

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

ANALYSE DES RELATIONS ENTRE LA QUALITÉ DE L'ENVIRONNEMENT ÉDUCATIF
À L'ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE ET L'ENGAGEMENT DES ENFANTS
DANS LES SITUATIONS DE DÉVELOPPEMENT ET D'APPRENTISSAGE
EN ÉMERGENCE DE L'ÉCRIT

THÈSE

PRÉSENTÉE

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DU DOCTORAT EN ÉDUCATION

PAR

JULIE LACHAPELLE

MARS 2024

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion 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 travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.12-2023). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Le dépôt de cette thèse représente l'ultime étape d'un parcours aux cycles supérieurs m'ayant permis de découvrir le monde de la recherche et de l'enseignement universitaire.

Je tiens tout d'abord à remercier les enseignantes et les enfants qui ont accepté de participer à cette recherche en ouvrant les portes de leur classe. Merci pour votre accueil, votre générosité et votre spontanéité.

Mes remerciements vont également à Martin Riopel, Angélique Laurent et Marie-Claude Salvas, qui ont accepté d'évaluer cette thèse. Votre contribution est importante dans l'aboutissement de ce projet de recherche.

Je ne peux passer sous silence le soutien indéfectible de mon comité de recherche. Mille mercis à Annie Charron, qui me suit depuis le début de la maîtrise. Sa rigueur, sa générosité, son ouverture et sa passion de l'éducation préscolaire ont alimenté nos rencontres et orienté le projet de recherche dans lequel s'inscrit cette thèse. Toute ma gratitude également à Nathalie Bigras, qui a accepté de faire partie de mon comité de recherche malgré le grand nombre d'étudiantes qu'elle encadrait déjà. Je lui avais promis de compléter ce doctorat avant sa retraite, mission accomplie! Nos discussions à trois m'ont aidée chaque fois à approfondir la réflexion, à raffiner le propos et à élargir mes horizons au regard de la recherche quantitative. J'espère avoir le privilège, un jour, d'accompagner des étudiants·es avec cette même bienveillance dont mes directrices de thèse ont fait preuve.

Merci également à mes collègues doctorantes (Maude, Sarah Jane, Hélène) avec lesquelles j'ai eu la chance d'échanger sur nos projets de recherche respectifs et collaborer sur une multitude d'autres projets.

Merci à mon conjoint (Jean-Philippe), mes enfants (Chloé, Étienne et Nicolas) et mes parents (Gilles et Jocelyne) pour leur ouverture et leur soutien au cours des dernières années.

Finalement, mes remerciements vont au Fonds de recherche du Québec – Société et culture, au Conseil de recherches en sciences humaines – CRSH, à la Fondation de l'UQAM et à l'Équipe de

recherche *Qualité des contextes éducatifs de la petite enfance* pour leur généreux soutien financier m'ayant permis d'accorder le temps nécessaire à ce projet de recherche.

DÉDICACE

La véritable éducation consiste à tirer le meilleur de soi-même.

Mahatma Gandhi

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	iii
DÉDICACE.....	v
LISTE DES FIGURES	ix
LISTE DES TABLEAUX	x
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES.....	xi
RÉSUMÉ.....	xi
ABSTRACT	xii
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE 1 PROBLÉMATIQUE.....	4
1.1 Éducation préscolaire au Québec : principaux enjeux	4
1.2 Vulnérabilités langagières des enfants de l'éducation préscolaire	5
1.3 Soutien du développement du langage oral et écrit à l'éducation préscolaire	6
1.4 Environnement éducatif en matière d'émergence de l'écrit.....	7
1.4.1 Qualité de l'environnement physique en émergence de l'écrit.....	8
1.4.2 Qualité de l'environnement interactif en émergence de l'écrit.....	10
1.4.3 Interdépendance des environnements physique et interactif.....	11
1.5 Engagement des enfants et réussite éducative.....	13
1.6 Synthèse du problème de recherche	17
1.7 Question générale de recherche	19
1.8 Pertinence sociale.....	19
1.9 Pertinence scientifique	20
CHAPITRE 2 CADRE CONCEPTUEL	23
2.1 Qualité éducative.....	23
2.2 Émergence de l'écrit	26
2.2.1 Évolution des approches éducatives de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.....	27
2.2.2 Définitions de l'émergence de l'écrit.....	29
2.2.3 Modèle de l'émergence de l'écrit de Rohde (2015).....	32
2.3 Environnement éducatif	35
2.3.1 Environnement physique	35
2.3.2 Environnement interactif	36
2.4 Engagement des enfants.....	39
2.4.1 Définition de l'engagement.....	39

2.4.2	Modèles de l'engagement des enfants	40
2.4.2.1	Modèles des trois dimensions de l'engagement de Fredricks, Blumenfeld et Paris (2004)	40
2.4.2.2	Modèle des niveaux d'engagement de McWilliam et Casey (2008)	42
2.4.2.3	Modèle des domaines et des dimensions de l'engagement pour l'enfant de 3 à 5 ans de Downer et al. (2010) et Bohlmann et al. (2019).....	44
2.5	Synthèse intégrative	47
2.6	Objectifs spécifiques et hypothèse de recherche.....	49
CHAPITRE 3 MÉTHODOLOGIE		51
3.1	Devis méthodologique	51
3.2	Participants.....	52
3.3	Procédures et outils de collecte de données	53
3.3.1	Outils de mesure portant sur la qualité de l'environnement éducatif.....	53
3.3.2	Early Language and Literacy Classroom Observation Pre-K.....	55
3.3.3	Outils de mesure portant sur l'engagement des enfants à l'éducation préscolaire.....	56
3.3.4	Individualized Classroom Assessment Scoring System	58
3.4	Analyse des données	60
3.4.1	Analyses descriptives.....	60
3.4.2	Analyses inférentielles	61
3.5	Considérations éthiques	63
CHAPITRE 4 RÉSULTATS.....		64
4.1	Analyses descriptives des variables de l'environnement éducatif en matière d'émergence de l'écrit.....	64
4.1.1	Analyses descriptives de la liste à cocher complémentaire ELLCO Pre-K.....	66
4.1.2	Synthèse des résultats pour la qualité de l'environnement éducatif en émergence de l'écrit	67
4.2	Analyses descriptives des niveaux d'engagement des enfants.....	68
4.2.1	Synthèse des résultats pour les niveaux d'engagement des enfants.....	69
4.3	Analyses descriptives des variables de niveau 1 (enfant) et de niveau 2 (classe).....	70
4.4	Analyse des fréquences pour les contextes d'apprentissage observés	72
4.5	Corrélations bivariées des variables de niveau 1 et 2.....	74
4.6	Résultats des analyses de régression multiniveau	78
4.7	Synthèse des résultats.....	82
CHAPITRE 5 DISCUSSION.....		84
5.1	Qualité de l'environnement éducatif en matière d'émergence de l'écrit	84
5.1.1	Évaluation de l'environnement éducatif à l'aide de la grille d'observation ELLCO Pre-K	84
5.1.2	Évaluation complémentaire de la dimension physique relative à la lecture et à l'écriture	87
5.2	Niveau d'engagement des enfants.....	88
5.2.1	Interactions avec l'enseignante	88
5.2.2	Interactions avec les pairs	90
5.2.3	Orientation sur la tâche	91
5.2.4	Interactions négatives.....	93

5.3 Contextes d'apprentissage.....	95
5.4 Corrélations des variables de l'environnement éducatif et de l'engagement des enfants	97
5.4.1 Corrélations des domaines de l'environnement éducatif en matière d'émergence de l'écrit.....	97
5.4.2 Corrélations des domaines de l'engagement des enfants	98
5.4.3 Corrélations entre les domaines de l'environnement éducatif en matière d'émergence de l'écrit et les domaines de l'engagement des enfants.....	99
5.4.4 Corrélations entre les domaines de l'environnement éducatif, les domaines de l'engagement des enfants et les variables de contrôle.....	99
5.5 Analyses de régression multiniveau pour les domaines de l'environnement éducatif en émergence de l'écrit, les domaines de l'engagement et les variables de contrôle.....	100
5.6 Synthèse de la discussion	106
5.7 Limites de la recherche	106
5.8 Forces de la recherche.....	107
CONCLUSION	110
ANNEXE A GRILLE DE SCORES ELLCO PRE-K.....	126
ANNEXE B LISTE À COCHER ELLCO PRE-K.....	127
ANNEXE C GRILLE DE COTATION INCLASS	131
ANNEXE D CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE	132
ANNEXE E FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT (ENSEIGNANTE)	134
ANNEXE F FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT (ENFANT).....	140
ANNEXE G QUESTIONNAIRE SOCIODÉMOGRAPHIQUE DESTINÉ AUX PARENTS	145
RÉFÉRENCES	150

LISTE DES FIGURES

Figure 2.1 Modèle écosystémique de la qualité éducative en petite enfance (adapté de Bigras et al., 2020).....	25
Figure 2.2 Modèle de l'émergence de l'écrit de Rohde (2015), adapté de Drainville et al. (2020)	33
Figure 2.3 Modèle des trois dimensions de l'engagement (Fredricks et al., 2004)	41
Figure 2.4 Domaines et dimensions de l'engagement de l'enfant de 3 à 5 ans (adapté de Downer et al., 2010 et de Bohlmann et al., 2019).....	45

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 2.1 Définitions et composantes de l'émergence de l'écrit selon Whitehurst et Lonigan (1998), Sénéchal et al. (2001), Giasson (2011), Rohde (2015) et Saracho (2017).....	30
Tableau 2.2 Développement du domaine langagier selon le <i>Programme-cycle de l'éducation préscolaire</i> (MÉQ, 2021b).....	32
Tableau 2.3 Composantes de l'émergence de l'écrit et éléments observables en classe relevant de l'environnement physique	36
Tableau 2.4 Composantes de l'émergence de l'écrit et éléments observables en classe relevant de l'environnement interactif	38
Tableau 2.5 Modèle des niveaux d'engagement (adapté de McWilliam et Casey, 2008, p. 5).....	42
Tableau 2.6. Domaines et dimensions de l'engagement (adapté de Downer et al., 2010 et de Bohlmann et al., 2019).....	46
Tableau 3.1 Cohérence interne pour les cinq domaines de l'outil ELLCO Pre-K ($n = 203$)	56
Tableau 3.2 Cohérence interne des quatre domaines de l'outil inCLASS ($n = 381$).....	60
Tableau 4.1 Statistiques descriptives de la grille d'observation ELLCO Pre-K par domaine et par item ...	65
Tableau 4.2 Statistiques descriptives pour la liste à cocher ELLCO Pre-K (dimension physique)	66
Tableau 4.3 Statistiques descriptives de l'outil inCLASS par domaine et par dimension.....	68
Tableau 4.4 Statistiques descriptives des variables de niveau 1.....	70
Tableau 4.5 Statistiques descriptives des variables de niveau 2.....	71
Tableau 4.6 Fréquences des contextes observés en classe avec l'outil inCLASS.....	73
Tableau 4.7 Corrélations bivariées des variables de niveau 1 (enfant) et 2 (classe)	76
Tableau 4.8 Modèle de régression multiniveau pour le domaine des interactions avec l'enseignante	79
Tableau 4.9 Modèle de régression multiniveau pour le domaine des interactions avec les pairs	80
Tableau 4.10 Modèle de régression multiniveau pour le domaine de l'orientation sur la tâche.....	81
Tableau 4.11 Modèle de régression multiniveau pour le domaine des interactions négatives.....	82

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

CCI	Coefficient de corrélation intraclasse
CIEREH	Comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains
CLASS	Classroom Assessment Scoring System
CSE	Conseil supérieur de l'éducation
ELLCO	Early Language and Literacy Classroom Observation
EQDEM	Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle
IMSE	Indice de milieu socioéconomique
inCLASS	Individualized Classroom Assessment Scoring System
MEES	Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur
MEQ	Ministère de l'Éducation du Québec
PLBS	Preschool Learning Behavior Scales
SFR	Seuil de faible revenu
UNESCO	Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture
UQAM	Université du Québec à Montréal
FIV	Facteur d'inflation de la variance

RÉSUMÉ

Cette recherche s'intéresse aux relations entre la qualité de l'environnement éducatif en soutien à l'émergence de l'écrit et l'engagement des enfants en classe d'éducation préscolaire 4 ans et 5 ans. Dans le but de favoriser le développement global des enfants, dont le développement langagier, il importe de mettre en place des pratiques éducatives de qualité qui soutiennent le langage oral et le langage écrit, ce qui contribue à la réussite éducative présente et ultérieure (Charron et al., 2022b; Duncan et al., 2007). La qualité de l'environnement éducatif de la classe inclut la dimension physique (p. ex. mobilier, jeux, livres, matériel d'écriture, affiches) et la dimension interactive (p. ex. interactions entre l'enseignante et les enfants et entre les enfants; conversations soutenues; activités autour de l'écrit). Un autre déterminant à considérer est l'engagement des enfants, notamment dans les situations de développement et d'apprentissage en soutien à l'émergence de l'écrit (Baroody et Diamond, 2016). L'engagement fait référence aux interactions des enfants avec l'enseignante et avec les pairs, à l'orientation sur la tâche et aux interactions négatives. Des observations directes ont été effectuées dans 7 classes de maternelle 4 ans et dans 23 classes de maternelle 5 ans, et auprès de 150 enfants de ces classes. L'outil *Early Language and Literacy Classroom Observation – Pre-K* (Smith et al., 2008) a été utilisé pour mesurer la qualité de l'environnement éducatif, tandis que l'outil *Individualized Classroom Assessment Scoring System* (Downer et al., 2010), a permis de mesurer l'engagement des enfants. Les résultats soulèvent que les pratiques qui soutiennent le langage oral et écrit sont généralement considérées de base, que ce soit pour le programme éducatif, l'environnement langagier, les livres et la lecture, de même que l'écrit et l'écriture émergente. Seul le domaine de la structure de la classe tend vers une qualité élevée. Par ailleurs, de faibles niveaux d'engagement sont observés avec l'enseignante et avec les pairs, alors que l'engagement dans les tâches s'avère moyen. Les interactions négatives demeurent à un faible niveau. Toutefois, aucune association significative n'a été décelée entre la qualité de l'environnement éducatif en matière d'émergence de l'écrit et le niveau d'engagement des enfants. Certaines variables de contrôle (indice de milieu socioéconomique, nombre d'enfants dans le groupe et âge des enfants) sont associées à des domaines de l'engagement des enfants. Les faibles niveaux généralement observés au regard de la qualité de l'environnement éducatif et de l'engagement des enfants incitent à mettre en place de meilleures pratiques éducatives lors de la formation initiale et continue des enseignantes à l'éducation préscolaire. Ainsi, il importe de mieux soutenir le développement du langage oral et écrit des enfants et d'étudier les contextes d'apprentissage qui permettront d'augmenter le niveau d'engagement des enfants dès l'éducation préscolaire.

Mots-clés : éducation préscolaire; maternelle 4 ans; maternelle 5 ans; émergence de l'écrit; langage oral; langage écrit; engagement; environnement éducatif; qualité éducative.

ABSTRACT

This research examines the relationship between the quality of the educational environment supporting emergent literacy and children's engagement in preschool and kindergarten. In order to support children's global development, including language development, it is important to implement quality educational practices that promote oral language, reading, and writing, which contribute to present and future educational success (Charron et al., 2022b; Duncan et al., 2007). The quality of the educational environment of the classroom includes the physical dimension (e.g., furniture, games, books, writing materials, posters) and the interactive dimension (e.g., teacher/child and child/child interactions; sustained conversations; activities around print). Another factor to consider is children's engagement, particularly in developmental and learning opportunities related to emergent literacy (Baroody & Diamond, 2016). Engagement refers to the quality of children's interactions with their teacher and peers, task orientation, and negative interactions. Direct observations were conducted in 7 preschool classrooms and 23 kindergarten classrooms, and with 150 children from these classrooms. The *Early Language and Literacy Classroom Observation - Pre-K* tool (Smith et al., 2008) was used to assess the quality of the educational environment, while the *Individualized Classroom Assessment Scoring System* tool (Downer et al., 2010), was used to assess children's engagement. Findings suggest that practices supporting oral and written language are generally considered basic, including curriculum, language environment, books and book reading, and emergent writing. Only the classroom structure tends toward high quality. On the other hand, low levels of engagement are observed with the teacher and with peers, while task engagement is found to be in the mid-range. Negative interactions remained at a low level. However, no significant association was found between the educational environment regarding emergent literacy and children's levels of engagement. Some control variables (socioeconomic status, number of children in the group, and children's age) were associated with domains of children's engagement. The generally low levels of quality of the learning environment and children's engagement suggest that better educational practices need to be put in place by supporting pre-service and in-service teacher training in early childhood education. Thus, it is important to better support children's emergent literacy and to study classroom contexts that will increase children's level of engagement in preschool and kindergarten.

Keywords: early childhood education; preschool; kindergarten; emergent literacy; oral language; written language; engagement; educational environment; educational quality.

INTRODUCTION

Au Québec, l'éducation préscolaire est offerte sur un cycle de deux ans pour favoriser la réussite éducative des enfants de 4 ans et de 5 ans. Ainsi, le *Programme-cycle de l'éducation préscolaire* (Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 2021b) vise le développement global des enfants et la prévention par des interventions universelles et ciblées. Il importe donc de soutenir les enfants dans l'ensemble des domaines de développement (physique et moteur, affectif, social, langagier et cognitif) et de mettre en œuvre des mesures de prévention qui permettront de respecter chaque enfant selon « sa maturité, son rythme et ses besoins » (MEQ, 2021b, p. 5).

Cela est d'autant plus vrai que plus d'un enfant sur quatre au Québec est considéré vulnérable dans au moins un domaine de développement, dont le domaine langagier (Ducharme et al., 2023). Or, ces vulnérabilités langagières peuvent entraîner des répercussions sur la réussite éducative présente et ultérieure de l'enfant, notamment au regard de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture (Duncan et al., 2007). Le domaine langagier, incluant le langage oral et écrit (MEQ, 2021b), doit donc faire l'objet d'une attention particulière dès l'éducation préscolaire (Charron et al., 2022b). Ces premiers apprentissages non conventionnels liés au langage oral et écrit, qui ont lieu avant la première année du primaire, sont intégrés à la perspective de l'émergence de l'écrit.

Pour favoriser l'émergence de l'écrit chez les enfants de 4 ans et de 5 ans, un environnement éducatif de qualité doit être mis en place par les enseignantes¹ de l'éducation préscolaire. Tant la dimension physique que la dimension interactive de cet environnement éducatif sont reconnues dans leur complémentarité et leur interdépendance pour favoriser le développement du langage oral et écrit (Dynia et al., 2018; Guo et al., 2012). Or, plusieurs recherches ont démontré que la qualité de l'environnement éducatif, plus particulièrement au regard de l'émergence de l'écrit, s'avérait généralement d'un faible niveau (Drainville et Charron, 2021; Piasta et al., 2019; Thériault, 2010; Zhang et al., 2015). Par exemple, ces travaux font état d'une quantité insuffisante de matériel de

¹ Étant donné la très grande majorité de femmes à l'éducation préscolaire, l'utilisation du féminin sera privilégiée tout au long de cette thèse et n'a d'autre but que celui d'alléger le texte.

lecture et d'écriture dans les classes, et d'interactions sur l'écrit plutôt rares entre les enseignantes et les enfants.

Par ailleurs, d'autres recherches ont démontré la contribution importante de l'engagement des enfants dans leur développement et leurs apprentissages, notamment en lien avec l'émergence de l'écrit (Baroody et Diamond, 2016). Qui plus est, certaines associations ont été relevées entre la qualité de l'environnement éducatif et l'engagement des enfants à l'éducation préscolaire (Aydoğan et al., 2015; Williford et al., 2013). Toutefois, comparativement au primaire et au secondaire, l'engagement demeure moins étudié à l'éducation préscolaire (Breton, 2020), alors qu'il est reconnu pour favoriser le développement accru du langage oral et écrit (Williford et al., 2013). Il y a donc un intérêt à étudier les relations entre la qualité de l'environnement éducatif en matière d'émergence de l'écrit et le niveau d'engagement des enfants en classe d'éducation préscolaire.

Dans cette optique, le premier chapitre de cette thèse présente les enjeux de l'éducation préscolaire, notamment au regard du soutien offert aux enfants pour leur développement langagier. Il souligne l'importance de l'environnement éducatif pour favoriser l'émergence de l'écrit, et évoque certaines préoccupations concernant la qualité relevée dans les études recensées. Également, ce chapitre s'attarde à l'engagement des enfants à l'éducation préscolaire en raison de son rôle dans le développement et les apprentissages des enfants et des liens potentiels avec la qualité de l'environnement éducatif mis en place par les enseignantes. Ce chapitre justifie donc la problématique étudiée et se conclut sur la question de recherche et la pertinence sociale et scientifique de cette étude.

Par la suite, le second chapitre expose le cadre conceptuel de cette recherche. Les principaux concepts de cette étude sont définis et mis en relation à l'aide de modèles théoriques. Ce chapitre permet donc de préciser des concepts centraux à cette recherche, notamment la qualité éducative en petite enfance, l'émergence de l'écrit, l'environnement éducatif en ce qui a trait à l'émergence de l'écrit et l'engagement des enfants de 4 ans et de 5 ans. Finalement, les objectifs spécifiques sont présentés, de même qu'une hypothèse générale de recherche.

Afin d'atteindre ces objectifs, le troisième chapitre expose la méthodologie quantitative utilisée. Le devis méthodologique est précisé, incluant le recrutement des participants, les caractéristiques de l'échantillon et les procédures de collecte de données. Par ailleurs, une recension des outils de collecte de données portant sur l'environnement éducatif en émergence de l'écrit et sur l'engagement des enfants à l'éducation préscolaire permet de justifier les choix méthodologiques effectués au cours de cette recherche. Les analyses descriptives et inférentielles utilisées pour atteindre les objectifs spécifiques de la recherche sont également explicitées, tout comme les considérations éthiques mises en place afin d'assurer la protection et le bien-être de l'ensemble des participants.

Ensuite, le quatrième chapitre dévoile les résultats relatifs à chacun des objectifs spécifiques de la recherche. D'abord, les résultats des analyses descriptives de la qualité de l'environnement éducatif en émergence de l'écrit et de l'engagement des enfants sont présentés, suivis des résultats des analyses inférentielles portant sur les relations entre la qualité de l'environnement éducatif en émergence de l'écrit et l'engagement des enfants.

Pour sa part, le cinquième chapitre inclut la discussion des principaux résultats à la lumière d'autres travaux de recherche ayant étudié les concepts au cœur de la présente étude. Des pistes d'interprétation sont ainsi proposées, de même que sont présentées les limites et les forces de cette recherche.

Finalement, la conclusion de cette thèse intègre la contribution de cette étude à l'avancement des connaissances scientifiques, mais également aux retombées potentielles sur le plan pratique et sur le plan politique. Pour terminer, des pistes de recherche future sont proposées.

CHAPITRE 1

PROBLÉMATIQUE

Dans ce chapitre, nous abordons l'éducation préscolaire au Québec et ses principaux enjeux au regard de la réussite éducative des enfants de 4 à 6 ans. Par la suite, nous exposons les vulnérabilités langagières présentes chez certains enfants de la maternelle et l'importance de soutenir le développement du langage oral et écrit des enfants dès l'éducation préscolaire. Également, nous soulignons le rôle de l'environnement éducatif, dans ses dimensions physique et interactive, et son importance pour soutenir à la fois l'émergence de l'écrit et l'engagement des enfants dans leur développement et leurs apprentissages. Finalement, nous présentons la question générale de recherche ainsi que les pertinences sociale et scientifique de ce projet de recherche.

1.1 Éducation préscolaire au Québec : principaux enjeux

L'éducation préscolaire représente la porte d'entrée du milieu scolaire pour des milliers d'enfants au Québec et ailleurs dans le monde. La transition vers l'école constitue une étape primordiale dans le parcours scolaire de l'enfant et influence les autres moments de passage qui marquent le cheminement scolaire ultérieur (Duval et al., 2021). L'éducation préscolaire centrée sur l'enfant constitue donc un droit fondamental (Correia et al., 2019; Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture [UNESCO], 2007) ainsi que l'un des fondements essentiels du parcours scolaire de l'enfant (Breton, 2020). En effet, l'entrée à l'éducation préscolaire 4 ans et 5 ans représente une période charnière où se forment chez l'enfant des attitudes, des compétences, des habiletés et des comportements qui soutiennent la réussite éducative présente et ultérieure (Conseil supérieur de l'éducation [CSÉ], 2012). Dans le contexte québécois, ce sont 104 149 enfants qui fréquentaient une classe d'éducation préscolaire 4 ans ou 5 ans pour l'année 2019-2020 (Gouvernement du Québec, 2021).

Dans le but de soutenir cette réussite éducative chez tous les enfants, peu importe leur milieu socioéconomique, le récent *Programme-cycle de l'éducation préscolaire* (Ministère de l'Éducation du Québec [MÉQ], 2021b) vise à favoriser le développement global de chaque enfant dans cinq domaines de développement (physique et moteur, affectif, social, langagier et cognitif) et à mettre en œuvre des interventions préventives « afin de soutenir son développement global selon sa

maturité, son rythme et ses besoins » (p. 1). En effet, la réussite éducative à l'éducation préscolaire correspond au développement de l'ensemble des domaines qui composent le développement global de l'enfant (Montminy-Sanschagrín, 2020) et serait prédictive de la réussite scolaire ultérieure à l'école primaire (Duncan et al., 2007; Sabol et al., 2018). L'appellation *réussite éducative* sera privilégiée dans la suite de ce document, puisqu'elle réfère au développement global de l'enfant qui prime à l'éducation préscolaire, alors que la réussite scolaire renvoie au rendement scolaire (p. ex. notes dans les différentes matières), appellation qui n'est pas adaptée à la réalité de l'éducation préscolaire (Duval et Bouchard, 2013).

Étant exposés à différents contextes environnementaux et à une variété d'expériences, les enfants de l'éducation préscolaire ne cheminent pas tous de la même façon (Ducharme et al., 2023). Certains d'entre eux sont moins bien outillés que d'autres et présentent une vulnérabilité dans l'un ou l'autre des domaines de leur développement, ce qui peut les empêcher de profiter pleinement des occasions de développement et d'apprentissage offertes à l'éducation préscolaire (Ducharme et al., 2023). À cet égard, une enquête menée auprès des enseignantes de maternelle 5 ans au Québec a permis d'observer des différences importantes dans le développement de 87 264 enfants de la maternelle, ce qui peut se traduire par l'observation de vulnérabilités chez certains enfants (Ducharme et al., 2023). Dans les prochains paragraphes, nous abordons plus spécifiquement les vulnérabilités langagières et leurs répercussions potentielles sur la réussite éducative des enfants.

1.2 Vulnérabilités langagières des enfants de l'éducation préscolaire

Le niveau de développement des enfants de l'éducation préscolaire serait assez hétérogène, notamment en raison des différences entre les milieux socioéconomiques. Ce phénomène a été observé tant aux États-Unis (Sabol et al., 2018) qu'au Canada (Forer et al., 2020), incluant le Québec (Ducharme et al., 2023). Dans ce dernier cas, *l'Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle 2022 [EQDEM]* (Ducharme et al., 2023) rapporte que 28,7 % des enfants qui fréquentent la maternelle cinq ans présentent une vulnérabilité dans au moins un domaine de développement, dont le domaine langagier (Ducharme et al., 2023). Le taux d'enfants vulnérables grimpe à 34,7 % dans le cas des enfants dont la résidence est située dans un quartier défavorisé, contre 23,1 % pour les enfants dont la résidence est située dans un quartier très favorisé (Ducharme et al., 2023). Pour déterminer le seuil de vulnérabilité, le score de l'enfant dans un

domaine de développement doit être égal ou inférieur au 10^e centile de la population de référence, soit les enfants qui fréquentaient la maternelle en 2012 (Ducharme et al., 2023) et pour lesquels la même enquête a été utilisée.

Certains enfants entrant à l'éducation préscolaire accuseraient jusqu'à un an de retard dans leurs habiletés liées au langage oral et écrit, particulièrement en milieux défavorisés (Sabol et al., 2018). Les vulnérabilités langagières peuvent se manifester chez l'enfant par un manque d'intérêt et d'habiletés en langage écrit, de même que par une utilisation inadéquate du langage oral (Ducharme et al., 2023). À cet égard, les difficultés langagières à l'oral et à l'écrit chez les enfants de maternelle constitueraient l'un des prédicteurs les plus fortement associés aux difficultés ultérieures en lecture et en écriture au primaire (Duncan et al., 2007; Riley-Ayers, 2013; Snow et al., 1998). À l'inverse, de bonnes compétences langagières représenteraient un facteur important de la réussite éducative présente et ultérieure, en fournissant au jeune enfant une base indispensable à l'apprentissage du langage oral, de la lecture et de l'écriture (Carr et al., 2019; McCabe, 2013; Snow et al., 1998).

Ainsi, compte tenu des différences observées dans le développement des enfants (Ducharme et al., 2023), et de l'impact potentiel des vulnérabilités présentes à l'éducation préscolaire sur le rendement scolaire ultérieur (Duncan et al., 2007), il est essentiel d'agir le plus tôt possible afin de prévenir les difficultés potentielles et de donner de meilleures chances de réussite à tous les enfants dès l'éducation préscolaire (CSE, 2012; MEQ, 2021). Ainsi, il importe de favoriser le langage oral et écrit dès la maternelle (MEES, 2018; MEQ, 2021), ce qui soutiendrait l'ensemble des enfants de 4 ans et de 5 ans, incluant les enfants présentant certaines vulnérabilités dans le développement de connaissances, d'attitudes et d'habiletés essentielles et préalables à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture avant leur entrée en première année du primaire (Altun et al., 2018; Carr et al., 2019).

1.3 Soutien du développement du langage oral et écrit à l'éducation préscolaire

La lecture représente un apprentissage de base au début du primaire, puis, à partir du deuxième cycle, la lecture devient elle-même un outil au service des autres apprentissages dans les différentes matières (Cartier et al., 2015). Des difficultés en lecture en troisième année peuvent alors affecter les apprentissages dans l'ensemble des disciplines scolaires et rendre ces enfants quatre fois plus susceptibles de décrocher de l'école avant la fin du secondaire (Vernon-Feagans et al., 2019)

puisque ces difficultés auraient tendance à se maintenir, voire à s'accroître dans le temps (Carr et al., 2019; Janosz et al., 2013). Le développement du langage oral et écrit à l'éducation préscolaire constitue un préalable essentiel à une transition réussie vers les apprentissages scolaires ultérieurs alors « [qu'] un déficit cumulé de ces compétences nuira aux apprentissages de la personne et l'empêchera de reconnaître et de développer son plein potentiel » (MÉES, 2017, p. 42).

Avant d'apprendre à lire de façon conventionnelle, généralement en première année du primaire, l'enfant développe un ensemble de connaissances, d'attitudes et d'habiletés au regard du langage oral, de la lecture et de l'écriture, ce qui correspond à l'émergence de l'écrit (Charron et al., 2022c; Giasson, 2011; Rohde, 2015). En amont de l'apprentissage conventionnel de la lecture et de l'écriture, l'enfant est appelé à développer des habiletés de bas niveau facilitant le décodage et l'encodage de mots, basées sur la connaissance du nom et du son des lettres, ainsi que des habiletés de haut niveau soutenant le développement du vocabulaire et la compréhension du récit (Charron et al., 2022c). À noter que les habiletés de haut niveau s'avèrent généralement moins développées chez les enfants provenant de milieux défavorisés (Altun et al., 2018; CSÉ, 2012). Il est reconnu que l'acquisition du langage oral chez l'enfant d'âge préscolaire soutient le développement des habiletés de bas et de haut niveau en ce qui a trait à l'identification de mots en lecture et au transcodage en écriture ainsi qu'à la compréhension de textes chez les élèves plus âgés (Dumais et al., 2017).

1.4 Environnement éducatif en matière d'émergence de l'écrit

De façon générale, l'environnement éducatif oriente l'ensemble des interactions sociales et des apprentissages qui se produisent en classe, tout en déterminant les émotions, les pensées et les comportements de l'enseignante et des enfants (Roskos et Neuman, 2011). À l'éducation préscolaire, il est reconnu qu'un environnement éducatif de qualité, c'est-à-dire riche en oral et en écrit, procure aux enfants des contextes d'apprentissage signifiants pour qu'ils puissent faire des choix, expérimenter le langage social et scolaire, échanger des idées avec leurs pairs et les adultes ainsi qu'explorer des concepts liés à l'écrit (Cunningham, 2010). Ces contextes d'apprentissage peuvent être très variables en termes de types de regroupement (p. ex. grand groupe, petits groupes ou individuel) et d'activité (p. ex. activités initiées par l'enseignante, activités initiées par les

enfants et soutenues par l'enseignante, collation, routines et transitions) (Booren et al., 2012; Nores et al., 2022).

L'environnement éducatif de la classe comprend deux dimensions qui sont interreliées, mais souvent étudiées de façon séparée : 1) l'environnement physique (p. ex. le mobilier, le matériel écrit et le matériel d'écriture disponibles, le nombre de livres, les affiches) et 2) l'environnement interactif (p. ex. les interactions entre l'enfant et l'enseignante, les activités proposées) (Dynea et al., 2018; Guo et al. 2012; Morrow et al., 2019). Les prochaines sections présentent des recherches qui se sont penchées sur la qualité de ces deux dimensions de l'environnement éducatif, particulièrement au regard de l'émergence de l'écrit.

1.4.1 Qualité de l'environnement physique en émergence de l'écrit

L'environnement physique représente un facteur important du soutien offert aux enfants pour favoriser l'émergence de l'écrit (Casbergue et al., 2008; Dynea et al., 2018; MEES, 2018; Morrow et al., 2019). Il réfère à l'aménagement physique et au matériel qui soutiennent le développement du langage oral et écrit ainsi qu'aux différents écrits affichés dans la classe (Guo et al., 2012). Cela inclut donc la présence d'aires aménagées pour stimuler le langage oral et écrit, de même que les ressources matérielles disponibles et accessibles aux enfants (Guo et al., 2012). D'après Morrow et ses collaboratrices (2019), l'environnement physique constitue la fondation pour les apprentissages en émergence de l'écrit. En effet, une classe dont le matériel écrit (p. ex. affiches, étiquettes et livres) et le matériel d'écriture (p. ex. crayons, papiers, enveloppes) sont bien organisés soutiendrait la motivation des enfants à utiliser ce matériel (Drainville et Charron, 2021). Par ailleurs, un environnement physique de qualité aurait un effet positif sur les habiletés liées à l'émergence de l'écrit des enfants, d'après une étude de Guo et al. (2012) menée auprès de 30 classes de maternelle 4 ans.

Plus spécifiquement, un environnement physique enrichi d'écrits environnementaux et de matériel d'écriture variés serait significativement lié à l'amélioration des habiletés d'écriture chez les enfants (Baroody et Diamond, 2016; Dynea et al., 2018; Zhang et al., 2015). D'autres études (Cunningham, 2010; Guo et al., 2013; Kennedy, 2013) parviennent à des résultats similaires et dénotent une corrélation positive entre la qualité de l'environnement physique et le développement d'habiletés liées à l'émergence de l'écrit. D'après l'une de ces études, menée auprès de 167 enfants

âgés de 4 ans et 5 ans dans des classes d'éducation préscolaire aux États-Unis, les résultats suggèrent qu'un environnement riche en écrits soutiendrait positivement l'intérêt des enfants pour la lecture et l'écriture, de même que leur engagement dans des activités touchant l'émergence de l'écrit lors des jeux initiés par les enfants (Baroody et Diamond, 2016).

Malgré les résultats précédents qui démontrent l'importance de l'environnement physique, celui-ci serait souvent négligé dans la planification des enseignantes, selon McGee et Morrow (2005), alors que les éléments visuels et spatiaux devraient être coordonnés et soutenir les situations de développement et d'apprentissage en lien avec l'émergence de l'écrit. Ces situations incluent toutes les expériences que les enfants peuvent vivre en classe lors d'interactions avec l'enseignante et les autres enfants, mais également l'exploration, la manipulation et l'utilisation de l'ensemble du matériel et des jeux disponibles en classe pour soutenir leur développement dans tous les domaines (physique et moteur, affectif, social, langagier et cognitif) (MEQ, 2021).

À l'égard de la qualité de l'environnement physique, les résultats de Thériault (2010), issus d'une étude menée auprès de six classes d'éducation préscolaire 4 ans ($n = 2$) et multiâge (4 et 5 ans) ($n = 4$), font état de l'absence de matériel écrit dans plusieurs aires de la classe et de bibliothèques qui contiennent peu de livres qui seraient, par ailleurs, rarement manipulés par les enfants. Des résultats similaires ressortent de l'étude de Boudreau et Charron (2015) qui constatent que seule la moitié des 61 classes d'éducation préscolaire 5 ans observées proposent des aires de jeux symboliques enrichies de matériel écrit. De même, une autre étude portant sur 16 classes de maternelle 4 ans révèle des lacunes importantes concernant le mobilier et l'aménagement général des lieux (Japel et al., 2017) sans toutefois s'attarder dans ce dernier cas aux aspects de l'environnement physique qui soutiennent plus spécifiquement l'émergence de l'écrit.

Récemment, Charron et ses collaboratrices (2022a) ont mené au Québec une étude sur la qualité de l'environnement physique et interactif de 30 classes de maternelle 4 ans à temps plein en milieu défavorisé. Leurs résultats corroborent les études précédentes puisque les classes observées présentent un environnement physique contenant peu d'écrits (p. ex. affiches, étiquettes), de matériel d'écriture (p. ex. papiers variés, carnets de notes, crayons) ou de jeux liés aux premiers apprentissages en lecture et en écriture (p. ex. casse-têtes de lettres ou de mots) (Drainville et

Charron, 2021). Un niveau de qualité généralement faible ou de base de l'environnement physique ressort également de différentes études américaines (Cunningham, 2010; Fractor et al., 1993; Guo et al., 2013; Zhang et al., 2015). Outre un environnement physique de qualité, la présence d'un adulte qui s'engage activement auprès des enfants serait essentielle pour favoriser l'utilisation régulière du matériel de lecture et d'écriture en classe (Drainville et Charron, 2021), ce qui relève de l'environnement interactif abordé dans la section suivante.

1.4.2 Qualité de l'environnement interactif en émergence de l'écrit

L'environnement interactif qui soutient l'émergence de l'écrit, incluant le langage oral et écrit, regroupe essentiellement les interactions de l'enseignante avec les enfants et des enfants entre eux durant les activités vécues en classe (Guo et al., 2012; Justice et al., 2008; Mashburn et al., 2008). Globalement, à l'image de l'environnement physique de la classe, un environnement interactif de qualité, caractérisé par un climat propice aux conversations soutenues, des activités de lecture interactive et le modelage quotidien d'activités d'écriture, est associé à des progrès accrus en émergence de l'écrit (Casbergue et al., 2008; Guo et al., 2012). En rejoignant les intérêts et les besoins des enfants, l'enseignante soutient et enrichit leurs conversations, utilise un vocabulaire riche lors des jeux libres, anime des jeux de syllabes, de rimes ou de phonèmes, lit à voix haute quotidiennement, attire l'attention des enfants sur les lettres dans l'environnement, valorise les tentatives d'écriture des enfants et écrit des histoires avec eux (Riley-Ayers, 2013). L'ensemble de ces interactions s'avère essentiel et complémentaire à la qualité de l'environnement physique au regard de l'émergence de l'écrit (Guo et al., 2012).

Cependant, au même titre que les lacunes observées en lien avec l'environnement physique, la recherche de Charron et ses collaboratrices (2022a) révèle que le soutien de l'enseignante en ce qui a trait au langage oral et écrit est considéré *de base*, tel que mesuré par l'outil *Early Language and Literacy Classroom Observation Pre-K* [ELLCO Pre-K] (Smith et al., 2008), niveau qui serait jugé inadéquat ou insuffisant pour soutenir le développement des enfants, particulièrement en milieux défavorisés où les enfants auraient davantage besoin de stimulation (Justice et al., 2008). Aux États-Unis, l'étude de Justice et al. (2008) fait également ressortir des lacunes en ce qui a trait à l'environnement interactif de la classe au regard de l'émergence de l'écrit. Menée auprès de 135 classes de maternelle 4 ans de milieux socioéconomiques considérés à risque, les résultats de cette

étude font ressortir que peu d'enseignantes utilisent des pratiques reconnues par la recherche pour soutenir le développement d'habiletés en émergence de l'écrit (Justice et al., 2008). Ces résultats sont corroborés par d'autres chercheurs qui se sont également attardés à l'environnement interactif et qui constatent que les interactions autour de l'émergence de l'écrit et l'étayage par l'enseignante sont peu fréquents (Gerde et al., 2012; Pelatti et al., 2014; Piasta, 2019; Quinn et al., 2021; Thériault, 2010; Zhang et al., 2015). Par exemple, ces recherches soulèvent que les enseignantes engagent rarement les enfants dans des activités d'écriture spontanée ou attirent peu leur attention sur des éléments reliés à l'écrit lors d'interactions avec les livres. Des résultats similaires ressortent de l'étude de Zhang et Cook (2019) selon laquelle les 13 enseignantes de maternelle 4 ans observées utilisaient peu de pratiques de qualité pour soutenir l'acquisition de vocabulaire, le développement de la conscience phonologique et l'écriture des enfants.

De son côté, à la suite de périodes d'observation en classe et d'entretiens semi-dirigés effectués auprès de six enseignantes de maternelle 4 ans et de maternelle 4-5 ans, Thériault (2010) souligne que peu d'interventions éducatives sont mises en place par ces enseignantes pour soutenir l'émergence de l'écrit chez les enfants de ces classes. Comme pour l'étude de Zhang et Cook (2019), il faudrait toutefois se questionner sur la représentativité de cet échantillon restreint et obtenir des données plus récentes auprès d'un plus large échantillon sur les interactions vécues en classe concernant l'émergence de l'écrit. D'autres études font état de constats similaires (Gerde et al., 2012; Zhang et al., 2015), à savoir un faible nombre d'interactions entre l'enseignante et les enfants au regard de l'écrit. Cependant, ces travaux sont exclusivement orientés vers les pratiques soutenant l'écriture des enfants, et ne fournissent pas d'informations concernant les pratiques qui touchent d'autres composantes de l'émergence de l'écrit comme le langage oral, la conscience phonologique et la conscience de l'écrit.

1.4.3 Interdépendance des environnements physique et interactif

Un environnement physique de qualité représente une composante importante de l'environnement éducatif de la classe pour soutenir l'émergence de l'écrit (Dynea et al., 2018), mais s'avère insuffisant à lui seul (Gerde et al., 2015; Guo et al., 2012). Selon les résultats obtenus par Guo et al. (2012), la présence de matériel d'écriture (p. ex. variété de papiers et de crayons) dans la classe aurait des effets positifs sur les habiletés en émergence de l'écrit des enfants seulement lorsque

combinée à un haut niveau de soutien à l'apprentissage de la part de l'enseignante. L'interdépendance entre ces deux dimensions (physique et interactive) est donc généralement reconnue pour mieux soutenir le développement des habiletés en émergence de l'écrit (Guo et al., 2012).

Par ailleurs, un environnement éducatif qui combine la qualité des dimensions physique et interactive permet d'atténuer les difficultés des enfants en milieux défavorisés et de leur offrir des chances accrues de réussite en lecture et en écriture jusqu'en troisième année du primaire (Vernon-Feagans et al., 2019), ce qui est en cohérence avec le second objectif du mandat du *Programme-cycle de l'éducation préscolaire* (MEQ, 2021b) en matière de prévention. Le niveau de qualité de l'environnement physique et de l'environnement interactif étant reconnu pour ses effets sur le développement langagier des enfants (Baroody et Diamond, 2016; Casbergue et al., 2008; Dynia et al., 2018; Guo et al., 2012; Zhang et al., 2015), il s'avère essentiel de concevoir la qualité de l'environnement éducatif en émergence de l'écrit comme une combinaison de ces deux dimensions, leur intégration favorisant une meilleure compréhension de cette qualité (Casbergue et al., 2008; Guo et al., 2012). En cohérence avec une approche écosystémique de la qualité éducative, l'étude du milieu physique et des interactions qui s'y déroulent permettent aux chercheurs de mieux comprendre les facteurs qui entrent en jeu pour soutenir l'expérience des enfants à l'éducation préscolaire (Booren et al., 2012). Selon O'Leary (2017), il importe que les études adoptent la perspective d'étudier conjointement la qualité de l'environnement physique et de l'environnement interactif, puisqu'une mesure globale de cette qualité serait essentielle pour mieux décrire les pratiques qui soutiennent l'émergence de l'écrit.

Que ce soit au Canada ou aux États-Unis, il est préoccupant de constater le faible niveau de qualité de l'environnement éducatif de la classe au regard de l'émergence de l'écrit. Un tel environnement, caractérisé par le soutien de l'enseignante et la disponibilité de matériel écrit varié, favorise les expériences des enfants liées au langage oral et écrit (Dynia et al., 2018), celles-ci étant déterminantes pour la réussite éducative présente et ultérieure des enfants (Duncan et al., 2007). À cet égard, les résultats de la recherche de Cunningham (2010) démontrent qu'en milieux défavorisés, lorsque la qualité de l'environnement éducatif atteint un niveau *de base*, 60 % des enfants seraient considérés vulnérables ou à risque concernant l'émergence de l'écrit, contre 43 %

des enfants dans les classes présentant un niveau de qualité *exemplaire*. Pourtant, il semble rare qu'un tel niveau de qualité soit atteint, comme en font foi les résultats obtenus par Cunningham (2010) auprès de 24 classes de maternelle 4 ans et par Zhang et Cook (2019) auprès de 13 classes de maternelle 4 ans, ayant utilisé dans ces deux cas l'outil d'observation ELLCO Pre-K (Smith et al., 2008) pour mesurer la qualité globale de l'environnement éducatif au regard du langage oral et écrit. Même une légère amélioration dans les scores de qualité au regard de l'environnement éducatif favoriserait l'émergence de l'écrit, ce qui démontre l'importance de s'y intéresser pour soutenir le développement langagier des enfants (Quinn et al., 2021).

Plusieurs facteurs expliqueraient ce faible niveau de qualité généralement observé dans les classes d'éducation préscolaire. D'abord, des contraintes budgétaires ainsi qu'une importance plus grande accordée au développement des habiletés sociales, surtout au début de l'année scolaire, pourraient influencer la qualité de l'environnement éducatif (Zhang et al., 2015). Puis, on note l'absence d'un curriculum de formation ayant une mesure commune de la qualité et basée sur les pratiques reconnues par la recherche (Justice et al., 2008). S'ajoutent à cela le manque de connaissances des enseignantes au sujet de l'émergence de l'écrit (Piasta et al., 2019), de même qu'une formation initiale et continue insuffisante (Bédard et al., 2002; Drainville et Charron, 2021; Lehrer et al., 2017).

En plus de la qualité de l'environnement éducatif, les expériences individuelles de l'enfant joueraient un rôle primordial au regard de l'émergence de l'écrit à l'éducation préscolaire (O'Leary, 2017). En effet, l'engagement des enfants dans leur développement et leurs apprentissages constituerait un déterminant de leur réussite éducative, ce qui sera abordé plus en détail dans la prochaine section.

1.5 Engagement des enfants et réussite éducative

En contexte scolaire, principalement au primaire et au secondaire, l'engagement a suscité l'intérêt des chercheurs depuis trois décennies en raison de son potentiel pour réduire le décrochage scolaire et favoriser une meilleure réussite scolaire des élèves (Wang et al., 2019). L'engagement présente donc un intérêt particulier pour les intervenants du milieu de l'éducation, car, contrairement à d'autres indicateurs comme le statut socioéconomique ou l'origine culturelle, l'engagement représente une influence proximale potentiellement malléable au regard du cheminement scolaire

de l'enfant et sur laquelle les intervenants ont davantage le pouvoir d'agir (Fredricks et al., 2004; Neuharth-Pritchett et Bub, 2022; Skinner et al., 2009; Wang et al., 2019). De plus, les expériences vécues à l'éducation préscolaire seraient des plus formatrices pour l'engagement des enfants, ce qui aurait des effets à long terme sur la réussite éducative ultérieure (Reschly et Christenson, 2022).

Comme exposé précédemment, la mesure de la qualité de l'environnement éducatif permet de cerner le contexte dans lequel évolue l'enfant. Cependant, l'observation directe de l'engagement individuel de l'enfant serait nécessaire pour comprendre l'expérience de l'enfant dans ce contexte (Bohlmann et al., 2019; Chien et al., 2010; Nores et al., 2022; Ramirez et Linberg, 2022). La qualité éducative, et plus spécifiquement la qualité des interactions entre l'enseignante et les enfants, serait associée au niveau d'engagement des enfants envers leurs apprentissages (Bouchard et al., 2021). Qui plus est, un environnement éducatif de qualité susciterait une attitude plus positive envers les activités qui soutiennent l'émergence de l'écrit, tant au regard du langage oral que du langage écrit (O'Leary, 2017). L'éducation préscolaire constitue donc un terreau fertile qui permet d'étudier l'engagement des enfants, un construit qui suscite de plus en plus l'intérêt des chercheurs s'intéressant à la réussite éducative (Bohlmann et al., 2019; Downer et al., 2010; Lachapelle et al., 2021; Ramirez et Linberg, 2022).

À l'éducation préscolaire, l'engagement réfère à la capacité des enfants à interagir avec leur enseignante, leurs pairs et les tâches² proposées en classe (Downer et al., 2010). De façon générale, l'engagement des enfants serait associé à des manifestations positives dans leur comportement et à un niveau d'apprentissage supérieur au sein de la classe (Futterer et al., 2022; McWilliam et Casey, 2008; Neuharth-Pritchett et Bub, 2022; Vitiello et al., 2012). L'engagement serait également reconnu comme un facteur de protection qui favoriserait la résilience des enfants, particulièrement dans les milieux défavorisés (Vitiello et al., 2012; Wang et al., 2019). Ainsi, un engagement positif de la part des enfants contribuerait à leur développement et à leurs apprentissages, car c'est lors de leurs interactions avec l'enseignante, les pairs et les tâches que les enfants développent des compétences et des habiletés qui contribuent à leur réussite éducative présente et ultérieure (Sabol et al., 2018). Par exemple, des enfants manifestant un engagement

² Selon Downer et al. (2010), le terme *tâche* inclut toutes les activités vécues par l'enfant en classe.

positif en classe démontreraient davantage de motivation et de persévérance, et leur niveau d'engagement constituerait un prédicteur de leurs apprentissages (Vitiello et al., 2012).

L'étude de Bouchard et al. (2021) révèle d'ailleurs que pour les 113 enfants répartis dans les 12 classes de maternelle 5 ans observées, un niveau élevé de la qualité des interactions, mesuré par l'outil Classroom Assessment Scoring System (CLASS; Pianta et al., 2008) est associé à un niveau plus élevé d'engagement envers les activités de développement et d'apprentissage. Il est à noter que cette recherche n'étudie que cette seule dimension de l'engagement et n'aborde pas spécifiquement les apprentissages en émergence de l'écrit puisque les observations réalisées grâce à l'outil CLASS portent sur la qualité globale des interactions en classe. Une autre étude portant sur les liens entre le soutien émotionnel de l'enseignante, tel que mesuré par le CLASS, et l'engagement d'enfants à l'éducation préscolaire 5 ans mesuré par l'*Individualized Classroom Assessment Scoring System* (inCLASS; Downer et al., 2010) révèle que le climat positif de la classe permet de prédire le niveau de qualité des interactions avec les pairs (Breton et al., 2021).

En lien avec le développement du langage oral et écrit, les gains observés dans leur développement langagier seraient plus élevés lorsque le niveau d'engagement des enfants est également élevé (Williford et al., 2013). D'autres études présentent des constats similaires, à savoir que l'engagement positif serait associé au développement accru du langage oral et écrit des enfants au sein de l'environnement éducatif de la classe (Aydoğan et al., 2015; Baroody et Diamond, 2016; Hume et al., 2016; Sabol et al., 2018; Vitiello et al., 2012). En contrepartie, l'engagement négatif serait associé à des gains plus faibles pour l'émergence de l'écrit (Sabol et al., 2018). Qui plus est, l'engagement des enfants interagirait avec la qualité de l'environnement éducatif (physique et interactif), celle-ci favorisant l'engagement des enfants à l'éducation préscolaire (Aydoğan et al., 2015).

Plus spécifiquement, Williford et ses collaborateurs (2013) ont observé que dans 325 classes de maternelle 4 ans où la qualité des interactions entre l'enseignante et les enfants était de plus faible niveau, les enfants ($n = 605$) démontrant un niveau d'engagement moyen faisaient de plus petits gains en langage oral expressif, comparativement à leurs pairs démontrant un niveau élevé d'engagement. La qualité des interactions a été mesurée par l'outil CLASS (Pianta et al., 2008),

alors que le niveau d'engagement des enfants a été mesuré par l'outil inCLASS (Downer et al., 2010). Lorsque la qualité des interactions mesurée avec le CLASS entre l'enseignante et les enfants était plus élevée, les enfants dont le niveau d'engagement était moyen faisaient des gains semblables en langage oral expressif que leurs pairs démontrant un niveau d'engagement élevé. Ces constats tendent à démontrer l'importance de l'environnement dans le développement de l'enfant, mais également l'apport de ses expériences individuelles. Rappelons toutefois que l'outil de mesure CLASS mesure la qualité globale des interactions en classe, et non pas spécifiquement dans les situations de développement et d'apprentissage en émergence de l'écrit.

Dans une recherche qualitative menée auprès de neuf enfants de maternelle 4 ans et 5 ans, Deris et ses collaboratrices (2020) ont observé un plus grand nombre de comportements portant sur l'écrit en lien avec des scores plus élevés au ELLCO Pre-K, outil qui mesure à la fois des éléments de la qualité de l'environnement physique et de la qualité de l'environnement interactif au regard de l'émergence de l'écrit dans les classes d'éducation préscolaire. Toutefois, cette étude comporte certaines limites dont le fait de n'avoir recueilli des données qu'auprès de trois classes seulement, ce qui ne permet pas de généraliser les résultats. À l'inverse des résultats précédents, l'étude de Neaum (2020), basée sur une observation narrative non structurée, dénote toutefois peu d'instances où les 14 enfants observés étaient spécifiquement engagés dans des activités en émergence de l'écrit. Vu la petite taille de l'échantillon et le contexte spécifique (milieu rural en Grande-Bretagne), ces résultats invitent toutefois à la prudence et démontrent la nécessité d'autres études pour en apprendre davantage sur l'engagement de l'enfant en classe au regard de l'émergence de l'écrit (Altun et al., 2018).

En somme, l'engagement des enfants à l'éducation préscolaire serait un aspect encore relativement peu étudié (Breton, 2020), alors qu'il contribuerait à l'émergence de l'écrit (Dyňa et al., 2018) et représenterait plus largement un facteur clé pour la réussite éducative de l'enfant dans ce contexte (Aydoğan et al., 2015; Breton, 2020; Williford et al., 2013). Peu de recherches auraient étudié de façon spécifique les associations entre la qualité de l'environnement éducatif et l'engagement des enfants au regard de l'émergence de l'écrit, alors même que cette qualité influencerait le niveau d'engagement observé (Baroody et Diamond, 2016; Norling et al., 2015). Une autre limite importante des études recensées est qu'elles utilisent différents outils de mesure de l'engagement,

certaines basés sur des questionnaires complétés par l’enseignante ou le parent, d’autres basés sur des observations en classe avec des outils utilisés dans un nombre restreint de recherches (Baroody et Diamond, 2016; Coelho et al., 2019; Hume et al., 2016; Neuharth-Pritchett et Bub, 2022). Cette disparité des outils utilisés pour mesurer l’engagement rend difficile la comparaison entre les résultats de ces différentes recherches. Il apparaît donc pertinent de privilégier l’utilisation d’outils standardisés, tels que l’ELLCO Pre-K (Smith et al., 2008) et l’inCLASS (Downer et al., 2010) qui faciliteraient l’étude des associations entre la qualité de l’environnement éducatif de la classe en matière d’émergence de l’écrit et le niveau d’engagement des enfants.

1.6 Synthèse du problème de recherche

Au Québec, l’éducation préscolaire vise à soutenir la réussite éducative de l’ensemble des enfants de 4 ans et de 5 ans. Dans cette visée, le nouveau *Programme-cycle de l’éducation préscolaire* (MEQ, 2021b) s’appuie sur le développement global de l’enfant et sur la mise en œuvre d’interventions préventives pour favoriser cette réussite éducative. Si les interventions universelles rejoignent généralement une majorité d’enfants, plus d’un enfant sur quatre au Québec présenterait tout de même des vulnérabilités dans au moins un domaine de développement, notamment le domaine langagier (Ducharme et al., 2023). Ce domaine de développement est reconnu comme particulièrement important pour faciliter les apprentissages ultérieurs en lecture et en écriture (CSÉ, 2012). À l’inverse, des difficultés langagières tant à l’oral qu’à l’écrit constitueraient de forts prédicteurs des difficultés en lecture et en écriture à l’école primaire (Duncan et al., 2007). Les différences observées au regard du développement des enfants (Ducharme et al., 2023) et l’impact potentiel des vulnérabilités langagières sur le rendement scolaire ultérieur (Duncan et al., 2007) justifient l’importance de soutenir le développement du langage oral et écrit des enfants dès l’éducation préscolaire.

À cet égard, la perspective de l’émergence de l’écrit reconnaît toute la place qu’occupent les premiers apprentissages de l’enfant au regard du langage oral et écrit, avant même de recevoir un enseignement formel en première année du primaire (Écalte et Magnan, 2015; Giasson, 2011; Rohde, 2015; Whitehurst et Lonigan, 1998). L’émergence de l’écrit inclut donc le développement intégré du langage oral, de la conscience phonologique et de la conscience de l’écrit (Rohde, 2015). Afin de soutenir l’ensemble des enfants en contexte d’éducation préscolaire, de prévenir des vulnérabilités langagières et d’en atténuer l’impact potentiel, il importe de mettre en place les

conditions adéquates en classe, lesquelles s'actualisent au sein de l'environnement éducatif de la classe.

L'environnement éducatif en émergence de l'écrit comporte deux dimensions interreliées et complémentaires : l'environnement physique, qui réfère à l'aménagement physique, au matériel et aux différents écrits dans la classe, et l'environnement interactif, qui inclut les pratiques éducatives et les interactions entre l'enseignante et les enfants (Dynea et al., 2018; Guo et al., 2012). De façon générale, les recherches ayant étudié la qualité de l'environnement éducatif au regard de l'émergence de l'écrit relèvent un niveau de qualité généralement faible dans les classes d'éducation préscolaire (Drainville et Charron, 2021; Piasta et al., 2019; Thériault, 2010; Zhang et al., 2015), ce qui se manifeste notamment par une quantité insuffisante de livres disponibles aux enfants dans la classe et par de rares interactions sur l'écrit entre l'enseignante et les enfants dans des contextes signifiants. De tels constats sont préoccupants, considérant que la qualité de l'environnement physique et de l'environnement interactif, dont l'étude conjointe est primordiale, représente un facteur important au regard du soutien offert aux enfants dans le développement de leurs habiletés en émergence de l'écrit (Dynea et al., 2018; Guo et al., 2012).

Outre l'environnement éducatif qui joue un rôle de premier plan pour soutenir l'émergence de l'écrit, l'engagement des enfants en classe, c'est-à-dire le niveau de qualité de leurs interactions avec l'enseignante, les pairs et les tâches, serait associé au développement accru du langage oral et écrit à l'éducation préscolaire (Aydoğan et al., 2015; Baroody et Diamond, 2016; Sabol et al., 2018; Vitiello et al., 2012; Williford et al., 2013). Les résultats d'autres recherches démontrent également que l'engagement des enfants interagirait avec la qualité de l'environnement éducatif, cette qualité favorisant à son tour l'engagement (Aydoğan et al., 2015; Williford et al., 2013). Considéré comme un facteur clé de la réussite éducative, l'engagement demeure néanmoins un aspect encore peu étudié du développement de l'enfant de 4 ans et de 5 ans (Breton, 2020), comparativement aux nombreuses études menées au primaire et au secondaire. De plus, les recherches ayant étudié l'engagement des jeunes enfants utilisent des outils de mesure différents, ce qui affecte l'interprétation et la comparaison des résultats (Neuharth-Pritchett et Bub, 2022; Nores et al., 2022). C'est dans cette perspective que la problématique soulevée met en lumière l'importance d'étudier les niveaux d'engagement des enfants au sein de l'environnement éducatif de la classe, étant donné

son rôle important dans le développement de l'enfant, notamment au regard de l'émergence de l'écrit.

1.7 Question générale de recherche

Considérant l'impact potentiel de l'environnement éducatif en émergence de l'écrit sur l'engagement de l'enfant, tous deux des déterminants de sa réussite éducative, une préoccupation émerge quant aux relations entre la qualité de cet environnement éducatif et le niveau d'engagement des enfants dans leurs expériences en lien avec l'émergence de l'écrit, ce qui a fait l'objet de peu de recherches (Breton, 2020). Il y a donc lieu de se poser la question suivante :

Quelles sont les relations entre la qualité de l'environnement éducatif à l'éducation préscolaire et le niveau d'engagement des enfants dans les situations de développement et d'apprentissage en émergence de l'écrit ?

L'engagement de l'enfant à l'éducation préscolaire est un sujet de recherche encore peu étudié, particulièrement en relation avec l'environnement éducatif en matière d'émergence de l'écrit. L'objectif général de la recherche est donc le suivant :

Analyser les relations entre la qualité de l'environnement éducatif à l'éducation préscolaire et le niveau d'engagement des enfants dans les situations de développement et d'apprentissage en émergence de l'écrit.

1.8 Pertinence sociale

En lien avec l'émergence de l'écrit à l'éducation préscolaire, les recherches recensées font état de lacunes importantes concernant l'environnement éducatif des classes, tant en ce qui a trait à l'environnement physique qu'à l'environnement interactif (Drainville et Charron, 2021; Guo et al., 2012; Justice et al., 2008; Piasta et al., 2019). Ces résultats sont d'autant plus préoccupants qu'un environnement éducatif de qualité favoriserait l'émergence de l'écrit à l'éducation préscolaire, offrant de meilleures chances de réussite aux enfants lors de leur scolarité ultérieure (Duncan et al., 2007). De ces constats émane un besoin chez les enseignantes de l'éducation préscolaire de développer des connaissances sur les pratiques reconnues par la recherche pour soutenir

l'émergence de l'écrit des enfants de 4 ans et de 5 ans (Piasta et al., 2019). Mené dans le cadre du récent *Programme-cycle de l'éducation préscolaire* (MEQ, 2021b), ce projet de recherche s'inscrit dans une démarche continue de prévention, comme mentionné dans la *Politique de la réussite éducative* (MEES, 2017), à savoir d'agir tôt et rapidement (orientation 1.1) et de soutenir le développement et l'appropriation des meilleures pratiques éducatives (orientation 4.2). De plus, ce projet aura des retombées qui contribueront à l'application de la *Stratégie 0-8 ans, tout pour nos enfants* (MEES, 2018) en matière de soutien aux pratiques éducatives de qualité (objectif 3).

Par ailleurs, pour soutenir les pratiques éducatives de qualité, il importe de comprendre comment favoriser l'engagement des enfants dans les situations de développement et d'apprentissage touchant l'émergence de l'écrit en organisant l'environnement physique (p. ex. le matériel qui stimule le langage oral et écrit) et l'environnement interactif (p. ex. la manière dont l'enseignante présente les activités) (Baroody et Diamond, 2016). Une compréhension accrue de l'engagement des enfants en contexte d'émergence de l'écrit, par l'étude de leurs interactions avec l'enseignante, les pairs et les tâches, serait bénéfique pour leur développement et pour l'ensemble de leurs apprentissages (Aydoğan et al., 2015). Considérant l'influence positive de l'engagement sur la réussite éducative (Bohlmann et al., 2019; Downer et al., 2010; Sabol et al., 2018), il s'avère important de poursuivre les recherches dans ce domaine dès l'éducation préscolaire (Bouchard et al., 2021), particulièrement en lien avec la qualité de l'environnement éducatif (Hoang, 2019). En effet, le développement d'habiletés en émergence de l'écrit serait le produit d'une interaction dynamique entre l'environnement éducatif et les expériences proposées en classe, et le niveau d'engagement des enfants lors de ces différentes occasions de développement et d'apprentissage (Greenwood et al., 2021). En somme, l'engagement démontré par les enfants dans les situations de développement et d'apprentissage en émergence de l'écrit serait particulièrement profitable pour les apprentissages subséquents en lecture et en écriture au primaire (Hume et al., 2016).

1.9 Pertinence scientifique

L'engagement serait sensible au contexte et au niveau de qualité de l'environnement éducatif, quoique le nombre de recherches portant sur le sujet soit assez limité (Fredricks et al., 2004). Or, les études au Québec et à l'international qui se sont penchées sur la qualité de l'environnement éducatif au regard de l'émergence de l'écrit à l'éducation préscolaire font généralement mention

d'un niveau global de qualité faible ou de base (voir notamment Drainville et Charron, 2021; Justice et al., 2008; Thériault, 2010; Zhang et al., 2015), ce qui se traduit par un environnement contenant peu de livres (Turgeon et al., 2021) et de matériel lié à l'écrit et à l'écriture, et offrant de rares occasions d'interactions entre l'enseignante et les enfants au regard du langage oral et écrit (Thériault, 2010). D'autres recherches sont donc nécessaires pour étudier tant l'environnement interactif (Norling et al., 2015) que l'environnement physique (Holfslundsengen, 2020), ainsi que les liens entre leur qualité et l'engagement des enfants dans les situations de développement et d'apprentissage qui touchent plus particulièrement l'émergence de l'écrit.

À ce sujet, il est permis de penser qu'un environnement éducatif de qualité soutiendrait l'engagement de l'enfant, mais d'autres recherches sont requises pour étudier les relations entre ces deux variables (Aydoğan et al., 2015). En outre, Breton (2020) souligne la nécessité d'identifier des pistes favorisant un engagement de meilleure qualité chez les enfants de la maternelle, considérant que son étude, sans toutefois porter spécifiquement sur l'émergence de l'écrit, démontre un niveau d'engagement plutôt faible des enfants envers leur enseignante et leurs pairs. Par ailleurs, les recherches recensées s'appuient sur des méthodologies très variées et parfois moins rigoureuses. À cet égard, l'utilisation d'un outil validé par la recherche qui mesure spécifiquement l'engagement des enfants de l'éducation préscolaire devrait être priorisée dans les études à venir afin d'améliorer la validité des résultats (Aydoğan et al., 2015).

L'engagement des enfants à l'éducation préscolaire a fait l'objet d'un plus grand nombre de recherches aux États-Unis (Williford et al., 2013), mais ce concept demeure moins étudié au Québec (Bouchard et al., 2021; Breton, 2020). Si les relations entre l'engagement et la réussite éducative des enfants sont certes bien établies (Lindström et al., 2021; Neuharth-Pritchett et Bub, 2022), l'étude de l'engagement à l'éducation préscolaire demeure toutefois peu développée. En effet, l'engagement de l'élève a largement été étudié au primaire, notamment en lien avec l'apprentissage de la lecture et le décrochage scolaire (Fredricks et al., 2004; Williford et al., 2013), mais plus rarement chez les enfants en contexte d'éducation préscolaire (Breton, 2020; Ladd et Dinella, 2009). En amont de la réussite scolaire au primaire, l'éducation préscolaire se veut un contexte éducatif d'intérêt pour des études plus récentes portant sur l'engagement des enfants dans les situations de développement et d'apprentissage en lien avec l'émergence de l'écrit (Bohlmann

et al., 2019; Downer et al., 2010). De plus, à notre connaissance, la qualité de l'environnement éducatif en matière d'émergence de l'écrit et l'engagement des enfants n'ont pas encore à ce jour été étudiés conjointement dans une même recherche à l'aide d'outils de mesure standardisés.

Le prochain chapitre permet de définir les principaux concepts de cette recherche, soit la qualité éducative en petite enfance, l'émergence de l'écrit, l'environnement éducatif et l'engagement des enfants. Des modèles théoriques relatifs à ces concepts seront également présentés. Finalement, les objectifs spécifiques de la présente recherche seront énoncés.

CHAPITRE 2

CADRE CONCEPTUEL

Le chapitre précédent a exposé les principaux enjeux de l'éducation préscolaire axés sur la réussite éducative des enfants. Malgré le fait qu'une majorité d'enfants se développent bien, il a été démontré que des vulnérabilités sont présentes chez environ un enfant sur quatre au Québec, notamment au regard du développement langagier. Au croisement de la réussite éducative et de ces vulnérabilités, le soutien du développement du langage oral et écrit trouve ses fondements dans la qualité de l'environnement éducatif, lesquels incluent une dimension physique et une dimension interactive. Par ailleurs, la problématique a soulevé la place prépondérante de l'engagement des enfants dans leur propre réussite éducative qui s'actualise au sein des expériences individuelles des enfants dans les situations de développement et d'apprentissage en émergence de l'écrit. La question de recherche se penche donc sur les relations entre la qualité de l'environnement éducatif et le niveau d'engagement des enfants dans ces situations de développement et d'apprentissage en matière d'émergence de l'écrit.

Dans le présent chapitre, les principaux concepts abordés dans la problématique sont définis et présentés selon des modèles théoriques pertinents. Dans un premier temps, le concept de qualité éducative est défini en relation avec le modèle écosystémique de la qualité en petite enfance et présente globalement l'ensemble des variables pertinentes pour cette étude. Également, la perspective de l'émergence de l'écrit est abordée en fonction de son évolution historique et conceptuelle, puis définie afin de justifier les choix faits pour le présent projet de recherche. Par la suite, les dimensions physique et interactive de l'environnement éducatif sont définies au regard des éléments qui composent leur qualité pour soutenir l'émergence de l'écrit chez les enfants à l'éducation préscolaire. Ensuite, l'engagement est présenté comme un construit multidimensionnel et précisé en fonction de définitions, de modèles et d'outils de mesure propres à l'éducation préscolaire. Finalement, les objectifs spécifiques et l'hypothèse de recherche sont présentés.

2.1 Qualité éducative

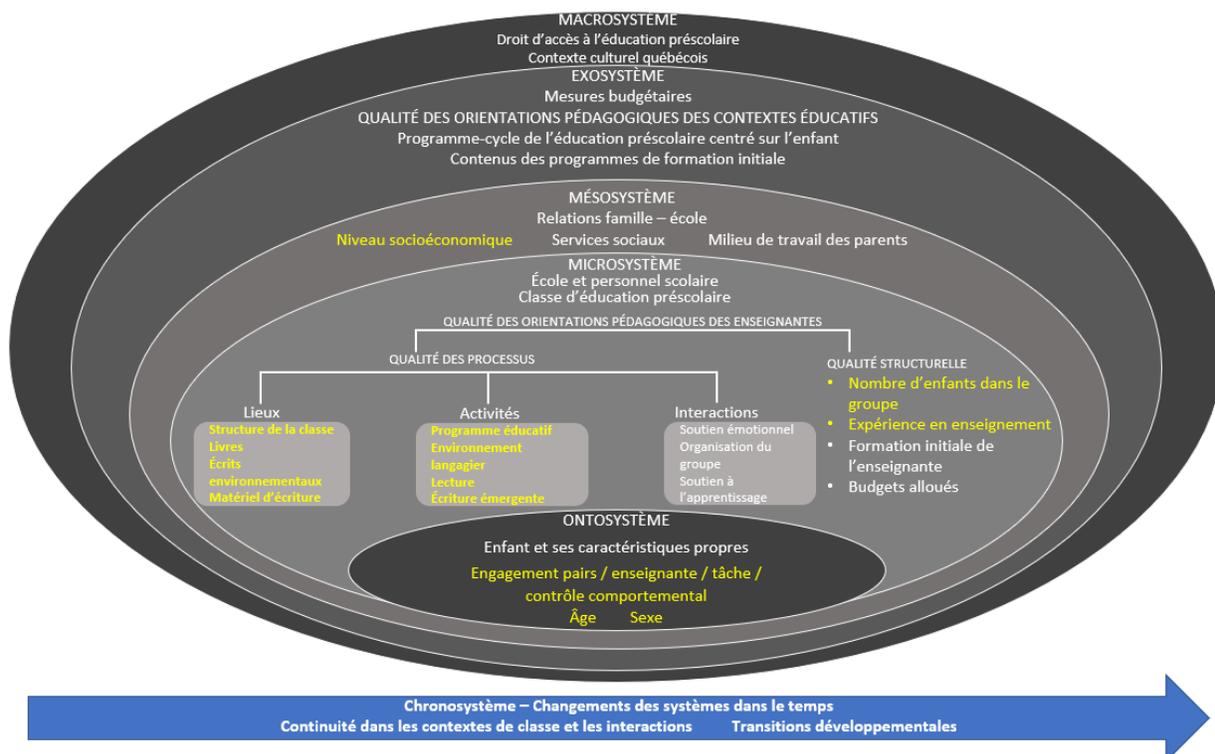
Pour mieux contextualiser l'importance de l'environnement éducatif et des expériences individuelles des enfants à l'éducation préscolaire, il importe de situer plus globalement le concept

de qualité éducative. Relativement au modèle écosystémique d'abord présenté par Bronfenbrenner (1979), la qualité éducative en petite enfance serait considérée comme un concept multidimensionnel incluant des processus, des caractéristiques structurelles et des orientations pédagogiques (Bigras et al., 2020). En premier lieu, la qualité des processus fait référence aux interactions entre l'enseignante et les enfants, aux interactions des enfants entre eux, ainsi qu'à la façon dont les enfants interagissent avec l'espace, le matériel et les activités disponibles (Dowsett et al., 2008). En second lieu, la qualité structurelle est généralement basée sur des indicateurs qui relèvent de la réglementation en vigueur et de l'injection de fonds publics. La qualité structurelle peut inclure, par exemple, la formation des enseignantes, le ratio enseignante/enfants, les budgets alloués à l'éducation préscolaire et la taille du local de la classe (Hartman et al., 2016). Finalement, la qualité des orientations pédagogiques concerne davantage les croyances des enseignantes, leurs valeurs éducatives au sujet des compétences à développer chez les enfants, leurs approches pédagogiques ainsi que leur vision de l'enfant (Anders, 2015). Tous ces systèmes sont appelés à évoluer dans le temps, d'où la présence du chronosystème dans ce modèle (Crawford et al., 2020).

Il est généralement reconnu que le développement global de l'enfant et sa réussite éducative dans tous ses domaines de développement (physique et moteur, affectif, social, langagier et cognitif) seraient influencés de façon plus directe par la qualité des processus, un système proximal à l'enfant selon l'approche écosystémique. La qualité des processus serait elle-même influencée par les caractéristiques structurelles (p. ex. le budget alloué pour l'achat de livres) et les orientations pédagogiques (p. ex. les approches pédagogiques et les croyances des enseignantes), ces caractéristiques se situant à un niveau plus distal de l'enfant (Bigras et al., 2020). Au cœur du modèle écosystémique, l'ontosystème représente l'enfant, puisqu'il est constitué de ses caractéristiques propres (dont son tempérament, ses forces et ses vulnérabilités ainsi que son niveau d'engagement). Par exemple, l'enfant vit ses propres expériences en classe qui peuvent différer du reste du groupe, que ce soit dans ses interactions avec son enseignante et ses pairs, dans son engagement envers les tâches et activités proposées et dans sa capacité à faire preuve de contrôle comportemental. Le microsystème représente pour sa part les expériences les plus proximales vécues par l'enfant. Il s'agit, en premier lieu, des expériences procurées par sa famille, puis, plus tard, par son milieu de garde et par la classe d'éducation préscolaire, deux milieux éducatifs dans lesquels l'enfant est actif et interagit, et qui sont eux-mêmes influencés par la qualité des processus

et la qualité structurelle (Bigras et al., 2020). Étant donné son importance au regard du développement de l'enfant, il semble donc pertinent d'étudier des éléments relevant de la qualité des processus qui englobe à la fois l'environnement interactif au regard de la qualité des interactions enseignante/enfants et des activités proposées, et l'environnement physique, dans le cas de l'aménagement des lieux et du matériel de la classe proposés par l'enseignante et utilisés par les enfants. Ceci permettra de mieux comprendre comment ces éléments du microsystème influencent l'ontosystème, c'est-à-dire l'enfant lui-même et ses expériences individuelles au regard de son engagement. La figure 2.1 illustre les différents systèmes qui influencent l'enfant de façon plus ou moins distale. À noter que les éléments indiqués en jaune représentent des variables auxquelles nous nous intéressons plus spécifiquement dans le cadre de cette étude.

Figure 2.1 Modèle écosystémique de la qualité éducative en petite enfance (adapté de Bigras et al., 2020)



Ainsi, chaque système interagit de manière bidirectionnelle avec l'enfant, les éléments du microsystème influençant plus directement l'enfant (ontosystème), alors que les autres systèmes exerceraient une influence plus indirecte. À l'intérieur du microsystème, la qualité des processus, tout en étant influencée par la qualité structurelle et les orientations pédagogiques, serait la plus déterminante pour le développement et la réussite éducative de l'enfant, étant la plus proximale à l'enfant puisqu'elle fait partie de ses expériences quotidiennes. L'environnement éducatif de la classe regroupe ainsi les lieux, les activités et les interactions, trois éléments faisant partie de la qualité des processus. Pour les lieux, il importe d'étudier la structure de la classe, comme le mobilier adapté aux enfants, le matériel attrayant et en quantité suffisante pour que tous les enfants puissent le manipuler, les jeux, la quantité et la qualité des livres disponibles, les écrits environnementaux de la classe ainsi que le matériel d'écriture accessible aux enfants. Quant aux activités, il s'agit du programme éducatif propre à l'enseignante (p. ex. activités proposées pour soutenir le développement et les apprentissages), l'environnement langagier (p. ex. activités qui soutiennent plus spécifiquement le langage oral), la lecture (p. ex. lecture à voix haute effectuée par l'enseignante) et l'écriture émergente (p. ex. les tentatives d'écriture des enfants, l'identification de leurs créations). Cet environnement est également affecté par le mésosystème (p. ex. niveau socioéconomique de la famille) et le macrosystème (p. ex. politiques gouvernementales).

Les prochains paragraphes permettent de définir et de modéliser le deuxième concept à l'étude, à savoir l'émergence de l'écrit.

2.2 Émergence de l'écrit

Le concept de l'émergence de l'écrit est le fruit d'une évolution marquée par un certain nombre de paradigmes de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Une brève présentation du contexte historique des différents courants qui ont influencé les approches éducatives de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture est suivie de l'exposé des principales définitions de l'émergence de l'écrit et des modèles théoriques qui témoignent de l'évolution de ce concept.

2.2.1 Évolution des approches éducatives de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture

Les différents courants liés à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture se sont superposés les uns aux autres, plutôt que d'apparaître dans le temps de façon purement linéaire. Encore aujourd'hui, certains courants coexistent dans les classes d'éducation préscolaire (Drainville et al., 2020). Les trois courants abordés ci-dessous sont le courant de la maturation, le courant de l'intervention et le courant de l'émergence de l'écrit.

Courant de la maturation (1920-1950)

Étant donné que les études menées au début du 20^e siècle entendent la lecture comme une activité perceptuelle centrée sur la relation entre les sons et les symboles, le courant de la maturation implique que l'enfant soit prêt mentalement et physiquement avant de débiter l'apprentissage de la lecture et de l'écriture (Gillen et Hall, 2013). Basé sur la théorie de la maturation, ce courant stipule que l'enfant doit atteindre un certain stade de développement intellectuel et de maturation neurologique avant de pouvoir apprendre à lire et à écrire (Drainville et al., 2020). L'enfant ne peut donc développer cette compétence qu'une fois qu'il y est prêt.

D'après cette perspective, aucune intervention ne serait nécessaire pour soutenir l'apprentissage de la lecture et de l'écriture chez l'enfant d'âge préscolaire qui, de toute façon, ne pourrait percevoir de façon exacte les lettres et les mots avant l'âge de 6 ans et demi environ (Drainville et al., 2020). La solution est donc d'attendre que le temps fasse son œuvre et que l'enfant acquière la maturité nécessaire (Durkin, 1970). Ainsi, selon le courant de la maturation, il serait plus profitable pour l'enfant de retarder le début de l'apprentissage du langage écrit puisque, de toute façon, aucun apprentissage à cet égard ne pourrait débiter avant d'avoir en face de lui un enseignant (Gillen et Hall, 2013).

Courant de l'intervention (années 1950)

Ce second courant, présent jusque dans les années 1980, est issu de la perspective behavioriste selon laquelle l'apprentissage survient grâce à l'association établie entre des stimuli, des réponses et des renforcements (Drainville et al., 2020). À l'inverse du courant de la maturation, la perspective interventionniste conçoit qu'il est possible d'accélérer le moment où l'enfant sera prêt

à apprendre à lire et à écrire en proposant des interventions appropriées favorables à l'acquisition de préalables (Teale et Yokota, 2000; Thériault, 1995). Par conséquent, l'adulte doit procurer un enseignement direct, séquentiel et formel d'habiletés préalables telles que la reconnaissance des lettres, la discrimination visuelle et auditive, la mémoire visuelle ainsi que la correspondance graphophonétique (Otto, 2019; Thériault, 1995). Ce type d'enseignement peut être associé à un matériel spécifiquement développé pour suivre et évaluer la progression des apprentissages des enfants, tel que des cahiers d'exercices, des feuilles de travail et des tests pour déterminer si les enfants sont prêts pour l'apprentissage formel de la lecture et de l'écriture (Otto, 2019; Thériault, 1995).

Courant de l'émergence de l'écrit (années 1980 à aujourd'hui)

La perspective précédente de préparation à la lecture et à l'écriture a commencé à se transformer lorsque des études ont démontré que le paradigme était erroné sur le plan théorique et pragmatique. En effet, les travaux de Durkin (1966) et de Clay (1966) stipulent qu'au contact de l'écrit, l'enfant développe des connaissances et des habiletés qui sont tout à fait légitimes. Le monde étant inondé d'écrits, le jeune enfant y est exposé quotidiennement, ce qui nourrit sa motivation à les comprendre pour des raisons personnelles et sociales (Saracho, 2017). Alors qu'auparavant on utilisait l'appellation de « pré-lecteur » pour désigner l'enfant d'âge préscolaire, ces connaissances et ces habiletés développées par les enfants sont maintenant reconnues comme pavant la voie à l'apprentissage formel de la lecture et de l'écriture (Drainville et al., 2020). De nos jours, la plupart des enfants à l'éducation préscolaire sont considérés comme des lecteurs et des scripteurs en émergence et passent au stade d'apprentis lecteurs et d'apprentis scripteurs vers la fin de la maternelle 5 ans et à leur entrée en première année lorsqu'ils font la découverte du principe alphabétique, qui réfère à l'association des unités orales et des unités graphiques (Charron et al., 2022c; Giasson, 2011). L'émergence de l'écrit repose donc sur un processus naturel d'apprentissage qui s'étend de la naissance à l'entrée au primaire, lorsque débute un apprentissage formel de la lecture et de l'écriture (Drainville et al., 2020; Otto, 2019; Rohde, 2015).

L'émergence de l'écrit élargit donc les perspectives antérieures sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture pour inclure des comportements de l'enfant qui se rapprochent de ceux de l'adulte (p. ex. faire semblant de lire, écrire des pseudolettres), sans oublier l'apport des expériences sociales

(p. ex. jeux, activités familiales, interactions en contextes éducatifs) qui constituent une avenue essentielle pour exposer l'enfant à des connaissances et à des pratiques signifiantes liées à l'écrit (Saracho, 2017). D'une part, le langage oral et le langage écrit sont développés à travers ces expériences sociales et, d'autre part, les acquisitions de l'enfant doivent être reconnues comme étant tout à fait acceptables selon son niveau de développement (Saracho, 2017). Cette perspective considère l'enfant comme un être littéraire qui utilise l'écrit d'une manière qui est appropriée et signifiante pour lui : ses pratiques et ses réalisations sont donc considérées comme valides et légitimes, et non comme des manifestations inadéquates selon le regard de l'adulte (Giasson, 2011; Gillen et Hall, 2010).

2.2.2 Définitions de l'émergence de l'écrit

Whitehurst et Lonigan (1998) sont parmi les premiers auteurs à avoir proposé une définition et une modélisation de l'émergence de l'écrit à la suite d'études menées dans les années 1980 et 1990. L'émergence de l'écrit est alors considérée comme un phénomène social, la découverte de la lecture et de l'écriture se faisant dans le cadre de la vie quotidienne, notamment au cours d'interactions avec des adultes, et ce, préalablement à un enseignement formel (Whitehurst et Lonigan, 1998). Différents auteurs ont proposé des définitions du concept de l'émergence de l'écrit et les composantes qui s'y rattachent, ce qui est synthétisé dans le tableau 2.1.

Tableau 2.1 Définitions et composantes de l'émergence de l'écrit selon Whitehurst et Lonigan (1998), Sénéchal et al. (2001), Giasson (2011), Rohde (2015) et Saracho (2017)

Auteurs	Définition de l'émergence de l'écrit	Composantes
Whitehurst et Lonigan (1998)	Habilités, connaissances et attitudes qui sont des précurseurs développementaux à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture (traduction libre, p. 848)	<p>1. Processus <i>outside-in</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Connaissance des conventions de l'écrit • Lecture émergente • Connaissance narrative • Langage oral (vocabulaire) <p>2. Processus <i>inside-out</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Connaissance du nom des lettres • Connaissance du son des lettres • Conscience phonologique • Conscience syntaxique • Écriture émergente
Sénéchal et al. (2001)	Construit distinct du langage oral et des habiletés métalinguistiques qui inclut des connaissances conceptuelles (savoir pourquoi) et procédurales (savoir comment) et qui se développe avant l'enseignement formel de la lecture et de l'écriture (traduction libre, p. 439 et 448)	<p>1. Connaissances conceptuelles liées à l'écrit</p> <ul style="list-style-type: none"> • Connaissance des actes de lecture et d'écriture • Connaissance sur les fonctions de l'écrit • Perception de soi en tant qu'apprenti lecteur • Lecture émergente en contexte <p>2. Connaissances procédurales liées à l'écrit</p> <ul style="list-style-type: none"> • Écriture préconventionnelle • Connaissance du nom des lettres • Connaissance du son des lettres • Lecture de mots (avec aide)
Giasson (2011)	Connaissances et habiletés acquises par l'enfant avant de faire l'acquisition de la lecture selon un enseignement conventionnel	Langage oral, clarté cognitive, connaissance des lettres, conscience phonologique et découverte du principe alphabétique
Rohde (2015)	Processus interactif qui s'amorce dès la naissance et qui se poursuit tout au long de la petite enfance (jusqu'à l'âge de cinq ans environ) avant que l'enfant ne reçoive un enseignement formel. Permet de développer un ensemble de compétences émergentes (traduction libre, p.1)	Composantes interreliées : langage oral, conscience phonologique, conscience de l'écrit et écriture émergente. Contexte culturel, communautaire et sociodémographique
Saracho (2017)	Développement, chez les enfants, de la naissance à cinq ans, des compétences, des connaissances et des attitudes qui constituent la base de la lecture et de l'écriture avant de recevoir un enseignement formel de la lecture (traduction libre, p. 306)	Connaissances à propos du vocabulaire, de la syntaxe, de la structure narrative, d'aspects métalinguistiques du langage, des lettres et du texte

À la lumière des différentes définitions présentées dans le tableau 2.1, plusieurs points de convergence peuvent être soulevés. Dans un premier temps, il est possible de constater que l'émergence de l'écrit concerne la période de la petite enfance et précède l'enseignement formel généralement donné en première année du primaire. Dans un second temps, l'émergence de l'écrit englobe généralement le développement de connaissances, d'attitudes et d'habiletés qui touchent à la fois le langage oral, la lecture et l'écriture. À noter que Rohde (2015) et Saracho (2017) incluent également le développement de compétences dans leur définition. Au regard des composantes qui constituent l'émergence de l'écrit, le langage oral, la connaissance des conventions et des fonctions de l'écrit, aussi appelée clarté cognitive (p. ex. le sens de la lecture, le fait qu'un message puisse servir à informer), la connaissance des lettres de l'alphabet, la conscience phonologique (unités sonores du langage) ainsi que la découverte du principe alphabétique représentent des points communs à ces différents auteurs (Giasson, 2011; Rohde, 2015; Saracho, 2017; Whitehurst et Lonigan, 1998).

D'autres points font plutôt état de divergences plus rares, mais quand même significatives. Tout d'abord, le langage oral est inclus dans la définition et les composantes de l'émergence de l'écrit selon une majorité d'auteurs (Giasson, 2011; Rohde, 2015; Saracho, 2017; Whitehurst et Lonigan, 1998), mais serait distinct du concept de l'émergence de l'écrit selon Sénéchal et ses collaboratrices (2001), tout comme le sont dans leur modèle les habiletés métalinguistiques. Autre fait à noter, seule Rohde (2015) insiste sur les processus interactifs qui entreraient en jeu pour soutenir l'émergence de l'écrit, de même que sur l'influence du contexte culturel, communautaire et sociodémographique de l'enfant dans la mise en action de ces processus.

S'inscrivant dans une approche développementale (Drainville et al., 2020), la perspective de l'émergence de l'écrit s'avère cohérente avec le *Programme-cycle de l'éducation préscolaire* (MEQ, 2021b) dont l'un des objectifs du mandat est le développement des domaines physique et moteur, affectif, social, langagier et cognitif. Le domaine langagier, tel que présenté dans le programme-cycle, regroupe plusieurs des composantes de l'émergence de l'écrit présentées ci-dessus dans le tableau 2.1. Il se décline selon une compétence, deux axes de développement et neuf composantes (voir tableau 2.2).

Tableau 2.2 Développement du domaine langagier selon le *Programme-cycle de l'éducation préscolaire* (MÉQ, 2021b)

Compétence	Axes de développement	Composantes
Communiquer à l'oral et à l'écrit	Langage oral	<ul style="list-style-type: none"> - Interagir verbalement et non verbalement - Démontrer sa compréhension - Élargir son vocabulaire - Expérimenter une variété d'énoncés - Développer sa conscience phonologique
	Langage écrit	<ul style="list-style-type: none"> - Interagir avec l'écrit - Connaître des conventions propres à la lecture et à l'écriture - Découvrir des fonctions de l'écrit - Connaître les lettres de l'alphabet

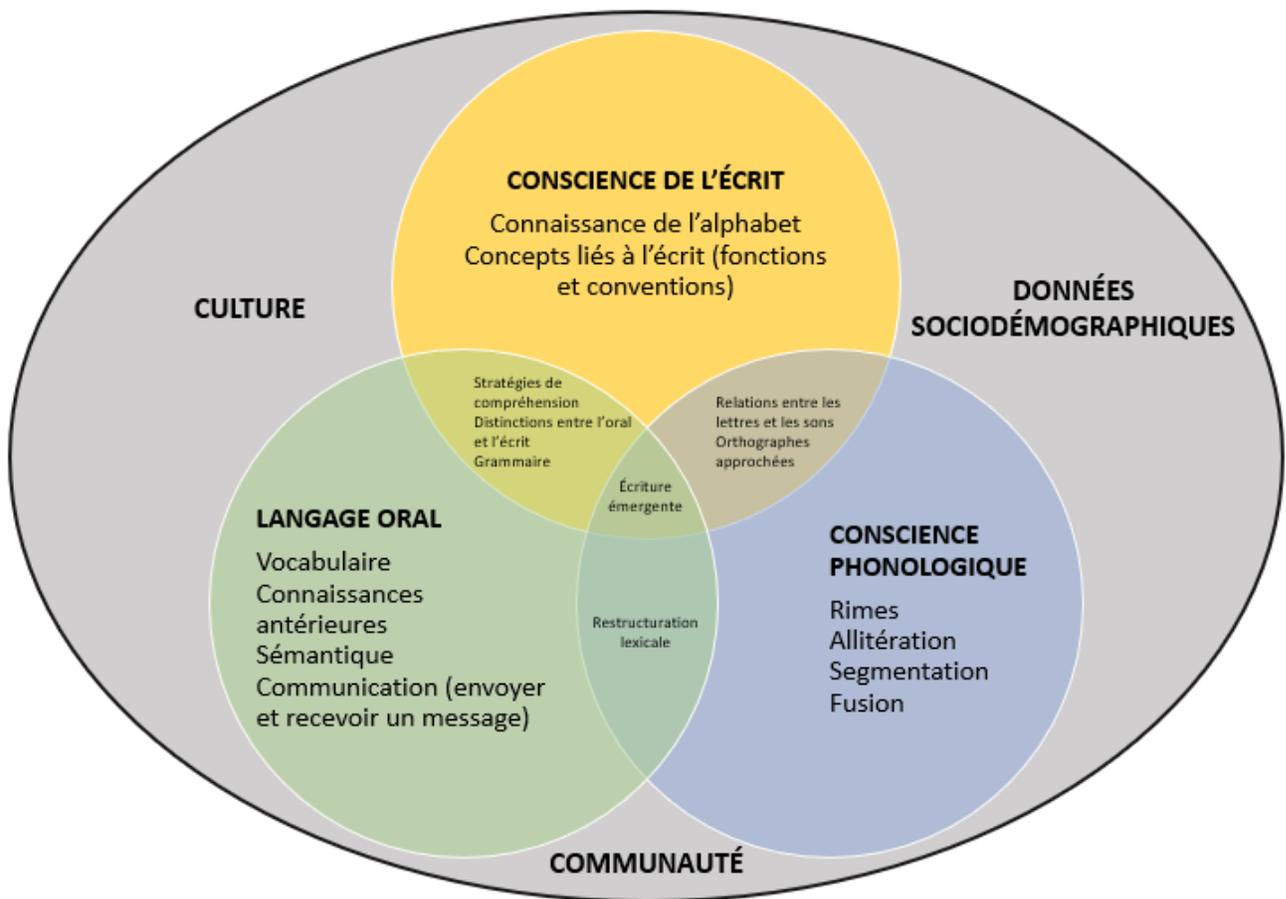
Dans le cadre de ce projet de recherche, la définition de Rohde (2015) apparaît comme particulièrement pertinente puisqu'elle présente l'émergence de l'écrit selon un processus interactif où différentes habiletés sont conjointement développées pour produire des compétences émergentes en langage oral et écrit. Dans les prochaines sections, le modèle de l'émergence de l'écrit de Rohde (2015) est présenté plus en détail et son choix est justifié en lien avec le présent projet de recherche.

2.2.3 Modèle de l'émergence de l'écrit de Rohde (2015)

Avant de recevoir un enseignement conventionnel en première année, l'enfant évolue au sein d'un contexte qui est marqué par la culture distincte de son milieu familial et de son milieu de garde, par des conditions démographiques variables (milieu favorisé, défavorisé) et par la communauté au sens plus large (p. ex. accès à la bibliothèque du quartier, valorisation de la lecture au quotidien). Ces éléments font partie du mésosystème du modèle écosystémique de la qualité éducative en petite enfance (Bigras et al., 2020).

Dans le modèle de l'émergence de l'écrit de Rohde (2015), la conscience de l'écrit, la conscience phonologique et le langage oral représentent les trois composantes principales qui se chevauchent pour former des habiletés plus complexes et essentielles aux apprentissages ultérieurs en langage oral et écrit. Le point central des trois composantes est représenté par l'écriture émergente qui requiert pour l'enfant de faire intervenir l'ensemble des habiletés développées (voir figure 2.2).

Figure 2.2 Modèle de l'émergence de l'écrit de Rohde (2015), adapté de Drainville et al. (2020)



La conscience de l'écrit conduit à l'identification de mots et inclut la connaissance de l'alphabet et les concepts liés à l'écrit (p. ex. manipulation d'un livre). La conscience phonologique est intimement liée aux capacités d'écoute de l'enfant et inclut des habiletés comme la reconnaissance de rimes et la segmentation de mots. Le langage oral représente un précurseur essentiel à la compréhension en lecture et inclut des habiletés comme l'acquisition et l'utilisation du vocabulaire, les connaissances antérieures et l'aspect sémantique du langage.

Une distinction importante du modèle de Rohde (2015) est qu'un certain nombre d'habiletés plus complexes sont développées lorsque deux composantes principales se chevauchent. Par exemple, la conscience de l'écrit et la conscience phonologique soutiennent conjointement des habiletés

comme la compréhension des relations entre les lettres et les sons ainsi que l'écriture inventée (aussi apparentée aux orthographe approchées; Charron, 2006). Le chevauchement du langage oral et de la conscience de l'écrit soutient la compréhension orale et permet le développement de notions de grammaire et de syntaxe (p. ex. l'utilisation correcte des temps de verbes, la structure d'une phrase). Le chevauchement du langage oral et de la conscience phonologique favorise la restructuration lexicale, c'est-à-dire la discrimination sonore de plus en plus raffinée des mots emmagasinés en mémoire.

Au centre du modèle se trouve une quatrième composante, l'écriture émergente, point de rencontre des autres composantes du modèle. C'est par l'écriture que les enfants peuvent démontrer leurs connaissances des concepts liés au langage oral et au langage écrit. Par exemple, les enfants peuvent manipuler les lettres de l'alphabet, choisir des mots et mettre à profit ce qu'ils connaissent des relations entre les lettres et les sons lors de situations authentiques de développement et d'apprentissage. En créant leurs propres messages et histoires, les enfants approfondissent leur compréhension des différentes composantes du modèle.

En somme, les trois principales composantes du modèle se chevauchent selon un processus interactif pour permettre à l'enfant de développer d'autres habiletés plus complexes qui soutiennent l'émergence de l'écrit. De plus, le *Programme-cycle de l'éducation préscolaire* (MEQ, 2021b) regroupe le langage oral et le langage écrit dans la compétence langagière, ce qui est en adéquation avec le modèle de Rohde (2015). Également, ce modèle intègre des habiletés de bas niveau nécessaires pour le décodage et l'encodage de mots, comme la connaissance du nom et du son des lettres, ainsi que des habiletés de haut niveau, comme l'acquisition du vocabulaire et les stratégies de compréhension, ces deux types d'habiletés étant essentielles pour l'apprentissage ultérieur de la lecture et de l'écriture (Almasi et Hart, 2019).

Finalement, le modèle de Rohde (2015) se distingue en intégrant le contexte dans lequel évolue l'enfant, incluant les éléments de sa culture, de sa communauté environnante et ses propres expériences en lien avec le langage oral et écrit. Cette importance accordée au contexte est en continuité avec le *Programme-cycle de l'éducation préscolaire* (MEQ, 2021b) qui met de l'avant la collaboration et le partenariat entre les différents intervenants (p. ex. famille, enseignants, personnel de soutien) qui gravitent autour de l'enfant et qui contribuent à sa réussite éducative.

Dans une visée d'éducation inclusive, il importe de tenir compte du contexte, et donc de la diversité et des spécificités des enfants, puisque le milieu socioéconomique influence également le développement global des enfants (Borri-Anadon et Charron, 2022).

Les prochains paragraphes traitent plus en détail de la qualité de l'environnement éducatif en matière d'émergence de l'écrit et exposent les pratiques éducatives à mettre en place pour soutenir le développement du langage oral et écrit des enfants.

2.3 Environnement éducatif

En soutien à la réussite éducative, ici en lien avec l'émergence de l'écrit, l'environnement de la classe comprend deux dimensions, soit l'environnement physique (p. ex. aménagement d'aires d'apprentissage - lecture, écriture, jeux symboliques, etc. - le matériel écrit disponible, le nombre de livres, les affiches, les tablettes électroniques) et l'environnement interactif (p. ex. les pratiques éducatives et les interactions entre l'enseignante et les enfants) (Dyenia et al., 2018; Guo et al. 2012).

2.3.1 Environnement physique

Pour ce qui est de l'aménagement de la classe, un environnement physique de qualité inclut du matériel et des ressources qui soutiennent l'émergence de l'écrit (Boudreau et al., 2022; Charron et al., 2021; Guo et al., 2012) et permet à l'enfant d'être exposé à des contenus variés, présentés sous différentes formes et ayant diverses fonctions (Justice, 2004). Pour favoriser l'apprentissage actif des enfants, l'enseignante doit organiser les aires de la classe « de telle sorte que les enfants puissent avoir de multiples occasions d'apprendre activement et qu'ils puissent gérer leur environnement le mieux possible » (Hohmann et al., 2007, p. 111). L'organisation de la classe en aires d'apprentissage bien délimitées stimule des formes de jeu variées, facilite l'observation par l'enseignante et soutient l'autonomie de l'enfant en facilitant l'accès et le rangement du matériel (Charron et al., 2021; Hohmann et al., 2007). Si des aires d'apprentissage sont généralement aménagées dans la classe pour faciliter l'organisation spatiale et le rangement, il n'en demeure pas moins qu'elles sont interreliées et en continuité les unes avec les autres. Par exemple, l'aire de lecture, l'aire d'écriture et l'aire des jeux symboliques sont souvent adjacentes étant donné leur influence réciproque (Morrow et al., 2019). En outre, l'aménagement de la classe en différents aires d'apprentissage bien définies et la présence de matériel varié en quantité suffisante facilitent les interactions entre les enfants et soutient leur langage oral (Charron et al., 2016). Le tableau 2.3

présente des exemples d'éléments de l'environnement physique qui soutiennent le développement des principales composantes de l'émergence de l'écrit telles que présentées dans le modèle de Rohde (2015) à la figure 2.2.

Tableau 2.3 Composantes de l'émergence de l'écrit et éléments observables en classe relevant de l'environnement physique

Composantes de l'émergence de l'écrit (Rohde, 2015)	Exemples d'éléments de l'environnement physique (Drainville et Charron, 2021; Dynia et al., 2018; Morrow et al., 2019; Smith et al., 2008; Villeneuve-Lapointe et al., 2023)
Langage oral	<ul style="list-style-type: none"> • Aires de la classe délimitées pour faciliter les interactions en sous-groupes • Aire de rassemblement près d'un tableau pour les discussions en grand groupe • Présence de jeux de vocabulaire • Matériel de jeu ouvert qui stimule les échanges entre les enfants
Conscience de l'écrit	<ul style="list-style-type: none"> • Alphabet à la hauteur des enfants • Mur de mots placés en ordre alphabétique • Prénoms des enfants pour l'identification • Carte conceptuelle sur le thème en cours • Quantité suffisante de livres (5 à 8 par enfants) répartie dans les différentes aires de la classe • Casse-têtes de lettres • Variété de papiers et de crayons • Lettres manipulables (p. ex. lettres magnétiques, lettres en mousse, etc.)
Conscience phonologique	<ul style="list-style-type: none"> • Aire d'écoute autonome pour les enfants (livres d'histoires, chansons, comptines, tablette numérique, etc.) • Livres de poésie, abécédaires, imagiers • Affiches diverses auxquelles les enfants peuvent se référer (p. ex. horaire du jour, calendrier, mots thématiques) • Présence de jeux de conscience phonologique (p. ex. images à associer, syllabes à compter)

2.3.2 Environnement interactif

Quant à l'environnement interactif, il fait référence aux pratiques éducatives que l'enseignante met en place avec les enfants pour soutenir l'émergence de l'écrit (Guo et al., 2012), aux interactions

entre l'enseignante et les enfants ainsi qu'aux interactions entre les enfants (Dyenia et al., 2018; Morrow et al., 2019). Un environnement interactif de qualité se caractérise, par exemple, par des conversations fréquentes, le modelage de concepts complexes, des rétroactions sur les processus durant les activités de développement et d'apprentissage et des discussions portant explicitement sur les fonctions et les usages de l'écrit (Guo et al., 2012). Un niveau élevé de la qualité des interactions en classe serait associé à un niveau d'engagement plus élevé de l'enfant envers la tâche (Bouchard et al., 2021). L'engagement des enfants ainsi que leur utilisation du matériel d'écriture et de l'écrit dans l'environnement représenteraient donc des aspects importants de la dimension interactive de l'environnement (Dyenia et al., 2018).

Le tableau 2.4 présente des exemples d'éléments de l'environnement interactif qui soutiennent le développement des principales composantes de l'émergence de l'écrit telles que présentées dans le modèle de Rohde (2015) à la figure 2.2.

Tableau 2.4 Composantes de l'émergence de l'écrit et éléments observables en classe relevant de l'environnement interactif

Composantes de l'émergence de l'écrit (Rohde, 2015)	Exemples d'éléments de l'environnement interactif (Cunningham, 2010; Giasson, 2011; Morrow et al., 2019; Smith et al., 2008)
Langage oral	<ul style="list-style-type: none"> • Conversations soutenues entre l'enseignante et les enfants • Conversations soutenues entre les enfants • Lecture interactive qui soutient le développement de stratégies de compréhension • Efforts pour la construction du vocabulaire
Conscience de l'écrit	<ul style="list-style-type: none"> • Routines autour de l'écrit (p. ex. faire référence à l'horaire de la journée, observer le calendrier) • Message du jour • Lecture interactive (p. ex. attirer l'attention des enfants sur le titre, l'auteur et l'illustrateur) • Dictée à l'adulte (p. ex. faire observer aux enfants le sens de l'écriture)
Conscience phonologique	<ul style="list-style-type: none"> • Jeux portant sur les syllabes, les rimes et les phonèmes (p. ex. faire deviner le prénom d'un enfant selon le premier son) • Soutien offert aux enfants pour leurs tentatives d'écriture (p. ex. orthographes approchées) • Lecture interactive (p. ex. attirer l'attention des enfants sur les syllabes, les rimes et les phonèmes contenus dans le livre) • Chansons et comptines

Rappelons qu'il importe de retrouver à la fois des éléments de l'environnement physique et des éléments de l'environnement interactif pour assurer la qualité de l'environnement éducatif de la classe (Guo et al., 2012). La qualité de l'environnement éducatif, en soutien à l'émergence de l'écrit, représente un aspect important du développement et des apprentissages des enfants de 4 ans et de 5 ans. Comme en font foi les exemples présentés dans les tableaux 2.3 et 2.4, le matériel utilisé en classe par les enfants et les différentes interactions qui y sont vécues s'actualisent dans divers contextes d'apprentissage, tels que des activités vécues en grand groupe, en petits groupes ou de

façon individuelle, ainsi que les activités initiées et animées par l'enseignante ou les moments de jeux libres initiés par les enfants.

L'engagement des enfants constitue un second facteur au regard de leur réussite éducative. En effet, selon Kennedy (2013), accroître le niveau d'engagement des enfants passe par la considération de différents éléments de l'environnement de l'enfant, notamment l'aménagement physique, le choix des ressources et du matériel proposé ainsi que les activités et les approches pédagogiques mises de l'avant. À cet égard, le concept de l'engagement est défini et modélisé dans la prochaine section.

2.4 Engagement des enfants

En plus de la qualité de l'environnement éducatif, l'engagement des enfants dans leurs expériences d'apprentissage serait un déterminant de leur réussite éducative (Lachapelle et al., 2021). Pour cause, l'engagement des enfants serait lié à un niveau de développement langagier oral et écrit plus avancé (Justice et al., 2018; Williford et al., 2013). Dans les sections qui suivent, le concept d'engagement est défini et des modèles pertinents pour l'enfant d'âge préscolaire sont présentés.

2.4.1 Définition de l'engagement

L'intérêt grandissant des chercheurs vis-à-vis l'engagement est issu de son influence positive sur la réussite éducative présente et ultérieure de l'enfant (Bohlmann et al., 2019; Neuharth-Pritchett et Bub, 2022; Sabol et al., 2018). Influencé par les théories de l'auto-détermination, l'engagement se définit comme la qualité de la participation des enfants et de leur implication en classe (Skinner et al., 2009), l'attention centrée et soutenue des enfants (Halliday et al., 2018; Norling et al., 2015) de même que la durée des interactions appropriées des enfants avec leur environnement social et physique (enseignante, pairs et matériel) (Castro et al., 2017; Coelho et al., 2019; McWilliam et Casey, 2008; Wang et al., 2019). Un enfant engagé dans ses expériences d'apprentissage démontre donc de la curiosité, de la motivation et de la persévérance dans les activités qu'il entreprend et développe des relations de proximité avec son enseignante et ses pairs (Bouchard et al., 2021; Breton et al., 2021; Norling et al., 2015; Sabol et al., 2018).

Dans leurs travaux portant sur l'engagement de l'enfant de 3 à 5 ans et basés en grande partie sur la théorie de l'attachement, Downer et ses collaborateurs (2010) ont précisé que l'engagement relève de la capacité de l'enfant à interagir avec l'enseignante, les pairs et les tâches au sein de

l'environnement éducatif. L'engagement de l'enfant envers l'enseignante fait référence à la qualité du lien émotif entre l'enfant et l'enseignante, y compris sa recherche et son appréciation des interactions ainsi que l'initiation et le maintien de conversations. Par ailleurs, l'engagement envers les pairs réfère aux émotions positives, telles que vécues avec d'autres enfants au moyen d'interactions et de conversations ainsi que la capacité de l'enfant à utiliser des stratégies positives pour amorcer et diriger ces interactions. L'engagement envers la tâche se définit comme la manifestation de la part de l'enfant de comportements centrés sur la tâche et de son niveau d'autonomie dans la gestion des exigences sociales et cognitives de la classe (Downer et al., 2010). Au fil du temps, d'autres travaux ont intégré l'engagement dit négatif (Breton, 2021). Inverse aux trois premiers domaines, l'engagement négatif de l'enfant se caractérise par des comportements agressifs, antisociaux, non conformes ou perturbateurs, qui se manifestent généralement par des conflits avec les enseignantes et les pairs (Bohlmann et al., 2019).

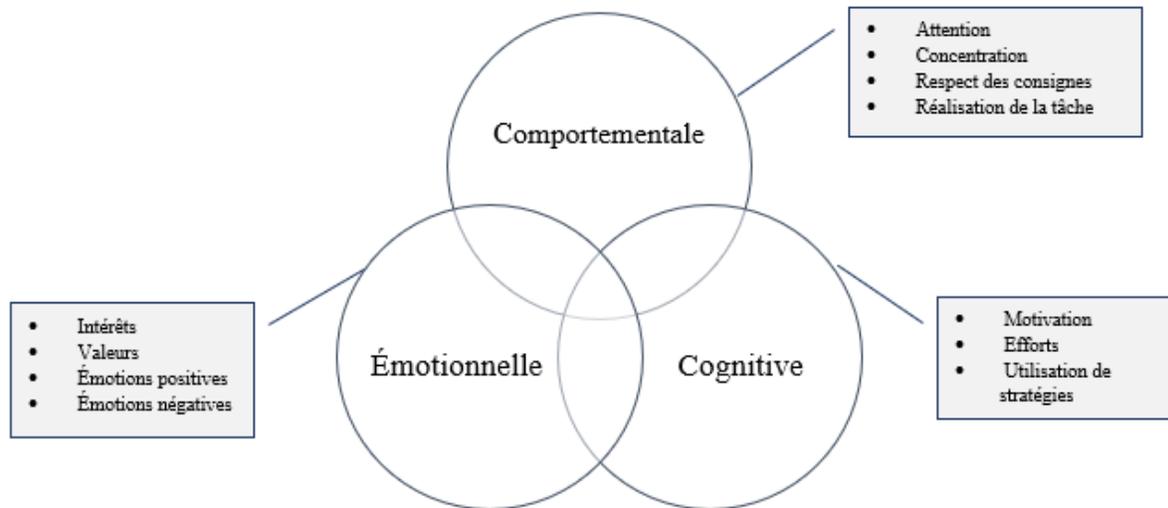
2.4.2 Modèles de l'engagement des enfants

Dans le contexte de l'éducation préscolaire, trois modèles apparaissent comme particulièrement pertinents pour les enfants de 4 ans et de 5 ans. En premier lieu, le modèle de référence de Fredricks et ses collaboratrices (2004) est brièvement présenté en raison de son rôle important dans les recherches subséquentes ayant porté sur l'engagement. Par la suite, le modèle des niveaux d'engagement de McWilliam et Casey (2008) aborde l'évolution de l'engagement lors de la petite enfance. Finalement, le modèle de Downer et al. (2010), révisé par Bohlman et al. (2019), présente les domaines et les dimensions qui composent l'engagement de l'enfant de l'âge de 3 à 5 ans.

2.4.2.1 Modèles des trois dimensions de l'engagement de Fredricks, Blumenfeld et Paris (2004)

Préalablement aux travaux portant plus spécifiquement sur les enfants de l'éducation préscolaire, un modèle comportant trois dimensions a été proposé par Fredricks et ses collaboratrices (2004). Ce modèle de référence a été régulièrement cité dans des recherches subséquentes pour conceptualiser l'engagement de l'enfant, que ce soit au niveau de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire ou du secondaire. Dans ce modèle, l'engagement est illustré comme un construit multidimensionnel regroupant trois dimensions : comportementale, émotionnelle et cognitive (Neuharth-Pritchett et Bub, 2022; Wang et al., 2019). La figure 2.3 illustre le modèle des trois dimensions de l'engagement (Fredricks et al., 2004) ainsi que les composantes de chacune de ces dimensions.

Figure 2.3 Modèle des trois dimensions de l'engagement (Fredricks et al., 2004)



Comme indiqué, la dimension comportementale réfère à des indicateurs comportementaux observables, comme la participation, la concentration, la persévérance et l'effort lors d'une tâche ou d'une activité sociale. Quant à la dimension émotionnelle, elle regroupe les émotions positives (p. ex. la joie et l'enthousiasme) et négatives (p. ex. la frustration et l'anxiété) observées lors des différentes activités de développement et d'apprentissage (Kennedy, 2013). Finalement, la dimension cognitive inclut des processus mentaux comme l'auto-régulation, l'utilisation de stratégies d'apprentissage appropriées ainsi que la volonté manifestée par l'enfant face aux défis quotidiens (Shafer et Wanless, 2023; Wang et al., 2019). L'interaction des trois dimensions serait indispensable pour mieux caractériser l'engagement de l'enfant et ainsi saisir la complexité de ses expériences individuelles en classe (Fredricks et al., 2004; Neuharth-Pritchett et Bub, 2022). Qui plus est, c'est en étudiant l'engagement comme un construit multidimensionnel et comme une interaction entre les enfants et leur environnement qu'il sera possible de mieux comprendre la complexité de leurs expériences à l'éducation préscolaire (Fredricks et al., 2004). Ainsi, tout en mesurant la qualité des processus en classe, dont font partie les lieux et les activités proposés à l'enfant pour soutenir le langage oral et écrit, il importe de s'attarder aux relations potentielles entre cette qualité mesurée au niveau de la classe (microsystème) et l'enfant lui-même (ontosystème), dont son niveau d'engagement en classe (Bigras et al., 2020).

2.4.2.2 Modèle des niveaux d'engagement de McWilliam et Casey (2008)

Le modèle de McWilliam et Casey (2008), dont les travaux de recherche ont principalement porté sur l'engagement des enfants de 0 à 6 ans, s'avère pertinent puisqu'il rend compte de l'évolution de l'engagement lors de la petite enfance. Le chronosystème du modèle écosystémique tient compte de ces changements qui se produisent dans le temps (Crawford et al., 2020). Une progression dans le niveau d'engagement de l'enfant se manifesterait par des changements positifs dans son comportement et des apprentissages plus avancés au sein de son environnement éducatif. Ainsi, le modèle présenté par McWilliam et Casey (2008) s'avère particulièrement adapté au contexte de l'éducation préscolaire, car il tient compte du développement de l'enfant, notamment au regard de sa maturité, dans l'évolution de son engagement. Ainsi, de l'âge de 0 à 6 ans, l'enfant devrait passer du non-engagement, ou d'un niveau d'engagement non sophistiqué, à un niveau d'engagement de plus en plus sophistiqué et différencié (McWilliam et Casey, 2008). Le tableau 2.5 illustre ces différents niveaux d'engagement en fonction de cette hiérarchie développementale.

Tableau 2.5 Modèle des niveaux d'engagement (adapté de McWilliam et Casey, 2008, p. 5)

Niveaux d'engagement	Catégories d'engagement
1. Persévérant	Sophistiqué
2. Symbolique	
3. Encodé	
4. Constructif	
5. Différencié	Différencié/participation
6. Attention ciblée	Attention ciblée
7. Indifférencié	Non sophistiqué
8. Attention de base	
9. Non-engagement	Non engagé

Le *non-engagement* réfère au comportement de l'enfant lorsqu'il semble inoccupé, par exemple attendre sans raison, avoir le regard dans le vide, se promener sans intention précise, pleurer, poser des gestes d'agressivité ou enfreindre les règles de base de la classe. L'*attention de base* représente un niveau d'engagement non sophistiqué qui peut s'observer lorsque l'enfant fixe son regard sur un élément de la classe pendant au moins trois secondes (p. ex. chercher son ami préféré dans la

classe). Pour ce qui est du niveau d'engagement *indifférencié*, cela s'observe lorsque l'enfant interagit avec l'environnement sans modifier son comportement en fonction du contexte, ce comportement étant souvent de nature répétitive (p. ex. faire des allers et retours répétitifs avec une voiture). L'*attention ciblée* concerne l'enfant qui est en mesure de regarder un élément précis de la classe et de diminuer sensiblement son agitation motrice lorsque, par exemple, il écoute une histoire racontée par son enseignante.

Caractérisé par une série d'actions motrices ou verbales qui peuvent prendre différentes formes selon le contexte, l'engagement *différencié* se distingue de l'engagement non différencié par l'absence du caractère répétitif des actions. À ce stade supérieur de la hiérarchie développementale, les niveaux d'engagement sont qualifiés de sophistiqués. L'engagement *constructif* est observable lorsque l'enfant manipule du matériel avec une intention manifeste (p. ex. faire un dessin ou construire une maison avec des blocs). L'engagement *encodé* concerne les comportements sociaux et implique généralement des pratiques langagières qui servent à la communication, comme discuter de ce qu'un ami fait dans l'aire des sciences. L'engagement *symbolique* est basé sur la décontextualisation, par exemple, lors des jeux de faire-semblant, et peut inclure différentes formes d'expression comme le langage ou le dessin. Finalement, la *persévérance* représente la forme la plus sophistiquée de l'engagement. Elle repose sur la résolution de problèmes et les défis à relever qui exigent plusieurs tentatives de la part de l'enfant. À ce niveau d'engagement, la mobilisation d'une variété de stratégies sera nécessaire pour que l'enfant puisse atteindre son objectif. En somme, le modèle de McWilliam et Casey (2008) est d'intérêt du fait de sa présentation de l'évolution de l'engagement de l'enfant, convenant davantage à une étude longitudinale.

Le prochain modèle des domaines et des dimensions de l'engagement développé par Downer et al. (2010) et Bohlmann et al. (2019) propose d'étudier en contexte naturel les schèmes des expériences individuelles de l'enfant en classe au regard de ses interactions avec son enseignante, ses pairs et les tâches qui lui sont proposées. Selon ces auteurs, un accès limité aux représentations verbales des enfants concernant leur engagement en classe impose une observation de leur vécu quotidien au sein de leur environnement éducatif.

2.4.2.3 Modèle des domaines et des dimensions de l'engagement pour l'enfant de 3 à 5 ans de Downer et al. (2010) et Bohlmann et al. (2019)

Intégrant différents éléments des trois dimensions (comportementale, émotionnelle, et cognitive) du modèle de Fredricks et al. (2004), l'engagement représente dans le présent modèle la capacité de l'enfant à interagir avec l'enseignante, les pairs et les tâches au sein de l'environnement éducatif (Downer et al., 2010). Dans leurs travaux menés aux États-Unis auprès d'un échantillon de 711 enfants de maternelle 4 ans en milieux multiethniques et défavorisés, les résultats obtenus par Bohlmann et ses collaborateurs (2019) ont permis de confirmer la validité d'un modèle à quatre domaines, soit les interactions avec l'enseignante, les interactions avec les pairs, l'orientation sur la tâche ainsi que les interactions négatives. Les interactions avec l'enseignante incluent l'engagement positif et la communication, alors que les interactions avec les pairs reposent sur la sociabilité, la communication et l'affirmation. Quant à l'orientation sur la tâche, elle regroupe l'engagement et l'autonomie dans les apprentissages. Finalement, le domaine des interactions négatives fait état des conflits avec l'enseignante et les pairs, ainsi que l'absence de contrôle comportemental (p. ex. attendre son tour, être conscient des autres dans son espace). La figure 2.4 présente ces quatre domaines et les dix dimensions qui leur sont associées.

Figure 2.4 Domaines et dimensions de l'engagement de l'enfant de 3 à 5 ans (adapté de Downer et al., 2010 et de Bohlmann et al., 2019)



Le tableau 2.6 détaille chacun des quatre domaines de l'engagement selon les dimensions qui le composent ainsi que les indicateurs comportementaux observables en classe.

Tableau 2.6. Domaines et dimensions de l'engagement (adapté de Downer et al., 2010 et de Bohlmann et al., 2019)

Domaines	Dimensions
Interactions avec l'enseignante	1) <i>Engagement positif avec l'enseignante</i> (syntonie / sensibilité à l'adulte, recherche de proximité, partage d'affect positif) 2) <i>Communication</i> (initiative conversationnelle, maintien de la conversation, intentions communicationnelles)
Interactions avec les pairs	3) <i>Sociabilité</i> (recherche de proximité, partage d'affect positif, coopération, popularité) 4) <i>Communication</i> (initiative conversationnelle, maintien de la conversation, intentions communicationnelles) 5) <i>Affirmation</i> (initiative relationnelle, leadership)
Orientation sur la tâche	6) <i>Engagement</i> (attention soutenue, engagement actif) 7) <i>Autonomie dans ses apprentissages</i> (initiative personnelle, indépendance)
Interactions négatives	8) <i>Conflits avec l'enseignante</i> (agression, affect négatif, recherche d'attention, opposition/non-obéissance) 9) <i>Conflits avec les pairs</i> (agression, affect négatif, recherche d'attention, confrontation) 10) <i>Contrôle comportemental</i> (patience, respect des attentes, contrôle de soi, conscience de son corps dans l'espace)

La présence d'indicateurs précis pour chaque dimension (numéros 1 à 10) dans le tableau 2.6 permet donc d'observer le niveau d'engagement des enfants en contexte naturel, ici la classe d'éducation préscolaire. En relation avec le modèle de Fredricks et ses collaboratrices (2004), il est possible de constater que certains indicateurs relèvent de la dimension comportementale (p. ex. coopération, respect des attentes), de la dimension émotionnelle (p. ex. syntonie/sensibilité à l'adulte, partage d'affect positif) et de la dimension cognitive (p. ex. initiative personnelle, indépendance).

La prochaine section présente une synthèse intégrative du cadre conceptuel qui se conclut par une hypothèse de recherche et les objectifs spécifiques qui en découlent.

2.5 Synthèse intégrative

Le présent chapitre a d'abord brièvement présenté le modèle écosystémique de la qualité éducative en petite enfance afin de mieux saisir comment les expériences individuelles de l'enfant (ontosystème) sont influencées par l'environnement éducatif dans lequel il évolue (microsystème). L'enfant et ses caractéristiques propres, dont son niveau d'engagement envers son enseignante, ses pairs et les tâches proposées en classe, ainsi que son contrôle comportemental, seraient donc influencés par le microsystème qui comprend la qualité des processus (activités, lieux, interactions) et la qualité structurelle (p. ex. nombre d'enfants dans le groupe, expérience de l'enseignante).

Par la suite, un survol de l'évolution historique des différentes approches éducatives qui ont marqué l'apprentissage de la lecture et de l'écriture chez le jeune enfant a permis d'en présenter les trois principaux courants. En premier lieu, le courant de la maturation, en vigueur dans la première moitié du 20^e siècle, conçoit la lecture comme une activité perceptuelle dépendante du développement intellectuel et de la maturité neurologique de l'enfant. Cette perspective implique une absence d'intervention auprès de l'enfant avant l'entrée à l'école primaire vers 6 ans et demi. En second lieu, et opposé au courant précédent, le courant de l'intervention (1950-1980) entrevoit plutôt, selon une perspective behavioriste, la nécessité de préparer l'enfant à la lecture avant son entrée à l'école, par un certain nombre d'exercices préalables et séquentiels. Finalement, le courant actuel de l'émergence de l'écrit, développé dans les années 1980, souligne que l'enfant acquiert des connaissances et des habiletés liées à l'écrit au contact de son environnement. Ce processus d'apprentissage naturel permet au langage oral et au langage écrit de se développer grâce à une variété d'expériences sociales et pratiques dès la naissance et jusqu'au début de l'enseignement plus formel de la lecture et de l'écriture généralement offert en première année du primaire.

L'émergence de l'écrit représente donc un processus interactif qui s'amorce dès la naissance et en fonction duquel plusieurs types de connaissances, d'attitudes et d'habiletés sont conjointement développées par les enfants, notamment lors de leurs expériences à l'éducation préscolaire. Ces connaissances, ces attitudes et ces habiletés sont relatives au langage oral, à la conscience phonologique et à la conscience de l'écrit (Rohde, 2015). La perspective de l'émergence de l'écrit est cohérente avec l'approche développementale préconisée par le *Programme-cycle de l'éducation préscolaire* (MEQ, 2021b).

Pour ce projet de recherche, nous avons retenu le modèle de Rohde (2015), lequel fait état du processus dynamique qu'est l'émergence de l'écrit, tout en donnant une large part au contexte dans lequel évolue l'enfant de l'éducation préscolaire, élément important du modèle écosystémique (Bigras et al., 2020). Le modèle de Rohde (2015) intègre par ailleurs des habiletés de base essentielles au décodage de mots en lecture et à l'encodage de mots en écriture, de même que des habiletés de haut niveau orientées vers l'acquisition de vocabulaire et les stratégies de compréhension.

Pour soutenir l'émergence de l'écrit chez l'enfant de 4 à 6 ans, il est essentiel de lui offrir un environnement éducatif de qualité. En lien avec le modèle écosystémique de la qualité éducative en petite enfance, l'environnement physique et l'environnement interactif font partie de la qualité des processus qui inclut, au sein du microsystème, les lieux, les activités et les interactions qui exercent une influence directe sur l'ontosystème, soit l'enfant lui-même (Bigras et al., 2020). Ainsi, deux dimensions interreliées composent l'environnement éducatif, soit la dimension physique qui fait référence à l'aménagement du mobilier, du matériel et des ressources liées à l'écrit en classe (Charron et al., 2021; Guo et al., 2012) ainsi que la dimension interactive qui concerne les pratiques éducatives que l'enseignante met en place avec les enfants pour soutenir l'émergence de l'écrit (Guo et al., 2012) et aux interactions entre l'enseignante et les enfants, mais aussi entre les enfants eux-mêmes (Dydia et al., 2018; Morrow et al., 2019). La qualité de l'environnement physique et de l'environnement interactif dépend de la présence de certains éléments ciblés par la recherche (voir tableaux 2.3 et 2.4) et intégrés aux différents contextes d'apprentissage qui caractérisent l'éducation préscolaire, tels que les types de regroupements (grand groupe, petit groupe, individuel) et d'activités (activités dirigées par l'enseignante, jeux libres, routines, transitions, collation).

Les expériences individuelles des enfants sont également importantes à considérer. Ainsi, outre la qualité de l'environnement éducatif, l'engagement des enfants dans les situations de développement et d'apprentissage serait également un facteur important de leur réussite éducative, notamment au regard de l'émergence de l'écrit (Bohlmann et al., 2019; Neuharth-Pritchett et Bub, 2022; Sabol et al., 2018). L'engagement étant un produit des expériences propres de l'enfant, ce concept fait partie de l'ontosystème du modèle écosystémique, soit les caractéristiques de l'enfant lui-même, dont son développement et ses apprentissages.

L'engagement est considéré comme un construit multidimensionnel (Fredricks et al., 2004) et devient de plus en plus sophistiqué selon une hiérarchie développementale (McWilliam et Casey, 2008). L'engagement, qui s'appuie sur des facteurs internes à l'enfant, est composé de quatre domaines, soit les interactions avec l'enseignante, les interactions avec les pairs, l'orientation sur la tâche ainsi que les interactions négatives (Bohlmann et al., 2019; Downer et al., 2010).

En somme, au regard du modèle écosystémique de la qualité éducative, cette recherche s'intéresse aux relations entre deux systèmes exerçant une influence directe sur l'enfant, soit l'ontosystème pour ce qui est de l'engagement de l'enfant, et le microsystème, dont la qualité des processus inclut l'environnement physique et l'environnement interactif qui soutiennent les situations de développement et d'apprentissage en émergence de l'écrit à l'éducation préscolaire.

2.6 Objectifs spécifiques et hypothèse de recherche

Compte tenu de l'importance de la qualité de l'environnement éducatif et de son impact potentiel sur le niveau d'engagement des enfants en classe d'éducation préscolaire dans les situations de développement et d'apprentissage en émergence de l'écrit, la problématique a soulevé la pertinence de s'intéresser aux relations entre ces deux variables.

L'objectif principal de cette recherche est d'analyser les relations entre la qualité de l'environnement éducatif à l'éducation préscolaire et le niveau d'engagement des enfants dans les situations de développement et d'apprentissage en émergence de l'écrit.

Le présent projet de recherche poursuit donc les trois objectifs spécifiques suivants :

1. Évaluer la qualité de l'environnement éducatif en matière d'émergence de l'écrit de classes d'éducation préscolaire 4 et 5 ans;
2. Évaluer le niveau d'engagement des enfants dans les situations de développement et d'apprentissage en émergence de l'écrit;
3. Analyser la force et la direction des relations entre la qualité de l'environnement éducatif en matière d'émergence de l'écrit et le niveau d'engagement des enfants dans les situations de développement et d'apprentissage en émergence de l'écrit.

Considérant qu'au sein du modèle écosystémique de la qualité éducative le microsystème (incluant la qualité des processus) exerce une influence sur l'ontosystème (l'enfant et ses caractéristiques individuelles, dont son niveau d'engagement);

Considérant que le microsystème intègre l'environnement éducatif dans ses dimensions physique et interactive, dont la qualité permet de soutenir l'émergence de l'écrit en classe d'éducation préscolaire 4 ans et 5 ans;

Considérant que l'ontosystème intègre l'engagement de l'enfant dans les situations de développement et d'apprentissage en émergence de l'écrit;

L'hypothèse générale de la présente recherche est que la qualité de l'environnement éducatif au regard de l'émergence de l'écrit sera associée au niveau d'engagement des enfants dans les situations de développement et d'apprentissage en émergence de l'écrit.

Étant donné le caractère innovant de la présente recherche portant sur la mise en relation entre la qualité de l'environnement éducatif en matière d'émergence de l'écrit et le niveau d'engagement des enfants, l'hypothèse générale émise s'appuie sur des considérations théoriques. En effet, la nature exploratoire de cette étude ne permet pas d'émettre des hypothèses plus spécifiques qui seraient basées sur des études antérieures.

Ce chapitre a permis de présenter les principaux concepts inhérents à cette recherche, soit la qualité éducative, l'émergence de l'écrit, l'environnement éducatif ainsi que l'engagement de l'enfant. Le chapitre suivant expose la méthodologie envisagée pour atteindre les objectifs spécifiques de la recherche.

CHAPITRE 3

MÉTHODOLOGIE

Les chapitres précédents ont exposé la problématique de la présente recherche ainsi que les principaux concepts à l'étude. En premier lieu a été démontrée la pertinence de s'intéresser aux relations entre la qualité de l'environnement éducatif, dans ses dimensions physique et interactive, et l'engagement des enfants de l'éducation préscolaire dans les situations de développement et d'apprentissage en émergence de l'écrit. Par la suite ont été définis les principaux concepts de cette recherche, soit la qualité éducative et comment les différents systèmes dans lesquels évoluent l'enfant influencent son développement et ses apprentissages, l'émergence de l'écrit, l'environnement éducatif ainsi que l'engagement des enfants à l'éducation préscolaire. Finalement, des modèles pertinents pour cette recherche ont été présentés.

Dans le présent chapitre, la méthodologie qui permet de répondre aux trois objectifs spécifiques de la recherche est décrite au regard du devis méthodologique, des participants, des modalités de recrutement, des procédures et des outils de collecte de données ainsi que des analyses réalisées. En dernier lieu, les considérations éthiques sont abordées.

3.1 Devis méthodologique

Cette recherche a pour objectif principal d'analyser les relations entre la qualité de l'environnement éducatif à l'éducation préscolaire et le niveau d'engagement des enfants dans les situations de développement et d'apprentissage en émergence de l'écrit. Le devis méthodologique utilisé s'articule donc autour d'un devis corrélationnel descriptif qui permet d'explorer et de décrire les relations possibles entre les variables à l'étude (Duval et al., 2021; Fortin et Gagnon, 2022; Gorard, 2021; Hoy et Adams, 2016) afin de mettre en lumière les facteurs ou les caractéristiques propres à une situation donnée (Duval et al., 2021). Il est habituellement privilégié dans les recherches de type exploratoire dans un contexte où les connaissances sont encore peu développées (Duval et al., 2021; Fortin et Gagnon, 2022), de même que dans les études menées en contexte naturel pour lequel les variables ne peuvent être contrôlées de manière expérimentale ou quasi expérimentale (Duval et al., 2021; Fortin et Gagnon, 2022). Ce type de recherche s'inscrit dans le paradigme postpositiviste selon lequel la réalité peut être objectivement appréhendée tout en étant conscient

de l'influence potentielle des expériences et des valeurs du chercheur (Duval et al., 2021; Fortin et Gagnon, 2022).

3.2 Participants

Afin d'obtenir des tests statistiques significatifs, il est nécessaire de prévoir une taille d'échantillon suffisamment grande (Fortin et Gagnon, 2022), soit de l'ordre de 25 participants ou plus (Jenkins et Quintana-Ascencio, 2020). Dans le cas présent, où les enfants sont nichés au sein de classes d'éducation préscolaire, Bressoux (2007) recommande un échantillon de 30 enseignantes ou plus et de 5 enfants ou plus par classe afin de réaliser les analyses prévues pour atteindre les objectifs de recherche. Un échantillonnage non probabiliste de convenance (Fortin et Gagnon, 2022) convient au contexte de la présente étude et a été réalisé à partir des contacts de la chercheuse et de son comité de recherche.

Les participants ont été recrutés dans la région du Grand Montréal. Le recrutement des enseignantes s'est réalisé à l'aide des conseillères pédagogiques à l'éducation préscolaire des Centres de services scolaires (CSS) concernés. Parmi 12 CSS sollicités, 8 ont accepté de participer au projet de recherche. Il est à noter qu'une autorisation éthique fut obtenue pour les CSS de Montréal et Marguerite-Bourgeoys, en plus de l'autorisation éthique délivrée par le Comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains (CIEREH) de l'Université du Québec à Montréal (UQAM). Préalablement au recrutement des enseignantes et des enfants de leur classe, un contact par courriel a donc été établi avec ces conseillères pédagogiques afin que leur CSS accorde son appui au projet de recherche. Les conseillères pédagogiques ont par la suite envoyé une invitation à participer à l'ensemble des enseignantes de l'éducation préscolaire 4 ans et 5 ans de leur CSS respectif. Les enseignantes qui ont manifesté leur intérêt pour participer au projet de recherche ont ensuite été contactées par courriel par la chercheuse pour leur transmettre une invitation détaillée incluant les principales modalités de participation, obtenir leur contentement (un formulaire de consentement pour les enseignantes et chaque enfant de leur classe a été envoyé par la poste) et planifier les dates d'observation dans leur classe. Dans la mesure du possible, nous avons respecté la proportion actuelle du nombre de classes de maternelle 4 ans et 5 ans, étant donné qu'il y avait un plus grand nombre des classes de maternelle 5 ans dans les écoles au moment de la collecte des données.

Une fois ce recrutement réalisé, le nombre de participantes de cette étude est donc de 30 enseignantes volontaires d'éducation préscolaire, dont sept à l'éducation préscolaire 4 ans et 23 à l'éducation préscolaire 5 ans. Parmi ces 30 classes, 11 comptaient également une ressource additionnelle à temps plein ou à temps partiel (p. ex. éducatrice spécialisée, préposée aux élèves handicapés). L'indice de milieu socioéconomique (IMSE) des écoles, composé de deux variables (sous-scolarisation de la mère et inactivité des parents) se situait de 2 à 10 ($M = 6,90$; $ÉT = 2,58$), sur une échelle de 1 (très favorisé) à 10 (très défavorisé) (MEQ, 2021a). Les enseignantes étaient âgées de 33 à 59 ans ($M = 43,13$; $ÉT = 6,85$) et comptaient entre 6 et 30 ans d'expérience en enseignement ($M = 17,20$; $ÉT = 6,38$). En ce qui concerne leur expérience à l'éducation préscolaire, les enseignantes cumulaient entre 4 et 25 ans d'expérience dans ce domaine ($M = 13,30$; $ÉT = 6,50$). Le nombre total d'enfants dans le groupe variait de 10 à 19 ($M = 15,93$; $ÉT = 2,46$), avec une moyenne de 14,43 enfants à l'éducation préscolaire 4 ans ($ÉT = 2,37$) et 16,39 enfants à l'éducation préscolaire 5 ans ($ÉT = 2,35$). Au total, 150 enfants ont participé au projet de recherche ($n = 75$ filles). L'âge des enfants variait de 54 à 88 mois ($M = 69,72$; $ÉT = 6,44$).

3.3 Procédures et outils de collecte de données

Les sections suivantes présentent une recension des écrits concernant les outils de mesure existants pour évaluer, dans un premier temps, la qualité de l'environnement éducatif en matière d'émergence de l'écrit de classes d'éducation préscolaire 4 ans et 5 ans et, dans un deuxième temps, le niveau d'engagement des enfants dans les situations de développement et d'apprentissage en émergence de l'écrit.

3.3.1 Outils de mesure portant sur la qualité de l'environnement éducatif

La méta-analyse réalisée par Egert et al. (2018) portant sur l'évaluation de l'accompagnement professionnel des enseignantes indique que 16 des 17 études mesurant plus spécifiquement la qualité des pratiques éducatives et de l'environnement physique en matière d'émergence de l'écrit ont utilisé l'outil ELLCO Pre-K pour recueillir leurs données. En effet, même s'il existe d'autres outils qui mesurent la qualité de l'environnement éducatif au regard du soutien au langage oral et écrit, ces derniers ont été sélectionnés dans un nombre très limité de recherches.

Parmi les outils recensés, le *Teacher Behavior Rating Scale* (Assel et al., 2008), a été utilisé dans une seule recherche (Piasta et al., 2019) et cible, en plus de certains éléments liés au langage oral et écrit, la sensibilité de l'enseignante, la planification des leçons et les mathématiques, des éléments qui ne font pas l'objet de la présente recherche. Également, le *Classroom Literacy Environmental Profile* (Wolffersberger et al., 2004) accorde une plus grande importance à l'environnement physique de la classe au détriment des interactions entre l'enseignante et les enfants au regard de l'émergence de l'écrit. Cet outil ne semble pas avoir été employé récemment dans une recherche, la dernière recensée étant celle de D'On Jones et al. (2010). Finalement, le *Systematic Assessment of Book Reading 2.2*, dont la version révisée a été validée par Pentimonti et al. (2021), est une mesure spécifique de l'utilisation du langage par l'enseignante lors de séances de lecture à voix haute en maternelle 4 ans et 5 ans, ce qui s'avère trop étroit comme perspective dans le cadre de cette recherche.

Ainsi, pour mesurer plus globalement la qualité de l'environnement physique, par exemple la quantité et la qualité des livres, le matériel pour l'écriture, les écrits environnementaux et la qualité de l'environnement interactif, par exemple les approches de l'enseignante face à la lecture et les conversations soutenues, Quinn et al. (2021) considèrent que l'outil ELLCO Pre-K est particulièrement bien adapté à l'éducation préscolaire 4 ans et 5 ans. Plusieurs recherches, dont certaines très récentes, ont privilégié l'outil ELLCO Pre-K pour mesurer la qualité de l'environnement éducatif en ce qui a trait au langage oral et écrit au Québec (Charron et al., 2022a), aux États-Unis (Arteaga et al., 2021; Barker et al., 2022; Crawford et al., 2021; Cunningham, 2010; Deris et al., 2021; Dickinson et Caswell, 2007; Durán et al., 2010; Odom et al., 2019; Palmer et al., 2018; Xu et al., 2014; Zhang et Cook, 2019) et à l'international (Altun et al., 2018). L'utilisation fréquente d'un outil standardisé par d'autres chercheurs est à prendre en compte et constitue un indice de sa validité (Creswell et Guetterman, 2019). Pour toutes ces considérations, l'outil ELLCO Pre-K (Smith et al., 2008) a donc été utilisé dans le cadre de cette recherche afin de mesurer la qualité de l'environnement physique et de l'environnement interactif de la classe en matière d'émergence de l'écrit.

3.3.2 Early Language and Literacy Classroom Observation Pre-K

L'ELLCO Pre-K (Smith et al., 2008) est une grille d'observation qui comporte 19 items cotés sur une échelle de type Likert à 5 niveaux (1 = « déficient » ; 2 = « inadéquat » ; 3 = « suffisant » ; 4 = « adéquat » et 5 = « exemplaire »). Ces items sont répartis en cinq domaines : a) structure de la classe (4 items), b) programme éducatif (3 items), c) environnement langagier (4 items), d) livres et lecture (5 items) et e) écrit et écriture émergente (3 items). Ces domaines sont regroupés en deux sous-échelles : a) environnement général de la classe qui comprend les deux premiers domaines et b) langage et habiletés de lecture et d'écriture qui comprend les trois derniers domaines. Cette grille de scores incluant le détail des 19 items est présentée à l'annexe A.

Pour chacun des 19 items, il est possible de collecter des données descriptives qualitatives afin de soutenir l'attribution des scores de 1 à 5 pour chacun des 19 items. Dans le cas de l'environnement physique, une liste à cocher complémentaire à l'outil ELLCO Pre-K a permis de collecter des données sur la présence ou l'absence d'espace et de matériel reliés au langage oral, à la lecture et à l'écriture. Elle compte 24 items répartis en 5 catégories : a) Coin lecture (3 items) ; b) Choix des livres (4 items) ; c) Utilisation des livres (5 items) ; d) Matériel d'écriture (6 items) et e) Écrit dans l'environnement (6 items). Les 24 items ont été regroupés en deux sous-échelles : 1) Lecture (12 items) et 2) Écriture (12 items). Cette grille d'observation à cocher complémentaire est présentée à l'annexe B.

Chaque observateur a préalablement suivi une formation sur l'utilisation de l'outil ELLCO Pre-K s'adressant aux classes d'éducation préscolaire. La période totale d'observation en classe variait de 2,5 à 3 heures et se déroulait en matinée. Un accord interjuges a été effectué pour 20 % des observations. Le taux d'accord était de 98,3 % à plus ou moins un point d'écart sur l'échelle d'observation. La liste à cocher relative à l'environnement physique (24 items) était complétée lorsque les enfants étaient absents de la classe puisque nous n'avions pas l'autorisation de prendre en photo tous les enfants et qu'il était plus facile d'effectuer certaines tâches, comme le comptage des livres dans la classe, alors que ceux-ci n'étaient pas manipulés par les enfants.

Propriétés psychométriques de l’outil ELLCO Pre-K

L’ELLCO Pre-K (Smith et al., 2008) est un outil présentant une très bonne cohérence interne ($\alpha = 0,90$), testée à partir des résultats obtenus à la suite de 203 observations réalisées en classes d’éducation préscolaire aux États-Unis. La sous-échelle de l’environnement général de la classe obtient également une bonne cohérence interne ($\alpha = 0,83$), tout comme la sous-échelle du langage et des habiletés de lecture et d’écriture ($\alpha = 0,86$). Cet outil atteint une fidélité interjuges de 90 % et une fidélité test-retest de 91,5 % (Smith et al., 2008). Le tableau 3.1 détaille la cohérence interne pour chacun des domaines.

Tableau 3.1 Cohérence interne pour les cinq domaines de l’outil ELLCO Pre-K ($n = 203$)

Domaines	Coefficient Alpha de Cronbach (α)
Structure de la classe	0,79
Programme éducatif	0,72
Environnement langagier	0,79
Livres et lecture	0,87
Écrit et écriture émergente	0,89

3.3.3 Outils de mesure portant sur l’engagement des enfants à l’éducation préscolaire

S’intéressant aux relations entre l’engagement et la réussite éducative d’enfants âgés de 0 à 5 ans, la méta-analyse de Lindström et al. (2021) présente différents outils sélectionnés pour mesurer le niveau d’engagement en classe. Dans les 21 études retenues, deux outils étaient principalement utilisés, soit l’outil inCLASS (Downer et al., 2010) et le *Preschool Learning Behavior Scales* (PLBS; McDermott et al., 2002), et ce, dans des proportions identiques (29 %). Dans le cas du PLBS, il s’agit d’un outil complété par l’enseignante en dehors du temps passé avec les enfants, basé sur les perceptions de celle-ci quant à l’engagement de l’enfant en classe, et non sur des observations directes en classe. Le PLBS est par ailleurs davantage orienté sur l’apprentissage et la dimension cognitive de l’engagement, ce qui est moins cohérent avec la définition et les modèles de l’engagement qui ont été exposés dans le chapitre précédent pour lesquels les dimensions

affective et comportementale sont également importantes à considérer dans l'étude de l'engagement des enfants de 4 ans et 5 ans.

D'autres outils mesurant certains aspects de l'engagement de l'enfant incluent le *Learning-to-Learn Scale* (McDermott et al., 2011), également complété par l'enseignante. Tout comme le PLBS, cet outil est orienté sur la motivation de l'enfant dans ses apprentissages, laissant complètement de côté les interactions avec les pairs. Une seule recherche aurait utilisé cet outil pour mesurer l'engagement (Lindström et al., 2021). Également employé pour mesurer l'engagement d'enfants de 3 à 5 ans, le *Emerging Academic Snapshot* (Ritchie et al., 2001) est complété lors d'observations directes en classe et cible plus particulièrement l'engagement au regard des apprentissages disciplinaires (p. ex. arts, lettres et sons, mathématiques, langage oral, sciences, prélecture, écriture) et a été sélectionné dans les travaux de Chien et al. (2010). Toutefois, cette orientation disciplinaire s'éloigne de la vision développementale de l'enfant préconisée dans les classes d'éducation préscolaire au Québec (MEQ, 2021b). Le *Child Observation in Preschool* (Farran et Anthony, 2014), mentionné dans la recherche de Coelho et al. (2019) et reposant également sur des observations directes, mesure différents éléments, tels que les comportements d'écoute, les comportements verbaux, l'horaire, la proximité des interactions et le niveau d'implication. Les trois outils précédents ont en commun d'avoir été validés par un nombre restreint de recherches.

L'outil inCLASS se distingue donc à cet égard, car, en plus des recherches citées dans la méta-analyse de Lindström et al. (2021), il a été utilisé et validé dans plusieurs recherches aux États-Unis (Bohlmann et al., 2019; Bohlmann et Downer, 2016; Booren et al., 2012; Sabol et al., 2018; Vitiello et al., 2012; Williford et al., 2013), en Europe (Slot et Bleses, 2018) et au Canada (Bigras et al., 2020; Bouchard et al., 2021; Roy-Vallières et al., 2022). De plus, en considérant l'engagement comme l'ensemble des interactions appropriées selon le développement de l'enfant dans différents contextes (p. ex. enseignante, pairs, activités, routines) à l'éducation préscolaire (Lindström et al., 2021), il apparaît pertinent d'utiliser pour la présente recherche l'outil inCLASS puisqu'il permet de mesurer le niveau d'engagement des enfants de 0 à 5 ans avec l'enseignante, les pairs et les tâches de manière authentique et contextualisée (Downer et al., 2010).

3.3.4 Individualized Classroom Assessment Scoring System

L'inCLASS (Downer et al., 2010; 2012) est un outil d'observation directe qui permet de mesurer le niveau d'engagement d'enfants de 3 à 5 ans. L'inCLASS est constitué de dix dimensions associées à quatre domaines : 1) interactions avec l'enseignante (incluant les dimensions *engagement positif* et *communication*); 2) interactions avec les pairs (incluant les dimensions *sociabilité*, *communication* et *affirmation*); 3) orientation sur la tâche (incluant les dimensions *engagement* et *autonomie dans les apprentissages*) et 4) interactions négatives (incluant les dimensions *conflit avec l'enseignante*, *conflit avec les pairs* et *contrôle comportemental* [score inversé]).

L'observation à l'aide de l'outil inCLASS a été effectuée, lorsque cela était possible, la même journée que l'ELLCO Pre-K. Toutefois, certaines contraintes d'horaire pouvaient occasionner des observations lors de journées différentes, mais tout au plus à une semaine d'intervalle. La période totale d'observation était habituellement de 2,5 à 3 heures et se déroulait en matinée. Les observatrices avaient toutes suivi une formation de deux jours et réussi un examen de certification en ligne (observation de vidéos) exigeant un minimum de 80 % d'accord avec les codes maîtres pour assurer la fiabilité des observations. Cette procédure standardisée de formation à l'utilisation de l'inCLASS a été validée par les auteurs de l'outil et la certification est renouvelable annuellement. Pour les procédures de cotation de l'instrument, deux observatrices ont porté chacune leur regard sur un enfant à la fois, pour un total de 5 enfants au cours d'une même période d'observation. Dans le cas où le nombre de consentements parentaux était supérieur à 5, un tirage au sort a été effectué tout en maintenant une parité entre les garçons et les filles dans le nombre total d'enfants participant à la recherche (Chien et al., 2010; Williford et al., 2013). À noter que la chercheuse a participé à environ 50 % des observations, tout en assurant la coordination du projet de recherche plus large dans lequel s'insérait ce projet doctoral.

Chaque enfant a fait l'objet de 4 cycles d'observation au total. Pour chaque cycle, 10 minutes étaient consacrées à l'observation en lien avec les interactions observées pour l'enfant et étaient suivies de 5 minutes de cotation pour attribuer des scores à chaque dimension en fonction de la présence de marqueurs comportementaux (voir l'annexe E). L'échelle de cotation en 7 points : (1-2 = faible niveau, 3-5 = moyen et 6-7 = élevé) permettait de situer le niveau d'engagement de

l'enfant. Un accord interjuges a été effectué pour 20 % des observations. Le taux d'accord pour l'ensemble des domaines était de 92,5 % à plus ou moins un point d'écart sur l'échelle d'observation.

Les observations menées en classe à l'aide de l'inCLASS se sont déroulées lors de différents contextes d'apprentissage (p. ex. activité en grand groupe, activité en petit groupe, activité individuelle, jeux libres, routines et transitions, collation) dans lesquels évoluent les enfants. Une section du protocole d'observation permettait d'inscrire, par exemple, le contexte d'apprentissage, la présence et l'implication de l'enseignante, les lieux, les types d'activités et le nombre de personnes présentes au cours d'un cycle d'observation. Afin de porter une attention particulière à l'engagement des enfants lors de situations de développement et d'apprentissage en émergence de l'écrit, la grille d'observation inCLASS (voir annexe C) a été adaptée par l'équipe de recherche. Différents exemples d'éléments pouvant être observés au regard du soutien au langage oral (conversations soutenues entre l'enseignante et les enfants; conversations soutenues entre les enfants; activités de conscience phonologique; activités soutenant le développement du vocabulaire), à la lecture (fréquentation par l'enfant de l'aire de lecture; utilisation par l'enfant de jeux de lettres de sons ou de mots; lecture de livres par l'enfant; lecture interactive animée par l'enseignante; message du jour animé par l'enseignante) et à l'écriture (écriture spontanée par l'enfant; orthographe approchées; utilisation par l'enfant du matériel d'écriture et des écrits environnementaux de la classe) avaient été ajoutés à la grille de cotation.

Propriétés psychométriques de l'outil inCLASS

L'inCLASS (Downer et al., 2010) est un outil présentant une bonne cohérence interne ($\alpha = ,72$), testée à partir des résultats obtenus à la suite d'observations dans 104 classes d'éducation préscolaire auprès de 381 enfants aux États-Unis. La fidélité interjuges est de 87 %, de sorte que l'outil fournit une évaluation rigoureuse et contextualisée des comportements des enfants en classe (Downer et al., 2010). Une seconde phase de validation menée auprès de 44 classes d'éducation préscolaire a permis d'établir une fidélité interjuges de 86 % et une fidélité test-retest allant de 0,07 à 0,50 dans les différents cycles d'observation d'une même journée, et de 0,33 à 0,59 sur une période de deux semaines. Le tableau 3.2 détaille la cohérence interne des quatre domaines de l'outil inCLASS, qui varie d'acceptable à bonne.

Tableau 3.2 Cohérence interne des quatre domaines de l’outil inCLASS ($n = 381$)

Domaine	Coefficient Alpha de Cronbach (α)
Interactions avec l’enseignante	0,81
Interactions avec les pairs	0,89
Orientation sur la tâche	0,63
Interactions négatives	0,57

À notre connaissance, aucune étude n’aurait utilisé conjointement les deux outils standardisés que sont l’ELLCO Pre-K (Smith et al., 2008), qui propose une mesure globale de la qualité de l’environnement éducatif – dans ses dimensions physique et interactive – au regard du langage oral et écrit, et l’inCLASS (Downer et al., 2010), qui mesure spécifiquement l’engagement des enfants de 3 à 5 ans. Les prochaines sections abordent les analyses effectuées pour répondre aux objectifs de recherche.

3.4 Analyse des données

Les sections qui suivent présentent les analyses descriptives utilisées à partir des scores obtenus avec les outils d’observation ELLCO Pre-K (Smith et al., 2008) et inCLASS (Downer et al., 2010) ainsi que les analyses inférentielles sélectionnées pour analyser les relations entre les variables relatives à l’environnement éducatif en matière d’émergence de l’écrit et celles relevant de l’engagement des enfants.

3.4.1 Analyses descriptives

Pour atteindre le premier objectif, qui consiste à évaluer la qualité de l’environnement éducatif en matière d’émergence de l’écrit, des analyses descriptives (moyenne, écart-type, étendue; Laflamme et Zhou, 2020) ont été effectuées. Ces analyses permettent de dégager les résultats concernant, dans le cas de l’outil ELLCO Pre-K (Smith et al., 2008), la structure de la classe, le programme éducatif, l’environnement langagier, les livres et la lecture, ainsi que l’écrit et l’écriture émergente.

Pour atteindre le deuxième objectif, qui consiste à évaluer le niveau d'engagement des enfants dans les situations de développement et d'apprentissage en émergence de l'écrit, des analyses descriptives ont également été réalisées (moyenne, écart-type, étendue; Laflamme et Zhou, 2020). Ces analyses permettent pour leur part de dégager les résultats concernant, dans le cas de l'outil inCLASS (Downer et al., 2010), les interactions avec l'enseignante, les interactions avec les pairs, l'orientation sur la tâche et les interactions négatives.

Quant aux contextes d'apprentissage observés, à la présence et à l'implication de l'enseignante et aux contextes spécifiques au soutien du langage oral, de la lecture et de l'écriture, ils ont fait l'objet d'analyses de fréquences.

3.4.2 Analyses inférentielles

Afin de répondre au troisième objectif, soit d'analyser les relations entre la qualité de l'environnement éducatif en matière d'émergence de l'écrit et le niveau d'engagement des enfants dans les situations de développement et d'apprentissage en lien avec l'émergence de l'écrit, des analyses de régression multiniveau ont été effectuées. En effet, ce type d'analyse est régulièrement utilisé en contextes éducatifs caractérisés par un système hiérarchique de plusieurs niveaux composés d'individus nichés au sein de groupes (Field, 2009; Hox et al., 2017; Seltzer et Rickles, 2021). La classe est ici considérée comme une variable contextuelle (Field, 2009). L'analyse de régression multiniveau repose sur la prémisse que les individus interagissent avec des groupes auxquels ils appartiennent, et que ces groupes sont eux-mêmes influencés par les individus qui composent ces groupes (Hox et al., 2017). Le fait que les enfants appartiennent à une même classe les rend plus similaires entre eux, et donc chaque cas ne peut plus être considéré comme complètement indépendant des autres cas (Field, 2009). L'analyse de régression multiniveau permet de corriger ce problème de dépendance des observations qui est associé aux données ayant une structure nichée dans laquelle les unités plus petites, dans ce cas-ci les enfants, sont regroupées au sein d'unités de niveau supérieur, soit la classe (Brault et al., 2020; Field, 2009; Hox et al., 2017).

Ainsi, les données concernant le niveau d'engagement de l'enfant sont nichées au sein de classes d'éducation préscolaire et ont fait l'objet d'analyses de régression multiniveau (niveau 1 : enfant;

niveau 2 : classe), à partir des scores obtenus pour l'ELLCO Pre-K et l'inCLASS pour l'ensemble des classes observées (Hox et al., 2017). Ces analyses visent à vérifier la force et la direction des relations entre la qualité de l'environnement éducatif et l'engagement des enfants dans les situations de développement et d'apprentissage en émergence de l'écrit.

Comme il a été exposé précédemment, l'hypothèse de recherche suggère que le niveau d'engagement des enfants dans les situations de développement et d'apprentissage en émergence de l'écrit serait associé à la qualité de l'environnement éducatif en matière d'émergence de l'écrit. Par conséquent, le niveau d'engagement de l'enfant dans les quatre domaines de l'outil inCLASS (interactions avec l'enseignante, interactions avec les pairs, orientation sur la tâche et interactions négatives) représente la variable dépendante (niveau 1), alors que le niveau de qualité de l'environnement éducatif au regard de l'émergence de l'écrit dans les cinq domaines de l'outil ELLCO Pre-K (structure de la classe, programme éducatif, environnement langagier, livres et lecture, écrit et écriture émergente) constitue la variable indépendante (niveau 2). Des analyses de régression multiniveau ont donc été effectuées pour les quatre domaines de l'outil inCLASS avec chacun des cinq domaines de l'outil ELLCO Pre-K.

Étant des caractéristiques propres à l'enfant telles que présentées dans l'ontosystème du modèle écosystémique (figure 2.1), l'âge et le sexe des enfants ont été utilisés comme variables de contrôle de niveau 1. Pour ce qui est des variables de contrôle de niveau 2 relatives à la classe et à l'enseignante, outre les activités en émergence de l'écrit mesurées par l'outil d'observation ELLCO Pre-K, rappelons que nous avons utilisé la liste à cocher complémentaire pour évaluer plus spécifiquement la qualité de l'environnement physique relative à la lecture et à l'écriture, c'est-à-dire les lieux en ce qui a trait à la qualité des processus. Dans le cas de la qualité structurelle, les variables de contrôle incluent le nombre d'années d'expérience des enseignantes (en enseignement et à l'éducation préscolaire) et le nombre d'enfants par groupe, qui font partie de la qualité structurelle au sein du microsystème. La formation des enseignantes n'a pas été utilisée comme variable de contrôle dans les analyses, puisqu'elle est généralement uniforme (formation universitaire) pour les enseignantes. Les informations sociodémographiques des enseignantes ont été obtenues au moyen d'un questionnaire sociodémographique via la plateforme de sondage LimeSurvey de l'UQAM.

Quant à l'indice de milieu socioéconomique (IMSE) et le seuil de faible revenu (SFR), ces variables généralement intégrées au mésosystème ont été utilisées pour caractériser le niveau socioéconomique de la classe, et sont donc considérées comme des variables de niveau 2. Les indices concernant le milieu socioéconomique et le seuil de faible revenu proviennent de données publiées par le Ministère de l'Éducation (MEQ, 2021a).

3.5 Considérations éthiques

Cette recherche s'inscrit dans un projet de recherche plus vaste dirigé par Annie Charron dans le cadre du *Programme de recherche en littératie* financé par le Fonds de recherche du Québec – Société et culture (2021-2024). Ce projet a reçu l'approbation éthique du Comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains (CIEREH) de l'Université du Québec à Montréal (voir le certificat à l'annexe D).

Le consentement libre et éclairé constitue la règle la plus courante en éthique de la recherche (Gaudreau, 2011; Thouin, 2014). Un formulaire de consentement décrivant les modalités de la recherche a été envoyé aux enseignantes et aux parents des enfants de leur classe (voir les annexes E et F) environ un mois avant le début des observations pour obtenir leur consentement. Ces formulaires incluaient toutes les informations pertinentes, telles que les buts de la recherche, les modalités de participation, les avantages et les inconvénients ainsi que les difficultés ou les problèmes potentiels. Les participants étaient informés de la possibilité de se retirer en tout temps du projet de recherche et d'en recevoir les résultats ultérieurement.

Par ailleurs, des mesures ont été prises afin d'assurer la confidentialité des données récoltées et l'anonymat des participants, telles que l'attribution d'un code alphanumérique à chaque classe observée ainsi qu'à chaque enfant observé, l'entreposage des données en format papier sous clé et la création d'un mot de passe pour accéder aux données numériques.

CHAPITRE 4

RÉSULTATS

Dans ce chapitre, les résultats seront présentés en fonction des trois objectifs de la recherche. Dans un premier temps, afin d'évaluer la qualité de l'environnement éducatif en matière d'émergence de l'écrit de 30 classes d'éducation préscolaire 4 ans et 5 ans, des analyses descriptives provenant des mesures prises avec l'outil ELLCO Pre-K (Smith et al., 2008) permettront de présenter globalement les scores obtenus pour l'ensemble des classes dans chacun des domaines de l'outil (structure de la classe, programme éducatif, environnement langagier, livres et lecture, écrit et écriture émergente). Dans un second temps, afin d'évaluer le niveau d'engagement des enfants, notamment dans leurs expériences en lien avec l'émergence de l'écrit, des analyses descriptives provenant des mesures prises avec l'outil inCLASS (Downer et al., 2010) permettront de présenter l'engagement des enfants observés au regard des interactions avec l'enseignante, des interactions avec les pairs, de l'orientation sur la tâche et des interactions négatives. Finalement, pour analyser la force et la direction des relations entre la qualité de l'environnement éducatif en matière d'émergence de l'écrit et le niveau d'engagement des enfants, des analyses de régression multiniveau ont été effectuées en incluant les variables de niveau 1 (enfant) et les variables de niveau 2 (classe).

4.1 Analyses descriptives des variables de l'environnement éducatif en matière d'émergence de l'écrit

Afin d'évaluer la qualité de l'environnement éducatif en matière d'émergence de l'écrit dans les 30 classes d'éducation préscolaire 4 ans et 5 ans observées, les données collectées en classe ont été soumises à des analyses descriptives (mesures de tendance centrale et mesures de dispersion). Le tableau 4.1 présente les scores moyens et les écarts-types obtenus à la grille d'observation ELLCO Pre-K pour chacune des deux sous-échelles (environnement général de la classe; langage et habiletés de lecture et d'écriture) et pour les cinq domaines (structure de la classe; programme éducatif; environnement langagier; livres et lecture; écrit et écriture émergente) regroupant chacun de 3 à 5 items d'évaluation. Ces moyennes sont ensuite interprétées en fonction des indicateurs proposés par Smith et al. (2008) qui indiquent différents niveaux de qualité selon les scores obtenus (0 à 2,50 = faible; 2,51 à 3,50 = de base; 3,51 à 5,00 = élevé).

Tableau 4.1 Statistiques descriptives de la grille d'observation ELLCO Pre-K par domaine et par item

	M (<i>ÉT</i>)	Étendue
Environnement général de la classe	3,28 (0,71)	2,09-4,84
Domaine I. Structure de la classe	3,65 (0,72)	2,33-5,00
Item 1. Organisation de la classe	3,70 (0,88)	2,00-5,00
Item 2. Contenus de la classe	3,50 (0,78)	2,00-5,00
Item 3. Gestion de la classe	3,57 (1,17)	1,00-5,00
Item 4. Personnel	3,93 (1,22)	1,00-5,00
Domaine II. Programme éducatif	2,91 (0,86)	1,67-4,67
Item 5. Approches face au programme éducatif	3,07 (1,08)	1,00-5,00
Item 6. Opportunités de choix et d'initiatives pour les enfants	3,63 (1,07)	1,00-5,00
Item 7. Reconnaissance de la diversité en classe	2,03 (1,03)	1,00-5,00
Langage et habiletés de lecture et d'écriture	3,23 (0,69)	2,19-4,87
Domaine III. Environnement langagier	3,38 (0,73)	2,25-5,00
Item 8. Climat de discussion	3,73 (0,83)	2,00-5,00
Item 9. Opportunités de conversations soutenues	3,53 (0,86)	2,00-5,00
Item 10. Efforts pour la construction du vocabulaire	3,40 (1,00)	1,00-5,00
Item 11. Conscience phonologique	3,10 (1,32)	1,00-5,00
Domaine IV. Livres et lecture	3,37 (0,72)	2,20-4,80
Item 12. Organisation de l'aire de lecture	3,10 (1,03)	1,00-5,00
Item 13. Caractéristiques des livres	2,97 (1,07)	2,00-5,00
Item 14. Livres d'apprentissage	2,77 (1,19)	1,00-5,00
Item 15. Approches face à la lecture des livres	3,83 (0,65)	3,00-5,00
Item 16. Qualité de la lecture des livres	4,20 (0,76)	2,00-5,00
Domaine V. Écrit et écriture émergente	2,90 (0,87)	1,33-5,00
Item 17. Environnement d'écriture émergente	2,80 (0,96)	1,00-5,00
Item 18. Soutien à l'écriture de l'enfant	2,53 (1,25)	1,00-5,00
Item 19. Écrit dans l'environnement	3,37 (0,85)	2,00-5,00
Moyenne du score total	3,24 (0,65)	2,18-4,83

Note. $n = 30$ (sauf pour l'item 4 pour lequel $n = 11$)

Scores possibles : 1 à 5 pour chaque item.

M = moyenne. $ÉT$ = écart-type

En ce qui concerne la sous-échelle de l'environnement général de la classe ($M = 3,28$) et la sous-échelle de la lecture et des habiletés de lecture et d'écriture ($M = 3,23$), toutes deux atteignent un niveau de qualité de base. Les scores moyens obtenus aux cinq domaines de l'outil permettent de constater que le domaine de la structure de la classe est le seul à correspondre à un niveau de haute

qualité ($M = 3,65$), alors que les autres domaines demeurent à un niveau de qualité de base, soit pour le programme éducatif ($M = 2,91$), l'environnement langagier ($M = 3,38$), les livres et la lecture ($M = 3,37$) ainsi que l'écrit et l'écriture émergente ($M = 2,90$). La moyenne du score global de l'ELLCO Pre-K ($M = 3,24$) indique donc généralement une qualité de base de l'environnement éducatif au regard de l'émergence de l'écrit dans les classes d'éducation préscolaire 4 ans et 5 ans participantes. À noter que les indices de cohérence interne ($n = 30$) varient d'acceptables à très bons (Nunally, 1978) pour les cinq domaines de l'outil ELLCO Pre-K (structure de la classe, $\alpha = 0,61$; programme éducatif, $\alpha = 0,74$; environnement langagier, $\alpha = 0,81$; livres et lecture, $\alpha = 0,80$; écrit et écriture émergente, $\alpha = 0,79$).

4.1.1 Analyses descriptives de la liste à cocher complémentaire ELLCO Pre-K

Les données recueillies au moyen de la liste à cocher complémentaire ELLCO Pre-K ont été soumises à des analyses descriptives (mesures de tendance centrale et mesures de dispersion). Cette liste permet d'évaluer de façon plus fine l'environnement physique de la classe en ce qui concerne la lecture et l'écriture dans les classes d'éducation préscolaire 4 ans et 5 ans observées. Elle est composée de deux sous-échelles (lecture et écriture). L'échelle lecture se rapporte à trois catégories d'items mesurées, soit le coin lecture, la sélection des livres et l'utilisation des livres. La sous-échelle écriture se rapporte à deux catégories d'items, soit le matériel d'écriture et les écrits dans la classe. Les scores moyens et les écarts-types pour les deux sous-échelles et les cinq catégories de mesure sont présentés dans le tableau 4.2.

Tableau 4.2 Statistiques descriptives pour la liste à cocher ELLCO Pre-K (dimension physique)

	Étendue des scores possibles	M (ÉT)	Minimum	Maximum
Sous-échelle : Lecture	2 à 14	8,50 (2,97)	2,00	14,00
Coin lecture	0 à 3	1,77 (1,10)	0,00	3,00
Sélection des livres	2 à 9	6,37 (1,90)	2,00	9,00
Utilisation des livres	0 à 2	0,37 (0,61)	0,00	2,00
Sous-échelle : Écriture	0 à 21	7,30 (3,83)	2,00	18,00
Matériel d'écriture	0 à 8	3,93 (1,62)	1,00	8,00
Écrits dans la classe	0 à 13	3,37 (2,67)	0,00	12,00
Score moyen	2 à 35	15,80 (5,73)	5,00	28,00

Note. $n = 30$. $M =$ moyenne.

ÉT = écart-type

Dans le but d'interpréter les moyennes obtenues, les scores ont été divisés en quartiles. L'analyse de la sous-échelle lecture repose donc sur les indicateurs suivants : score très faible (0–3,50), score faible (3,51–7,00), score de base (7,01–10,50), score élevé (10,51–14). L'analyse de la sous-échelle écriture repose sur les indicateurs suivants : score très faible (0–5,25), score faible (5,26–10,50), score de base (10,51–15,75) et score élevé (15,76–21). L'analyse du score moyen obtenu à la liste à cocher repose sur les indicateurs suivants : score très faible (0–8,75), score faible (8,76–17,50), score moyen (17,51–26,25) et score élevé (26,26–35).

Il est ainsi possible de constater que la sous-échelle lecture obtient un score moyen de base ($M = 8,50$), alors que la sous-échelle écriture obtient un score moyen faible ($M = 7,30$). Le score moyen pour les deux sous-échelles combinées ($M = 15,80$) est donc considéré faible. On constate aussi que les scores s'avèrent particulièrement plus faibles dans le cas de l'utilisation des livres ($M = 0,37$) et dans le cas des écrits dans la classe ($M = 3,37$). Toutefois, de façon globale, la sous-échelle lecture obtient des scores plus élevés que la sous-échelle écriture. Pour comparer les scores de ces deux sous-échelles, ceux-ci ont été ramenés tous les deux sur 100. La sous-échelle lecture a donc obtenu un score moyen de 60,7 %, alors que la sous-échelle écriture a obtenu un score moyen de 34,8 %. Un test t pour échantillons appariés a permis de constater qu'il y a une différence significative entre les scores moyens pour la sous-échelle lecture et la sous-échelle écriture ($t_{(149)} = 14,805; p < .001$).

4.1.2 Synthèse des résultats pour la qualité de l'environnement éducatif en émergence de l'écrit

Comme mentionné, la majorité des indicateurs de qualité mesurés à l'aide de l'outil ELLCO Pre-K obtient des scores moyens allant de 2,90 à 3,65 pour les cinq domaines mesurés (structure de la classe; programme éducatif; environnement langagier; livres et lecture; écrit et écriture émergente), allant d'un niveau de qualité faible à élevé. De même, la liste à cocher complémentaire de l'environnement physique de la classe portant sur la lecture et l'écriture rapporte une qualité de base en ce qui concerne la sous-échelle lecture, mais une qualité jugée faible dans le cas de la sous-échelle écriture. Globalement, il est donc possible de conclure que la qualité de l'environnement éducatif au regard de l'émergence de l'écrit est généralement considérée de base. Cela signifie que les enseignantes mettent parfois en place certaines pratiques soutenant le langage oral et écrit, mais que cela ne se fait pas de façon constante lors des observations faites en classe.

4.2 Analyses descriptives des niveaux d'engagement des enfants

Afin d'évaluer le niveau d'engagement des 150 enfants dans les 30 classes d'éducation préscolaire 4 ans et 5 ans observées, les données collectées en classe ont été soumises à des analyses descriptives (mesures de tendance centrale et mesures de dispersion). Le tableau 4.3 présente les scores moyens et les écarts-types obtenus à la grille d'observation inCLASS pour chacun des domaines et leurs dimensions respectives (les interactions avec l'adulte, incluant l'engagement positif et la communication; les interactions avec les pairs, incluant la sociabilité, la communication et l'affirmation; l'orientation sur la tâche, incluant l'engagement et l'autonomie dans les apprentissages; les interactions négatives, incluant les conflits avec l'adulte et les pairs, ainsi que le contrôle comportemental, dont le score est inversé). Ces moyennes sont ensuite interprétées en fonction des niveaux de qualité proposés par Downer et al. (2010), soit 1-2 = faible, 3-5 = moyen et 6-7 = élevé.

Tableau 4.3 Statistiques descriptives de l'outil inCLASS par domaine et par dimension

Domaines / dimensions	<i>Moyenne</i>	<i>Écart-type</i>	<i>Minimum</i>	<i>Maximum</i>
Interactions avec l'enseignante	2,43	0,63	1,00	4,38
Engagement positif	2,94	0,81	1,00	5,25
Communication	1,91	0,65	1,00	4,25
Interactions avec les pairs	2,82	0,73	1,25	4,58
Sociabilité	3,60	0,86	1,75	5,75
Communication	2,56	0,77	1,00	4,25
Affirmation	2,30	0,76	1,00	4,50
Orientation sur la tâche	4,49	0,68	2,63	6,25
Engagement	5,19	0,76	3,25	7,00
Autonomie dans les apprentissages	3,79	0,82	1,75	6,50
Interactions négatives	1,32	0,35	1,00	2,83
Conflit avec l'enseignante	1,09	0,21	1,00	2,25
Conflit avec les pairs	1,25	0,34	1,00	2,75
Contrôle comportemental*	1,64	0,73	1,00	5,00

Note. $n = 150$ (75 filles)

* (score inversé)

Scores possibles = 1 à 7

À la lumière des résultats obtenus, il est ainsi possible de constater que pour les domaines des interactions avec l'adulte ($M = 2,43$; $ÉT = 0,63$) et des interactions avec les pairs ($M = 2,82$; $ÉT =$

0,73), les scores se situent à des niveaux considérés de faibles à moyens. Le domaine de l'orientation sur la tâche présente, quant à lui, un niveau moyen ($M = 4,49$; $ÉT = 0,68$). Finalement, le score associé au domaine des interactions négatives est d'un niveau considéré faible ($M = 1,32$; $ÉT = 0,35$).

Dans le cas du domaine des interactions avec l'adulte, la dimension de la communication avec l'adulte obtient un score faible ($M = 1,91$; $ÉT = 0,65$), alors que la dimension de l'engagement positif se rapproche d'un niveau moyen ($M = 2,94$; $ÉT = 0,81$). Pour ce qui est du domaine des interactions avec les pairs, la dimension de la sociabilité se situe à un niveau moyen ($M = 3,60$; $ÉT = 0,86$), alors que la communication se situe à un niveau faible-moyen ($M = 2,56$; $ÉT = 0,77$) et l'affirmation à un niveau faible ($M = 2,30$; $ÉT = 0,76$). L'orientation sur la tâche est le domaine qui obtient les scores les plus élevés pour la dimension de l'engagement ($M = 5,19$; $ÉT = 0,76$) et de l'autonomie dans les apprentissages ($M = 3,79$; $ÉT = 0,82$), ces deux dimensions se situant à un niveau de qualité moyen. Finalement, les interactions négatives demeurent à des niveaux faibles pour les trois dimensions de ce domaine, soit le conflit avec l'enseignante ($M = 1,09$; $ÉT = 0,21$), le conflit avec les pairs ($M = 1,25$; $ÉT = 0,34$) et le contrôle comportemental ($M = 1,64$; $ÉT = 0,73$), dont le score est inversé.

À noter que les indices de cohérence interne varient d'acceptables à excellents (Nunally, 1978) pour les quatre domaines de l'outil inCLASS (interactions avec l'adulte, $\alpha = 0,67$; interactions avec les pairs, $\alpha = 0,91$; orientation sur la tâche, $\alpha = 0,65$; interactions négatives, $\alpha = 0,54$).

4.2.1 Synthèse des résultats pour les niveaux d'engagement des enfants

Les scores obtenus pour les niveaux d'engagement des enfants indiquent des niveaux d'engagement généralement faibles tant pour les interactions avec l'adulte que pour les interactions avec les pairs. L'engagement des enfants envers les activités est, pour sa part, d'un niveau moyen, comme en témoigne le score obtenu pour le domaine de l'orientation sur la tâche. Quant aux interactions négatives, elles demeurent globalement faibles pour l'ensemble des enfants observés ($n = 150$). Cela signifie que les enfants sont généralement peu engagés envers leur enseignante et leurs pairs, initiant et maintenant peu de contacts, alors qu'ils sont plus engagés envers les tâches et les activités proposés en classe. De plus, les enfants vivent en général peu de conflits en classe.

4.3 Analyses descriptives des variables de niveau 1 (enfant) et de niveau 2 (classe)

Dans le cadre d'analyses de régression multiniveau, il importe de s'attarder aux variables qui seront incluses à chacun des niveaux du modèle hiérarchique. Les variables de niveau 1 (voir tableau 4.4) concernent les enfants observés, alors que les variables de niveau 2 (voir tableau 4.5) se rapportent aux variables qui relèvent de la classe.

Tableau 4.4 Statistiques descriptives des variables de niveau 1

Variables de niveau 1 (niveau enfant)					
Scores inCLASS	Écart-				
	Moyenne	type	Minimum	Maximum	CCI
Interactions avec l'enseignante	2,43	0,63	1,00	4,38	0,178
Interactions avec les pairs	2,82	0,73	1,25	4,58	0,086
Orientation sur la tâche	4,49	0,68	2,63	6,25	0,024
Interactions négatives	1,32	0,35	1,00	2,83	0,239
Variable de contrôle					
Âge de l'enfant (mois)	69,73	6,44	54,00	88,00	

Note. $n = 150$ (75 filles)

Les variables de niveau 1 sont représentées par les scores obtenus aux quatre domaines de l'outil d'observation inCLASS (interactions avec l'adulte, interactions avec les pairs, orientation sur la tâche et interactions négatives). Dans le cas des variables de contrôle, seul l'âge de l'enfant ($M = 69,73$; $ÉT = 6,44$) est considéré comme une variable de niveau 1.

Le coefficient de corrélation intraclasse (CCI) est également indiqué pour les quatre domaines de l'engagement mesurés par l'inCLASS. Cette statistique descriptive permet de décrire à quel point les unités d'un même groupe se ressemblent, et donc quelle part de la variance de l'engagement peut être expliquée par le niveau 2, dans ce cas-ci la classe. Le CCI permet donc de déterminer la proportion de la variance expliquée par la structure multiniveau (Tabachnick et al., 2019). Ainsi, plus un CCI se rapproche d'une valeur de 1, plus la variabilité est due à la classe. À l'inverse, un CCI près de 0 indique que la variabilité est due à l'enfant. Il est à noter que le CCI pour le domaine de l'orientation sur la tâche s'avère faible (0,024), indiquant que la variabilité pour ce domaine reflète davantage des différences entre les enfants d'une même classe que des différences entre les

classes. Toutefois, afin de conserver la cohérence du devis méthodologique, la structure multiniveau est maintenue pour l'ensemble des analyses (Futterer et al., 2022).

Tableau 4.5 Statistiques descriptives des variables de niveau 2

Variables de niveau 2 (niveau classe)				
Scores pour l'ELLCO Pre-K (1-5)	Moyenne	Écart-type	Minimum	Maximum
Structure de la classe	3,65	0,72	2,33	5,00
Programme éducatif	2,91	0,86	1,67	4,67
Environnement langagier	3,38	0,73	2,25	5,00
Livres et lecture	3,37	0,72	4,80	3,37
Écrit et écriture émergente	2,90	0,87	1,33	5,00
Programme éducatif/Livres et lecture - combiné	3,14	0,77	2,10	4,73
Variables de contrôle				
Expérience en enseignement (années)	17,20	6,38	6,00	30,00
Expérience à l'éducation préscolaire (années)	13,30	6,50	4,00	25,00
Nombre d'enfants dans le groupe	15,93	2,46	10,00	19,00
Indice de milieu socioéconomique (IMSE)	20,80	13,63	0,78	50,39
IMSE rang 1 à 10	7,37	2,91	1,00	10,00
Seuil de faible revenu (SFR)	11,97	6,80	4,14	29,04
SRF rang 1 à 10	6,90	2,58	2,00	10,00
Environnement physique - Lecture (0-1)	0,61	0,21	0,14	1,00
Environnement physique - Écriture (0-1)	0,35	0,18	0,10	0,86

Note. $n = 30$

Les variables de niveau 2 sont pour leur part représentées par les scores obtenus à la grille d'observation ELLCO Pre-K et à la liste à cocher (dans ce dernier cas pour la mesure de la qualité de l'environnement physique touchant la lecture et l'écriture). L'analyse inclut également des variables de contrôle qui sont liées à la classe. Il s'agit, dans le cas de l'enseignante, de l'expérience globale en enseignement ($M = 17,20$; $ÉT = 6,38$), de l'expérience à l'éducation préscolaire ($M = 13,30$; $ÉT = 6,50$) et, dans le cas de la classe, du nombre d'enfants dans le groupe ($M = 15,93$; $ÉT = 2,46$), de l'indice de milieu socioéconomique ($M = 20,80$; $ÉT = 13,63$) et du seuil de faible revenu ($M = 11,97$; $ÉT = 6,80$).

À noter que dans le cas des variables provenant de l'outil ELLCO Pre-K, la présence d'une multicollinéarité a été détectée entre les variables programme éducatif et livres et lecture, tel que vérifié par un indice FIV (Facteur d'inflation de la variance) supérieur à 3. Afin de conserver une part suffisante de détails dans les analyses, et parce que les livres utilisés et disponibles en classe sont régulièrement en lien avec une thématique exploitée dans le programme éducatif (Shedd et Duke, 2008), le choix a été fait de faire la moyenne de ces deux variables afin de créer une nouvelle variable (programme éducatif/livres et lecture - combiné). Les analyses descriptives pour cette variable ($M = 3,14$; $ÉT = 0,77$) révèlent un niveau de qualité de base.

4.4 Analyse des fréquences pour les contextes d'apprentissage observés

Rappelons que lors des observations menées avec l'outil inCLASS, l'observatrice devait noter le contexte d'apprentissage dans lequel se déroulait chaque cycle d'observation. Les contextes pris en compte comprenaient l'activité en grand groupe, l'activité en petit groupe, l'activité individuelle, les jeux libres, les routines et les transitions, et finalement, la collation. Lorsque plusieurs de ces contextes étaient observés au cours d'un même cycle, l'observatrice devait indiquer le contexte dominant sur la grille d'observation. Par ailleurs, il a été noté, pour chaque cycle d'observation, la nature de la présence de l'enseignante, c'est-à-dire si celle-ci était impliquée et/ou dirigeait l'activité à laquelle participait l'enfant observé.

Également, comme l'outil ELLCO Pre-K porte sur la qualité de l'environnement éducatif au regard du soutien au langage oral, à la lecture et à l'écriture, des éléments se rapportant à cette grille d'observation ont été pris en considération comme contextes spécifiques au langage oral et écrit lors de l'observation effectuée avec l'outil inCLASS. Dans le cas du langage oral, les contextes observés se rapportaient aux conversations entre les enfants, aux conversations entre les enseignantes et les enfants, aux activités de conscience phonologique et aux activités liées au développement du vocabulaire. En ce qui a trait à la lecture, les contextes incluaient la fréquentation de l'aire de lecture par les enfants, l'utilisation de jeux de sons, de lettres ou de mots, la lecture de livres par l'enfant (ailleurs que dans l'aire de lecture), la lecture à voix haute effectuée par l'enseignante, et finalement l'activité portant sur le message du jour animée par l'enseignante. Pour ce qui est de l'écriture, les contextes regroupaient les activités d'écriture spontanée des enfants, les activités d'orthographe approchées animées par l'enseignante ainsi que l'utilisation, par les

enfants et les enseignantes, du matériel d'écriture et des écrits environnementaux dans la classe. À noter que pour les catégories de contextes spécifiques observés, soit oral, lecture et écriture, plusieurs contextes pouvaient être relevés lors d'un même cycle. Le tableau 4.6 présente la fréquence des contextes observés pour chaque cycle d'observation effectué avec l'outil inCLASS.

Tableau 4.6 Fréquences des contextes d'apprentissage observés en classe avec l'outil inCLASS

	Cycle 1	Cycle 2	Cycle 3	Cycle 4	Moyenne des 4 cycles
	%	%	%	%	%
Regroupement/Type d'activité					
Activité de grand groupe	30,7	31,3	23,3	36,0	30,3
Petit groupe	3,3	5,3	7,3	5,3	5,3
Individuelle	7,3	18,7	13,3	7,3	11,7
Jeux libres	34,7	18,7	33,3	40,7	31,9
Routine/transition	18,7	7,3	19,3	10,0	13,8
Collation	5,3	18,7	3,3	0,7	7,0
Enseignante					
Impliquée dans activité	51,3	48,7	40,7	49,3	47,5
Dirige activité	57,3	66,0	56,0	56,7	59,0
Oral					
Enfants/enfants	36,7	39,3	48,0	45,3	42,3
Enfants/enseignante	20,0	19,3	14,7	14,7	17,2
Conscience phonologique	11,3	18,0	10,7	9,3	12,3
Vocabulaire	6,0	6,0	8,7	8,0	7,2
Lecture					
Aire de lecture fréquentée	0,7	5,3	0,7	4,0	2,7
Jeux sons/lettres/mots	5,3	14,0	10,7	6,7	9,2
Lecture de livre enf.	4,7	4,0	3,3	3,3	3,8
Lecture à voix haute ens.	5,3	3,3	4,0	13,3	6,5
Message du jour	3,3	4,7	0,0	2,0	2,5
Écriture					
Écriture spontanée enf.	5,3	4,0	4,0	4,0	4,3
Orthographes approchées	2,0	1,3	2,7	3,3	2,3
Utilisation écrits classe	9,3	17,3	8,7	8,7	11,0

Note. $n = 150$. *Enf* = enfant; *ens.* = enseignante.

% = proportion du contexte observé pour l'ensemble des observations

Certaines tendances se dégagent à la lecture des résultats présentés dans le tableau 4.8. Dans un premier temps, il est possible de constater que les activités en grand groupe (30,3 %) et les jeux libres (31,9 %) prédominent comme contexte d'apprentissage. Les routines et les transitions occupent 13,8 % du temps de classe, alors que les activités en petit groupe (5,3 %) ou individuelles (11,7 %) se font plus rares. Lorsqu'un moment de collation est observé, cela a lieu plus souvent lors du cycle 2 d'observation (18,7 %), alors que les jeux libres sont moins fréquents pendant ce même cycle. Par ailleurs, une majorité des activités sont dirigées par les enseignantes (59,0 %). L'enseignante est impliquée, sans nécessairement diriger l'activité, lors de 47,5 % des observations.

En ce qui concerne les contextes en lien avec le soutien du langage oral, les conversations entre enfants sont observées lors de 42,3 % des observations, mais seulement 17,2 % des observations font état de conversations entre l'enseignante et les enfants. Peu de contextes se rapportent au développement de la conscience phonologique (12,3 %) ou du vocabulaire (7,2 %). Dans le cas de contextes se rapportant à la lecture, ceux-ci sont généralement peu observés, que ce soit pour la fréquentation de l'aire de lecture (2,7 %), l'utilisation de jeux de lettres, de sons et de mots (9,2 %), la lecture de livres par les enfants dans la classe (3,8 %), la lecture à voix haute par l'enseignante (6,5 %) ou le message du jour animé par l'enseignante (2,5 %). Précisons que les enseignantes participantes avaient été informées qu'elles devaient faire une séance de lecture à voix haute lors de l'observation avec l'outil ELLCO Pre-K, afin que nous puissions évaluer les indicateurs relatifs à la lecture d'histoires dans la grille d'observation. Toutefois, l'observation avec l'outil inCLASS n'avait pas nécessairement lieu la même journée.

Pour ce qui est des contextes liés à l'écriture, ils sont également rarement observés, tant pour l'écriture spontanée des enfants (4,3 %), que pour les activités d'orthographe approchées (2,3 %) et l'utilisation des écrits de la classe (11,0 %). Globalement, ces résultats relèvent la part plus importante des activités en grand groupe et des jeux libres, des activités dirigées par les enseignantes et des contextes qui soutiennent le langage oral davantage que la lecture et l'écriture.

4.5 Corrélations bivariées des variables de niveau 1 et 2

Le tableau 4.7 présente la matrice de corrélations pour l'ensemble des variables à l'étude. Les variables 1 à 5 et la variable 21 (niveau 1 : enfant) incluent les 4 domaines mesurés par l'outil

inCLASS, ainsi que l'âge et le sexe de l'enfant (qui représentent des variables de contrôle). Les variables 7 à 11 comprennent les 5 domaines de l'outil ELLCO Pre-K et le domaine ajouté à la suite de la détection d'une multicolinéarité (programme éducatif/livres et lecture - combiné). Les variables 12 à 20 représentent des variables de contrôle de niveau 2, incluant notamment, le nombre d'années d'expérience des enseignantes (en enseignement et à l'éducation préscolaire), le nombre d'enfants par groupe, l'indice de milieu socioéconomique (IMSE), le seuil de faible revenu (SFR), et l'évaluation de l'environnement physique de la classe pour le soutien à la lecture et à l'écriture. Les seuils de signification ont été établis à $p < ,05$. Les résultats montrent que toutes les variables et/ou leurs résidus respectent le postulat de normalité nécessaire à la poursuite des analyses statistiques.

Tableau 4.7 Corrélations bivariées des variables de niveau 1 (enfant) et 2 (classe)

Variable	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
1. Interactions avec l'enseignante																				
2. Interactions avec les pairs	.02																			
3. Orientation sur la tâche	.31***	.35***																		
4. Interactions négatives	-.13	.29***	-.17*																	
5. Âge de l'enfant	.00	.07	.16	.01																
6. Structure de la classe	.05	-.12	.10	-.03	.22**															
7. Programme éducatif	.10	-.19*	.08	.01	.13	.61***														
8. Environnement langagier	.05	-.17	.16	-.16	.16	.53***	.61***													
9. Livres et lecture	.14	-.21**	.08	.01	.14	.62***	.89***	.53***												
10. Écrit et écriture émergente	.07	-.24**	.03	.03	.22**	.47***	.69***	.58***	.67***											
11. Programme éducatif/Livres et lecture (moyenne)	.12	-.20*	.08	.01	.14	.63***	.98***	.59***	.97***	.70***										
12. Expérience en enseignement	.13	-.01	.01	-.12	.00	.00	.12	.17*	.08	.10	.10									
13. Expérience à l'éducation préscolaire	.04	-.07	-.09	-.04	.06	.00	.10	.08	.09	.21*	.10	.77***								
14. Nombre d'enfants dans le groupe	-.13	.18*	-.10	.23**	.34***	.21*	.26**	-.11	.27**	-.01	.27***	-.10	.02							
15. Indice de milieu socioéconomique (IMSE)	.15	-.01	.03	.01	.06	-.33***	-.33***	-.12	-.24**	-.31***	-.30***	.07	.17*	-.17*						
16. IMSE rang 1 à 10	.07	.11	-.05	.18*	.15	-.33***	-.37***	-.20*	-.22**	-.31***	-.31***	.20*	.24**	.09	.82***					
17. Seuil de faible revenu (SFR)	.05	.01	.01	-.01	-.09	-.31***	-.26**	-.21*	-.24**	-.35***	-.26***	.06	.11	-.14	.78***	.47***				
18. SFR rang 1 à 10	-.03	.00	-.11	.14	-.13	-.41***	-.36***	-.30***	-.30***	-.36***	-.34***	.19*	.16	-.08	.61***	.51***	.82***			
19. Environnement physique - Lecture	.06	.08	.00	-.07	.00	-.19*	-.22**	-.22**	-.16	-.14	-.20***	-.06	-.12	.14	.01	.04	.02	.02		
20. Environnement physique - Écriture	-.04	.07	-.06	-.02	-.13	-.47***	-.20*	-.35***	-.26**	-.18*	-.23***	-.22**	-.07	.04	.08	-.07	.27***	.16	.41***	
21. Sexe de l'enfant	.04	-.06	.04	-.07	-.03	-.03	.02	-.03	.02	-.04	.02	.04	.05	.07	.03	.05	.04	.03	.00	.04

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

Tout d'abord, certaines corrélations significatives concernent les domaines de l'inCLASS. D'une part, de faibles corrélations positives et significatives (Laflamme et Zhou, 2020) ont été relevées entre l'orientation sur la tâche et les interactions avec l'adulte ($r = ,31; p < ,001$), de même qu'entre l'orientation sur la tâche et les interactions avec les pairs ($r = ,35; p < ,001$). D'autre part, une faible corrélation positive est présente entre le domaine des interactions avec les pairs et celui des interactions négatives ($r = ,29; p < ,001$). Finalement, une corrélation significative et négative apparaît entre l'orientation sur la tâche et les interactions négatives ($r = -,17; p < ,05$).

L'ensemble des domaines de l'ELLCO Pre-K fait l'objet de corrélations positives et significatives allant de $r = 0,47; p < ,001$ (structure de la classe et écrit et écriture émergente) à $r = 0,89; p < ,001$ (programme éducatif et livres et lecture). Rappelons qu'une nouvelle variable a été créée puisque la forte corrélation entre les variables programme éducatif et livres et lecture ($r = ,89, p < ,001$), jumelée à une valeur de l'indice FIV supérieure à 3, ont conduit à moyenniser ces deux variables en raison d'une multicolinéarité. Cette nouvelle variable présente également des corrélations positives avec les autres domaines de l'ELLCO Pre-K.

Par ailleurs, de faibles corrélations négatives et significatives (Laflamme et Zhou, 2020) apparaissent entre le domaine des interactions avec les pairs et quatre domaines de l'outil ELLCO Pre-K, soit le programme éducatif ($r = -,19, p < ,05$), les livres et la lecture ($r = -,21, p < ,01$), l'écrit et l'écriture émergente ($r = -,24, p < ,01$), et la variable combinée programme éducatif/livres et lecture ($r = -,20, p < ,01$).

En ce qui a trait aux variables de contrôle, une faible corrélation significative est apparue entre les interactions avec les pairs et le nombre d'enfants dans le groupe ($r = ,18, p < ,05$), de même qu'entre les interactions négatives et le nombre d'enfants dans le groupe ($r = ,23, p < ,01$).

En outre, l'indice de milieu socioéconomique (IMSE) est significativement, mais faiblement corrélé avec plusieurs domaines de l'outil ELLCO Pre-K, soit la structure de la classe ($r = ,33, p < ,001$), le programme éducatif ($r = ,33, p < ,001$), les livres et la lecture ($r = ,24, p < ,01$), l'écrit et l'écriture émergente ($r = ,31, p < ,001$) et la variable combinée programme éducatif/livres et lecture ($r = ,30, p < ,001$). Comme l'IMSE et le SFR sont fortement corrélés entre eux, des corrélations similaires apparaissent entre la variable SFR et les domaines de l'outil ELLCO Pre-K, avec l'ajout

d'une faible corrélation négative significative entre la variable SFR et l'environnement langagier ($r = -,21, p < ,05$).

Finalement, les scores pour l'environnement physique de la classe (échelles lecture et écriture) présentent plusieurs corrélations négatives et significatives avec les domaines de l'ELLCO Pre-K, allant de $r = -,18; p < ,05$ pour l'environnement physique (écriture) et l'écrit et l'écriture émergente, à $r = -,47; p < ,001$ pour l'environnement physique (écriture) et la structure de la classe.

4.6 Résultats des analyses de régression multiniveau

Rappelons que des analyses de régression multiniveau ont dû être effectuées en raison de la nature hiérarchique des données pour lesquelles les enfants (niveau 1) sont nichés dans des classes (niveau 2). Un modèle de régression multiniveau a été réalisé pour chaque domaine de l'engagement des enfants (interactions avec l'enseignante; interactions avec les pairs; orientation sur la tâche; interactions négatives) afin de vérifier si des variables de l'environnement éducatif (domaines de l'outil ELLCO Pre-K) et des variables de contrôle (p. ex. expérience de l'enseignante, indice de milieu socioéconomique, nombre d'enfants dans le groupe, âge des enfants) pouvaient être associées aux variables liées aux domaines d'engagement (mesurés par l'outil inCLASS). Ces modèles sont présentés dans les sections qui suivent.

Le tableau 4.8 présente tout d'abord le modèle de régression multiniveau en ce qui concerne les interactions avec l'enseignante. Ce modèle inclut les domaines ELLCO Pre-K ainsi que l'ensemble des variables de contrôle.

Tableau 4.8 Modèle de régression multiniveau pour le domaine des interactions avec l'enseignante

	<i>B (SE)</i>	<i>β</i>
(Ordonnée à l'origine)	2,01(,90)*	-,05
Domaines ELLCO Pre-K		
Structure de la classe	,10(,15)	,11
Programme éducatif/Livres et lecture	,28(,17)	,33
Environnement langagier	-,19(,14)	-,22
Écrit et écriture émergente	-,00(,14)	-,01
Variables de contrôle		
Expérience en enseignement (années)	,03(,02)	,30
Expérience à l'éducation préscolaire (années)	-,02(,02)	-,23
Nombre d'enfants dans le groupe	-,06(,04)	-,21
Sexe de l'enfant	,06(,10)	,10
Indice de milieu socioéconomique (IMSE)	,02(,01)*	,42
Seuil de faible revenu (SFR)	-,02(,02)	-,25
Environnement physique - Lecture	,29(,37)	,10
Environnement physique - Écriture	,20(,52)	,06
Âge de l'enfant (mois)	,00(,01)	,02
Effets aléatoires		
σ^2	0,34	
τ_{00} Code_classe	0,06	
R ² Marginal / R ² Conditionnel	,131/,267	

* $p < ,05$, ** $p < ,01$, *** $p < ,001$.

Les résultats révèlent qu'aucune variable de l'environnement éducatif (structure de la classe, programme éducatif/livres et lecture, environnement langagier, écrit et écriture émergente) ne permet de prédire l'engagement avec l'enseignante. Cependant, dans le cas des variables de contrôle, l'IMSE s'avère significativement associé aux interactions avec l'enseignante ($\beta = ,02$, $p < ,05$).

Le tableau 4.9 présente maintenant le modèle de régression multiniveau en ce qui a trait aux interactions avec les pairs.

Tableau 4.9 Modèle de régression multiniveau pour le domaine des interactions avec les pairs

	<i>B (SE)</i>	<i>β</i>
(Ordonnée à l'origine)	2,11(.92)*	,08*
Domaines ELLCO Pre-K		
Structure de la classe	-,02(.15)	-,02
Programme éducatif/Livres et lecture	-,22(.17)	-,23
Environnement langagier	,04(.14)	,03
Écrit et écriture émergente	-,09(.14)	-,11
Variables de contrôle		
Expérience en enseignement (années)	,02(.02)	,17
Expérience à l'éducation préscolaire (années)	-,02(.02)	-,16
Nombre d'enfants dans le groupe	,07(.04)*	,24
Sexe de l'enfant	-,11(.12)	-,15
Indice de milieu socioéconomique (IMSE)	-,00(.02)	-,05
Seuil de faible revenu (SFR)	-,13(.38)	-,01
Environnement physique - Lecture	-,13(.38)	-,04
Environnement physique - Écriture	,18(.53)	,05
Âge de l'enfant (mois)	,01(.01)	,06
Effets aléatoires		
σ^2	0,49	
τ_{00} Code_classe	0,03	
R ² Marginal / R ² Conditionnel	,116/,171	

* $p < ,05$, ** $p < ,01$, *** $p < ,001$.

Les résultats révèlent dans ce cas que seul le nombre d'enfants dans le groupe est significativement associé aux interactions avec les pairs ($\beta = ,07$, $p < ,05$).

Le tableau 4.10 présente ci-dessous le modèle de régression multiniveau en ce qui concerne l'orientation sur la tâche.

Tableau 4.10 Modèle de régression multiniveau pour le domaine de l'orientation sur la tâche

	<i>B (SE)</i>	<i>β</i>
(Ordonnée à l'origine)	3,11(.82)***	,02
Domaines ELLCO Pre-K		
Structure de la classe	,05(.13)	,05
Programme éducatif/Livres et lecture	,15(.15)	,17
Environnement langagier	,09(.12)	,09
Écrit et écriture émergente	-,14(.12)	-,18
Variables de contrôle		
Expérience en enseignement (années)	,01(.02)	,11
Expérience à l'éducation préscolaire (années)	-,02(.02)	-,17
Nombre d'enfants dans le groupe	-,06(.03)	-,21
Sexe de l'enfant	-,03(.11)	-,05
Indice de milieu socioéconomique (IMSE)	,00(.01)	0,01
Seuil de faible revenu (SFR)	,00(.02)	,00
Environnement physique - Lecture	,14(.33)	,04
Environnement physique - Écriture	,13(.46)	,03
Âge de l'enfant (mois)	<u>,02(.01)*</u>	<u>,23</u>
Effets aléatoires		
σ^2	0,45	
τ_{00} Code_classe	0,01	
R ² Marginal / R ² Conditionnel	,091/.115	

* $p < ,05$, ** $p < ,01$, *** $p < ,001$.

Les résultats révèlent dans ce cas-ci que l'âge de l'enfant est significativement associé à l'orientation sur la tâche ($\beta = ,02, p < ,05$).

Finalement, le tableau 4.11 présente le modèle de régression multiniveau en ce qui a trait aux interactions négatives.

Tableau 4.11 Modèle de régression multiniveau pour le domaine des interactions négatives

	<i>B (SE)</i>	<i>β</i>
(Ordonnée à l'origine)	1,38(.54)*	,08
Domaines ELLCO Pre-K		
Structure de la classe	-,04(.09)	-,08
Programme éducatif/Livres et lecture	-,04(.10)	-,09
Environnement langagier	-,11(.08)	-,22
Écrit et écriture émergente	,12(.08)	,29
Variables de contrôle		
Expérience en enseignement (années)	-,02(.22)	-,02
Expérience à l'éducation préscolaire (années)	-,10(.22)	-,10
Nombre d'enfants dans le groupe	,32(.15)*	,32
Sexe de l'enfant	-,17(.15)	-,17
Indice de milieu socioéconomique (IMSE)	,12(.22)	,12
Seuil de faible revenu (SFR)	-,01(.21)	-,01
Environnement physique - Lecture	-,13(.14)	-,13
Environnement physique - Écriture	-,10(.17)	-,10
Âge de l'enfant (mois)	-,06(.11)	,06(.11)
Effets aléatoires		
σ^2	0,09	
τ_{00} Code_classe	0,03	
R ² Marginal / R ² Conditionnel	,122/.337	

* $p < ,05$, ** $p < ,01$, *** $p < ,001$.

Comme dans le cas des interactions avec les pairs, le nombre d'enfants dans le groupe est significativement associé aux interactions négatives ($\beta = ,32$, $p < ,05$).

4.7 Synthèse des résultats

Les résultats obtenus révèlent que la qualité de l'environnement éducatif en soutien à l'émergence de l'écrit est généralement considérée de base dans les 30 classes d'éducation préscolaire 4 ans et 5 ans observées. L'analyse de la fréquence des contextes d'apprentissage observés indique par ailleurs une majorité d'activités vécues en grand groupe ou en jeux libres, et des contextes d'apprentissage qui soutiennent parfois le langage oral, mais qui soutiennent rarement les premiers apprentissages en lecture et très rarement ceux en écriture.

En ce qui concerne l'engagement des enfants, des niveaux d'engagement faibles sont observés dans le cas des interactions avec l'adulte et des interactions avec les pairs, alors que l'orientation sur la tâche s'avère d'un niveau moyen. Quant aux interactions négatives, elles sont considérées faibles.

En outre, la qualité de l'environnement éducatif en soutien à l'émergence de l'écrit n'est pas associée de façon significative aux quatre domaines du niveau d'engagement des enfants en classe. Toutefois, certaines variables de contrôle, telles que l'IMSE, le nombre d'enfants par groupe et l'âge des enfants, s'avèrent associées à l'engagement des enfants. En effet, l'IMSE s'avère significativement associé aux interactions avec l'enseignante ($\beta = ,02, p < ,05$), alors que l'âge de l'enfant est significativement associé à l'orientation sur la tâche ($\beta = ,02, p < ,05$). Par ailleurs, le nombre d'enfants dans le groupe est significativement associé aux interactions avec les pairs ($\beta = ,07, p < ,05$) et aux interactions négatives ($\beta = ,32, p < ,05$).

Ces résultats sont discutés dans le chapitre suivant à la lumière d'autres études qui se sont intéressées à la qualité de l'environnement éducatif au regard du soutien du langage oral et écrit, ainsi qu'à l'engagement des enfants en classe. Certains facteurs explicatifs sont également abordés et permettent de mettre en perspective les résultats de la présente recherche.

CHAPITRE 5

DISCUSSION

Dans le précédent chapitre, les variables à l'étude ont été soumises à une analyse descriptive des résultats, à des analyses de corrélation ainsi qu'à des analyses de régression multiniveau. Il a ainsi été possible d'examiner la qualité de l'environnement éducatif quant au soutien offert par les enseignantes au regard du langage oral et écrit ainsi que le niveau d'engagement des enfants en classe avec l'enseignante, les pairs et les tâches, de même que leurs interactions négatives. Également, ces résultats ont permis d'analyser les relations entre les variables relevant de l'environnement éducatif et celles relevant de l'engagement des enfants. Le présent chapitre aborde l'interprétation des principaux résultats, puis présente les limites et les forces de cette étude.

5.1 Qualité de l'environnement éducatif en matière d'émergence de l'écrit

Afin d'atteindre le premier objectif de cette recherche, qui était d'évaluer la qualité de l'environnement éducatif en matière d'émergence de l'écrit de classes d'éducation préscolaire 4 et 5 ans, la grille d'observation ELLCO Pre-K a été utilisée (Smith et al., 2008) de même que la liste à cocher complémentaire permettant d'évaluer plus finement la dimension physique de la classe en ce qui a trait aux premiers apprentissages de la lecture et de l'écriture.

5.1.1 Évaluation de l'environnement éducatif à l'aide de la grille d'observation ELLCO Pre-K

Les résultats obtenus s'avèrent similaires à ceux relevés dans d'autres études ayant utilisé la grille d'observation ELLCO Pre-K. En ce qui a trait à la sous-échelle de l'environnement de la classe, le score moyen obtenu pour les 30 classes observées ($M = 3,28$; $ÉT = 0,71$), représentant un niveau de qualité de base, est similaire à ceux d'autres études (Arteaga et al., 2019; Barker et al., 2022; Charron et al., 2022a), mais légèrement inférieur aux scores obtenus dans l'étude de Palmer et al. (2018). Il faut toutefois noter que cette dernière étude a été menée auprès d'un plus petit échantillon ($n = 12$ classes) dans le cadre d'un programme de développement professionnel des enseignants participants. Nos résultats se sont toutefois avérés légèrement supérieurs à ceux de Landry et al. (2021) obtenus auprès de 76 classes de maternelle 4 ans en milieux défavorisés. À noter que toutes les études mentionnées précédemment ont été menées dans des classes de maternelle 4 ans en milieux défavorisés aux États-Unis, exception faite de celle de Charron et al. (2022a) menée au

Québec auprès d'un échantillon de 30 classes de maternelle 4 ans à temps plein en milieux défavorisés.

Plus particulièrement, le domaine de la structure de la classe, qui inclut les items de l'organisation de la classe, des contenus de la classe, de la gestion de la classe et du personnel, présente un score moyen de 3,65 ($ÉT = 0,72$), pour un niveau qui se rapproche d'une haute qualité, ce qui est en cohérence avec les résultats de différentes recherches (Arteaga et al., 2019; Barker et al., 2022; Charron et al., 2022a; Zhang et Cook, 2019). Cela signifie que les enseignantes organisent souvent bien le matériel et les jeux de la classe et gère le groupe d'enfants de façon efficace. Le domaine programme éducatif, qui inclut les dimensions de l'approche face aux programmes d'études, des opportunités de choix et d'initiatives pour les enfants et de la reconnaissance de la diversité en classe, présente pour sa part un score moyen de 2,91 ($ÉT = 0,86$), ce qui indique une qualité de base, comme le soulignent d'autres travaux (Arteaga et al. 2019; Barker et al., 2022; Charron et al., 2022; Zhang et Cook, 2019). Cela suggère que les enseignantes intègrent parfois une thématique pour stimuler des apprentissages signifiants, offrent à l'occasion des choix et des initiatives aux enfants et intègrent quelques fois la diversité culturelle dans leurs activités et dans le matériel disponible en classe. Le fait de proposer des activités qui répondent aux intérêts des enfants, les rendent actifs dans leurs apprentissages et soutiennent leur autonomie constituerait une voie à privilégier pour favoriser la motivation et l'engagement des enfants à l'éducation préscolaire, mais aussi lors de leur scolarité ultérieure (Hofkens et Pianta, 2022).

La sous-échelle du langage et des habiletés de lecture et d'écriture de la grille d'observation ELLCO Pre-K obtient un score moyen indiquant également un niveau de qualité de base ($M = 3,23$; $ÉT = 0,69$). Ces résultats concordent avec ceux d'autres recherches (Arteaga et al., 2019; Barker et al., 2022; Charron et al., 2022; Landry et al., 2019) tout en étant, encore une fois, légèrement inférieurs à ceux de Palmer et al. (2018).

En s'attardant aux domaines qui composent cette sous-échelle, les résultats indiquent que l'environnement langagier (incluant les items climat de discussion, opportunités de conversations soutenues, effort pour la construction du vocabulaire et conscience phonologique) ($M = 3,38$; $ÉT = 0,73$), les livres et la lecture (incluant les items organisation de l'aire de lecture, caractéristiques des livres, livres d'apprentissage, approches face à la lecture des livres et qualité de la lecture des

livres) ($M = 3,37$; $ÉT = 0,72$) ainsi que l'écrit et l'écriture émergente (incluant les items environnement d'écriture émergente, soutien à l'écriture de l'enfant et l'écrit dans l'environnement) ($M = 2,90$; $ÉT = 0,87$), dont les niveaux de qualité sont tous considérés de base, obtiennent des scores moyens comparables à ceux d'autres études (Arteaga et al., 2019; Barker et al., 2022; Charron et al., 2022; Landry et al., 2021; Zhang et Cook, 2019). Cela suggère que les enseignantes offrent parfois un soutien pour le développement du langage oral, intègrent à l'occasion l'utilisation de livres pour le plaisir et pour les apprentissages, aménagent quelques fois une aire de lecture attrayante et encouragent plutôt rarement les activités d'écriture. À l'instar d'autres études, ces résultats indiquent que les enseignantes ne saisissent pas toutes les occasions qui se présentent à elles pour engager les enfants dans des contextes signifiants pour soutenir le développement du langage oral et écrit (Drainville et Charron, 2021; Gerde et al., 2015; Guo et al., 2012).

Considérant que la présente étude a été menée auprès d'un échantillon de 23 classes de maternelle 5 ans et de 7 classes de maternelle 4 ans, avec un âge moyen des enfants de 69,73 mois ($ÉT = 6,44$), il aurait été possible de s'attendre à des scores supérieurs aux études précédentes, puisqu'elles ont été menées auprès de groupes d'enfants plus jeunes. En raison de la présence d'attentes de fin de cycle dans le *Programme-cycle de l'éducation préscolaire* (MEQ, 2021b), une intensification des pratiques éducatives soutenant le langage oral et écrit auprès des enfants de la maternelle 5 ans aurait pu être envisagée. En effet, le *Programme-cycle de l'éducation préscolaire* souligne qu'à la fin de son passage à l'éducation préscolaire, il est attendu que « [...] l'enfant manifeste de l'intérêt pour la communication orale, la lecture et l'écriture dans des contextes variés » (MEQ, 2021b, p. 40). Des précisions sont aussi ajoutées dans le *Programme-cycle de l'éducation préscolaire* quant à l'importance accordée au développement de la conscience phonologique et à la connaissance du nom et du son de la plupart des lettres de l'alphabet en fin de cycle (MEQ, 2021b).

En somme, les résultats de la présente étude révèlent une qualité de base de l'environnement éducatif au regard de l'émergence de l'écrit, ce qui confirme la préoccupation déjà présente quant au niveau de qualité généralement faible ou de base mesuré dans les études antérieures. Au Québec, il ne s'agit que de la seconde étude, après celle de Charron et al. (2022a), à s'intéresser à l'environnement éducatif en ciblant plus particulièrement l'émergence de l'écrit à l'aide de l'outil ELLCO Pre-K (Smith et al., 2008). En outre, l'implantation très récente du *Programme-cycle de l'éducation préscolaire* (MEQ, 2021b) pourrait expliquer que les pratiques éducatives de qualité

ne soient pas encore mises en place pour soutenir adéquatement le domaine langagier. Finalement, d'autres raisons pourraient expliquer que la qualité de l'environnement éducatif en émergence de l'écrit soit encore inférieure au niveau souhaité, notamment le manque de connaissances des enseignantes concernant les pratiques qui soutiennent le langage oral et écrit, de même qu'une formation initiale et continue qui demeure à bonifier (Bédard et al., 2002; Drainville et Charron, 2021; Lehrer et al., 2017). Pour augmenter la qualité de l'environnement éducatif en émergence de l'écrit, l'accompagnement des enseignantes pour améliorer leurs pratiques en émergence de l'écrit s'avère une voie prometteuse (Elek et al., 2022), ce qui favoriserait un développement accru des habiletés des enfants en émergence de l'écrit (Arteaga et al., 2019). Cet accompagnement peut inclure, par exemple, des formations pour développer les connaissances des enseignantes en lien avec l'émergence de l'écrit, du soutien offert aux enseignantes dans leurs pratiques, la poursuite d'objectifs de développement professionnel déterminés conjointement avec les enseignantes et un retour réflexif guidé sur leurs pratiques (Elek et al., 2022).

5.1.2 Évaluation complémentaire de la dimension physique relative à la lecture et à l'écriture

L'évaluation complémentaire de l'environnement physique des classes ($n = 30$) révèle des résultats très similaires à ceux de l'étude de Charron et al. (2022a), notamment pour les items de l'aire de lecture et de l'utilisation des livres de la sous-échelle lecture. Il est à noter cependant que les résultats de la présente recherche s'avèrent légèrement supérieurs pour l'item de la sélection des livres (sous-échelle lecture) et pour les items liés au matériel d'écriture et aux écrits environnementaux dans la classe (sous-échelle écriture). Ces scores moyens plus élevés pourraient s'expliquer par le fait que l'étude de Charron et al. (2022a) a été menée exclusivement dans des classes de maternelle 4 ans à temps plein en milieux défavorisés, encore dans une phase d'implantation au moment de la collecte des données, alors que plusieurs écoles relevaient d'importants défis quant à l'aménagement des locaux et à la disponibilité de ressources matérielles pour ces classes (Drainville et Charron, 2021).

Toutefois, il demeure préoccupant de constater, comme en témoigne le score moyen de 15,80 sur un score maximal possible de 35, que la dimension physique de l'environnement éducatif des classes participantes intègre tout de même peu d'écrits environnementaux tels que des affiches, des mots-étiquettes, les prénoms des enfants, des cartes conceptuelles, etc., et de matériel d'écriture tels qu'une variété de papiers, de crayons, des carnets, des lettres magnétiques, etc. (Villeneuve-

Lapointe et al., 2023). Cette préoccupation rejoint celle déjà émise par Japel et al. (2017) quant à des lacunes similaires observées en classe de maternelle 4 ans à temps plein en milieux défavorisés en ce qui concerne le mobilier et les ressources disponibles. La prochaine section présente les résultats relatifs au deuxième objectif de la recherche, soit la description des niveaux d'engagement des enfants.

5.2 Niveau d'engagement des enfants

Afin d'atteindre le deuxième objectif de la recherche, qui était d'évaluer le niveau d'engagement des enfants dans les situations de développement et d'apprentissage en émergence de l'écrit, les enfants participants ($n = 150$) ont été observés à l'aide de l'outil inCLASS (Downer et al., 2010). De façon générale, les résultats obtenus convergent avec ceux de plusieurs études ayant utilisé l'inCLASS comme mesure de l'engagement et démontrent que les enfants démontrent un niveau d'engagement global de faible à moyen (p. ex. Kim et al., 2019; Roy-Vallières et al., 2022; Slot et Bleses, 2018; Smidt et Embacher, 2021b; Williford et al., 2013). Chaque domaine, soit les interactions avec l'enseignante, les interactions avec les pairs, l'orientation sur la tâche et les interactions négatives, est discuté au regard de ces autres études dans les sections suivantes et des pistes d'interprétation sont proposées.

5.2.1 Interactions avec l'enseignante

Tel que mesuré dans le présent échantillon de 30 classes de maternelle 4 ans et 5 ans, les interactions avec l'enseignante, qui incluent l'engagement positif et la communication, demeurent à un niveau faible ($M = 2,43$; $ÉT = 0,63$). Ce faible niveau d'engagement des enfants avec l'enseignante témoigne que lors des observations en classe, il est plutôt rare que les enfants démontrent une syntonie affective avec l'enseignante, qu'ils recherchent sa proximité ou encore partagent des affects positifs. De même, peu d'instances ont été observées voulant que les enfants amorcent et maintiennent des conversations avec l'enseignante selon une variété d'intentions communicationnelles.

Ces résultats sont tout à fait cohérents avec ceux d'autres études récemment menées au Canada (Breton et al., 2021; Roy-Vallières et al., 2022), aux États-Unis (Bohlmann et al., 2019; Bulotsy-Shearer et al., 2022; Kim et al., 2019; Sabol et al., 2018; Williford et al., 2013; Yang et al., 2022)

et en Europe (Kluczniok et Schmidt, 2020; Ramirez et Lindberg, 2022; Slot et Bleses, 2018; Smidt et Embacher, 2021b). Une hypothèse explicative évoquée par Partee et al. (2022), dont la recherche a été menée auprès de 757 enfants dans 106 classes de maternelle 4 ans en milieux défavorisés aux États-Unis, est que les activités dirigées par l'enseignante, qui portent souvent sur des contenus d'apprentissage plus structurés, voire scolaires, laisseraient peu de place aux enfants pour initier des conversations avec l'enseignante, rechercher sa proximité ou partager des émotions positives avec elle. Par ailleurs, l'étude d'Aström et al. (2022) ayant observé 925 enfants de maternelle 4 ans et 306 enseignantes révèle que l'enseignante est fréquemment à l'écart des enfants au cours de la journée et que ses interventions sont davantage orientées vers la gestion des comportements plutôt que vers des interactions plus significatives avec les enfants. Cette relative absence de l'enseignante auprès des enfants apporte un éclairage quant à la faible qualité des interactions des enfants envers l'enseignante. Une autre explication proposée par Smidt et Embacher (2021a) stipule que les enfants interagissent peut-être assez rarement avec l'enseignante en raison du nombre d'enfants dans la classe, et que celle-ci est souvent occupée dans la gestion d'autres activités n'ayant pas de liens avec les enfants observés au moment du cycle d'observation. Selon ses croyances, l'enseignante peut considérer que les enfants n'ont pas besoin de son soutien pour développer un jeu mature, et profiter de ce temps de jeu pour effectuer des tâches connexes (Landry et Lemay, 2022). Conséquemment, il y a peut-être peu d'occasions d'observer des interactions entre les enfants ciblés par l'outil d'observation et leur enseignante (Smidt et Embacher, 2020).

Afin d'augmenter le niveau d'engagement des enfants avec l'enseignante, il serait d'intérêt de mieux former celle-ci quant à la façon d'interagir avec les enfants de manière significative lors des activités initiées par les enfants dans le but de soutenir leur autonomie (Breton et al., 2022; Partee et al., 2022). Par exemple, l'enseignante peut agir comme médiatrice lorsque des conflits surviennent. Elle peut également s'investir comme partenaire de jeu afin d'aider les enfants à complexifier leurs scénarios, ou comme scripte pour stimuler l'écriture à l'intérieur du jeu (Landry et Lemay, 2022). Ces interventions éducatives pallieraient le bas niveau d'implication de l'enseignante lors des jeux libres, tel qu'observé dans l'étude de Smidt et Embacher (2020). À cet égard, la recherche de Chien et al. (2010) souligne que les enfants bénéficiant de plus de temps de jeux libres, contexte dans lequel ils peuvent exercer des choix, démontrent des niveaux d'engagement globalement plus élevés que les enfants évoluant dans des classes dont une plus

grande partie du temps est accaparée par des activités dirigées par l'enseignante. Par ailleurs, leurs résultats suggèrent que les jeux libres, agrémentés de l'étayage offert aux enfants par les enseignantes, favoriseraient davantage l'engagement des enfants et leurs apprentissages (Chien et al., 2010).

5.2.2 Interactions avec les pairs

Dans le cas de la présente étude, les interactions avec les pairs, qui incluent la sociabilité, la communication et l'affirmation, se situent à un niveau moyen-faible ($M = 2,82$; $ÉT = 0,73$). Cela témoigne que les enfants ont à l'occasion le désir d'être en présence de leurs pairs, de communiquer, de partager des affects positifs et de coopérer avec eux, de les accueillir chaleureusement dans leurs jeux et activités et de faire preuve d'initiative relationnelle et de leadership (Downer et al., 2010).

Encore ici, ces résultats sont similaires à ce qui a été observé dans d'autres études menées au Canada, aux États-Unis et en Europe. Par exemple, certaines recherches ont relevé des niveaux faibles d'interactions avec les pairs (Kim et al., 2019; Kluczniok et Schmidt, 2020; Ramirez et Lindberg, 2022; Sabol et al., 2018), alors que d'autres études ont obtenu des scores légèrement plus élevés, dénotant des niveaux moyens-faibles (Bohlmann et al., 2019; Breton et al., 2021; Bulotsky-Shearer et al., 2022 ; Roy-Vallières et al., 2022; Slot et Bleses, 2018; Smidt et Embacher, 2020; Williford et al., 2013; Yang et al., 2021; Yoder et al., 2019).

Nos résultats et ceux des études mentionnées sont étonnants au regard des faibles niveaux d'engagement envers les pairs, considérant ce que Yoder et al. (2019) appellent « la nature hautement sociale » des classes d'éducation préscolaire (traduction libre, p. 214). Des niveaux plus élevés d'interactions avec les pairs ont été observés lorsque les activités étaient initiées par les enfants, comme lors des jeux libres (Breton et al., 2022) et lorsque les enseignantes étaient moins impliquées dans les activités (Booren et al., 2012; Yoder et al., 2019). Cela suggère que, dans les contextes où les enseignantes imposent davantage une structure ou dirigent l'activité, les enfants ont moins l'occasion d'interagir entre eux (Breton et al., 2021; Smidt et Embacher, 2020). À l'inverse, les enfants interagissent davantage avec leurs pairs lorsqu'ils initient eux-mêmes les activités (Smidt et Embacher, 2020) et pendant les jeux libres (Smidt et Embacher, 2021a). À cet égard, le *Programme-cycle de l'éducation préscolaire* (MEQ, 2021b) indique que les enfants

devraient bénéficier quotidiennement de deux périodes de 45 à 60 minutes de jeux libres durant lesquels ils ont l'occasion de choisir les pairs avec lesquels ils souhaitent partager leurs jeux.

Malgré tout, que ce soit avec l'enseignante ou avec les pairs, les faibles niveaux d'engagement observés s'avèrent préoccupants, compte tenu de l'importance des interactions dans la qualité des processus telle que présentée dans le modèle écosystémique (Bigras et al., 2020). Rappelons que les interactions avec l'enseignante et les pairs façonnent directement les expériences de l'enfant dans l'ontosystème, influençant ainsi son niveau d'engagement dans la classe d'éducation préscolaire (Sjöman et al., 2016). Afin d'augmenter le niveau de qualité des interactions avec les pairs, Smidt et Embacher (2020) recommandent que les enseignantes encouragent les interactions significatives entre pairs tant lors des activités qu'elles dirigent elles-mêmes que lors de celles dirigées par les enfants. D'autres types de contextes d'apprentissage, comme le moment de la collation ainsi que les routines et les transitions, devraient aussi faire l'objet d'un étayage de la part de l'enseignante pour favoriser les interactions avec les pairs (Acar et al., 2017). Par exemple, l'enseignante pourrait placer les enfants deux par deux pendant la causerie en leur proposant un sujet de discussion tout en les alimentant par des questions ouvertes (Charron et al., 2022b).

5.2.3 Orientation sur la tâche

En ce qui concerne le domaine de l'orientation sur la tâche, qui comprend l'engagement envers la tâche et l'autonomie dans les apprentissages, les résultats de la présente étude révèlent que les enfants démontrent un niveau moyen d'engagement envers les tâches proposées en classe ($M = 4,49$ $ÉT = 0,68$). Cela suggère que les enfants sont, par moments, activement impliqués dans les activités de développement et d'apprentissage proposées en classe, démontrent une attention soutenue, font preuve d'intensité et d'enthousiasme, prennent des initiatives, se montrent indépendants, persévérants et prennent en main leurs apprentissages (Downer et al., 2010), alors qu'à d'autres moments, ils ne le sont pas. Ce niveau moyen d'engagement pourrait s'expliquer par le fait que les enseignantes proposent parfois des activités dirigées où l'enfant est actif dans ses apprentissages, et d'autres moments où il l'est beaucoup moins. Par exemple, certaines tâches « papier-crayon » seraient davantage des tâches individuelles décontextualisées ayant pour but d'évaluer l'enfant plutôt que de lui proposer des apprentissages significatifs (Lachapelle, 2020).

Ces résultats sont cohérents avec ceux de plusieurs recherches ayant également obtenu des scores moyens pour le domaine de l'orientation sur la tâche (Bohlmann et al., 2019; Bulotsky-Shearer et al., 2022; Kim et al., 2019; Roy-Vallières et al., 2022; Sabol et al., 2018; Slot et Bleses, 2018; Smidt et Embacher, 2021b; Williford et al., 2013; Yang et al., 2021). À l'instar de ces études antérieures, les résultats de la présente recherche font état de scores plus élevés obtenus pour l'orientation sur la tâche, comparativement aux scores obtenus pour les interactions avec l'enseignante et avec les pairs. Ces résultats pourraient s'expliquer par le fait que les enfants seraient plus facilement engagés envers les tâches qu'envers les personnes avec lesquelles ils interagissent (Roy-Vallières et al., 2022). Il est donc permis de penser que les interactions sociales, tant envers l'enseignante que les autres enfants, représentent un plus grand défi pour les enfants que l'engagement démontré envers les tâches proposées en classe. En effet, les habiletés sociales commencent certes à se développer avant l'âge de 4 ans et 5 ans, mais tendent à se stabiliser seulement au début de l'âge de l'entrée à l'école primaire (Yoder et al., 2019). Les enfants à l'éducation préscolaire ont donc besoin d'être soutenus pour vivre des interactions de qualité avec leurs pairs et pour développer leurs habiletés sociales, ce qui contribue à leur développement global. Pour ce faire, l'enseignante doit instaurer des contextes où ils peuvent échanger avec les autres enfants, partager du matériel et des jeux qui stimulent les interactions entre pairs, tout comme elle peut modéliser des façons d'interagir et de régler les différends (Coutu et Royer, 2022).

À noter également dans le modèle de McWilliam et Casey (2008) que le niveau d'engagement supérieur, dit sophistiqué, comprend l'engagement encodé, qui réfère aux comportements sociaux reposant sur l'utilisation du langage et sur des situations ayant lieu dans l'environnement immédiat de l'enfant, et l'engagement symbolique, qui réfère à la capacité de l'enfant de communiquer à propos d'objets ou de personnes qui ne sont pas physiquement présents, que ce soit par le langage, des signes ou des symboles. Dans les deux cas, cette forme d'engagement dite sophistiquée repose sur les interactions sociales et sur l'utilisation du langage, deux éléments qui se développent lors de la maturation des enfants (Vygotsky, 1997). Cette évolution de l'engagement des enfants dans le temps est cohérente avec la notion de chronosystème de l'approche écosystémique, selon laquelle le développement de l'enfant est graduel et continu dans le temps (Bouchard, 2019; Crawford, 2020). Toutefois, comme pour les interactions avec l'enseignante et avec les pairs, l'âge

moyen supérieur de notre échantillon aurait pu contribuer à des scores plus élevés que les études réalisées avec de plus jeunes enfants, ce qui n'a toutefois pas été le cas.

Selon les résultats obtenus par Vitiello et Williford (2020), l'orientation sur la tâche varie grandement au cours d'une journée en classe. De plus, la présence même de l'enseignante, qu'elle dirige ou non l'activité, influencerait négativement l'orientation sur la tâche, ce qui signifie que les enfants démontreraient à ce moment-là des niveaux d'engagement moins élevés que lorsqu'ils initient et dirigent eux-mêmes les activités (Vitiello et Williford, 2020). Ainsi, de façon générale, certains contextes d'apprentissage, notamment les activités où l'enseignante est davantage impliquée, les activités en grand groupe, les routines et les transitions, sont associés à un niveau plus faible d'orientation sur la tâche. Les jeux libres demeurent un contexte où l'orientation sur la tâche est globalement plus élevée (Vitiello et Williford, 2020). C'est dans cet esprit que le *Programme-cycle de l'éducation préscolaire* (MEQ, 2021b) prescrit deux périodes de jeux libres par jour, car c'est par le jeu que l'enfant est amené, par exemple, à choisir son jeu, son matériel et ses partenaires, à prendre des décisions, à faire des découvertes, à imaginer des scénarios et à trouver des solutions. Le jeu procure à l'enfant du plaisir et de la satisfaction, deux éléments qui soutiennent sa motivation, sa persévérance et son engagement pendant les activités (MEQ, 2021b).

5.2.4 Interactions négatives

Finalement, en ce qui a trait au domaine des interactions négatives, qui incluent les conflits avec l'adulte, les conflits avec les pairs et le contrôle comportemental, les résultats de la présente étude font état d'un faible niveau ($M = 1,32$; $ÉT = 0,35$). Cela témoigne que les enfants adoptent peu de comportements d'agression, d'opposition ou de non-obéissance, démontrent rarement des affects négatifs, recherchent peu l'attention, sont généralement patients et répondent aux attentes (Downer et al., 2010). Encore une fois, ces résultats sont corroborés par plusieurs études qui relèvent également un faible niveau d'interactions négatives (Bohlmann et al., 2019; Bulotsky-Shearer et al., 2022; Kim et al., 2019; Kluczniok et Schmidt, 2020; Partee et al., 2022; Roy-Vallières et al., 2022; Sabol et al., 2018; Slot et Bleses, 2018; Smidt et Embacher, 2020; Williford et al., 2013; Yang et al., 2022).

Le faible niveau d'interactions négatives n'est pas surprenant considérant qu'il semble y avoir peu d'interactions des enfants avec l'enseignante et les pairs, comme en témoignent les scores moyens obtenus à ces deux domaines (2,43 et 2,82 sur 7,00). Les enfants seraient donc le plus souvent engagés seuls, ce qui laisserait peu de place aux relations conflictuelles. Il s'avère pourtant essentiel que les enfants aient des contacts réguliers avec leurs pairs puisque cela favorise leur développement global, dont le développement de relations harmonieuses (MEQ, 2021b). En effet, les enfants doivent être placés dans des contextes où ils pourront engager une conversation, pratiquer la communication verbale, jouer, collaborer, élaborer des scénarios et apprendre à résoudre leurs différends de façon pacifique (Coutu et Royer, 2022).

Par ailleurs, Williford et al. (2013) ont démontré que la grande majorité des enfants observés se situaient dans un profil d'engagement dit « typique » ou « positif » ($n = 573$), comparativement aux enfants appartenant au profil d'engagement dit « négatif » ($n = 23$). Les enfants qui appartenaient au profil « typique » étaient caractérisés par un engagement relativement faible envers les enseignantes et les pairs, un engagement moyen dans la tâche et de faibles interactions négatives. Quant aux enfants appartenant au profil « positif », leur niveau d'engagement était significativement plus élevé envers les enseignantes, les pairs et la tâche, et leurs interactions négatives s'avéraient significativement plus faibles. Finalement, les enfants appartenant au profil « négatif » démontraient un engagement significativement plus faible envers la tâche et un niveau plus élevé d'interactions négatives.

Malgré le fait que Bulotsky-Shearer et al. (2022) aient relevé 20 % d'enfants appartenant à un profil d'engagement dit « négatif », comparativement à seulement 4 % dans l'étude de Williford et al. (2013), les scores moyens pour l'engagement négatif demeurent faibles pour ces deux études, soit 1,38 pour Williford et al. (2013) et 1,79 pour Bulotsky-Shearer et al. (2022), sur un score possible de 7,00. Ce constat illustre clairement que les enfants vivent globalement peu d'interactions négatives en classe, ce qui est confirmé par les faibles scores généralement liés à ce domaine. À cet égard, les scores relevés par l'ELLCO Pre-K pour ce qui est de la gestion de la classe tendent vers une qualité élevée, comme en témoigne le score moyen de 3,57 sur 5,00. Cela indique que les enseignantes mettent généralement en place des règles et des routines bien intégrées par les enfants, qu'elles ont des attentes claires, et qu'elles interviennent calmement lors de la résolution de conflits

(Smith et al., 2008), ce qui contribue sans doute à maintenir les interactions négatives à un faible niveau.

Il est à noter cependant que les interactions négatives seraient plus souvent observées durant les récréations et les moments de routines et de transitions (Booren et al., 2012). Smidt et Embacher (2020) soulignent toutefois que les interactions négatives peuvent être plus difficiles à observer, car généralement plus subtiles. En effet, une plus faible cohérence interne relevée pour le domaine des interactions négatives tant dans notre étude que par les concepteurs de l'inCLASS, pourrait être expliquée par la faible variance de la dimension du conflit avec l'enseignante ($M = 1,09$; $ÉT = 0,21$) (Smidt et Embacher, 2020).

Le fait que peu d'interactions négatives soient observées s'avère encourageant, étant donné les répercussions que celles-ci peuvent avoir sur le développement des enfants, particulièrement au regard du développement des habiletés sociales (Partee et al., 2022), des apprentissages (Vitiello et Williford, 2020), des habiletés langagières (Sabol et al., 2018) et des habiletés d'auto-régulation (Alamos et al., 2022; Williford et al., 2013).

Il est possible de constater que les pistes d'explications offertes font régulièrement référence aux contextes d'apprentissage observés à l'éducation préscolaire. La prochaine section traite donc des contextes d'apprentissage observés dans la présente étude en comparaison avec d'autres recherches menées en classe d'éducation préscolaire.

5.3 Contextes d'apprentissage

Lors des observations effectuées avec l'inCLASS, les contextes d'apprentissage (types de regroupement et d'activités, présence et implication de l'enseignante, contextes spécifiques soutenant le langage oral et écrit) ont été relevés pour chaque cycle d'observation. L'inventaire de ces contextes d'apprentissage permet de donner une idée générale du déroulement d'une matinée en classe d'éducation préscolaire, cadre dans lequel les contextes d'apprentissage varient plusieurs fois et rapidement au cours d'une même période d'observation (Nores et al., 2022).

En comparant les proportions des contextes d'apprentissage observés, celles-ci sont assez similaires aux résultats des études de Booren et al. (2012), de Kim et al. (2019) et de Nores et al.

(2022). Les activités en grand groupe occupent 34 % (Kim et al., 2019), 25 % (Booren et al., 2012; Nores et al., 2022) et 50 % du temps d'observation (Breton et al., 2022), comparativement à 30 % pour la présente étude. Quant aux jeux libres, ils ont été observés dans 32 % du temps selon Booren et al. (2012) et 40 % du temps selon Nores et al. (2022), comparativement à 32 % pour la présente étude. Comme le *Programme-cycle de l'éducation préscolaire* (MEQ, 2021b) prescrit deux périodes de jeux libres de 45 à 60 minutes par jour, ce qui correspond à environ 30 à 40 % du temps passé en classe, il peut paraître étonnant que la proportion de temps relevée pour les jeux libres dans notre recherche ne soit pas légèrement supérieure aux autres études recensées. De façon surprenante, Kim et al. (2019) ne rapportent que 3 % du temps passé en contexte de jeux libres, mais en l'absence d'une définition plus précise, il est possible de supposer qu'ils ont considéré que les enfants jouant seuls, mais librement, se retrouvaient dans le contexte individuel (27 %). Ce dernier contexte n'est toutefois pas relevé spécifiquement dans les études de Booren et al. (2012) et Nores et al. (2022), alors que dans notre étude il a été observé environ 12 % du temps. Les routines et les transitions représentaient, pour leur part, une proportion de 11 % pour Booren et al. (2012), 10 % pour Kim et al. (2019), 18 % pour Nores et al. (2022), 19 % pour Breton et al., (2022) et 14 % pour notre étude. Le temps passé par les enfants en petits groupes animés par l'enseignante représentait 5 % du temps d'observation pour la présente étude, comparativement à 8 % pour Booren et al. (2012), 14 % pour Kim et al. (2019) et 6 % pour Nores et al. (2022).

Globalement, il est donc possible de constater que les contextes d'apprentissage relevés dans la présente recherche sont généralement cohérents avec ceux indiqués dans différentes études menées dans des milieux socioéconomiques diversifiés. Ce sont surtout les activités en grand groupe et les jeux libres qui dominent le temps de classe, occupant chacun environ un tiers de l'horaire de la journée.

Quant à l'implication de l'enseignante, Booren et al. (2012) rapportent que l'enseignante est impliquée dans les activités 24 % du temps et dirige les activités 24 % du temps également, ce qui inclut les activités en grands groupes, en sous-groupes et individuelles. Ces pourcentages sont inférieurs à ceux relevés dans notre étude, soit respectivement de 47,5 % et 59 %. L'étude d'Ansari et Purtell (2017) a relevé jusqu'à 70 % de temps dirigé par l'enseignante, alors que les travaux de Goble et Pianta (2017) ont estimé cette proportion à 36 %. Une grande variabilité entre les études

et l'utilisation d'outils différents pour mesurer ces aspects rend donc difficile toute forme d'interprétation.

Finalement, pour les contextes d'apprentissage qui relèvent du soutien au langage oral et écrit, il ne nous est pas possible de comparer directement les pourcentages indiqués dans nos résultats avec d'autres études puisqu'il s'agit d'une adaptation effectuée par l'équipe de recherche spécifiquement pour cette étude, c'est-à-dire que des éléments de l'environnement éducatif en émergence de l'écrit, comme les conversations soutenues en classe, la fréquentation de l'aire de lecture et les activités d'écriture émergente, étaient indiqués sur la feuille de cotation de l'inCLASS afin de les noter s'ils étaient observés. Néanmoins, Baroody et Diamond (2016) rapportent que peu d'enfants (9 % des enfants) sont engagés dans des situations de développement et d'apprentissage en émergence de l'écrit lors des jeux libres, alors qu'ils le sont davantage lors de la lecture d'histoires (84 % des enfants). Précisons toutefois que leur mesure de l'engagement de l'enfant est dichotomique, soit « engagé » ou « non engagé ».

La section suivante aborde les corrélations relevées concernant l'ensemble des variables à l'étude tant au niveau de la classe qu'au niveau des enfants.

5.4 Corrélations des variables de l'environnement éducatif et de l'engagement des enfants

Les prochaines sections abordent les principales corrélations significatives issues des résultats. Elles sont interprétées en fonction des écrits scientifiques et de considérations théoriques et pratiques.

5.4.1 Corrélations des domaines de l'environnement éducatif en matière d'émergence de l'écrit

L'ensemble des domaines de la grille d'observation ELLCO Pre-K (Smith et al., 2008) présente des corrélations positives et significatives allant de $r = 0,47$ (structure de la classe et écrit et écriture émergente) à $r = 0,89$ (programme éducatif et livres et lecture). Rappelons que pour cette dernière corrélation, un indice FIV supérieur à 3 a permis de détecter une multicolinéarité, et qu'une moyenne de ces deux variables a été établie pour des considérations théoriques et dans le but de conserver le détail des analyses. À notre connaissance, aucune autre étude n'a présenté les

corrélations des domaines de l'ELLCO Pre-K, et celles-ci ne sont pas présentées dans le manuel technique produit par les concepteurs de l'outil.

5.4.2 Corrélations des domaines de l'engagement des enfants

Les corrélations bivariées indiquent que les quatre domaines de l'inCLASS (interactions avec l'enseignante, interactions avec les pairs, orientation sur la tâche, interactions négatives) sont modestement corrélés entre eux (valeur absolue de l'étendue $r = -0,17$ à $0,35$).

À l'instar d'autres études (Kim et al., 2019; Sabol et al., 2018; Williford et al., 2013), les corrélations positives et significatives relevées entre l'orientation sur la tâche et les interactions avec l'adulte, de même qu'entre l'orientation sur la tâche et les interactions avec les pairs, suggèrent que des interactions positives avec l'enseignante et les pairs soutiennent les enfants dans leur niveau d'attention, leur autonomie et leur persévérance dans les tâches. Ce résultat peut s'expliquer par l'importance de l'étayage offert par l'enseignante, dont le soutien individualisé permettrait à l'enfant de persévérer davantage dans une tâche (Chien et al., 2010) et par le fait que les jeux libres, contexte dans lequel les enfants interagissent davantage avec leurs pairs, serait associé positivement à l'orientation sur la tâche (Vitiello et Williford, 2020).

Quant à la faible corrélation positive décelée entre les interactions avec les pairs et les interactions négatives, ceci peut sembler surprenant puisque la qualité de l'engagement avec les pairs dépend principalement de la capacité des enfants à initier et à maintenir un engagement actif envers leurs pairs (Yoder et al., 2019). En effet, ce résultat va à l'encontre de l'étude de Yoder et al. (2019) selon laquelle les comportements perturbateurs des enfants sont liés négativement à l'engagement avec les pairs. Dans le cas de la présente étude, une possible explication serait qu'un nombre d'enfants plus élevé dans le groupe pourrait occasionner un plus grand nombre d'interactions en classe, dont certaines pourraient s'avérer conflictuelles.

La corrélation significative négative relevée entre l'orientation sur la tâche et les interactions négatives est également mentionnée dans d'autres études ayant utilisé l'inCLASS (Kim et al., 2019; Slot et Bleses, 2018; Smidt et Embacher, 2020). Ces constats mettent en lumière que les interactions négatives des enfants peuvent avoir un impact sur leur capacité à s'engager dans les activités de développement et d'apprentissage. À cet égard, l'étude de Vitiello et Williford (2020),

qui porte plus spécifiquement sur les enfants présentant des comportements perturbateurs, souligne que ces derniers démontrent généralement une plus faible orientation sur la tâche. Il est en effet possible de penser qu'un enfant qui vit des interactions négatives, comme de la tension, de l'agression, de l'opposition et des difficultés au regard du respect des exigences établies en fonction du contexte d'apprentissage, ne soit pas pleinement disposé à être centré sur une tâche et à persévérer face aux défis potentiels reliés à cette tâche (Smidt et Embacher, 2021a).

5.4.3 Corrélations entre les domaines de l'environnement éducatif en matière d'émergence de l'écrit et les domaines de l'engagement des enfants

Plusieurs corrélations significatives sont relevées entre les interactions avec les pairs et quatre domaines de l'outil ELLCO Pre-K (programme éducatif, livres et lecture, écrit et écriture émergente, programme éducatif/livres et lecture). Néanmoins, toutes ces corrélations s'avèrent négatives, ce qui suggère que des pratiques enseignantes de qualité en soutien à l'émergence de l'écrit pourraient nuire à la qualité des interactions avec les pairs. Une piste d'explication possible serait que des pratiques de qualité, telles que mesurées par l'outil ELLCO Pre-K, impliqueraient une présence accrue de l'enseignante (p. ex. la lecture à voix haute d'un livre, le soutien à l'écriture des enfants, les pratiques favorisant le développement du vocabulaire). Or, comme mentionné précédemment dans différentes études (Booren et al., 2012; Breton et al., 2021; Smidt et Embacher, 2020; Yoder et al., 2019), les interactions avec les pairs sont généralement d'un niveau plus élevé lors d'activités où l'enseignante est moins impliquée et directive, puisqu'ils ont davantage l'occasion de communiquer entre eux, de coopérer, de faire preuve d'initiative et de résoudre des problèmes.

5.4.4 Corrélations entre les domaines de l'environnement éducatif, les domaines de l'engagement des enfants et les variables de contrôle

Dans le cas des variables de contrôle, une faible corrélation positive ($r = ,18; p < ,05$) relevée entre les interactions avec les pairs et le nombre d'enfants dans le groupe laisse supposer que plus il y a d'enfants dans le groupe, plus les enfants ont la possibilité d'interagir entre eux. Le nombre d'enfants par groupe est également corrélé positivement avec les interactions négatives ($r = ,23; p < ,01$). Ce constat semble logique puisqu'un nombre plus élevé d'interactions entre les pairs pourrait donner lieu à plus d'occasions de différends entre les enfants. Également, la corrélation relevée entre le nombre d'enfants par groupe et l'âge des enfants ($r = ,34; p < ,001$) était prévisible

puisque le nombre moyen d'enfants par groupe dans notre projet est de 14,43 en maternelle 4 ans et de 16,39 en maternelle 5 ans.

Comme le nombre d'enfants par groupe est également corrélé positivement et significativement avec plusieurs domaines de l'ELLCO Pre-K (structure de la classe, programme éducatif, environnement langagier, livres et lecture, de même que la variable combinée programme éducatif/livres et lecture), il est possible d'envisager que cette variable jouerait un rôle de modération entre la qualité de l'environnement éducatif soutenant l'émergence de l'écrit en classe et l'engagement des enfants. Toutefois, considérant la nature exploratoire de la présente étude, cette hypothèse demeure à confirmer.

Plusieurs corrélations négatives significatives apparaissent entre l'IMSE (Indice de milieu socioéconomique; rang 1 à 10) et tous les domaines de l'ELLCO Pre-K. Cette tendance pourrait s'expliquer par le fait que les écoles en milieu défavorisé présentent fréquemment une qualité de l'environnement éducatif inférieure aux écoles situées en milieu favorisé (Salinas, 2018). Des recherches menées au Québec en maternelle 4 ans confirment ce niveau de qualité faible, tant au regard de l'environnement interactif que de l'environnement physique (mobilier, livres, etc.) (Japel et al., 2017; Turgeon et al., 2022). Ces constats sont préoccupants, considérant que plus d'un enfant sur quatre à la maternelle 5 ans présente des vulnérabilités dans au moins un domaine de développement, dont le domaine langagier. Qui plus est, cette proportion s'avère nettement supérieure à la proportion d'enfants vulnérables en milieu favorisé (Ducharme et al., 2023).

Dans la section suivante, les résultats des analyses de régression multiniveau sont discutés en fonction des écrits scientifiques pouvant soutenir leur interprétation.

5.5 Analyses de régression multiniveau pour les domaines de l'environnement éducatif en émergence de l'écrit, les domaines de l'engagement et les variables de contrôle

En lien avec le troisième objectif de la recherche, qui était d'analyser la force et la direction des relations entre la qualité de l'environnement éducatif en matière d'émergence de l'écrit et le niveau d'engagement des enfants dans les situations de développement et d'apprentissage en émergence de l'écrit, les résultats des analyses de régression multiniveau n'ont pas permis de déceler de relations significatives entre les niveaux d'engagement des enfants (interactions avec l'enseignante,

interactions avec les pairs, orientation sur la tâche, interactions négatives) et la qualité de l'environnement éducatif telle que mesurée pour les cinq domaines de l'outil ELLCO Pre-K (structure de la classe, environnement langagier, écrit et écriture émergente, programme éducatif/livres et lecture - combiné).

Ces résultats infirment l'hypothèse générale de la recherche, qui supposait que la qualité de l'environnement éducatif au regard de l'émergence de l'écrit serait associée au niveau d'engagement des enfants dans les situations de développement et d'apprentissage en émergence de l'écrit. Des études soulignent pourtant l'importance de l'implication de l'enseignante pour stimuler l'engagement des enfants dans les situations de développement et d'apprentissage qui soutiennent le langage oral et écrit (Dyonia et al., 2018; Guo et al., 2012). Une piste proposée par Roy-Vallières et al. (2022) suggère que l'engagement serait un construit distinct de la qualité éducative et qu'il s'actualiserait davantage en fonction de caractéristiques plus spécifiques aux enfants, comme le développement d'habiletés socioémotionnelles, et de caractéristiques plus contextuelles, comme les types de regroupement et d'activités privilégiés en classe au moment de l'observation. En cohérence avec le modèle écosystémique de la qualité éducative en petite enfance (Bigras et al., 2020), qui considère l'enfant comme le principal acteur de son développement et de ses apprentissages, tout en reconnaissant l'influence de ses différents milieux éducatifs, dont sa famille, son milieu de garde et sa classe d'éducation préscolaire, il serait tout de même étonnant que la qualité de l'environnement éducatif n'exerce pas d'influence sur l'engagement de l'enfant.

Dans le cas de la présente étude, il est possible d'émettre l'hypothèse explicative que l'échantillon de 30 classes et de 150 enfants n'offre pas une puissance statistique suffisante pour déceler des relations significatives entre la qualité de l'environnement éducatif en émergence de l'écrit et le niveau d'engagement des enfants en classe. Comme cette étude est la première à utiliser l'outil d'observation (ELLCO Pre-K) — qui mesure la qualité de l'environnement éducatif plus spécifiquement en lien avec l'émergence de l'écrit — conjointement avec un second outil d'observation (inCLASS) qui mesure, pour sa part, l'engagement des enfants, il n'est pas possible pour le moment de comparer les résultats des analyses de régression multiniveau avec ceux d'autres études. Qui plus est, la faible proportion du temps passé par les enfants dans des contextes d'apprentissage qui soutiennent le langage oral et écrit, permet difficilement de cibler les niveaux

d'engagement des enfants qui relèvent spécifiquement de ces situations de développement et d'apprentissage.

L'absence de relations trouvées entre la qualité de l'environnement éducatif en émergence de l'écrit et l'engagement des enfants pourrait aussi s'expliquer par la sensibilité de l'outil inCLASS aux contextes d'apprentissage (Carbonneau et al., 2020). Quoique l'inCLASS ait été conçu pour un minimum de quatre cycles d'observation à partir desquels est ensuite calculée la moyenne des scores obtenus, il pourrait subsister une problématique du fait que la qualité des interactions individuelles de l'enfant est mesurée en relation avec les contextes d'apprentissage, ce qui permet rarement à l'enfant d'obtenir des scores élevés dans tous les domaines mesurés par l'inCLASS. Par exemple, si l'enfant est absorbé par le casse-tête qu'il essaie de compléter de façon autonome, il obtiendra des cotes élevées pour les dimensions relevant de l'orientation sur la tâche, alors que les cotes seront beaucoup plus faibles pour les interactions avec l'enseignante et les pairs. Dans leur étude menée auprès d'un petit échantillon de 23 enfants de 3 et 4 ans, Carbonneau et al. (2020) ont séparé les scores d'observation de l'inCLASS d'après les contextes d'apprentissage (p. ex. grand groupe, jeux libres, transitions). Leurs résultats révèlent que la variance totale attribuable à l'enfant varie selon les contextes d'apprentissage. Malheureusement, la taille restreinte de leur échantillon ne permet pas non plus de généraliser ces résultats et d'en tirer des conclusions assez robustes. Certaines révisions à l'outil inCLASS seraient à envisager pour améliorer sa structure et assurer la validité des observations (Lachapelle et al., 2023).

Selon Ramirez et Linberg (2022), il faudrait également prendre en considération que le niveau d'engagement des enfants dépend en partie de la réaction des autres personnes autour d'eux. Par exemple, si les enfants n'obtiennent pas de réaction de la part de leur enseignante et de leurs pairs, ils ne peuvent obtenir un score élevé pour leur engagement. De même, si l'enseignante n'est pas à proximité de l'enfant observé pendant le cycle d'observation parce qu'elle s'occupe d'un sous-groupe d'enfants ailleurs dans la classe, cela ne signifie pas nécessairement que les pratiques éducatives de l'enseignante sont de faible qualité. Ces pistes d'explications soulèvent la complexité inhérente de l'observation des relations entre l'enfant lui-même et les différents systèmes qui influencent son développement et ses apprentissages, comme le suggère le modèle écosystémique de la qualité éducative en petite enfance (Bigras et al., 2020).

Si la qualité de l'environnement éducatif en émergence de l'écrit ne semble pas expliquer l'engagement des enfants de notre échantillon, quelques variables de contrôle s'avèrent tout de même significativement associées à certains domaines de l'engagement. En premier lieu, les résultats ont révélé que l'IMSE est associé aux interactions avec l'enseignante, c'est-à-dire que plus l'indice de défavorisation est élevé, meilleure est la qualité des interactions avec l'enseignante. Ce résultat est partiellement contredit par d'autres études. Par exemple, alors que peu de différences sont observées dans les niveaux d'engagement chez les enfants de 3 ans et de 4 ans en fonction de leur statut socioéconomique (Kluczniok et Schmidt, 2020; Roy-Vallières et al., 2022), une étude relève que le statut socioéconomique de la famille de l'enfant de 5 ans s'avère une variable prédictive de l'appartenance à un profil d'engagement plus élevé (Roy-Vallières et al., 2022).

Sur le plan théorique, le statut socioéconomique est pourtant reconnu pour son influence sur les différents milieux fréquentés par l'enfant, dont la famille et l'école, ce qui est cohérent encore une fois avec une vision écosystémique (Bigras et al., 2020). En effet, dans le modèle écosystémique présenté à la figure 2.1, le mésosystème intègre les relations entre différents systèmes du microsystème, ce qui inclut le milieu socioéconomique de l'enfant, dont sa famille, et les différentes ressources communautaires qui contribuent à l'exposition de l'enfant à différentes expériences, dont l'utilisation des livres au quotidien et les activités de promotion de la lecture et de l'écriture. Ainsi, un enfant qui a accès à un grand nombre de livres à la maison, dans son milieu de garde ou à la bibliothèque de son quartier, est exposé à un plus grand nombre d'expériences stimulantes et positives en lecture et en écriture avant même de faire son entrée à l'éducation préscolaire.

Malgré les résultats obtenus dans la présente étude, les écrits scientifiques soulignent que le contexte socioéconomique de l'enfant apparaît comme un facteur déterminant de l'engagement des enfants, et davantage pour les enfants de 5 ans (âge moyen de notre échantillon : 69,72 mois) que pour les enfants plus jeunes. Plus spécifiquement dans le cas des interactions avec l'enseignante, les caractéristiques sociodémographiques de l'enfant influenceraient les occasions de développement et d'apprentissage ainsi que les ressources disponibles, et créeraient mêmes certaines barrières au regard de l'engagement des enfants (Smidt et Embacher, 2020; Wang et al., 2019). En effet, des recherches longitudinales effectuées auprès de vastes échantillons d'élèves du primaire et du secondaire démontrent une tendance de la qualité de la relation enseignante/élèves

inférieure dans les milieux défavorisés, et que cette qualité déclinerait avec le temps dans tous les milieux socioéconomiques, mais de façon plus marquée dans les milieux défavorisés (Scales et al., 2022). Or, il apparaît clairement que de telles disparités trouvent racine dans les expériences des enfants à l'éducation préscolaire, alors que l'engagement des enfants y est déjà reconnu comme un facteur de protection (p. ex. réduction des comportements perturbateurs, augmentation des habiletés sociales, soutien aux apprentissages) pour les enfants de milieux défavorisés (Neuharth-Pritchett et Bub, 2022). Cela signifie que les enfants qui vivent des interactions de moindre qualité au primaire et au secondaire présentaient sans doute de telles difficultés relationnelles dès la petite enfance, d'où l'importance de s'attarder à la qualité de leur engagement dès cette période. Dans le cas de la présente recherche, il est possible de penser que l'enseignante intervenait plus souvent auprès des enfants en milieux défavorisés pour soutenir leurs besoins diversifiés et que ces enfants faisaient régulièrement appel à leur enseignante en classe (Kluczniok et Schmidt, 2020).

Par ailleurs, la présente étude révèle que le nombre d'enfants dans le groupe est associé significativement aux interactions avec les pairs. Ce résultat est cohérent avec les travaux de Ramirez et Linberg (2022) qui ont également constaté que plus il y avait d'enfants dans le groupe, meilleure était la qualité des interactions avec les pairs. Ceci pourrait signifier qu'un plus grand nombre d'enfants dans le groupe favoriserait un plus grand nombre d'interactions avec les pairs que lorsqu'il s'agit d'un petit groupe, puisqu'il y aurait un plus grand nombre de partenaires possibles dans un grand groupe. Ainsi, cela offrirait aux enfants plus de choix de partenaires compatibles avec lesquels vivre des interactions de qualité (Ramirez et Linberg, 2022).

Fait à mentionner, certaines études font état de résultats mitigés quant à une possible association entre le nombre d'enfants dans le groupe et la qualité des processus, dont font partie les interactions avec les pairs. Alors que Jeon et al. (2010) rapportent que les plus petits groupes favorisent la qualité des interactions entre les enfants, d'autres études ne relèvent pas d'association significative entre le nombre d'enfants dans le groupe et la qualité des interactions avec les pairs (Ramirez et Linberg, 2022). Il faut toutefois préciser que l'étude de Jeon et al. (2010) utilisait une sous-échelle de l'ECERS-R (Harms et al., 1998) pour mesurer l'engagement des enfants, ce qui limite la comparaison avec notre étude.

De plus, les résultats ont révélé que l'âge de l'enfant était associé significativement à l'orientation sur la tâche. Ce constat est corroboré par l'étude de Vitiello et al. (2012) qui souligne également que l'âge des 341 enfants de maternelle 4 ans de leur échantillon est associé significativement à l'orientation sur la tâche. Par ailleurs, comme le démontre l'étude longitudinale de Roy-Vallières et al. (2022), menée auprès d'un échantillon de 151 enfants en centres de la petite enfance au Québec, les scores pour l'orientation sur la tâche augmentent entre les deux prises de mesure effectuées à 3 ans et à 5 ans. Ces résultats, combinés à ceux de la présente étude, sont cohérents avec le niveau d'engagement différencié du modèle de McWilliam et Casey (2008) auquel nous pourrions nous attendre pour des enfants dont l'âge moyen se rapproche de 5 ans. Notons toutefois que Kim et al. (2019) n'ont pas trouvé de relation significative entre l'âge des enfants et les quatre domaines de l'outil inCLASS, alors que leur échantillon était très comparable au nôtre ($n = 117$ enfants, âge moyen = 66,36 mois). Malgré ce dernier constat, il est possible d'envisager que la maturation de l'enfant jouerait un rôle sur l'évolution de son engagement, du moins pour le domaine de l'orientation sur la tâche, c'est-à-dire sur sa capacité à rester centré sur une activité et à démontrer son autonomie dans ses apprentissages (Downer et al., 2010).

Finalement, rappelons que le nombre d'enfants dans le groupe s'est avéré significativement associé aux interactions négatives. Aucune étude, à notre connaissance, ne s'est spécifiquement attardée aux impacts du nombre d'enfants dans le groupe relativement aux interactions négatives. L'étude de Bigras et al. (2020) a néanmoins démontré qu'un plus grand nombre d'enfants par groupe était négativement associé à la qualité des interactions dans le groupe (soutien émotionnel, organisation du groupe et soutien à l'apprentissage) telle que mesurée par le CLASS Pre-K (Pianta et al., 2008). Dans le cas plus spécifique des interactions négatives mesurées par l'inCLASS, nous ne pouvons que présumer qu'un plus grand nombre d'enfants puisse engendrer un plus grand nombre d'interactions (Ramirez et Linberg, 2022), ce qui augmenterait du même coup la possibilité pour les enfants de vivre certains différends en classe. Il est également possible de penser qu'un plus grand nombre d'enfants dans le groupe signifie que l'enseignante doit consacrer moins de temps à chacun des enfants, et que certaines problématiques conflictuelles ou certains comportements dérangeants puissent alors, à certains moments, échapper à sa vigilance.

5.6 Synthèse de la discussion

L'interprétation des résultats démontre bien la complexité de l'ensemble des systèmes sur le développement et les apprentissages des enfants, et donc la difficulté d'isoler les variables les unes des autres. La classe d'éducation préscolaire s'avère elle-même un système complexe toujours en mouvance. Les constats qui ressortent de la présente étude font état d'une qualité éducative généralement de base en ce qui concerne l'environnement éducatif en matière d'émergence de l'écrit, et d'un niveau d'engagement de faible à moyen selon les domaines mesurés. L'absence de relation significative entre ces deux variables pourrait être attribuable à la taille de l'échantillon, mais également à d'autres facteurs d'influence relevant des outils de mesure eux-mêmes et des différents contextes d'apprentissage. Le fait que certaines variables de contrôle aient pu prédire une part de l'engagement de l'enfant suggère que d'autres pistes de recherche pourraient être envisagées pour apporter des éléments de réponse aux nouveaux questionnements qui ont pu surgir à la lumière des résultats. Ces pistes de recherche seront davantage détaillées dans la conclusion.

Les prochaines sections présentent les limites et les forces de la présente étude.

5.7 Limites de la recherche

La présente recherche comporte certaines limites qu'il importe de mentionner. Il va de soi que cette étude ne permet pas d'établir des relations de cause à effet comme dans un protocole expérimental, puisqu'il s'agit d'un devis corrélationnel. Également, la taille de l'échantillon peut avoir affecté la puissance statistique des analyses effectuées. En outre, comme pour toute recherche effectuée avec des êtres humains, il est impossible d'éliminer complètement le biais de sélection qui pourrait être attribuable à l'échantillon de convenance composé d'enseignantes volontaires (Pelatti et al., 2014). Quoique les enseignantes étaient informées de maintenir leurs activités habituelles, il leur était demandé d'effectuer une séance de lecture à voix haute afin que nous puissions évaluer la qualité de cette pratique à l'aide des indicateurs de l'outil ELLCO Pre-K (Smith et al., 2008), ce qui pourrait nuire à la validité externe de l'étude.

Par ailleurs, les données de la présente recherche ont été collectées sur une ou deux demi-journées en avant-midi, en fonction de l'horaire de l'école. En raison des ressources considérables requises pour des observations directes en classe, le fait d'utiliser chaque outil de mesure pour une seule

séance d'observation en classe est relativement commun dans la recherche en éducation (Ramirez et Linberg, 2022). Malgré le fait que tout ait été mis en œuvre pour que les observations reflètent une journée typique en classe, il est possible que cette unique collecte de données ne soit pas représentative de l'ensemble des pratiques éducatives qui ont normalement lieu dans cette classe.

Également, il n'a pas été possible d'utiliser certaines variables relatives au contexte familial de l'enfant, soit la langue parlée à la maison, le revenu et la scolarité des parents, étant donné le faible taux de réponse (67 %) au questionnaire en ligne qui était envoyé aux parents des enfants participants au moyen de la plateforme LimeSurvey de l'UQAM (voir annexe G).

Dans le cas plus spécifique de l'évaluation du niveau d'engagement des enfants, cinq enfants par classe avaient été aléatoirement sélectionnés pour être observés. Même si cette approche a permis de répondre au second objectif de la recherche, il est possible qu'une plus grande variabilité ait été détectée si des ressources avaient été disponibles pour observer et évaluer un plus grand nombre d'enfants dans la classe, par exemple un utilisant des captations vidéo de l'ensemble des interactions et des activités de la classe qui pourraient être cotées ultérieurement. De plus, chaque enfant a fait l'objet de quatre cycles d'observation, ce qui est le minimum recommandé par les auteurs de l'outil inCLASS (Downer et al., 2010), tout en étant ce qui se fait généralement dans les études recensées. Des recherches plus récentes proposent toutefois d'effectuer un plus grand nombre de cycles d'observation, ce qui permettrait de mieux représenter les expériences individuelles des enfants en classe (Partee et al., 2022). En effet, l'engagement étant reconnu comme un construit complexe dont les dimensions cognitive, émotionnelle et comportementale s'entrecroisent (Fredricks et al., 2004), il peut s'avérer difficile de définir et de mesurer précisément l'engagement dans une classe d'éducation préscolaire (Shafer et Wanless, 2023), particulièrement avec un nombre limité de cycles d'observation.

5.8 Forces de la recherche

Malgré les limites qui précèdent, cette recherche présente également des forces qu'il importe de souligner. Tout d'abord, la problématique a contribué à mettre en lumière le caractère innovant de cette étude. En effet, quoique des études aient souligné l'intérêt de cibler la qualité de l'environnement éducatif pour soutenir le langage oral et écrit, peu de recherches ont tenté

d'analyser comment cette qualité pouvait influencer l'engagement des enfants en classe dans les situations de développement et d'apprentissage en émergence de l'écrit. Qui plus est, cette recherche est la première, à notre connaissance, à combiner deux outils largement utilisés dans d'autres études, c'est-à-dire l'ELICO Pre-K (Smith et al., 2010) et l'inCLASS (Downer et al., 2010), mais qui l'ont toujours été de façon isolée. L'utilisation d'outils d'observation standardisés assure la fidélité des mesures et facilite les comparaisons avec d'autres travaux qui ont évalué l'environnement éducatif au regard de l'émergence de l'écrit et le niveau d'engagement des enfants à l'éducation préscolaire.

Ensuite, la méthodologie privilégiée pour cette recherche a contribué à mettre de l'avant la richesse des observations directes en classe d'éducation préscolaire, malgré tous les défis que cela comporte, particulièrement en contexte pandémique. En effet, les mesures sanitaires ont sans doute limité le nombre d'enseignantes volontaires qui ont accepté de recevoir la visite d'assistantes de recherche dans leur classe, tout comme elles expliquent, du moins en partie, les absences d'enfants lors des observations. Ce dernier facteur a exigé une certaine souplesse en ce qui a trait aux observations planifiées en classe, par exemple en prévoyant à l'avance des enfants substitués qui pourraient être observés à la place des enfants absents.

Cette recherche est également une des premières à considérer l'éducation préscolaire comme un cycle, c'est-à-dire en s'intéressant à la fois aux classes de maternelle 4 ans et 5 ans dans une même étude. Jusqu'à maintenant, les études menées au Québec ont davantage ciblé l'un ou l'autre des groupes d'âge, ce qui est souvent le cas dans les études menées aux États-Unis également.

Enfin, la réussite éducative des enfants à l'éducation préscolaire repose sur un ensemble complexe de facteurs qui façonnent les expériences individuelles des enfants. Cette recherche visait à mettre en lumière des relations entre l'enfant lui-même, donc l'ontosystème, et des éléments essentiels de la qualité des processus, dont les lieux et les activités que l'on retrouve dans le microsystème. Par des observations directes en classe, un portrait de la qualité de l'environnement éducatif a pu être établi en ce qui a trait à l'émergence de l'écrit, tout comme un second portrait a pu être dressé au regard de l'engagement des enfants en classe. Des corrélations significatives ont également été relevées, dont certaines variables au niveau de la classe et de l'enfant qui ont permis d'expliquer des domaines de l'engagement des enfants.

Globalement, les résultats présentés soulèvent l'importance de s'intéresser davantage à la qualité de l'environnement éducatif pour soutenir le développement du langage oral et écrit, comme en témoignent les niveaux de qualité faibles ou de base généralement observés. Ces constats demeurent préoccupants pour le développement langagier des enfants, considérant l'un des principaux enjeux de l'éducation préscolaire qui est de soutenir la réussite éducative présente et ultérieure des enfants (Vernon-Feagans et al., 2019). Qui plus est, les faibles niveaux d'engagement observés envers l'enseignante et les pairs s'avèrent également inquiétants pour les enfants de 4 ans et de 5 ans dont les compétences socioémotionnelles sont encore en développement et dépendent grandement des interactions des enfants au quotidien (Ramirez et Linberg, 2022).

La conclusion de cette recherche permet de dégager les principales retombées de cette étude et propose des pistes de recherche future.

CONCLUSION

Cette recherche visait à analyser les relations entre la qualité de l'environnement éducatif et le niveau d'engagement des enfants dans les situations de développement et d'apprentissage en émergence de l'écrit. Pour ce faire, des observations directes ont été menées dans 7 classes de maternelle 4 ans et 23 classes de maternelle 5 ans, et auprès de 150 enfants de ces classes ($n = 75$ filles). Par cette démarche de recherche, trois objectifs spécifiques étaient poursuivis. Tout d'abord, le premier objectif était d'évaluer la qualité de l'environnement éducatif en matière d'émergence de l'écrit de classes d'éducation préscolaire 4 et 5 ans. Ensuite, le second objectif visait à évaluer le niveau d'engagement des enfants dans les situations de développement et d'apprentissage en émergence de l'écrit. Finalement, le troisième objectif visait à analyser la force et la direction des relations entre la qualité de l'environnement éducatif et le niveau d'engagement des enfants dans les situations de développement et d'apprentissage en émergence de l'écrit. Rappelons que cette étude prend appui sur le modèle écosystémique de la qualité éducative en petite enfance (Bigras et al., 2020) selon lequel le développement et les apprentissages des enfants sont influencés, notamment, par la qualité des processus qui inclut les lieux, les activités et les interactions du milieu éducatif de l'enfant qui est représenté ici par la classe d'éducation préscolaire. La méthodologie utilisée, les résultats obtenus et leur interprétation ont permis de brosser un portrait de la qualité de l'environnement éducatif en matière d'émergence de l'écrit dans des classes d'éducation préscolaire, de mesurer selon différents domaines le niveau d'engagement des enfants de 4 ans et de 5 ans, et finalement de soulever certains constats quant aux relations entre la qualité de l'environnement éducatif et le niveau d'engagement des enfants.

Au terme de cette recherche, les résultats concernant la qualité de l'environnement éducatif en soutien au langage oral et écrit ($n = 30$) révèlent un niveau global de base. Quatre domaines mesurés par l'outil ELLCO Pre-K sont d'une qualité de base, soit le programme éducatif, l'environnement langagier, les livres et la lecture, ainsi que l'écrit et l'écriture émergente. La variable combinée programme éducatif/livres et lecture atteint également un niveau de qualité de base. Ainsi, la structure de la classe constitue le seul domaine à tendre vers une qualité élevée. De même, l'évaluation complémentaire de l'environnement physique de la classe révèle des lacunes quant au matériel disponible dans la classe (p. ex. livres, écrits environnementaux, matériel d'écriture).

Les résultats relatifs au niveau d'engagement des enfants en classe ($n = 150$) ont été présentés en fonction de quatre domaines : les interactions avec l'enseignante, les interactions avec les pairs, l'orientation sur la tâche et les interactions négatives (Downer et al., 2010). À l'instar de nombreuses recherches ayant mesuré l'engagement d'enfants de 4 ans et de 5 ans dans divers contextes éducatifs (p.ex. Bohlmann et al., 2019; Roy-Vallières et al., 2022; Slot et Bleses, 2018; Smidt et Embacher, 2020), les résultats de notre étude montrent que les enfants atteignent globalement un niveau d'engagement variant de faible à moyen. Plus spécifiquement, un niveau faible est observé pour les interactions avec les pairs, les interactions avec l'enseignante et les interactions négatives (ce qui est souhaitable dans ce dernier cas puisque le score est inversé). Seule l'orientation sur la tâche présente des scores de niveau moyen.

Lors des observations visant à évaluer le niveau d'engagement des enfants, les contextes d'apprentissage, c'est-à-dire les types de regroupement (p. ex. grand groupe, petit groupe, individuel) ainsi que les types d'activités (p. ex. activités dirigées, jeux libres, transitions), avaient également été relevés. Ceci permettait de prendre en note le déroulement de l'avant-midi qui est ponctué de plusieurs contextes d'apprentissage différents au cours d'une même séance d'observation. Il a ainsi été possible de constater que les activités en grand groupe et les jeux libres occupaient environ chacun le tiers du temps de classe en matinée. Par ailleurs, l'enseignante dirigeait les activités environ le quart du temps, et se montrait impliquée lors des activités des enfants le quart du temps également. Quant aux contextes d'apprentissage plus spécifiques à l'émergence de l'écrit, soit le langage oral et écrit (lecture et écriture), ceux-ci ont été rarement observés, avec toutefois une importance plus grande accordée au langage oral, suivi de la lecture, et, finalement, de l'écriture.

Des corrélations significatives ont été relevées entre certaines variables. Par exemple, des corrélations négatives et significatives sont apparues entre les interactions avec les pairs et la majorité des domaines de l'ELLCO Pre-K (programme éducatif, livres et lecture, écrit et écriture émergente, variable combinée programme éducatif/livres et lecture). D'autre part, le nombre d'enfants par groupe était également lié positivement à plusieurs domaines de l'ELLCO Pre-K. En contrepartie, l'IMSE présentait des corrélations négatives avec les domaines de l'ELLCO Pre-K.

Pour ce qui est des relations entre la qualité de l'environnement éducatif en émergence de l'écrit et le niveau d'engagement des enfants en classe, les analyses de régression multiniveau n'ont pas permis de trouver de relations significatives entre les scores des domaines de l'ELLCO Pre-K (structure de la classe, programme éducatif, environnement langagier, livres et lecture, écrit et écriture émergente et la variable combinée programme éducatif/livres et lecture) et les scores des domaines de l'inCLASS (interactions avec l'enseignante, interactions avec les pairs, orientation sur la tâche et interactions négatives). L'hypothèse générale de la recherche, qui stipulait que la qualité de l'environnement éducatif au regard de l'émergence de l'écrit serait associée au niveau d'engagement des enfants dans les situations de développement et d'apprentissage en émergence de l'écrit, est donc infirmée par ces résultats.

Toutefois, certaines variables de contrôle se sont avérées associées significativement à l'engagement des enfants. En effet, les résultats des analyses de régression multiniveau ont démontré que l'IMSE est associée significativement aux interactions avec l'enseignante. Par ailleurs, le nombre d'enfants par groupe est associée significativement aux interactions avec les pairs, mais également aux interactions négatives. De plus, l'âge des enfants est associé significativement à l'orientation sur la tâche.

Le niveau de qualité de base de l'environnement éducatif au regard du soutien offert en émergence de l'écrit est corroboré par nombre de recherches ayant utilisé le même outil d'observation standardisé (ELLCO Pre-K; Smith et al., 2008). Une préoccupation demeure quant au soutien offert aux enfants de 4 ans et de 5 ans pour le développement langagier, particulièrement dans les milieux défavorisés où un niveau de qualité de base serait considéré comme insuffisant pour offrir les meilleures chances de réussite à tous les enfants (Cunningham, 2010). Il appert que l'implantation récente des maternelles 4 ans à plus large échelle au Québec et la publication d'un nouveau programme-cycle pour l'éducation préscolaire 4 ans et 5 ans (MEQ, 2021b) pourraient offrir certaines pistes d'explication au regard de ce niveau de qualité qui gagnerait à être rehaussé au bénéfice de tous les enfants à l'éducation préscolaire.

L'évaluation du niveau d'engagement des enfants en classe, que ce soit dans les interactions avec l'enseignante, les interactions avec les pairs, l'orientation sur la tâche et les interactions négatives, est tout à fait cohérente avec les résultats d'autres recherches menées à l'aide de l'inCLASS

(Downer et al., 2010). Comme la qualité de l'environnement éducatif en émergence de l'écrit ne semble pas pouvoir expliquer l'engagement des enfants en classe, certaines pistes d'explication pourraient trouver leur source dans les contextes d'apprentissage qui varient grandement à l'éducation préscolaire. Par exemple, lors des activités en grand groupe dirigées par l'enseignante, les interactions entre les pairs tendent à diminuer (Booren et al., 2012; Yoder et al., 2019). Inversement, certaines études ont relevé que les interactions avec l'enseignante étaient plus faibles lors des jeux libres initiés et dirigés par les enfants (Partee et al., 2022; Smidt et Embacher, 2020).

En ce qui a trait à l'orientation sur la tâche, les scores moyens obtenus sont très similaires à ceux d'autres recherches (Bohlmann et al., 2019; Roy-Vallières et al., 2022; Sabol et al., 2018; Yang et al., 2021). Ces scores plus élevés que ceux obtenus pour les interactions avec l'enseignante et avec les pairs tendent à démontrer que les enfants s'engageraient davantage envers les activités de développement et d'apprentissage qu'envers les personnes qui les entourent (Roy-Vallières et al., 2022). Il est plausible que les interactions avec l'enseignante et avec les pairs, qui reposent en grande partie sur les habiletés sociales et le développement du langage, se développent plus lentement et en fonction de la maturation de chaque enfant. Certaines recherches démontrent par ailleurs que les contextes d'apprentissage pourraient aussi influencer l'orientation sur la tâche. Par exemple, la présence de l'enseignante amènerait une diminution de l'orientation sur la tâche, alors que les jeux libres favoriseraient ce domaine de l'engagement (Vitiello et Williford, 2020).

Finalement, le faible niveau des interactions négatives est généralement relevé également dans d'autres recherches ayant mesuré ce domaine de l'engagement (Bohlmann et al., 2019; Bulotsky-Shearer et al., 2022; Kluczniok et Schmidt, 2020; Partee et al., 2022; Roy-Vallières et al., 2022; Yang et al., 2022). À cet égard, peu d'enfants appartiendraient à un profil d'engagement négatif (Bulotsky-Shearer et al., 2022; Williford et al., 2013). Le peu d'interactions vécues avec les enseignantes et les pairs, comme en témoignent les faibles scores d'engagement pour ces deux domaines, pourraient expliquer que les interactions négatives soient également rarement observées. Cependant, certains auteurs considèrent que les interactions négatives pourraient être plus difficiles à repérer et à mesurer lors des observations en classe, notamment la dimension du conflit avec l'enseignante qui présente une faible variance pouvant affecter la cohérence interne du domaine des interactions négatives (Smidt et Embacher, 2020). En ce qui a trait aux contextes

d'apprentissage et à leur influence sur les interactions négatives, ces dernières auraient lieu davantage durant les récréations, les routines et les transitions (Booren et al., 2012).

Si plusieurs corrélations significatives ont été relevées, notamment des corrélations négatives entre les interactions avec les pairs et des domaines de l'ELLCO Pre-K, les analyses de régression multiniveau n'ont pu montrer de relations significatives entre la qualité de l'environnement éducatif en matière d'émergence de l'écrit et le niveau d'engagement des enfants. Néanmoins, quelques variables de contrôle se sont avérées associées significativement à certains domaines de l'engagement. D'abord, le nombre d'enfants dans le groupe est associé significativement et positivement avec les interactions avec les pairs, de même qu'avec les interactions négatives. Selon Ramirez et Linberg (2022), le plus grand nombre d'enfants permettrait un plus vaste choix de partenaires compatibles, ce qui soutiendrait le niveau d'engagement avec les pairs. Du même coup, l'augmentation du nombre d'interactions possibles entre les pairs pourrait alimenter les interactions négatives, tout comme un nombre d'enfants plus élevé pourrait signifier que l'enseignante est moins disponible pour intervenir rapidement auprès des enfants présentant des comportements perturbateurs.

Retombées de la recherche

Cette recherche aura des retombées sur les plans scientifique, pratique (dont la formation universitaire) et politique. Sur le plan scientifique, les résultats pourront être utiles pour les chercheurs à l'éducation préscolaire puisqu'ils documentent de façon rigoureuse la qualité de l'environnement éducatif en matière d'émergence de l'écrit, ce qui inclut les pratiques soutenant le langage oral et écrit. Qui plus est, cette recherche a été menée à la fois dans les classes de maternelle 4 ans et 5 ans, les considérant comme le cycle qu'elles constituent depuis la publication du nouveau programme-cycle (MEQ, 2021b). Rares sont les recherches, particulièrement au Québec, qui ont intégré les deux niveaux de l'éducation préscolaire, ce qui reflète mieux la réalité actuelle. En outre, l'angle novateur de cette recherche a été d'étudier l'engagement des enfants, notamment dans les situations de développement et d'apprentissage en émergence de l'écrit. En explorant les relations entre la qualité de l'environnement éducatif et le niveau d'engagement des enfants en classe d'éducation préscolaire, les connaissances produites encadreront la mise en place de pratiques éducatives appuyées par la recherche et qui soutiennent l'émergence de l'écrit des

enfants, favorisant ainsi leur réussite éducative présente et ultérieure. Finalement, une meilleure compréhension de l'engagement de l'enfant, par l'étude de ses interactions avec l'enseignante, les pairs et les tâches, sera bénéfique pour l'ensemble de ses apprentissages et pour son développement global.

Sur le plan pratique, les résultats permettront de bonifier la formation initiale et continue en contexte d'éducation préscolaire. La richesse des observations directes effectuées en classe a contribué à la connaissance des pratiques effectives mises en place par les enseignantes et met en lumière les pratiques éducatives de qualité qui pourraient être bonifiées afin de soutenir l'émergence de l'écrit des enfants. De plus, les résultats liés à l'engagement des enfants offrent une nouvelle perspective sur la façon de mieux accompagner leur développement et leurs apprentissages en classe. À cet égard, le faible niveau des interactions avec l'enseignante et avec les pairs alimente la réflexion sur les moyens à privilégier pour augmenter la qualité des interactions relatives à ces deux domaines. Par exemple, les enseignantes auraient tout intérêt à accompagner les enfants lors des jeux libres, que ce soit comme médiatrices lors de situations de conflits, en stimulant les conversations par des questions ouvertes, en modelant l'utilisation d'un langage plus avancé et en étant des modèles de lecteur et de scripteur dans le cadre des jeux symboliques (Landry et Lemay, 2022; MEQ, 2021b).

Ainsi, les pratiques éducatives associées aux résultats de la présente recherche pourront être intégrées dans les cours et les stages liés à l'éducation préscolaire dans la formation initiale du baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire au sein des universités francophones du Québec, ce qui est en accord avec les recommandations du CSE (2012) concernant la bonification de la formation initiale en éducation préscolaire. Pour soutenir l'émergence de l'écrit des enfants, il serait pertinent que les cours et les stages de la formation initiale des enseignantes intègrent des pratiques éducatives de qualité qui rehaussent la qualité de l'environnement éducatif. Par exemple, pour ce qui est de l'environnement physique, des aires bien délimitées dans la classe et agrémentées de matériel ouvert et polyvalent soutiendraient davantage les interactions entre les enfants, ce qui stimulerait le langage oral (Morrow et al., 2019). De même, placer un alphabet à la hauteur des yeux des enfants, mettre à la disposition 5 à 8 livres par enfant en les répartissant dans toutes les aires de la classe, et rendre accessible une variété de papiers, de crayons et de lettres à manipuler, ne sont que quelques exemples d'éléments de l'environnement

physique qui favoriseraient le développement de la conscience de l'écrit (Charron et al., 2022a; Giasson, 2011). Finalement, l'aménagement d'une aire d'écoute incluant une variété de chansons et de comptines, diverses affiches illustrant les routines de classe, et divers jeux portant sur les syllabes, les rimes et les phonèmes, favoriseraient le développement de la conscience phonologique chez les enfants (Dyonia et al., 2018).

En ce qui a trait à l'environnement interactif, la formation initiale devrait souligner l'importance de prévoir dans les différents contextes d'apprentissage des moments d'échanges entre l'enseignante et les enfants, tout comme entre les enfants eux-mêmes. L'utilisation de questions ouvertes et la rétroaction en boucle sont parmi les pratiques éducatives qui favorisent les conversations soutenues (Pianta et al., 2008). La lecture interactive s'avère une autre pratique à mettre en place par les enseignantes puisqu'elle permet de développer des stratégies pour enrichir le vocabulaire des enfants et soutenir leur compréhension des textes lus, deux habiletés de haut niveau reconnues pour leur impact positif lors de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture au primaire (Almasi et Hart, 2019). Tout en demeurant dans un cadre ludique, la formation initiale est appelée à mettre en lumière l'importance de soutenir les tentatives d'écriture des enfants, par exemple en utilisant la démarche des orthographe approchées (Charron, 2006), ce qui favorisera le développement de la conscience phonologique et amènera progressivement les enfants à s'approprier le principe alphabétique dont la progression continuera en première année du primaire (Giasson, 2011). Quant à l'engagement des enfants, il apparaît particulièrement important d'améliorer les niveaux d'engagement envers l'enseignante et envers les pairs, étant donné les faibles scores relevés dans cette étude et dans d'autres travaux récents. Pour ce faire, les enseignantes pourraient, par exemple, soutenir davantage les enfants lors des jeux libres, en s'assurant d'être à proximité des enfants, en s'intéressant aux stratégies et aux processus déployés par les enfants et en alimentant des conversations soutenues (Åström et al., 2022). En réduisant les activités dirigées par les enseignantes en grand groupe, il serait ainsi possible d'accorder plus de temps aux jeux libres, contexte d'apprentissage propice aux échanges entre pairs, aux prises d'initiative et au développement de l'autonomie, ce qui contribuerait à augmenter le nombre et la qualité des interactions avec les pairs (Booren et al., 2012).

Également, les résultats contribueront à la formation continue d'enseignantes en exercice. Comme stipulé dans la *Stratégie 0-8 ans, tout pour nos enfants* (MEES, 2018), la qualité des pratiques

éducatives repose avant tout sur les connaissances et les compétences du personnel enseignant. En raison du faible nombre de crédits spécifiquement dédiés à l'éducation préscolaire dans les programmes de formation universitaire (Lehrer et al., 2017), plusieurs enseignantes ont acquis peu de connaissances au regard des pratiques éducatives de qualité mentionnées dans la section précédente et qui favorisent l'émergence de l'écrit et l'engagement des enfants à l'éducation préscolaire. Les résultats de la présente étude, en lien avec l'environnement éducatif de la classe tel que mesuré par l'outil ELLCO Pre-K et avec le niveau d'engagement des enfants tel que mesuré par l'inCLASS, tendent à appuyer ce constat et soulignent la nécessité d'accompagner les enseignantes en exercice pour les aider à mettre en place de telles pratiques. À cet égard, un tel accompagnement pourrait se traduire par des ateliers de formation continue, un soutien individualisé et le visionnement de captations vidéo démontrant des pratiques exemplaires, ce qui aiderait les enseignantes à développer de meilleures pratiques éducatives (Elek et al., 2022; Sabol et al., 2018).

Les résultats de cette étude s'avèrent d'autant plus pertinents pour soutenir la mise en application du récent *Programme-cycle de l'éducation préscolaire* (MEQ, 2021b) et l'implantation progressive des maternelles 4 ans universelles au Québec. Ces nouvelles connaissances contribueront à l'élaboration de séances de formation continue afin de soutenir les enseignantes de l'éducation préscolaire dans la mise en œuvre du programme-cycle par l'intégration de pratiques éducatives de qualité qui soutiennent le développement global des enfants et la mise en œuvre d'interventions préventives. Par exemple, les scores obtenus concernant l'environnement éducatif de la classe en soutien au langage oral et écrit permettent de cibler les éléments des pratiques éducatives les plus susceptibles d'être améliorés, notamment l'aménagement d'aires de lecture et d'écriture attrayantes, l'utilisation accrue des écrits environnementaux de la classe (p. ex. calendrier, cartes conceptuelles), l'ajout de livres de qualité dans la classe pour soutenir les apprentissages (Turgeon et al., 2021) et l'intégration au quotidien d'activités de lecture et d'écriture signifiantes (Charron et al., 2022a). Au regard de l'engagement des enfants, le fait de leur permettre de faire des choix et de prendre des initiatives au quotidien soutient les niveaux d'engagement des enfants envers leurs pairs et les tâches proposées en classe (Booren et al., 2012), tout comme la présence active de l'enseignante favorise de meilleurs niveaux d'engagement des enfants envers celle-ci (Partee et al., 2022). Par ailleurs, les pratiques éducatives en lien avec la structure de la classe (organisation, contenus,

gestion de la classe, présence de personnel de soutien), qui contribuent également à maintenir les interactions négatives à de bas niveaux, ont intérêt à être maintenues et améliorées au besoin, par exemple en aidant les enfants à résoudre les conflits qui font partie intégrante de leur développement social (Booren et al., 2012). En somme, des activités significatives initiées par les enfants ou par les enseignantes devraient être intégrées au quotidien pour soutenir les différentes composantes du domaine langagier (p. ex. interactions verbales et non verbales, conscience phonologique, stratégies de compréhension, interactions avec l'écrit, connaissance des lettres, exploration des fonctions et des conventions de l'écrit) dans un environnement éducatif ouvert à la diversité culturelle et linguistique (MEQ, 2021b).

Sur le plan politique, les résultats de la recherche pourront influencer les politiques, les orientations et les programmes au regard des pratiques éducatives pour soutenir l'émergence de l'écrit et ainsi favoriser le développement du langage oral et écrit chez les enfants de 4 à 6 ans. Il va sans dire que pour s'appropriier l'ensemble des pratiques mentionnées précédemment visant à soutenir la qualité de l'environnement éducatif et le niveau d'engagement des enfants dans les situations de développement et d'apprentissage en émergence de l'écrit, une bonification de la formation initiale des enseignantes à l'éducation préscolaire s'impose (Charron et al., 2022a; Lehrer et al., 2017). Par ailleurs, vu l'importance reconnue de l'engagement pour favoriser les apprentissages et les habiletés d'auto-régulation des enfants, l'évaluation des niveaux d'engagement en classe pourra éclairer les décideurs politiques quant aux interventions à privilégier dans les classes d'éducation préscolaire 4 ans et 5 ans afin d'améliorer la qualité des interactions des enfants dans le cadre de leurs expériences individuelles. Parmi les interventions à privilégier, mentionnons l'importance de rendre les enfants actifs dans leurs apprentissages, de soutenir leur motivation et leur persévérance (Shafer et Wanless, 2023) et d'améliorer les stratégies d'étayage utilisées par l'enseignante pour soutenir le développement global des enfants (Smidt et Embacher, 2020). Ces recommandations sont cohérentes avec le *Programme-cycle de l'éducation préscolaire* (MEQ, 2021b) qui mentionne que le jeu soutient le développement et les apprentissages des enfants, leur motivation et leur persévérance lorsque l'enseignante respecte la zone proximale de développement de l'enfant. Ces nouvelles connaissances soutiendront l'application de la *Stratégie 0-8 ans, tout pour nos enfants* (MEES, 2018) et la *Politique de la réussite éducative* (MEES, 2017).

Pistes de recherche future

Ancré dans le modèle écosystémique de la qualité éducative en petite enfance, le devis utilisé dans cette recherche n'était pas longitudinal et n'impliquait aucune forme de causalité. Les hypothèses de la thèse n'ont pu être confirmées. Cette recherche souligne la complexité des relations qui peuvent exister entre les différentes pratiques éducatives qui ont cours à l'éducation préscolaire et les interactions qui impliquent les enseignantes et les enfants. Il importe de poursuivre les recherches en ce sens, car une meilleure compréhension de la complémentarité des mesures de la qualité de l'environnement éducatif et de l'engagement des enfants pourrait sans doute fournir un portrait plus juste de ce qui se passe réellement dans les classes d'éducation préscolaire. Du même coup, cette information pourrait alimenter les décisions politiques, le développement professionnel et les pratiques éducatives avec comme visée principale d'améliorer la qualité éducative dans sa globalité et ainsi soutenir le développement et les apprentissages des enfants de 4 ans et de 5 ans. Dans la présente recherche, plusieurs variables à l'étude trouvaient leur ancrage dans le modèle écosystémique. Tout d'abord, l'enfant lui-même, constituant l'ontosystème, a été observé afin d'évaluer son niveau d'engagement en classe envers l'enseignante, les pairs et la tâche, de même que ses interactions négatives. Dans le cadre des analyses subséquentes, nous avons également tenu compte de son âge et de son sexe. En outre, au regard de la qualité des processus du microsystème, l'environnement physique de la classe (donc les lieux), a été évalué en utilisant des éléments de la grille d'observation ELLCO Pre-K et de la liste à cocher complémentaire. Ceci a permis de mesurer des indicateurs comme la structure de la classe, les livres, les écrits environnementaux et le matériel d'écriture présents en classe. Par ailleurs, toujours dans le cadre de la qualité des processus, l'outil ELLCO Pre-K a été utilisé pour évaluer le programme éducatif de l'enseignante, l'environnement langagier, ainsi que les activités de lecture et d'écriture émergente. La qualité structurelle pouvant influencer la qualité des processus, cette étude a également intégré des variables relevant de celle-ci, soit le nombre d'enfants dans le groupe et l'expérience de l'enseignante. Rappelons que, comme la formation initiale des enseignantes est généralement assez similaire et de niveau universitaire, cet élément a été mesuré, mais non intégré aux analyses.

Toutefois, le modèle écosystémique présenté (voir figure 2.1) inclut d'autres variables qui n'ont pu être étudiées dans le cadre de la présente recherche et qui pourraient faire l'objet de recherches futures. Par exemple, certaines autres caractéristiques de l'enfant, comme son tempérament ou la

présence ou non de comportements perturbateurs, peuvent sans doute expliquer des éléments relatifs aux niveaux d'engagement observés en classe. Également, d'autres recherches pourraient se pencher plus spécifiquement sur la qualité des interactions entre l'enseignante et les enfants en classe, notamment au regard du soutien émotionnel, de l'organisation du groupe et du soutien à l'apprentissage (Pianta et al., 2008). Il pourrait aussi être pertinent de s'intéresser aux orientations pédagogiques (Anders, 2015) des enseignantes, comme leur vision du développement global de l'enfant et les approches pédagogiques qui en découlent (p. ex. approche développementale, approche scolarisante). Au sein du mésosystème, la présente recherche a tenu compte du niveau socioéconomique des enfants en intégrant l'indice de milieu socioéconomique (IMSE) dans les analyses effectuées. Toutefois, d'autres pistes de recherche seraient à privilégier pour approfondir l'impact des relations entre les différents systèmes qui exercent une influence indirecte sur l'enfant, comme les relations entre la famille et l'école, le milieu de travail des parents et le soutien apporté aux enfants via les services sociaux. Finalement, quoique plus éloignés des enfants, certaines recherches pourraient se pencher sur des éléments de l'exosystème, tels que l'impact que peuvent exercer la mise en œuvre du *Programme-cycle de l'éducation préscolaire* (MEQ, 2021b) et les contenus des programmes de formation initiale sur la qualité de l'environnement éducatif dans les classes d'éducation préscolaire. De plus, des études menées au Québec, où l'éducation préscolaire est offerte aux enfants de 4 ans et de 5 ans, pourraient être comparées aux travaux effectués dans d'autres pays, constituant des cultures macrosystémiques distinctes.

La recherche doit aller de l'avant afin d'en arriver à une définition partagée, cohérente et sans doute multidimensionnelle de la qualité éducative à l'éducation préscolaire (Nores et al., 2022). Malgré la pertinence théorique de comprendre comment s'influencent réciproquement les différents systèmes du modèle écosystémique pour soutenir le développement de l'enfant, il existe en fait peu d'écrits scientifiques sur le sujet. Partee et al. (2022) expliquent ce constat par le défi que représentent les observations effectuées au niveau de l'enfant. Pourtant, des recherches à plus large échelle, c'est-à-dire auprès d'un plus grand nombre de classes et d'enfants, seraient sans doute nécessaires pour obtenir une puissance statistique suffisante et parvenir à des résultats concluants. La collaboration de plusieurs équipes de recherche pourrait permettre d'obtenir des données auprès d'échantillons plus vastes, ce qui procurerait la puissance statistique requise pour soutenir les

analyses envisagées. À partir des données recueillies dans la présente recherche, des échantillons plus importants permettraient d'identifier de potentielles variables de modération.

Par exemple, il serait intéressant de vérifier si le nombre d'enfants par groupe s'avère une variable modératrice entre la qualité de l'environnement éducatif en matière d'émergence de l'écrit et le niveau d'engagement des enfants. En effet, il est possible de se demander si l'enseignante pourrait offrir des pratiques de plus grande qualité lorsqu'elle a moins d'enfants dans sa classe, étant donné qu'elle aurait plus de temps à dévouer à chacun. À cet égard, l'étude de Skalická et al. (2015) a démontré que le nombre d'enfants par groupe en maternelle 4 ans modérait la qualité de la relation enseignante/enfants et l'observation de problèmes comportementaux en classe.

Par ailleurs, le niveau socioéconomique des enfants pourrait constituer une autre variable modératrice dans la relation entre la qualité de l'environnement éducatif en matière d'émergence de l'écrit et le niveau d'engagement des enfants. Un milieu familial moins encadrant et stimulant influence potentiellement la capacité de l'enfant à interagir de manière positive avec son enseignante, ses pairs et les tâches proposées en classe. Par exemple, les résultats de l'étude de Schmerse et al. (2020) ont démontré que le niveau socioéconomique des parents modérait la relation entre la qualité éducative en maternelle 4 ans et la persévérance face aux apprentissages lorsque les enfants étaient en première année du primaire.

Également, considérant l'approche développementale mise de l'avant par le *Programme-cycle de l'éducation préscolaire* pour soutenir les enfants de 4 ans et de 5 ans (MEQ, 2021b), il serait intéressant de vérifier, dans une perspective longitudinale, si l'âge peut s'avérer une variable modératrice qui expliquerait plus finement l'influence de la qualité de l'environnement éducatif en matière d'émergence de l'écrit sur l'évolution des niveaux d'engagement de l'enfant (McWilliam et Casey, 2008). À cet égard, l'étude de McDowell et al. (2007) indique que l'âge des enfants modère la relation entre le niveau socioéconomique et les performances des enfants au niveau du développement de la conscience phonologique et du vocabulaire.

Quoique des outils standardisés soient utilisés pour mesurer différents aspects de la qualité éducative, des recherches ultérieures pourraient soutenir une vision plus holistique, voire écologique, de la qualité éducative (Carbonneau et al., 2020; Pirard, 2021). Tout en intégrant

différentes perspectives d'outils d'observation au niveau de la classe, comme l'ELLCO Pre-K (Smith et al., 2008) et au niveau de l'enfant, comme l'inCLASS (Downer et al., 2010), il serait pertinent de varier les protocoles d'observation. Par exemple, cela pourrait se réaliser en observant simultanément et de façon répétée avec plus d'un outil, et en observant systématiquement et sur une plus longue période un plus grand nombre d'enfants dans chaque classe. L'utilisation de captations vidéo pourrait sans doute permettre d'observer simultanément un plus grand nombre d'enfants dans une même classe, puisque la cotation se ferait à la suite des visites d'observation en classe. Cette procédure s'avère intéressante, à condition que la captation vidéo puisse permettre de capter plusieurs enfants à la fois.

En complément aux données recueillies, il importe de s'intéresser également aux programmes éducatifs en vigueur, aux contenus d'apprentissage proposés aux enfants et au développement professionnel des enseignantes (Nores et al., 2022). À cet égard, le *Programme-cycle de l'éducation préscolaire* (MEQ, 2021b) repose sur des orientations très claires, soit le rôle du jeu dans l'apprentissage, l'observation du cheminement de l'enfant et l'organisation de la classe. Ces orientations ont pour but de répondre aux deux objectifs du mandat de l'éducation préscolaire, c'est-à-dire le développement global et la mise en œuvre d'interventions préventives. Plus spécifiquement, le jeu répond aux besoins et à la façon d'apprendre des enfants, notamment pour les habiletés, les connaissances et les attitudes qui relèvent du domaine langagier. Cette approche éducative s'éloigne de programmes d'enseignement systématique centrés sur l'apprentissage des lettres, qui sont décontextualisés et ne s'inscrivent pas dans cette orientation liée au jeu (Lachapelle, 2020). Il serait donc essentiel d'approfondir les connaissances sur les pratiques effectives des enseignantes pour soutenir l'émergence de l'écrit en tenant compte du mandat et des orientations du *Programme-cycle de l'éducation préscolaire* (MEQ, 2021b) dont l'appropriation par les milieux de pratique est encore en cours.

Quant au développement professionnel des enseignantes, le nombre limité de cours spécifiques à l'éducation préscolaire en formation initiale ne leur permet pas pour l'instant de développer toutes les connaissances relatives à la mise en place d'un environnement éducatif de qualité qui soutient l'émergence de l'écrit et l'engagement des enfants. Les résultats de la présente recherche tendent à confirmer la nécessité d'une bonification de la formation initiale et continue des enseignantes à l'éducation préscolaire (Charron et al., 2022b) dans l'optique d'offrir aux enfants de 4 ans et de 5

ans un environnement éducatif de qualité pour favoriser l'émergence de l'écrit et augmenter leur niveau d'engagement en classe. La voie de l'accompagnement des enseignantes pourrait faire l'objet d'une recherche-action dans le but de bonifier leurs connaissances quant aux pratiques éducatives de qualité à mettre de l'avant pour favoriser le développement global des enfants, dont le développement langagier, ainsi que l'engagement des enfants à l'éducation préscolaire. En effet, ce type de recherche est reconnue pour sa contribution à l'amélioration des pratiques éducatives (Charron, 2021). Par ailleurs, en continuité avec la recherche-action, une recherche quasi expérimentale (Plante et al., 2021) serait pertinente pour vérifier si la mise en place de tels dispositifs de formation offerts aux enseignantes produit un effet sur la qualité de l'environnement éducatif et sur le niveau d'engagement des enfants à l'éducation préscolaire.

Par ailleurs, il s'avère essentiel de poursuivre les travaux de recherche qui prennent en considération la qualité des processus au niveau des expériences individuelles des enfants. En effet, la qualité des interactions, étudiée sous l'angle de l'engagement des enfants, représente une extension importante de la compréhension de la qualité des processus à l'éducation préscolaire, qui a été, du moins jusqu'à maintenant, étudiée principalement au niveau de la classe (Ramirez et Linberg, 2022). L'intérêt plus récent pour l'engagement des enfants à l'éducation préscolaire et les ressources exigées pour l'observation d'enfants en contexte naturel expliquent sans doute, du moins en partie, la plus grande proportion de recherches effectuées au niveau de la classe.

La poursuite des recherches sur l'engagement des enfants de 4 ans et de 5 ans serait particulièrement importante dans une optique d'équité et d'inclusion, puisque les interactions de haute qualité ne seraient peut-être pas également réparties entre les enfants de la classe, ce qui affecterait particulièrement les enfants vulnérables qui en ont le plus besoin (Ramirez et Linberg, 2022). Vu les faibles niveaux d'engagement observés dans cette étude au regard des interactions avec l'enseignante et les pairs, force est de constater qu'il y a nécessité d'étudier les pratiques éducatives les plus à même de soutenir l'engagement des enfants et, ultimement, leur développement et leurs apprentissages (Shafer et Wanless, 2023). Dans cette visée, l'utilisation d'études mixtes (Robert-Mazaye et al., 2021) comprenant une composante quantitative (p. ex. l'évaluation de la qualité de l'environnement éducatif et du niveau d'engagement des enfants) et une composante qualitative (p. ex. les représentations des enseignantes et le sens qu'elles accordent à leurs pratiques) soutiendrait la compréhension d'un phénomène complexe, à savoir comment les

pratiques éducatives, notamment en matière d'émergence de l'écrit, contribuent à l'engagement des enfants en classe.

En ce qui a trait plus spécifiquement à la mise en place d'un environnement éducatif qui favoriserait l'émergence de l'écrit, il serait intéressant de déterminer comment l'étayage de l'enseignante peut soutenir l'engagement des enfants dans leurs interactions autour du langage oral et écrit et dans leur utilisation du matériel d'écriture et des écrits environnementaux de la classe (Dydia et al., 2018). Au-delà d'un devis purement quantitatif, une méthodologie mixte pourrait ici aussi être envisagée, à la fois pour mesurer certains éléments de la qualité éducative, mais aussi pour une compréhension plus contextualisée des pratiques éducatives à l'éducation préscolaire. Par ailleurs, des études longitudinales, avec plusieurs temps de mesure au cours d'une année, ou même du cycle de l'éducation préscolaire, seraient également à envisager pour atténuer certains biais liés aux prises de mesure uniques (Carbonneau et al., 2020; Chien et al., 2010).

En continuité avec ces pistes de recherche, plusieurs auteurs proposent de contrôler davantage les contextes d'apprentissage, notamment pour étudier les relations qui peuvent exister entre des mesures de la qualité de l'environnement éducatif en émergence de l'écrit (Quinn et al., 2021) et les niveaux d'engagement des enfants en classe (Astrom et al., 2022; Breton et al., 2022; Carbonneau et al., 2020; Neuharth-Prichett et Bub, 2022; Nores et al., 2022). L'observation des comportements spécifiques des enfants qui sous-tendent leurs interactions en classe permettrait d'approfondir la compréhension de leurs expériences individuelles dans les différents contextes d'apprentissage au regard de leur développement et de leurs apprentissages (Breton et al., 2022; Sabol et al., 2018). Il serait donc pertinent d'étudier le niveau d'engagement des enfants en fonction de contextes ciblés, par exemple en effectuant plusieurs cycles d'observation pendant les jeux libres ou lors d'une lecture interactive animée par l'enseignante. De telles études contribueraient au développement des connaissances sur la stabilité et la variabilité des comportements des enfants au sein de ces contextes d'apprentissage (Vitiello et Williford, 2020).

Dans ce sens, les recherches à venir devront considérer comment les contextes d'apprentissage généralement organisés par l'enseignante contribuent au développement des habiletés des enfants en émergence de l'écrit (Quinn et al., 2021). La conscience de l'écrit, la conscience phonologique et le langage oral, principales composantes du modèle de l'émergence de l'écrit de Rohde (2015),

s'entrecroisent pour permettre le développement d'habiletés plus complexes, et les contextes d'apprentissage représentent des pistes intéressantes à explorer pour favoriser le chevauchement de ces différentes composantes essentielles.

En somme, l'ensemble des pistes de recherche proposées visent à soutenir l'amélioration de la qualité des processus, dont fait partie intégrante l'environnement éducatif relatif à l'émergence de l'écrit, afin de favoriser l'engagement des enfants. Également, les prochaines recherches seront appelées à poursuivre la mise en œuvre du *Programme-cycle de l'éducation préscolaire* (MEQ, 2021b), à alimenter la formation initiale et continue des enseignantes et à favoriser le développement et les apprentissages des enfants. Ainsi, les questions sur ce qui est mesuré, comment cela est mesuré et les associations potentielles avec la réussite éducative des enfants doivent continuer de motiver la recherche à l'éducation préscolaire.

ANNEXE A

GRILLE DE SCORES ELLCO PRE-K

Section I : Structure de la classe	Score	Section III : Environnement langagier	Score	Section V : Écrit et écriture émergente	Score
1. Organisation de la classe 5 4 3 2 1	<input type="text"/>	8. Climat de discussion 5 4 3 2 1	<input type="text"/>	17. Environnement d'écriture émergente 5 4 3 2 1	<input type="text"/>
2. Contenu de la classe 5 4 3 2 1	<input type="text"/>	9. Opportunités de conversations soutenues 5 4 3 2 1	<input type="text"/>	18. Support à l'écriture de l'enfant 5 4 3 2 1	<input type="text"/>
3. Gestion de la classe 5 4 3 2 1	<input type="text"/>	10. Efforts pour la construction du vocabulaire 5 4 3 2 1	<input type="text"/>	19. L'écrit dans l'environnement 5 4 3 2 1	<input type="text"/>
4. Personnel 5 4 3 2 1	<input type="text"/>	11. Conscience phonologique 5 4 3 2 1	<input type="text"/>	Sous-total	<input type="text"/>
Sous-total	<input type="text"/>	Sous-total	<input type="text"/>		
Section II : Programme d'études	Score	Section IV : Livres et lecture	Score	Résultat de L'environnement général de la classe Sous-total de Structure de la classe <input style="width: 50px;" type="text"/> Sous-total de Programme d'études <input style="width: 50px;" type="text"/> Total <input style="width: 50px;" type="text"/> Moyenne pour la mesure finale <input style="width: 50px;" type="text"/> Résultat de Langage et habiletés de lecture et d'écriture Sous-total de Environnement langagier <input style="width: 50px;" type="text"/> Sous-total de Livres et lecture <input style="width: 50px;" type="text"/> Sous-total de Écrit et écriture émergente <input style="width: 50px;" type="text"/> Total <input style="width: 50px;" type="text"/> Moyenne pour la mesure finale <input style="width: 50px;" type="text"/>	
5. Approche face au programme d'études 5 4 3 2 1	<input type="text"/>	12. Organisation de l'aire de lecture 5 4 3 2 1	<input type="text"/>		
6. Opportunités de choix et d'initiatives pour les enfants 5 4 3 2 1	<input type="text"/>	13. Caractéristiques des livres 5 4 3 2 1	<input type="text"/>		
7. Reconnaissance de la diversité en classe 5 4 3 2 1	<input type="text"/>	14. Livres d'apprentissage 5 4 3 2 1	<input type="text"/>		
Sous-total	<input type="text"/>	15. Approches face à la lecture des livres 5 4 3 2 1	<input type="text"/>		
		16. Qualité de la lecture des livres 5 4 3 2 1	<input type="text"/>		
		Sous-total	<input type="text"/>		

ANNEXE B
LISTE À COCHER ELLCO PRE-K

ELLCO PRE-K : LISTE À COCHER SUR L'ENVIRONNEMENT EN
ÉMERGENCE DE L'ÉCRIT

Classe: _____ Observateur(s): _____ Date: _____

Coin lecture		Oui	Non
1.	Un espace est-il réservé à la lecture de livres? (Si cet espace est utilisé pour d'autres activités, par exemple pour le regroupement ou pour les blocs, notez cet élément)	1	0
2.	L'espace où se trouvent les livres est-il ordonné et accueillant? (Les livres sont-ils exposés sur une étagère ou une bibliothèque? Sont-ils orientés correctement – la couverture ou la reliure sont-elles visibles et à l'endroit? Sont-ils bien rangés?)	1	0
3.	L'endroit où se trouvent les livres comporte-il des matériaux doux ? (Y a-t-il des oreillers, des coussins ou des meubles confortables dans l'espace pour que les enfants puissent regarder les livres confortablement) ?	1	0
Total pour le coin lecture			

Sélection des livres				
4.	Le niveau de difficulté des livres de la classe varie-t-il? (Cet élément réfère à tous les livres accessibles aux enfants, et pas seulement aux livres du coin lecture. Certains livres comportent-ils très peu de mots par page, voire aucun, alors que d'autres comportent un ou deux paragraphes par page? Certains livres comportent-ils un langage simple, alors que d'autres incorporent un vocabulaire plus sophistiqué)?		Oui: 1	Non: 0
5.	Combien de livres sont facilement accessibles aux enfants? (Comptez tous les livres qui sont accessibles aux enfants, pas seulement ceux qui se trouvent dans le coin lecture).	Moins de 15: 1	16-25: 2	26+: 3
6.	Quelle variété de genres y a-t-il? (ex. : fiction, non-fiction, poésie, lettres, magazines, livres pour enfants, livres sans mots, recettes).	Moins de 4: 1	4-6: 2	7+ 3
7.	Des livres, affiches et autres matériels culturellement diversifiés et non stéréotypés sont intégrés dans l'environnement de la classe. Listez les éléments :		Oui: 1	Non: 0

8.	Y a-t-il au moins trois livres liés à la thématique/au projet en cours? (La thématique/le projet en cours devrait être évident à travers les affichages de la classe, les activités et les conversations de l'enseignant avec les enfants. Si vous n'êtes pas sûr du thème actuel, demandez à l'enseignant).			Oui: 1	Non: 0
Total pour la sélection des livres					
Utilisation des livres				Oui	Non
9.	Y a-t-il des livres disponibles dans toutes les aires de la classe? Énumérez les aires :			1	0
10.	Y a-t-il un endroit où les enfants peuvent écouter des livres ou des histoires enregistrés? (Le centre d'écoute ne doit pas nécessairement être un endroit permanent dans la classe. Cependant, il doit être en état de marche et disponible pour les enfants sans l'aide d'un adulte le jour de votre observation).			Oui: 1	Non: 0
Total pour l'utilisation des livres					

Matériel d'écriture				
11.	Un alphabet est-il visible ? (Cela inclut, sans s'y limiter, les affiches d'alphabet, les pochoirs et les formes de lettres. L'alphabet doit être à la hauteur des yeux des enfants ou être facilement utilisable par les enfants)		Oui: 1	Non: 0
12.	Y a-t-il des étiquettes-mots avec des noms ou des mots familiers ? (Y a-t-il des étiquettes avec le nom des enfants maintenues ensemble sur un anneau ou des étiquettes avec des mots familiers affichées sur le mur à côté ou au-dessus de la zone d'écriture ? Les étiquettes-mots doivent se trouver dans un endroit destiné à soutenir l'écriture des enfants. Les étiquettes-mots ne comprennent pas les vignettes apposées sur les objets présents dans la pièce).		Oui: 1	Non: 0
13.	Y a-t-il des modèles ou des outils pour aider les enfants à former les lettres ? (Y a-t-il des pochoirs pour l'alphabet, des lettres en papier sablé, des tampons en caoutchouc, etc.)		Oui: 1	Non: 0
14.	Combien de variétés de papier sont disponibles pour écrire ? (Y a-t-il du papier de construction, du papier blanc ligné et non ligné, du papier calque, etc.)	0: 0	1-2: 1	3+: 2
15.	Combien de variétés d'outils d'écriture sont disponibles ? (Y a-t-il des stylos, des crayons, des marqueurs, des crayons de couleur, des lettres magnétiques, un tableau noir, un tableau blanc, une machine à écrire, des tampons en caoutchouc, etc.)	0: 0	1-2: 1	3+: 2
16.	Un espace distinct est-il aménagé et fonctionnel pour l'écriture ? (Pour que cet élément soit noté OUI, l'espace doit être utilisé uniquement pour l'écriture. Il ne peut pas être combiné avec un coin art, un coin lecture ou tout autre coin).		Oui: 1	Non: 0
Total pour le matériel d'écriture				

Écrits dans la classe					
17.	Combien de variétés de dictées à l'adulte sont exposées dans la classe ? (Cet élément est conçu pour déterminer la variété plutôt que le nombre de dictées. Si l'exposition de la dictée à l'enseignant consiste en un travail provenant d'une activité unique dirigée par l'enseignant et réalisée par tous les enfants, comptez-la comme un exemple. Si un seul affichage consiste en un travail unique ou spontané de chaque enfant ou si les travaux ont été réalisés sur une plus longue période, comptez chaque élément comme un exemple distinct).	0: 0	1-2: 1	3-5: 2	6+: 3
18.	Combien de tableaux, de livres géants ou d'autres preuves d'alphabétisation en grand groupe y a-t-il dans la classe ? (Incluez les tableaux créés par l'enseignant qui témoignent d'une discussion de groupe).	0: 0	1-2: 1	3-5: 2	6+: 3
19.	Combien de variétés d'écrits d'enfants sont exposées dans la classe ? (Cet élément est conçu pour déterminer la variété, plutôt que le nombre d'échantillons d'écriture d'enfants exposés. Si l'exposition d'écrits d'enfants consiste en des travaux issus d'une activité ponctuelle dirigée par l'enseignant et réalisée par tous les enfants, comptez-la comme un exemple. Si l'exposition consiste en des travaux uniques ou spontanés de chaque enfant, ou si les travaux ont été réalisés sur une plus longue période, comptez chaque élément comme un exemple distinct).	0: 0	1-2: 1	3-5: 2	6+: 3
20.	Y a-t-il des outils d'écriture dans l'aire de jeu symbolique et de blocs ? Les enfants et les adultes les utilisent-ils ?			Oui: 1	Non: 0
21.	Y a-t-il des accessoires qui incitent les enfants à écrire dans l'aire de jeu symbolique ou de blocs ? Les accessoires comprennent du matériel tel que des planchettes à pince, des téléphones, des menus, des listes d'épicerie, des recettes, des annuaires téléphoniques, des calendriers.			Oui: 1	Non: 0

22.	Y a-t-il des casse-têtes de l'alphabet accessibles aux enfants ? (Les casse-têtes de l'alphabet doivent comprendre toutes les lettres de l'alphabet. Les casse-têtes doivent pouvoir être utilisés sans l'aide d'un adulte).			Oui: 1	Non: 0
23.	Existe-t-il des casse-têtes avec des mots accessibles aux enfants ? (Les casse-têtes avec des mots doivent comprendre plusieurs mots courts et leur signification doit être clairement indiquée par des images. Les casse-têtes doivent pouvoir être utilisés sans l'aide d'un adulte).			Oui: 1	Non: 0
Total pour les écrits dans la classe					

Résultats Recto	
Total coin lecture	/3
Total sélection des livres	/9
Total utilisation des livres	/2
Total Recto	/14

Résultats Verso	
Total matériel d'écriture	/8
Total écrits dans la classe	/13
Total Verso	/21

Résultats ELLCO	
Total Recto	/14
Total Verso	/21
Total ELLCO	/35

ANNEXE D
CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE

Le Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains (CIEREH) a examiné le projet de recherche suivant et le juge conforme aux pratiques habituelles ainsi qu'aux normes établies par la *Politique No 54 sur l'éthique de la recherche avec des êtres humains* (janvier 2020) de l'UQAM.

Protocole de recherche

Chercheur principal : Annie Charron

Unité de rattachement : Département de didactique

Titre du protocole de recherche : Étude des relations entre la qualité de l'environnement éducatif et l'engagement des enfants dans leurs expériences d'apprentissage en matière de langage oral et d'émergence de l'écrit à l'éducation préscolaire

Source de financement (le cas échéant) : FRQSC

Date prévue de fin de projet : 31 août 2024

Équipe de recherche

Cochercheurs UQAM : Nathalie Bigras; Lise Lemay

Cochercheurs externes : Caroline Bouchard (ULaval); Christian Dumais (UQTR)

Auxiliaires de recherche: Alexandra Paquette (UQAM); Anabelle Guérette (UQAM)

Étudiants réalisant un projet de thèse ou de mémoire dans le cadre de cette recherche
: Julie Lachapelle (Doctorat - UQAM); Anne-Sophie Lefebvre (Maitrise - UQAM);

Modalités d'application

Le présent certificat est valide pour le projet tel qu'approuvé par le CIEREH. Les modifications importantes pouvant être apportées au protocole de recherche en cours de réalisation doivent être communiqués rapidement au comité.

Tout évènement ou renseignement pouvant affecter l'intégrité ou l'éthicité de la recherche doit être communiquée au comité. Toute suspension ou cessation du protocole (temporaire ou définitive) doit être communiquée au comité dans les meilleurs délais.

Le présent certificat est valide jusqu'au **2022-11-17**. Selon les normes de l'Université en vigueur, un suivi annuel est minimalement exigé pour maintenir la validité de la présente approbation éthique. Le rapport d'avancement de projet (renouvellement annuel ou fin de projet) est requis dans les trois mois qui précèdent la date d'échéance du certificat.

Louis-Philippe Auger
Coordonnateur du CIEREH

ANNEXE E
FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT (ENSEIGNANTE)

Nom de l'enseignante : _____

FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

Titre du projet de recherche : Étude des relations entre la qualité de l'environnement éducatif et l'engagement des enfants dans leurs expériences d'apprentissage en matière de langage oral et d'émergence de l'écrit à l'éducation préscolaire

Chercheure responsable : Annie Charron, Ph.D., Université du Québec à Montréal

Membres de l'équipe : Nathalie Bigras, Ph.D., Caroline Bouchard, Ph.D., Christian Dumais, Ph.D., Lise Lemay, Ph.D.

Coordonnatrice : Julie Lachapelle, doctorante, Université du Québec à Montréal

Auxiliaires de recherche : Séverine Haïat, professionnelle de recherche, Université du Québec à Montréal
Julie Lachapelle, doctorante, Université du Québec à Montréal
Anne-Sophie Lefebvre, étudiante à la maîtrise, Université du Québec à Montréal
Alexandra Paquette, étudiante à la maîtrise, Université du Québec à Montréal
Myleine Pilon, étudiante à la maîtrise, Université du Québec à Montréal

Organisme de financement : Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FRQSC)

Préambule

Nous vous invitons à participer à un projet de recherche.

Avant d'accepter de participer à ce projet et de signer ce formulaire, il est important de prendre le temps de lire et de bien comprendre les renseignements ci-dessous. S'il y a des mots ou des sections que vous ne comprenez pas ou qui ne semblent pas clairs, n'hésitez pas à nous poser des questions ou à communiquer avec la responsable du projet.

Objectifs du projet

L'objectif principal de ce projet est d'étudier les relations entre la qualité de l'environnement physique et des pratiques éducatives et l'engagement des enfants dans leurs expériences d'apprentissage en langage oral et en émergence de l'écrit à l'éducation préscolaire 4 ans et 5 ans.

De manière plus précise, il poursuit les trois objectifs spécifiques suivants : 1) Évaluer la qualité de l'environnement physique et des pratiques éducatives en matière de langage oral et d'émergence de l'écrit de classes d'éducation préscolaire 4 ans et 5 ans; 2) Évaluer le niveau d'engagement des enfants dans leurs expériences d'apprentissage en langage oral et en émergence de l'écrit; 3) Analyser les relations entre la qualité de l'environnement physique et des pratiques éducatives en matière de langage oral et d'émergence de l'écrit et le niveau d'engagement des enfants dans leurs expériences d'apprentissage en langage oral et en émergence de l'écrit.

Nature de la participation

Votre participation à ce projet consiste à :

- a) Accepter d'être observé une demi-journée par des membres de l'équipe de recherche afin d'évaluer la qualité de l'environnement physique de la classe et vos pratiques éducatives en matière de langage oral et d'émergence de l'écrit ainsi que la qualité des interactions entre vous et les enfants;
- b) Accepter qu'un membre de l'équipe de recherche vienne photographier l'environnement physique de votre classe en l'absence des enfants;
- c) Accepter qu'un membre de l'équipe de recherche vienne filmer des séquences d'interactions verbales entre l'enseignant.e et les enfants en classe;
- d) Accepter d'accueillir une seconde demi-journée des membres de l'équipe de recherche pour venir observer directement cinq (5) enfants de votre classe lors de leurs activités habituelles;
- e) Prendre part à un entretien individuel en lien avec l'aménagement physique de votre classe et vos pratiques éducatives en matière de langage oral et d'émergence de l'écrit. Cet entretien aura lieu à votre école ou par Zoom, durera entre 15 et 30 minutes et fera l'objet d'un enregistrement sonore.

Avantages

Vous participerez à l'avancement des connaissances scientifiques et professionnelles quant à la qualité de l'environnement éducatif (environnement physique et pratiques éducatives) et à l'engagement des enfants de l'éducation préscolaire dans leurs expériences d'apprentissage en matière de langage oral et d'émergence de l'écrit. Les résultats contribueront, entre autres, à soutenir les futurs enseignants.es et les enseignants.es en exercice dans leur réflexion sur les pratiques en langage oral et en émergence de l'écrit. Les données permettront aussi de les outiller sur les besoins concernant les enfants de l'éducation préscolaire et la manière de les soutenir dans une approche développementale, telle que préconisée dans le programme-cycle de l'éducation préscolaire (MÉQ, 2021).

Risques et inconvénients

En participant à cette recherche, vous ne courez pas de risque ou d'inconvénients particuliers. Néanmoins, soyez assuré que l'équipe de recherche demeurera attentive à toutes manifestations d'inconfort de votre part.

Compensation

Au terme du projet, une carte-cadeau de 25\$ d'une librairie vous sera offerte.

Confidentialité

Il est entendu que les renseignements recueillis lors de l'évaluation de la qualité du milieu seront confidentiels et que seuls les membres de l'équipe de recherche y auront accès (voir points dans la section *Nature de la participation*).

Tous les renseignements, ainsi que votre formulaire de consentement, seront conservés séparément, sous clé, au local de recherche de la chercheuse responsable pour la durée totale du projet. Les enregistrements ainsi que les formulaires de consentement seront détruits de manière sécuritaire 5 ans après les dernières publications. Afin de protéger votre identité et la confidentialité des données, vous serez toujours identifié par un code alphanumérique à l'étape de l'analyse des données. Ce code associé à votre nom ne sera connu que de la responsable du projet, des cochercheurs et de la coordonnatrice de recherche chargés de la codification.

Participation volontaire et droit de retrait

Votre participation à ce projet est volontaire. Cela signifie que même si vous consentez aujourd'hui à participer à cette recherche, vous demeurez entièrement libre de ne pas participer ou de mettre fin à votre participation en tout temps. Dans ce cas, les renseignements vous concernant seront détruits. Votre accord à participer implique également que vous acceptez que l'équipe de recherche puisse utiliser, aux fins du présent projet (articles, conférences et communications scientifiques et professionnelles), les renseignements recueillis à la condition qu'aucune information permettant de vous identifier ne soit divulguée publiquement.

Recherches ultérieures

Si vous acceptez, vos données de recherche seront rendues anonymes et conservées pendant 5 ans au terme du projet. Nous souhaitons les utiliser dans d'autres projets de recherche similaires. Vous êtes libres de refuser cette utilisation secondaire.

- J'accepte que mes données anonymisées puissent être utilisées dans d'autres projets de recherche.
- Je refuse que mes données anonymisées puissent être utilisées dans d'autres projets de recherche.

Acceptez-vous que la responsable du projet ou son délégué vous sollicite ultérieurement pour d'autres projets de recherche?

- Oui
- Non

Responsabilité

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

Personnes-ressources :

Vous pouvez contacter la responsable du projet au numéro (514) 987-3000 poste 5017 ou par courriel à charron.annie@uqam.ca pour des questions additionnelles sur le projet. Vous pouvez discuter avec elle des conditions dans lesquelles se déroule votre participation.

Le Comité Institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains (CIEREH) de l'UQAM a approuvé ce projet et en assure le suivi. Pour toute information, vous pouvez communiquer avec le coordonnateur du comité au numéro (514) 987-3000 poste 7753 ou par courriel à l'adresse : ciereh@uqam.ca.

Pour toute question concernant vos droits en tant que participant à ce projet de recherche ou si vous avez des plaintes à formuler, vous pouvez communiquer avec le bureau de la protectrice universitaire de l'UQAM (courriel : ombudsman@uqam.ca; téléphone : (514) 987-3151).

Remerciements :

Votre collaboration est importante à la réalisation de notre projet et l'équipe de recherche tient à vous en remercier. Si vous souhaitez obtenir un résumé écrit des principaux résultats de cette recherche, veuillez ajouter vos coordonnées ci-dessous.

Consentement du participant :

Par la présente, je reconnais avoir lu le présent formulaire d'information et de consentement. Je comprends les objectifs du projet et ce que ma participation implique. Je confirme avoir disposé du temps nécessaire pour réfléchir à ma décision d'y participer. Je reconnais avoir eu la possibilité de contacter la responsable du projet (ou son délégué) afin de poser toutes les questions concernant ma participation et que l'on m'a répondu de manière satisfaisante. Je comprends que je peux me retirer du projet en tout temps, sans pénalité d'aucune forme ni justification à donner. Je consens volontairement à participer à ce projet de recherche.

J'accepte de participer à ce projet de recherche Oui Non

J'accepte l'enregistrement de l'entretien Oui Non

Je désire avoir un résumé des résultats du projet Oui Non

Signature : _____ Date : _____

Nom (lettres moulées) : _____

Coordonnées et adresse courriel : _____

Déclaration de la chercheuse principale :

Je, soussignée, déclare avoir expliqué les objectifs, la nature, les avantages, les risques du projet et autres dispositions du formulaire d'information et de consentement et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature : _____ Date : _____

Nom (lettres moulées) et coordonnées : _____

Un exemplaire de ce document signé doit être remis au participant.

ANNEXE F
FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT (ENFANT)

Nom

de

l'enfant :

FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

Titre du projet de recherche : Étude des relations entre la qualité de l'environnement éducatif et l'engagement des enfants dans leurs expériences d'apprentissage en matière de langage oral et d'émergence de l'écrit à l'éducation préscolaire

Chercheure responsable : Annie Charron, Ph.D., Université du Québec à Montréal

Membres de l'équipe : Nathalie Bigras, Ph.D., Caroline Bouchard, Ph.D., Christian Dumais, Ph.D., Lise Lemay, Ph.D.

Coordonnatrice : Julie Lachapelle, doctorante, Université du Québec à Montréal

Auxiliaires de recherche : Séverine Haïat, professionnelle de recherche, Université du Québec à Montréal
Julie Lachapelle, doctorante, Université du Québec à Montréal
Anne-Sophie Lefebvre, étudiante à la maîtrise, Université du Québec à Montréal
Alexandra Paquette, étudiante à la maîtrise, Université du Québec à Montréal
Myleine Pilon, étudiante à la maîtrise, Université du Québec à Montréal

Organisme de financement : Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FRQSC)

Préambule

Nous invitons votre enfant à participer à un projet de recherche.

Avant d'accepter qu'il participe à ce projet et de signer ce formulaire, il est important de prendre le temps de lire et de bien comprendre les renseignements ci-dessous. S'il y a des mots ou des sections que vous ne

Objectifs du projet

L'objectif principal de ce projet est d'étudier les pratiques des enseignantes et l'engagement des enfants. Nous nous intéressons spécialement à l'apprentissage du langage oral et du langage écrit. Concrètement, il s'agit d'étudier les pratiques éducatives et l'environnement physique de la classe qui soutiennent le langage oral et l'émergence de l'écrit et comment cela favorise la participation active des enfants dans les activités en langage oral et en émergence de l'écrit.

Nature de la participation

L'équipe de recherche viendra observer les façons de faire de l'enseignante et la participation des enfants dans les activités qui touchent le langage oral et le langage écrit. Durant deux demi-journées d'observation, de courts enregistrements vidéo seront effectués. Votre enfant réalisera ses activités habituelles en classe durant ces observations. Cette observation se fera à distance suffisante pour ne pas déranger l'enfant.

Avantages

Votre enfant participera à l'avancement des connaissances scientifiques sur les pratiques éducatives. Les résultats contribueront, entre autres, à soutenir les futurs enseignants et les enseignants actuels.

Risques et inconvénients

Il n'y a pas de risque associé à la participation de votre enfant à ce projet. Néanmoins, soyez assuré que l'équipe de recherche demeurera attentive à toutes manifestations d'inconfort de la part de votre enfant durant sa participation.

Compensation

Aucune compensation ne sera offerte.

Confidentialité

Il est entendu que les renseignements recueillis lors de l'observation de l'environnement éducatif et de l'engagement des enfants seront confidentiels et que seuls les membres de l'équipe de recherche y auront accès (voir la section *Nature de la participation*).

Tous les renseignements, ainsi que votre formulaire de consentement, seront conservés séparément, sous clé, au local de recherche de la chercheuse responsable. Les données seront détruites de manière sécuritaire 5 ans après les dernières publications. Afin de protéger l'identité de votre enfant et la confidentialité des données, votre enfant sera toujours identifié par un code alphanumérique. Ce code associé à son nom ne sera connu que du responsable du projet, des chercheurs et de la coordonnatrice de recherche chargés de la codification.

Participation volontaire et droit de retrait

La participation de votre enfant à ce projet est volontaire. Cela signifie que même si vous consentez aujourd'hui à ce que votre enfant participe à cette recherche, vous demeurez entièrement libre de ne pas faire participer votre enfant ou de mettre fin à sa participation en tout temps sans justification ni pénalité. Vous pouvez également retirer votre enfant du projet en tout temps. Par ailleurs, l'enfant lui-même peut également décider de se retirer du projet de recherche. Dans ces cas, les renseignements le concernant seront détruits. Votre accord à participer implique également que vous acceptez que l'équipe de travail puisse utiliser les renseignements recueillis aux fins

du présent projet (articles, conférences et communications scientifiques et professionnelles) et possiblement comme données secondaires.

Recherches ultérieures

Les données de recherche seront rendues anonymes et conservées pendant 5 ans au terme du projet. Nous souhaitons les utiliser dans d'autres projets de recherche similaires. Vous êtes libres de refuser cette utilisation secondaire.

J'accepte que les données puissent être utilisées dans d'autres projets de recherche.

Je refuse que les données puissent être utilisées dans d'autres projets de recherche.

Responsabilité

En acceptant que votre enfant participe à ce projet, vous ne renoncez pas pour lui à aucun de vos droits ni ne libérez les chercheurs, le(s) commanditaire(s) ou l'institution impliquée (ou les institutions impliquées) de leurs obligations civiles et professionnelles.

Personnes-ressources :

Vous pouvez contacter la responsable du projet au numéro (514) 987-3000 poste 5017 ou par courriel à charron.annie@uqam.ca pour des questions additionnelles sur le projet. Vous pouvez discuter avec elle des conditions dans lesquelles se déroule la participation de votre enfant.

Le Comité Institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains (CIEREH) de l'UQAM a approuvé ce projet et en assure le suivi. Pour toute information, vous pouvez communiquer avec le coordonnateur du comité au numéro (514) 987-3000 poste 7753 ou par courriel à l'adresse : ciereh@uqam.ca.

Pour toute question concernant les droits de votre enfant en tant que participant à ce projet de recherche ou si vous avez des plaintes à formuler, vous pouvez communiquer avec le bureau de la protectrice universitaire de l'UQAM (courriel : ombudsman@uqam.ca; téléphone : (514) 987-3151).

Remerciements :

La collaboration de votre enfant est importante à la réalisation de notre projet et l'équipe de recherche tient à vous en remercier. Si vous souhaitez obtenir un résumé écrit des principaux résultats de cette recherche, veuillez ajouter vos coordonnées ci-dessous.

Consentement du participant :

En tant que parent ou tuteur légal de _____ (prénom et nom de l'enfant), je reconnais avoir lu le présent formulaire d'information et de consentement. Je comprends les objectifs du projet et ce que la participation de mon enfant implique. Je confirme avoir disposé du temps nécessaire pour discuter avec mon enfant de la nature de son implication. Je reconnais avoir eu la possibilité de contacter la responsable

de manière satisfaisante. Je comprends que sa participation à ce projet est volontaire et que je peux ou qu'il peut y mettre fin en tout temps, sans pénalité d'aucune forme ni justification à donner. Je consens volontairement à ce que mon enfant participe à ce projet de recherche.

J'accepte que mon enfant participe à cette recherche Oui Non

J'accepte que mon enfant soit filmé durant sa participation Oui Non

Je désire avoir un résumé des résultats du projet Oui Non

Signature du parent / tuteur légal : _____ Date : _____

Nom (lettres moulées) : _____

Coordonnées et adresse courriel : _____

Déclaration de la chercheuse principale :

Je, soussigné, déclare avoir expliqué les objectifs, la nature, les avantages, les risques du projet et autres dispositions du formulaire d'information et de consentement et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature : _____ Date : _____

Nom (lettres moulées) et coordonnées : _____

Un exemplaire de ce document signé doit être remis au représentant légal de l'enfant.

ANNEXE G
QUESTIONNAIRE SOCIODÉMOGRAPHIQUE DESTINÉ AUX PARENTS



ÉTUDE DE LA QUALITÉ DE L'ENVIRONNEMENT ÉDUCATIF EN SOUTIEN AU LANGAGE ORAL ET ÉCRIT ET ENGAGEMENT DES ENFANTS À L'ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE

QUESTIONNAIRE AUTOADMINISTRÉ DESTINÉ AUX PARENTS/TUTEURS

Directives

- Ce questionnaire doit être rempli par le parent ou le tuteur d'un enfant faisant partie d'un(e) groupe/classe observé(e).
- Répondez à toutes les questions. Si vous avez de la difficulté à comprendre les questions, si vous avez besoin de quelqu'un pour vous aider à remplir votre questionnaire ou si vous désirez plus d'information sur cette étude, vous pouvez communiquer avec la responsable du projet au numéro 514-987-3000 poste 5017 ou charron.annie@uqam.ca

Merci de votre collaboration !

Section 1 : Consentement

Préambule

Nous vous invitons à participer à un projet de recherche qui implique que vous remplissiez un court questionnaire. Avant d'accepter de participer à ce projet de recherche, veuillez prendre le temps de comprendre et de considérer attentivement les renseignements qui suivent.

Description du projet et de ses objectifs

L'objectif général de ce projet est d'étudier l'influence de la qualité de l'environnement éducatif (physique et interactif) sur l'engagement de l'enfant au regard des pratiques éducatives qui soutiennent l'émergence de l'écrit (développement du langage oral et écrit) à l'éducation préscolaire 4 ans et 5 ans. Nous poursuivons 3 objectifs : 1) Mesurer la qualité de l'environnement éducatif (physique et interactif) en émergence de l'écrit (langage oral et écrit) de classes d'éducation préscolaire 4 ans et 5 ans; 2) Mesurer le niveau d'engagement

des enfants dans les activités liées au développement du langage oral et écrit; 3) Vérifier si la qualité de l'environnement éducatif est associée au niveau d'engagement des enfants dans les activités liées au développement du langage oral et écrit. L'échantillon est composé de 30 enseignants de maternelle 4 ans et 5 ans et de 150 enfants de leur classe. Vous êtes invité.e à prendre part à ce projet en complétant le questionnaire sociodémographique ci-joint afin de compléter les données recueillies auprès de l'enseignante de votre enfant et des enfants de sa classe. Les résultats de la recherche permettront de vérifier la présence d'associations entre la qualité de l'environnement éducatif et l'engagement de l'enfant dans le développement de son langage oral et écrit, ce qui pourra bonifier la formation initiale et continue des enseignants et ainsi offrir des pratiques éducatives de qualité à l'ensemble des enfants de l'éducation préscolaire 4 ans et 5 ans.

Nature et durée de votre participation

Dans le cadre de ce projet, vous aurez à remplir un questionnaire en ligne visant à recueillir vos renseignements sociodémographiques. Celui-ci devrait durer environ **5 minutes**.

Risques et inconvénients

En participant à cette recherche, vous ne courez pas de risque ou d'inconvénients particuliers.

Confidentialité

Il est entendu que les renseignements recueillis auprès de vous sont confidentiels et que seule la responsable du projet et les assistantes de recherche auront accès aux questionnaires. L'ensemble du matériel de recherche sera conservé en lieu sûr par la chercheuse responsable pour la durée totale du projet. Les questionnaires seront détruits 5 ans après les dernières publications. Afin de protéger l'identité et la confidentialité des données recueillies, vous serez identifié par un code. Ce code associé à votre nom ne sera connu que de l'équipe de recherche du projet.

Participation volontaire et retrait

Votre participation à ce projet de recherche est volontaire. Vous êtes donc libre de refuser d'y participer. Vous pouvez également vous retirer de ce projet à n'importe quel moment, sans avoir à donner de raisons, en faisant connaître votre décision à la chercheuse responsable de ce projet. Toutes les données vous concernant seront détruites.

Indemnité compensatoire

Vous ne serez pas dédommagé.e directement. Votre contribution est offerte à titre gratuit. Sur demande, un résumé des résultats de recherche vous sera transmis au terme du projet.

Des questions sur le projet ?

Vous pouvez contacter la responsable pour des questions additionnelles sur le déroulement du projet.

Des questions sur vos droits ? Le Comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains (CIEREH) de l'Université du Québec à Montréal 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 CIEREH au 514-978-3000 poste 7753 ou au cierihi@uqam.ca

Utilisation secondaire des données

Il est possible que les données recueillies dans le cadre de la présente recherche soient réutilisées pour réaliser d'autres projets de recherche dans le même domaine. Ces projets de recherche seront évalués et approuvés par un Comité d'éthique de la recherche de l'UQAM avant leur réalisation. Les données de recherche seront conservées de façon sécuritaire. Afin de préserver votre identité et la confidentialité des données de recherche, vous ne serez identifié que par un numéro de code.

Acceptez-vous que les données de recherche soient utilisées pour réaliser d'autres projets de recherche dans le même domaine ?

Oui Non

Acceptez-vous que les données de recherche soient utilisées dans le futur par d'autres chercheurs à ces conditions ?

Oui Non

Consentement

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

J'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.

En accédant et en complétant le questionnaire, vous donnez votre consentement à participer à ce projet de recherche.

1. Oui (Continue au questionnaire)
2. Non (Fin du questionnaire et remerciement)

Informations sociodémographiques

1. Quelle est la date de naissance de votre enfant ?
 - a. Jour : _____ Mois : _____ Année : _____
2. Quel est le sexe de votre enfant ?

- a. Fille
 - b. Garçon
3. Est-ce que votre enfant est né(e) au Québec ?
- a. Oui
 - b. Non
 - i. Dans quel pays est-il/elle né(e) ? (Réponse courte)
 - ii. À quel âge est-il/elle arrivé(e) au Québec ? (Réponse courte)
4. Quelle est la langue parlée à la maison ?
- a. Français
 - b. Anglais
 - c. Autre : _____
5. Lequel des énoncés suivants décrit le mieux votre situation familiale actuelle ?
- a. Famille monoparentale
 - b. Couple avec enfant(s) de l'union actuelle (incluant les enfants adoptés)
 - c. Couple avec enfant(s) de l'union actuelle et d'une union précédente
 - d. Couple avec enfant(s) d'une union précédente seulement
6. Quel est votre niveau d'études ou le diplôme le plus haut que vous ayez obtenu ?
- a. Inférieur au diplôme d'études secondaires
 - b. Diplôme d'études secondaires ou équivalent
 - c. Diplôme d'études collégiales (technique)
 - d. Diplôme d'études collégiales (pré-universitaire)
 - e. Baccalauréat
 - f. Maîtrise
 - g. Doctorat
7. De quel groupe d'âge faites-vous partie ?
- a. 18-24 ans
 - b. 25-34 ans
 - c. 35-44 ans
 - d. 45-54 ans
 - e. 55-64 ans
 - f. Plus de 65 ans
8. Présentement, vous êtes...
- a. Travailleur(se) à temps plein (35 heures/semaine et plus)
 - b. Travailleur(se) à temps partiel (moins de 35 heures/semaine)
 - c. Étudiant(e)
 - d. Chômeur(se) / à la recherche d'un emploi

- e. À la maison à temps plein
 - f. Retraité(e)
 - g. Ne sait pas / pas de réponse
9. Quel était le revenu total de votre foyer avant impôts au cours de la dernière année fiscale ?
- a. Moins de 30 000 \$
 - b. Entre 30 000 \$ et 39 999 \$
 - c. Entre 40 000 \$ et 49 999 \$
 - d. Entre 50 000 \$ et 59 999 \$
 - e. Entre 60 000 \$ et 69 999 \$
 - f. Entre 70 000 \$ et 79 999 \$
 - g. 80 000 \$ et plus
 - h. Ne sait pas / pas de réponse
10. Combien de personnes de 17 ans et moins habitent dans votre domicile ?
- a. 1
 - b. 2
 - c. 3
 - d. 4
 - e. 5
 - f. 6
 - g. 7
 - h. 8
 - i. 9
 - j. 10 et plus
11. Quel est l'âge des enfants de 17 ans et moins, en commençant par le plus jeune ?
- a. Réponse courte

Remerciements

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

RÉFÉRENCES

- Acar, I. H., Hong, S.-Y. et Wu C. (2017). Examining the role of teacher presence and scaffolding in preschoolers' peer interactions. *European Early Childhood Education Research Journal*, 25(6), 866–884. <https://doi.org/10.1080/1350293x.2017.1380884>
- Alamos, P., Williford, A. P., Partee, A. M. et Lachman, G. (2022). Teacher and child factors associated with emotion talk between teachers and preschoolers displaying elevated externalizing behaviors. *Early Education and Development*, 1-18. <https://doi.org/10.1080/10409289.2022.2092350>
- Almasi, J. F. et Hart, S. J. (2019). Best practices in narrative text comprehension instruction. Dans L. M. Morrow et L. B. Gambrell (dir.), *Best practices in literacy instruction* (6^e éd., p. 221-249). The Guilford Press.
- Altun, D., Erden, F. T. et Snow, C. E. (2018). A multilevel analysis of home and classroom literacy environments in relation to preschoolers' early literacy development. *Psychology in the Schools*, 55(9), 1098-1120. <https://doi.org/10.1002/pits.22153>
- Anders, Y. (2015). *For a review in pedagogy in Early Childhood Education and Care (ECEC) in England (United Kingdom)*. Organisation de Coopération et de Développement Économiques.
- Ansari, A. et Purtell, K. M. (2017). Activity settings in full-day kindergarten classrooms and children's early learning. *Early Childhood Research Quarterly*, 38, 23-32. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2016.09.003>
- Arteaga, I., Thornburg, K., Darolia, R. et Hawks, J. (2019). Improving teacher practices with children under five: Experimental evidence from the Mississippi Buildings Blocks. *Evaluation Review*, 43(1-2), 41-76. <https://doi.org/10.1177/0193841X19865070>
- Assel, M. A., Landry, S. H. et Swank, P. R. (2008). Are early childhood classrooms preparing children to be school ready? The CIRCLE Teacher Behavior Rating Scale. Dans L. M. Justice et C. Vukelich (dir.), *Achieving excellence in preschool literacy instruction* (p. 120-135). The Guilford Press.
- Åström, F., Björck-Åkesson, E., Sjöman, M. et Granlund, M. (2022). Everyday environments and activities of children and teachers in Swedish preschools. *Early Child Development and Care*, 192(2), 187-202. <https://doi.org/10.1080/03004430.2020.1754209>
- Aydoğan, C., Farran, D. C. et Sağsöz, G. (2015). The relationship between kindergarten classroom environment and children's engagement. *European Early Childhood Education Research Journal*, 23(5), 604-618. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2015.1104036>

- Barker, K. S., Kim, D.-H. et Pendergraft, E. (2022). "It felt good to be included": A mixed-methods study of pre-kindergarten teachers' experiences with professional learning. *Early Childhood Education Journal*, 50, 593-604. <https://doi.org/10.1007/s10643-021-01175-4>
- 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>
- Bédard, J., Larose, F. et Terrisse, B. (2002). L'éducation préscolaire au Québec : bilan et perspectives. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 7(1), 95-105. <https://doi.org/10.3406/dsedu.2002.978>
- Bigras, N., Dessus, P., Lemay, L., Bouchard, C. et Lequette, C. (2020). Qualité de l'accueil d'enfants de 3 ans en centre de la petite enfance au Québec et en maternelle en France. *Enfances Familles Générations. Revue interdisciplinaire sur la famille contemporaine*, 35. <http://journals.openedition.org/efg/10581>
- Bohlmann, N. L. et Downer, J. T. (2016). Self-Regulation and task engagement as predictors of emergent language and literacy skills. *Early Education and Development*, 27(1), 18-37. <https://doi.org/10.1080/10409289.2015.1046784>
- Bohlmann, N. L., Downer, J. T., Williford, A. P., Maier, M. F., Booren, L. M. et Howes, C. (2019). Observing children's engagement: Examining factorial validity of the inCLASS across demographic groups. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 60, 166-176. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2018.08.007>
- Booren, L. M., Downer, J. T. et Vitiello, V. E. (2012). Observations of children's interactions with teachers, peers, and tasks across preschool classroom activity settings. *Early Education & Development*, 23(4), 517-538. <https://doi.org/10.1080/10409289.2010.548767>
- Borri-Anadon, C. et Charron, A. (2022). Privilégier une prévention inclusive à l'éducation préscolaire. Dans C. Raby et A. Charron (dir.), *Intervenir à l'éducation préscolaire (3^e éd.)* (p. 23-31). Les Éditions CEC.
- Bouchard, C., Duval, S., Parent, A.-S., Robert-Mazaye, C. et Bigras, N. (2021). Lien entre l'engagement des enfants âgés de 4-5 ans dans leurs apprentissages et des profils de la qualité des interactions en centre de la petite enfance. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 44(2), 337-370.
- Boudreau, M., Beaudoin, I. et Charron, A., (2022). Un environnement pour soutenir les premiers apprentissages en lecture et en écriture. Dans Montésinos-Gelet, I., Dupin de Saint-André, M. et Charron, A. (dir.). *La lecture et l'écriture. Fondements et pratiques à l'éducation préscolaire et au 1er cycle du primaire, tome 1* (p. 29-48). Chenelière Éducation.
- Boudreau, M. et Charron, A. (2015). Aménagement d'une aire de jeux symboliques et émergence de l'écrit. *Le jeu en contextes éducatifs pendant la petite enfance*, 1-15. Acfas 2015.

- Brault, M.-C., Dion, É. et Dupéré, V. (2020). Les analyses multiniveaux : illustration à l'aide d'une étude évaluant l'efficacité d'une intervention scolaire ciblant les problèmes d'attention en classe et les difficultés de lecture. Dans M. Corbière et N. Larivière (dir.), *Méthodes qualitatives, quantitatives et mixtes : dans la recherche en sciences humaines, sociales et de la santé* (2e éd., p. 561-580). Presses de l'Université du Québec.
- Bressoux, P. (2007). L'apport des modèles multiniveaux à la recherche en éducation. *Éducation et didactique*, 1-2, 73-88. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.168>
- Breton, N. (2020). *Dynamiques interactionnelles à l'éducation préscolaire cinq ans : étude des liens réciproques entre la qualité du soutien émotionnel et l'engagement de l'enfant envers son enseignante et ses pairs en classe* [Thèse de doctorat, Université Laval]. CorpusUL. <https://corpus.ulaval.ca/jspui/bitstream/20.500.11794/66303/1/35915.pdf>
- Breton, N., Bouchard, C. et Henry, J. (2021). Dynamiques interactionnelles : liens réciproques entre le soutien émotionnel et l'engagement de l'enfant à l'éducation préscolaire cinq ans. *Revue des sciences de l'éducation*, 47(1), 3-30. <https://doi.org/10.7202/1078160ar>
- Breton, N., Bouchard, C. et Henry, J. (2022). Niveaux d'engagement de l'enfant dans ses interactions avec son enseignant-e et ses pairs selon les contextes d'apprentissage à l'éducation préscolaire 5 ans. *McGill Journal of Education / Revue des Sciences de l'éducation de McGill*, 56(2/3). <https://mje.mcgill.ca/article/view/9829>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Bulotsky-Shearer, R. J., Carter Clopêt, T. M., Williford, A. P., Alamos, P. et Hasbrouck, S. (2022). Making the invisible visible: Using a contextual measurement approach to identify children with social-emotional and behavioral needs in preschool classrooms. *Topics in Early Childhood Special Education*, 42(4), 344-356. <https://doi.org/10.1177/02711214221111396>
- Carbonneau, K. J., Van Orman, D. S. J., Lemberger-Truelove, M. E. et Atencio, D. J. (2020). Leveraging the power of observations: Locating the sources of error in the Individualized Classroom Assessment Scoring System. *Early Education and Development*, 31(1), 84-99. <https://doi.org/10.1080/10409289.2019.1617572>
- Carr, R. C., Mokrova, I. L., Vernon-Feagans, L. et Burchinal, M. R. (2019). Cumulative classroom quality during pre-kindergarten and kindergarten and children's language, literacy, and mathematics skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 47, 218-228.
- Casbergue, R. M., McGee, L. M. et Bedford, A. (2008). Characteristics of classroom environments associated with accelerated literacy development. Dans L. M. Justice et C. Vukelich (dir.), *Achieving excellence in preschool literacy instruction* (p. 167-197). The Guilford Press.
- Castro, S., Granlund, M. et Almqvist, L. (2017). The relationship between classroom quality-related variables and engagement levels in Swedish preschool classrooms: A longitudinal

study. *European Early Childhood Education Research Journal*, 25(1), 122-135.
<https://doi.org/10.1080/1350293X.2015.1102413>

- Charron, A. (2006). Les pratiques d'orthographe approchées d'enseignantes de maternelle et leurs répercussions sur la compréhension du principe alphabétique chez les élèves [Thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus. <http://hdl.handle.net/1866/16470>
- Charron, A. (2021). La recherche-action en petite enfance. Dans J. Lehrer, N. Bigras, A. Charron et I. Laurin (dir.), *La recherche en éducation à la petite enfance : origines, méthodes et applications* (p. 401-429). Presses de l'Université du Québec.
- Charron, A., Boudreau, M., Turgeon, E., Point, M. et St-Jean, C. (2021). L'aménagement de l'environnement physique à l'éducation préscolaire. Dans A. Charron, J. Lehrer, M. Boudreau et E. Jacob (dir.), *L'éducation préscolaire au Québec : fondements théoriques et pédagogiques* (p. 165-185). Presses de l'Université du Québec.
- Charron, A., April, J., Bigras, N., Bouchard, C., Gagné, A., Duval, S., Lehrer, J., Lemay, L. et Turgeon, E. (2022a). *Qualité de l'environnement oral et écrit et qualité des interactions dans des classes de maternelle quatre ans à temps plein en milieu défavorisé : les effets sur le développement du langage oral et écrit des enfants de quatre ans*. Rapport de recherche 2018-LC-210923. https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2022/01/03_rapport-de-recherche_2018_lc_210923_charron.pdf
- Charron, A., Boudreau, M. et Bouchard, C. (2022b). Découvrir le langage oral et écrit. Dans C. Raby et A. Charron (dir.), *Intervenir à l'éducation préscolaire (3^e éd.)* (p. 118-131). Les Éditions CEC.
- Charron, A., Montésinos-Gelet, I. et Dupin de Saint-André, M. (2022c). L'apprenti lecteur-scripteur. Dans I. Montésinos-Gelet, M. Dupin de Saint-André et A. Charron (dir.), *La lecture et l'écriture. Fondements et pratiques à l'éducation préscolaire et au 1^{er} cycle du primaire, tome 1*. (p. 29-48). Chenelière Éducation.
- Chien, N. C., Howes, C., Burchinal, M., Pianta, R. C., Ritchie, S., Bryant, D. M., Clifford, R. M., Early, D. M. et Barbarin, O. A. (2010). Children's classroom engagement and school readiness gains in prekindergarten. *Child Development*, 81(5), 1534-1549.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01490.x>
- Clay, M. M. (1966). *Emergent reading behavior* [Thèse de doctorat, University of Auckland].
- Coelho, V., Cadima, J., Pinto, A. I. et Guimarães, C. (2019). Self-Regulation, engagement, and developmental functioning in preschool-aged children. *Journal of Early Intervention*, 41(2), 105-124. <https://doi.org/10.1177/1053815118810238>
- Conseil supérieur de l'éducation. (2012). *Mieux accueillir et éduquer les enfants d'âge préscolaire : une triple question d'accès, de qualité et de continuité des services*. Gouvernement du Québec. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2012/10/50-0477-AV-accueillir-eduquer-prescolaire.pdf>

- Correia, N., Camilo, C., Aguiar, C. et Amaro, F. (2019). Children's right to participate in early childhood education settings: A systematic review. *Children and Youth Services Review*, 100, 76-88. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.02.031>
- Coutu, S. et Royer, N. (2022). Apprendre à vivre des relations harmonieuses avec les autres. Dans C. Raby et A. Charron (dir.), *Intervenir à l'éducation préscolaire* (3e éd., p. 109-117). Les Éditions CEC.
- Crawford, M. (2020). Ecological Systems Theory: Exploring the development of the theoretical framework as conceived by Bronfenbrenner. *Journal of Public Health Issues and Practices*, 4(2), 170.
- Crawford, A., Varghese, C., Hsu, H.-Y., Zucker, T., Landry, S., Assel, M., Monsegue-Bailey, P. et Bhavsar, V. (2021). A comparative analysis of instructional coaching approaches: Face-to-face versus remote coaching in preschool classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 113(8), 1609. <https://doi.org/10.1037/edu0000691>
- Creswell, J. W. et Guetterman, T. C. (2019). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (6^e éd.). Pearson.
- Cunningham, D. D. (2010). Relating preschool quality to children's literacy development. *Early Childhood Education Journal*, 37(6), 501-507. <https://doi.org/10.1007/s10643-009-0370-8>
- Deris, A. R., DiCarlo, C. F., Wagner, D. et Krick Oborn, K. (2020). Using environmental modification and teacher mediation to increase literacy behaviors in inclusive preschool settings. *Infants & Young Children*, 33(4), 283-299. <https://doi.org/10.1097/IYC.0000000000000175>
- Dickinson, D. K. et Caswell, L. (2007). Building support for language and early literacy in preschool classrooms through in-service professional development: Effects of the Literacy Environment Enrichment Program (LEEP). *Early Childhood Research Quarterly*, 22(2), 243-260. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2007.03.001>
- D'On Jones, C., Reutzell, D. R. et Fargo, J. D. (2010). Comparing two methods of writing instruction: Effects on kindergarten students' reading skills. *The Journal of Educational Research*, 103(5), 327-341. <https://doi.org/10.1080/00220670903383119>
- Downer, J. T., Booren, L. M., Lima, O. K., Luckner, A. E. et Pianta, R. C. (2010). The Individualized Classroom Assessment Scoring System (inCLASS): Preliminary reliability and validity of a system for observing preschoolers' competence in classroom interactions. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(1), 1-16. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2009.08.004>
- Dowsett, C. J., Huston, A. C. et Imes, A. E. (2008). Structural and process features in three types of childcare for children from high and low income families. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(1), 69-93. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2007.06.003>

- 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. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 44(1), 174-201.
- Drainville, R., Dumais, C. et Marinova, K. (2020). *Apprentissage du langage écrit à l'éducation préscolaire : survol des approches éducatives et des perspectives théoriques de 1920 à 2020*. *Revue internationale de communication et socialisation*, 7(1-2), 53-74.
- Ducharme, A., Paquette, J. et Daly, S. (2023). *Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle 2022 : portrait statistique pour le Québec et ses régions administratives*. Institut de la Statistique du Québec.
<https://statistique.quebec.ca/fr/fichier/enquete-quebecoise-developpement-enfants-maternelle-2022.pdf>
- Dumais, C., Soucy, E. et Plessis-Bélaïr, G. (2017). La didactique de l'oral au préscolaire et au primaire au Québec : portrait d'un domaine de recherche en émergence. Dans S. El Euch, G. Samson et A. Groleau (dir.), *Didactiques : bilans et perspectives* (p. 101-124). Presses de l'Université du Québec.
- 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>
- Durán, L. K., Roseth, C. J. et Hoffman, P. (2010). An experimental study comparing English-only and transitional bilingual education on Spanish-speaking preschoolers' early literacy development. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(2), 207-217.
<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2009.10.002>
- Durkin, D. (1966). *The achievement of pre-school readers: Two longitudinal studies*.
<https://doi.org/10.2307/747220>
- Durkin, D. (1970). Reading Readiness. *The Reading Teacher*, 23(6), 528-564.
- Duval, S. et Bouchard, C. (2013). Transition de l'élève de l'éducation préscolaire vers l'enseignement primaire. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 16(2), 147-181.
<https://doi-org.proxy.bibliotheques.uqam.ca/10.7202/1029145ar>
- Duval, S., Montminy, N. et Bigras, N. (2021). Les recherches corrélationnelles. Dans J. Lehrer, N. Bigras, A. Charron et I. Laurin (dir.), *La recherche en éducation à la petite enfance : origines, méthodes et applications* (p. 85-121). Presses de l'Université 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. (2015). *L'apprentissage de la lecture et ses difficultés* (2^e éd.). Dunod.
- Egert, F., Fukkink, R. G. et Eckhardt, A. G. (2018). Impact of in-service professional development programs for early childhood teachers on quality ratings and child outcomes: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 88(3), 401-433. <https://doi.org/10.3102/0034654317751918>
- Elek, C., Gray, S., West, S. et Goldfeld, S. (2022). Effects of a professional development program on emergent literacy-promoting practices and environments in early childhood education and care. *Early Years*, 42(1), 88-103. <https://doi.org/10.1080/09575146.2021.1898342>
- Farran, D. C. et Anthony, K. (2001). *Child observation in preschools (COP)*. Unpublished instrument, Peabody Research Institute. Vanderbilt University.
- Field, A. P. (2009). *Discovering statistics using SPSS* (3^e éd.). SAGE Publications.
- Forer, B., Minh, A., Enns, J., Webb, S., Duku, E., Brownell, M., Muhajarine, N., Janus, M. et Guhn, M. (2020). A Canadian neighbourhood index for socioeconomic status associated with early child Development. *Child Indicators Research*, 13, 1133 - 1154.
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2022). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives* (4^e éd.). Chenelière Éducation.
- Fractor, J. S., Woodruff, M. C., Martinez, M. G. et Teale, W. H. (1993). Let's not miss opportunities to promote voluntary reading: Classroom libraries in the elementary school. *The Reading Teacher*, 46(6), 476-484. JSTOR.
- Futterer, J. N., Bulotsky-Shearer, R. J. et Gruen, R. L. (2022). Emotional support moderates associations between preschool approaches to learning and academic skills. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 80, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2022.101413>
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C. et Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Gaudreau, L. (2011). *Guide pratique pour créer et évaluer une recherche scientifique en éducation*. Guérin.
- Gerde, H., Bingham, G. et Wasik, B. (2012). Writing in early childhood classrooms: Guidance for best practices. *Early Childhood Education Journal*, 40(6), 351-359. <https://doi.org/10.1007/s10643-012-0531-z>
- Giasson, J. (2011). *La lecture : apprentissage et difficultés*. Gaëtan Morin éditeur.
- Gillen, J. et Hall, N. (2013). The emergence of early childhood literacy. Dans J. Larson et J. Marsh (dir.), *The SAGE handbook of early childhood literacy* (2^e éd., p. 3-17). SAGE Publications Inc.

- Goble, P. et Pianta, R. C. (2017). Teacher–child interactions in free choice and teacher-directed activity settings: Prediction to school readiness. *Early Education & Development*, 28(8), 1035-1051. <https://doi.org/10.1080/10409289.2017.1322449>
- Gorard, S. (2021). Statistical and correlational techniques. Dans R. Coe, M. Waring, L. V. Hedges et L. D. Ashley (dir.), *Research methods and methodologies in education* (3^e éd., p. 162-169). SAGE Publications.
- Gouvernement du Québec (2021). *Banque de données des statistiques officielles du Québec*. Institut de la statistique du Québec. https://bdso.gouv.qc.ca/pls/ken/ken213_afich_tabl.page_tabl?p_iden_tran=REPERL7PCI O54-82686292852XZ~29&p_lang=1&p_id_ss_domn=825&p_id_raprt=3511#de_temps_refrn=2019-2020&tri_de_statut=5
- Greenwood C.R., Carta J.J., Irvin D.W. et Schnitz A.G. (2021). Advancing children’s learning through innovations in the measurement of literacy engagement. *Topics in Early Childhood Special Education*, 41(3), 191-206.
- 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. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2010.01467.x>
- Guo, Y., Sawyer, B. E., Justice, L. M. et Kaderavek, J. N. (2013). Quality of the literacy environment in inclusive early childhood special education classrooms. *Journal of Early Intervention*, 35(1), 40-60. <https://doi.org/10.1177/1053815113500343>
- Halliday, S. E., Calkins, S. D. et Leerkes, E. M. (2018). Measuring preschool learning engagement in the laboratory. *Journal of Experimental Child Psychology*, 167, 93-116. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2017.10.006>
- Harms, T., Clifford, R. M. et Cryer, D. (1998). *Early Childhood Environment Rating Scale—Revised edition*. Teachers College Press.
- Hartman, S. C., Warash, B. G., Curtis, R. et Hirst, J. D. (2016). Level of structural quality and process quality in rural preschool classrooms. *Early Child Development and Care*, 186(12), 1952-1960. <https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1137563>
- Hoang, N., Holopainen, L. et Siekkinen, M. (2019). Children’s classroom engagement and disaffection in Vietnamese kindergartens. *Educational Psychology*, 39(2), 254-270. <https://doi.org/10.1080/01443410.2018.1524854>
- Hofkens, T. L. et Pianta, R. C. (2022). Teacher-student relationships, engagement in schools, and student outcomes. Dans A. L. Reschly et S. L. Christenson (dir.), *Handbook of research on student engagement* (2^e éd., p. 431-449). Springer.

- Hofslundsengen, H., Magnusson, M., Svensson, A.-K., Jusslin, S., Mellgren, E., Hagtvet, B. E. et Heilä-Ylikallio, R. (2020). The literacy environment of preschool classrooms in three Nordic countries: Challenges in a multilingual and digital society. *Early Child Development and Care*, 190(3), 414-427. <https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1477773>
- Hohmann, M., Weikart, D. P., Bourgon, L. et Proulx, M. (2007). *Partager le plaisir d'apprendre : Guide d'intervention éducative au préscolaire* (2^e éd.). Gaëtan Morin éditeur.
- Hox, J. J., Moerbeek, M. et Schoot, R. van de. (2017). *Multilevel analysis: Techniques and applications* (3^e éd.). Routledge.
- Hoy, W. K. et Adams, C. M. (2016). *Quantitative research in education: A primer* (2^e éd.). SAGE.
- Hume, L. E., Allan, D. M. et Lonigan, C. J. (2016). Links between preschoolers' literacy interest, inattention, and emergent literacy skills. *Learning and Individual Differences*, 47, 88-95. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2015.12.006>
- Janosz, M., Pascal, S., Belleau, L., Archambault, I., Parent, S. et Pagani, L. S. (2013). Les élèves du primaire à risque de décrocher au secondaire : caractéristiques à 12 ans et prédicteurs à 7 ans. *Institut de la statistique du Québec*.
- Japel, C., Capuano, F., Bigras, M., Brodeur, M., Giroux, J., Gosselin, C., Lapointe, P., Lefebvre, P. et Ste-Marie, A. (2017). *Les maternelles 4 ans : la qualité de l'environnement éducatif et son apport à la préparation à l'école chez les enfants en milieux défavorisés*. Rapport 2014-RP-179465. http://www.preventionpetiteenfance.com/wp-content/uploads/2017/07/PRS_JapelC_rapport_maternelle-4ans.pdf
- Jenkins, D. G. et Quintana-Ascencio, P. F. (2020). A solution to minimum sample size for regressions. *PLoS ONE*, 15(2), e0229345. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0229345>
- Justice, L. M. (2004). Creating language-rich preschool classroom environments. *Teaching Exceptional Children*, 37(2), 36-44. <https://doi.org/10.1177/004005990403700205>
- 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>
- Justice, L. M., Mashburn, A. J., 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. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2007.09.004>
- 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* (2^e éd., p. 541-560). Sage.

- Kim, H., Cameron, C. E., Kelly, C. A., West, H., Mashburn, A. J. et Grissmer, D. W. (2018). Using an individualized observational measure to understand children's interactions in underserved kindergarten classrooms. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 37(8), 935-956. <https://doi.org/10.1177/0734282918819579>
- Kluczniok, K. et Schmidt, T. (2020). Socio-cultural disparities in the quality of children's interactions in preschools. *European Early Childhood Education Research Journal*, 28(4), 519-533. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2020.1783926>
- 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. <https://archipel.uqam.ca/14715/>
- Lachapelle, J., Charron, A. et Bigras, N. (2021). L'engagement de l'enfant au regard de ses apprentissages et de son développement à l'éducation préscolaire. *Canadian Journal for New Scholars in Education/ Revue canadienne des jeunes chercheuses et chercheurs en éducation*, 12(1), 62-70.
- Lachapelle, J., Roy-Vallières, M., Bigras, N., Lemay, L. et Bouchard, C. (2023). Factorial structure of the inCLASS: validation study in Quebec Early Childcare Centers. *SN Social Sciences*, 3. [https://link-springer-com.proxy.bibliotheques.uqam.ca/article/10.1007/s43545-023-00719-2](https://link.springer-com.proxy.bibliotheques.uqam.ca/article/10.1007/s43545-023-00719-2)
- Ladd, G. W. et Dinella, L. M. (2009). Continuity and change in early school engagement: Predictive of children's achievement trajectories from first to eighth grade? *Journal of Educational Psychology*, 101(1), 190-206. <https://doi.org/10.1037/a0013153>
- Landry, S et Lemay, L. (2022). Étayer le jeu de l'enfant à l'éducation préscolaire. Dans C. Raby et A. Charron (dir.), *Intervenir à l'éducation préscolaire* (3^e éd., p. 32-46). Les Éditions CEC.
- Landry, S. H., Zucker, T. A., Montroy, J. J., Hsu, H.-Y., Assel, M. A., Varghese, C., Crawford, A. et Feil, E. G. (2021). Replication of combined school readiness interventions for teachers and parents of head start pre-kindergarteners using remote delivery. *Early Childhood Research Quarterly*, 56, 149-166. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2021.03.007>
- Laflamme, S. et Zhou, R.-M. (2020). *Méthodes statistiques en sciences humaines : avec des illustrations tirées du logiciel SPSS*. Éditions Prise de parole.
- Lehrer, J., Point, M. et Robert-Mazaye, C. (2017, juin). *La formation des enseignantes en éducation préscolaire dans les universités québécoises : similitudes et différences parmi les programmes*. Communication présentée au colloque post-SCÉÉ de la CAREC, Université Ryerson, Toronto.
- Lindström, E. R., Chow, J. C., Zimmerman, K. N., Zhao, H., Settanni, E. et Ellison, A. (2021). A systematic review and meta-analysis of the relation between engagement and achievement

in early childhood research. *Topics in Early Childhood Special Education*, 41(3), 221-235. <https://doi.org/10.1177/02711214211032720>

- McCabe, A. (2013). A comprehensive approach to building oral language in preschool: Prerequisites for literacy. Dans D. M. Barone et M. H. Mallette (dir.), *Best practices in early literacy instruction* (p. 26-41). The Guilford Press.
- McDermott, P. A., Fantuzzo, J. W., Warley, H. P., Waterman, C., Angelo, L. E., Gadsden, V. L. et Sekino, Y. (2011). Multidimensionality of teachers' graded responses for preschoolers' stylistic learning behavior: The Learning-to-Learn Scales. *Educational and Psychological Measurement*, 71(1), 148-169. <https://doi.org/10.1177/0013164410387351>
- McDermott, P. A., Rikoon, S. H., Waterman, C. et Fantuzzo, J. W. (2012). The Preschool Learning Behaviors Scale: Dimensionality and external validity in Head Start. *School Psychology Review*, 41(1), 66-81. <https://doi.org/10.1080/02796015.2012.12087376>
- McDowell, K. D., Lonigan, C. J. et Goldstein, H. (2007). Relations among socioeconomic status, age, and predictors of phonological awareness. *Journal of Speech, Language & Hearing Research*, 50(4), 1079-1092. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2007/075\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2007/075))
- McGee, L. M. et Morrow, L. M. (2005). *Teaching literacy in kindergarten*. Guilford Press.
- McWilliam, R. A. et Casey, A. M. (2008). *Engagement of every child in the preschool classroom*. Paul H. Brookes.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2021a). *Indices de défavorisation des écoles publiques 2020-2021*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/Indices-defavorisation-2020-2021.pdf
- Ministère de l'Éducation du Québec (2021b). *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.pdf
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2016). *Statistiques de l'éducation : éducation préscolaire, enseignement primaire et secondaire, édition 2015*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/15-00503_statistiques_2015_edition_v25oct.pdf
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2017). *Politique de la réussite éducative : le plaisir d'apprendre, la chance de réussir*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2018). *Tout pour nos enfants : stratégie 0-8 ans*.

- Montminy-Sanschagrin, N. (2020). *L'autorégulation de l'enfant et la qualité des interactions enseignante-enfants en classe d'éducation préscolaire 5 ans*. [Mémoire de maîtrise, Université Laval]. CorpusUL. <https://corpus.ulaval.ca/jspui/handle/20.500.11794/40075>
- Morrow, L. M., Dougherty, S. M. et Tracey, D. H. (2019). Best practices in early literacy. Dans L. M. Morrow et L. B. Gambrell (dir.), *Best practices in literacy instruction* (6^e éd., p. 75-103). The Guilford Press.
- Neaum, S. (2020). Engaging with literacy provision in the early years: Language use and emergent literacy in child-initiated play. *Journal of Early Childhood Literacy*, 20(4), 680-705. <https://doi.org/10.1177/1468798418783310>
- Neuharth-Pritchett, S. et Bub, K. L. (2022). Early childhood engagement. Dans A. L. Reschly et S. L. Christenson (dir.), *Handbook of Research on Student Engagement* (2^e éd, p. 285-299). https://doi-org.proxy.bibliotheques.uqam.ca/10.1007/978-3-031-07853-8_14
- Nores, M., Friedman-Krauss, A. et Figueras-Daniel, A. (2022). Activity settings, content, and pedagogical strategies in preschool classrooms: Do these influence the interactions we observe? *Early Childhood Research Quarterly*, 58, 264-277. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2021.09.011>
- Norling, M., Sandberg, A. et Almqvist, L. (2015). Engagement and emergent literacy practices in Swedish preschools. *European Early Childhood Education Research Journal*, 23(5), 619-634. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2014.996423>
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory* (2^e éd.). McGraw-Hill.
- Odom, S. L., Butera, G., Diamond, K. E., Hanson, M. J., Horn, E., Lieber, J., Palmer, S., Fleming, K. et Marquis, J. (2019). Efficacy of a comprehensive early childhood curriculum to enhance children's success. *Topics in Early Childhood Special Education*, 39(1), 19-31. <https://doi.org/10.1177/0271121419827654>
- O'Leary, P. M. (2017). Profiles of quality: Supports for book interactions and early writing activities in prekindergarten classrooms. *SAGE Open*, 7(2). <https://doi.org/10.1177/2158244017704481>
- Otto, B. (2019). *Literacy development in early childhood: Reflective teaching for birth to age eight* (2^e éd.). Waveland Press.
- Palmer, S. B., Fleming, K. K., Horn, E. M., Butera, G. D. et Lieber, J. A. (2018). Progress monitoring in inclusive preschools: Using Children's School Success+ Curriculum Framework. *Inclusion*, 6(2), 110-126. <https://doi.org/10.1352/2326-6988-6.2.110>
- Partee, A. M., Alamos, P., Williford, A. P. et Downer, J. T. (2022). Preschool children's observed interactions with teachers: Implications for understanding teacher-child relationships. *School Mental Health*, 14, 967-983. <https://doi.org/10.1007/s12310-022-09517-2>

- 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. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.05.004>
- Pentimonti, J. M., Bowles, R. P., Zucker, T. A., Tambyraja, S. R. et Justice, L. M. (2021). Development and validation of the Systematic Assessment of Book Reading (SABR-2.2). *Early Childhood Research Quarterly*, 55, 201-213. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2020.11.007>
- Pianta, R. C., La Paro, K. M. et Hamre, B. K. (2008). *Classroom Assessment Scoring System : Manual K-3*. Paul H Brookes.
- 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>
- Pirard, F. (2021). La recherche en éducation à la petite enfance et la pratique. Dans A. Charron, J. Lehrer, M. Boudreau et E. Jacob (dir.), *L'éducation préscolaire au Québec : fondements théoriques et pédagogiques* (p. 669-689). Presses de l'Université du Québec.
- Plante, I., Fréchette-Simard, C., Brault Foisy, L.-M. et Charron, A. (2021). Les études expérimentales et quasi expérimentales. Dans J. Lehrer, N. Bigras, A. Charron et I. Laurin (dir.), *La recherche en éducation à la petite enfance : origines, méthodes et applications* (p. 25-49). Presses de l'Université du Québec.
- Quinn, M. F., Gerde, H. K. et Bingham, G. E. (2021). Who, what, and where: Classroom contexts for preschool writing experiences. *Early Education and Development*, 33(8), 1439-1460. <https://doi.org/10.1080/10409289.2021.1979834>
- Ramirez, M. et Linberg, A. (2022). Child-specific interaction quality at the first and last year of preschool and its relationship to preschool, child, and family characteristics – an empirical perspective using the inCLASS. *Early Child Development and Care*, 192(12), 1886-1900. <https://doi.org/10.1080/03004430.2021.1950703>
- Reschly, A. L. et Christenson, S. L. (2022). Jingle-jangle revisited: History and further evolution of the student engagement construct. Dans A. L. Reschly et S. L. Christenson (dir.) *Handbook of Research on Student Engagement* (2^e éd., p. 3-24). Springer. https://link-springer-com.proxy.bibliotheques.uqam.ca/chapter/10.1007/978-3-031-07853-8_1
- Riley-Ayers, S. (2013). Supporting language and literacy development in quality preschools. Dans D. M. Barone et M. H. Mallette (dir.), *Best practices in early literacy instruction* (p. 58-75). The Guilford Press.
- Ritchie, S., Howes, C., Kraft-Sayre, M. et Weiser, B. (2001). Emerging Academics Snapshot. Document inédit, University of California at Los Angeles.

- Robert-Mazaye, C., Salvas, M.-C., Duval, S. et Huet-Gueye, M. (2021). Les méthodes mixtes dans la recherche en éducation à la petite enfance. Dans A. Charron, J. Lehrer, M. Boudreau et E. Jacob (dir.), *L'éducation préscolaire au Québec : fondements théoriques et pédagogiques* (p. 529-559). Presses de l'Université du Québec.
- 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. et Neuman, S. B. (2011). The classroom environment. *The Reading Teacher*, 65(2), 110-114. <https://doi.org/10.1002/TRTR.01021>
- Roy-Vallières, M., Lachapelle, J., Lemay, L., Bouchard, C. et Bigras, N. (2022). Children's engagement in Quebec childcare centres: Progression from 3 to 5 years old and predictor variables. *Early Child Development and Care*, 192(16), 2629-2645. <https://doi.org/10.1080/03004430.2022.2042279>
- Sabol, T., Bohlmann, N. et Downer, J. (2018). Low-income ethnically diverse children's engagement as a predictor of school readiness above preschool classroom quality. *Child Development*, 89(2), 556-576. <https://doi.org/10.1111/cdev.12832>
- Salinas, D. (2018). Comment l'école compense-t-elle le désavantage socio-économique ? PISA à la loupe, 76. Éditions OCDE. <https://doi.org/10.1787/170967ba-fr>.
- Saracho, O. N. (2017). Research, policy, and practice in early childhood literacy. *Early Child Development and Care*, 187(3-4), 305-321. <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1261512>
- Scales, P. C., Pekel, K. et Houlberg, B. J. (2022). Developmental relationships and student academic motivation: Current research and future directions. Dans A. L. Reschly et S. L. Christenson (dir.), *Handbook of research on student engagement* (2^e éd, p. 257-283). https://doi-org.proxy.bibliotheques.uqam.ca/10.1007/978-3-031-07853-8_13
- Schmerse, D. (2020). Preschool quality effects on learning behavior and later achievement in Germany: Moderation by socioeconomic status. *Child Development*, 91(6), 2237-2254. <https://doi.org/10.1111/cdev.13357>
- Seltzer, M. et Rickles, J. (2021). Multilevel analysis. Dans R. Coe, M. Waring, L. V. Hedges et L. D. Ashley (dir.), *Research methods and methodologies in education* (3^e éd., p. 378-392). Sage Publications.
- Sénéchal, M., LeFevre, J.-A., Smith-Chant, B. L. et Colton, K. V. (2001). On refining theoretical models of emergent literacy: The role of empirical evidence. *Journal of School Psychology*, 39(5), 439-460. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(01\)00081-4](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(01)00081-4)

- Shafer, A. E. et Wanless, S. B. (2023). Engagement in early childhood: Considering conceptual clutter and existing measures. *Early Childhood Education Journal*, 51, 257-270. <https://doi.org/10.1007/s10643-021-01297-9>
- Skalická, V., Belsky, J., Stenseng, F. et Wichstrøm, L. (2015). Reciprocal relations between student–teacher relationship and children’s behavioral problems: Moderation by child-care group size. *Child Development*, 86(5), 1557-1570. <https://doi.org/10.1111/cdev.12400>
- Skinner, E. A., Kindermann, T. A. et Furrer, C. J. (2009). A motivational perspective on engagement and disaffection: Conceptualization and assessment of children’s behavioral and emotional participation in academic activities in the classroom. *Educational and Psychological Measurement*, 69(3), 493-525. <https://doi.org/10.1177/0013164408323233>
- Slot, P. L. et Bleses, D. (2018). Individual children’s interactions with teachers, peers, and tasks: The applicability of the inCLASS Pre-K in Danish preschools. *Learning and Individual Differences*, 61, 68-76. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.11.003>
- Slot, P. L., Bleses, D., Justice, L. M., Markussen-Brown, J. et Højen, A. (2018). Structural and process quality of Danish preschools: Direct and indirect associations with children’s growth in language and preliteracy skills. *Early Education and Development*, 29(4), 581-602. <https://doi.org/10.1080/10409289.2018.1452494>
- Smidt, W. et Embacher, E.-M. (2020). How do activity settings, preschool teachers’ activities, and children’s activities relate to the quality of children’s interactions in preschool? Findings from Austria. *European Early Childhood Education Research Journal*, 28(6), 864-883. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2020.1836586>
- Smidt, W. et Embacher, E.-M. (2021a). Does personality matter? The relationship between child personality and interaction quality in preschools. *Research Papers in Education*, 38(1), 45-68. <https://doi.org/10.1080/02671522.2021.1941217>
- Smidt, W. et Embacher, E.-M. (2021b). Examining the factorial validity of the Individualized Classroom Assessment Scoring System in preschools in Austria. *International Journal of Early Years Education*, 31(3), 675-687. <https://doi.org/10.1080/09669760.2021.1893158>
- Smith, M. W., Brady, J. P. et Anastasopoulos, L. (2008). *Early language and literacy classroom observation: Pre-K tool*. Education Development Center.
- Snow, C. E., Burns, M. S. et Griffin, P. (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. National Academy Press.
- Tabachnick, B. G., Fidell, L. S. et Ullman, J. B. (2019). *Using multivariate statistics* (7^e éd.). Pearson.

- Teale, W. et Yokota, J. (2000). Beginning reading and writing: Perspectives on instruction. Dans D. Strickland et L. M. Morrow (dir.), *Beginning reading and writing: Language and literacy series* (p. 3-21). Teacher College Press.
- Thériault, J. (1995). *J'apprends à lire... aidez-moi!* Éditions Logiques.
- Thériault, P. (2010). Développement de la conscience de l'écrit : interventions éducatives d'enseignantes de la maternelle quatre ans en milieux défavorisés. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 45(3), 371-392. <https://doi-org.proxy.bibliotheques.uqam.ca/10.7202/1003568ar>
- Thouin, M. (2014). *Réaliser une recherche en didactique*. Éditions Multi-Mondes.
- Turgeon, E., Charron, A. et McKinley, S. J. (2021). Bibliothèques de classe de maternelle 4 ans : quelle offre pour les enfants en milieu défavorisé? *Tréma*, 55. <https://doi.org/10.4000/trema.6594>
- Vernon-Feagans, L., Mokra, I. L., Carr, R. C., Garrett-Peters, P. T. et Burchinal, M. R. (2019). Cumulative years of classroom quality from kindergarten to third grade: Prediction to children's third grade literacy skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 47, 531-540. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.06.005>
- Villeneuve-Lapointe, M., Charron, A. et Laurence, S. (2023). Soutenir l'émergence de l'écrit avec un environnement physique de qualité. *Revue préscolaire*, 61(1), 6-8. <https://aepqiosk.milibris.com/reader/ebd6eb42-36f7-4baa-a4f5-e3255db67d4b?origin=%2Frevue-prescolaire%2Frevue-prescolaire%2Fn611-2023>
- Vitiello, V. E., Booren, L. M., Downer, J. T. et Williford, A. P. (2012). Variation in children's classroom engagement throughout a day in preschool: Relations to classroom and child factors. *Early Childhood Research Quarterly*, 27(2), 210-220. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2011.08.005>
- Vitiello, V. E. et Williford, A. P. (2020). Context influences on task orientation among preschoolers who display disruptive behavior problems. *Early Childhood Research Quarterly*, 51, 256-266. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2019.09.004>
- Vygotsky, L. S. (1997). *Pensée et langage*. La dispute.
- Wang, M.-T., Degol, J. L. et Henry, D. A. (2019). An integrative development-in-sociocultural-context model for children's engagement in learning. *American Psychologist*, 74(9), 1086-1102. <https://doi.org/10.1037/amp0000522>
- Whitehurst, G. J. et Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69(3), 848-872. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1998.tb06247.x>
- Williford, A. P., Maier, M. F., Downer, J. T., Pianta, R. C. et Howes, C. (2013). Understanding how children's engagement and teachers' interactions combine to predict school

readiness. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 34(6), 299-309.
<https://doi.org/10.1016/j.appdev.2013.05.002>

Wolfersberger, M. E., Reutzel, D. R., Sudweeks, R. et Fawson, P. C. (2004). Developing and validating the Classroom Literacy Environmental Profile (CLEP): A tool for examining the “print richness” of early childhood and elementary classrooms. *Journal of Literacy Research*, 36(2), 211-272. https://doi.org/10.1207/s15548430jlr3602_4

Xu, Y., Chin, C., Reed, E. et Hutchinson, C. (2014). The effects of a comprehensive early literacy project on preschoolers’ language and literacy skills. *Early Childhood Education Journal*, 42(5), 295-304. <https://doi.org/10.1007/s10643-013-0613-6>

Yang, Q., Bartholomew, C. P., Ansari, A. et Purtell, K. M. (2022). Classroom age composition and preschoolers’ language and literacy gains: The role of classroom engagement. *Early Childhood Research Quarterly*, 60, 49-58. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2022.01.001>

Yoder, M. L., Williford, A. P. et Vitiello, V. E. (2019). Observed quality of classroom peer engagement in a sample of preschoolers displaying disruptive behaviors. *Early Childhood Research Quarterly*, 47, 206-217. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.12.011>

Zhang, C. et Cook, J. C. (2019). A reflective professional development intervention model of early writing instruction. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 40(2), 177-196. <https://doi.org/10.1080/10901027.2018.1536903>

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>