



Rapport de recherche

PROGRAMME ACTIONS CONCERTÉES

Intervenir en formation initiale pour permettre aux futurs enseignants de s'appropriier des pratiques reconnues et de mettre en place des conditions favorisant le développement de l'émergence de l'écrit à l'éducation préscolaire

Chercheuse principale

Annie Charron, Université du Québec à Montréal

Cochercheuses universitaires

Caroline Bouchard, Université Laval

Monica Boudreau, Université du Québec à Rimouski [UQAR]

Andréanne Gagné, Université Laval

Catherine Gosselin-Lavoie, Université de Montréal

Elisabeth Jacob, Université du Québec à Chicoutimi [UQAC]

Elaine Turgeon, Université du Québec à Montréal [UQAM]

Myriam Villeneuve-Lapointe, Université de Sherbrooke

Cochercheuses du milieu pratique

Pascale-Dominique Chaillez, Université du Québec à Montréal [UQAM]

Cindy Le Bel, Centre de services scolaire de Montréal [CSSDM]

Établissement gestionnaire de la subvention

Université du Québec à Montréal

Numéro du projet de recherche

278972

Titre de l'Action concertée

Programme de recherche en littérature

Partenaire(s) de l'Action concertée

Le ministère de l'Éducation

et le Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FRQSC)

Remerciements

Nous aimerions d'abord remercier bien chaleureusement l'organisme subventionnaire FRQSC d'avoir cru en notre projet et de l'avoir financé. Nous vous remercions d'organiser des rencontres annuelles afin de pouvoir présenter l'avancement de notre projet de recherche et de vous intéresser aux réalités réelles avec lesquelles nous devons jongler lors de la réalisation de notre projet.

Nous remercions la Faculté des sciences de l'éducation de l'UQAM d'avoir appuyé ce projet de recherche-action, notamment en nous écrivant une lettre d'appui pour le dépôt de la demande et en acceptant que la professeure invitée à l'éducation préscolaire puisse consacrer de son temps à la participation de chacune des étapes de la recherche-action.

Nous tenons également à remercier et à féliciter les étudiant.es qui se sont investis dans le projet durant une année universitaire, en plus de leur formation initiale de base. En souhaitant que votre participation ait contribué à votre formation comme futur.es enseignant.es à l'éducation préscolaire.

Nous voulons aussi remercier les personnes enseignantes associées qui ont accepté de nous ouvrir les portes de leur classe afin que nous puissions observer les étudiant.es lors de leur stage à l'éducation préscolaire 4 ou 5 ans.

Nous tenons à souligner le travail ô combien important des assistantes de recherche: Julie Lachapelle, Élisabeth Bélanger, Maude Roy-Vallières, Séverine Haiat et Pascale Desroches. Votre travail fut très précieux pour la concrétisation du projet de recherche.

Enfin, à titre de chercheuse principale, je réitère ma gratitude à toute l'équipe de recherche. Je vous remercie d'avoir pris de votre temps pour vous former à l'outil CLASS et à l'outil ELLCO Pre-K, d'avoir planifié et animé des formations en fonction de vos domaines de recherche, d'avoir effectué des observations en classe et de l'accompagnement personnalisé, en plus d'avoir contribué à la formation initiale de futur.es enseignant.es à l'éducation préscolaire. Mille mercis!

PARTIE A – CONTEXTE DE LA RECHERCHE

La présente section vise d'abord à démontrer l'importance des premières expériences littéraciques des enfants à l'éducation préscolaire 4 ans et 5 ans. Puis, la problématique de l'environnement oral et écrit et de la qualité des interactions dans les classes de maternelle 4 ans et 5 ans est brièvement exposée et mise en relation avec la formation initiale des enseignantes¹. Cette section se termine avec la formulation des objectifs de recherche. (L'annexe 0 présente un contexte plus détaillé.)

Problématique : Les études menées auprès des enfants de 4 ans et de 5 ans au cours des dernières décennies font état de l'importance des expériences littéraciques à l'éducation préscolaire pour soutenir la réussite de l'enfant au regard de l'émergence de l'écrit (Diamond et al., 2008 ; Morris et al., 2003 ; White, 2013 ; William et al., 2012), laquelle est liée à sa réussite éducative présente et ultérieure (William et al., 2012). L'émergence de l'écrit est un concept qui regroupe les premiers apprentissages de l'enfant au regard du langage oral, de la lecture et de l'écriture et qui comprend donc « les connaissances et habiletés que l'enfant acquiert avant de faire l'acquisition de la lecture standard » (Giasson, 2011, p.34). Afin d'opérationnaliser ce concept, divers modèles de l'émergence de l'écrit ont été proposés par différents chercheurs (notamment Drainville, 2023; Giasson, 2011 ; Rohde, 2015 ; Sénéchal et al., 2001 ; Whitehurst et Lonigan, 1998). Parmi les points de convergence de ces modèles, mentionnons que l'émergence de l'écrit concerne la période de la petite enfance (0-6 ans) et précède un enseignement formel généralement offert en première année du primaire. Par ailleurs, une grille d'observation a été développée spécifiquement pour évaluer la qualité de l'environnement éducatif au regard de l'émergence de l'écrit (incluant le langage oral et le langage écrit) à l'éducation préscolaire (Early Language and Literacy Classroom Observation Pre-K; ELLCO Pre-K, Smith et al., 2008).

Premiers apprentissages en émergence de l'écrit des enfants à l'éducation préscolaire: De nombreuses recherches indiquent que les compétences des enfants à l'éducation préscolaire s'avèrent des prédicteurs de leur réussite éducative au primaire (Riley-Ayers, 2013). Dès l'éducation

¹ En raison de la forte majorité de femmes à l'éducation préscolaire, le terme *enseignantes* sera privilégié par la suite lorsqu'il est question des enseignantes en général, et dans le seul but d'alléger le texte.

préscolaire, et même auparavant dans son milieu familial et de garde, l'enfant est en mesure de développer des connaissances, des attitudes et des habiletés qui touchent le langage oral, la lecture et l'écriture (Rohde, 2015). L'émergence de l'écrit regroupe différentes composantes qui se développeront en concomitance et qui incluent le langage oral, la connaissance des conventions et des fonctions de l'écrit, aussi appelée clarté cognitive, la connaissance des lettres, la conscience phonologique et la découverte du principe alphabétique (Giasson, 2011; Rohde, 2015; Saracho, 2017; Whitehurst et Lonigan, 1998).

La perspective de l'émergence de l'écrit s'avère cohérente avec l'approche développementale mise de l'avant dans le *Programme-cycle de l'éducation préscolaire* (MEQ, 2021) pour soutenir en synergie les domaines physique et moteur, affectif, social, langagier et cognitif. Qui plus est, le domaine langagier, tel que présenté dans le Programme-cycle, regroupe plusieurs des composantes de l'émergence de l'écrit présentées ci-dessus. Afin de développer l'ensemble des composantes relatives à l'émergence de l'écrit et présentées tant dans les modèles théoriques que dans le *Programme-cycle de l'éducation préscolaire* (MEQ, 2021), il importe que les enseignantes mettent en place un environnement éducatif de qualité qui regroupe une dimension physique et une dimension interactive. Ces deux dimensions complémentaires sont essentielles pour favoriser l'émergence de l'écrit à l'éducation préscolaire (Guo et al., 2012).

Environnement physique pour soutenir l'émergence de l'écrit : La dimension physique dans l'environnement de la classe réfère aux pratiques par lesquelles l'enseignante tient compte de l'organisation de l'espace et de la disposition du matériel lié à l'émergence de l'écrit (Boudreau et al., 2022; Guo et al., 2012). Globalement, l'environnement physique permet aux enfants d'être exposés à des contenus variés et signifiants pour eux, présentés sous différentes formes (p. ex. livres, revues, affiches, jeux) et répondant à diverses fonctions (p. ex. s'informer, communiquer, créer). Des recherches ont démontré qu'un environnement physique enrichi d'écrits environnementaux et de matériel d'écriture variés contribuerait au développement des différentes composantes de l'émergence de l'écrit (Baroody et Diamond, 2016; Cunningham, 2010; Dynia et al., 2018; Guo et al., 2013; Kennedy, 2016; Zhang et al., 2015).

Environnement interactif pour soutenir l'émergence de l'écrit : L'environnement interactif réfère aux pratiques éducatives que les enseignantes mettent en place pour soutenir l'émergence de l'écrit (Guo et al., 2012) et aux interactions entre l'enseignante et les enfants autour du langage oral et écrit (Dynia et al., 2018; Morrow et al., 2019). Au sein d'un environnement interactif de qualité, il est possible d'observer des conversations fréquentes autour de différentes thématiques, la modélisation de concepts complexes pour stimuler les habiletés cognitives supérieures (p. ex. analyse, inférence), des rétroactions spécifiques sur les processus propres à la lecture et à l'écriture et des discussions explicites sur les fonctions, les conventions et les usages de l'écrit (Guo et al., 2012). Ainsi, un environnement interactif de qualité donne le goût aux enfants d'explorer le langage oral, la lecture et l'écriture, ce qui rehausse leur niveau d'engagement dans leur développement et leurs apprentissages en émergence de l'écrit (Baroody et Diamond, 2016).

Des recherches récentes ont utilisé l'outil d'observation ELLCO Pre-K pour évaluer la qualité de l'environnement éducatif, incluant la dimension interactive, en matière d'émergence de l'écrit (Arteaga et al., 2019; Barker et al., 2021; Charron et al., 2022 ; Lachapelle, en cours; Zhang et Cook, 2019). Les résultats de ces études vont dans le même sens et font état de niveaux de qualité considérés de base quant au soutien offert aux enfants de 4 et 5 ans en émergence de l'écrit. Globalement, ces résultats suggèrent que les enseignantes ne saisissent pas toutes les occasions qui se présentent pour engager les enfants dans des contextes signifiants pour soutenir le développement du langage oral et écrit (Charron et al., 2022; Gerde et al., 2012; Guo et al., 2012). Ces constats s'avèrent préoccupants puisqu'il est reconnu qu'un environnement éducatif de qualité riche en émergence de l'écrit procure aux enfants des contextes éducatifs appropriés pour qu'ils puissent faire des choix, expérimenter le langage social et scolaire, échanger des idées avec leurs pairs et les adultes, explorer des concepts liés à l'écrit et faire des liens entre les sphères du développement global présentées dans le programme éducatif (Cunningham, 2010). Des auteurs suggèrent que les enseignantes modélisent davantage les pratiques liées à la lecture et à l'écriture auprès des enfants ou encore qu'elles lisent et écrivent conjointement avec eux dans différents contextes d'apprentissage (Gerde et Bingham, 2012; Guo et al., 2012; Lynch, 2011; Pelatti et al., 2014).

Formation initiale des enseignant.es au regard de l'éducation préscolaire: À l'UQAM, le programme du BÉPEP offre trois cours à l'éducation préscolaire et un stage obligatoire à la maternelle 4 ans ou 5 ans aux étudiant.es de 2^e année, ce qui représente 11 crédits sur un total de 120. Sans remettre en question la qualité de la formation offerte, cette faible proportion de cours et de stage dédiés exclusivement à l'éducation préscolaire questionne la capacité des futures enseignantes à développer, à s'approprier et à mettre en œuvre des compétences propres à l'éducation préscolaire, dont l'émergence de l'écrit. Considérant l'importance de soutenir adéquatement le développement du langage oral et du langage écrit dès l'éducation préscolaire pour soutenir la réussite éducative des enfants, alors même que des recherches antérieures ont soulevé des préoccupations quant au niveau de qualité de base généralement observé dans les classes quant à l'environnement éducatif en émergence de l'écrit et que la formation initiale des enseignantes à l'éducation préscolaire apparaît insuffisante, il y a lieu de s'interroger sur la façon d'intervenir en formation initiale pour permettre aux futurs enseignants de s'approprier des pratiques reconnues favorisant le développement de l'émergence de l'écrit à l'éducation préscolaire.

Objectifs poursuivis : L'objectif principal de ce projet consiste à intervenir en formation initiale pour permettre aux futur.es enseignant.es de s'approprier des pratiques reconnues par la recherche scientifique dans le domaine de l'éducation préscolaire et de mettre en place des conditions favorisant le développement de l'émergence de l'écrit à l'éducation préscolaire. Il poursuit **quatre objectifs spécifiques** : 1) Développer un dispositif de formation et d'accompagnement professionnel pour soutenir les étudiant.es en formation initiale dans le cadre de leur stage à l'éducation préscolaire; 2) Mesurer la qualité des interactions et des pratiques en émergence de l'écrit des étudiant.es dans le cadre de leur stage à l'éducation préscolaire; 3) Documenter les apports du dispositif de formation sur la qualité des interactions et des pratiques en émergence de l'écrit mises en œuvre par les étudiant.es dans le cadre de leur stage à l'éducation préscolaire; 4) Identifier les conditions à mettre en place en formation initiale pour permettre aux futur.es enseignant.es de s'approprier des pratiques qui assurent la qualité des interactions et qui soutiennent le développement langagier (émergence de l'écrit-langage oral et écrit) des enfants de 4 et 5 ans à l'éducation préscolaire.

PARTIE B – MÉTHODOLOGIE

Le présent projet de recherche-action (Guay et Gagnon, 2021) souhaitait répondre au besoin de mieux former les étudiant.es à l'éducation préscolaire dans l'appropriation de pratiques reconnues par la recherche au regard de la qualité des interactions et de l'émergence de l'écrit. Les prochaines sections présentent la méthodologie utilisée afin d'atteindre les objectifs de ce projet.

1. Approche méthodologique privilégiée

1.1 Méthodes et instruments de mesure

Durant la première année du projet, un dispositif de formation et d'accompagnement à l'intention des étudiant.es a été développé (objectif 1). Ce dispositif comprenait quatre volets :

1) Observation d'une enseignante-experte à l'éducation préscolaire 5 ans utilisant des pratiques éducatives de grande qualité pour soutenir la qualité des interactions et l'émergence de l'écrit. À partir de captations vidéos d'une enseignante, les étudiant.es ont observé et analysé des pratiques éducatives en contexte naturel afin d'enrichir le contenu des formations suivies en lien avec la qualité des interactions et l'émergence de l'écrit en classe.

2) Formation des étudiant.es à raison de 5 rencontres de 3 heures offertes en personne à l'UQAM par la chercheuse principale et par d'autres professeures ayant des expertises dans des domaines complémentaires (p. ex. qualité des interactions, plurilinguisme, habiletés de base et de haut niveau en émergence de l'écrit). Ce volet complétait le soutien offert aux étudiant.es dans l'appropriation et la mise en place de pratiques reconnues par la recherche favorisant la qualité des interactions et les pratiques en émergence de l'écrit des enfants à l'éducation préscolaire.

3) Observation et accompagnement des étudiant.es en milieu de stage. L'observation a permis d'évaluer la qualité des interactions et des pratiques éducatives des étudiant.es au regard de l'émergence de l'écrit (objectif 2). La qualité des interactions a été mesurée à partir de l'outil d'observation Classroom Assessment Scoring System (CLASS; Pianta et al., 2008), présenté à l'annexe 1, alors que la qualité des pratiques éducatives en émergence de l'écrit a été mesurée à partir de l'outil d'observation Early

Language and Literacy Classroom Observation Pre-K (ELLCO Pre-K; Smith et al., 2008), présenté à l'annexe 2. Ces observations ont alimenté un retour réflexif lors de la période de rétroaction individuelle.

4) Questionnaire rempli par les étudiant.es en sous-groupes et entretien de groupe. Afin de faire un bilan de la formation et de l'accompagnement reçus et d'analyser l'impact du dispositif sur le développement de leurs pratiques éducatives en soutien à la qualité des interactions et à l'émergence de l'écrit à l'éducation préscolaire, les étudiant.es ont rempli en sous-groupes de 4 un questionnaire du type "Chapeaux de Bono" portant sur leur expérience générale, les forces et les points à améliorer du dispositif mis en place (objectif 3). Le canevas de ce questionnaire est présenté à l'annexe 3. Par ailleurs, un entretien semi-dirigé de groupe a permis de recueillir les propos des étudiant.es au regard de leur formation initiale (objectif 4). Le canevas de cet entretien est présenté à l'annexe 4. Ces données ont permis d'identifier les conditions à mettre en place en formation initiale pour soutenir les futurs enseignants dans l'appropriation de pratiques reconnues par la recherche pour favoriser la qualité des interactions et l'émergence de l'écrit à l'éducation préscolaire.

Les outils CLASS et ELLCO Pre-K, de même que le canevas utilisé pour la technique des chapeaux de Bono et l'entretien semi-dirigé sont présentés plus en détail aux annexes 1 à 4.

1.2 Participants

Cette étude a été menée auprès de 17 étudiant.es volontaires (15 femmes et 2 hommes) de 2^e année au sein du programme du BÉPEP de l'UQAM. Même si la majorité des étudiant.es inscrits dans les programmes du BÉPEP sont de sexe féminin, nous avons tenté d'inclure un maximum d'étudiant.es de sexe masculin. L'âge moyen des participants était de 29 ans.

1.3 Cadre d'analyse des données

Les scores obtenus par les étudiant.es aux outils CLASS et ELLCO Pre-K ont fait l'objet d'analyses descriptives (moyenne, écart-type). Les données qualitatives recueillies au moyen du questionnaire et de l'entretien semi-dirigé ont fait l'objet d'une analyse de contenu.

1.4 Modifications au devis initial (si applicable)

L'annexe 5 présente les modifications apportées au devis initial, principalement en raison de la crise sanitaire liée à la pandémie mondiale COVID.

PARTIE C – PRINCIPAUX RÉSULTATS

1. Principaux résultats obtenus

Objectif 1 : Développer un dispositif de formation et d'accompagnement professionnel pour soutenir les étudiants en formation initiale dans le cadre de leur stage à l'éducation préscolaire

Le tableau 1 présente un résumé du dispositif de formation et d'accompagnement professionnel mis en œuvre dans la recherche-action. L'annexe 6 détaille davantage cet objectif.

Tableau 1: Résumé du dispositif de formation et d'accompagnement professionnel mis en œuvre dans la recherche-action

Date	Thème	Intentions de la formation	Chercheuses
9 septembre 2021	1. Rencontre d'accueil	-Faire connaissance -Présenter la recherche-action et signer les formulaires de consentement	Annie Charron et toute l'équipe de recherche
30 septembre 2021	2. Qualité des interactions (Validation du contenu par Stéphanie Duval)	-Comprendre en quoi consiste la qualité des interactions -Explorer les interventions favorisant le soutien émotionnel, l'organisation de la classe et le soutien aux apprentissages	Annie Charron, Caroline Bouchard, Pascale-D. Chaillez et, Cindy Le Be,
21 octobre 2021	3. Plurilinguisme (Validation du contenu par Françoise Armand)	-Se familiariser avec les interventions favorisant la qualité des interactions en contexte autochtone et de plurilinguisme -Porter attention aux préjugés en ce qui a trait aux Autochtones et aux allophones	Annie Charron, Andréanne Gagné, Catherine Gosselin-L., Elisabeth Jacob et Pascale-D. Chaillez
Gr.1: 24 novembre 2021 Gr.2: 30 novembre 2021 Gr.3: 7 décembre 2021	Analyse de vidéos	-S'exercer à observer des vidéos de pratiques enseignantes pour soutenir le développement du langage oral et écrit avec la lunette des domaines de l'outil CLASS: soutien émotionnel, organisation de la classe et soutien à l'apprentissage	Groupe 1: Annie Charron et Myriam Villeneuve-Lapointe Groupe: 2: Annie Charron et Elaine Turgeon Groupe 3: Annie Charron
9 décembre 2021	4. Habiletés de haut niveau en émergence de l'écrit (Validation du contenu par	-Découvrir des pratiques favorisant le développement des processus de haut niveau -Se familiariser avec la lecture indiciaire	Annie Charron, Elaine Turgeon et Pascale-D. Chaillez

	Isabelle Montésinos-Gelet)	-Se familiariser avec les critères de sélection des livres	
2 février 2022	5. Habiletés de base en émergence de l'écrit (Validation du contenu par Isabelle Montésinos-Gelet)	-Découvrir des pratiques favorisant le développement des habiletés de bas niveau -Se familiariser avec les activités initiées par l'enfant et soutenues par l'adulte ainsi que les activités dirigées par l'adulte au regard des habiletés de bas niveau	Annie Charron, Monica Boudreau, Myriam Villeneuve-L. et Pascale-D. Chaillez
Mars/avril 2022	6. Observation en classe et accompagnement professionnel	-Observer la qualité des interactions en classe à l'aide de l'outil CLASS et la qualité des pratiques enseignantes pour soutenir le langage oral et écrit à l'aide de l'outil ELLCO -Offrir de la rétroaction aux étudiant.es au regard de la qualité des interactions et des pratiques enseignantes pour soutenir le langage oral et écrit -Réaliser un entretien semi-dirigé de groupe sur les apprentissages et le transfert dans le stage.	Annie Charron, Pascale-D. Chaillez, Myriam Villeneuve-L., Elaine Turgeon, Cindy Le Bel et Elisabeth Jacob
20 avril 2022	7. Bilan sur la participation du projet	-Réaliser un bilan de la recherche-action à partir des chapeaux de Bono	Annie Charron, Pascale-D. Chaillezet Catherine Gosselin-L.
18 octobre 2022	8. Bilan sur leur formation initiale à l'éducation préscolaire	-Réaliser un bilan sur les conditions générales de la formation initiale à l'éducation préscolaire (contenu, format et évaluation des apprentissages)	Annie Charron, Pascale-D. Chaillez

Mesure de la qualité des interactions et des pratiques en émergence de l'écrit des étudiants dans le cadre de leur stage à l'éducation préscolaire (objectif 2)

Qualité des interactions : Pour ce qui est de la qualité des interactions, mesurée par l'outil CLASS où le niveau faible correspond à 1 et le niveau élevé correspond à 7, le domaine du *soutien émotionnel* atteint un niveau moyen à élevé (M = 5,50; ÉT = 1,01). Le domaine de l'*organisation de la classe* est d'un niveau moyen (M = 4,98; ÉT = 1,22). Finalement, le domaine du *soutien à l'apprentissage* est d'un niveau faible (M = 2,66; ÉT = 0,85). Les résultats détaillés pour les scores obtenus par les participants à l'aide de la grille d'observation CLASS sont présentés à l'annexe 7. Ces résultats suggèrent que les participants sont généralement sensibles aux besoins et aux intérêts des enfants et qu'ils sont, la plupart du temps, en mesure d'organiser adéquatement les activités et les routines de la classe, tout en gérant les comportements des enfants. Toutefois, peu de pratiques sont mises en place pour soutenir plus spécifiquement le développement langagier et cognitif des enfants de la classe.

Qualité des pratiques en émergence de l'écrit : Pour ce qui est de la qualité des pratiques en matière de langage oral et écrit, mesurée par le ELLCO où le niveau faible correspond à 1 et le niveau élevé correspond à 5, le niveau des participants se situe entre un niveau *faible* et *de base*. Seul le domaine *structure de la classe* tend vers une qualité élevée (M = 3,63; ÉT = 0,74). Les domaines *programme éducatif* (M = 2,71; ÉT = 0,69), *environnement langagier* (M = 2,84; ÉT = 0,49) et *livres et lecture* (M = 2,56; ÉT = 0,44) sont considérés d'un niveau de qualité de base, tandis que le domaine *écrit et écriture émergente* est d'un niveau faible (M = 2,33; ÉT = 0,82). Les résultats détaillés pour les scores obtenus par les participants à l'aide de la grille d'observation ELLCO Pre-K sont présentés à l'annexe 8. Ces résultats suggèrent que les participants organisent adéquatement la classe et le groupe lors des activités quotidiennes, mais qu'ils saisissent peu d'occasions significatives pour soutenir plus spécifiquement le langage oral et écrit. Le langage oral est davantage soutenu que la lecture et l'écriture, cette dernière faisant l'objet de très peu de pratiques ciblées.

Apports du dispositif de formation sur la qualité des interactions et des pratiques en émergence de l'écrit mises en œuvre par les étudiant.es dans le cadre de leur stage à l'éducation préscolaire (objectif 3)

Les participants, soit 17 étudiant.es au BÉPEP, ont participé aux rencontres de formation sur la qualité des interactions et l'émergence de l'écrit. De plus, un accompagnement leur a été offert par l'équipe de recherche à la suite de l'observation effectuée dans leur milieu de stage. De façon générale, les participants ont apprécié la combinaison de l'approche théorique et pratique mise de l'avant, de même que les nombreuses ressources proposées et les moments de pratique réflexive. Par ailleurs, les participants ont souligné l'accueil chaleureux et le soutien personnalisé reçus, de même que l'expertise des intervenantes, la pertinence de la documentation présentée (p. ex. littérature de jeunesse, captations vidéos de pratiques en classe) et le modelage de pratiques éducatives adaptées à l'éducation préscolaire. Ces différents éléments ont contribué à bonifier les connaissances acquises dans les cours et stages de la formation initiale. Parmi les difficultés ou irritants rencontrés, les participants ont mentionné la gestion du temps, en raison des contraintes d'horaire liées aux cours et aux stages. Motivés dès le départ à participer au projet, les participants ont en majorité déclaré avoir développé leur assurance dans leurs pratiques à l'éducation préscolaire et se sentir valorisés au regard de leurs compétences professionnelles. Ce projet leur a semblé très pertinent dans l'ensemble, et ils souhaiteraient voir ce type de formation et d'accompagnement pratique davantage intégré dans les cours du BÉPEP touchant l'éducation préscolaire. Le tableau-synthèse présenté à l'annexe 9 présente plus en détail les résultats liés à l'objectif 3 de la recherche.

Conditions à mettre en place en formation initiale pour permettre aux étudiant.es de s'approprier des pratiques qui assurent la qualité des interactions et qui soutiennent le développement langagier (émergence de l'écrit-langage oral et écrit) des enfants de 4 et 5 ans à l'éducation préscolaire (objectif 4)

Que ce soit pour les cours spécifiques à l'éducation préscolaire ou les autres cours suivis au BÉPEP, les étudiant.es déplorent la trop grande place accordée aux concepts théoriques et le défi de faire des liens entre la théorie et la pratique en milieu scolaire. À cet égard, les étudiant.es ont souligné leur appréciation de l'apprentissage expérientiel pour rendre les contenus théoriques plus concrets et augmenter leur confiance en stage. La combinaison recherche, cours et stage a aidé à lier les concepts théoriques et la pratique. Le stage leur a permis de créer du sens entre les concepts théoriques qu'ils ont vus préalablement. La recherche est venue bonifier le tout en donnant du sens. Par ailleurs, leur expérience

en stage a suscité chez les étudiant.es une prise de conscience quant à certaines tensions entre l'approche développementale à l'éducation préscolaire et une approche plus scolarisante visant à préparer les enfants pour la première année du primaire.

Pour ce qui est du format des cours, les étudiant.es ont déclaré que le nombre réduit de participants.es (n = 17) favorisait la participation et les échanges d'idées. Parmi les autres éléments mentionnés comme étant appréciés, la disposition du local facilitait les discussions et les présentations offertes par des conférenciers.ières invités.es qui fournissaient aux étudiant.es des connaissances complémentaires. Finalement, les étudiant.es souhaiteraient que les évaluations dans le cadre de leurs cours au BÉPEP portent davantage sur des contenus pratiques que théoriques, et qu'il y ait un meilleur arrimage entre des exigences du stage à l'éducation préscolaire et le programme-cycle. Le tableau-synthèse présenté à l'annexe 10 présente plus en détail les résultats liés à l'objectif 3 de la recherche.

2. Retombées du projet de recherche

Les résultats obtenus à l'issue de ce projet de recherche laissent envisager des retombées en termes de politiques éducatives et de soutien aux pratiques enseignantes de qualité. Dans un premier temps, le développement du dispositif de développement professionnel a contribué à enrichir la formation initiale des étudiant.es pour mieux les préparer à leur stage à l'éducation préscolaire. Les commentaires des étudiant.es quant à la formation et l'accompagnement reçus témoignent de la pertinence de leur offrir une formation complémentaire théorique et pratique en lien avec les contenus et les approches pédagogiques propres à l'éducation préscolaire, ce qui permet de combler certaines lacunes relevées dans la formation initiale. Validé par une équipe d'experts, ce dispositif de développement professionnel pourrait inspirer des démarches similaires au sein des autres universités offrant des cours à l'éducation préscolaire dans le cadre du BÉPEP. De plus, les résultats de ce projet de recherche appuient la nécessité de bonifier la formation initiale à l'éducation préscolaire, ce qui pourrait mener à l'élaboration de programmes qui incluent davantage de cours spécifiques à l'éducation préscolaire ou qui proposent aux étudiant.es une spécialisation dans ce domaine à l'intérieur du BÉPEP. Par exemple, il pourrait être pertinent d'offrir l'occasion aux étudiant.es d'effectuer leur stage de quatrième année à la maternelle 4 ans ou 5 ans. Également, l'utilisation d'outils standardisés pour évaluer la qualité des interactions et des

pratiques en émergence de l'écrit, en complément avec des données qualitatives, semblent une voie prometteuse pour soutenir les pratiques enseignantes de qualité et offrir un accompagnement personnalisé aux futur.es enseignant.es et aux enseignant.es en exercice. Finalement, la rétroaction globale de la part des étudiant.es met en lumière la nécessité de revoir certains contenus de leur programme de formation et particulièrement la solidification des liens entre la théorie et la pratique, ce qui reposerait, notamment, sur des approches plus actives, voire expérientielles, à mettre en œuvre lors des cours universitaires.

3. Contributions du projet de recherche à l'avancement des connaissances

Ce projet de recherche a innové de par la formation et l'accompagnement offerts à des étudiants du BÉPEP, et représente, à notre connaissance, l'un des premiers à s'intéresser aux étudiant.es en contexte de stage à l'éducation préscolaire. De nouvelles données ont été recueillies pour documenter le dispositif de développement professionnel mis en œuvre en mettant à profit l'expertise de plusieurs professeures d'université, ce qui assure la qualité du dispositif utilisé et permet d'en envisager une implantation à plus grande échelle dans les années à venir. L'évaluation de la qualité des interactions, mesurée par l'outil CLASS, mondialement connu et utilisé dans des milliers de recherches, ajoute des données empiriques sur le soutien émotionnel, l'organisation de la classe et le soutien à l'apprentissage en classe d'éducation préscolaire. À terme, ces données pourront être comparées aux scores obtenus par de futures enseignantes et des enseignantes en exercice afin de cibler les pratiques éducatives qui devraient faire l'objet d'une plus grande attention lors de la formation initiale et continue. De la même façon, l'outil ELLCO Pre-K a permis de recueillir des données relevant plus spécifiquement des pratiques soutenant l'émergence de l'écrit. Validé au Québec et à l'international, l'ELLCO Pre-K permet de faire état de la qualité globale des pratiques pour soutenir le développement du langage oral et écrit, tout en ciblant les pratiques éducatives qui, encore une fois, mériteraient d'être davantage intégrées dans la formation initiale et continue des enseignantes en exercice.

Sur le plan méthodologique, ce projet de recherche contribue au développement de connaissances quant aux conditions nécessaires pour mener une recherche-action et aux défis inhérents à ce type de recherche. Grâce à la participation active des étudiants.es tout au long des étapes de cette recherche-

action, la formation et l'accompagnement dont ces derniers ont bénéficié ont favorisé une posture réflexive et nourri de nouveaux savoirs théoriques et d'expérience.

PARTIE D – PISTES D' ACTIONS SOUTENUES PAR LES RÉSULTATS

Les résultats de ce projet de recherche, qui porte sur les interventions en formation initiale qui permettent aux futures enseignantes de s'approprier des pratiques reconnues par la recherche dans le domaine de l'éducation préscolaire et de mettre en place des conditions favorisant la mise en œuvre de pratiques qui soutiennent l'émergence de l'écrit à l'éducation préscolaire, s'adressent à cinq types d'auditoires. Chacun d'eux pourra s'appuyer sur ce présent rapport de recherche pour mettre en œuvre des changements ou des ajustements dans leur milieu.

1. Significations des conclusions, messages clés et pistes d'action

1.1 Pour les décideurs

Les **décideurs**, comme le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ), seront intéressés par les principaux constats de notre recherche, car ils mettent en place des politiques et des programmes de formation qui influencent la formation initiale des futures enseignantes et la formation continue des enseignantes en exercice, notamment au regard du langage oral et de l'émergence de l'écrit et de la qualité des interactions en classe. Plus précisément, nos résultats ont fait ressortir qu'il serait important de mieux accompagner les étudiant.es lors de leur formation initiale en ce qui concerne le développement de pratiques de qualité en émergence de l'écrit à l'éducation préscolaire, en mettant l'accent plus particulièrement sur la formation pratique au sein même des cours, afin de faciliter le transfert des connaissances et des expériences pédagogiques lors du stage à l'éducation préscolaire. De plus, plusieurs étudiant.es participant.es ont déclaré que le nombre de cours spécifiques à l'éducation préscolaire (deux à l'UQAM) leur semblait insuffisant pour s'approprier l'approche développementale préconisée dans le *Programme-cycle de l'éducation préscolaire* (MEQ, 2021) pour soutenir l'ensemble des domaines de développement, notamment le domaine langagier qui regroupe le langage oral et le langage écrit. Par ailleurs, plusieurs étudiant.es participants ont soulevé le besoin d'avoir une composante pratique beaucoup plus importante dans les cours offerts

à l'éducation préscolaire. Par exemple, ils ont mentionné le fait d'avoir accès à des ressources pouvant être utilisées en classe et de pouvoir expérimenter une diversité d'approches pédagogiques qu'ils pourraient également réinvestir directement auprès d'un groupe d'enfants de 4 ans et de 5 ans. Face à ces constats, nous espérons que nos résultats accompagnent les réflexions et les actions des décideurs quant à la bonification de la formation initiale et le développement de la formation continue universitaire en lien avec l'éducation préscolaire. En effet, dans l'optique d'offrir des pratiques éducatives de qualité, les enseignantes qui interviennent à l'éducation préscolaire doivent être suffisamment formées au regard des fondements et des connaissances théoriques et pédagogiques. Ces recommandations basées sur les résultats de la présente étude apparaissent essentielles afin d'assurer aux futurs enseignantes et aux enseignantes en exercice une formation à l'éducation préscolaire qui réponde aux spécificités de ce cycle et permettent de répondre adéquatement au mandat de l'éducation préscolaire, soit de favoriser le développement global des enfants, dont le domaine langagier, et de mettre en œuvre des interventions préventives qui soutiennent la réussite éducative de tous les enfants.

1.2 Pour les gestionnaires

Les **gestionnaires**, comme les directions de programme dans la formation universitaire, les directions au sein des centres de services scolaires (CSS), des commissions scolaires (CS) et des écoles primaires, seront également interpellés par nos résultats, car ils ont un rôle décisif au regard des pratiques éducatives en langage oral et en émergence de l'écrit à privilégier à l'éducation préscolaire 4 ans et 5 ans dans leur établissement d'enseignement.

Pour les directions de programme de la formation universitaire : Au terme de l'année d'expérimentation du projet, la chercheuse principale a partagé à la direction et à la direction adjointe du programme du baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire (ÉPEP) à l'UQAM (université où s'est déroulée la présente recherche-action) des informations recueillies lors de l'entretien bilan avec les participants. Lors de notre entretien en grand groupe, certains étudiant.es

ont relevé être intéressés à bénéficier d'une formation initiale où il y aurait davantage de cours dédiés à l'éducation préscolaire et à offrir aux étudiant.es intéressé.es la possibilité de réaliser deux stages à l'éducation préscolaire. Après discussion, la direction de l'ÉPEP a accepté que les étudiant.es qui avaient participé à la présente recherche-action puissent réaliser leur 4^e stage à l'éducation préscolaire. La chercheuse principale et la cochercheuse du milieu pratique, en l'occurrence la professeure invitée responsable des stages à l'éducation préscolaire, accompagneront les étudiant.es qui réaliseront leur stage 4 à l'éducation préscolaire et documenteront leur expérience à partir d'observations en classe et de rétroactions personnalisées. Cette expérience pourra ensuite être partagée auprès de toutes les directions de programme ÉPEP dans les autres universités québécoises.

Pour les directions des services éducatifs aux jeunes dans les CSS ou les CS et les directions d'école primaire, nos résultats démontrent l'importance d'offrir des formations avec de l'accompagnement professionnel en classe afin de soutenir les étudiant.es et les jeunes enseignantes dans le transfert des connaissances apprises en milieu universitaire. Le cycle de l'éducation préscolaire est différent des trois cycles de l'enseignement primaire. Cette formule pour les accompagner dans leur préinsertion et leur insertion professionnelle à l'éducation préscolaire leur permettra de mettre en œuvre en classe des pratiques qui respectent le mandat et les orientations du Programme-cycle de l'éducation préscolaire.

1.3 Pour les formateurs d'enseignantes

Les **formateurs d'enseignantes**, comme les professeurs universitaires, les professeurs invités, les chargés de cours, les superviseurs de stage, les conseillers pédagogiques des centres de services scolaires et des commissions scolaires seront intéressés par cette étude, car ils ont la responsabilité de former les futures enseignantes et les enseignantes en exercice à partir des résultats de recherche. Plus précisément, les formateurs d'enseignantes ont le rôle d'enseigner les fondements et les connaissances théoriques et pédagogiques en lien avec l'éducation préscolaire, dont les pratiques éducatives de qualité qui favorisent l'émergence de l'écrit ainsi que la qualité des interactions en

classe. Il serait intéressant que les formateurs d'enseignement soient formés à l'outil CLASS. En lien avec nos résultats, il importe de s'assurer que les futures enseignantes et le personnel enseignant en exercice puissent transférer les connaissances pratiques à leur milieu de pratique, que ce soit dans leur stage ou leur classe d'éducation préscolaire. Comme mentionné, il est important que les étudiants.es et les jeunes enseignantes soient soutenus dans le transfert des connaissances vers la pratique enseignante. En étant informés des pratiques éducatives en émergence de l'écrit (langage oral et langage écrit) et des interactions en classe reconnues par les recherches scientifiques, spécifiquement en contexte d'éducation préscolaire, ils seront à même de les enseigner et d'accompagner les futures enseignantes et les enseignantes en exercice dans leur mise en œuvre en classe.

1.4 Pour les enseignantes à l'éducation préscolaire

Les **enseignantes à l'éducation préscolaire** seront sans doute intéressées par les résultats de cette recherche dans le cadre de leur pratique. En effet, ce sont les professionnelles qui interviennent directement auprès des enfants sur une base quotidienne. Leur soutien est essentiel pour le développement global, dont le développement langagier, et les apprentissages des enfants de 4 ans et de 5 ans lors de leurs premières années à l'école. En ce sens, les enseignantes se doivent d'être informées des pratiques enseignantes en émergence de l'écrit reconnues par la recherche en contexte d'éducation préscolaire. Par ailleurs, une connaissance des pratiques à mettre en œuvre pour assurer un niveau élevé de qualité des interactions en classe leur permettra d'améliorer leur pratique quant au soutien émotionnel, à l'organisation de la classe et au soutien à l'apprentissage. Nous souhaitons que les résultats de ce projet encouragent les enseignantes à parfaire leurs connaissances lors de séances de formation continue, par exemple en effectuant des lectures sur le sujet ou en participant à un dispositif de développement professionnel (p. ex. webinaires, ateliers, forums de discussions pédagogiques). Les connaissances acquises permettront aux enseignantes d'ajuster et de rehausser la qualité éducative offerte aux enfants en lien avec l'émergence de l'écrit ainsi que les interactions vécues en classe.

1.5 Pour les futures enseignantes à l'éducation préscolaire

Les **futures enseignantes à l'éducation préscolaire** pourront aussi s'intéresser aux résultats de cette étude dans le cadre de leurs cours universitaires et de leur stage à l'éducation préscolaire. Comme elles interviennent déjà en classe lors de leur stage à l'éducation préscolaire et lors de suppléances, en plus d'être les futures enseignantes de demain, elles souhaitent développer des pratiques enseignantes de qualité lors de leur formation initiale et en début de carrière. À l'issue de cette recherche, les cours en formation initiale liés à l'éducation préscolaire seront bonifiés à la lumière des résultats obtenus et des recommandations émises. De cette façon, les nouvelles enseignantes recevront une formation basée sur les récents résultats de recherche au regard de l'environnement physique et interactif en langage oral et en langage écrit à l'éducation préscolaire et de la qualité des interactions en classe. Ainsi, elles seront à même de soutenir adéquatement le développement du domaine langagier des enfants. Enfin, les résultats ont amené la chercheuse principale à développer un dispositif de formation avec accompagnement professionnel auprès d'une douzaine d'enseignantes à l'éducation préscolaire d'un CSS qui souhaitait mettre en place une recherche-action pour soutenir son personnel enseignant dans l'amélioration de leurs interactions en classe. Mentionnons également que la Faculté des sciences de l'éducation à l'UQAM a démarré un programme court en éducation préscolaire. La chercheuse principale est l'une des responsables du cours qui porte sur les interactions en classe.

2. Limites dans l'interprétation des résultats

Ce projet de recherche comporte certaines limites qu'il importe de mentionner. En premier lieu, la taille de l'échantillon et la sélection de convenance des participants au sein d'une seule université ne permettent pas de prétendre à une généralisation des résultats, ce qui n'est toutefois pas l'objectif principal d'une recherche-action qui vise plutôt un changement, une transformation ou un ajustement de pratiques. Également, comme ce projet de recherche s'est étalé sur une longue période de temps, la perte de 3 participants (changement d'université, arrêts de stage) n'a pas permis de recueillir les données complètes auprès de ces personnes. Finalement, comme les données quantitatives ont été recueillies

auprès d'un petit échantillon (n = 13 dans le cas du CLASS et n = 14 dans le cas du ELLCO Pre-K), seules des analyses descriptives ont pu être effectuées.

PARTIE E – NOUVELLES PISTES OU QUESTIONS DE RECHERCHE

Besoins de connaissances: Les résultats de cette recherche-action ont ouvert différentes perspectives quant à la formation initiale en lien avec l'éducation préscolaire. Si la bonification de la formation pratique à l'éducation préscolaire est recommandée depuis plusieurs années (Beauséjour et al., 2004; Lehrer et al., 2017), force est de constater que les programmes de formation n'ont pas évolué pour accorder une plus grande place au contexte spécifique de l'éducation préscolaire dans le cursus universitaire. Très peu de cours et souvent un seul stage sur quatre sont consacrés à l'éducation préscolaire, ce qui prépare insuffisamment les futures enseignantes à intervenir à ce cycle. Les connaissances scientifiques et professionnelles demeurent donc à développer quant à la formation initiale des futurs enseignants qui souhaitent œuvrer à la maternelle 4 ans et 5 ans. Comme pistes de recherche en lien avec le présent projet de recherche, il serait intéressant de les questionner sur les contenus vus à l'éducation préscolaire, notamment à l'égard de l'émergence de l'écrit et de la qualité des interactions, qui leur ont été utiles dans le cadre de leur stage. Il serait également intéressant de documenter leur évolution professionnelle à partir d'outils comme le CLASS (qualité des interactions) et le ELLCO Pre-K (qualité des pratiques pour soutenir le langage oral et le langage écrit).

Pratiques : Dans le cadre de leur formation initiale, 8 étudiant.es sur 17 ayant participé au présent projet de recherche ont choisi d'effectuer leur stage de quatrième année à l'éducation préscolaire (la direction du BÉPEP a accepté que les étudiants qui ont participé au projet puissent réaliser un 2^e stage à l'éducation préscolaire). Une piste de recherche envisagée est de documenter leur expérience lors de ce stage 4 à l'éducation préscolaire en termes de préinsertion professionnelle et de tremplin vers leur formation continue.

Interventions : Finalement, les retombées positives de ce projet de recherche-action permettent d'envisager d'expérimenter un projet similaire de formation et d'accompagnement professionnel

touchant la qualité des interactions à l'éducation préscolaire, mais cette fois-ci avec un groupe d'enseignantes en exercice du Centre de services scolaire des Hautes-Rivières (CSSDHR).

PARTIE F – RÉFÉRENCES ET BIBLIOGRAPHIE

- 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>
- Barker, K. S., Kim, D.-H. et Pendergraft, E. (2021). "It felt good to be included": A mixed-methods study of pre-kindergarten teachers' experiences with professional learning. *Early Childhood Education Journal*. <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>
- 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).
- 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* (p. 29-48). Chenelière Éducation.
- 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.
- 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. (2022). *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 FRQSC.
- 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>
- Drainville, R. (2023). *Élaboration et mise à l'essai d'un dispositif pédagogique reposant sur la Perspective vygotkienne : soutenir l'émergence de l'écrit des enfants à l'éducation préscolaire en contexte de jeu symbolique*. (Thèse de doctorat). Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue. <https://depositum.uqat.ca/id/eprint/1403>
- 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>
- 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>

- Guay, M.-H. et Gagnon, B. (2021). La recherche-action. Dans I. Bourgeois (Dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte de données* (p. 415-440). Presses de l'Université du Québec.
- 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>
- Hofkens, T., Pianta, R. C. et Hamre, B. (2023). Teacher-student interactions: theory, measurement, and evidence for universal properties that support students' learning across countries and cultures. Dans *Effective Teaching Around the World: Theoretical, Empirical, Methodological and Practical Insights* (pp. 399-422). Springer International Publishing.
- Hohmann, M., Weikart, D. P., Bourgon, L. et Proulx, M. (2007). *Partager le plaisir d'apprendre : Guide d'intervention éducative au préscolaire* (2e éd.). Gaëtan Morin éditeur.
- 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* (2e éd., p. 541-560). Sage.
- Lachapelle, J. (en cours). *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 de doctorat). Université du Québec à Montréal.
- Li, H., Liu, J. et Hunter, C. V. (2020). A meta-analysis of the factor structure of the classroom assessment scoring system (CLASS). *The Journal of experimental education*, 88(2), 265-287.
- McGee, L. M. et Morrow, L. M. (2005). *Teaching literacy in kindergarten*. Guilford Press.
- 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* (6e éd., p. 75-103). The Guilford Press.
- Pakarinen, E., Malmberg, L. E., Poikkeus, A. M., Siekkinen, M. et Lerkkanen, M. K. (2023). Investigating applicability of ratings of indicators of the CLASS Pre-K instrument. *International Journal of Research & Method in Education*, 46(3), 231-247.
- 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.
- 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>
- 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.
- 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>

LISTE DES ANNEXES

Annexe 0 : Version complète du contexte de la recherche

Annexe 1 : Outil d'observation Classroom Assessment Scoring System (CLASS; Pianta et al., 2008)

Annexe 2 : Outil d'observation Early Language and Literacy Classroom Observation Pre-K (ELLCO Pre-K; Smith et al, 2008)

Annexe 3 : Canevas pour le questionnaire *Les chapeaux de Bono*

Annexe 4 : Canevas pour l'entretien semi-dirigé de groupe

Annexe 5 : Modifications apportées au devis initial

Annexe 6 : Dispositif de développement professionnel (objectif 1)

Annexe 7 : Scores obtenus pour l'outil d'observation CLASS (objectif 2)

Annexe 8 : Scores obtenus pour l'outil d'observation ELLCO Pre-K (objectif 2)

Annexe 9 : Tableau-synthèse *Apports du dispositif de développement professionnel* (objectif 3)

Annexe 10 : Tableau-synthèse pour l'entretien semi-dirigé de groupe (objectif 4)

Annexe 11 : Analyse des entretiens semi-dirigés portant sur la qualité des interactions

Annexe 12 : Analyse des données qualitatives d'observation sur la qualité des pratiques en émergence de l'écrit

Annexe 0 : Version complète du contexte de la recherche

1. Problématique

Les études menées auprès des enfants de 4 ans et de 5 ans au cours des dernières décennies font état de l'importance des expériences littéraciques à l'éducation préscolaire pour soutenir la réussite de l'enfant au regard de l'émergence de l'écrit (Diamond et al., 2008 ; Morris et al., 2003 ; White, 2013 ; William et al., 2012), laquelle est liée à sa réussite éducative présente et ultérieure (William et al., 2012). L'émergence de l'écrit est un concept qui regroupe les premiers apprentissages de l'enfant au regard du langage oral, de la lecture et de l'écriture et qui comprend donc « les connaissances et habiletés que l'enfant acquiert avant de faire l'acquisition de la lecture standard » (Giasson, 2011, p.34). Afin d'opérationnaliser ce concept, divers modèles de l'émergence de l'écrit ont été proposés par différents chercheurs (notamment Drainville, 2023; Giasson, 2011 ; Rohde, 2015 ; Sénéchal et al., 2001 ; Whitehurst et Lonigan, 1998). Parmi les points de convergence de ces modèles, mentionnons que l'émergence de l'écrit concerne la période de la petite enfance (0-6 ans) et précède un enseignement formel généralement offert en première année du primaire. Par ailleurs, une grille d'observation a été développée spécifiquement pour évaluer la qualité de l'environnement éducatif au regard de l'émergence de l'écrit (incluant le langage oral et le langage écrit) en classe de maternelle (Early Language and Literacy Classroom Observation Pre-K; ELLCO Pre-K, Smith et al., 2008). Ces modèles théoriques et cette grille exposent les conditions à mettre en place pour favoriser le développement de l'émergence de l'écrit des jeunes enfants.

Premiers apprentissages en émergence de l'écrit des enfants à l'éducation préscolaire

De nombreuses recherches indiquent que les compétences des enfants à l'éducation préscolaire s'avèrent des prédicteurs de leur réussite éducative au primaire (McClelland et al., 2006 ; McClelland et al., 2000). Dès l'éducation préscolaire, et même auparavant dans son milieu familial et son milieu

de garde, l'enfant est en mesure de développer des connaissances, des attitudes et des habiletés qui touchent à la fois le langage oral, la lecture et l'écriture (Rohde, 2015). L'émergence de l'écrit regroupe différentes composantes qui se développeront souvent en concomitance et qui incluent 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 (Giasson, 2011; Rohde, 2015; Saracho, 2017; Whitehurst et Lonigan, 1998).

La perspective de l'émergence de l'écrit s'avère cohérente avec l'approche développementale mise de l'avant dans le *Programme-cycle de l'éducation préscolaire* (MEQ, 2021) pour soutenir en synergie les domaines physique et moteur, affectif, social, langagier et cognitif. Qui plus est, 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 cas du langage oral, les composantes à développer sont: interagir verbalement et non verbalement, démontrer sa compréhension, élargir son vocabulaire, expérimenter une variété d'énoncés et développer sa conscience phonologique. Pour ce qui est du langage écrit, les composantes à développer sont : interagir avec l'écrit, connaître des conventions propres à la lecture et à l'écriture, découvrir des fonctions de l'écrit et connaître les lettres de l'alphabet (MEQ, 2021).

Afin de développer l'ensemble des composantes relatives à l'émergence de l'écrit et présentées tant dans les modèles théoriques que dans le *Programme-cycle de l'éducation préscolaire* (MEQ, 2021), il importe que les enseignantes mettent en place un environnement éducatif de qualité qui regroupe une dimension physique et une dimension interactive. Agissant en complémentarité, ces deux dimensions sont essentielles pour favoriser l'émergence de l'écrit à l'éducation préscolaire (Guo et al., 2012) et sont décrites dans les sections qui suivent.

Environnement physique pour soutenir l'émergence de l'écrit

La dimension physique dans l'environnement de la classe réfère aux pratiques par lesquelles l'enseignante tient compte de l'organisation de l'espace et de la disposition du matériel lié à l'émergence de l'écrit (Boudreau et al., 2022; Guo et al., 2012). Globalement, l'environnement physique permet aux enfants d'être exposés à des contenus variés et signifiants pour eux, présentés sous différentes formes (p. ex. livres, revues, affiches, jeux) et répondant à diverses fonctions (p. ex. s'informer, communiquer, créer). Des recherches ont démontré qu'un environnement physique enrichi d'écrits environnementaux et de matériel d'écriture variés contribuerait au développement des différentes composantes de l'émergence de l'écrit (Baroody et Diamond, 2016; Cunningham, 2010; Dynia et al., 2018; Guo et al., 2013; Kennedy, 2016; Zhang et al., 2015). D'après l'une de ces études menées aux États-Unis auprès de 167 enfants âgés de 4 ans et 5 ans, les résultats suggèrent qu'un environnement riche en écrits soutiendrait positivement l'intérêt des enfants pour les apprentissages en lecture et en écriture, favorisant du même coup leur engagement dans des activités touchant l'émergence de l'écrit, particulièrement lors des jeux initiés par les enfants (Baroody et Diamond, 2016).

Dans les classes où l'enseignante assure la qualité de cette dimension, il incorpore divers écrits (p. ex. alphabet mural accessible, prénoms des enfants, carte conceptuelle) et du matériel d'exploration et de manipulation (p. ex. lettres manipulables, étampes, papiers et crayons variés) pour soutenir les habiletés relatives à l'émergence de l'écrit (Dyna et al., 2018; Morrow et al., 2019; Gerde et al., 2012 ; Guo et al., 2012; Villeneuve-Lapointe et al., 2023). Neumann et al. (2009) et Gerde et al. (2012) renchérissent en affirmant que les écrits environnementaux s'avèrent des outils fortement utiles afin que les enfants acquièrent des habiletés visuelles nécessaires à la reconnaissance de l'écrit et des connaissances significatives quant à l'alphabet. Pour favoriser l'engagement actif des enfants dans l'utilisation du matériel lié à l'émergence de l'écrit, il est recommandé d'organiser la classe selon des aires d'apprentissage bien délimitées, ce qui permet des formes de jeu variées, tout en soutenant l'autonomie de l'enfant en facilitant l'accès et le rangement du matériel (Charron et al., 2021; Hohmann et al., 2007). Ces aires d'apprentissage devraient inclure une aire de lecture proposant des livres de

qualité et de genres variés (p. ex. albums, documentaires, abécédaires), une aire d'écriture garnie de plusieurs types de papiers et d'outils d'écriture (p. ex. feuilles, cartons, papier à lettres, crayons-feutres, stylos), une aire d'écoute (p. ex. tablette numérique contenant des histoires, des chansons et des comptines) ainsi qu'une aire de jeux symboliques où sera également disponible du matériel en lien avec l'écrit que les enfants pourront utiliser lors de l'élaboration de différents scénarios (p. ex. menu pour le restaurant, calepin et stylo pour noter la commande). D'autres aires d'apprentissage peuvent également favoriser l'émergence de l'écrit, comme l'aire de rassemblement disposant d'un tableau numérique interactif (p. ex. pour écrire collectivement le message du jour) et une aire de construction où les enfants peuvent, par exemple, dessiner et annoter le plan d'un bâtiment qu'ils souhaitent construire (Boudreau et al., 2022).

Malgré l'importance accordée à l'environnement physique de la classe pour soutenir l'émergence de l'écrit, cette dimension serait négligée dans la planification des enseignantes (McGee et Morrow, 2005). Les résultats de recherches récentes tendent à confirmer cette préoccupation, à savoir que l'environnement physique de la classe atteindrait seulement un niveau de qualité de base (Charron et al., 2022; Lachapelle, en cours; Turgeon et al., 2021; Zhang et al., 2015). Par exemple, les classes observées contiennent peu de livres, 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).

Si un environnement physique de qualité est déjà un premier pas important pour favoriser les premiers apprentissages liés au langage oral et au langage écrit, il n'en demeure pas moins que la présence de l'enseignante et la qualité des interactions autour de l'émergence de l'écrit constitue un autre élément indispensable de la qualité de l'environnement éducatif. La prochaine section traite donc de la dimension interactive de l'environnement éducatif.

Environnement interactif pour soutenir l'émergence de l'écrit

L'environnement interactif réfère aux pratiques éducatives que les enseignantes mettent en place pour soutenir l'émergence de l'écrit (Guo et al., 2012) et aux interactions entre l'enseignante et les enfants autour du langage oral et écrit (Dynia et al., 2018; Morrow et al., 2019). Au sein d'un environnement interactif de qualité, il est possible d'observer des conversations fréquentes autour de différentes thématiques, la modélisation de concepts complexes pour stimuler les habiletés cognitives supérieures (p. ex. analyse, inférence), des rétroactions spécifiques sur les processus propres à la lecture et à l'écriture et des discussions explicites sur les fonctions, les conventions et les usages de l'écrit (Guo et al., 2012). Ainsi, un environnement interactif de qualité donne le goût aux enfants d'explorer les différentes facettes du langage oral, de la lecture et de l'écriture, ce qui rehausse leur niveau d'engagement dans leur développement et leurs apprentissages en émergence de l'écrit (Baroody et Diamond, 2016). Plusieurs pratiques éducatives peuvent soutenir la qualité de cette dimension interactive, comme l'instauration d'un climat propice aux conversations soutenues entre l'enseignante et les enfants, et entre les enfants eux-mêmes, des moments de lecture interactive et le modelage quotidien d'activités d'écriture. Ces pratiques sont par ailleurs associées à des progrès accrus au regard des composantes de l'émergence de l'écrit (Casbergue et al., 2008; Guo et al., 2012). Des recherches confirment une association significative entre la qualité de l'environnement interactif en classe de maternelle et les habiletés relatives à l'émergence de l'écrit des enfants, sur les plans du vocabulaire réceptif, des concepts à propos de l'écrit et de la conscience phonologique (Abreu-Lima et al., 2013; Hamre et al., 2014). Les enseignantes, en s'investissant dans des interactions de qualité avec les enfants, contribuent à la réalisation de gains significatifs sur le plan du développement langagier (Hamre et al., 2014).

En intégrant les intérêts des enfants et en répondant à leurs besoins, l'enseignante soutient et enrichit leurs discussions, les expose à un vocabulaire riche lors des activités dirigées et des jeux libres en classe, anime des jeux de syllabes, de rimes ou de phonèmes, propose des lectures à voix haute quotidiennement, attire l'attention des enfants sur les lettres et les conventions de l'écrit dans

l'environnement, valorise les tentatives d'écriture des enfants et écrit des histoires avec eux (Riley-Ayers, 2013). En complémentarité à la qualité de l'environnement physique, les interactions vécues autour du langage oral et écrit s'avèrent essentielles et complémentaires à la qualité de l'environnement physique au regard de l'émergence de l'écrit (Guo et al., 2012).

Plusieurs recherches récentes menées tant au Québec qu'à l'international ont utilisé l'outil d'observation ELLCO Pre-K pour évaluer la qualité de l'environnement éducatif, incluant la dimension interactive, en matière d'émergence de l'écrit (notamment, Arteaga et al., 2019; Barker et al., 2021; Charron et al., 2022 ; Lachapelle, en cours; Zhang et Cook, 2019). Les résultats de ces études vont dans le même sens et font état de niveaux de qualité considérés de base quant au soutien offert aux enfants de 4 ans et de 5 ans en émergence de l'écrit. Globalement, ces résultats suggèrent que les enseignantes ne saisissent pas toutes les occasions qui se présentent au quotidien pour engager les enfants dans des contextes signifiants pour soutenir le développement de langage oral et écrit (Charron et al., 2022; Gerde et al., 2012; Guo et al., 2012). Ces constats s'avèrent particulièrement préoccupants puisqu'il est reconnu qu'un environnement éducatif de qualité riche en émergence de l'écrit procure aux enfants des contextes éducatifs appropriés pour qu'ils puissent faire des choix, expérimenter le langage social et scolaire, échanger des idées avec leurs pairs et les adultes, explorer des concepts liés à l'écrit et faire des liens entre les sphères du développement global présentées dans le programme éducatif (Cunningham, 2010). Des auteurs recommandent que les enseignantes modélisent davantage les pratiques liées à la lecture et à l'écriture auprès des enfants ou encore qu'elles lisent et écrivent conjointement avec eux dans les différents contextes d'apprentissage en classe (Gerde et Bingham, 2012; Guo et al., 2012; Lynch, 2011; Pelatti et al., 2014).

Compte tenu de la place de plus en plus grande qu'occupe l'ordre d'enseignement préscolaire si l'on considère l'ajout de classes de maternelle 4 ans prévu d'ici 2026-2027 (MEQ, 2023), et du fait que

l'une de ses priorités est de prévenir les difficultés en lecture et en écriture chez les enfants (MEES, 2018), il importe que les enseignantes soient bien formées aux meilleures pratiques enseignantes en émergence de l'écrit. À cet égard, une solide formation initiale tant théorique que pratique doit être offerte aux futures enseignantes en éducation préscolaire. Cela dit, on en sait peu à propos des conditions à mettre en place en formation initiale pour permettre aux futures enseignantes de s'approprier les pratiques reconnues par les recherches.

Formation initiale des enseignantes au regard de l'éducation préscolaire

Au Québec, l'ensemble des universités offre le baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire (BÉPEP). Toutefois, cette formation initiale de quatre années n'offre qu'un à trois cours liés exclusivement à l'éducation préscolaire et, quoique la majorité des étudiant.es puissent réaliser un de leurs 4 stages de formation en contexte d'éducation préscolaire, certaines universités ne l'obligent pas ou permettent seulement sa tenue dans les groupes d'enfants de 5 ans, malgré le nombre croissant de classes québécoises d'éducation préscolaire 4 ans à temps plein (MEES, 2016). À l'UQAM, le programme du BÉPEP offre trois cours à l'éducation préscolaire (DDD1100 - 3 crédits; DDD2100 - 3 crédits; DDM2650 - 1 crédit) et un stage obligatoire à la maternelle aux étudiants de 2^e année (DDM2600 - 4 crédits), ce qui représente 11 crédits sur un total de 120 crédits. Sans remettre en question la qualité de la formation offerte, cette faible proportion de cours et de stage dédiés exclusivement à l'éducation préscolaire questionne la capacité des futures enseignantes à développer, à s'approprier et à mettre en œuvre des compétences propres à l'éducation préscolaire, dont l'émergence de l'écrit. Ainsi, considérant l'importance de soutenir adéquatement le développement du langage oral et du langage écrit dès l'éducation préscolaire pour soutenir la réussite éducative des enfants, alors même que des recherches antérieures ont soulevé des préoccupations quant au niveau de qualité de base généralement observé dans les classe quant à l'environnement éducatif en émergence de l'écrit et que la formation initiale des enseignantes à l'éducation préscolaire apparaît insuffisante pour développer les meilleures pratiques, il y a lieu de

s'interroger sur la façon d'intervenir en formation initiale pour permettre aux futures enseignantes de s'approprier des pratiques reconnues et de mettre en place des conditions favorisant le développement de l'émergence de l'écrit à l'éducation préscolaire.

En somme, à la lumière des considérations théoriques et des travaux antérieurs ayant souligné l'importance de la qualité de l'environnement éducatif dans ses dimensions physique et interactive et le niveau de qualité de base généralement observé, il semble primordial de s'attarder aux pratiques enseignantes reconnues en émergence de l'écrit. Par ailleurs, compte tenu de la formation initiale minimale spécifiquement dédiée à l'éducation préscolaire, il apparaît important également de mieux former et accompagner les futures enseignantes au regard de ces pratiques afin qu'elles soient en mesure de favoriser l'émergence de l'écrit des enfants à l'éducation préscolaire.

La qualité des interactions

En s'appuyant sur des travaux en éducation et en psychologie, notamment ceux en lien avec la théorie de l'attachement, les chercheurs américains Hamre et Pianta (2007) ont conceptualisé un modèle sur les interactions : le modèle *Teaching Through Interactions (TTI)*. Selon eux, les interactions qui soutiennent le développement et les apprentissages des enfants reposent sur trois domaines : le soutien émotionnel, l'organisation de la classe et le soutien à l'apprentissage. Le soutien émotionnel réfère à quatre dimensions : 1) le climat positif; 2) le climat négatif; 3) la sensibilité de l'enseignante et 4) la prise en considération du point de vue de l'enfant. Par exemple, une enseignante qui fait preuve d'un soutien émotionnel élevé accueille chaleureusement les enfants le matin, leur sourit, est réceptive à leurs besoins et leur permet de faire des choix lors de leurs activités quotidiennes. L'organisation de la classe renvoie à trois dimensions: 1) la gestion des comportements; 2) la productivité; 3) les modalités d'apprentissage. Pour ce domaine, une enseignante qui met en place des pratiques de qualité présente clairement aux enfants ses attentes comportementales, redirige efficacement les comportements au besoin, maximise le temps d'apprentissage et capte l'intérêt des enfants en les rendant actifs en classe. Le soutien à l'apprentissage correspond à trois dimensions: 1) le développement de concepts; 2) la

qualité de la rétroaction; 3) le modelage langagier (Pianta et al., 2008). Ce domaine renvoie au développement cognitif et langagier, et des pratiques de qualité incluant l'utilisation de questions ouvertes, une rétroaction spécifique axée sur les processus utilisés par l'enfant et l'utilisation d'un langage avancé pour favoriser le développement du vocabulaire.

À partir de ce modèle, Pianta et ses collaborateurs (2008) ont développé l'outil *Classroom Assessment Scoring System* (CLASS). Cet outil, qui se présente sous différentes versions selon l'âge des apprenants, permet de mesurer la qualité des interactions entre l'adulte et les apprenants. Validé scientifiquement au Québec et ailleurs dans le monde (Bigras et al., 2020; Li et al., 2020; Pakarinen et al., 2023), le CLASS est l'outil le plus utilisé pour évaluer la qualité des interactions dans des milieux éducatifs comme des services de garde à l'enfance, à l'éducation préscolaire, au primaire et au secondaire. Selon Sabol et al. (2013), la qualité des interactions évaluée par l'outil CLASS s'avère être le meilleur prédicteur des apprentissages des enfants.

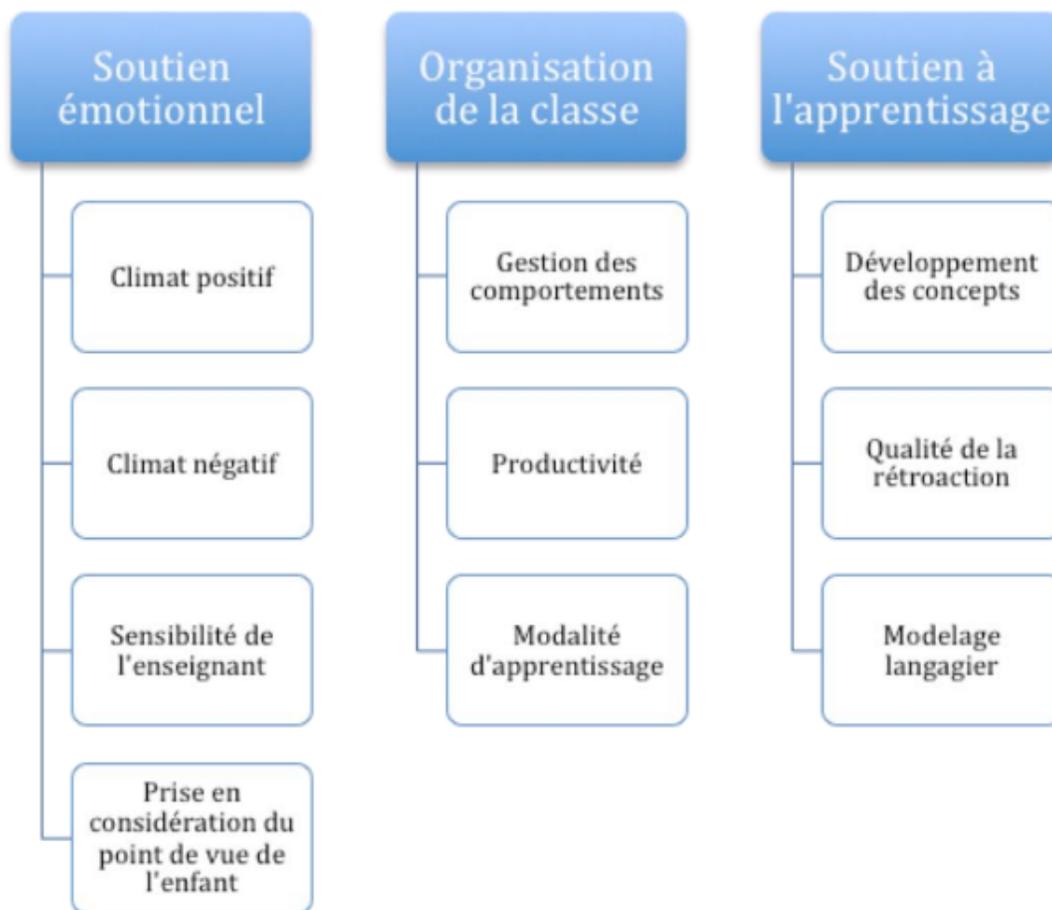
Pour mesurer la qualité des interactions, il est possible d'adopter une approche subjective ou une approche normative. L'approche subjective vise à contextualiser les pratiques enseignantes et à les situer en fonction des particularités de la classe et des enfants, notamment au regard de la perception des enseignantes quant au développement et à la mise en place de leurs interactions en classe, et l'approche normative vise plutôt à mesurer de façon rigoureuse et standardisée la qualité de ces interactions en tenant compte d'indicateurs observables précis. Dans le cadre de ce projet, l'outil CLASS a été utilisé à la fois de façon qualitative (approche subjective) et quantitative (normative), offrant une vision riche et complémentaire de la qualité des interactions dans le milieu de stage des étudiant.es ayant participé à cette étude.

En contexte d'éducation préscolaire, de nombreuses recherches ont utilisé le CLASS. Les recherches ont démontré que la qualité des interactions entre les enseignantes et les enfants favorise les efforts et l'engagement des enfants, le développement de la pensée et de connaissances, la capacité à résoudre des problèmes et les habiletés de communication (Hofkens et al., 2023).

Le Programme-cycle de l'éducation préscolaire (MEQ, 2021) fait plusieurs fois allusion aux interactions entre enseignantes et enfants, et entre les enfants, d'où l'importance de former les futures enseignantes dès la formation initiale. À titre d'exemple, la chercheuse principale a corédigé un chapitre portant sur la qualité éducative, dont la qualité des interactions, dans un ouvrage sur les fondements théoriques et pratiques à l'éducation préscolaire qu'elle a codirigé (Charron et al., 2021). Cet ouvrage est lu dans les cours liés à l'éducation préscolaire de l'ensemble des universités québécoises francophones.

Par ailleurs, à la lumière de nombreuses études ayant utilisé l'outil CLASS, force est de constater que le soutien à l'apprentissage obtient généralement des scores faibles, même chez les enseignantes d'expérience, alors que le soutien émotionnel et l'organisation de la classe tendent vers une qualité moyenne à élevée (Houben et al., 2022).

Annexe 1 : Outil d'observation Classroom Assessment Scoring System (CLASS; Pianta et al., 2008)



Annexe 2 : Outil d'observation Early Language and Literacy Classroom Observation Pre-K

(ELLCO Pre-K; Smith et al, 2008)



Annexe 3 : Canevas pour le questionnaire *Les chapeaux de Bono*

Chapeaux	Questions
Chapeau BLANC	<p>- Énumérez des faits relatifs au projet (constats, observations, évènements, traces visibles) (p. ex., les participants : enseignantes, intervenantes; les formations : durée, contenu, fonctionnement, ce qui est offert, documentation, analyse vidéo, etc. ; l'observation : en classe, l'accompagnement, etc.).</p>
Chapeau BLEU	<p>- En quoi les moyens (formations, analyses de vidéos, observation et accompagnement, etc.) mis en œuvre ont contribué à ajuster/à bonifier la qualité des interactions avec les enfants en classe ?</p> <p>- Quelles sont les forces et quels sont les défis d'ordre organisationnel du projet (fréquence, nombre et durée des rencontres, tâches demandées, etc.)?</p> <p>- Avez-vous d'autres idées par rapport aux aspects organisationnels du projet?</p>
Chapeau JAUNE	<p>- Quels ont été les aspects les plus appréciés/positifs/enrichissants du projet?</p> <p>- Avez-vous des commentaires constructifs à partager?</p>
Chapeau NOIR	<p>- Quelles ont été les principales difficultés rencontrées ou les principaux irritants dans le cadre du projet?</p> <p>- Avez-vous des commentaires constructifs à partager?</p>
Chapeau ROUGE	<p>- Quelles réactions et émotions le projet a suscité en vous (début, milieu, fin de la première année du projet)?</p>
Chapeau VERT	<p>- Quand vous pensez au projet que vous avez vécu, quelles idées nouvelles vous viennent en tête? Qu'ajouteriez-vous?</p> <p>- Au terme de la première année du projet, quelles sont vos idées pour améliorer la formation continue au regard de la qualité des interactions ?</p> <p>- Quelles sont vos idées de diffusion pour promouvoir le projet, pour transférer vos acquis auprès de vos collègues enseignants.es?</p>

Annexe 4 : Canevas pour l'entretien semi-dirigé de groupe

Question #1: Quelles sont les conditions générales à mettre en place en formation initiale à l'éducation préscolaire (cours et stage) pour bien vous préparer à votre future profession enseignante?

- a) par rapport aux contenus des cours*
- b) par rapport aux formats des cours*
- c) par rapport aux évaluations de vos apprentissages*

Annexe 5 : Modifications apportées au devis initial

1) La composition de l'équipe de recherche initiale a été légèrement modifiée.

- Françoise Armand, professeure à l'Université de Montréal, a souhaité agir plutôt comme experte de contenu de la formation *Plurilinguisme* au lieu d'être cochercheuse. Elle a donc été remplacée par son étudiante au doctorat, Catherine Gosselin-Lavoie (professeure à l'Université de Montréal depuis 2022).
- Nathalie Prévost, professeure à l'UQAM, a également décidé de se retirer du projet en raison de l'obtention d'une Chaire de recherche partenariale exigeant davantage de temps pour la composante recherche de sa tâche de professeure.
- Myriam Villeneuve-Lapointe était initialement coordonnatrice de recherche. Avec l'obtention de son poste de professeure à l'Université de Sherbrooke, est devenue cochercheuse à la demande.
- Emmanuelle Doré, professeure invitée à l'éducation préscolaire à l'UQAM, était cochercheuse terrain lors de la rédaction de la demande. Elle a quitté l'UQAM, car elle a terminé son doctorat et a obtenu un poste de professeure à l'Université de Sherbrooke. Elle a été remplacée par la nouvelle professeure invitée à l'éducation préscolaire, Pascale-Dominique Chaillez.

2) Les objectifs de recherche et le calendrier des étapes du projet ont été ajustés

- **Année universitaire 2019-2020:** Nous avons obtenu ce financement. L'équipe a d'abord développé le dispositif de formation qui serait offert aux étudiant.es-stagiaires. Après l'obtention du certificat éthique, le recrutement des enseignantes à l'éducation préscolaire reconnues par leurs pairs comme ayant des pratiques en émergence de l'écrit reconnues par la recherche et adoptant des pratiques de qualité au regard des interactions avec les enfants, en plus du recrutement des étudiant.es-stagiaires de 1^{re} année de baccalauréat ont eu lieu. En raison de la crise sanitaire liée à la pandémie mondiale COVID, il n'a pas été possible d'aller filmer les enseignantes en classe afin de créer une banque de vidéos qui auraient été utilisées dans le cadre du dispositif de formation et d'accompagnement. Par ailleurs, comme les étudiant.es-

stagiaires recrutés ont réalisé leur stage à l'éducation préscolaire en ligne, le projet a dû être reporté d'une année.

- **Année universitaire 2020-2021:** Toujours en raison de la crise sanitaire, il n'a pas été possible d'aller filmer les enseignantes en classe afin de répondre au premier objectif du projet (Documenter les pratiques en émergence de l'écrit d'enseignantes en maternelle ayant des pratiques reconnues par la recherche en lien avec les écrits scientifiques dans le domaine de l'éducation préscolaire). Cet objectif a été retiré du projet. Par ailleurs, comme nous avons reporté l'expérimentation du dispositif de formation et d'accompagnement, nous avons dû recommencer notre recrutement auprès de la nouvelle cohorte d'étudiant.es en 1^{re} année de bacc. (À l'UQAM, le stage à l'éducation préscolaire se déroule en 2^e année du baccalauréat).
- **Année universitaire 2021-2022:** Initialement, nous avons annoncé dans la demande que les étudiant.es-stagiaires iraient observer des enseignantes à l'éducation préscolaire ayant des pratiques en émergence de l'écrit reconnues par la recherche et adoptant des pratiques de qualité au regard des interactions avec les enfants. Toujours en raison de la crise sanitaire, les milieux scolaires ne pouvaient nous accueillir en classe. Notre cochercheuse du milieu, Cindy Le Bel, enseignante à la maternelle 5 ans, a accepté qu'on puisse aller la filmer en classe afin d'obtenir quelques vidéos à présenter dans le cadre du dispositif de formation. Nous avons donc modifié les observations en classe par une demi-journée d'analyse de vidéos de la classe de Cindy.

3. Le nombre d'étudiant.es-stagiaires composant l'échantillon

Dans la demande initiale, nous avons annoncé vouloir recruter 12 étudiant.es-stagiaires qui vivront leur stage à l'éducation préscolaire durant leur 2^e année de bacc. Les étudiant.es intéressé.es devaient nous soumettre une lettre de motivation. Au total, nous avons reçu 18 lettres. Considérant que chaque lettre était bien rédigée et présentait des motifs valables, nous avons décidé de retenir tous.les les étudiant.es (une étudiante a changé d'université après une session de participation au projet.).

4. Le nombre d'étudiant.es-stagiaires ayant participé à l'entretien final en grand groupe

L'entretien final en grand groupe devait être réalisé avec tous.les les étudiant.es-stagiaires. Toutefois, les étudiant.es du BÉPEP ont voté un mandat de grève pour revendiquer les conditions de stage. Comme notre rencontre d'entretien final avait lieu durant cette grève, des étudiant.es ont décidé à la dernière minute de ne pas venir à la rencontre. Nous n'avons donc pas pu recueillir le témoignage de l'ensemble des participants.es.

5. La formulation des objectifs de recherche

En plus d'avoir retiré un objectif en raison de la crise sanitaire (Documenter les pratiques en émergence de l'écrit d'enseignantes à l'éducation préscolaire ayant des pratiques reconnues par la recherche en lien avec les écrits scientifiques dans le domaine de l'éducation préscolaire), nous avons également ajouté le concept de qualité des interactions à deux objectifs. Nous avons également modifié un objectif "quantitatif" (Évaluer les effets...) pour un objectif "qualitatif" (Documenter les apports ...). Nous avons également ajouté un nouvel objectif "quantitatif", soit de *Mesurer la qualité des interactions et des pratiques en émergence de l'écrit des étudiant.es-stagiaires dans le cadre de leur stage à l'éducation préscolaire.* *Voir la section méthodologie pour voir les objectifs retenus pour le projet de recherche-action.

Annexe 6 :

Dispositif de développement professionnel

L'annexe 6 répond au premier objectif spécifique du projet de recherche-action, à savoir de développer un dispositif de formation et d'accompagnement professionnel pour soutenir les étudiant.es en formation initiale dans le cadre de leur stage à l'éducation préscolaire. Le détail du dispositif s'ensuit.

Le dispositif de formation et d'accompagnement professionnel développé dans le cadre de la recherche-action s'appuie sur les écrits scientifiques qui présentent les caractéristiques essentielles à prendre en considération lors d'un développement professionnel (p. ex. des étudiant.es motivé.es et volontaires, des formations de courtes durées, des formations qui s'étalent dans le temps, de l'accompagnement professionnel à la suite des formations, un petit groupe pour permettre davantage d'échanges) (Guay et Gagnon, 2021).

Les rencontres de formation, la rencontre d'analyse de vidéos et les rencontres bilan se sont déroulées en présentiel à l'UQAM. L'observation en classe a eu lieu dans les milieux de stage des étudiant.es et l'accompagnement professionnel a eu lieu ensuite dans un local de l'école. En raison de la pandémie, les étudiant.es et les chercheuses portaient un masque.

Le dispositif de formation et d'accompagnement professionnel

Le tableau 1 présente les détails du dispositif de formation (accueil, thèmes, analyse de vidéos et bilans) et d'accompagnement professionnel (observation en classe, entretien semi-dirigé et rétroaction) en précisant la date et les intentions. Chaque rencontre a été planifiée par un sous-groupe de chercheuses selon leur domaine d'expertise et une experte du domaine a évalué les contenus de formation.

Tableau 1 : Détails des rencontres de formation

Date	Thème	Intentions de la formation	Chercheuses
9 septembre 2021	1. Rencontre d'accueil	-Faire connaissance -Présenter la recherche-action et signer les formulaires de consentement	Annie Charron et toute l'équipe de recherche
30 septembre 2021	2. Qualité des interactions (Validation du contenu par Stéphanie Duval)	-Comprendre en quoi consiste la qualité des interactions. -Explorer les interventions favorisant le soutien émotionnel, l'organisation de la classe et le soutien aux apprentissages	Annie Charron, Caroline Bouchard, Pascale-D. Chaillez, Cindy Le Bel,
21 octobre 2021	3. Plurilinguisme (Validation du contenu par Françoise Armand)	-Se familiariser avec les interventions favorisant la qualité des interactions en contexte autochtones et de plurilinguisme -Porter attention aux préjugés en ce qui a trait aux Autochtones et aux allophones	Annie Charron, Andréanne Gagné, Catherine Gosselin-L., Elisabeth Jacob, Pascale-D. Chaillez
Gr.1: 24 novembre 2021 Gr.2: 30 novembre 2021 Gr.3: 7 décembre 2021	Analyse de vidéos	-S'exercer à observer des vidéos de pratiques enseignantes pour soutenir le développement du langage oral et écrit avec la lunette des domaines de l'outil CLASS: soutien émotionnel, organisation de la classe et soutien à	Groupe 1: Anni Charron et Myriam Villeneuve-Lapointe Groupe: 2: Annie Charron et Elaine Turgeon Groupe 3: Annie Charron

		l'apprentissage	
9 décembre 2021	4. Habiletés de haut niveau en émergence de l'écrit (Validation du contenu par Isabelle Montésinos-Gelet)	-Découvrir des pratiques favorisant le développement des processus de haut niveau -Se familiariser avec la lecture indiciare -Se familiariser avec les critères de sélection des livres	Annie Charron, Elaine Turgeon, Pascale-D. Chaillez
2 février 2022	5. Habiletés de base en émergence de l'écrit (Validation du contenu par Isabelle Montésinos-Gelet)	-Découvrir des pratiques favorisant le développement des habiletés de bas niveau -Se familiariser avec les activités initiés par l'enfant et soutenues par l'adulte ainsi que les activités dirigées par l'adulte au regard des habiletés de bas niveau	Annie Charron, Monica Boudreau, Myriam Villeneuve-L., Pascale-D. Chaillez
Mars/avril 2022	6. Observation en classe et accompagnement professionnel	-Observer la qualité des interactions en classe à l'aide de l'outil CLASS et la qualité des pratiques enseignantes pour soutenir le langage oral et écrit à l'aide de l'outil ELLCO -Offrir de la rétroaction aux étudiant.es au regard de la qualité des ineractions et des pratiques enseignantes pour soutenir le langage oral	Annie Charron, Pascale-D. Chaillez, Myriam Villeneuve-L., Elaine Turgeon, Cindy Le Bel, Elisabeth Jacob

		et écrit -Réaliser un entretien semi-dirigé sur les apprentissages et le transfert dans le stage.	
20 avril 2022	7. Bilan sur la participation du projet	-Réaliser un bilan de la recherche-action à partir des chapeaux de Bono	Annie Charron, Pascale-D. Chaillez, Catherine Gosselin-L.
18 octobre 2022	8. Bilan sur leur formation initiale à l'éducation préscolaire	-Réaliser un bilan sur les conditions générales de la formation initiale à l'éducation préscolaire (contenu, format et évaluation des apprentissages)	Annie Charron, Pascale-D. Chaillez

1. **Rencontre d'accueil**

Cette première rencontre de 90 minutes a eu lieu à l'UQAM sur l'heure du dîner. Un dîner a été offert aux étudiant.es. (À noter qu'un dîner a été offert à chacune des rencontres.) Cette rencontre visait à faire connaissance, à présenter le projet de recherche-action, ses objectifs et sa forme, et de signer les formulaires de consentement. Cette première rencontre a été animée par la chercheuse principale ainsi que quelques cochercheuses.

Faire connaissance entre nous

Le premier objectif de cette rencontre visait à faire connaissance. Elaine Turgeon a animé une activité à partir d'un abécédaire. Chaque étudiant.e était invité.e, pour chacune des lettres de l'alphabet, à écrire un mot qui les représente. Ensuite, les étudiant.es ont été invité.es à partager leur mot. Les réponses ont permis d'établir des relations entre les étudiant.es et entre les étudiant.es et les chercheuses.

Présenter la recherche-action

Un rappel des objectifs de la recherche a été effectué et une présentation du dispositif de formation et d'accompagnement a été expliqué aux étudiant.es. Les étudiant.es ont

également signé le formulaire de consentement.

2. Rencontre de formation : thème qualité des interactions

Cette première demi-journée de formation (180 minutes) a eu lieu à l'UQAM. Cette rencontre visait à faire connaissance, à présenter la recherche-action et à signer les formulaires de consentement.

Contenus théoriques

Caroline Bouchard a enseigné la qualité des interactions selon le modèle TTI et l'outil CLASS à partir d'une présentation PPT préalablement préparée par les membres de la sous-équipe à partir des écrits scientifiques sur le sujet.

Activités

1. À partir de deux narrations (textes et photos) de pratiques enseignantes recueillies dans la classe de Cindy Le Bel (enseignante à la maternelle 5 ans et cochercheuse du milieu de pratique), les étudiant.es devaient faire ressortir les dimensions de chaque domaine (soutien émotionnel, organisation de la classe et soutien à l'apprentissage).
2. La lecture de l'album *L'arbre des souhaits** de Kyo Maclear et Chris Turham a été lue. Au terme de sa lecture, les étudiant.es ont été invité.es à noter sur une feuille deux forces et deux défis qu'ils ont en matière d'interactions avec les enfants, en plus de s'écrire un souhait pour leur stage à l'éducation préscolaire. Chaque étudiant.e a placé sa feuille dans une enveloppe* en prenant soin d'écrire son nom sur l'enveloppe avant de la sceller.

* Cet album a été offert à tous.les étudiant.es. ** Cette enveloppe a été remise à chaque étudiant.e lors de l'accompagnement personnalisé à la suite de l'observation en classe. Les étudiant.es devaient lire à voix haute leur lettre et la commenter à la lumière de leur expérience de stage.

Question réflexive

Les étudiant.es étaient invité.es à répondre à ces deux demandes en lien avec la formation.

1. Écrire un souhait qu'ils ont au regard de leur stage à l'éducation préscolaire
2. Écrire 2 forces qu'ils pensent avoir en lien avec la qualité des interactions et 2 défis selon ce qu'ils ont appris

3. Rencontre de formation : thème pluriethnicité

Cette deuxième demi-journée de formation (180 minutes) a eu lieu à l'UQAM. Cette rencontre visait à comprendre en quoi consiste la qualité des interactions et explorer les interventions favorisant le soutien émotionnel, l'organisation de la classe et le soutien aux apprentissages.

Contenus théoriques

Andréanne Gagné et Catherine Gosselin-Lavoie ont présenté des informations en lien avec la pluriethnicité et le plurilinguisme et Elisabeth Jacob a préparé une capsule vidéo pour aborder l'éducation préscolaire et les enfants autochtones. De plus, le site ÉLODiL a été présenté aux étudiant.es. Chaque étudiant.e a été invité.e à se choisir un des 11 *Albums plurilingues ÉLODiL* (accessible en format numérique sur Biblius). Cet album leur a été offert afin qu'ils.elles puissent le réutiliser en classe de stage.

Activités

1. Françoise Armand a réalisé un vox pop en virtuel avec les étudiant.es à partir de leurs questions en lien avec le thème.
2. Deux activités ont été réalisées avec les étudiant.es en lien avec le sujet, soit un jeu d'expression où ils devaient mimer des phrases pour se faire comprendre et des mises à situation à critiquer et à adapter selon leurs représentations et leurs connaissances.

Par exemple, voici une mise en situation:

Vous travaillez dans le secteur NDG/Cavendish/Côte-des-Neiges. À leur arrivée en maternelle, la plupart des enfants ont deux langues d'usage (une langue autre que le français ou l'anglais, et l'anglais). L'approche pluri est bien implantée dans votre école. Les enfants peuvent échanger dans leur langue d'origine en classe. Vous observez que la plupart du temps, les enfants choisissent de discuter entre eux en anglais en classe et dans la cour. Qu'est-ce que cette observation suscite comme réactions chez vous? Comment allez-vous aborder la situation?

Question réflexive

Les étudiant.es ont été invités à répondre à ces trois questions:

- 1) Quelles sont les prises de conscience que vous avez faites par rapport au thème de la journée ?
(ce que j'ai appris, ce qui m'a surpris)
- 2) Quelles implications ces prises de conscience auront-elles sur vos pratiques en stage?
- 3) Qu'est-ce que vous souhaitez mettre en place en classe ?

4. Rencontre d'analyse de vidéo

Préalablement à cette rencontre d'analyse de vidéos, la cochercheuse du milieu pratique (UQAM), Pascale-Dominique Chaillez, a été filmer en classe la cochercheuse du milieu pratique (CSSDM), Cindy Le Bel, enseignante à l'éducation préscolaire 5 ans. À partir des captations vidéos effectuées dans sa classe, quelques exemples de vidéos ont été produits afin que les étudiant.es puissent s'exercer à analyser des vidéos à partir de leurs connaissances apprises en lien avec la qualité des interactions. Trois sous-groupes de 5-6 étudiant.es ont été formés afin de vivre cette activité en plus petits groupes, et ce, pour favoriser les échanges. Les étudiant.es ont été invité.es à visionner une vidéo et à échanger sur la qualité des pratiques de l'enseignante Cindy en matière de soutien émotionnel, d'organisation de la classe et de soutien à l'apprentissage.

5. Rencontre de formation: thème habiletés de haut niveau en émergence de l'écrit

Cette troisième demi-journée de formation (180 minutes) a eu lieu à l'UQAM. Cette rencontre visait à découvrir des pratiques favorisant le développement des processus de haut niveau, à se familiariser avec la lecture indiciaire et avec les critères de sélection des livres.

Contenus théoriques

Elaine Turgeon a présenté la lecture indiciaire et l'importance de développer la compréhension, le vocabulaire et les habiletés d'interprétation narrative des enfants à l'éducation préscolaire. Des activités initiées par les enfants et soutenues par l'enseignante (p. ex. jeu symbolique, discussion en classe) et des activités initiées par l'adulte (p. causerie, message du jour, lecture interactive, dictée à l'adulte) ont été présentées pour soutenir le développement des habiletés de haut niveau.

Activité

Elle a modelé une lecture indiciare à partir de l'album *Le roi bougon* de Philippe Béha et a demandé aux étudiant.es d'en planifier une à partir de l'album *L'ours brun qui voulait être blanc* de Jean Leroy et Bérengère Delaporte.

6. Rencontre de formation: thème habiletés de base en émergence de l'écrit

Cette quatrième et dernière demi-journée de formation (180 minutes) a eu lieu à l'UQAM. Cette rencontre visait à découvrir des pratiques favorisant le développement des habiletés de bas niveau, à se familiariser avec les activités initiées par l'enfant et soutenues par l'adulte ainsi que les activités dirigées par l'adulte au regard des habiletés de bas niveau.

Contenus théoriques

Annie Charron et Myriam Villeneuve-Lapointe ont présenté différentes pratiques reconnues par la recherche dans le domaine de l'éducation préscolaire pour soutenir les habiletés de base en émergence de l'écrit comme la causerie, le message du jour, le jeu symbolique, les orthographees approchées.

Activité

Une activité de coopération a été proposée aux étudiant.es. En équipe de 4, chaque étudiant.e devait lire un document présentant différentes façons d'animer un message du jour, choisir une façon de faire et la présenter aux autres.

7. L'observation en classe et l'accompagnement professionnel

À partir des disponibilités des étudiant.es, un calendrier des observations a été organisé. Chaque étudiant.e a été observé.e à une reprise durant le stage par deux membres de l'équipe de recherche. Les membres de l'équipe devaient être formés préalablement à l'outil CLASS et/ou à l'outil ELLCO Pre-K. L'observation a eu lieu durant une avant-midi complète. Chaque étudiant.e a accepté d'être

filmé.e durant le moment d'observation. Cette captation vidéo avait pour but que l'étudiant.e puisse se revoir et s'auto-analyser à partir de ses connaissances en lien avec la qualité des interactions, la pluriethnicité et les pratiques en émergence de l'écrit.

Au terme de l'observation, les cochercheuses ont échangé avec l'étudiant.e. Un entretien semi-dirigé a été mené en lien avec les différents thèmes abordés dans la formation et une rétroaction constructive en lien avec l'observation a été réalisée afin de soutenir l'étudiant.e dans sa pratique enseignante.

Rencontre bilan de leur participation au projet à partir des chapeaux de Bono

Au terme de la recherche-action, les étudiant.es ont été invité.es à répondre en sous-groupe à des questions formulées par l'équipe de recherche selon l'approche des chapeaux de Bono (voir annexe 3). Animées par Annie Charron et Pascale-Dominique Chaillez, ce bilan visait à donner la parole aux étudiant.es sur l'expérience vécue dans le cadre de la recherche-action où ils ont participé à un dispositif de formation et d'accompagnement professionnel en stage. Les propos recueillis sont présentés en annexe 9.

Rencontre bilan sur la formation initiale à l'égard de l'éducation préscolaire

Toujours au terme de la recherche-action, les étudiant.es ont aussi été invité.es à participer à une rencontre finale pour répondre à une question en lien avec la formation initiale à l'éducation préscolaire (voir annexe 4). Cette rencontre a été animée par Annie Charron et Pascale-Dominique Chaillez. À noter que certains.es étudiant.es n'étaient pas présents.es en raison de la grève des étudiant.es à l'UQAM. Les propos recueillis sont présentés en annexe 10.

Annexe 7 : Scores obtenus pour l'outil d'observation CLASS (objectif 2)

	Moyenne	Ecart-type	Minimum	Maximum
Soutien émotionnel	5,50	1,01	2,81	6,81
Climat positif	5,63	1,08	2,75	7,00
Climat négatif *	6,38	1,01	3,25	7,00
Sensibilité de l'enseignante	5,29	1,11	2,50	7,00
Considération du point de vue de l'enfant	4,71	1,29	2,75	6,50
Organisation de la classe	4,98	1,22	2,25	6,25
Gestion des comportements	5,04	1,36	2,25	6,75
Productivité	5,17	1,46	1,75	6,75
Modalités d'apprentissage	4,73	1,06	2,25	6,25
Soutien à l'apprentissage	2,66	0,85	1,67	4,92
Développement de concepts	2,33	0,79	1,00	4,00
Qualité de la rétroaction	2,79	1,06	1,50	5,50
Modelage langagier	2,87	0,93	2,00	5,25
Note. N= 13. *Score inversé. Scores possibles : 1-7				

Annexe 8 : Scores obtenus pour l'outil d'observation ELLCO Pre-K (objectif 2)

Sous-échelles, domaines et items	M (ÉT)	Étendue
Environnement général de la classe	3,17(0,67)	1,83-4,00
Section I. Structure de la classe	3,63(0,74)	2,00-4,67
Item 1. Organisation de la classe	4,00(0,78)	2,00-5,00
Item 2. Contenus de la classe	3,54(0,66)	2,00-4,00
Item 3. Gestion de la classe	3,29(1,07)	2,00-5,00
Item 4. Personnel	4,00(0,63)	3,00-5,00
Section II. Programme éducatif	2,71(0,69)	1,67-3,67
Item 5. Approches face au programme éducatif	2,79(0,89)	1,00-4,00
Item 6. Opportunités de choix et d'initiatives pour les enfants	3,14(1,17)	1,00-5,00
Item 7. Reconnaissance de la diversité en classe	2,21(0,70)	1,00-3,00
Langage et habiletés de lecture et d'écriture	2,58(0,44)	1,65-3,32
Section III. Environnement langagier	2,84(0,49)	1,75-3,50
Item 8. Climat de discussion	3,14(0,77)	2,00-4,00
Item 9. Opportunités de conversations soutenues	2,57(0,85)	1,00-4,00
Item 10. Efforts pour la construction du vocabulaire	2,79(0,70)	2,00-4,00
Item 11. Conscience phonologique	2,86(0,86)	1,00-4,00
Section IV. Livres et lecture	2,56(0,54)	1,50-3,20
Item 12. Organisation de l'aire de lecture	2,71(0,83)	2,00-4,00
Item 13. Caractéristiques des livres	3,00(0,78)	2,00-4,00
Item 14. Livres d'apprentissage	1,86(0,66)	1,00-3,00

Item 15. Approches face à la lecture des livres	2,36(1,01)	1,00-4,00
Item 16. Qualité de la lecture des livres	3,50(0,93)	2,00-5,00
Section V. Écrit et écriture émergente	2,33(0,82)	1,00-3,67
Item 17. Environnement d'écriture émergente	2,29(0,91)	1,00-4,00
Item 18. Soutien à l'écriture de l'enfant	1,86(0,86)	1,00-4,00
Item 19. Écrit dans l'environnement	2,86(1,01)	1,00-5,00
Moyenne du score total	2,82(0,50)	1,72-3,52

Note. n = 14 sauf pour item 2 (n =13), item 4 (n = 6) et item 16 (n = 8).

Scores possibles : 1-5

M = moyenne

Annexe 9 : Tableau-synthèse *Apports du dispositif de développement professionnel* (objectif 3)

Questionnaire de type “Chapeaux de Bono” (équipes 1 à 4)

Chapeau BLANC – la neutralité	Synthèse des propos des participants.tes
Faits relatifs au projet	<p>Le groupe de participants était composé de 17 étudiant.es ayant des parcours scolaires et professionnels variés. Outre une rencontre d'accueil et une rencontre de bilan, leur implication dans ce projet de recherche impliquait la participation à 4 rencontres de formation d'une durée de 3h30 chacune portant sur la qualité des interactions et l'émergence de l'écrit, d'activités de discussion, d'échanges et de pratique réflexive tout au long de la formation et d'une observation en classe d'une durée de 2 heures. Lors des formations offertes par différentes personnes expertes, des contenus théoriques ont été présentés et des moments d'échange étaient également prévus. Par exemple, une présentation a aussi été offerte par la professeure Élisabeth Jacob (UQAC), dont l'expertise est en lien avec l'enseignement dans les communautés des Premières Nations. Parmi les autres sujets abordés, les participants.tes ont nommé le plurilinguisme, la causerie, le jeu symbolique, la lecture indiciare et d'autres pratiques relatives à l'émergence de l'écrit.</p> <p>En outre, du matériel pédagogique a été rendu accessible aux étudiant.es (p. ex. albums de littérature de jeunesse, documents sur le message du jour et la lecture indiciare, site internet ÉLODIL, documents Power Point des formations, vidéos d'observation) et plusieurs exercices et exemples concrets ont été utilisés pour modéliser les concepts abordés durant les formations.</p> <p>Un accompagnement a également été offert aux participants.tes à la suite de la période d'observation en stage et les intervenantes étaient disponibles pour offrir du soutien pendant le projet. La présence aux rencontres et la remise des travaux pouvaient être flexibles en fonction des besoins des étudiant.es.</p>
Chapeau BLEU – l'organisation	Synthèse des propos des participants.tes
Moyens mis en œuvre et leur contribution aux nouveaux apprentissages en lien avec la qualité des interactions et les pratiques en émergence de l'écrit	<p>Les étudiant.tes ont généralement apprécié les exemples concrets présentés dans les capsules vidéo et proposés par les différentes intervenantes du projet. Ceci leur permettait d'analyser des situations et de développer leur compréhension des concepts présentés. La pratique réflexive, présentée sous forme de tableau, a aussi facilité le retour sur ces concepts et d'établir des liens avec des situations vécues en stage. Les ressources proposées par les intervenantes ont également été considérées utiles pour appliquer les concepts abordés. Globalement, la variété des moyens a permis de développer les concepts sous différents angles. La présence d'un retour sur les notions vues à la fin de chaque rencontre a permis d'assimiler les informations. La lettre écrite en début de projet et ouverte au moment de l'entrevue a permis aux participants.tes de constater les bénéfices des formations.</p>
Forces d'ordre organisationnel du projet	<p>Les formations étaient réparties tout au long de l'année et généralement considérées d'une durée adéquate. Les présentations théoriques étaient simples, condensées, concrètes et très efficaces pour soutenir les apprentissages des participant.es. Les dîners offerts permettaient une meilleure</p>

	gestion du temps. Il n'y avait aucune charge de travail durant la session. Certaines intervenantes qui ne pouvaient venir en personne lors des rencontres de formation ont pu faire leur présentation à distance. Aucun problème informatique n'est venu altérer significativement les formations.
Défis d'ordre organisationnel du projet	Les participant.es ont soulevé le fait qu'il était difficile de trouver une plage horaire qui convenait à tout le monde pour les formations et l'observation en classe. Certains participant.es ont suggéré que les rencontres soient plus courtes, plus nombreuses et offertes en avant-midi. Il a également été mentionné que la salle de formation ne permettait pas de discuter avec tous les participants.tes. Dans le milieu de stage, il pouvait être difficile de trouver un local pour effectuer un retour sur l'observation avec l'étudiant.e. Certaines difficultés communicationnelles ont également été soulevées, par exemple en lien avec l'annulation d'une formation. Comme les formations avaient lieu après les rencontres de stage, cela pouvait occasionner une certaine fatigue chez les étudiant.es. Les rencontres étaient espacées dans le temps, ce qui pouvait occasionner certains oublis par rapport à ce qui avait été vu auparavant.
Idées par rapport aux aspects organisationnels du projet	Les participants.tes ont proposé certaines idées pour améliorer l'organisation du projet : <ol style="list-style-type: none"> 1) Créer un groupe Teams ou un Google Drive pour y déposer tous les documents et favoriser le partage d'informations. 2) Offrir certaines formations à distance 3) Informer de façon officielle les enseignantes-associées de la participation des personnes stagiaires
Chapeau JAUNE – la critique positive	Synthèse des propos des participants.tes
Aspects les plus appréciés, positifs et enrichissants du projet	Les participants.tes mentionnent plusieurs aspects du projet qu'ils ont particulièrement appréciés. Sur le plan des interactions, ils ont souligné un accueil chaleureux et personnalisé, le soutien et la bienveillance des intervenantes, l'intérêt et l'investissement des intervenantes et le temps d'échange entre les participants.tes. Sur le plan du contenu, ils ont soulevé l'expertise des intervenantes, une documentation pertinente et utile, la qualité des albums jeunesse offerts, les éléments de pratique abordés lors du visionnement des capsules vidéo, la modélisation des techniques enseignées et les connaissances acquises quant à l'application concrète des outils proposés. La participation au projet a permis une bonification des apprentissages effectués dans le cadre de leur formation initiale et le développement de nouvelles connaissances qui ont pu être réinvesties en stage. Certains participants.tes ont soulevé comme point positif le fait de n'avoir aucune pression ou note associée à leur participation au projet et de pouvoir choisir de faire leur analyse réflexive oralement ou par écrit.
Commentaires constructifs	Il est suggéré d'informer à l'avance les participant.es des sujets qui seront abordés lors de chaque formation pour leur permettre de se préparer et de noter une liste de questions au besoin.

Chapeau NOIR – la critique négative	
Principales difficultés rencontrées ou les principaux irritants dans le cadre du projet	La gestion du temps a pu constituer une difficulté pour les participants.tes, étant donné que le cours du matin se terminait à 12h30 et que les rencontres de formation débutaient à 13h00. La dernière rencontre en fin de session a semblé moins appréciée étant donné la charge de travail déjà occasionnée dans les autres cours. Il a été soulevé qu'une trop grande quantité d'informations était parfois transmise lors des rencontres. Également, il a été mentionné que, dans certains cas, les observations avaient lieu tôt dans le stage et que les étudiant.tes auraient aimé en connaître la date plus tôt. Par ailleurs, la présence de la caméra et des observateurs en classe pouvait causer une certaine agitation chez les enfants et rendre la gestion de classe un peu plus difficile. Finalement, une difficulté technique a été mentionnée en lien avec les enregistrements audio.
Commentaires constructifs	Afin de faciliter la gestion du temps pour les participants.tes, les rencontres gagneraient à être plus courtes si elles ont lieu l'après-midi, ou conserver la même durée, mais être offertes en avant-midi. Il a été mentionné qu'il pourrait être pertinent de laisser les étudiant.tes choisir le moment de l'observation pendant le stage (p. ex. plutôt au début ou à la fin). Également, des participants.tes suggèrent que la procédure d'observation soit expliquée avant la visite en classe, de façon à ce que les participants.tes sachent à quoi s'attendre.
Chapeau ROUGE – la critique émotionnelle	Synthèse des propos des participants.tes
Réactions et émotions suscitées lors des différentes phases du projet (rencontre d'accueil, visionnement de vidéos, formations (4), observations et accompagnement en classe)	Les participants.tes ont en majorité déclaré qu'ils avaient beaucoup d'intérêt et de motivation envers le projet et qu'ils se sont sentis à l'aise dès le départ. Les différentes phases du projet leur ont permis de développer de l'assurance dans leurs pratiques à l'éducation préscolaire et de se sentir valorisés et confiants par rapport à leurs compétences professionnelles, tout en n'étant pas assujettis.es à une pression de performance. Il était rassurant de visionner les captures vidéo en petits groupes, ce qui soutenait des échanges ouverts et sans jugement. Les participants.tes ont été touchés par l'ouverture et l'empathie des intervenantes, par l'importance de la qualité des interactions en classe et par les particularités de l'éducation préscolaire dans les communautés des Premières Nations. Les participants.tes ont également souligné leur fierté de participer au projet, la prise en compte de leur point de vue et le fait de se sentir pleinement considérés.ées comme futurs enseignants.es.
Chapeau VERT – la créativité	Synthèse des propos des participants.tes
Idées nouvelles suscitées par le projet	Les participants.tes ont développé des idées plus créatives pour leur propre pratique, notamment sur les différentes façons d'intégrer le message du jour en classe d'éducation préscolaire.
Ajouts proposés pour bonifier le projet	Des suggestions sont proposées pour bonifier le projet, notamment une offre de formations thématiques, comme des ateliers ou une mise en action avec étayage afin de pouvoir

	<p>approfondir l'implication et les interventions de l'enseignant.e lors des jeux libres. Dans le cadre de la formation, il pourrait être pertinent d'aller effectuer des observations dans la classe d'un.e enseignant.e d'expérience. Par ailleurs, un matériel complémentaire aux albums de littérature de jeunesse (p. ex. jeu de société) pourrait être présenté.</p>
<p>Idées pour améliorer les cours et le stage à l'éducation préscolaire au regard de la qualité des interactions et des pratiques en émergence de l'écrit</p>	<p>Dans le cadre du BÉPEP, il pourrait être intéressant d'inclure une offre de cours en lien avec l'éducation préscolaire dans les choix de cours, tout en s'assurant de la cohésion entre les différents cours du BÉPEP qui traitent de l'émergence de l'écrit. Le format de la formation offerte (durée, équilibre entre les notions théoriques et les travaux pratiques) pourrait être réinvesti dans les autres cours du programme, notamment dans les 2 cours dédiés à l'éducation préscolaire. Les formations pourraient être offertes également dans le cadre des cours DDD1100 et DDD2100 en laissant un certain choix aux étudiant.es. L'activité brise-glace leur a semblé particulièrement pertinente et pourrait être utilisée dans les autres cours du programme pour permettre aux étudiant.es d'apprendre à se connaître et de trouver des partenaires de travail compatibles.</p>
<p>Idées de diffusion pour promouvoir le projet et transférer les acquis aux collègues étudiants.tes</p>	<p>Afin de diffuser les nouvelles connaissances et les compétences développées lors du projet, les participants.tes proposent différentes activités de diffusion : document de partage avec d'autres étudiant.es qui suivront la formation, création d'une capsule vidéo par les participants.tes pour partager leur expérience, partage de pratiques et de documents sur les réseaux sociaux (p. ex. groupe Facebook d'enseignants.es) et création d'un guide accessible à tous les étudiants.es de l'UQAM et d'autres universités.</p>

Annexe 10 : Tableau-synthèse pour l'entretien semi-dirigé de groupe (objectif 4)

Conditions générales favorables dans les cours et les stages à l'éducation préscolaire	
Contenus des cours	
Notions théoriques	Les étudiant.es déplorent la place trop importante qui serait accordée aux notions théoriques dans les cours du baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire (BÉPEP), incluant les cours spécifiques à l'éducation préscolaire. À leur avis, il est difficile d'envisager comment la théorie se rattache au milieu de pratique, c'est-à-dire comment les notions enseignées dans les cours peuvent ensuite être appliquées concrètement dans une classe. Il y a un réel besoin de combler l'écart entre la théorie et la pratique, car la réalité d'une classe apparaît très différente de ce que la recherche peut représenter comme ce que certains qualifient d'utopique. Par ailleurs, il a également été souligné que certains éléments théoriques sont parfois peu approfondis lors des cours, comme le message du jour et la qualité des interactions, ou que d'autres outils, comme la grille de planification utilisée dans les cours et dans les stages, est peu réaliste au regard de ce que les enseignants.es font réellement au quotidien. Le peu de cours (2) dédiés à l'éducation préscolaire dans le cheminement au BÉPEP est également évoqué comme limite. Également, le cours DDD2100 est considéré comme répétitif par rapport au cours DDD1100.
Mise en pratique et ressources	Comme piste de solution, le fait de pouvoir expérimenter certaines approches ou techniques d'enseignement dans les cours a été maintes fois soulevé. Lorsque les étudiants.tes peuvent eux-mêmes les mettre en pratique, leur confiance se développe pour réinvestir le tout par la suite dans une classe. Il est donc très apprécié par eux.elles d'adopter une posture d'enseignant.e au sein des cours, sous la forme d'un apprentissage expérientiel. Cela rend les contenus de cours plus concrets, soutient la mémorisation de notions et facilite le transfert des apprentissages dans le milieu de stage ou de pratique. Les activités « clé en main » sont généralement très appréciées, notamment sous la forme de ressources présentées directement dans les cours et pouvant être réutilisées en classe par la suite (p. ex. sites internet comme Élodil, exemples d'outils concrets). De façon générale, les participant.es se sentent davantage outillés, en confiance et prêts à aller en stage à la suite de la formation reçue dans le cadre de ce projet de recherche.
Approches pédagogiques à l'éducation préscolaire	Malgré un programme-cycle qui prône une approche développementale qui respecte les besoins, le rythme et les intérêts des enfants, les participants.tes évoquent une tension ressentie dans les approches pédagogiques mises de l'avant dans leurs milieux de stage à l'éducation préscolaire. En effet, il existe une attente quant au fait de bien « préparer » les enfants pour la 1 ^{re} année du primaire, par exemple en diminuant le temps de jeu et en leur faisant vivre des activités durant lesquelles ils doivent rester assis et en silence. Les enseignantes-associées à l'éducation préscolaire ressentent une pression des enseignantes de 1 ^{re} année concernant des

	acquis attendus de la part des enfants avant de faire leur entrée au primaire, alors que les approches pédagogiques diffèrent totalement entre l'éducation préscolaire, basée sur le développement global de l'enfant, et l'école primaire, basée pour sa part sur une approche disciplinaire. Quelques participants.tes évoquent leur 3 ^e stage effectué dans une classe de 1 ^{re} année, ou des expériences de suppléance à ce niveau scolaire, et font part de pratiques de transition intéressantes pour les enfants, comme la présence d'aires de jeux dans ces classes et de moments pour les enfants où ils peuvent faire des apprentissages de façon ludique.
Format des cours	
Nombre d'étudiant.es par groupe	Durant le projet de recherche, le nombre réduit de participant.es (n = 17) a été reconnu comme favorable à la participation et aux échanges d'idées. Lors des cours dispensés au BÉPEP, le nombre élevé d'étudiant.es (environ 50) représenterait un frein à l'expression et à la communication pour les étudiant.es plus réservé.es. À cet égard, il pourrait être pertinent d'envisager de former des sous-groupes pour expérimenter des activités (p. ex. ateliers, mise en situation, application pratique) lors des cours.
Disposition du local	Les meubles du local ont été disposés de façon à faciliter les discussions et les échanges lors des rencontres. Pour ce qui est des cours suivis au BÉPEP, la plupart des locaux disposent de bureaux individuels disposés en rangées, ce qui limite grandement la communication entre les étudiant.es et la possibilité de rencontrer et de travailler avec de nouvelles personnes.
Discussions et échanges	Les participant.es mentionnent à plusieurs reprises à quel point ils ont apprécié de pouvoir discuter avec les intervenantes du projet et avec leurs collègues étudiants. Ces échanges les rendaient plus actifs dans leurs apprentissages et permettaient d'aborder de façon concrète les notions théoriques abordées lors des formations. La présentation de capsules vidéo montrant des situations réelles vécues en classe a semblé particulièrement appréciée par l'ensemble des participants.tes.
Conférenciers invités	Les présentations ciblées offertes par des conférenciers invités ayant une expertise dans un domaine en particulier semblent particulièrement intéressantes aux yeux des étudiant.es. Les informations nouvelles apportées par ces personnes apparaissent complémentaires à ce qui peut être proposé par les professeur.es et par les personnes chargées de cours.
Visite des milieux de pratique	Quelques participants.tes ont suggéré d'aller visiter les milieux de pratique en-dehors des périodes de stage, afin de pouvoir observer et expérimenter des moments phares de l'année scolaire, comme l'entrée progressive, l'établissement de routines en début d'année, l'élaboration des bulletins et les rencontres de parents.
Évaluation des étudiant.es	
Contenus et modalités	Généralement, les participants.tes apprécient que les évaluations portent sur des contenus davantage pratiques que théoriques. Parmi les exemples d'évaluations mentionnées, il y a la planification d'une journée à l'éducation préscolaire

	(incluant des ateliers et des coins) et l'expérimentation filmée d'une lecture interactive. Encore une fois, tout comme les activités pratiques appréciées lors des cours, de telles évaluations soutiennent également le transfert des apprentissages lors des stages.
Stage à l'éducation préscolaire	Il est parfois mentionné que les exigences et attentes liées au stage à l'éducation préscolaire gagneraient à être clarifiées, notamment en lien avec le programme-cycle qui met de l'avant l'importance des jeux libres, alors que les étudiant.es sont davantage évalués lors d'activités dirigées. Il y a par moments des contradictions entre les attentes des personnes enseignantes associées, des personnes superviseures et du programme-cycle. Ceci pourrait s'expliquer par le fait que le projet de recherche a eu lieu la première année de mise en œuvre du programme-cycle, alors que les milieux de pratique étaient encore en phase d'appropriation.

Annexe 11

ENTRETIENS PORTANT SUR LA QUALITÉ DES INTERACTIONS

Cette première partie du rapport d'analyse concerne des données issues d'entretiens portant sur la qualité des interactions. La qualité des interactions fait référence au soutien émotionnel, à l'organisation de la classe et au soutien à l'apprentissage. Les quatorze personnes stagiaires qui participaient à cette recherche avaient reçu des formations portant sur chacun de ces trois domaines. Les entretiens se sont déroulés après une séance d'observation qui a eu lieu durant leur stage à l'éducation préscolaire durant l'hiver 2022.

1. LE SOUTIEN ÉMOTIONNEL

Le soutien émotionnel fait référence au climat positif, au climat négatif, à la sensibilité de l'enseignante et à la prise en considération du point de vue de l'enfant. Durant l'ensemble des entretiens, les personnes stagiaires ont été questionnées sur leur manière d'offrir un soutien émotionnel de qualité aux enfants de leur groupe. Des questions leur étaient aussi posées sur leurs forces et leurs défis en lien avec le soutien émotionnel.

1.1 Le climat positif

- ⇒ Le climat positif est la dimension qui ressort le plus dans le soutien émotionnel (92 extraits codés).
- ⇒ Plus précisément, c'est sur la relation que portent le plus d'extraits (34 extraits, 11 personnes stagiaires) et sur les 34 extraits, 32 se rapportent à des forces des personnes stagiaires, à des points positifs.
- ⇒ D'emblée, les personnes stagiaires parlent de l'importance de la relation lorsqu'on les questionne sur le déroulement de la séance d'observation. C'est un élément central pour elles.

Extraits de verbatims <i>L'importance de cultiver une relation de qualité avec les enfants</i>
E02 : « En fait, tu démontres que tu les connais bien, puis que tu fais déjà des liens avec des choses parce que je t'ai entendu. Je n'ai pas l'exemple mental mais t'as fait un lien avec un enfant, puis un événement qui est arrivé dans sa famille aussi, alors ça m'a porté à croire que tu le connaissais quand même bien. »
E03 : « O1 : Tu sais, moi en plus, je vois plein d'images d'enseignantes que ça aurait été là genre « dans le coin, sablier » puis, ça n'aurait pas aidé à la relation, alors même s'il est comme... il a une belle relation avec toi, enfin... E03 : Mais c'est ça, pour moi, le plus important, la relation, parce que tu sais, plus tard, peut-être que ce ne sera pas l'enfant le plus facile, mais c'est un enfant qui a besoin d'amour, tu sais, c'est un enfant qui veut tout le temps les câlins. »
E04 : « C'est peut-être mon lien avec les enfants, leur poser des questions, par exemple, aussi, pendant les jeux libres, je vais les voir souvent pour leur poser des questions, puis aussi, m'informer sur eux ou en début de journée, comme j'ai dit, par exemple, par exemple, j'ai un petit garçon de Jacob qui m'a dit « dans 3 jours, dans 3 dodos, je vais avoir Sonic 2 » puis là, depuis ce temps-là, chaque matin, je vais là « dans 2 dodos, tu vas avoir Sonic 2 ! » J'essaie de m'intéresser vraiment à eux pour créer un lien entre eux et moi pour que la gestion se fasse mieux. »

- ⇒ Le climat positif est quelque chose d'important dans l'identité professionnelle des personnes stagiaires.
- ⇒ La facilité de communication était déjà présente (avant la formation); les entretiens révèlent que les personnes stagiaires ont transposé cette force personnelle dans le contexte de leur stage.

Extraits de verbatims

La facilité à communiquer

E06 : « Euh.. ben, je pense que j'ai une bonne capacité de communication à la base, faque ça m'aide beaucoup justement à venir chercher les enfants, à faire peut-être plus des rappels verbaux... (...) Oui, euh ben, je pense que j'ai une belle capacité d'empathie, une belle capacité de communication aussi, là. C'est ce qui est ressorti justement dans ma première supervision: que j'ai de la facilité à communiquer avec eux (...) Je suis une personne qui est assez dynamique aussi. »

E03 : « Une force, bien pour moi, c'est... ah, j'aime les enfants, alors pour moi, c'est facile de leur faire des câlins, de leur donner de l'attention, toucher les cheveux, les flatter, les tout ça, donc je suis très... la proximité... avec l'enfant. Donc c'est pas, tu sais, j'y pense pas. (...) Dans le fond, moi, je suis une personne très... comment on dit ça... très dans le toucher. O1 : Comme physique ? E03 : Oui, c'est ça. J'aime ça toucher mes élèves, être proche d'eux, les regarder dans les yeux, donc ça c'est ma façon. Pour moi, tous les élèves, c'est mes enfants, donc je les prends vraiment « mes petits cocos », « mes choupinets », « mes si... » Donc, j'aime vraiment les petits là, donc, c'est ce qui est le fun au préscolaire, hein, on peut encore leur dire des petits mots d'amour comme ça, sans qu'ils se roulent les yeux...! Donc ça, c'est ma façon d'offrir ma chaleur humaine entre guillemets. Donc c'est ça. »

⇒ Ce qui ressort au niveau du respect est principalement l'écoute, la douceur et la patience. On peut aussi supposer que ce sont des qualités ou aptitudes personnelles que les personnes stagiaires possédaient avant les formations.

Extraits de verbatims

Le respect des enfants

E03 : « Mais t'es vraiment dans ça, t'es dans la douceur, puis tu choisies tes choses, alors gardes ça. C'est vraiment super beau, t'es toute toute douce, c'est vraiment, mais pas douce « molle », tu es douce « ferme », mais comme une expression là, comme je disais l'autre fois, à d'autres étudiants, c'est comme « une main ferme mais dans un gant de velours », c'est bien illustré pour toi, je crois. »

E01 : « O1 : Parfait, super. Effectivement, moi je t'ai trouvée, on peut donner des commentaires sur le soutien émotionnel avant de faire l'autre, moi je t'ai trouvé super douce. Je sens vraiment que tu n'as pas l'air d'être quelqu'un comme d'explosive ou d'impatiente, je te sens tout le temps assez posée, je ne sais pas si tu étais stressée qu'on soit là, mais ça paraissait pas. »

E10 : « E01 : Puis tu sais, les enfants te parlent, puis, tu prends tout le temps, le temps de les écouter. Tu es beaucoup respectueuse dans tes propos. Tu sais, souvent c'est « s'il vous plaît, merci », t'es vraiment très... tu les considères comme des êtres aussi importants, même s'ils ont cinq ans, alors, t'es beaucoup dans ces moments-là. »

E13 : « O2 : Vraiment, j'ai... tu vas le voir quand tu rentres dans une classe, tu le sens, il y a une énergie qu'on sent et ce matin, c'était comme un nuage. J'avais l'impression d'être comme sur un nuage, toute emmitouflée. »

⇒ En ce qui a trait à l'affect positif, ce qui ressort le plus dans les extraits est le sourire... (malgré les masques que les personnes stagiaires portaient lors des séances d'observation!)

Extraits de verbatims

L'importance du sourire

E01 : « Non, ils connaissent la routine, c'est un jeu qu'on a déjà fait. Alors ils connaissent les règles et tout. Bon, climat positif, oui. Sourire, ça ne se voit pas, mais on le voit un peu... O1 : Oui, dans ta voix. »

E03 : « O1 : Tu les accueilles, même si tu as un masque, on sent que tu rigoles, tu sais, tu es enthousiaste avec eux, tu es contente de les voir, ils vont vraiment vers toi, ils vont te coller, tu sais, je sais bien que le stage n'a pas commencé il y a une journée, mais quand même, ça fait pas des mois, puis déjà là, on voit déjà qu'ils te font confiance. »

E04 : « O1 : Puis tu sais, au début de la journée, t'avais une voix tellement toute douce avec les enfants, tu étais, tu sais, dans le climat positif là, je veux le souligner t'étais toute douce toute, tu sais, on ne voit pas ton sourire, mais t'avais l'air souriante, heureuse d'être avec les enfants, tu sais, c'est une de tes forces et je veux le souligner, tu sais, il faut les valoriser nos forces aussi ! »

E10: « Un beau climat positif, t'es chaleureuse avec eux et tout. Bon, c'est sûr que derrière le masque, on te voit moins sourire et tout là, mais t'es quand même expressive autrement, et tout ça, mais tu sais, gêne-toi pas, garde cet optimiste-là avec eux, puis c'est ça. »

- ⇒ En somme, le climat positif est présent dans presque toutes les classes observées (13/14).
- ⇒ La présence d'un climat positif n'est possiblement pas dû à la formation en tant que tel. La personnalité de la personne stagiaire y contribue.

1.2 Le climat négatif

- ⇒ À l'opposé, le climat négatif a été présent par moments dans 3/14 observations. Pour ces 3 personnes stagiaires, l'affect négatif et le contrôle punitif ont été présents par moment durant les observations. La négativité grave et le sarcasme-irrespect n'ont pas été présents ou nommés.
- ⇒ Ce qui amène le climat négatif (affect négatif et contrôle punitif) est principalement la difficulté à gérer les comportements des enfants.
- ⇒ Maintenir un climat positif dans la classe était réellement un défi pour une personne stagiaire sur les quatorze. Les extraits codés dans les défis réfèrent majoritairement à l'entretien mené avec cette personne stagiaire. Les deux extraits codés qui ne réfèrent pas à cette personne réfèrent à des situations particulières où la personne stagiaire avait eu de la difficulté à intervenir avec des enfants à besoins particuliers.
- ⇒ Les personnes stagiaires accordent une grande importance au climat positif, tant dans leur discours que dans les comportements et les pratiques que les observatrices ont pu observer. Ce qui nuit occasionnellement au climat positif est lié à la gestion des comportements plus difficiles.

Extraits de verbatims <i>Manifestations du climat négatif</i>	
Affect négatif	<p>E04 : « Pour climat négatif, c'est sûr qu'il y a certains enfants dans la classe, il y a des chicanes de temps en temps...ou tantôt, Alexis, je ne l'ai pas vu, mais il paraît qu'il a fait un « fuck you » à Félix... par rapport au climat négatif là... Sinon j'ai retiré un enfant de la classe, je sais pas ça l'amène un climat négatif, mais en même temps, j'étais pas capable de de lui faire faire des bons choix, donc j'ai utilisé cette option-là, sinon c'est pas mal. »</p> <p>E05 : « Ben j'aime pas ça devoir lever le ton... en plus que j'ai ma gorge aghh ! Lever le ton, puis faire des menaces là, ou faire... »</p> <p>E05 : « je... j'ai besoin d'aide, j'ai besoin d'aide pour comme les ramener parce que c'est ça, mes techniques positives, ou j'en ai pas assez, ou je les utilise mal, mais ça fonctionne pas. Tu sais, le renforcement positif, c'est magnifique, je pense que je le fais, puis il y en a plusieurs pour qui ça fonctionne, mais y en a plein que ça fonctionne pas du tout là, ça leur fait rien, donc là, c'est ça... j'ai les bras grands ouverts comme ça là... »</p> <p>E12 : « ...Intervenir peut-être... comment je dirais ça ? Parfois, je prends un peu de temps. Si je fais une chose, j'ai toujours tendance à finir ce que je fais avant de m'en aller, ce qui n'est pas bon. Philippe m'a fait la remarque la dernière fois et j'étais là comme fantôme dans la classe, mais j'étais avec deux autres. Et puis les deux autres qui pleuraient dans le coin, je les ai regardés et j'ai terminé au moins une minute avec ceux que je parlais avant d'y aller. Philippe m'a dit non, il fallait s'assoier avec les autres sur la table et aller trouver les autres, ceux qui étaient en pleurent. »</p>
Contrôle punitif	<p>E04 : « O2 : comme tu l'as dit, je trouve que, enfin, j'ai l'impression qu'il y a une petite vigilance à avoir, sur ne pas stigmatiser certains enfants. Donc en fait, nous en arrivant dans la classe, Myriam, je ne sais pas, si tu veux... ? Enfin, moi j'ai senti qu'il y avait trois enfants qui étaient un peu... sur lesquels la tension... alors peut-être que le comportement était inadéquat aussi de leur côté hein, mais je ne suis pas sûre qu'en demandant, qu'en disant régulièrement à l'enfant « je te remets en avertissement, je te remets de l'avertissement », finalement, est-ce que son comportement change ? Et est-ce que dans ces cas-là, quelles solutions et quelles stratégies toi tu peux essayer de trouver pour que le comportement, je crois que c'était le petit Félix, changent. Parce que visiblement les avertissements et le fait de le dire en plus, de le verbaliser devant les autres enfants, c'est comme s'il y avait une escalade en fait, de mise en route quoi. C'est à dire que plus tu reprends les enfants, plus ils vont... on a l'impression qu'ils vont faire, qu'ils vont moins l'écouter</p>

<p>et qu'ils vont avoir des comportements inappropriés et plus ils vont être stigmatisés vis-à-vis du reste de la classe parce que c'est toujours les mêmes qu'on reprend... »</p> <p>E05 : « en jasant avec ma prof, en... tu sais, c'est juste ça « je vais appeler tes parents »... C'est juste ça qui les font, qui les fait réagir, il n'y a rien... sont couchés à terre, y a rien... il ne se passe rien, y a rien à faire, donc ça elle m'incite à trouver des moyens, donc là, il y a le coin calme, ça fonctionne, mais là, tout le monde veut y aller ! »</p> <p>E12 : « Mais là probablement que votre gestion de classe était beaucoup un peu comme des petites menaces. « Ah, si tu n'arrêtes pas, je vais te descendre. Je vais te mettre dans le corridor. » On ne peut pas. À cet âge-là, on ne peut pas mettre les enfants dans le corridor. Ils sont trop petits. La petite fille quand je suis allée la chercher, elle était toute à l'envers. Elle pleure... C'est très, très dur de ce faire exclure d'un groupe, puis elle n'a pas la..., elle n'est pas assez vieille pour comprendre. Elle ce qu'elle ressent c'est du rejet. »</p> <p>E12 : « E12 : Oui, mais généralement, toutes mes activités, ça se passe vraiment, vraiment bien. Je n'ai pas à parler fort, je n'ai pas à crier, je n'ai pas à... Mais j'ai remarqué que j'ai crié fort parce que là, je l'ai senti dans ma voix. J'ai parlé beaucoup fort pour les ramener à l'ordre, mais ce n'est vraiment pas, je ne travaille pas comme ça. »</p>
--

1.3 La sensibilité de l'enseignante

- ⇒ La sensibilité de l'enseignante ressort comme une force chez la majorité des personnes stagiaires. Cela se manifeste surtout par deux pratiques. D'abord, en ce qui a trait à la conscience et à la vigilance, la proactivité est assez souvent nommée par les personnes stagiaires. Également, certaines anticipent efficacement les besoins des enfants.

Extraits de verbatims <i>La conscience et la proactivité des personnes stagiaires</i>
<p>E02 : « Je ne t'ai jamais, en fait, je t'ai sentie très proactive dans tes interventions, tu anticipes que ce qui va se passer aussi, ce qui est vraiment très bien. »</p>
<p>E11 : « O1 : Ben oui, en fait, tu as été sensible à un autre moment donné, puis là, t'étais capable d'anticiper « ok, lui il fonctionne comme ça, quand il m'a demandé de l'aide, il faut que j'y aille rapidement parce qu'il faut... » E11 : Ça peut débouler rapidement... en pleurs, puis avoir le sentiment qu'il n'est pas capable de le faire, mais ce n'est pas ça, c'est juste qu'il faut l'aider. O1 : Tu as été sensible à lui, tout à fait. »</p>
<p>E13 : « O2 : T'es vraiment en contrôle, je te l'ai dit quelque fois, je te trouve très en contrôle. T'es calme, t'es active, t'as les yeux partout. Tu circules, tu te mets à leur hauteur, tu t'intègres dans leurs jeux. »</p>

- ⇒ En ce qui a trait à la réceptivité, les personnes stagiaires mettent en application ce qu'elles ont appris sur l'importance à accorder aux émotions. Cela se voit dans les observations par une attitude d'empathie et par la mise en place d'un soutien personnalisé pour répondre aux besoins des enfants.

Extraits de verbatims <i>Empathie et réceptivité des personnes stagiaires</i>
<p>E02 : « E02 : Je dirais mon empathie, puis ma passion aussi, ma capacité à me questionner, puis essayer de comprendre l'enfant, je veux dire, c'est un enfant, il veut juste de l'attention, c'est dire, d'aller chercher plus loin, qu'il vit ça, ça, ça, à la maison, c'est fait, c'est de prendre en considération la réalité chez lui parce qu'il peut vivre du stress. Tu sais, le changement, ce n'est pas toujours facile, c'est du haut de ses 5 ans, 6 ans, c'est. »</p>
<p>E04 : « O2 : Juste parce que j'ai un très bon exemple avec la petite, la petite fille dont tu as le collier, moi j'ai trouvé qu'il y avait en termes de sensibilité, j'ai trouvé que tu avais vraiment trouvé en termes de comportement un truc génial avec le bracelet, quand tu lui as dit « on est connectées, toi tu as le collier, moi j'ai le bracelet, et en fait quand, je vais faire un peu de bruit avec mon bracelet, ça veut dire que je te demande de... » donc ça, c'est enfin, moi, je trouve que... O1 : Oui, t'as été la chercher énormément en faisant ça, puis à toutes les fois que tu bougeais ton bracelet, elle arrêtait ce qu'elle faisait et elle te regardait. Tu as réussi vraiment à aller la chercher à ce moment-là. E04 : C'est une stratégie incroyable, ça, et franchement, je ne l'ai jamais vu... non, mais et c'est parce que c'est ultra sensible de ta part, c'est ce que dit Myriam, tu as</p>

exactement compris ce qui m'intéressait, là, son intérêt, ses bijoux, ses bracelets, ses colliers, elle faisait sa... elle était coquette et en même temps, c'était un moyen de rediriger ses comportements qui était extrêmement subtile en fait. Et justement... O1 : Tu n'avais même pas besoin de la nommer, t'es allée capter son attention. Les autres, peut-être qu'il y en a plein qui ne s'en rendaient même pas compte au sein de la classe, mais elle, elle savait automatiquement. »

E09 : « E09 : Par exemple, il y a Mia qui, pendant l'activité motrice, elle s'est faite dépasser, puis elle était toute peinée, et aujourd'hui elle me l'a dit en début de journée : elle est fatiguée. Donc elle a plus de difficulté un peu, à gérer ses émotions, à ce que... parce que là, ça fait déjà deux fois qu'elle pleure ce matin. Donc, puis elle m'a dit « Je suis fatiguée aujourd'hui, j'ai pas d'énergie. » Donc je le savais déjà un peu ça. Mais je suis allé la voir. J'ai pris le temps, j'ai lancé les autres en activités. J'ai pris le temps avec elle de la rassurer : « Je comprends comment tu te sens et tout. » Puis essayer de dédramatiser un peu la situation, puis lui apporter une façon de pouvoir régler cette situation-là dans un futur : « Est-ce que tu lui as demandé, par exemple, est-ce que tu lui as dit? » Donc, puis je prends toujours le moment avec chaque enfant, le plus possible, d'avoir un petit moment avec eux, puis quand ils ont des émotions, de prendre le temps de d'apaiser l'émotion, puis de démythifier l'émotion, puis après ça de répondre, de réagir, de proposer une solution. »

⇒ Ce qui nuit à la réceptivité des personnes stagiaires semble être le manque de connaissances des besoins et du développement de l'enfant de 4-6 ans. Les personnes stagiaires sont parfois agacées ou dépassés par certains comportements, comme les pleurs, les petits conflits et les petits bobos.

Extraits de verbatims <i>Méconnaissance des besoins des enfants d'âge préscolaire</i>
E08 : « E08 : Des fois, je suis impatiente, je trouve. Comme en dedans de moi... Je ne pense pas qu'ils le remarquent, et tout ça, mais c'est juste qu'il faut encore que je m'habitue et que je me répète qu'ils ont juste cinq ans. Je trouve des fois ... il me semble que c'est pas un conflit qui est grave, donc, je pense qu'il faut que je me rappelle, tu sais, il faut que je me parle et que je me dise qu'ils ont juste cinq ans, qu'il faut que j'aie dans l'empathie. C'est juste un apprentissage, donc ça, pour la gestion des conflits, des fois, c'est ça... Peut-être que quand je suis vraiment fatiguée à la fin de la journée, je fais comme, ben justement, mon truc de « va lui dire que t'as pas aimé ça ». Au lieu de vraiment, tu sais... Mais j'y travaille. »
E09 : « Ce qui est plus difficile, c'est ... là je me suis adapté aussi... mais c'est les petits accrochages : « Il m'a touché... » Ou les choses qui sont plus superficielles si on veut... Ça vient un peu me chercher, mais là, je prends le moment à chaque fois « non, c'est pour eux, c'est important pour eux ». O1 : Sont à la maternelle. E09 : Sont à la maternelle, c'est quelque chose qui pour eux, ça paraît très gros. Pour moi, c'est rien, mais je prends le temps. Non, on va aller... puis là, je demande, c'est là que je prends le temps « comment t'as vécu ça? Qu'est-ce tu comprends, etc. » Puis, je recommence la démarche que j'ai mentionnée précédemment. Mais c'est un peu ça là, des fois... Puis je l'ai appris, puis je le mets en application le plus possible. Mais c'est des petits « il m'a touché, il a respiré à côté de moi... il me regarde ! » Mais là, on peut pas contrôler ses yeux quand même ! C'est peut-être ça qui vient me chercher un peu plus, mais c'est ça. »
E13 : « (...) Mais, ça, gérer le « ça file pas », est-ce que c'est un vrai bobo ? Ce ne sont pas mes enfants, mes enfants, moi, je les 'size' vite. Je trouve ça plus difficile.
E12 : « O1 : C'est vrai qu'à cet âge-là « ils m'ont regardé, ils m'ont touché ». Nous, on trouve que... Ben, tantôt vous avez dit « ils pleurent pour rien. » Ils pleurent pour rien pour des adultes comme nous, mais pour eux, ça, c'est la fin du monde, tu sais. Ils s'adaptent à partir de leur... tu sais, eux autres, de se faire regarder, c'est très, très gros. »

1.4 La prise en considération du point de vue de l'enfant

- ⇒ Globalement, la prise en considération du point de vue de l'enfant est à la fois une force et un défi pour les personnes stagiaires (32 extraits sont codés dans forces, tandis que 36 sont codés dans défis ou à bonifier).
- ⇒ La prise en considération du point de vue de l'enfant n'est pas équivalente d'une activité à l'autre. Par exemple, il est plus facile de prendre en considération les besoins durant les jeux libres que pendant les activités dirigées.

- ⇒ Parmi la dimension prise en considération du point de vue de l'enfant, c'est l'aspect souple et attention centrée sur l'enfant qui ressort le plus dans les entretiens (31 extraits). La moitié des personnes stagiaires (7/14) disent que cela est un défi ou une pratique qui pourrait être bonifiée.
- ⇒ Différentes pratiques permettent aux stagiaires de centrer leur attention sur l'enfant et de démontrer de la souplesse. Certaines pratiques semblent plus élémentaires (ex. : écouter ce que dit l'enfant), tandis que d'autres indiquent un plus grand investissement (ex. : demander à l'enfant son avis, partir des propos de l'enfant pour l'amener plus loin dans sa réflexion).

Extraits de verbatims <i>Pratiques utilisées par les personnes stagiaires visant à faire prendre en considération le point de vue de l'enfant</i>	
Écoute l'enfant	<p>E01 : « Considération du point de vue aussi, quand même, je les écoute tout le temps, je suis tout le temps là pour eux. Je sais pu comment dire ça. O1 : Tu essaies d'être le plus présente. E01 : Oui, quand les élèves ont quelque chose à me dire. »</p> <p>E01 : « À un moment donné, il y avait un enfant, t'as vraiment pris en considération sa demande, en fait, il a demandé combien il y avait de pages dans le livre, et donc, t'as dit « bah, on va les compter ensemble »</p> <p>E04 : « O2 : Je vais quand même renforcer sur la prise en considération du point de vue de l'enfant. Je trouve que tout le début, la première séance de l'accueil et de la lecture, j'ai vraiment trouvé que t'avais une prise en considération de l'enfant, c'était très fort. Tu leur as laissé beaucoup de temps pour parler »</p> <p>E14 : « E14 : C'est ce que j'ai remarqué un moment donné, c'est ça que j'avais fait pendant un jeu libre. On avait déjà un jeu dirigé souvent, il faut lire les règlements avec eux parce qu'ils ne les savent pas encore. Pis elle est venue, on a joué ensemble avec 3 autres enfants. À chaque jeu libre, elle demande ce jeu-là, je me dis qu'elle a dû passer un bon moment, elle veut recréer ça, je le voyais. »</p>
Questionne l'enfant	<p>E10 : « Puis, tu sais, de prendre en considération qu'est-ce qu'ils me disent aussi là... pour le coin, tu sais, même hier, genre je leur ai demandé « bon qu'est-ce qui nous manquerait ? »</p> <p>E13 : « O1 : Ça pour moi, c'est très sensible. Tu es venue voir souvent la fille si elle était correcte... À la collation, tu es juste venue « qu'est-ce que tu manges aujourd'hui ? » T'es intéressée à elle... « Ah, t'as le goût de jouer avec moi ? » Tu sais, c'est vrai, des fois, ça ne nous tente pas de jouer, mais on est comme « ben non, je vais y aller ! »</p>
Amène l'enfant plus loin	<p>E13 : « J'aime ça partir de ce que l'enfant fait. Que tout soit une opportunité pour... pour compter à l'épicerie, l'argent. Pour... t'écris, « Qu'est-ce que tu écris ? On pourrait essayer ensemble de... » O1 : De saisir toutes les opportunités qui se présentent même si elles ne sont pas planifiées. Tout à fait. C'est une très belle force. »</p> <p>E14 : « Comme un moment donné, lundi, on allait lire l'histoire, il y en a un qui m'a demandé un pansement parce qu'il avait un petit bobo, ils veulent tout le temps avoir des pansements. Je leur disais les bobos ça peut guérir, si ça ne saigne pas tu n'en as pas de besoin, là c'était la grosse affaire. Je leur ai dit que demain j'allais leur apporter un livre : « Bob le bobo ». Le lendemain, on a lu le livre sur le bobo et j'ai vu que là ils avaient hâte. Ils me demandaient si j'avais apporté le livre. Je le vois vraiment que quand je pars de leur intérêt et ce n'était pas leur grand intérêt, on partait d'un bobo. O1 : Tu as saisi les occasions qui se présentent. E14 : Ça peut être l'une de mes forces. C'est ce que j'offre de qualité. »</p>

- ⇒ Les personnes stagiaires expriment certaine dualité entre leur planification et la gestion de leur classe et la place qu'elles laissent à l'expression des enfants. Elles craignent qu'en laissant trop de place à l'expression des enfants, le groupe se désorganise.

Extraits de verbatims <i>Dualité vécue entre la place laissée à l'expression des enfants et la crainte que le groupe se désorganise</i>
<p>E04 : « L'atelier là, de la causerie là, de La Couleur des émotions, on dirait que je voulais réutiliser un petit peu les toutous pendant la collation, mais ce n'était pas une bonne idée, j'aurais dû juste les laisser discuter entre eux, puis comme ça... tu sais, parler entre eux c'est un moment extrêmement... ils parlent enfin... c'est important qu'ils puissent parler entre eux, pour pas après ça qu'ils parlent quand c'est pas le bon moment,</p>

donc c'est ça, donc pendant la causerie, j'ai moins aimé ça parce que jouaient, qui faisaient n'importe quoi, ils ne suivaient pas les consignes. O1 : Puis pourquoi pendant la collation, tu as continué ? Tu étais trop dans l'action encore ? E04 : Ouais, mais c'est ça, j'aurais peut-être dû arrêter pendant la collation, mais on dirait, vu que j'avais dit que j'allais faire tous les toutous, je me disais « ah ben là, faut que je continue à faire tous les toutous », mais ce n'était peut-être pas la meilleure idée, de continuer. »

E04 : « Ben y a peut-être la prise en considération du point de vue de l'enfant, vu que je suis beaucoup dans le « je prends juste 2 amis » ou « je prends juste 3 amis » parce que je veux pas que ce soit trop long, que ça se désorganise trop, mais peut-être que je prends moins le temps de vraiment écouter ce que tous les enfants ont à dire. »

E05 : « Fait qu'on dirait... j'ai l'impression... là, je vais te donner... mais encore une fois, ça revient à donner des consignes claires, mais là, je donne... c'est souvent ça qui arrive, tu sais, je donne l'opportunité à quelqu'un de me dire « ok, ben oui dis-moi ça » et « mais moi, mais moi, mais moi ! » puis là, ça part, fffshhh ! On dirait que c'est pour ça qu'en ce moment, j'ai peur d'aller là, c'est vraiment ça, en fait. »

⇒ Certaines stagiaires ne perçoivent pas le besoin de bouger des enfants. Ce n'est pas qu'elles ne veulent pas que les enfants bougent, c'est juste qu'elles ne comprennent pas réellement ce qu'est le besoin de bouger et comment ce besoin s'exprime et se manifeste. D'autres stagiaires le perçoivent, mais s'en tiennent tout de même à leur planification plutôt que choisir de laisser une liberté de mouvement aux enfants.

Extraits de verbatims <i>Attitudes des personnes stagiaires à l'égard du besoin de bouger des enfants</i>	
Ne perçoivent pas le besoin de bouger	<p>E05 : « O1 : On s'imagine qu'ils ont bougé, tu sais. Puis là, ben ce matin, c'était comme... ben la routine, tu sais, la collation, les présences, l'agenda, message du matin, mais... ce qui fait en sorte que les enfants y ont restés assis très, très longtemps. E05 : C'est trop long... »</p> <p>E07 : « O1 : Puis tu sais, tu peux leur donner ce choix... tu sais, je sentais qu'il y en avait qui s'assoiaient, puis ça avait l'air d'être plus « tes petits popcorns » ! E07 : C'est ça ! O1 : Mais de leur donner ce choix-là, « place-toi à une place où tu sais que tu vas bien écouter » tu sais, si tu es mieux assis sur une chaise parce que ça, moi je fatigue à être assise à terre longtemps, et je suis sûre que les enfants avec leur tonus et tout, ça doit pas être facile... peut-être qu'assis sur une chaise, ils vont mieux écouter. »</p> <p>E14 : « O2 : Tu peux varier, comme tantôt pour la météo, ils étaient tous assis au tapis, tu peux leur demander d'aller observer par la fenêtre, est-ce qu'il y a des nuages, etc. pour se dégourdir et bouger un peu. »</p>
Perçoivent le besoin de bouger, mais s'en tiennent à leur planification	<p>E14 : « L'histoire, au début j'étais un peu inquiète parce que je le voyais au mot du matin, assis au tapis, ce n'était pas facile et après je leur redemande de s'asseoir. Donc, j'ai essayé d'en mettre, en leur disant que c'était mon livre préféré. C'est vrai, c'est vraiment mon livre préféré. Je pense que d'en mettre ça l'a vraiment fonctionné, ils étaient vraiment à l'écoute. C'est sûr qu'il y avait des petits bavards et c'était normal. Ils écoutaient et répondaient à mes questions. »</p> <p>E09 : « O1 : Alors, si un jour toi t'as une classe de maternelle, essaie de voir comme : est-ce qu'ils peuvent parler plus, est-ce qu'ils peuvent... tu sais, tu le mentionnes aussi, tu sais ... ils avaient comme besoin de bouger là. »</p>

⇒ Le soutien à l'autonomie et au leadership ressortait moins clairement des entretiens.
 ⇒ Certaines stagiaires laissaient les enfants faire des choix, tandis que d'autres leur donnaient des petites responsabilités.

Extraits de verbatims <i>Le soutien à l'autonomie des enfants</i>	
Offrir des choix	<p>E10 : « tu sais, ils ont eu les jeux libres, ils ont quand même joué dehors, ils avaient eu le temps de faire des choix. Mais même dans l'activité dirigée de la devinette, c'était quand même eux qui choisissaient l'animal parmi un choix, tu sais. Fait que ça, c'est important de leur donner plein de choix, plein d'opportunités, qui puissent se débrouiller tout seul. »</p>

	E13 : « O1 : Mais, c'est super, tu vois, ça aussi c'est un autre choix. On fait la lettre vedette et tu as le droit de te choisir deux autres lettres aussi. Ça c'est tout le temps, de tout trouver les petits moyens où on peut leur donner des choix et leur confier des petites responsabilités, ça, c'est vraiment, c'est super. (...) D'ailleurs, j'ai beaucoup aimé dans les jeux libres, tu sais, le temps de prendre la collation et les jeux libres. Là, j'ai vu qu'ils y en avaient qui mangeaient là-bas. Les autres, j'étais comme, j'ai bien hâte de voir s'ils vont manger ou pas et à 10h30... Ils vont dire « j'ai faim !!! » Et là tu as dit : « Ok, il reste tant de temps, si tu veux prendre ta collation, c'est le moment. » J'étais comme, c'est super, ils ont un autre choix à faire : je mange au début des jeux libres, au milieu, à la fin. On me rappelle qu'il me reste, je ne sais pas moi, 15 minutes pour manger ma collation. »
Confier des responsabilités	E10 : « O1 : Ben, je t'ai trouvée sensible à plein d'égards et pour la prise en considération du point de vue de l'enfant, t'as tendance quand même à donner des petites responsabilités aux enfants, ce qui est vraiment très, très bien, tu sais, de ne pas tout faire à leur place. Tu sais, c'est ça, tu vas m'aider à distribuer-ci, les choses comme ça » E02 : « Puis même pour la prise en considération du point de vue de l'enfant, je trouvais que l'ami du jour, il y avait quand même quelques responsabilités justement que tu lui confiais, mais lui aussi, tu lui confiais la responsabilité des fois de donner tu sais, tu peux choisir l'ami que tu veux. »

⇒ Un autre élément pertinent à mentionner est que les discussions avec les observatrices semblent être une bonne manière d'amener les personnes stagiaires à soutenir l'autonomie des enfants. Les observatrices aidaient les personnes stagiaires à prendre consciences des diverses pratiques visant à soutenir l'autonomie des enfants dans le contexte précis de leur classe de stage.

En somme, la lecture du corpus indique que les personnes stagiaires accordent une grande importance au soutien émotionnel. Elles expriment principalement ce soutien en cultivant une relation de confiance avec les enfants de leur groupe. Un climat positif était présent dans la majorité des classes visitées. Les personnes stagiaires interviennent majoritairement avec douceur, bienveillance, respect et sensibilité. Toutefois, elles ne prennent pas toujours en considération le point de vue des enfants, ainsi que leur besoin de bouger.

2. L'ORGANISATION DE LA CLASSE

L'organisation de la classe fait référence à la gestion des comportements, à la productivité et aux modalités d'apprentissage. Durant l'ensemble des entretiens, les personnes stagiaires ont été questionnées sur leur manière d'offrir une organisation de la classe de qualité aux enfants de leur groupe. Des questions leur étaient posées sur leurs forces et leurs défis en lien avec l'organisation de la classe. Plusieurs éléments ressortent dans les entretiens, et ce, pour chacune des trois dimensions.

2.1 La gestion des comportements

- ⇒ C'est la gestion des comportements qui est mentionnée le plus souvent dès le début des entretiens. Les extraits révèlent que la gestion des comportements est une préoccupation importante pour les personnes stagiaires (127 extraits codés). Les entretiens montrent que la gestion des comportements est à la fois une force et un défi pour les personnes stagiaires. En outre, que ce soit une force ou un défi, c'est une préoccupation qui demeure centrale.
- ⇒ Exprimer ses attentes comportementales, selon le contexte et selon le groupe, peut être autant une force (9 personnes stagiaires, 19 extraits) qu'un défi (10 personnes stagiaires, 19 extraits).

Extraits de verbatims
Exprimer ses attentes comportementales au groupe

Force	<p>E02 : « O1 : Ben moi, j'ai remarqué plein de choses dans ton organisation de la classe. Vraiment pour faire du pouce sur les, la gestion des comportements, tu ne t'en laisse pas imposer, puis tu sais, ton élastique, là il est-il n'est pas si long que ça »</p> <p>E03 : « O1 : Puis en fait, tu répètes souvent tes attentes, tu sais, t'oublies pas, comme « Ok, chapeau, là on va on va me regarder avec les yeux », tu sais, après ça, « quand on va aller à la toilette, comment on se place dans le corridor ? » « Comment ça doit se passer ? » Tu répètes constamment, alors il n'y a personne qui est comme surpris, tu sais, « on l'a dit, c'est frais dans ta mémoire » et tout ça, fait que ça, garde ça, parce que tu sais à la maternelle il faut comme tout le temps répéter. »</p> <p>E11 : « E11 : Puis, mes consignes, j'essaie que ça vraiment, tu sais, les « 5 C » là, claires, cohérentes, constantes, concises, puis il y en a un autre, que j'essaie d'appliquer, mais je m'en rappelle pas, mais... concrète, je pense ? Oui, j'essaie vraiment de m'appliquer, que mes consignes soient claires, que les enfants les comprennent bien, puis que ça ne soit pas une consigne générale. »</p> <p>E13 : « O1 : Tes consignes, ils avaient l'air de les connaître aussi. C'est un peu dans la gestion des comportements. C'est aussi d'avoir des attentes claires. Pis, toi, tes consignes étaient concises, tes attentes sont claires. Pis, tu le fais un peu avec humour. »</p>
Défi	<p>E05 : « O1 : Mais là, ramène tout le temps les consignes, puis ça doit être constant là. « Lève ta main pour parler, si vous êtes 15, j'entendrai pas tout le monde ! » Puis ramène, ramène, on modélise, on modélise... « ooohhhh, t'as parlé ! Je ne t'ai pas entendu, il manque quelque chose... » et puis, rajoute un petit peu d'humour, puis ça va... mais de la ramener cette consigne-là, ça va permettre... »</p> <p>E06 : « Mon plus gros défi, c'est de mettre des attentes claires avant. Faque je me retrouve beaucoup à devoir intervenir en amont plutôt que de faire des interventions, tu sais, de donner : « Ok, je m'attends à ça, ça, ça, ça, ça. » Des fois, c'est de mettre un cadre clair qui fait que là ben, ça désorganise un petit peu plus. Faque les élèves qui sont plus sensibles, ça vient des fois affecter un peu plus ces élèves-là. Puis là, justement, ils ressortent plus en popcorn que les autres parce qu'ils ne savent pas trop ce que j'attends d'eux. Faque comme ça leur prend un cadre plus clair, des fois, ben... C'est ce que je dois travailler. »</p> <p>E11 : « Quand un enfant va déranger, ça peut être long avant que je mette une limite claire de « tu arrêtes ça, ce n'est pas le moment ». Je suis en train de travailler ça, là, j'en suis consciente là, mais je sais que c'est ce qui me reste à travailler. »</p>

- ⇒ Il est intéressant de relever que certaines personnes stagiaires n'ont pas toujours une perception adéquate de leur gestion de classe, et ce, même quand leur gestion est relativement efficace.
- ⇒ Tout comme les attentes comportementales claires, la redirection des comportements, selon le contexte et selon le groupe, peut être une force (11 personnes stagiaires, 34 extraits) ou un défi (9 personnes stagiaires, 21 extraits). Ce qui est principalement mis en place pour rediriger les comportements est le renforcement positif.

Extraits de verbatims <i>Utilisation du renforcement positif pour rediriger les comportements</i>	
	<p>E03 : « Ben moi, j'y vais beaucoup dans le positif, tu sais, moins... je dirais pas « mais t'as pas fait ça, pourquoi t'as fait ça », mais plus féliciter les bons comportements au détriment des mauvais, fait qu'en félicitant les bons comportements, d'emblée les élèves qui font pas la bonne chose vont changer pour le bon comportement. »</p>
	<p>E05 : « Gestion... ben c'est ça, je pense qu'une de mes forces, c'est le positif, le renforcement positif, mais que des fois, je manque de ressources ou... mais tu sais, je veux dire... Comment dirais-je ? Je vis pas dans un rêve là, je le sais que même mon enseignante de la difficulté et donc moi qui arrive, comme ça, qui sort d'un enseignantchapeau ben c'est sûr qu'ils ne m'écouteront pas tout de suite, mais... je pense que j'ai une bonne base. »</p>
	<p>E09 : « ... je dirais mes rétroactions, je pense que c'est une de mes forces. J'essaie toujours de féliciter les bons comportements, puis de pourquoi, etc. Donc je me dis que ça facilite après ça toutes choses, que ce soit la gestion de groupe ou tout ça, ça va affecter. »</p>

- ⇒ Les autres éléments utilisés (chacun par 2-3 personnes stagiaires) sont : fermer les lumières, les chansons, ignorer occasionnellement les mauvais comportements, arrêter l'activité et les systèmes d'émulation individuels ou de groupe.

- ⇒ Quelques personnes stagiaires (1-2 par méthode) utilisent des méthodes moins efficaces : nommer et avertir plusieurs fois un même enfant, répéter sans donner la conséquence annoncée, mettre un enfant en retrait et enlever des minutes de jeux.
- ⇒ Quelques personnes stagiaires ont des connaissances théoriques adéquates pour intervenir efficacement, mais elles ne pensent pas à les mettre en application. Certaines personnes oublient : de renforcer positivement les bons comportements, d'ignorer les comportements qui peuvent l'être, de préciser les consignes et leurs attentes, d'utiliser le système de renforcement du groupe et d'offrir des choix.
- ⇒ Ce qui ressort en termes de proactivité, c'est la surveillance active exercées par les personnes stagiaires et soulevée par les observatrices.

2.2 La productivité

- ⇒ La productivité a moins été abordée dans les entretiens que la gestion des comportements. Ce que les personnes stagiaires identifient surtout comme force est la préparation du matériel (8 personnes stagiaires, 15 extraits).

Extraits de verbatims <i>La préparation du matériel pour soutenir la productivité</i>
E02 : « Ah oui, puis aussi, tu sais, je me prépare à l'avance. Par exemple, les guenilles pour nettoyer les tables à la collation, je le, je les nettoie le matin puis je les installe, ils savent où aller les chercher après, préparer le coin peinture ou installer mes petites étiquettes pour le message du jour avec le nom des équipes, ça, ça m'aide beaucoup parce que sinon, j'ai l'impression que je me chercherais trop ça. Ça pourrait justement désorganiser le groupe. »
E04 : « Une force, ça pourrait être que je planifie vraiment d'avance le matériel. Comme là, je me suis assurée que j'avais tout mon matériel de prévu, déjà, sur le banc, j'avais mis déjà ... pour les présences... les petits papiers étaient déjà prêts. »
E05 : « J'avais préparé tous les ateliers ce matin dans le fond dans les cabarets, tout ça, c'est... ça s'est un petit « un petit toc » à moi, que tout est prêt. Alors, ça c'est pour ça. »
E11 : « Je suis quand même organisée, mettons au niveau du matériel, tu sais, je suis allée... les cartons, je les avais près de moi, le livre était prêt. Quand vous êtes arrivées, j'étais en train de placer au tableau le cahier, l'agenda puis le PowerPoint que j'allais utiliser. Pour ce côté-là, quand j'arrive en classe, je suis préparée. »

- ⇒ Les personnes stagiaires réussissent à s'approprier les routines mises en place par la personne enseignante associée qui les accueille. Ce sont majoritairement ces routines qui sont utilisées. Cela permet généralement aux routines de se dérouler efficacement.

Extraits de verbatims <i>Mise en œuvre des routines de la personne enseignante associée</i>
E10 : « O1 : Puis il n'y avait pas de temps mort dans le sens que quand les enfants ont fini la collation, ils peuvent tout de suite aller aux jeux libres, là, quand ils ont fini leur peinture, là, ils pouvaient aller chercher leur collation. Je pense que... tu sais, tout s'enchaîne parce que un, ils connaissent bien la routine. »
E11 : « Moi, j'essaie de ne pas trop changer les choses pour pas les déstabiliser là, mais tu sais, tu vois qu'ils sont bons avec les routines, puis ils les connaissent bien. »
E13 : « Je pense qu'ils les connaissent leurs routines, s'asseoir dans le cercle, les coins aussi, je trouve que ça fonctionne bien maintenant, ils sont plus délimités, j'ai changé ça parce qu'il y avait le coin écriture, mais il n'y avait pas le bac là. Ils aiment vraiment ça, les petits coins. »

- ⇒ Par contre, certaines personnes stagiaires ne réagissent pas et/ou ne s'adaptent pas lorsque les routines sont longues ou s'étirent.

- ⇒ De manière similaire, dans les entretiens qui abordent les transitions, ce qui est ressort est qu'elles manquent parfois de rythme. Certaines transitions ont tendance à s'étirer.
- ⇒ Certaines personnes stagiaires n'avaient pas prévu d'activité déversoir lors des séances d'observation.
- ⇒ Il semble y avoir un lien entre une gestion des transitions plus difficile et la gestion des comportements.

Extraits des verbatims <i>Le manque de rythme des routines et des transitions</i>	
Routines	<p>E01 : « Les routines étaient quand même brèves mais à un moment donné, je l'ai senti que c'était long, j'ai comme rien fait, car je ne savais pas quelle place il fallait que je prenne, avec Patricia parce que, c'est ça. Et là c'était plus long, aussi j'avais fait le jeu du miroir, en attendant que les autres arrivent. »</p> <p>E04 : « O1 : Dans l'organisation de la classe, tu sais, tu l'as dis, les enfants dans la routine du matin, tu sais, ils sont pas, il y en a plusieurs qui ne sont pas engagés, puis tu trouves ça long, tu l'as dit, je pense qu'on l'avait observé toutes les deux à ce moment-là, puis tu le sais, que quand tu auras une classe à toi, tu sais, une routine qui les engage davantage... »</p> <p>E13 : « Bien, j'ai... la routine a quand même bien été, c'était un peu plus long qu'à l'habitude, je les sentais qu'ils bougeaient un petit peu plus, mais j'ai l'impression que c'était l'effet qu'il y avait quelqu'un dans la classe. »</p>
Transitions	<p>E04 : « J'ai vraiment remarqué les comportements, on ne revient pas dessus, on en a déjà parlé, vraiment que les transitions soient plus courtes pour que ce soit peut-être plus dynamique aussi et qu'il n'y ait pas de... voilà, enfin, prévoir des activités déversoirs, et tout ça, ça fait des petits trucs quoi. »</p> <p>E05 : « euh, puis là, je vois transition, c'est ça, comme je vous disais, c'est un petit peu difficile parce qu'ils n'en ont pas. Puis... ou comme des comptines ou des trucs de même, il n'y a rien... dans les transitions, d'un à l'autre, donc ça c'est... puis c'est parce qu'on a tellement de choses à faire que j'ai pas pris le temps de m'arrêter et de dire « bon qu'est-ce que je mets en place maintenant ? » mais ça, ça serait à revoir parce que je le vois que c'est difficile, que c'est difficile à chaque fois, puis que on s'assoit, on s'assoit puis on regarde au plafond ou... je sais pas, tu sais, ça, c'est difficile... donc à voir. »</p> <p>E12 : « O1: Parce que là, j'avais comme l'impression qu'ils circulaient partout, ils ne savaient pas quoi faire. Il y en a qui faisait des pirouettes. Comme ils ne savent pas quoi faire, bien c'est là qu'ils commencent à « mais il m'a touché » Puis là, vous vous dites « mais voyons dont, c'est la collation, puis là, c'est en train de faire une tempête de neige », tu sais. Fait que de vraiment de tout le temps les occuper. Il ne faut pas qu'il ait de moments morts. »</p>

- ⇒ Maximiser le temps alloué aux apprentissages est souvent un défi (le double d'extraits codés dans défi VS forces). Ce qui pose problème, c'est que plusieurs personnes stagiaires tardent à engager les enfants dans leurs activités. Leurs consignes sont trop longues, les transitions aussi. Quelques stagiaires le réalisent par elles-mêmes, dans l'action. Cependant, dans la majorité des entretiens, ce sont les observatrices qui doivent leur nommer.

Extraits de verbatims <i>Manque de rythme dans les consignes</i>	
	<p>E14 : « O1 : En rentrant, quand ils se sont assis au tapis, j'ai dit à Élisabeth qu'ils étaient très calmes. Après ça, ils sont un peu plus jaseurs parce qu'ils ne sont pas engagés. Il y a trop de longueurs en fait ça nous amène à parler plus de la productivité c'est comme si le 'pacing' en anglais était trop lent. »</p>
	<p>E12 : « O1 : Donc c'est ça, on essaie un peu d'éviter les temps morts, puis qu'ils soient plus en action. Parce que quand ils étaient en action pour la peinture, là, ça allait bien. Parce que là, ils étaient dans l'action, tout le monde faisait sa tâche. »</p>
	<p>E10 : « O1 : Tu sais, je pense qu'il y avait quand même des bonnes choses, tu as donné un modèle et tout, mais je pense que c'est juste comme un grand groupe, il y en a qui n'ont peut-être pas suivi toutes les étapes. Puis... je suis sûre qu'en atelier, cette activité-là, là, ça serait : tout le monde avait compris vite, en trois secondes, tu sais, mais de se dire ben ou de dire à ton aide, « là, je vais avoir besoin de toi, le but, c'est quand je finis d'expliquer, on distribue le matériel. »</p>

2.3 Les modalités d'apprentissage

- ⇒ Ce qui ressort le plus des entretiens pour les modalités d'apprentissage, c'est l'importance de la diversité des modalités et des matériels (13/14 personnes stagiaires, 31 extraits).
- ⇒ Les périodes de jeux libres et d'ateliers sont les moments les plus propices pour introduire une diversité de modalités et de matériels.

Extraits de verbatims <i>Moments propices aux modalités d'apprentissage variées</i>	
E01	« Puis dans les modalités d'apprentissage, ben en fait comme quand c'est des activités dirigées c'est souvent comme un matériel, une tâche, un truc, il y a moins de modalités. Quand on est dans les jeux libres, là, il y en a plein de possibilités. J'ai vu que la classe était quand même bien organisée. Le coin de jeu symbolique est vraiment très bien, les aires, il y en a quelques-unes, il doit y avoir quand même pas mal de modalités quand c'est les jeux libres. »
E02	« Les modalités d'apprentissage bien autant dans les ateliers que les jeux libres, oui, il y avait beaucoup de matériel et tout. »
E03	« O1 : Ok, parfait. Puis pour les modalités d'apprentissage, mais c'est ça, en fait, dans les jeux libres, puis les ateliers, au départ, ils avaient l'air à choisir ce qu'ils voulaient, il y avait plein de possibilités, puis tout ça. »
E05	« Modalité d'apprentissage aussi, t'avais plein de matériels, c'était très varié dans tes ateliers. »

- ⇒ Certaines stagiaires ont même le souci d'adapter leurs modalités et matériels aux besoins spécifiques de certains enfants. Par exemple, une personne stagiaire rapporte avoir adapté ses mots-étiquettes aux capacités différentes des enfants de son groupe.
- ⇒ Les défis quant à la diversité des modalités étaient variés et propres à chaque personne stagiaire et à son milieu de stage.
- ⇒ Parfois, la routine et les modalités préalablement choisies et établies par la personne enseignante associée restreignaient les personnes stagiaires en termes de mise en application de nouvelles modalités ou de modalités plus variées.
- ⇒ Les personnes stagiaires suscitent majoritairement l'intérêt des enfants par les thèmes qu'elles choisissent, par le choix des tâches et des activités à réaliser et en partant du vécu des enfants.
- ⇒ Les enfants perdent de l'intérêt lors d'explications trop longues; cela nuit à leur engagement dans l'activité qui suit.
- ⇒ Les contraintes du milieu de stage et du programme peuvent aussi nuire à l'intérêt des enfants, selon quelques personnes stagiaires.

Extraits de verbatims <i>Facteurs qui favorisent ou nuisent à l'intérêt et l'engagement des enfants</i>		
Favorise l'intérêt	Exploitation de thèmes attrayants	E05 : « Je pense aussi que, tu sais, ils connaissent bien, mais certains plus que d'autres, mais tu sais, les camions, on est encore dans les camions, « ah, c'est lequel ce camion-là ? » Tu sais, vraiment... c'est... ça vient chercher leur intérêt, depuis le début, mais on est dans la première semaine, là, mais depuis lundi, ils sont vraiment accrochés avec cette thématique-là, donc ça, c'est bon. » E08 : « Par rapport au coin jeu symbolique, la thématique était déjà choisie en fait, quand je suis arrivée... mais j'ai comme créé un petit coin épicerie, tout ça, j'ai amené des choses de la maison pour que... puis je suis contente là, ça marche bien. Ils aiment ça, jouer là. »
	Exploitation du vécu des enfants	E14 : « Comme un moment donné, lundi, on allait lire l'histoire, il y en a un qui m'a demandé un pansement parce qu'il avait un petit bobo, ils veulent tout le temps avoir des pansements. Je leur disais les bobos ça peut guérir,

		si ça ne saigne pas tu n'en as pas de besoin, là c'était la grosse affaire. Je leur ai dit que demain j'allais leur apporter un livre : « Bob le bobo ». Le lendemain, on a lu le livre sur le bobo et j'ai vu que là ils avaient hâte. Ils me demandaient si j'avais apporté le livre. Je le vois vraiment que quand je pars de leur intérêt et ce n'était pas leur grand intérêt, on parlait d'un bobo. »
Nuit à l'intérêt	Longueur des explications	E05 : « Euh, j'ose croire que les explications bien que peut-être un peu laborieuses pour eux... ben c'est-à-dire, pas les explications en tant que telles, mais le moment d'explications, un peu plus difficile, je pense que les explications, j'imagine, étaient assez claires parce que c'est ça, comme je vous ai dit, tu sais, ils sont allés, se sont lancés, ils se sont vraiment lancés, ça allait bien pour ça. »
	Contraintes du milieu et du programmes	E14 : « Souvent, ce que je trouve plus difficile c'est qu'on a notre lettre notre chiffre pis on peut faire des variantes par rapport aux routines. Je ne le fais pas vraiment, j'aimerais plus saisir les occasions, j'ai entendu que tel ami aime beaucoup ça... »

- ⇒ Pour l'accompagnement efficace et la clarté des objectifs d'apprentissage, peu d'éléments ressortent clairement des entretiens, tant du côté des forces que des défis rencontrés. En fait, ces thèmes n'ont pratiquement pas été abordés.
- ⇒ Le seul élément qui revient est que deux stagiaires sont capables de faire preuve de flexibilité, ce qui contribue à l'accompagnement efficace du groupe.

En somme, pour conclure le domaine de l'organisation de la classe, la lecture du corpus indique que la gestion des comportements est au cœur des préoccupations des personnes stagiaires, et ce, que cette gestion soit efficace ou non. Les personnes stagiaires utilisent généralement les routines déjà mises en place par leur personne enseignante associée, mais réussissent pour la plupart à expérimenter différentes modalités d'apprentissage. Malgré tout, maximiser le temps alloué à l'apprentissage semble un défi pour plusieurs d'entre elles.

3. LE SOUTIEN À L'APPRENTISSAGE

Le soutien à l'apprentissage fait référence au développement de concepts, à la qualité de la rétroaction et au modelage langagier. Durant l'ensemble des entretiens, les personnes stagiaires ont été questionnées sur leur manière d'offrir un soutien à l'apprentissage de qualité aux enfants de leur groupe. Des questions leur étaient posées sur leurs forces et leurs défis en lien avec le soutien à l'apprentissage.

En ce qui a trait au soutien à l'apprentissage, aucune des trois dimensions ne ressort plus qu'une autre (pratiquement autant d'extraits sont codés dans chacune). Ce que les personnes stagiaires déclarent mettre le plus en pratique, c'est au niveau du modelage langagier : reformuler et répéter les propos (10/14 personnes stagiaires, 20 extraits). La lecture du corpus met en lumière que c'est un effet important de la formation. Cela est aussi en cohérence avec toute la section des entretiens sur l'émergence de l'écrit. Le plus grand défi ou élément à bonifier est de susciter les processus de réflexion des enfants (9/14 personnes stagiaires, 21 extraits).

3.1 Le développement de concepts

- ⇒ Dans le développement de concepts, pour presque la moitié des personnes stagiaires, ce qui ressort comme force principale est l'intégration (6 personnes stagiaires, 15 extraits). Les personnes stagiaires amènent les enfants à faire des liens avec leurs connaissances antérieures et avec les situations d'apprentissage/activités réalisées en classe précédemment.

<i>Liens entre les nouveaux concepts et les connaissances antérieures</i>
E04 : « O2 : l'activité dirigée par exemple que tu as faite, tu l'as fait aussi avec les émotions, ça c'était moi j'ai trouvé que c'était bien, il y avait vraiment des liens avec les connaissances antérieures, tu leur as demandé « Qu'est-ce que la peur ? Est-ce que vous vous souvenez ? Qui peut nous définir cette émotion ? » ... donc ne pas hésiter à aller, en fait, à approfondir en fait, à la fois les idées des enfants, leurs réflexions, les concepts que tu peux travailler. »
E05 : « O1 : Puis à un moment donné, tu l'as dit aussi, tu sais, « bétonnière » ... puis là, t'as fait des liens avec ce que vous aviez vu... »
E06 : « Donc, c'est pour ça que j'avais choisi ce livre-là, justement. ... à différents niveaux, ben je leur ai fait ressortir les lettres qu'ils connaissaient. On a le programme Petit mot, j'entends tes sons dans la classe. Faque j'ai fait un retour avec eux sur ce qu'on avait vu. Je leur ai fait observer le tableau, donc j'ai fait le parallèle entre le livre puis ça. »
E10 : « E10 : Ben, au niveau de les amener à réfléchir, tu sais, je sais que, par exemple, j'en ai une pendant la devinette, elle, elle a fait le lynx. Puis dans le fond, c'est qu'hier, pendant la détente, je leur ai présenté un petit vidéo qu'on voyait des animaux. On est revenu là-dessus pour les préparer à justement aujourd'hui. Puis, dans le fond, dans le vidéo, ça parlait que les lynx, ils marchaient sur la neige comme sur des raquettes. J'ai dit « ah, tu te souviens-tu, hier comment que... qu'est-ce qu'ils ont dit sur la façon qu'ils marchaient sur la neige ? Elle a dit « ah, des raquettes ». Fait que, je lui ai dit « ça, ça peut être un des indices ». Alors, tu sais, j'essaie comme, justement... O1 : C'est ça, de rappeler les connaissances antérieures sur quelque chose. »
E14 : « E14 : Je suis capable de faire plus de liens. Je les ai imprimés, elles sont toutes prêtes, dans le coin écriture, j'ai les mots qu'on a vus en atelier et c'était tous les mots en lien avec la cabane à sucre. Hier, je les voyais qui écrivaient dans leur cahier « sirop », il voit aussi l'image et je demande « sur quoi on mange du sirop, on a vu dans notre vidéo qu'on a écouté pendant la collation » »

- ⇒ Quelques personnes stagiaires qui ne pensent pas à lier les connaissances des différentes activités entre elles mentionnent s'en rendre compte après coup.
- ⇒ Pour l'aspect analyse et raisonnement, il y a presque le double d'extraits qui sont codés dans défis que dans forces (14 vs 8).
- ⇒ Ce qui est observé est que les personnes stagiaires ne pensent pas toujours à poser des questions ouvertes à l'enfant. C'est souvent l'observatrice qui le fait remarquer à la personne stagiaire.

Extraits de verbatims <i>Manque de questions ouvertes pour susciter l'analyse et le raisonnement chez l'enfant</i>
E01 : « O1 : En parlant de bonifier les questions, par exemple, pour le développement de concepts, tout ce qui est questions ouvertes, beaucoup des comment, des pourquoi, ça aide énormément. Ça va faire un lien avec l'enfant pris en considération, il va avoir l'impression de plus pouvoir s'exprimer parce qu'on lui dit « ah, comment tu es arrivé à faire ça, pourquoi tu as fait ça ? ». À la fin, quand tu dis est-ce que tout le monde a fini l'activité, oui, mais « comment tu as fait toi, pour faire mon activité ? C'est quoi ta stratégie ? »
E02 : « O1 : Puis tu peux encore plus poser, je pense, des questions ouvertes pour que justement, ça. E02 : Oui, j'essaie, il faut que j'y pense. Ça aussi c'est dans le derrière ma tête là. »
E03 : « O1 : Des fois, on est tellement dans l'action que là on oublie certaines étapes, tout ça, alors des fois, ça peut nous aider en se disant « Ok, là je me lance un défi, quand je fais une activité, il faut tout le temps que je leur pose au moins une question de 'comment' au moins une question de 'pourquoi' » Pour les emmener à expliquer un peu plus. »
E05 : « Ben on sait que c'est celui qui est le moins le moins développé habituellement. Ben je vais pas me trouver d'excuses, mais ce matin malheureusement, c'est peut-être moins... moi je l'ai vu moins intuitivement... peut-être axé sur, c'est ça, aller faire, aller chercher d'autres concepts, je vois là, poser des questions-là, j'étais vraiment dans l'explication, mais après, tu sais, il y aurait peut-être pu... ouais, question ouverte là, c'est... ou juste question tout court là, c'est... à travailler là, certainement. »

- ⇒ Les personnes stagiaires mentionnent que ce n'est pas naturel de laisser du temps aux enfants pour réfléchir. Cela leur demande un effort.

Extraits de verbatims <i>Difficultés à poser des questions ouvertes pour susciter l'analyse et le raisonnement chez l'enfant</i>	
E03 :	« Non mais c'est ça, j'essaie plus, tu sais, le seul truc positif que je vois dans le soutien à l'apprentissage, parce que je me trouve vraiment nulle là-dedans, c'est « comment tu fais pour trouver cette réponse ? » ce qui est leur permet de réfléchir aux stratégies, aux processus cognitifs qu'ils ont utilisés, mais ce n'est pas naturel, tu sais, je me force à insérer cette phrase-là, puis à trouver des moyens de pousser leur pensée plus loin. »
E11 :	« Mais je mettrai encore leur laisser le temps... Tu sais, j'ai tendance à vouloir aller vite, puis moi les raisonnements sont faciles. Tu sais, je le sais, c'est quoi la réponse que je cherche, mais les enfants, des fois, s'en vont dans des directions totalement opposées. »

3.2 La qualité de la rétroaction

- ⇒ Encourager les efforts et féliciter les enfants est ce qui est le plus naturel pour les personnes stagiaires en ce qui a trait à la qualité de la rétroaction. Elles le font naturellement, sans avoir à y réfléchir.
- ⇒ À l'opposé, utiliser la rétroaction pour susciter le processus de réflexion est un défi pour une majorité de stagiaires (9/14 personnes stagiaires, 21 extraits). Les personnes stagiaires ont tendance à rester en surface dans leur questionnement. Les raisons mentionnées dans les entretiens pour expliquer cela sont variées : manque de temps, ne pas y avoir pensé, etc.

Extraits de verbatims <i>Principale force et principal défi liés à la rétroaction fournie à l'enfant</i>	
Force : Utiliser la rétroaction pour valoriser les efforts des enfants	E02 : « O1 : Et c'est extraordinaire parce que c'est exactement ce que t'as fait ce matin. Puis tu l'as dit à l'oral, à un moment donné, il y a un enfant qui a dit ça va être pas facile, puis t'as dit ce n'est pas grave, on est ici pour ça, apprendre ensemble et tu dis les mêmes choses aux autres. » E03 : « O1 : Puis dans la qualité de la rétroaction, t'es super bonne pour les féliciter « Mes champions ! Bravo t'es bonne ! » tout ça. » E08 : « Comme là, je leur ai appris le mot « persévérance »... Comme souvent, ça ne leur tente pas de faire quelque chose, là je vais faire « ah, bravo, tu as vraiment persévéré ! », puis « je vais t'aider pour qu'on travaille ensemble », tout ça. »
Défi : Utiliser la rétroaction pour susciter le processus de réflexion des enfants	E10 : « E10: Euh... Ben, peut-être justement ça, la rétroaction. Des fois, je vais comme à la fin de l'activité, je vais oublier de faire leur retour, par exemple, tu sais. » E11 : « Puis des fois, j'ai tendance à aller un peu vite. Tu sais, quand ils ne me répondent pas, juste... genre, je reformule tout de suite ma question. Mon enseignante me l'a fait remarquer, fait que j'essaie de laisser plus de temps aux enfants pour vraiment répondre avant de reformuler. » E12 : « Mais dans la rétroaction, j'étais un peu pressé. Je ne souviens pas si j'avais posé des questions ouvertes. Généralement, la rétroaction c'est surtout des questions, même si on va donner la réponse, mais on les fait parler d'abord. Mais j'étais un peu pressé, je ne souviens pas si je les ai laissés parler. » E01 : « O2 : Ou alors, quant à un moment donné, tu fais le tour des enfants et tu leur demandes « qu'est-ce que tu as dessiné toi ? » « Qu'est-ce que tu as dessiné ? », c'est dans la rétroaction, aller vraiment plus loin « ah, ce dessin, » comme disait Annie, « il est, je le trouve magnifique, mais pourquoi t'as utilisé cette couleur ? Pourquoi ce personnage-là a des ailes? » ou tu vois, ou je sais pas moi, ou des très grandes oreilles, et essayez vraiment d'aller... »

- ⇒ Les aspects étayage, rétroaction en boucle et fournir de l'information sont très peu abordés dans les entretiens.
- ⇒ Quatre personnes stagiaires rapportent poser occasionnellement des questions ou saisir des occasions pour questionner les enfants.

- ⇒ Trois stagiaires rapportent avoir offert un étayage pour soutenir un enfant dans un moment précis de leur stage.
- ⇒ Quatre stagiaires disent tenter, occasionnellement, de fournir de la rétroaction en boucle ou d'ajouter des informations.

3.3 Le modelage langagier

- ⇒ Répéter est une pratique souvent utilisée par les personnes stagiaires pour soutenir le langage des enfants (10/14 personnes stagiaires, 20 extraits codés). Certaines personnes stagiaires le font de manière consciente, possiblement à cause de la formation, tandis d'autres ne sont pas conscientes d'avoir recours à cette pratique.

Extraits de verbatims <i>Utilisation de la répétition pour soutenir le langage des enfants</i>
E01 : « O1 : Comment penses-tu avoir offert un soutien à l'apprentissage de qualité aux enfants ? E01 : Le modelage langagier, beaucoup. Je reformule, je répète, je traduis. »
E02 : « Sinon j'essaie aussi de faire du reflet, donc, comme par exemple, y a un ami qui parle ou qu'on n'entend pas bien ou quand il vient me voir, je dis "si je comprends bien ta réponse", c'est ça, parce que des fois, quand on pose leur des questions, O1 : On reformule. E02 : C'est ça, je ne suis pas certaine de comprendre leur réponse. »
E02 : « Sinon aussi, quand, par exemple, Mégane, elle a vraiment plus de difficultés, là, au niveau phono, puis langagier, donc c'est juste dire "Ah j'ai eu la vermicelle!". Tu sais, c'est ça, je lui dis "Ah oui, t'as eu la varicelle", je ne dis pas "Non, non, on ne dit pas ça", c'est plus ... O1 : Tu reformules, comme on a vu avec les petites cartes, de reformuler. »
E03 : « O1 : Mais tu as quand même reformulé ces propos, tout ça, c'est super bien. E03 : Mais je ne me rends pas vraiment compte. O1 : Ouais, mais ça, c'est vraiment c'était super bien. »
E11 : « Ah oui, reformuler, aussi, je pense que ça entre là-dedans. J'ai vu verbalisation... Il y a des mots que les enfants, je le sais qu'ils ont de la difficulté. Ce n'est pas tous le français leur langue maternelle. Tu sais, admettons... je pense que c'est Nora ? Elle disait qu'elle voulait aller chercher son « l'arguiseur », « ah, tu vas chercher ton aiguiseur ». Tu sais, je ne la reprends pas nécessairement, je dis « oui, tu peux aller chercher ton aiguiseur, je n'ai pas de problème. » Je pense que c'était... il y a un enfant qui a demandé la toilette, puis il a mal prononcé le mot, puis je lui ai dit « tu peux aller à la salle de bain », « tu peux aller à la toilette », sans comme « ah, tu t'es trompé », juste... O1 : Oui, c'est ça, juste de reformuler. »
E14 : « E14 : Les mots, ça, j'aimerais en faire plus, mais je pense que j'en fais quand même des reformulations. Souvent, c'est quand ils m'expliquent quelque chose, je reformule ce qu'ils viennent de me dire. Ils voient que j'ai compris et je sens qu'ils trouvent ça plaisant. »

- ⇒ En revanche, les personnes stagiaires ne semblent pas élaborer, étendre ou faire de l'extension. Elles se contentent de reformuler les propos correctement, sans amener l'enfant plus loin dans l'acquisition du langage.
- ⇒ Environ la moitié (8/14) des personnes stagiaires utilisent un langage élaboré et varié. Elles utilisent même de nouveaux mots qu'elles expliquent aux enfants.

Extraits de verbatims <i>Utilisation d'un langage élaboré pour soutenir le langage des enfants</i>
E05 : « O1 : tu sais, à un moment donné, t'as dit « on va les jumeler », puis, spontanément t'as dit « jumeler, ça veut dire les mettre ensemble » ... »
E05 : « O2 : Moi j'ai trouvé que tu réinvestissais beaucoup le vocabulaire des camions, t'as parlé de camion plateforme, du camion de recyclage, camion benne, celui-là, la bétonnière, le ... E05 : Camion de pompier... O2 : ...pompiers... j'ai trouvé que ton vocabulaire était présent, tu le réinvestissais, t'as un bon quand même un bon vocabulaire aussi quand tu parles. »

E08 : « E08 : Mais la plupart du temps, j'essaie de leur apprendre des nouveaux mots. Tu sais, comme là, le Bingo, oui c'est un jeu, mais c'est qu'en fait, ils ne connaissent pas vraiment le nom des légumes, donc j'essaie de leur mettre une petite image avec le mot en-dessous. »

E11 : « O1 : Il y a beaucoup de mots de vocabulaire qui ont été expliqués aussi, durant l'as, tracas, coup de cœur. O2 : Durant la lecture, il y en avait vraiment beaucoup. »

⇒ Un élément intéressant à mentionner est qu'à la suite de la formation, quelques personnes stagiaires tentent de poser plus de questions ouvertes pour soutenir le développement langagier des enfants.

Extraits de verbatims
<i>Réflexions concernant l'importance des questions ouvertes pour soutenir le développement du langage</i>
E11 : « Ah, les questions ouvertes, c'est quelque chose qui m'a vraiment marqué dans les formations. J'essaie de plus en plus d'en faire. Pas que ça, parce que c'est bien, des fois, des questions plus dirigées, là, mais j'essaie vraiment. Dans la lecture, c'est un super bon moment pour ça, je l'ai pratiqué. Quand ils me racontaient aussi la fin de semaine : « ok, avec qui est-ce que tu étais ? Quelle activité vous avez fait ? » au lieu de juste demander : « est-ce que t'as joué aux jeux vidéo, oui, non ? » « Est-ce que t'as joué aux jeux de société, oui, non ? » « Qu'est-ce que tu as fait ? Avec qui est-ce que tu étais ? » Fait que j'essayais de... d'ouvrir la discussion comme ça, fait que les questions ouvertes, je pense que ça répond peut-être plus à la prochaine question, là, la force. »
E12 : « Dans la causerie, oui, on a eu des petites questions « pourquoi ? Qu'est-ce qui va se passer ? Est-ce que vous connaissez déjà des artistes ? Qu'est-ce qu'ils font ? etc. » On avait parlé de ça dans la causerie. »
E13 : « Je m'en rends compte tout de suite, de plus faire des questions ouvertes que de juste constater. De pas dire : « ah, tu manges un yogourt aux framboises ! » « Il est à quoi ton yogourt ? » Justement de... »

- ⇒ Rien de particulier ne ressort en ce qui a trait aux aspects autoverbalisation et verbalisation parallèle. Une seule stagiaire rapporte décrire ses actions à voix haute occasionnellement.
- ⇒ Quelques stagiaires parlent de causeries ou de moments où elles ont discuté plus en profondeur avec un enfant. Par ailleurs, personne n'a mentionné l'importance des conversations fréquentes pour soutenir le langage.

En résumé, en ce qui concerne le soutien à l'apprentissage, la lecture du corpus indique que les personnes stagiaires utilisent majoritairement la rétroaction pour valoriser les efforts des enfants. En outre, elles tentent de faire appel aux connaissances antérieures des enfants et de lier entre elles les activités qu'elles proposent aux enfants. Susciter les processus de réflexion des enfants et poser des questions ouvertes pour soutenir l'apprentissage demeurent des défis pour la majorité d'entre elles.

Annexe 12

ENTRETIENS PORTANT SUR L'ÉMERGENCE DE L'ÉCRIT ET LE PLURILINGUISME

Cette deuxième partie du rapport d'analyse concerne aussi des données issues d'entretiens, mais portant cette fois sur l'émergence de l'écrit et le plurilinguisme. Dans le cadre des formations auxquelles les personnes stagiaires ont pris part, une variété de pratiques en lien avec l'émergence de l'écrit ont été abordées : le langage oral, la clarté cognitive, la connaissance des lettres, la conscience phonologique, le principe alphabétique, le vocabulaire et la compréhension en lecture. En plus de ces pratiques, des idées concrètes d'activités à faire en classe et de matériel à exploiter leur ont été présenté. Durant l'ensemble des entretiens, les personnes stagiaires ont été questionnées sur les pratiques et les activités qu'elles ont mis en place dans leur classe de stage au regard de l'émergence de l'écrit. Comme les entretiens se sont déroulés en début de stage pour certaines personnes stagiaires, des questions leur étaient également posées sur les pratiques et les activités qu'elles comptaient éventuellement mettre en place en lien avec l'émergence de l'écrit au cours de leur stage.

ÉMERGENCE DE L'ÉCRIT

Les données analysées suggèrent que les formations ont permis aux stagiaires de mettre en place une très grande diversité de pratiques relatives à l'émergence de l'écrit. Toutes les personnes stagiaires ont réalisé des activités visant à soutenir tant le langage oral (14/14 personnes stagiaires, 71 extraits) que le langage écrit (14/14 personnes stagiaires, 165 extraits). Qui plus est, cinq personnes stagiaires mentionnaient d'autres pratiques qu'elles souhaitaient mettre en place dans les prochaines semaines de stage à l'égard du langage oral (5/14, 13 extraits), tandis que dix personnes stagiaires mentionnaient pour leur part d'autres pratiques relatives au langage écrit (10/14, 44 extraits). Autrement dit, les personnes stagiaires se sont non seulement approprié plusieurs pratiques, mais elles souhaitent aussi en expérimenter davantage.

Notons que les termes pratiques et activités seront utilisés comme des synonymes ici puisque dans leur discours, les personnes stagiaires faisaient souvent référence aux deux de manière équivalente lorsqu'elles étaient questionnées par les observatrices. Par exemple, une causerie était à la fois une activité et une pratique.

1. LE LANGAGE ORAL

1.1 Les pratiques et les activités réalisées en stage



- ⇒ Pour soutenir le développement du langage oral, les personnes stagiaires utilisent principalement les causeries (10 personnes stagiaires), les chansons et les comptines (7 personnes stagiaires) et l'enrichissement du vocabulaire (7 personnes stagiaires).
- ⇒ En ce qui concerne les causeries, les personnes stagiaires mentionnent faire à la fois des causeries traditionnelles (par ex. : raconter sa fin de semaine devant le groupe) et des causeries intégrant des modalités plus variées (par ex. : assis face à face avec un ami).
- ⇒ Dans la même lignée, pour enrichir le vocabulaire, différents moyens sont utilisés par les personnes stagiaires que ce soit par le biais d'activités dirigées ou simplement par des conversations lors des jeux libres ou des ateliers.
- ⇒ Toujours dans la même lignée, les comptines et les chansons sont aussi exploitées de plusieurs manières différentes par les personnes stagiaires. Certaines stagiaires les utilisent précisément avec l'intention de travailler des nouveaux mots de vocabulaire, d'autres pour travailler la conscience phonologique, et d'autres le font simplement pour le plaisir de chanter ou pour égayer un thème.

Extraits de verbatims <i>Principales pratiques et activités en langage oral</i>	
Causeries	<p>E08 : « Euh... ben j'ai aimé la causerie. C'est une nouvelle façon de faire. Habituellement, ils sont assis et c'est chacun leur tour, mais je trouvais, comme on avait vu dans les formations, qu'ils auraient plus de chances de parler... si on faisait comme des petits groupes pour qu'ils puissent interagir entre eux. Je les ai trouvés vraiment cute parce que c'était nouveau pour eux.... Donc ils sont gênés, ils ne parlent pas trop, alors qu'habituellement, ce n'est vraiment pas le cas. J'étais contente qu'ils essaient au moins de parler à l'autre personne, tout ça. »</p> <p>E09 : « Là, il y a une causerie qui est faite le lundi matin sur ce qu'on a fait la fin de semaine. »</p> <p>E13 : « J'ai fait des causeries, j'ai fait des causeries au début, quand on est revenue de la relâche dans le fond. La première journée, j'ai fait des causeries aussi, on a fait une sortie scolaire à l'île St-Bernard à Châteauguay. On a fait une causerie sur les meilleurs moments. On pratiquait beaucoup à « je donne le droit de parole, tu dois écouter. » Là, je leur donnais le choix aussi « est-ce que toi, tu veux dire quelque chose ou pas ? » Une fois, on tournait en rond. Des fois, on pigeait les noms. »</p>

Enrichissement du vocabulaire	<p>E06 : « Actuellement, dans nos ateliers, on a un atelier où les élèves euh... les filles doivent se faire un hennin, qui est le chapeau de princesse pointu avec la petite draperie qui descend. Puis, les garçons doivent se faire un... heaume, voilà, qui est le casque de chevalier. Alors, on vient beaucoup sortir du vocabulaire comme ça, en lien avec le thème. Même chose quand on faisait les dinosaures. »</p> <p>E06 : « Euh... ben, moi, j'aime beaucoup la carte conceptuelle. Faque c'est sûr que ça aide beaucoup les enfants parce qu'on l'écrit en même temps qu'on le dit. Puis, après ça on le lit, on retravaille la carte conceptuelle vraiment à tous les jours pendant notre thème ou à peu près. Faque ça permet autant de développer leur vocabulaire que de voir comment nous on forme les lettres. »</p> <p>E09 : « J'ai fait une activité sur les mots topologiques, donc dessous, devant, derrière. Donc j'ai fait une activité en lien avec ça, puis j'avais un modèle. J'avais une niche, c'était une cabane d'oiseau, au final, puis un chien. Puis là, les enfants avaient découpé leur chien, ils avaient découpé leur petite niche, puis là, je disais « mette le chien devant la niche », puis eux, ils mettaient le chien devant la niche mais eux, ils le faisaient avec leur petite niche et petit chien. Puis, ils venaient, je nommais quelqu'un qui venait le positionner à l'avant, aussi, à l'aide des gros. Donc, j'ai eu ça comme expérience. C'était bien amusant. Les enfants ont bien aimé. »</p>
Chansons et comptines	<p>E01 : « Oui, beaucoup, il y a des chansons pour tout ! Il y a une chanson du rangement, mais y a pas de parole, y a une chanson pour la lettre vedette, c'est une chanson pour le nom vedette, y a des chansons pour tout ! »</p> <p>E02 : « Mais tu sais, aussi, de prendre le temps d'analyser les chansons, comme celles des pommes, on a vraiment pris le temps de comme "qu'est-ce qu'on peut faire comme mouvement avec ?" ... et là je ne me souviens plus trop là, mais tu sais, comme là c'est vraiment tout eux qui ont dit "ça on pourrait faire ça", tu sais, travailler en équipe. Comme "ah oui quand on a faim, on fait ça, le cric crac, croc", là tu sais, c'est vraiment eux ça, puis ça nous a permis aussi d'analyser la chanson. Les petits pictogrammes, aussi, qui aident à faire le lien entre le mot. Comme le pomiculteur, il y avait l'image du pomiculteur. Donc là, ils pouvaient dire que c'est un c'est une personne, c'est quelqu'un. »</p> <p>E11 : « E11 : On a fait la semaine passée La dérive des continents, c'est une chanson... c'est L'ère de glace, c'est Sid qui fait une petite danse, puis un on a fait la danse, puis là, après ça, on chantait les paroles, fait que là, j'essayais de mettre l'accent. C'est sûr qu'on travaillait beaucoup le physique et moteur, mais j'essayais de mettre l'accent sur les paroles, fait que à la fin, ils étaient capables d'essayer de les chanter par-dessus de moi... et c'est ça. Les chansons, je vais essayer de les intégrer un petit peu plus parce qu'il y a beaucoup d'apprentissage à faire avec les chansons. »</p>

⇒ La lecture (indiciaire, interactive ou autre), ainsi que le message du jour et la conscience phonologique étaient des pratiques peu mentionnées par les stagiaires afin de soutenir le langage oral. Elles étaient davantage associées au langage écrit ; ces pratiques sont donc davantage traitées dans la section suivante.

1.2 Les pratiques et les activités non-réalisées en stage

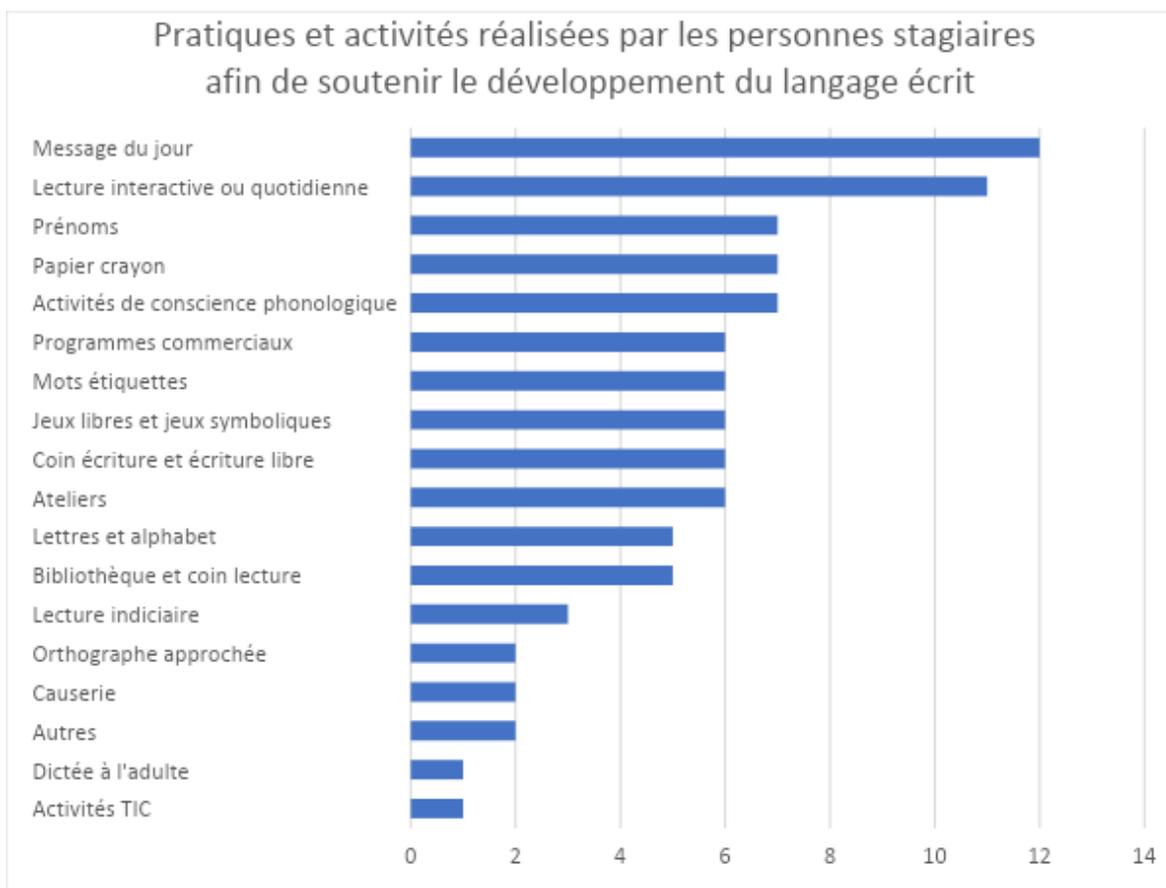
⇒ Quelques stagiaires (5 personnes stagiaires, 13 extraits) souhaitent mettre en œuvre de nouvelles pratiques et activités d'ici la fin de leur stage.

Pratiques et activités	Nombre de personnes stagiaires
Causerie	3
Chansons et comptines	2
Jeux libres et jeux symboliques	2
Lecture indiciaire	2
Activité TIC	1

- ⇒ Au niveau des causeries, les trois personnes stagiaires ayant mentionné cette pratique souhaitent varier les thèmes des causeries qu’elles proposent aux enfants (pas seulement raconter sa fin de semaine) ainsi que leurs modalités (pas seulement en grand groupe).
- ⇒ Il n’y a pas d’autres éléments qui ressortent des entretiens à l’égard des pratiques souhaitées pour soutenir le langage oral des enfants.

2. LE LANGAGE ÉCRIT

2.1 Les pratiques et les activités réalisées en stage



- ⇒ La pratique mise en place par le plus grand nombre de stagiaires est le message du jour (12 personnes stagiaires), suivie de la lecture au groupe, qu’elle soit interactive ou non (11 personnes stagiaires).
- ⇒ Les extraits des entretiens révèlent que, dans plusieurs cas, la mise en place du message du jour était une initiative de la personne stagiaire, tandis que la lecture au groupe est davantage une pratique intégrée à la programmation habituelle de leur personne enseignante associée.

Extraits de verbatims <i>Principales pratiques et activités en langage écrit</i>	
Message du jour : Initiative des personnes stagiaires	<p>E01 : « Le message du jour parce qu’on a commencé ça la semaine passée. Elle ne l’avait pas encore mis en place, puis là, on l’essaie, elle était super ouverte à essayer. Là, c’est comme le 4e message, tu sais sont vraiment bons, là ils ont comme quasiment tout lu avant même qu’on l’explique. »</p> <p>E02 : « Moi, je dirais le message du jour c’est quand même récent, je me suis inspiré des messages du jour là avec les étiquettes, c’est quelque chose que j’avais vu, wow, je n’y avais</p>

	<p>jamais pensé, faire un message du jour comme ça. C'est ça m'a quand même intéressée donc le lundi, j'ai commencé à mettre ça en place. J'ai réalisé que pour certains, c'était peut-être un petit peu trop facile. Tu sais, je sais aussi qu'on est en mars, mais c'était vraiment de l'essai. Alors la semaine prochaine, je prévois essayer peut-être plus de faire des lettres ensemble, par exemple. »</p> <p>E05 : « Ben je suis contente parce qu'on n'avait pas de message du matin non plus, donc ça, j'ai amené ça... ou elle en faisait avant, je sais pas, mais ça faisait un petit bout là... en tout cas, c'est revenu avec moi... puis c'est ça, on le fait, mais c'est très court encore. C'est très court parce que c'est ça l'écart est quand même grand, puis on y va, c'est ça, avec les lettres, on compte les mots parce que c'est ça, ça dont bons, les mots, puis tout ça, puis quelques lettres. Des fois, on fait un petit peu de fusion, ce matin, on a fait comme un petit peu, mais des fois, des fois, on s'attarde plus, des fois, je le réécris, tu sais, un mot, qu'on va réécrire ensemble, ils me disent comment, tu sais, je pars d'où pour faire ma lettre, tout ça, donc c'est ce qu'on fait habituellement. »</p> <p>E08 : « Puis là, tu vois, j'ai essayé de faire un message du jour aussi. C'est vraiment nouveau, on a commencé ça. J'en ai fait deux jusqu'à maintenant. J'essaie de, comme tranquillement, leur faire reconnaître des mots. Tu sais, comme « Bonjour » et « Madame Frédérique », à la fin, c'est toujours là. Éventuellement, j'aimerais aussi qu'ils commencent à entourer des lettres au tableau. Bon, là, aujourd'hui, le TBI ne marchait pas... »</p>
<p>Lecture interactive ou quotidienne : Programmation habituelle des personnes enseignantes associées</p>	<p>E06 : « Dans le quotidien, je pense que c'est pas mal ça, là. Sinon, c'est sûr qu'il y a ben l'histoire à tous les jours, puis ben les différentes consignes. Quand on les lit, on suit avec notre doigt pour qu'ils puissent voir qu'on lit de gauche à droite, voilà. »</p> <p>E11 : « Je fais beaucoup de lectures interactives, ça, je n'ai pas de problème. »</p> <p>E13 : « E13 : À tous les jours, il y a une lecture. Quand on revient du diner, c'est un repos. C'est, tout dépendant, c'est soit de la lecture à soi, soit c'est un repos avec de la musique ou un repos dessin. Ensuite, il y a, leur enseignante fait ça depuis le début de l'année, c'est le moment de l'histoire. Moi, à tous les jours, je lis une histoire. Tout dépendant c'est quoi, mais y'a des fois, c'est plus une petite lecture bonbon où je lis juste pour le plaisir. Il y a d'autres fois où je m'arrête, je choisis certaines choses. Ils ont parlé un peu de ponctuation, mais parce que ça venait d'eux. »</p>

- ⇒ Ensuite, les activités avec les prénoms, les activités papier crayon et les activités de conscience phonologique ont été mises en place par la moitié des personnes stagiaires (7/14).
- ⇒ En ce qui concerne les activités avec les prénoms, trois personnes stagiaires demandent simplement aux enfants d'écrire leur prénom sur leurs réalisations, tandis que quatre personnes stagiaires ont réalisé des activités un peu plus élaborées avec les prénoms, comme manipuler les prénoms écrits sur des mots-étiquettes ou chercher des lettres et des sons dans les prénoms des enfants.
- ⇒ Certaines personnes stagiaires utilisent une approche ludique pour travailler la conscience phonologique avec les enfants de leur groupe. Une personne stagiaire (E07) s'est particulièrement démarquée des autres personnes : elle rapporte avoir piloté trois activités ludiques en lien avec la conscience phonologique, soit le *Jean dit des sons*, la chasse aux sons et la bataille des sons.
- ⇒ En ce qui a trait aux activités papier crayon, les personnes stagiaires semblent utiliser les pratiques et le matériel de leur personne enseignante associée. Deux personnes stagiaires demandent aux enfants de recopier des lettres ou des mots dans un cahier d'écriture, deux personnes stagiaires leur font compléter des pages où il faut colorier des sons dans des cahiers commerciaux et deux autres leur font compléter des fiches d'activités reproductibles.
- ⇒ L'utilisation de programmes commerciaux pour soutenir le langage écrit est mentionnée par six personnes stagiaires : *Raconte-moi les sons* (3), *Petit mot, j'entends tes sons* (2), *ABC Boum* (1) et *La forêt de l'alphabet* (1). Ces programmes étaient utilisés par leur personne enseignante associée préalablement à leur arrivée en stage.
- ⇒ L'utilisation de mots-étiquettes, le recours aux jeux libres ou symboliques et le coin écriture étaient chacun mentionné par six stagiaires. Les extraits codés dans ces trois catégories ont tendance à être complémentaires. Par exemple, les mots-étiquettes peuvent être utilisés lors d'une activité dirigée, puis intégrés dans un coin de jeux symboliques ou dans un coin écriture.

Extraits de verbatims <i>Pratiques complémentaires mises en place pour favoriser le développement du langage écrit</i>	
Mots-étiquettes	<p>E06 : « Euh... sinon, ben moi, j'aime quand même beaucoup les mots-étiquettes parce que ça permet de développer le vocabulaire sur le thème. On a une trentaine de mots de vocabulaire sur toutes les parties de l'armure du chevalier, sur les parties du château, fait que ça permet justement en même temps de développer le vocabulaire. »</p> <p>E10 : « C'est ça, au niveau de, ben là, tantôt, je vous ai montré les petites étiquettes avec les roches, donc pour les ateliers tournants, fait que... j'essaie d'en mettre le plus possible. »</p>
Jeux libres et jeux symboliques	<p>E04 : « Puis sinon, il y a des petits moments aussi, comme pendant les jeux libres, que des fois je fais le comme j'ai fait avec la lettre F, que j'ai expliqué tantôt, que je suis, que je réutilise les mouvements que, là je fais ça avec mes bras parce que c'est la pompe de vélo qui fait comme ffffff. »</p> <p>E05 : « Bien la semaine prochaine, je ne sais pas si ça compte là-dedans, mais la semaine prochaine, on va créer un camion restaurant, puis ils vont faire le menu. Donc, j'avais déjà, pour la thématique de l'alimentation, des mots étiquettes avec toutes sortes d'aliments, donc quand ils vont choisir le type d'aliment de leur camion, ben là, après ça, je vais leur fournir les mots étiquettes, on va dessiner, faire des pictogrammes, écriture approchée... »</p> <p>E10 : « E10 : Ben, comme je disais tantôt là, quand je suis arrivée, je voyais que dans le coin symbolique, il n'y avait rien, comme pour écrire, fait que je leur avais fait un petit... là, j'ai juste le mot en anglais là, un petit « pad » dans le fond, de vétérinaire, fait qu'ils pouvaient écrire le nom de l'animal, encercler... Puis je leur avais mis aussi comme les mots, dans le fond, avec les images. »</p>
Coin écriture et écriture libre	<p>E09 : « ... Ben, en lien avec le coin symbolique, et tout, c'est j'aimerais intégrer plus d'écrit. Là, il y en avait, mais l'ancienne thématique, il n'y avait rien, vraiment, pour l'écrit. Là, il y a des mots maintenant, étiquettes, qui sont dans le coin même, donc ils sont plus accessibles. Puis là, les élèves sont plus portés à écrire, versus l'autre coin d'avant où les mots étaient situés ailleurs. Puis, les élèves, les enfants, ils ne les voyaient pas. Donc, d'intégrer plus de moments et de possibilités d'écriture pour les enfants dans leurs jeux. Pas les forcer à écrire, mais qu'il y ait plus d'occasions pour qu'ils soient portés par eux-mêmes à écrire. »</p> <p>E13 : « Pendant les jeux libres, j'ai des élèves qui ont commencé à faire des livres et là, je les vois de plus en plus. Elle faisait un livre. Mizuki qui était dans le coin écriture continuait son livre qu'elle avait débuté parce qu'on fait une activité secrète que la personne enseignante associée « ne sait pas » mais là, je mets les guillemets parce qu'elle le sait, mais on fait semblant qu'elle ne le sait pas. Et là, ils deviennent des auteurs et des autrices et on fait un livre, on fait un beau livre numérique. On pourra lui présenter et aux autres professeurs de maternelle. Donc là... »</p>

- ⇒ Des activités plus traditionnelles visant à apprendre les lettres et l'alphabet ont été mentionnées par cinq personnes stagiaires. Les pratiques et activités nommées sont : associer la majuscule et la minuscule (2), activité dirigée portant sur la lettre vedette de la semaine (3), repérer des lettres lors d'une lecture faite par l'enseignante (1), des ateliers tournants portant sur la lettre de la semaine (1), mettre des lettres en ordre alphabétique (1).
- ⇒ Parmi les pratiques pédagogiques plus novatrices, deux personnes stagiaires mentionnent avoir fait des activités d'orthographe approchée. Trois personnes stagiaires ont expérimenté la lecture indiciaire. La mise en œuvre de cette pratique semble être un fruit de la formation reçue. Un élément intéressant à mentionner est que ces personnes stagiaires semblaient avoir une intention pédagogique précise en tête en mettant en place de type d'activité. La réflexion pédagogique qui entoure ce type d'activité semble soutenue.

E08 : « C'est ça, on fait beaucoup de... j'ai commencé avec eux la lecture indiciaire, un peu « qu'est-ce que tu penses... », mais c'était celle-là qu'on avait faite avec... Mais la lecture indiciaire, je voulais vraiment l'essayer, qu'ils essaient de deviner. Comme par exemple, hier, il y avait, c'est une petite fille qui mange beaucoup, puis après, elle tourne en rond, puis là, elle ne se sent pas bien, alors là « pourquoi tu penses que... qu'est-ce que tu penses qui pourrait arriver ? ». Donc j'essaie toujours de les faire réfléchir à ce qui va arriver. Souvent, je leur montre l'album « ah, qu'est-ce que tu penses qui va se passer ici ? » Il y a beaucoup d'opportunités, en fait, de se parler. Tu sais, dans la lecture, moi, ce que j'ai appris, je ne sais pas si c'est dans la formation ou... mais tu sais, l'importance de... justement... l'inférence. Souvent, c'est ce que les lecteurs ont de la difficulté à maîtriser bien, donc j'essaie déjà de les préparer à ça le plus possible. »

E11 : « O1 : Puis en lecture, tu as fait la lecture indiciaire, c'est le fun que tu aies essayé, c'était la première que tu faisais ? E11 : Complète, oui. Je fais beaucoup de lectures interactives, ça, je n'ai pas de problème, mais indiciaire, c'était la première fois. C'est sûr que je vais en faire d'autres là, j'ai aimé l'expérience de ce matin, je trouvais que les enfants participaient beaucoup plus que ce que je m'attendais. O1 : Tu étais bien préparée aussi. E11 : Mais sur Élodil, il y avait une fiche pour ce livre-là. J'ai consulté la fiche sur Élodil, et... le livre, je le connaissais bien, je savais que... ben ça rentre dans l'organisation, mais je savais ce qu'il s'en venait dans l'histoire, fait que j'étais capable de poser des questions au bon moment parce que je savais que la réponse s'en venait à l'autre page. »

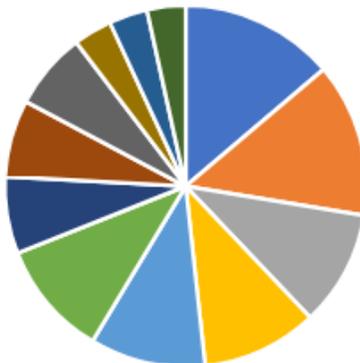
E14 : « J'essaie de varier, aujourd'hui je vais une lecture un peu plus avec les indices. « Aujourd'hui, je vous apporte un livre très spécial, mon livre préféré. » C'est le livre de bobos. J'essaie de valoriser les livres. O1 : C'est précieux, il faut en prendre soin. »

- ⇒ Une seule personne stagiaire a accompagné son groupe à la bibliothèque. Trois personnes stagiaires parlent brièvement du coin lecture de leur classe. Amener le groupe à la bibliothèque ou s'assurer que tous fréquentent le coin lecture de la classe ne semble pas être une pratique courante pour soutenir le langage écrit.
- ⇒ Globalement, la mise en place de pratiques et d'activités relatives au langage écrit semblent avoir été appréciée des personnes stagiaires et des enfants : « E13 : « ils ont tous été capable de l'écrire. Ils sont tellement contents quand ils ... quand ils réussissent à écrire. »

2.2 Les pratiques et les activités non-réalisées en stage

- ⇒ Bien que toutes les personnes stagiaires eussent déjà expérimenté une grande variété de pratiques avant le déroulement des entretiens, la majorité (10/14) souhaitent néanmoins continuer à expérimenter d'autres pratiques. Cette volonté d'expérimenter de nouvelles pratiques est beaucoup plus marquée pour le langage écrit que pour le langage oral.
- ⇒ Toutefois, il n'y a pas de ligne directrice claire quant à ce qu'elles souhaitent expérimenter pour soutenir le langage écrit. Les pratiques et les activités qu'elles nomment sont très variées. Cela est possiblement le reflet de la formation reçue qui les a inspirées.

Pratiques et activités liées au langage écrit que les personnes stagiaires aimeraient expérimenter



- Coin écriture et écriture libre
- Lecture interactive ou quotidienne
- Activités de conscience phonologique
- Lecture indiciaire
- Message du jour
- Orthographe approchée
- Ateliers
- Jeux libres et jeux symboliques
- Prénoms
- Activités TIC
- Lettre et alphabet
- Programmes commerciaux

⇒ Certaines personnes stagiaires vont plus loin dans leur réflexion pédagogique. Elles souhaitent intégrer des pratiques en lien avec le langage écrit dans les thèmes qu'elles travaillent avec les enfants. Elles semblent avoir une intention pédagogique plus précise.

Extraits de verbatims	
<i>Pratiques et activités liées au langage écrit que les personnes stagiaires aimeraient expérimenter</i>	
Pratiques variées	<p>E08 : « Sinon, les lettres aussi, j'aimerais ça... Ce n'est pas tant une activité, mais c'est plus un coin. J'aimerais qu'ils travaillent avec ça, tu sais, les estampes aussi, je pense monter un atelier avec ça, donc des mots. »</p> <p>E11 : « E11 : Mais j'aurais ça faire un coin écriture... J'aimerais ça, peut-être pas que ce soit un point permanent, mais faire un bac de matériel qu'ils peuvent utiliser, fait que je ferais des lettres qui sont tracées où est-ce que les élèves peuvent prendre un crayon effaçable, puis venir les tracer aussi, suivre les pointillés... c'est ça, fait que j'aimerais ça... Il n'y en a pas dans ma classe, quand les élèves le font par eux-mêmes, mon enseignante les encourage, puis ils continuent, mais si l'enfant ne le fait pas par lui-même, moi, je trouve qu'il n'y a pas assez de choses pour le pousser à le faire. »</p> <p>E04 : « E04 : Mais sinon, tout ce qui est aussi motricité, j'aimerais ça ajouter plus de motricité en lien avec la forme des lettres. »</p> <p>E10 : « Ben, c'est sûr, de la lecture indiciaire, il va y en avoir aussi. »</p>
Pratiques en lien avec un thème ou une intention pédagogique précise	<p>E08 : « Euh... j'aimerais ça faire... ben il y a tellement de choses ! Au printemps, je veux vraiment faire un herbier. J'aimerais qu'on aille à l'extérieur, qu'on prenne toutes sortes de choses et qu'on les nomme. On va les écrire. Je vais leur montrer comment les écrire, ils vont pouvoir recopier. »</p> <p>E09 : « J'ai la thématique de l'espace, donc je pensais intégrer un journal de bord du capitaine, puis là, ils pourraient écrire ce qu'ils font, etc. Donc, j'y allais avec ça, puis ... à date, c'est pas mal... Donner plus d'occasions et moins de... pas des feuilles, très traditionnelles d'écriture. »</p>

E08 : « C'est certain que moi, <i>La forêt de l'alphabet</i> aussi, tout ce qui est les sons, je trouve que c'est important pour la lecture plus tard... puis ils ne les connaissent pas encore bien, donc je veux travailler ça, vraiment faire, tu sais, le « R », « quel son il fait ? » Donc ça aussi, je pense que je vais monter une activité avec ça... »
--

- ⇒ Le manque de temps était nommé deux fois et la crainte de la désorganisation du groupe était nommé une fois comme justification pour ne pas avoir expérimenté des pratiques souhaitées.
- ⇒ Pour conclure cette section, les bénéfices des formations reçues sont également perceptibles durant les entretiens à travers des réflexions plus générales qu'ont les personnes stagiaires face aux pratiques enseignantes entourant l'émergence de l'écrit. L'enthousiasme des observatrices est aussi palpable suite à certaines séances d'observation durant lesquelles, de façon évidente, des personnes stagiaires se démarquaient.

Extraits de verbatims
Réflexions pédagogiques des personnes stagiaires

E02 : « O1 : Mais moi, ce qui m'a vraiment frappé Ariane, c'est l'impression que tu réinvestis tellement des affaires que tu as vu dans la formation, tu sais, je suis comme, aillolle, comme le message du jour, j'imagine que ça devait être une des propositions vues dans la formation. Tu sais, je n'ai jamais vraiment vu ça. Tu sais là, les mots pour ÉLODIL, je vois vraiment que tu réinvestis des choses, c'est super. E02 : Ouais aussi, j'ai été il y a un magasin, une boutique de livres usagers en face c'est 1\$ pour 10 livres pour enfants, alors j'y ai été, j'ai trouvé un livre autochtone traduit en inuktitut, là, je me dis oh, tu sais, on parle des pays, mais tu sais, c'est au Canada, mais on pourrait faire des liens avec un nouveau programme, facture puisqu'en plus, ben on en a parlé dans. O1 : En fait, c'est fou comment tu es allumée, je n'en reviens pas, tu saisis, tu fais des liens. »

E10 : « O1 : Ok, super. Ben, ça clôt l'émergence de l'écrit. Moi, ce que j'aurais le goût de te dire, c'est que tu m'as vraiment impressionnée de comment tu mets de l'écrit partout. Je te le dis là, dans le document que j'ai rempli, c'est la première fois que je le remplis autant. E10 : Ok... ! O1 : Pas juste pour une personne stagiaire, là, pour des enseignants en général. E10 : Ok. O1 : Tu sais, vraiment, j'étais comme, elle en fait donc ben, elle en met partout, elle voit toutes les occasions, tu sais, puis tu en faisais, puis je me disais « hey, elle pourrait en mettre... » Elle met tellement d'occasions qu'elle pourrait encore faire plus de liens ! Tu sais, comme dans le message du jour, je me disais « elle utilise, mais elle pourrait utiliser encore plus les prénoms des enfants », tu sais, avec les sons que tu présentais, mais, tu sais, il y en avait partout. J'étais comme coudonc « elle fait tu juste ça parce que je viens ! » Mais là, je réalise que c'est pas ça. Tu vois tout ce qu'il y a, tout ce qu'on peut mettre de l'écrit, tu vois où tu peux le faire. Moi, je suis comme « ben voyons, elle a pensé à tout ça, elle ! » Il y a même des enseignants, souvent, ils se disent je sais pas comment faire. Toi, t'es vraiment un bon modèle de... Tous les endroits ! Tu sais, les roches, tu vois juste ça sur Pinterest d'habitude, là, toi tu l'as vraiment fait. Puis je trouve que t'as ton fil conducteur, tu sais, tu as ton thème, c'est, ce n'est pas plaqué, tu pourrais encore plus, je pense, dans le soutien à l'apprentissage, tu pourrais encore plus dire aux enfants ton intention parce qu'en fait, toi, tu la sais, tu fais pas une activité pour faire une activité. J'ai vraiment l'impression que tu la fais parce que tu sais que ça, ça va amener à ça. Dis-leur. Tu peux même leur dire « hey, moi, je vous fais faire cette activité-là parce que je le sais que vous êtes en train d'apprendre telle ou telle chose ». Mais c'est fou, t'as ton fil conducteur, tout est intégré. O2 : Les activités de lecture écriture sont souvent, malheureusement, sont décontextualisées, sont peu attachés. Toi, elles sont vraiment attachées. O2 : Toi, ça reste avec le thème, ça fait une boucle. Les petits carnets, on va rajouter le crayon, il va y avoir ça, je te dirais... Tout est tellement bien placé que je te dirais, il te reste juste toi, à aller jouer avec eux autres pour les amener encore plus loin, tu sais. Parce que le reste, vraiment, j'ai tellement écrit d'affaires. C'est sûr que je vais reprendre des choses que t'as fait pour mettre en valeur parce que, sérieusement, t'as vraiment tout compris. Tu sais, j'étais même, aillolle... ! »

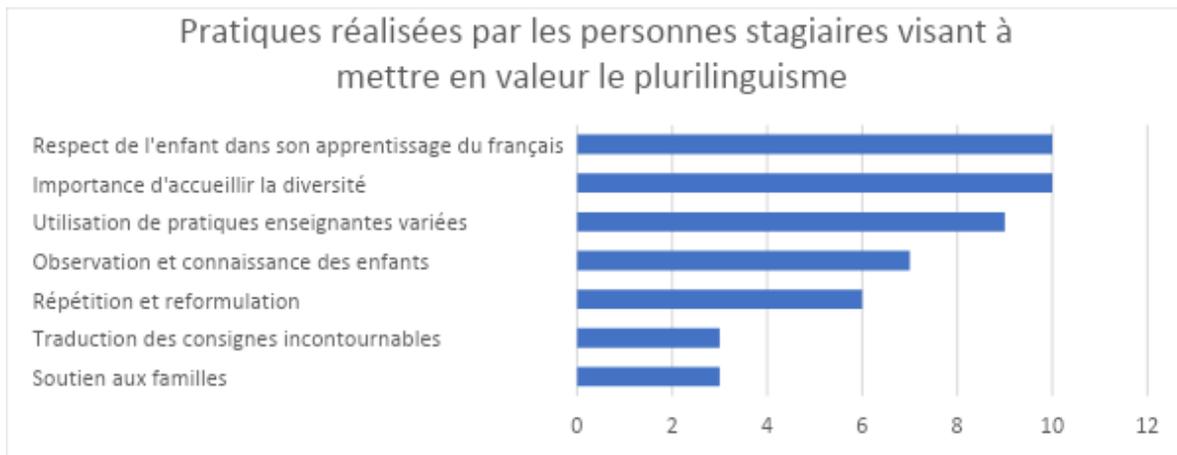
E11 : « Ça fait spécial de... tu sais, je veux dire, je sais que vous ne me reverrez peut-être pas là, à moins que vous regardiez l'enregistrement là, mais tu sais, je... Je m'en allais nulle part avec mon point, mais c'est vraiment particulier comme expérience. O1 : Ah ouais ? E11 : De savoir... mais tu sais, en tout cas. O1 : Écoute, on avait tout prévu en se disant « on va leur faire écrire ça, puis là, plus tard, on va revenir avec leur petite lettre ! » E11 : Mais tu sais, juste le modelage langagier, je suis contente de l'avoir mis dans mes défis, puis là, au contraire, je considère que c'est un petit peu plus une force qu'un défi, tu sais, ça montre que vos formations ont été utiles, puis que tu sais, je suis vraiment capable de travailler sur moi-même, de

m'améliorer. Des fois, tu vois, moi, j'ai tendance à voir juste mes défauts, tu sais, j'ai de la misère des fois à voir mes forces... Fait que tu sais, c'est de voir que je suis capable. »

3. LE PLURILINGUISME

Dans le cadre des formations auxquelles les personnes stagiaires ont pris part, une variété de pratiques en lien avec le plurilinguisme ont été abordées. Plus précisément, l'importance d'accueillir la diversité, de soutenir les familles, de respecter l'enfant dans son apprentissage du français et les pratiques enseignantes ont été abordées. En outre, des idées concrètes d'activités à faire en classe leur ont été présentées. Durant l'ensemble des entretiens, les personnes stagiaires ont été questionnées sur la manière dont elles ont mis en valeur le plurilinguisme dans leur classe de stage. Ici aussi, comme les entretiens se sont déroulés en début de stage pour certaines personnes stagiaires, des questions leur étaient également posées quant à la manière dont elles comptent mettre en valeur le plurilinguisme dans le cas où l'occasion ne se serait pas encore présentée.

⇒ En premier lieu, il ressort que presque toutes les personnes stagiaires ont mis en application certaines pratiques ou activités visant à mettre en valeur le plurilinguisme (13/14 personnes stagiaires, 107 extraits codés).



⇒ L'importance d'accueillir la diversité et le respect de l'enfant dans son apprentissage du français sont mentionnés chacun par 10/14 personnes stagiaires. D'emblée, les personnes stagiaires se positionnent en faveur de la diversité. De surcroît, la diversité et le plurilinguisme ne sont pas perçus comme des facteurs venant complexifier l'apprentissage ou alourdir la tâche enseignante.

⇒ En outre, le jeu semble être un contexte propice pour laisser les enfants s'exprimer dans leur langue maternelle. Plusieurs personnes stagiaires laissent les enfants jouer en utilisant la langue de leur choix, tout en continuant à s'adresser à eux en français.

Extraits de verbatims <i>Utilisation de la langue maternelle dans le contexte du jeu</i>
E06 : « Donc, ils se parlent entre eux, en anglais, puis on les laisse faire, tu sais, quand ils se parlent en anglais. On fait juste leur rappeler de temps en temps d'essayer, quand ils sont capables, de le faire en français. Mais les deux sont rendus vraiment bons. »
E08 : « Souvent, en fait, ils vont jouer dans une autre langue. Mes deux petites hispanophones parlent en espagnol. Il y a beaucoup d'anglais aussi, mais je les laisse vraiment jouer dans la langue qu'ils veulent, surtout pour les jeux libres, c'est comme, tu as la paix, ils font ce qu'ils veulent... »

E13 : « O1 : Même si elles étaient en train de parler en anglais toute, est-ce que tu serais allée leur dire de parler en français ? E13 : Je ne leur aurais peut-être pas dit : « parle en français ». Je serais allée leur parler en français. O1 : En français pour essayer. E13 : Pour essayer que ça change. Parce que dire « non, parle pas anglais », non, j'aime pas ça. À moins que ce soit tout le temps. Peut-être si c'est à répétition. »

⇒ La répétition et la reformulation sont des pratiques utilisées par six personnes stagiaires pour soutenir les enfants dans leur apprentissage du français. Trois personnes stagiaires disent traduire intégralement les consignes aux enfants lorsque cela est nécessaire.

Extraits de verbatims <i>Répétition et reformulation des propos de l'enfant</i>	
E08 :	« Ben c'est sûr que c'est un milieu vraiment pluriethnique. Il n'y a aucun enfant dont la première langue est le français... ou si c'est le cas... Mais je pense qu'il y a un élève qui parle français à la maison, mais une autre langue aussi. Donc, c'est sûr que moi, je vais souvent... pas les reprendre, mais je vais souvent répéter ce qu'ils veulent dire en français, juste pour qu'ils entendent le mot. Tu sais, comme tout à l'heure, il y a une petite fille qui était comme « ça, c'est du corn ». « Oui, du corn, en français, c'est du maïs ». Souvent, je les reprends de cette façon-là... Mais tu sais, je me rappelle qu'on avait appris dans les formations qu'il ne fallait jamais dire que « non, ce n'est pas ça qu'on dit », surtout lorsqu'ils s'expriment... »
E10 :	« Fait que, autant que possible, je dis d'abord les consignes en français, quand elle ne comprend pas bien, ou elle vient me le demander aussi, là, je vais lui répondre en... Je vais lui répéter en anglais. Ou des fois, elle va me dire quelque chose en anglais, puis là, je vais lui répéter en français, aussi... »
E13 :	« Je suis en train de parler, Ilsa qui me racontait quelque chose et j'ai reformulé ce qu'elle disait, parce qu'elle ne parle pas français à la maison. J'ai reformulé... »

⇒ Sept personnes stagiaires mentionnent différents éléments qui mettent en évidence une bonne connaissance des origines et des langues maternelles des enfants de leur groupe.

Extraits de verbatims <i>Observation et connaissance des enfants de son groupe</i>	
E06 :	« Mais il y a quand même beaucoup d'élèves allophones dans la classe, là. J'ai une Afghane, il y a le Turc, il y a les deux élèves qui sont anglophones. »
E06 :	« Mais, ben j'ai deux élèves qui sont anglophones dans la classe, qui parfois, quand ils vont jouer ensemble... Ils étaient dans ceux qui étaient en train de jouer aux toupies pendant les jeux libres. Donc, ils se parlent entre eux, en anglais, puis on les laisse faire, tu sais, quand ils se parlent en anglais. »
E12 :	« Euh, il y en a qui, ils sont tous née en Algérie. Ils sont tous arabes. C'est celle qui est au Cameroun, celle qui est Camerounaise, elle a dit qu'elle peut dire quelque chose. Mais normalement au Cameroun à Yaoundé, d'où elle vient, c'est le français. O2 : Ils parlent bien français pour vrai. O1 : Oui dans la classe, ils parlaient bien français, les enfants. »
E13 :	« Tara Maya, elle parle espagnol, mais elle parle anglais et elle parle portugais aussi. »

⇒ Les extraits codés dans le thème « utilisation de pratiques enseignantes variées » étaient diversifiés. L'utilisation de la littérature jeunesse, l'intégration de repères culturels ou de thèmes culturels et l'utilisation des différentes langues dans la classe étaient des pratiques mises en application par 2-3 personnes stagiaires chacune.

Extraits de verbatims <i>Utilisation de pratiques enseignantes variées</i>	
Utilisation de la littérature jeunesse	E2 : « O1 : C'est super, sinon, tu as utilisé les activités que tu as vu sur ELODIL. Super. » E02 : « Oui, c'est ça, il y a plein de livres aussi, j'aime beaucoup la littérature jeunesse là, comme je sais qu'à ma bibliothèque, là, il y a <i>Mes Boucles au naturel</i> , mais il est toujours pris, alors je ne peux pas! Puis sinon, là j'ai fait comme une petite dépense pour mon stage, mais

	c'est pour moi aussi, je voulais me l'acheter là, j'ai <i>Tout le monde</i> d'Élise Gravel, puis sur audio, il l'a en audio. C'est drôle, c'est vraiment drôle.»
Intégration de repères culturels et de thèmes culturels	E03 : « Aussi, on ben là on va rentrer, pendant mes semaines de prise en charge, voyage autour du monde, c'est la thématique parce que je sais que beaucoup d'élèves aime parler de leur origine, moi au début j'avais parlé de mon origine, d'origine haïtienne, puis tout le monde s'intéresse au drapeau, à la culture, donc... » E12 : « On va faire un voyage. J'ai identifié déjà les représentants, les nations qui sont représentés. On va faire une escale dans chaque. On va faire une escale d'avion. On va décoller, on va faire une escale dans chacun de ces pays-là. Et il va y avoir un spécialiste pour chacun des pays. » E09 : « J'essaie le plus possible de... des pistes comme ça, de parler, puis de pas... de faire des liens avec la culture, puis... m'intéresser, déjà d'emblée, je pense que ça démontre un peu... L'enfant est rassuré, aussi, puis va se sentir plus à l'aise. »
Utiliser d'autres langues en classe	E08 : « J'ai deux enfants qui sont hispanophones. Souvent, quand je vais faire... je m'amuse à faire le décompte en espagnol. (...) Je veux le faire en arabe, mais ils sont toujours mélangés, donc je pense que je vais l'apprendre par moi-même ! Souvent, je vais utiliser d'autres langues... C'est sûr que le français, ça reste la langue que je parle, mais tu sais, des fois, pour faire rire, je vais faire le petit décompte pour le retour au calme dans une autre langue... » E11 : « La chanson <i>On ne parle pas de Bruno</i> , ils la chantent en anglais parce qu'ils l'écoutent en anglais à la maison, le film. Fait que tu sais, des fois, je la chante avec eux pour leur montrer que c'est correct, puis moi aussi, je l'écoute en anglais, puis c'est bien correct, il n'y a pas de problème. J'essaye d'inclure leur langue...»

- ⇒ Le soutien aux familles est abordé par trois personnes stagiaires. Dans les trois cas, ce soutien passe seulement par la traduction des communications école-famille, soit anglais, soit dans une autre langue maternelle via GoogleTranslate.
- ⇒ Une personne stagiaire mentionne qu'un service de francisation est présent à son école de stage pour soutenir les enfants avec l'apprentissage du français.
- ⇒ Parmi les pratiques qui n'ont pas pu être réalisées, mais que les personnes stagiaires aimeraient beaucoup mettre en place, l'exploitation d'albums plurilingues sur ELODIL est nommée par quatre personnes stagiaires. Pour justifier le fait que certaines pratiques n'ont pas été mises en place, le manque de temps est évoqué deux fois et le manque d'ouverture de la personne enseignante associée est aussi mentionné deux fois.
- ⇒ Une seule personne stagiaire rapporte que les langues maternelle des enfants ne sont pas valorisées dans sa classe de stage.

En conclusion, la lecture du corpus concernant la mise en valeur du plurilinguisme indique que plusieurs pratiques et activités qui ont été présentées aux personnes stagiaires durant les formations ont pu être réinvesties durant leur stage.

PARTIE C : OBSERVATIONS EN CLASSE

Cette troisième et dernière partie du rapport d'analyse concerne les données qualitatives collectées lors d'une séance d'observation menée dans la classe de stage de chacune des personnes stagiaires participantes à cette recherche durant l'hiver 2022. Les observations ont été colligées avec l'outil ELLCO Pre-K (Smith et al., 2010). Cet outil vise à recueillir des observations relatives à cinq domaines, soit la structure de la classe, le programme d'étude, l'environnement oral, les livres et la lecture de livres, ainsi que l'écrit et l'écriture émergente. Cette partie se veut une synthèse des données collectées.

1. LA STRUCTURE DE LA CLASSE

1.1 L'organisation de la classe

Mobilier adapté et en bon état

Confort

Coins aménagés

Fluidité de la circulation

Favorise l'autonomie

De façon générale, le mobilier des classes est adapté aux enfants d'âge préscolaire. Dans dix classes, la présence de meubles à la hauteur des enfants et de matériel leur étant facilement accessible était mentionnée. Cependant, le niveau de confort n'était pas mentionné (par ex. : des coussins au coin lecture). Deux classes sont situées au sous-sol et une classe est très petite, ce qui peut témoigner d'un environnement moins confortable ou moins convivial. Trois classes avaient surtout du matériel neuf et de très bonne qualité. Il est mentionné que sept classes possèdent un lavabo, que deux classes ont une toilette, tandis que trois n'en ont pas.

La grande majorité des classes est aménagée avec des ilots de tables et de chaises (présents dans douze classes), ainsi qu'avec des aires distinctes. Les deux principales aires aménagées sont le coin symbolique ou maison (12 classes) et le coin bloc ou construction (8 classes). La plupart des classes proposent d'autres coins : coin lecture (2), coin bricolage (2), coin écriture (2), coin peinture (4), coin voitures (2), coin émotions ou calme (3), coin ordinateurs (1). La plupart des classes disposent également d'une aire de rassemblement avec un TNI. L'aire de rassemblement est parfois délimitée au sol (par ex. : avec du ruban).

La majorité des classes est organisée de façon à permettre une circulation fluide. Le mobilier est généralement à la hauteur des enfants de manière à faciliter l'accès autonome au matériel de la classe. En revanche, il arrive dans certains cas que les enfants n'aient pas accès à une partie du matériel (par ex. : armoire fermée ou accès obstrué par du mobilier). Ainsi, dans certaines classes, les moments de jeux libres nécessitent un réaménagement du matériel afin que les enfants puissent jouer librement.

1.2 Le contenu de la classe

Matériel accessible et en quantité suffisante

Condition du matériel

Organisation thématique du matériel

Travaux des enfants affichés

Environ la moitié des classes offre du matériel varié, de bonne qualité et en quantité suffisante pour l'ensemble des enfants. La majorité des classes observées rend le matériel accessible aux enfants, de façon à les rendre plus

autonomes pour son utilisation et son rangement. Cinq classes organisent le matériel et son rangement avec un classement dans des bacs thématiques.

Les travaux des enfants sont affichés dans environ la moitié des classes, mais sont plus souvent des bricolages identiques (4 classes) que des créations personnelles (2 classes). L'affichage utilisé semble varié : de l'affichage commercial (2 classes) et de l'affichage créé par la personne enseignante (2 classes) sont mentionnés.

1.3 La gestion de la classe

Règles et routines intériorisées par les enfants

Fluidité dans les routines de la journée

Engagement élevé

Peu de conflits

Peu d'interventions directes nécessaires de la part de l'enseignante

Attentes claires communiquées régulièrement

Interventions calmes et bienveillantes pour une résolution de conflits pacifique

Dans la moitié des classes, on note que les règles et routines semblent bien intériorisées et mises en application par les enfants. Souvent, dans ces mêmes classes, le climat est positif et les enfants sont généralement calmes puisque les activités, les routines et les transitions se déroulent de façon fluide et sans perte de temps notable, ce qui favorise d'engagement des enfants.

Environ la moitié des personnes stagiaires utilisent des techniques d'interventions variées, incluant des interventions indirectes et du renforcement positif. Leurs attentes sont claires envers les enfants et elles interviennent de façon bienveillante lors de conflits, ce qui contribue au maintien d'un climat est positif.

Trois personnes stagiaires utilisent un système d'émulation et trois autres ont recours à un système d'avertissements. Un climat plus négatif, ainsi que des interventions du même type (par ex. : petites menaces, phrases en « Si... ») est relevé dans trois classes. Une personne stagiaire lève le ton pour réprimander les enfants de son groupe.

1.4 Le personnel

Organisation

Flexibilité

Réponse aux besoins des enfants

Soutien pour l'engagement des enfants dans des activités signifiantes

Interactions respectueuses entre adultes

Centré sur l'engagement des enfants

Dans plus de la moitié des classes (8 classes), la personne stagiaire est seule avec les enfants lors de l'observation. Ainsi, elle doit assumer toutes les responsabilités liées à la profession enseignante et à l'encadrement d'enfants d'âge préscolaire.

Dans quatre classes, la personne enseignante associée demeure présente avec la personne stagiaire durant la séance d'observation. Dans trois de ces quatre classes, la personne enseignante associée soutient la personne stagiaire avec les interventions auprès des enfants, en plus de l'aider à maintenir un rythme adéquat au regard des différentes activités et routines. Les interactions semblent respectueuses, en plus d'offrir une réponse adéquate aux besoins des enfants. Dans un cas, la personne enseignante associée prend beaucoup de place, ce

qui laisse moins de possibilités à la personne stagiaire. Dans cette même classe, une TES vient aussi intervenir. Le trop grand nombre d'adultes présents semble nuire à la gestion au sein de ce groupe.

2. LE PROGRAMME D'ÉTUDE

2.1 Les approches face au programme

Matériel, activités et interactions liés au thème

Occasions intégrées d'utiliser le langage oral et le langage écrit liés au thème

Valorisation de la contribution des enfants dans les apprentissages

La moitié des personnes stagiaires (7) intègre un thème dans l'ensemble des activités proposées aux enfants. Ce thème est présent, tant dans les activités dirigées (par ex. : histoire, comptines, bricolage, etc.) que lors des jeux libres (par ex. : coin symbolique aménagé). Trois personnes stagiaires ont intégré des activités de lecture à travers leur thème, tandis que trois autres l'ont fait pour des activités en lien avec l'écriture. Pour les autres stagiaires, cela n'a pas été fait ou n'a pas été mentionné.

Dans quatre classes, il n'y avait pas de thème apparent, mais des liens étaient établis entre certaines activités (par ex. : grâce à une lettre vedette qui revenait dans deux activités). Dans deux autres classes, les activités proposées aux enfants étaient complètement décontextualisées. Il n'y avait pas de fil conducteur.

Des travaux et des créations des enfants étaient affichés seulement dans deux classes pour témoigner d'apprentissages en lien avec un thème.

2.2 Les opportunités de choix

Horaire flexible

Regroupements flexibles

Activités initiées par l'enfant

Expériences intéressantes qui soutiennent l'engagement

Routines qui soutiennent l'engagement

De façon générale, un horaire structuré est suivi par la personne stagiaire; cet horaire comporte un certain nombre de routines et d'activités dirigées. Il semble que les personnes stagiaires dirigent majoritairement les activités et les routines durant une journée de classe. Ce sont elles qui choisissent ce que les enfants peuvent faire. Les horaires ne sont pas flexibles. Dans une classe, la routine du matin était dirigée par l'ami du jour. Écouter des explications trop longues et/ou devoir maintenir une position assise longtemps semblent nuire à l'engagement des enfants.

Dans la moitié des classes, au moins une période de jeux libres était mentionnée. Parmi ces classes, quatre commençaient la journée par une période de jeux libres, dont des jeux libres extérieurs dans le cas de deux classes. Les enfants de deux autres classes commençaient leur journée par un choix de « bacs autonomes ». Les périodes de jeux libres, d'ateliers et de bacs autonomes sont donc les moments durant lesquels les enfants ont le plus de flexibilité et de possibilités de faire des choix.

2.3 La reconnaissance de la diversité

Reconnaissance des connaissances antérieures, des intérêts et de la culture des enfants

Intégration de la culture et de la communauté aux activités en émergence de l'écrit

Valorisation de la diversité culturelle et linguistique

Les connaissances antérieures ou le vécu des enfants sont sollicités par six personnes stagiaires, que ce soient des connaissances concernant des activités vécues préalablement en classe ou des connaissances liées à leur vie familiale. À l'opposé, dans quatre autres classes, les personnes stagiaires n'ont pas su saisir les occasions qui se sont présentées à elles pour établir ces liens.

Aucune intégration de la diversité culturelle ne semble soutenir des activités d'apprentissage en émergence de l'écrit, hormis la présence de livres traitant de la diversité dans deux classes. En ce qui concerne la diversité linguistique, deux personnes stagiaires s'adressent aux enfants dans leur langue maternelle et trois autres offrent un soutien à certains enfants pour les aider à comprendre des consignes ou à réaliser des tâches. Deux personnes stagiaires ajustent le choix du vocabulaire et explicitent de nouveaux mots pour soutenir le développement langagier des enfants allophones.

3. L'ENVIRONNEMENT ORAL

3.1 Le climat de discussion

Valorisation de l'expression individuelle des enfants

Écoute attentive

Échanges encouragés entre pairs

Participation de tous les enfants (inclusion)

Similarités et différences pour alimenter la discussion

Les observations dénotent que l'expression individuelle est valorisée dans un peu plus de la moitié des classes. Les moments les plus propices à l'expression des enfants et aux échanges entre pairs sont la causerie (8 classes), le moment de la collation (6 classes) et les périodes de jeux libres (7 classes). Les activités dirigées sont parfois propices à la discussion (2 classes), mais le contraire est également vrai (2 classes).

Dans la moitié des classes, la personne stagiaire contribue aux échanges entre les enfants et stimule leur participation. Les personnes stagiaires posent des questions ouvertes et fermées. Quelques-unes établissent des liens entre les différents propos partagés par les enfants à la recherche de similitudes et de différences, mais cela reste somme toute assez superficiel et enrichit peu la conversation (par ex. : qui d'autre a mangé telle chose pour déjeuner ?).

3.2 Les opportunités de conversations soutenues

Sujets et stratégies qui soutiennent l'engagement des enfants

Habilités de haut niveau (analyse, prédiction, résolution de problème, réflexion sur l'apprentissage)

Regroupements variés (grand groupe, sous-groupe, individuel)

Échanges informels et personnels

Extension des connaissances

Développement d'habiletés orales spécifiques

Dans la majorité des groupes observés, il y a peu d'opportunités de conversations soutenues.

Dans cinq classes, il est mentionné que le regroupement « grand groupe » favorise les questions fermées et les questions orientées vers la recherche de « la bonne réponse ». La personne stagiaire dirige la conversation et prend beaucoup de place dans celle-ci. Cela ne veut pas dire qu'elle n'encourage pas les enfants à s'exprimer ou à participer, mais simplement que cela se fait de manière dirigée et plus formelle. En grand groupe, il arrive aussi que les conversations portent sur la gestion des comportements plutôt que des sujets susceptibles d'intéresser

les enfants. Une personne stagiaire pose des questions ouvertes. Les observations ne font pas mention du soutien au développement d'habiletés de haut niveau.

Le regroupement « sous-groupe », notamment lors des ateliers, des jeux libres et de la collation, favorise davantage la conversation soutenue. Toutefois, il est mentionné à une seule reprise qu'une personne stagiaire alimente le jeu des enfants par une conversation soutenue.

En somme, les éléments qui semblent nuire aux conversations étendues sont les regroupements peu variés et l'utilisation de questions fermées. Les personnes stagiaires ont des interactions verbales avec les enfants de leur groupe, mais celles-ci ne permettent majoritairement pas l'extension des connaissances des enfants ou le développement d'habiletés de haut niveau.

3.3 Les efforts pour la construction du vocabulaire

Enseignement systématique de nouveaux mots

Réinvestissement en classe

Stratégies de compréhension

Attention apportée aux enfants en apprentissage du français

Modelage langagier lors des jeux

La majorité des personnes stagiaires profitent de divers contextes comme la causerie, les comptines et les histoires lues en classe pour introduire et expliciter le sens de nouveaux mots de vocabulaire aux enfants (par ex. : salive, exquis, bétonnière, jumeler). Parfois, les définitions fournies par les personnes stagiaires ne sont pas suffisamment précises ou sont incomplètes (par ex. : « tracasse veut dire être tanné », « une silhouette, c'est le contour d'un animal », « farfouillait veut dire farfouiller »). Il semble que les personnes stagiaires explicitent le sens des mots de vocabulaire pour soutenir les enfants dans leur compréhension de l'activité en cours (par ex. : pendant la lecture d'une histoire), mais pas dans l'optique que les enfants retiennent et réinvestissent les nouveaux mots de vocabulaire.

Peu de mentions sont faites concernant l'attention portée aux enfants en apprentissage du français. Quelques personnes stagiaires s'adressent à des enfants de leur groupe dans leur langue maternelle (l'anglais).

La majorité des personnes stagiaires sont des modèles langagiers adéquat pour les enfants. Il est mentionné qu'une seule personne stagiaire ne s'exprime pas de manière suffisamment précise (« un métier d'hôpital, un métier de camion de pompier »). Il n'y a pas de mention à savoir si les personnes stagiaires corrigent les erreurs des enfants à l'oral.

3.4 La conscience phonologique

Activités planifiées

Jeux

Occasions formelles et informelles

Utilisation des termes exacts (rime, syllabe, phonèmes)

Une variété assez intéressante de pratiques, tant formelles qu'informelles, ont été observées (13 classes). Du côté des activités formelles et planifiées, le message du jour, les causeries et les comptines sont des occasions d'attirer l'attention des enfants sur les lettres, les phonèmes et les syllabes. Lors des séances d'observation, certaines personnes stagiaires ont aussi conscientisé les enfants aux majuscules et aux minuscules, ainsi qu'aux voyelles et aux consonnes. Environ la moitié des personnes stagiaires profitent des causeries pour souligner certains aspects liés à la conscience phonologique, comme comparer la première lettre du prénom d'un enfant à la première lettre

d'un autre mot. Accentuer certains phonèmes dans des mots afin d'attirer l'attention des enfants sur un phonème en particulier était aussi une pratique observée à plusieurs reprises. La « lettre vedette » ou la « lettre de la semaine » sont aussi des pratiques observées dans plusieurs classes. Lors des séances d'observation, deux personnes stagiaires avaient planifié un jeu de conscience phonologique qui engageait réellement les enfants (par ex. : chercher l'image d'un objet dans lequel l'enfant entend un phonème particulier).

Du côté des pratiques informelles, une personne stagiaire a attiré l'attention des enfants sur le mot « toilette » qui était écrit sur la toilette lors d'un déplacement avec le groupe. Dans quelques conversations, les personnes stagiaires attiraient aussi l'attention des enfants sur des lettres et des phonèmes.

La lecture d'histoires n'a pas été mentionnée au regard de la conscience phonologique. Les termes exacts sont utilisés par environ la moitié des personnes stagiaires.

1. LIVRES ET LECTURE DE LIVRES

1.1 L'organisation de l'aire de lecture

Aire distincte et bien organisée

Aire attrayante et confortable

Condition et quantité de livres

Utilisation par les enfants

Six classes contiennent une aire de lecture distincte des autres aires de la classe. Les autres classes ont une étagère ou un présentoir qui tient lieu de bibliothèque. Le confort des aires de lecture est mentionné trois fois seulement. Les livres sont en bonne condition dans la moitié des classes, en excellente condition dans le quart des classes et en piètre condition dans le dernier quart. Certaines personnes enseignantes semblent avoir priorisé la quantité de livres au profit de leur qualité (présence de plusieurs livres, mais qui sont abîmés ou vieillots). Notons que l'organisation de l'aire de lecture, la condition des livres et la quantité de livres présents dans la classe relèvent davantage de la personne enseignante associée que de la personne stagiaire.

Dans environ la moitié des classes visitées, il y avait un livre par enfant. Dans quatre classes, il y avait moins d'un livre par enfant et dans quatre autres classes, il y avait plus d'un livre par enfant. Lors du passage des observatrices, très peu d'enfants ont été observés en train de lire.

1.2 Les caractéristiques des livres

Sujets variés

Niveaux de difficulté variés

Genres littéraires multiples

Représentation de la diversité

Les livres touchent des sujets variés et sont de niveaux de difficulté variés dans environ la moitié des classes. Les livres recensés sont de genres littéraires différents (récits, documentaires, imagiers, livres jeux, etc.) dans la moitié des classes. Des livres reliés au thème de la classe sont présents dans environ la moitié des classes. Cependant, plusieurs livres sont des livres « populaires » (par ex. : Benjamin, Caillou, livres de Disney, etc.). Très peu de classes ont des livres qui représentent la diversité (genre, ethnie, habiletés, langages, structure familiale, etc.).

1.3 Les livres d'apprentissage

Utilisation indépendante régulière par les enfants

Utilisation guidée par l'enseignante
Livres dans différentes aires de la classe

L'utilisation indépendante de livres par les enfants ne semble pas une pratique courante. La lecture indépendante est le plus souvent utilisée lors de transitions, comme à l'arrivée le matin, après la collation ou comme activité déversoir. Il y a donc peu d'utilisation indépendante des livres par les enfants pour soutenir l'apprentissage.

La lecture semble davantage une pratique formelle dirigée par la personne stagiaire. Une seule personne stagiaire utilise un livre dans un contexte informel pour soutenir un enfant dans ses apprentissages.

Il est rapporté que dans trois classes, des livres étaient disposés dans plusieurs aires de la classe, tandis que dans six classes, les livres étaient seulement au coin lecture. La disposition de livres dans des aires variées semble donc une pratique peu fréquente.

1.4 Les approches face à la lecture

Séance de lecture observée
Lectures informelles en classe par l'enseignante et les enfants
Stratégies de sélection des livres
Planification des lectures
Issues des idées et des intérêts des enfants

Dans environ la moitié des classes, une séance de lecture formelle a été observée. La plupart des personnes stagiaires avaient sélectionné le livre en fonction du thème qu'elles exploient (ex. : les camions, les contes). La lecture faites aux enfants est planifiée et s'articule autour d'une intention pédagogique, bien que cela soit empreint de maladresse dans certains cas.

Quelques enfants utilisent les livres de façon informelle, notamment lors de périodes de jeux libres, mais cela demeure somme toute marginal.

4.5 La qualité de la lecture

Qualité du livre sélectionné
Stratégies de compréhension
Stratégies pour susciter l'intérêt et la participation
Référence au texte, images et idées
Expressivité et fluidité

Dans la moitié des classes où une séance de lecture dirigée a été observée, les livres sont souvent sélectionnés en fonction du thème en vigueur, mais peu d'observations font état de la qualité du livre sélectionné. Les personnes stagiaires présentent généralement l'auteur, l'illustrateur et le titre au livre aux enfants. Elles lisent majoritairement de façon fluide en variant leurs intonations.

Quelques-unes attirent l'attention des enfants sur les images, sur des mots de vocabulaire et sur des éléments susceptibles de soutenir les enfants dans leur compréhension de l'histoire lue. La qualité et la variété des questions posées aux enfants fluctuent beaucoup d'une personne stagiaire à l'autre. Peu d'observations font mention de questions ouvertes visant à travailler les prédictions et les inférences. Les personnes stagiaires n'ont possiblement pas encore développé ces stratégies visant à susciter la compréhension, l'intérêt et la participation des enfants.

2. ÉCRIT ET ÉCRITURE ÉMERGENTE

2.1 L'environnement d'écriture émergente

Occasions multiples et motivantes pour écrire
Matériel d'écriture dans les différents coins de la classe
Plusieurs exemples d'écriture affichés

Les enfants utilisent surtout l'écriture de leur prénom sur leurs travaux, dessins et réalisations comme contexte d'écriture. Il est relevé que trois classes ont un coin écriture et que quatre n'en ont pas. Les enfants visitent peu ce coin. Les occasions d'écrire semblent plutôt restreintes, ou encore, elles ne sont peut-être pas assez attrayantes pour les enfants. Quelques personnes stagiaires abordent des éléments relatifs à l'écriture lors du message du jour et d'autres proposent des activités papier crayon relatives à l'écrit.

Le matériel d'écriture est peu présent de façon générale, et très rarement, dans les coins de la classe autres que le coin écriture. Il est relevé que l'écrit est utilisé dans seulement deux classes afin d'identifier les objets de l'environnement (par ex. : contenu d'un bac de matériel). Dans une classe, plusieurs écrits étaient présents dans le coin épicerie afin d'identifier les aliments.

La majorité des classes contient de l'affichage qui inclut de l'écrit. Notons que les pratiques relatives à l'affichage ont été mises en place par les personnes enseignantes associées et non par les personnes stagiaires. L'alphabet est présent dans presque toutes les classes, mais n'est pas toujours affiché de manière à être accessible aux enfants (rarement placé à la hauteur des yeux des enfants). L'affichage de l'alphabet, et parfois des chiffres et des nombres, est un affichage de type commercial. Certaines personnes stagiaires affichent aussi l'horaire de la journée, les règles de la classe, le calendrier, les anniversaires et/ou les prénoms des enfants. Dans environ la moitié des classes, cet affichage est accompagné de pictogrammes. Quelques personnes stagiaires écrivent leur message du jour de façon manuscrite devant les enfants.

2.2 Le soutien à l'écriture

Occasions d'écrire / modèle
Soutien de l'enseignante
Écriture lors des routines
Écriture spontanée lors des jeux

Comme les occasions d'écrire étaient peu nombreuses au moment des observations, il n'a pas été possible d'observer beaucoup de soutien offert aux enfants par les personnes stagiaires. La routine du matin, incluant le calendrier et le message du jour, semble être une occasion utilisée par environ le tiers des personnes stagiaires pour offrir un modèle de scripteur et parfois faire participer activement les enfants au tableau ou au TNI.

L'écriture du prénom ou de la date sont les occasions d'écrire qui est nommées le plus souvent. Peu de soutien est offert aux enfants, mais ceux-ci semblent par ailleurs assez autonomes. Durant les jeux libres, un enfant est observé en train de recopier « Bonne fête papa ». Il n'y a pas d'autres observations concernant l'écriture en contexte spontané.

2.3 L'écrit dans l'environnement

Utilisation par les enfants de l'écrit
Routines pour soutenir la participation et la connaissance de l'écrit
Modelage des conventions de l'écrit

L'écrit dans l'environnement n'est pas présent dans toutes les classes. Lorsqu'il est présent, il ne semble pas utilisé régulièrement par les enfants, mis à part l'usage du prénom pour identifier les travaux des enfants. L'écrit est peu utilisé par les enfants dans des contextes autres que les routines de la classe et les activités dirigées par la personne stagiaire.

La routine du matin, incluant par exemple le calendrier, un message du jour et la météo, représente le contexte le plus propice pour établir des liens avec l'écrit. Le message du jour est entre autres utilisé pour attirer l'attention des enfants sur les conventions de l'écrit (par ex. : formule de salutation, signature, etc.) et sur des connaissances relatives à l'écrit (par ex. : repérage de la lettre vedette).

D. ANNEXES

Codes	Nombre de personnes stagiaires	Nombre d'extraits
Autres...	1	1
OC-GC	12	74
Attentes comportementales claires	9	19
Défi ou bonification	10	19
Comportements de l'enfants	1	1
Défi ou bonification	5	8
Proactivité	9	20
Défi ou bonification	4	5
Redirection des comportements	11	34
Défi ou bonification	9	21
OC-MA	13	62
Accompagnement efficace	7	10
Défi ou bonification	5	9
Clarté des objets d'apprentissage	0	0
Défi ou bonification	2	5
Diversité des modalités d'apprentissage et des matériels	13	31
Défi ou bonification	7	14
Intérêt des enfants	9	21
Défi ou bonification	5	8
OC-P	11	37
Maximisation du temps alloué à l'apprentissage	6	9
Défi	8	19
Préparation	8	15
Défi	5	5
Routines	6	10
Défi	4	7
Transitions	2	3
Défi	5	16
PLU	13	101
Francisation	1	1
Importance accordée au français	1	1
Importance d'accueillir la diversité	10	18
Non réalisé	9	16

Codes	Nombre de personnes stagiaires	Nombre d'extraits
Observation et connaissance des enfants	7	8
Respect de l'enfant dans son apprentissage du français	10	16
Répétition et reformulation	6	10
Soutien aux familles	3	4
Traduction des consignes incontournables	3	7
Utilisation de pratiques enseignantes variées	9	20
Interrogations et réflexions	6	9
SA-DC	10	32
Analyse et raisonnement	4	8
Défi ou bonification	6	14
Création	2	2
Défi ou bonification	1	1
Intégration	6	15
Défi ou bonification	5	7
Lien avec la vie réelle	6	7
Défi ou bonification	2	2
SA-ML	13	46
Autoverbalisation et verbalisation parallèle	1	1
Défi ou bonification	1	1
Conversations fréquentes	8	9
Défi ou bonification	1	1
Niveau de langage élaboré	8	11
Défi ou bonification	1	1
Questions ouvertes	4	5
Défi ou bonification	1	1
Répétition et extension	10	20
Défi ou bonification	2	2
SA-QR	9	31
Encouragement et affirmation	5	9
Défi ou bonification	1	1
Fournir de l'information	4	5
Défi ou bonification	5	5
Rétroaction en boucle	4	6
Défi ou bonification	3	3

Codes	Nombre de personnes stagiaires	Nombre d'extraits
Susciter les processus cognitifs	4	6
Défi ou bonification	9	21
Étayage	3	5
Défi ou bonification	2	2
SÉ-CN	3	23
Affect négatif	3	13
Contrôle punitif	3	10
Négativité grave	0	0
Sarcasme-Irrespect	0	0
SÉ-CP	12	83
Affect positif	8	14
Défi ou bonification	2	5
Communication positive	11	23
Défi ou bonification	1	2
Relation	11	32
Défi ou bonification	2	2
Respect	7	14
Défi ou bonification	0	0
SÉ-PCPVE	10	32
Expression des enfants	4	6
Défi ou bonification	3	7
Liberté de mouvement	2	2
Défi ou bonification	5	7
Souplesse et attention centrée sur l'enfant	9	15
Défi ou bonification	7	16
Soutien de l'autonomie et du leadership	6	9
Défi ou bonification	4	6
SÉ-SENS	10	44
Bien-être des enfants	1	1
Conscience-Vigilance	8	15
Réceptivité	9	15
Défi ou bonification	5	5
Réponse aux problèmes	8	13
Défi ou bonification	4	7
ÉE-AUTRES	7	9

Codes	Nombre de personnes stagiaires	Nombre d'extraits
ÉE-LO	14	84
Activités non-réalisées, souhaitées	5	13
Activité TIC	1	1
Causerie	3	6
Chansons et comptines	2	2
Jeux libres et jeux symboliques	2	2
Lecture indiciaire	2	2
Activités réalisées	14	71
Activités de conscience phonologique	3	3
Causeries	10	20
Chansons et comptines	7	10
Enrichissement du vocabulaire	7	19
Jeux libres et jeux symboliques	5	7
Lecture indiciaire	3	4
Lecture interactive et lecture quotidienne	2	2
Message du jour	2	2
Présentations orales	3	4
ÉE-LÉ	14	209
Activités non-réalisées, souhaitées	10	44
Activités de conscience phonologique	3	5
Activités TIC	1	2
Ateliers	2	3
Coin écriture et écriture libre	4	8
Jeux libres et jeux symboliques	2	4
Lecture indiciaire	3	5
Lecture interactive ou quotidienne	4	5
Lettre et alphabet	1	1
Message du jour	3	4
Orthographe approchée	3	4
Programmes	1	1
Prénoms	2	2
Activités réalisées	14	165
Activités de conscience phonologique	7	15
Activités TIC	1	2
Ateliers	6	10

Codes	Nombre de personnes stagiaires	Nombre d'extraits
Autres	3	4
Bibliothèque et coin lecture	5	8
Causerie	2	3
Coin écriture et écriture libre	6	10
Dictée à l'adulte	1	1
Jeux libres et jeux symboliques	6	8
Lecture indiciaire	3	4
Lecture interactive ou quotidienne	11	21
Lettres et alphabet	5	14
Message du jour	12	24
Mots étiquettes	6	11
Orthographe approchée	2	3
Papier crayon	7	8
Programmes	6	10
Prénoms	7	9