

# Rapport de recherche

PROGRAMME ACTIONS CONCERTÉES

## *Pratiques enseignantes en émergence de l'écrit favorisant la réussite des premiers apprentissages en lecture et écriture en maternelle 4 ans à temps plein*

### **Chercheuse principale**

Myriam Villeneuve-Lapointe, Université de Sherbrooke

### **Cochercheuses**

Annie Charron, Université du Québec à Montréal

Caroline Bouchard, Université Laval

### **Collaboratrices ou collaborateurs**

Stéphanie Desgranges, Centre de services scolaire Marguerite-Bourgeoys

Annie Durocher, Centre de services scolaire Marguerite-Bourgeoys

Marie-France Habel, Centre de services scolaire Marguerite-Bourgeoys

Marie Lamothe-Samson, Centre de services scolaire Marguerite-Bourgeoys

### **Étudiante**

Stéphanie Laurence, coordonnatrice de recherche, étudiante au 3e cycle, Université de Sherbrooke

### **Établissement gestionnaire de la subvention**

Université de Sherbrooke

### **Numéro du projet de recherche**

2021-PHSPZ-296752

### **Titre de l'Action concertée**

Programme de recherche en littératie

### **Partenaire(s) de l'Action concertée**

Le ministère de l'Éducation, le ministère de l'Enseignement supérieur  
et le Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FRQSC)

## Table des matières

|   |    |
|---|----|
| Table des matières.....   | 1  |
| Partie A — Contexte de la recherche.....  | 2  |
| Partie B — Méthodologie.....  | 5  |
| Partie C — Principaux résultats.....  | 7  |
| Partie D — Pistes de solution ou d’actions soutenues par les résultats de la recherche..... | 18 |
| Partie E — Nouvelles pistes ou questions de recherche.....                                  | 23 |
| Partie F — Références et bibliographie.....   | 24 |
| Annexe A : Cahier de planification.....   | 26 |
| Annexe B : Guide d’entrevue semi-dirigée.....   | 28 |
| Annexe C : Modèle théorique de l’émergence de l’écrit de Rohde (2015).....                  | 35 |
| Annexe D : Analyse des données.....   | 36 |

## Partie A — Contexte de la recherche

Dans le cadre d'une recherche-action, le Centre de services scolaire Marguerite-Bourgeoys (CSSMB) souhaitait s'engager dans une réflexion sur les pratiques enseignantes en émergence de l'écrit en maternelle 4 ans à temps plein en milieu plurilingue. À noter que l'émergence de l'écrit peut être défini comme les connaissances, les habiletés et les attitudes que l'enfant développe avant son apprentissage formel de la lecture et de l'écriture (Charron et al., 2022). Elle est composée du langage oral, de la conscience de l'écrit, de la conscience phonologique et des premiers apprentissages en écriture (Chambers et al., 2016; Giasson, 2011; Rohde, 2015). Les personnes enseignantes en maternelle 4 ans de ce centre de services scolaire se sentaient peu outillées pour soutenir le développement de l'émergence de l'écrit des enfants. En effet, elles se sentaient peu formées pour enseigner à ce niveau scolaire, étant donné l'implantation assez récente des classes de maternelles 4 ans à temps plein au Québec.

Bien que la maternelle 4 ans à mi-temps soit en place depuis l'année scolaire 1973-1974, c'est à l'automne 2013 que le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport a mis sur pied un projet pilote de 56 classes de maternelle 4 ans à temps plein en milieu défavorisé au Québec. Ces classes ont été mises en place afin d'atténuer les inégalités sociales et de favoriser la réussite éducative de tous les enfants. En 2019, à la suite d'une modification à la Loi sur l'instruction publique, cette offre de services éducatifs a été propagée à tous les enfants de 4 ans, et ce, peu importe leur milieu socioéconomique. Le nombre de classes de maternelle 4 ans à temps plein progresse chaque année depuis leur implantation en 2013. Ainsi, de plus en plus d'enfants de 4 ans de tous les milieux fréquentent ces classes à raison de 23 heures et 30 minutes par semaine. Ils ont donc plus d'occasions de bénéficier d'un environnement physique riche en écrit et de pratiques enseignantes de qualité qui permettent de soutenir leur développement langagier<sup>1</sup>, au cœur du *Programme-cycle de l'éducation préscolaire* (Ministère de l'Éducation, 2021).

---

<sup>1</sup> Le développement langagier est associé à l'émergence de l'écrit. Ce terme sera employé dans ce rapport puisque le *Programme-cycle de l'éducation préscolaire* le préconise.

Ce programme qui s'articule autour du développement global de l'enfant est composé de cinq domaines, dont l'un est le développement langagier. Ce dernier comprend l'axe du développement du langage oral et du langage écrit. Le langage oral est d'ailleurs le socle sur lequel repose l'émergence de l'écrit (Charron et al., 2022). Différentes recherches soulignent que les enfants à l'éducation préscolaire peuvent développer diverses habiletés liées à l'émergence de l'écrit, dont la conscience phonologique et la reconnaissance de lettres et de sons, avant leur entrée au primaire (Biot-Chevrier et al., 2008 ; Diamond et al., 2008 ; Mott et Rutherford, 2012 ; Pufpaff, 2009 ; Puranik et Lonigan, 2011 ; Rowe et Wilson, 2009).

Les personnes enseignantes oeuvrant dans ces classes doivent ainsi détenir de bonnes connaissances quant aux besoins et aux intérêts des enfants de 4 ans en ce qui a trait au développement du langage oral et écrit afin de les soutenir en la matière. Toutefois, les recherches menées tant en contexte québécois qu'américain tendent à montrer que le niveau de qualité des pratiques enseignantes en émergence de l'écrit est généralement faible (Drainville et Charron, 2021; Japel et al., 2017 ; Pelatti et al., 2014). Selon les résultats de recherches, les personnes enseignantes ne favorisent pas toujours l'engagement actif des enfants dans les situations en émergence de l'écrit (Japel et al., 2017 ; Pelatti et al., 2014). De plus, la qualité de l'environnement physique, c'est-à-dire l'organisation de la classe et la disposition du matériel de ces classes, est également faible (Cunningham, 2010; Drainville et Charron, 2021; Wayne et al., 2007). Or, pour soutenir le développement de l'émergence de l'écrit, tant l'environnement physique de la classe que les pratiques enseignantes qui sont associées aux activités et aux interactions mises en place par l'enseignant (Guo et al., 2012) doivent être de qualité.

Le développement du langage oral et écrit représente un défi supplémentaire pour les enfants qui ne maîtrisent pas la langue française lors de leur entrée à l'école. En 2019, 37,66 % des élèves sur l'île de Montréal avaient le français comme langue maternelle, tandis que pour 19,19 % il s'agissait de l'anglais et pour 43,16 % d'une autre langue (Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal, 2020). Le pourcentage d'élèves ayant une langue maternelle différente de celle de la scolarisation est encore plus élevé au Centre de services scolaire

Marguerite-Bourgeoys où a eu lieu la présente recherche. Seuls 35,71 % des élèves de ce centre de services scolaire ont le français comme langue maternelle. Les personnes enseignantes à l'éducation préscolaire doivent donc adapter leurs pratiques enseignantes et leurs interactions pour ces enfants ne parlant pas nécessairement français lors de leur arrivée à l'école, tout en les soutenant dans le développement du langage oral et écrit dans la langue d'enseignement (en français). Le fait qu'ils ne maîtrisent pas le français peut entraîner des conséquences sur leur réussite éducative présente et ultérieure.

Ces différents constats ainsi que la participation de la chercheuse principale à la recherche de Charron et al. (2017-2020) qui traitait notamment de la qualité de l'environnement oral et écrit dans les classes de maternelle 4 ans au Québec ont mené à l'élaboration de cette recherche-action auprès de personnes enseignantes du CSSMB afin de les accompagner dans la mise en place de pratiques enseignantes soutenant le développement des compétences langagières des enfants. L'objectif principal de ce projet est de documenter les pratiques enseignantes favorisant la réussite des premiers apprentissages en lecture et en écriture. Trois objectifs spécifiques en découlent : 1) développer un dispositif de formation et d'accompagnement pour soutenir les personnes enseignantes dans l'appropriation et la mise en place de pratiques enseignantes efficaces favorisant le développement des compétences langagières des enfants à l'éducation préscolaire 4 ans, 2) documenter les pratiques enseignantes soutenant le développement des compétences langagières des enfants de ces personnes enseignantes et 3) analyser la transformation de leurs pratiques enseignantes soutenant le développement des compétences langagières des enfants en classe.

## **Partie B — Méthodologie**

Une recherche-action a été réalisée en collaboration avec le CSSMB entre 2019 et 2022 afin de favoriser le développement professionnel des personnes enseignantes de maternelle 4 ans. Ce développement a été soutenu par les chercheuses et les conseillères pédagogiques en offrant du temps aux participantes afin de s'approprier le contenu traité, de l'expérimenter et de réfléchir à leurs pratiques enseignantes.

### **Participantes**

Neuf enseignantes (n= 9) de maternelle 4 ans à temps plein du CSSMB ont participé à la recherche-action. Elles avaient entre 2 et 7 ans d'expérience en maternelle 4 ans au début de la recherche. Six d'entre elles détenaient un baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire, une un baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire et sociale, une un baccalauréat en enseignement du français langue seconde et une un certificat en enseignement avec une mineure en français et une majeure en arts et lettres.

### **Procédure et instruments de mesure**

Pour atteindre le premier objectif, un dispositif de formation et d'accompagnement portant sur les pratiques enseignantes efficaces favorisant le développement des compétences langagières des enfants et s'adressant à des enseignantes en maternelle 4 ans a été développé par les chercheuses et les conseillères pédagogiques en éducation préscolaire. Ce dispositif s'inscrit dans une approche développementale afin de respecter le mandat de l'éducation préscolaire. Un journal du chercheur a été rempli par la chercheuse principale pour documenter l'élaboration de ce dispositif.

Afin de documenter leurs pratiques enseignantes efficaces favorisant le développement des compétences langagières des enfants, trois observations ont eu lieu dans les classes des enseignantes : la première à l'automne 2019, la seconde à l'automne 2021 et la dernière au printemps 2022. L'outil *Early Language and Literacy Classroom Observation* version Pre-K (ELLCO; Smith et al., 2008) a été utilisé afin d'observer la qualité de l'environnement physique des classes et des pratiques enseignantes. L'ELLCO Pre-K est divisé en deux parties:

1) une observation en classe et 2) une entrevue qui permet de compléter les informations recueillies par l'observation en classe. L'observation est réalisée à l'aide d'une liste de contrôle de l'environnement littéracique pour l'environnement physique divisée en deux sous-échelles, lecture et écriture, et d'une grille d'observation divisée en 19 items liés à l'environnement oral et écrit et répartis en cinq catégories: a) l'organisation de la classe, b) le programme, c) l'environnement oral, d) les livres et les moments de lecture d'histoires et e) l'écrit et le matériel d'émergence en écrit. Les données issues d'un journal de bord (Annexe A) des enseignantes où elles ont noté, une semaine par mois, les activités favorisant le développement des compétences langagières des enfants ainsi que des entrevues semi-dirigées individuelles (Annexe B) ont aussi été utilisées pour répondre au deuxième objectif.

Afin de répondre au troisième objectif de recherche, les journaux de bord et l'entrevue réalisée en fin d'année ont permis d'évaluer la transformation des pratiques enseignantes dans le temps. Les participantes ont pu expliquer la transformation de leurs pratiques enseignantes qui ont également été constatées lors des observations et déclarées dans les cahiers de planification complétés.

### **Analyse des données**

Pour analyser les données qualitatives provenant des entretiens, les verbatims ont d'abord été transcrits. Ensuite, une analyse de contenu conventionnelle (Hsieh et Shannon, 2005) a été réalisée à l'aide du logiciel NVivo. Les codes associés aux pratiques enseignantes utilisés sont issus du modèle théorique de l'émergence de l'écrit de Rohde (2015). Les données quantitatives provenant des grilles d'observation de l'outil ELLCO ont, quant à elles, fait l'objet d'analyses descriptives avec le logiciel SPSS. Afin de mesurer l'effet de la participation au dispositif de formation et d'accompagnement, des tests *t* pour échantillons appariés ont été effectués. Considérant le petit nombre de participantes, la visée n'était pas de généraliser les résultats obtenus, mais bien de rapporter, d'expliquer et de comprendre une situation particulière (Altet et al., 2012), ici les pratiques enseignantes soutenant le développement du langage oral et écrit en maternelle 4 ans à temps plein.

## Partie C — Principaux résultats

**Objectif 1 : Développer un dispositif de formation et d'accompagnement pour soutenir les enseignantes dans l'appropriation et la mise en place de pratiques efficaces favorisant le développement des compétences langagières des enfants à l'éducation préscolaire 4 ans.**

Le dispositif de formation et d'accompagnement a été développé en collaboration avec les chercheuses universitaires et collaboratrices du milieu de la pratique, soit les conseillères pédagogiques à l'éducation préscolaire du CSSMB. Trois journées et quatre demi-journées (n = 7 rencontres au total) de formation et d'accompagnement ont été réalisées durant le projet de recherche. De plus, des observations effectuées dans chacune des classes ont permis un accompagnement personnalisé à partir des données issues de celles-ci, pour toutes les enseignantes.

Les modalités de formation et d'accompagnement privilégiées étaient l'enseignement direct, l'observation, la démarche de pratique réflexive et le temps de partage entre collègues. Les participantes ont d'ailleurs été questionnées sur ces dispositifs lors de l'entrevue finale. Les résultats des entrevues finales montrent que l'ensemble des modalités privilégiées ont été appréciées par les participantes et qu'elles leur ont permis de transférer les apprentissages faits dans le cadre de leur participation à la recherche-action dans leur pratique professionnelle. Toutes les enseignantes ont apprécié l'enseignement direct et l'enseignante E1 l'illustre en affirmant que « les différentes présentations, ça nous montre aussi un point de vue scientifique, un point de vue plus recherche. »

L'observation des pratiques enseignantes en classe a également fait consensus comme modalité chez les participantes. La participante E3 souligne que l'observation « c'était bien pour moi parce que ça me permettait d'avoir un *feedback* de ce qui se passe dans ma classe ». Pour sa part, la participante E9 affirme : « Je me sentais soutenue, moi aussi ça me mettait comme une date pour laquelle je me suis dit "là il faut que je travaille". »



Ainsi, la présence des chercheuses lors des observations l’encourageait à mettre en place de nouvelles pratiques directes et indirectes.

La pratique réflexive a aussi permis aux enseignantes de prendre le temps de réfléchir à leur pratique et de les modifier. L’enseignante E3 exprime cette réalité en disant « c’était très très pertinent parce que ça nous laissait le temps de nous plonger dans notre pratique, puis de se rappeler, qu’est-ce qu’on fait et de noter ça. Puis, pour revenir plus tard avec plus d’idées. » Enfin, le temps de partage a particulièrement été apprécié des participantes. L’enseignante E7 déclare d’ailleurs « j’ai vraiment beaucoup aimé parce que ça permet vraiment de verbaliser des choses, de réfléchir à sa pratique, puis de les verbaliser en en discutant avec d’autres collègues. Puis de s’inspirer aussi de ce que les autres collègues font. »

Le contenu abordé dans les formations provenait des besoins énoncés par les enseignantes participantes en début de projet et de ceux émergents lors des accompagnements. La progression des contenus traités a notamment été réfléchi à l’aide de l’outil ELLCO. Pour chacune des thématiques abordées (voir le tableau 1), il était question de l’environnement physique et des pratiques enseignantes, en plus de mettre de l’avant des pratiques enseignantes à actualiser en milieu plurilingue et pluriethnique. Le tableau 1 montre le contenu traité dans chacune des journées de formation et d’accompagnement.

Tableau 1 : Contenu traité dans chacune des journées de formation et d’accompagnement

| Journées de formation                      | Contenu abordé   |
|--|--|
| Journée 1                                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Description du projet de recherche-action</li> <li>• Composantes de l’émergence l’écrit et quelques activités</li> <li>• Climat de classe favorisant l’émergence de l’écrit</li> <li>• Besoins des enseignantes</li> </ul>  |
| Observation 1 et accompagnement individuel |  |
| Journée 2                                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Partage des bons coups en émergence de l’écrit et des défis rencontrés</li> <li>• Développement du langage oral des enfants</li> <li>• Pratiques enseignantes soutenant le développement du langage oral en milieu plurilingue</li> <li>• Réflexion sur les pratiques enseignantes favorisant le développement du langage oral</li> </ul> |

|  |   |
|--|---|
| Journée 3                                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Partage des bons coups en émergence de l'écrit et des défis rencontrés</li> <li>• Réflexion sur les pratiques enseignantes favorisant le développement des habiletés émergentes en lecture</li> <li>• Pratiques enseignantes soutenant le développement du langage oral en milieu plurilingue</li> </ul> |
| Journée 4                                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Partage des bons coups en émergence de l'écrit et des défis rencontrés</li> <li>• Réflexion sur les pratiques enseignantes de soutien au langage oral</li> </ul>   |
| Observation 2 et accompagnement individuel |   |
| Journée 5                                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Partage des bons coups en émergence de l'écrit et des défis rencontrés</li> <li>• Soutien à la conscience phonologique en maternelle 4 ans</li> <li>• Réflexion sur les interventions dans le jeu des enfants</li> </ul>   |
| Journée 6                                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Partage des bons coups en émergence de l'écrit et des défis rencontrés</li> <li>• Réflexion sur les pratiques enseignantes de qualité favorisant l'émergence de l'écriture</li> <li>• Pratiques soutenant le développement de l'émergence de l'écriture en milieu plurilingue</li> </ul>                 |
| Observation 3 et accompagnement individuel |   |
| Journée 7                                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Partage des bons coups en émergence de l'écrit et des défis rencontrés</li> <li>• Retour sur les pratiques enseignantes de qualité favorisant l'émergence de l'écriture</li> <li>• Retour sur le projet et sur le changement de pratiques enseignantes entamé</li> </ul>                                 |

## **Objectif 2 : Documenter les pratiques enseignantes en soutenant le développement des compétences langagières des enfants**

Les enseignantes ont déclaré mettre en œuvre des pratiques enseignantes en lien avec toutes les dimensions du modèle théorique de l'émergence de l'écrit de Rohde (2015) : conscience de l'écrit, conscience phonologique, langage oral et écriture (voir l'annexe C). Dans les paragraphes qui suivent, les pratiques enseignantes sont décrites et illustrées à l'aide de photographies prises lors des observations.

### **Activités à partir du prénom des enfants**

Au cours de l'entretien, cinq enseignantes participantes affirment réaliser des activités à partir du prénom des enfants. Ces activités sont utilisées pour soutenir le développement de la conscience de l'écrit et de la conscience phonologique des enfants. En effet, lorsque les enseignantes présentent les lettres de l'alphabet, elles demandent aux enfants de les repérer dans les prénoms des enfants de la classe et elles les amènent également à segmenter en syllabes leurs prénoms, à trouver des rimes avec ceux-ci et à ajouter certains phonèmes au leur. L'enseignante E7 affirme d'ailleurs : « j'ai travaillé sur le phonème final. Donc comme ça on s'amusait, à ajouter soit le [a] à la fin des prénoms des amis ou le [o] ou le [i] ou le son [ou] ». Enfin, les

enseignantes indiquent que l'écriture du prénom des enfants est valorisée dans la classe. Elles déclarent offrir différentes occasions aux enfants pour reconnaître leur prénom et pour l'écrire ce qui a aussi été constaté durant les observations. Les photographies à la figure 2 présentent des activités avec les prénoms des enfants.



Figure 2 : Activités avec le prénom dans la classe de E2 et E9

### Affichage dans la classe

Les enseignantes affirment mettre différentes affiches dans la classe pour soutenir les enfants dans le développement de leur langage oral et écrit. En effet, des mots associés au thème abordé dans la classe sont affichés dans différentes aires de la classe dont l'aire de jeux symbolique et d'écriture. Ces affiches sont utilisées par les enfants durant les périodes de jeux qu'ils initient. Puisque les mots sont associés au thème abordé dans la classe, les enseignantes expliquent la signification de ceux-ci et encouragent les enfants à les utiliser dans différents contextes. La figure 3 présente une aire de jeux symboliques avec le vocabulaire associé à l'alimentation et une autre avec le vocabulaire associé au corps humain.

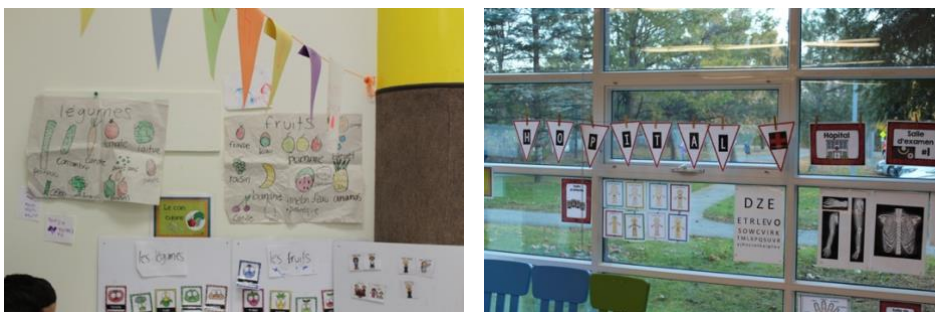


Figure 3 : Affichage de mots dans la classe de E8 et de E9

## Aménagement des aires de la classe

L'aménagement des différentes aires de la classe permet aussi aux enseignantes de soutenir le développement des compétences langagières des enfants. Comme l'illustre la figure 4, l'alphabet est affiché à la hauteur des enfants dans la classe afin qu'ils puissent l'utiliser tout au long de la journée, ce qui soutient le développement de la conscience de l'écrit. De plus, elles fournissent du matériel d'écriture dans diverses aires de la classe, telles que l'aire de jeux symboliques, l'aire des voitures, l'aire de manipulation et l'aire d'écriture, afin de soutenir les enfants dans le développement de l'écriture. Ce matériel peut comprendre, par exemple, des ardoises, des crayons, des enveloppes, des mots-étiquettes, des feuilles. Enfin, l'aménagement des différentes aires vise également à soutenir le développement du langage oral des enfants. En effet, les enseignantes affirment que l'aménagement est pensé pour engager les enfants dans différentes activités où ils peuvent discuter entre eux.



Figure 4. Affichage de l'alphabet dans la classe de E4

## Ateliers

Une enseignante affirme que certains ateliers rotatifs soutiennent le développement de la conscience de l'écrit. Dans ce cas, du matériel comme des étampes de lettres est offert aux enfants dans certains ateliers. Bien que les autres enseignantes n'aient pas rapporté cette pratique, elle a été observée dans d'autres classes. La figure 5 montre un atelier où les enfants dessinent une activité aimée et l'enseignante réalise une dictée à l'adulte avec eux.

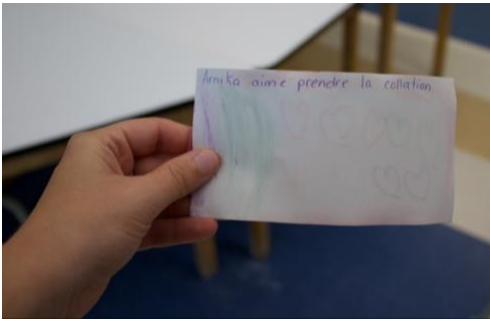


Figure 5. Ateliers de la classe E9

### **Causerie**

Les enseignantes nomment la mise en place de la causerie pour soutenir le développement du langage oral des enfants. Les causeries sont des moments de communication où les enfants peuvent s'exprimer et écouter leurs pairs. Les enseignantes varient le type de causerie qu'elles réalisent : en grand groupe, en sous-groupe et en dyade. Certaines d'entre elles proposent une variété de sujets qui permet aux enfants de réfléchir. Dans son cahier de planification, l'enseignante E5 indique, par exemple, que l'un des sujets est « Pourquoi portons-nous des vêtements? » Elles indiquent aussi que les enfants développent leur vocabulaire par la mise en place de cette pratique puisqu'ils peuvent souvent s'exprimer sur le thème abordée dans la classe et que cela leur permet d'exploiter dans un autre contexte de nouveaux mots appris. L'enseignante E2 propose d'ailleurs de tels types de causerie en parlant des animaux polaires en janvier lors de la thèmes de l'hiver.

### **Comptines et chansons**

Les comptines et les chansons sont rapportées par les enseignantes pour soutenir le développement de la conscience phonologique et le langage oral des enfants. Les comptines semblent être un contexte idéal, selon elles, pour l'identification de rimes et de phonèmes initiaux. De plus, le vocabulaire sur des thèmes abordés dans la classe est réinvesti dans les chansons et les comptines. Les enseignantes déclarent également dans leur journal de bord tout au long du projet de recherche chanter des comptines ou des chansons avec les enfants presque chaque jour.

## **Jeux initiés par les enfants**

Les enseignantes indiquent que la mise en place de jeux initiés par les enfants soutient la conscience de l'écrit et le langage oral des enfants. Durant ces périodes de jeux initiés par les enfants, les enfants peuvent prendre les livres qui sont dans les différentes aires de la classe. Cela est donc une occasion supplémentaire de manipuler les livres. Ils ont aussi la chance d'interagir avec l'enseignante durant ces périodes, mais également les autres enfants. L'enseignante E8 indique d'ailleurs que « dans le jeu libre, je le vois à quel point ça permet aux enfants d'interagir entre eux. Aux enfants aussi qui sont des plus petits parleurs. Encore une fois ils vont plus s'exprimer parce qu'ils sont un petit groupe. [...] Puis, le plus possible on va soutenir les enfants pendant le jeu libre. »

## **Lecture**

La lecture est nommée dans l'entrevue finale par l'ensemble des enseignantes participantes pour soutenir le développement de la conscience de l'écrit. Elles affirment modéliser le comportement des lecteurs, présenter des lettres et faire une lecture quotidienne avec les enfants. Elles évoquent la lecture au groupe, la lecture en duo, la lecture individuelle et la lecture en sous-groupe comme pratiques enseignantes. Les livres proposés sont souvent en lien avec le thème abordée dans la classe selon les journaux de bord. Des enseignantes ajoutent que la lecture soutient également la conscience phonologique et le langage oral. En effet, les lectures sont des occasions de découvrir du nouveau vocabulaire et des rimes.

## **Message du jour**

Le message du jour remplit également de nombreuses fonctions selon les enseignantes. Il peut être utilisé pour soutenir le développement de la conscience de l'écrit en identifiant certaines lettres ou en modélisant le sens de la lecture, de la conscience phonologique en permettant de segmenter des mots en syllabes et de l'écriture en demandant à un enfant de composer le message à l'oral et de le signer par la suite. Selon les journaux de bord remplis tout au long du projet, certains messages ont comme fonction d'informer et d'autres de faire réfléchir. Par exemple, l'enseignante E2 a rédigé le message « Bonjour les amis, aujourd'hui il fait froid. Ça prend

des mitaines. » pour informer les enfants de la température tandis que l'enseignante E7 propose le message « Bonjour les amis, Comment se forment les glaçons? » pour amener les élèves à émettre des hypothèses et à réaliser une expérience.

### **Objectif 3 : Analyser la transformation des pratiques soutenant le développement des compétences langagières des enfants**

Dans les entrevues finales, les enseignantes indiquent que leur participation à la recherche-action a transformé leurs pratiques enseignantes soutenant le développement des compétences langagières des enfants. L'enseignante E1 affirme que « les formations définitivement m'ont aidée à faire évoluer mes pratiques. Par exemple, j'ai introduit pas mal de choses dans ma pratique, comme de m'asseoir avec les amis pendant la collation, animer un peu plus l'aire de construction. [...] Leur expliquer, par exemple, lors de la lecture, c'est quoi un point, c'est quoi un point d'interrogation, la majuscule... Expliquer les concepts de phrases et de mots, tout ça. » Pour sa part, l'enseignante E3 dit : « cette recherche m'a vraiment amenée ailleurs, puis ça a vraiment été un tournant dans ma pratique parce que j'ai découvert des pratiques gagnantes. J'ai découvert des activités à faire avec mes 4 ans que je ne soupçonnais même pas qu'ils pouvaient faire. [...] J'avais juste de l'appréhension et vous savez, aux 4 ans là, on a peur de tomber dans la scolarisation. Justement, on n'est pas dans la scolarisation, on est vraiment dans des jeux ludiques, c'est de la manipulation dans les activités d'émergence de l'écrit. » Ainsi, leur participation a permis de transformer certaines de leurs pratiques enseignantes.

Ces transformations dans les pratiques enseignantes sont également perceptibles dans les résultats des observations. D'abord, les résultats de la liste de contrôle de l'environnement littéraire pour l'environnement physique obtenus à trois moments (au début, en cours et à la fin du projet) sont présentés dans le tableau 2. On y remarque que la moyenne du score total augmente à chacun des temps de mesure. Des tests *t* pour échantillons appariés (voir annexe D) ont été effectués pour les quatre personnes ayant participé à tous les temps de collecte de données. Ils ont révélé une augmentation significative entre les scores totaux du T1 et T3

( $p = 0,015$ ). Une plus grande qualité de l'environnement physique des classes en ce qui a trait à l'émergence de l'écrit est ainsi observée au fil de la recherche-action. Pour la sous-échelle lecture, la moyenne est de 7,0 (É.T. = 2,2) à l'automne 2019, de 7,8 (É.T. = 2,2) à l'automne 2021 et de 11,7 (É.T. = 3,4) au printemps 2022. Pour la sous-échelle écriture, la moyenne est de 4,9 (É.T. = 2,8) à l'automne 2019, de 7,8 (É.T. = 2,2) à l'automne 2021 et de 10,0 (É.T. = 2,8) au printemps 2022. Il est à noter que le nombre de participantes ne permet pas de généraliser les résultats.

Tableau 2 : Score obtenu avec la liste de contrôle de l'environnement littéracique ELLCO

| Mesures                    | Étendue     | Moyenne (Écart-type)      |                           |                             |
|----------------------------|-------------|---------------------------|---------------------------|-----------------------------|
|                            |             | Temps 1 :<br>Automne 2019 | Temps 2 :<br>Automne 2021 | Temps 3 :<br>Printemps 2022 |
| <b>Lecture</b>             | <b>1-20</b> | <b>7,0 (2,2)</b>          | <b>7,8 (2,9)</b>          | <b>11,7 (3,4)</b>           |
| Coin lecture               | 0-3         | 1,9 (0,7)                 | 2,2 (0,8)                 | 3,0 (0,0)                   |
| Choix des livres           | 1-8         | 4,4 (2,1)                 | 5,2 (2,4)                 | 6,5 (2,1)                   |
| Utilisation des livres     | 0-9         | 0,7 (1,1)                 | 0,4 (0,5)                 | 2,2 (1,5)                   |
| <b>Écriture</b>            | <b>0-21</b> | <b>4,9 (2,8)</b>          | <b>8,0 (3,0)</b>          | <b>10,0 (2,8)</b>           |
| Matériel d'écriture        | 0-8         | 3,3 (2,4)                 | 4,0 (1,6)                 | 4,8 (2,3)                   |
| Écrit dans l'environnement | 0-13        | 1,6 (1,1)                 | 4,0 (4,0)                 | 5,2 (2,8)                   |
| <b>Score total</b>         | <b>1-41</b> | <b>11,9 (4,8)</b>         | <b>15,8 (3,8)</b>         | <b>21,7 (5,2)</b>           |

Les résultats de la grille d'observation ELLCO obtenus à ces trois moments sont présentés dans le tableau 3. La moyenne du score total augmente à chacun des temps de mesure. Un environnement et des pratiques de plus grande qualité sont observés à la suite de leur participation à la recherche-action. En ce qui concerne la sous-échelle *Environnement général de la classe*, la moyenne est de 3,6 sur 5 (É.T. = 0,3) à l'automne 2019, de 3,9 (É.T. = 0,3) à l'automne 2021 et de 4,2 (É.T. = 0,2) au printemps 2022. À la sous-échelle *Langage et habiletés de lecture et d'écriture*, la moyenne est de 3,2 (É.T. = 0,4) à l'automne 2019, de 3,6 (É.T. = 0,2) à l'automne 2021 et de 3,8 (É.T. = 0,6) au printemps 2022. Des tests  $t$  pour échantillons appariés (voir annexe D) ont été effectués pour les quatre personnes ayant participé à tous les temps de collecte de données. Ils ont révélé une augmentation significative entre les scores totaux du T1 et T3 ( $p = 0,012$ ). Les résultats des tests  $t$  pour



échantillons appariés (voir annexe D) montrent une augmentation significative entre les scores pour les sous-échelles *environnement oral* ( $p = 0,038$ ) et *livres et les moments de lecture d'histoires* ( $p = 0,009$ ) entre le T1 et le T3 et pour la sous-échelle *écrit et matériel d'émergence de l'écrit* ( $p = 0,027$ ) entre le T2 et le T3. La catégorie la plus faible à l'automne 2019, *Écrit et matériel d'émergence de l'écrit*, qui correspond à une qualité inadéquate dans les classes participantes s'est bonifiée au fil des ans pour atteindre une qualité se situant entre suffisant et adéquat selon l'outil à l'hiver 2022.

Tableau 3 : Score obtenu avec la grille d'observation ELLCO

| Mesure   | Étendue des scores possibles | Moyenne (Écart-type)      |                           |                         |
|--|------------------------------|---------------------------|---------------------------|-------------------------|
|  |                              | Temps 1 :<br>Automne 2019 | Temps 2 :<br>Automne 2021 | Temps 3 :<br>Hiver 2022 |
| <b>Environnement général de la classe</b>            | <b>1-5</b>                   | <b>3,6 (0,3)</b>          | <b>3,9 (0,3)</b>          | <b>4,2 (0,2)</b>        |
| Organisation de la classe                            | 1-5                          | 3,9 (0,4)                 | 4,2 (0,4)                 | 4,4 (0,3)               |
| Programme d'étude                                    | 1-5                          | 3,3 (0,3)                 | 3,4 (0,5)                 | 3,7 (0,7)               |
| <b>Langage et habiletés de lecture et d'écriture</b> | <b>1-5</b>                   | <b>3,2 (0,4)</b>          | <b>3,6 (0,2)</b>          | <b>3,8 (0,6)</b>        |
| Environnement oral                                   | 1-5                          | 3,4 (0,7)                 | 3,8 (0,6)                 | 3,9 (0,6)               |
| Livres et les moments de lecture d'histoires         | 1-5                          | 3,4 (0,5)                 | 3,5 (0,3)                 | 3,9 (0,5)               |
| Écrit et matériel d'émergence de l'écrit             | 1-5                          | 2,4 (0,8)                 | 3,4 (0,3)                 | 3,7 (0,8)               |
| <b>Score total</b>                                   | <b>1-5</b>                   | <b>3,4 (0,3)</b>          | <b>3,8 (0,2)</b>          | <b>4,0 (0,6)</b>        |

Le croisement des données issues des observations, des entretiens et des journaux de bord permet d'expliquer la variation des données quantitatives. Par exemple, dans son entretien final, l'enseignante E1 précise que « Le message du jour, ça c'est quelque chose que je n'avais même jamais pensé faire par exemple » (E1). En effet, dans les cahiers de planification de 2019-2020, E1 déclare ne faire aucun message du jour. Elle a mis en place cette pratique à la suite de la sixième journée de formation où il a été question de cette pratique enseignante. Pour sa part, l'enseignante E3 a modifié les interventions qu'elle réalise lors des périodes de jeux initiés par les enfants. Dans les cahiers de planification en 2019-2020, elle déclarait y soutenir le développement des

compétences langagières des enfants seulement 23,08% du temps lors des jeux initiés par les enfants. Dans ceux de 2021-2022, elle le déclare à 94,44%. Il est ainsi possible de croire que le temps accordé dans les journées de formation et d'accompagnement sur les interventions possibles durant les périodes de jeux initiés par les enfants a influencé la pratique de cette enseignante. Elle a également bonifié les différentes aires de sa classe dont celle avec des voitures. De la première à la deuxième observation, des livres et une ardoise y ont été ajoutés. Dans le même ordre d'idées, elle affirme dans l'entrevue: « Comme j'ai appris dans la recherche à travers, justement, grâce au partage des autres enseignantes, je mets à leur disposition différents supports dans les différents aires : ardoise, papier, enveloppes différentes avec des crayons, de la peinture. »

En ce qui a trait au développement de la conscience phonologique, l'enseignante E7 affirme que la formation reçue a mené à un changement de ses pratiques. Elle déclare que « ce sont les présentations par exemple de la conscience phonologique que j'ai vraiment appréciées. Moi, je mettais l'accent sur la syllabe, la rime. Mais elle ajoutait à cela l'allitération. Avant, je me disais pour les 4 ans, je trouvais que c'était compliqué mais ça se fait. » Dans ses cahiers de planification, aucune activité liée à l'allitération n'a été soulevée par cette enseignante en 2019-2020. À la suite de cette formation, certaines activités sont déclarées.

Pour sa part, l'enseignante E9 a modifié son aire lecture, comme le montrent les photographies présentes à la figure 6. Ces modifications suivent la demi-journée de formation sur la lecture et les discussions avec les autres enseignantes sur les effets de cette aire.

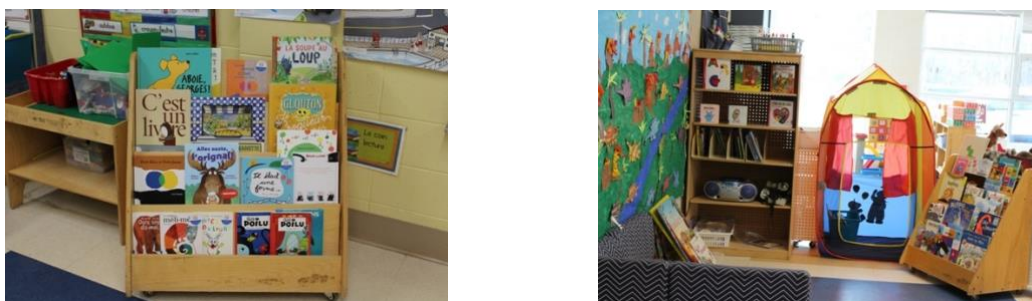


Figure 6 : Transformation de l'aire de lecture de la classe E9

## **Partie D — Pistes de solution ou d'actions soutenues par les résultats de la recherche**

Les résultats de la présente recherche-action permettent d'envisager des pistes de solution et des actions concernant l'environnement physique des classes de maternelle 4 ans et la mise en place de pratiques enseignantes soutenant des compétences langagières des enfants auprès de différents types d'auditoire : personnes décideuses, gestionnaires, personnes formatrices et personnes enseignantes à l'éducation préscolaire.

### **Les décideurs et les décideuses**

Les résultats de cette recherche montrent les effets que la participation au dispositif de formation et d'accompagnement a eu sur les pratiques des enseignantes soutenant le développement des compétences langagières des enfants. Les enseignantes participantes ont modifié leurs pratiques à la lumière des formations et de l'accompagnement reçu. Les programmes de financement gouvernementaux doivent poursuivre le financement des recherches-actions puisque ce type de recherche a un réel impact dans le milieu de la pratique. Les organismes subventionnaires doivent également reconnaître l'implication financière et humaine requise pour mener à bien une recherche-action. En effet, des libérations sont nécessaires pour les personnes enseignantes afin de participer aux rencontres de formation et d'accompagnement, de même que les personnes chercheuses du milieu universitaire qui doivent s'investir dans de telles recherches. De plus, les partenariats entre les centres de services scolaires et les personnes chercheuses permettent de prendre en compte et de répondre à des besoins du milieu de la pratique. Ce type de partenariat doit ainsi être valorisé et soutenu dans le cadre des programmes de financement.

### **Les gestionnaires**

Le temps de concertation entre les personnes enseignantes d'un même niveau scolaire apparaît important dans nos résultats. Les gestionnaires doivent donc leur offrir du temps du temps pour se concerter ainsi que pour échanger sur leurs pratiques enseignantes et les défis rencontrés auprès des enfants en classe. Ce besoin est

encore plus présent dans les classes de maternelle 4 ans puisque les personnes enseignantes sont souvent dans des écoles où il n'y a qu'une seule classe à ce niveau scolaire. Elles ont donc peu d'occasions pour discuter avec des collègues du même niveau scolaire, de même qu'avec celles du cycle d'éducation préscolaire. Ce temps de concertation leur permet d'échanger sur leur valeurs, croyances et pratiques afin de contribuer à leur développement professionnel.

Dans un autre ordre d'idées, la présente recherche montre l'importance d'un environnement physique de qualité dans les classes de maternelle 4 ans afin de soutenir le développement des compétences langagières des enfants. Les gestionnaires doivent ainsi s'assurer que les classes de maternelle 4 ans aient du matériel adapté à l'âge des enfants, tels que des tables, des chaises, des étagères et des jouets qui correspondent à leur niveau de développement, en plus de fournir du matériel de qualité dans ces classes. Ce matériel, également présent en quantité suffisante, doit inclure des livres de littérature jeunesse sur une variété de sujets, des supports d'écriture variés (tableau effaçable, bloc-notes, feuilles de divers formats, peinture, craies etc.), du matériel pour rendre confortable les aires de lecture et d'écriture (chaises, coussins, tente, etc.), mais aussi une variété de matériels, créés par la personnes enseignante et achetés, favorisant le développement des compétences langagières des enfants, comme une caisse enregistreuse et des menus dans l'aire de jeux symboliques, des casse-têtes avec des lettres et des mots ainsi que des jouets permettant aux enfants de développer leur langage oral et écrit dans une variété de contextes.

### **Les personnes formatrices du personnel enseignant**

La présente recherche-action offre plusieurs pistes de solution pour les personnes formatrices du personnel enseignant en maternelle 4 ans. La mise en place du dispositif de formation et d'accompagnement développé dans cette recherche-action a eu un réel impact sur les pratiques des enseignantes participantes et a permis de les transformer afin de davantage soutenir les enfants dans le développement des compétences langagières des enfants. Les participantes ont d'ailleurs précisé que les modalités de formation et d'accompagnement ont

favorisé le transfert de leurs apprentissages dans leur pratique. La mise en place de formations réparties dans le temps, accompagnées d'observations en classe favorise, selon nos résultats, la transformation des pratiques enseignantes.

Ces résultats sont particulièrement utiles pour les personnes conseillères pédagogiques qui accompagnent le personnel enseignant. Les formations suivies d'accompagnement et d'observations semblent donc à privilégier. De plus, le dispositif a été conçu afin de favoriser le partage d'expertise entre les personnes enseignantes. Vu le nombre encore restreint de classes de maternelle 4 ans, la présente recherche-action a notamment permis aux enseignantes participantes de discuter avec des collègues du même niveau scolaire de leurs pratiques, des défis rencontrés et des solutions qu'elles mettent en place. Outre la recherche-action, elles avaient très peu d'occasion de le faire, car la majorité enseignait au seul groupe de maternelle 4 ans de leur école. Des occasions de partage doivent ainsi être offertes par les personnes formatrices lors de l'accompagnement du personnel enseignant à ce niveau scolaire.

La distribution des contenus abordés dans le dispositif de formation et d'accompagnement a permis un réinvestissement et un rappel des contenus abordés dans les rencontres précédentes. Le fait de revenir d'une séance d'accompagnement à l'autre sur certains contenus permettait aux enseignantes de les appréhender et de les intégrer progressivement à leur pratique. Les défis rencontrés leur semblaient ainsi surmontables puisqu'elles avaient la possibilité d'en discuter. Les thèmes abordés dans chacune des journées de formation et d'accompagnement sont utiles pour accompagner le personnel enseignant dans la mise en place de pratiques soutenant le développement des différentes dimensions de l'émergence de l'écrit. Des formations peuvent être adaptées à partir de ces thèmes pour répondre aux besoins particuliers des personnes enseignantes qui seront accompagnées.

## **Les personnes enseignantes à l'éducation préscolaire**

Les résultats de la présente recherche ont également permis la description d'une variété de pratiques enseignantes soutenant le développement des compétences langagières des enfants. Ces différentes pratiques enseignantes qui ont été expérimentées par les participantes permettent de constater qu'une même pratique peut développer plus d'une composante de l'émergence de l'écrit. D'abord, les jeux initiés par les enfants et soutenus par les personnes enseignantes sont un moment idéal pour soutenir le développement des compétences langagières des enfants. Tant la mise en place de matériels dans les différentes aires de la classe, notamment celle associée au jeu symbolique, que leur participation dans les différents jeux initiés par les enfants, permettent de soutenir les composantes de l'émergence de l'écrit : langage oral, conscience de l'écrit et écriture.

Ensuite, le langage oral a été soutenu dans la classe par du matériel affiché sur le thème en cours, par l'aménagement des différentes aires de la classe afin d'engager les enfants dans les différentes activités où ils ont des occasions de discuter, par la mise en place de causeries diversifiées, par l'intégration de comptines et de chansons dans l'horaire de la journée et par la lecture de livres afin de développer le vocabulaire des enfants. La conscience phonologique a principalement été soutenue par des activités à partir du prénom des enfants où certains phonèmes ou syllabes étaient ciblés, par l'intégration de comptines et de chansons dans l'horaire de la journée, par la lecture de livres et par l'écriture d'un message du jour. Le développement de la conscience de l'écrit des enfants a été soutenu par diverses activités à partir du prénom des enfants, par des ateliers rotatifs, par la lecture d'histoire et par l'écriture d'un message du jour. L'écriture a pour sa part été soutenue par l'affichage et l'aménagement dans la classe ainsi que par la rédaction du message du jour.

## **Limites de la recherche**

Les résultats présentés dans ce rapport proviennent d'une recherche-action avec un échantillon restreint de participantes. Ils ne sont pas généralisables puisque ce n'était pas l'objectif de cette recherche-action. De plus,

toutes les enseignantes participantes venaient d'un seul et même centre de services scolaire, où de nombreux enfants n'ont pas le français comme langue première. Ainsi leur réalité varie de celle d'autres classes québécoises. En somme, le dispositif de formation et d'accompagnement développé a permis de répondre aux besoins de ces enseignantes à l'éducation préscolaire 4 ans. Il serait important de l'adapter à la réalité propre des personnes enseignantes à l'éducation préscolaire 4 ans s'il est transféré dans un autre milieu.

## **Partie E — Nouvelles pistes ou questions de recherche**

Dans une recherche future, il serait intéressant de vérifier les retombées du dispositif de formation et d'accompagnement sur les pratiques d'accompagnement des conseillères pédagogiques qui ont agi comme collaboratrices du milieu de la pratique. Elles ont, à différentes occasions, souligné l'apport de leur participation au projet de recherche-action sur leur propre développement professionnel. En effet, leur implication dans la recherche a pu les amener à adapter les formations ainsi que les accompagnements qu'elles offrent au personnel enseignant à l'éducation préscolaire de leur centre de services scolaire. Il nous apparaît donc pertinent d'envisager une recherche où les retombées de la participation de personnes conseillères pédagogiques, comme collaboratrices du milieu de la pratique, seraient documentées.

Il est également possible d'envisager une autre recherche où les effets de l'accompagnement des personnes enseignantes sur le développement des compétences langagières des enfants soient évalués. Bien que la qualité des pratiques enseignantes soutenant le développement des compétences langagières des enfants ait progressé dans le cadre de la présente recherche-action, le développement des compétences langagières des enfants n'a pas fait l'objet d'une évaluation dans la présente recherche-action. L'impact sur le développement des enfants serait donc à documenter.



## Partie F — Références et bibliographie

Veillez indiquer les publications, sites internet et autres sources d'information pertinentes pour les personnes et organisations intéressées ou interpellées par la recherche. Indiquez les principales sources d'information et mettez en annexe la bibliographie complète.

- Altet, M., Bru, M. et Blanchard-Laville, C. (2012). Les pratiques enseignantes, leurs processus de fonctionnement : un objet pour les sciences de l'éducation. Dans M. Altet, M. Bru et C. Blanchard-Laville (dir.), *Observer les pratiques enseignantes* (p. 9–26). Harmattan.
- Biot-Chevrier, C., Écalte, J. et Magnan, A. (2008). Pourquoi la connaissance du nom des lettres est-elle si importante dans l'apprentissage de la langue écrite? *Revue Française de Pédagogie*, 162, 15–27.
- Chambers, B., Cheung, A. C. K. et Slavin, R. E. (2016). Literacy and language outcomes of comprehensive and developmental-constructivist approaches to early childhood education: A systematic review. *Educational Research Review*, 18, 88–111.
- Charron, A., Dupin de Saint-André, M. et Montésinos-Gelet, I. (2022). 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<sup>er</sup> cycle du primaire* (p. 29-48). Chenelière éducation.
- Charron, A., April, J., Bigras, N., Bouchard, C., Gagné, A., Duval, S., Lehrer, J., Lemay, L. et Turgeon, E. (2017-2020). *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*. FRQSC.
- Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal (2020). *Portrait socioculturel des élèves inscrits dans les écoles publiques de l'île de Montréal. Inscription au 8 novembre 2019*. Bibliothèque et Archives nationales du Québec.
- Cunningham, D. D. (2010). Relating preschool quality to children's literacy development. *Early Childhood Education Journal*, 37(6), 501–507.
- Diamond, K. E., Gerde, H. K. et Powell, D. R. (2008). Development in early literacy skills during the pre-kindergarten year in Head Start: Relations between growth in children's writing and understanding of letters. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(4), 467–478.
- Drainville, R. et Charron, A. (2021). Évaluation de la qualité de l'environnement physique et psychologique au regard de l'émergence de l'écrit dans des classes d'éducation préscolaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 44(1), 174-201.
- Giasson, J. (2011). *Lecture : apprentissage et difficultés*. Gaëtan Morin.
- 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.
- Hsieh, H. F. et Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277-1288.
- Japel, C., 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*. Montréal : Rapport de recherche programme actions concertées.
- Ministère de l'Éducation (2021). *Programme-cycle à l'éducation préscolaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2013). *Projet de programme d'éducation préscolaire : maternelle 4 ans à temps plein en milieu défavorisé*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Mott, M. S. et Rutherford, A. S. (2012). Technical Examination of a Measure of Phonological Sensitivity. *SAGE OPEN*, April-June, 1–14.

- 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.
- Pufpaff, L. A. (2009). A developmental continuum of phonological sensitivity skills. *Psychology in the Schools*, 46(7), 679–691.
- Puranik, C. S. et Lonigan, C. J. (2011). From scribbles to scrabble: Preschool children's developing knowledge of written language. *Reading and Writing*, 24(5), 567–589.
- Rohde, L. (2015). The comprehensive emergent literacy model: Early literacy in context. *Sage OPEN*, 5(1), 1-11.
- Rowe, D. W. et Wilson, S. (2009). *Write Start! Writing Assessment*. Nashville : Vanderbilt University.
- Smith, M., Brady, J. et Anastasopoulos, L. (2008). *Early language and literacy classroom observation tool, Pre-K (ELLCO Pre-K) (Research ed.)*. Brooks Publishing Company.
- Wayne, A., DiCarlo, C. F., Burts, D. C. et Benedict, J. (2007). Increasing the Literacy behaviors of preschool children through environmental modification and teacher mediation. *Journal of Reasearch in Childhood Education*, 22(1), 5-16.

## Annexe A : Cahier de planification



UNIVERSITÉ DE  
SHERBROOKE

Fonds de recherche  
Société et culture  
Québec 

### Cahier de planification Semaine du 14 mars

Enseignante : \_\_\_\_\_

#### Pour le projet

« Pratiques enseignantes en émergence de l'écrit favorisant les premiers apprentissages en lecture et écriture en maternelle 4 ans à temps plein »

#### Équipe de recherche

Myriam Villeneuve-Lapointe (chercheuse principale), Université de Sherbrooke  
Annie Charron, Université du Québec à Montréal  
Caroline Bouchard, Université Laval  
Stéphanie Desgranges, Marie Lamothe-Samson et Marie-France Habel, Centre de services scolaire Marguerite-Bourgeoys

Automne 2021

## Activités réalisées durant la journée

| Activités  |  | Durée |
|--|--|-------|
| <input type="checkbox"/> Causerie                              | Thématique :   |       |
| <input type="checkbox"/> Message du matin                      | Message :  |       |
| <input type="checkbox"/> Étiqueter son travail                 |  |       |
| <input type="checkbox"/> Activité de conscience phonologique   | <input type="checkbox"/> Rime <input type="checkbox"/> Phonème final<br><input type="checkbox"/> Phonème initial<br><input type="checkbox"/> Segmentation d'un mot en syllabes<br><input type="checkbox"/> Segmentation d'une phrase en mots |       |
| <input type="checkbox"/> Lecture d'une histoire                | Nom du livre :<br><input type="checkbox"/> Lecture en grand groupe<br><input type="checkbox"/> Lecture individuelle<br><input type="checkbox"/> Lecture à un petit groupe d'enfants<br><input type="checkbox"/> Lecture interactive          |       |
| <input type="checkbox"/> Écriture libre                        |  |       |
| <input type="checkbox"/> Orthographes approchées               | Mot(s) à écrire :  |       |
| <input type="checkbox"/> Présentation d'une lettre ou d'un son | Lettre ou son présenté :   |       |
| <input type="checkbox"/> Présentation d'un mot nouveau         | Mot :  |       |
| <input type="checkbox"/> Chanson ou comptine                   | Nom de la chanson ou de la comptine :  |       |
| <input type="checkbox"/> Jeu symbolique                        | Thématique de l'aire :<br>Matériel favorisant l'écrit :<br><br><input type="checkbox"/> Enfants jouent sans l'intervention de l'enseignant<br><input type="checkbox"/> Intervention de l'enseignant dans le jeu symbolique<br>Intervention : |       |
| <input type="checkbox"/> Autre                                 |  |       |

# PROCÉDURE DE L'ENTRETIEN

### Avant l'entretien :

- Lire l'introduction et les salutations.

### Pendant l'entretien :

- Il est recommandé de s'en tenir le plus possible à ce qui est écrit sur le guide d'entretien pour éviter d'influencer le participant.
- Il n'est pas nécessaire de suivre le canevas dans l'ordre qu'il est présenté. L'important est de couvrir l'ensemble des questions. Ce sont des entretiens semi-dirigés, le tout est flexible.
- Il est possible de relancer les participants au regard de différentes questions s'il vous semble que la réponse n'était pas suffisamment élaborée. Vous pouvez d'abord paraphraser ce qui vient d'être dit par le participant et utiliser une phrase de relance ensuite.
- Vous pouvez prendre des notes réflexives au besoin (exhaustivité des réponses, attitudes, contexte, etc.).

### Après l'entretien :

- Identifier le fichier audio selon le code d'identification de la personne interviewée (Ent\_Initiales\_Année\_Mois\_Jour) ex. : Ent\_JF\_2021\_12\_16
- Déposer l'enregistrement dans le dossier

Nom de la personne interviewée :

Interviewer :

Date de l'entretien :

Durée de l'entretien :

## **INTRODUCTION**

Salutations,

L'entretien que nous allons faire aujourd'hui permettra de documenter les pratiques enseignantes en émergence de l'écrit des enseignants et votre perception du dispositif de formation et d'accompagnement auquel vous avez participé dans le cadre de la recherche. Il est important de souligner qu'il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses ; sentez-vous à l'aise de répondre librement. Vous pouvez aussi choisir de répondre ou non à chaque question.

L'entretien est divisé en deux parties. Le tout fera l'objet d'un enregistrement audio. Nous nous engageons à respecter l'anonymat et la confidentialité de l'entretien ; seuls des résultats regroupés ou des extraits d'entretien seront dévoilés sans relever votre nom. Avez-vous des questions avant que l'on débute ? Je vais démarrer l'enregistrement audio.

**PARTIE 1 — Les pratiques soutenant le développement des compétences langagières des enfants**

| Intention   | Questions ( <i>entre deux et trois minutes par question</i> )   | Éléments à vérifier   | Commentaires |
|---|---|---|--------------|
| <p>Connaitre les pratiques soutenant le développement des compétences langagières des enfants</p> | <p>1. Au cours de l'année scolaire, qu'avez-vous fait pour soutenir le langage oral des enfants ?<br/>Question de relance :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Que faites-vous concrètement ? Pouvez-vous me donner un ou plusieurs exemples?</li> <li>▪ À quelle fréquence le faites-vous ?</li> </ul> <p>2. Au cours de l'année scolaire, qu'avez-vous fait pour soutenir la compréhension qu'a l'enfant du fonctionnement des livres et des mots écrits ?<br/>Question de relance :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Que faites-vous concrètement ? Pouvez-vous me donner un ou plusieurs exemples?</li> <li>▪ À quelle fréquence le faites-vous ?</li> </ul> <p>3. Au cours de l'année scolaire, qu'avez-vous fait pour soutenir la connaissance des lettres des enfants ?<br/>Question de relance :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Que faites-vous concrètement ? Pouvez-vous me donner un ou plusieurs exemples?</li> <li>▪ À quelle fréquence le faites-vous ?</li> </ul> <p>4. Au cours de l'année scolaire, qu'avez-vous fait pour soutenir le développement de la conscience phonologique des enfants ?<br/>Question de relance :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Que faites-vous concrètement ? Pouvez-vous me donner un ou plusieurs exemples?</li> <li>▪ À quelle fréquence le faites-vous ?</li> </ul> | <p>- L'enseignant doit nommer des éléments liés à sa pratique pour soutenir les enfants. Des exemples précis doivent être nommés (ex. : lecture d'histoires, causerie, etc.)</p> <p>- L'enseignant doit nommer la fréquence à laquelle il met en place ses pratiques.</p> |              |

|  |   |  |  |
|--|---|--|--|
|  | <p>5. Au cours de l'année scolaire, qu'avez-vous fait pour soutenir le développement de l'écriture, soit le principe alphabétique, des enfants ?</p> <p>Question de relance :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Que faites-vous concrètement ? Pouvez-vous me donner un ou plusieurs exemples?</li> <li>▪ À quelle fréquence le faites-vous ?</li> </ul> <p>6. Comment prenez-vous en considération le fait que les enfants ne parlent pas français lors de vos interventions en émergence de l'écrit?</p> <p>Question de relance :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Que faites-vous concrètement ? Pouvez-vous me donner un ou plusieurs exemples?</li> </ul> |  |  |
|--|---|--|--|

| PARTIE 2 — Formation et accompagnement offert dans la recherche                      |  |  |              |
|--|--|--|--------------|
| Intention  | Questions ( <i>entre deux et trois minutes par question</i> )  | Éléments à vérifier  | Commentaires |
| Connaitre les retombées de la formation et l'accompagnement offert dans la recherche | <p>Dans les différentes journées de formation et d'accompagnement, plusieurs modalités de formation et d'accompagnement ont été mises de l'avant. Je vais les nommer une après l'autre et pour chacune, nous aimerions avoir votre avis sur chacune d'entre elles ainsi que leur utilité et leur pertinence pour votre développement professionnel.</p> <p><u>Observation</u><br/>Des observations ont eu lieu dans votre classe.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Pouvez-vous me parler de votre appréciation de cette modalité de formation ? En d'autres mots, quelles sont vos impressions sur cette modalité de formation ?</li> </ol> <p>Relance : En quoi ? Comment ? Pourquoi ?</p> | <p>L'enseignant doit nommer des éléments liés à sa perception de la modalité d'accompagnement (ex. Cela m'a gardé engagé, étant gêné, j'aurais préféré de pas être encouragé à discuter de ma pratique avec des collègues)</p> <p>L'exactitude des difficultés mentionnées dans le questionnaire</p> |              |



Présentation plus formelle

Dans les différentes journées, vous avez vécu différents moments de présentation plus formelle par des membres de l'équipe.

2. Pouvez-vous me parler de votre appréciation de cette modalité de formation ? En d'autres mots, quelles sont vos impressions sur cette modalité de formation ?

Relance : En quoi ? Comment ? Pourquoi ?

Temps de réflexion

Dans les différentes journées, vous avez vécu des temps de réflexion.

3. Pouvez-vous me parler de votre appréciation de cette modalité de formation ? En d'autres mots, quelles sont vos impressions sur cette modalité de formation ?

Relance : En quoi ? Comment ? Pourquoi ?

Temps de partage entre collègues

Dans les différentes journées, vous avez eu des moments pour réfléchir et partager votre vécu et vos expériences avec vos collègues.

4. Pouvez-vous me parler de votre appréciation de cette modalité de formation ? En d'autres mots, quelles sont vos impressions sur cette modalité de formation ?

Relance : En quoi ? Comment ? Pourquoi ?

|  |  |  |  |
|--|--|--|--|
|  | <p>Nous arrivons à la dernière question traitant de la contribution du dispositif de formation et d'accompagnement.</p> <p>5. Après avoir vécu ces journées de formation, diriez-vous que celles-ci ont contribué à faire évoluer vos pratiques ? Si oui ou si non, pourquoi ?</p> |  |  |
|--|--|--|--|

Grille de codage

| <i>CATÉGORIES</i>         | <i>DESCRIPTIONS</i>                                | <i>CODES</i>    |
|---------------------------|--|-----------------|
| Modalités de la formation | Présentation plus formelle satisfaction            | Prés_form_sat   |
|                           | Présentation plus formelle insatisfaction          | Prés_form_insat |
|                           | Présentation plus formelle transfert               | Prés_form_trans |
|                           | Temps de réflexion satisfaction                    | T_réfl_sat      |
|                           | Temps de réflexion insatisfaction                  | T_réfl_insat    |
|                           | Temps de réflexion transfert                       | T_réfl_trans    |
|                           | Observation satisfaction                           | Obs_sat         |
|                           | Observation insatisfaction                         | Obs_insat       |
|                           | Observation transfert                              | Obs_trans       |
|                           | Temps de partage avec les collègues satisfaction   | Part_sat        |
|                           | Temps de partage avec les collègues insatisfaction | Part_insat      |
|                           | Temps de partage avec les collègues transfert      | Part_trans      |
| Émergence de l'écrit      | Langage oral – vocabulaire - direct                | Oral_voc_dir    |
|                           | Langage oral – vocabulaire - indirect              | Oral_voc_ind    |
|                           | Conscience phono – rimes - direct                  | CP_rime_dir     |
|                           | Conscience phono – rimes - indirect                | CP_rim_ind      |
|                           |  |                 |
|                           |  |                 |
|                           |  |                 |
|                           |  |                 |
|                           |  |                 |
|                           |  |                 |

|                       |  |  |
|-----------------------|--|--|
|                       |  |  |
|                       |  |  |
| Culture et communauté | Langue première de l'enfant                      |  |
|                       | Affichage dans la classe (indirect)              |  |
|                       | Lien avec l'enfant                               |  |
|                       | Apprentissage du vocabulaire de base en français |  |
|                       | Défi pour la personne enseignante                |  |
|                       | Mimer  |  |
|                       | Reformuler                                       |  |
|                       | Francisation ou soutien linguistique             |  |
|                       |  |  |

## Annexe C : Modèle théorique de l'émergence de l'écrit de Rohde (2015)

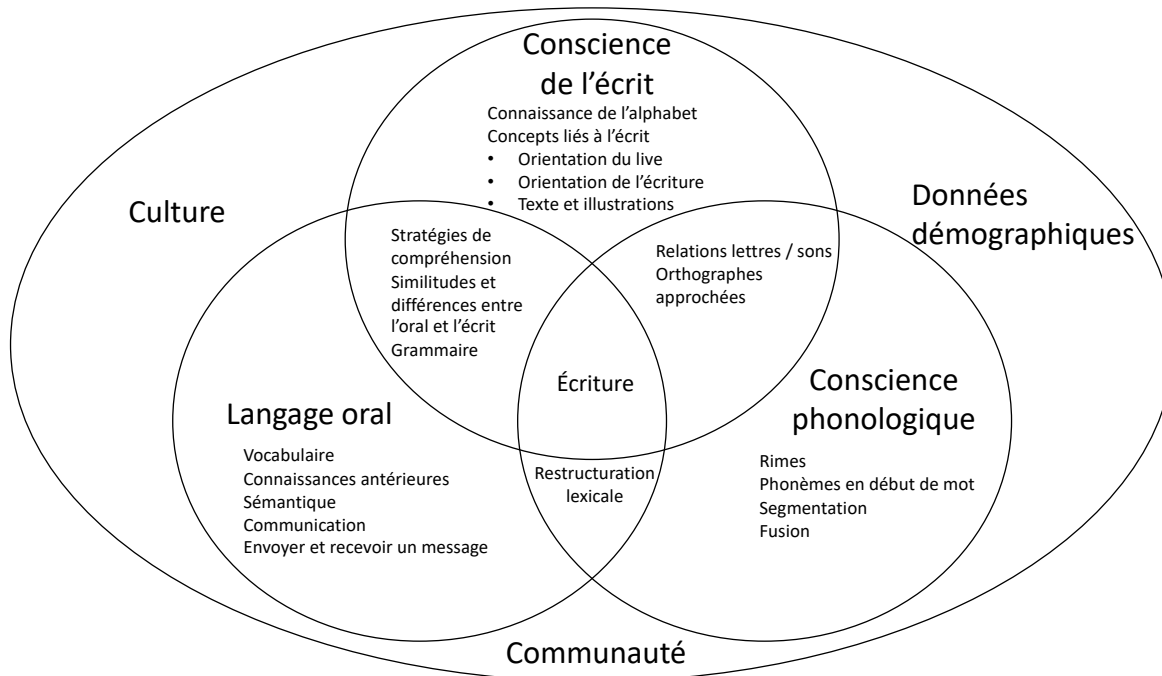


Figure 1. Traduction libre du modèle de l'émergence de l'écrit selon Rohde (2015)

## Annexe D : Analyse des données

Tableau 3 : Test t pour échantillons appariés avec la liste de contrôle de l'environnement littéraire ELLCO

| Mesures                    | Étendue     | Test t pour échantillons appariés ( $p^1$ ; $d^2$ ) |   |   |
|----------------------------|-------------|---|---|---|
|                            |             | T1 (Aut. 2019) -<br>T2 (Aut. 2021)<br>(N=4)         | T2 (Aut. 2021) -<br>T3 (Prin. 2022)<br>(N=5)  | T1 (Aut. 2019) -<br>T3 (Print. 2022)<br>(N=4) |
| <b>Lecture</b>             | <b>1-20</b> | $p = 0,293$ ; $d = 0,635$                           | $p = \mathbf{0,047^*}$ ; $d = \mathbf{1,265}$ | $p = 0,063$ ; $d = 1,447$                     |
| Coin lecture               | 0-3         | $p = 0,058$ ; $d = 1,500$                           | $p = 0,099$ ; $d = 0,956$                     | $p = \mathbf{0,15^*}$ ; $d = \mathbf{2,500}$  |
| Choix des livres           | 1-8         | $p = 0,391$ ; $d = 0,500$                           | $p = 0,178$ ; $d = 0,730$                     | $p = 0,201$ ; $d = 0,816$                     |
| Utilisation des livres     | 0-9         | $p = 0,391$ ; $d = 0,500$                           | $p = \mathbf{0,034^*}$ ; $d = \mathbf{1,414}$ | $p = 0,141$ ; $d = 0,993$                     |
| <b>Écriture</b>            | <b>0-21</b> | $p = 0,421$ ; $d = 0,465$                           | $p = 0,481$ ; $d = 0,347$                     | $p = \mathbf{0,014^*}$ ; $d = \mathbf{2,598}$ |
| Matériel d'écriture        | 0-8         | $p = 0,690$ ; $d = 0,220$                           | $p = 0,438$ ; $d = 0,385$                     | $p = 0,201$ ; $d = 0,817$                     |
| Écrit dans l'environnement | 0-13        | $p = 0,102$ ; $d = 1,167$                           | $p = 0,778$ ; $d = 0,135$                     | $p = 0,170$ ; $d = 0,900$                     |
| <b>Score total</b>         | <b>1-41</b> | $p = 0,286$ ; $d = 0,647$                           | $p = 0,094$ ; $d = 0,978$                     | $p = \mathbf{0,015^*}$ ; $d = \mathbf{2,529}$ |

Taux de signification  $p < 0,05$

\* Significatif

Tableau 4 : Test t pour échantillons appariés avec la grille d'observation ELLCO

| Mesure   | Étendue des scores possibles | Test t pour échantillons appariés ( $p^3$ ; $d^4$ ) |  |   |
|--|------------------------------|---|--|---|
|  |                              | T1 (Aut. 2019) - T2 (Aut. 2021) (N=4)               | T2 (Aut. 2021) - T3 (Prin. 2022) (N=5) | T1 (Aut. 2019) - T3 (Print. 2022) (N=4) |
| <b>Environnement général de la classe</b>            | 1-5                          | $p = 0,219$ ; $d = 0,775$                           | $p = 0,099$ ; $d = 0,956$              | $p = 0,022^*$ ; $d = 2,185$             |
| Organisation de la classe                            | 1-5                          | $p = 0,655$ ; $d = 0,247$                           | $p = 0,246$ ; $d = 0,608$              | $p = 0,122$ ; $d = 1,071$               |
| Programme d'étude                                    | 1-5                          | $p = 0,229$ ; $d = 0,754$                           | $p = 0,345$ ; $d = 0,478$              | $p = 0,518$ ; $d = 0,366$               |
| <b>Langage et habiletés de lecture et d'écriture</b> | 1-5                          | $p = 0,108$ ; $d = 1,135$                           | $p = 0,038^*$ ; $d = 1,369$            | $p = 0,020^*$ ; $d = 2,260$             |
| Environnement oral                                   | 1-5                          | $p = 0,423$ ; $d = 0,463$                           | $p = 0,408$ ; $d = 0,413$              | $p = 0,038^*$ ; $d = 1,768$             |
| Livres et les moments de lecture d'histoires         | 1-5                          | $p = 0,092$ ; $d = 1,225$                           | $p = 0,026^*$ ; $d = 1,539$            | $p = 0,009^*$ ; $d = 3,032$             |
| Écrit et matériel d'émergence de l'écrit             | 1-5                          | $p = 0,201$ ; $d = 0,818$                           | $p = 0,027^*$ ; $d = 1,527$            | $p = 0,064$ ; $d = 1,431$               |
| <b>Score total</b>                                   | 1-5                          | $p = 0,134$ ; $d = 1,022$                           | $p = 0,16^*$ ; $d = 1,789$             | $p = 0,012^*$ ; $d = 2,700$             |

Taux de signification  $p < 0,05$ 

\* Significatif