

Rapport de recherche

PROGRAMME ACTIONS CONCERTÉES

Étude des relations entre la qualité de l'environnement physique et des pratiques éducatives et l'engagement des enfants dans leurs expériences d'apprentissage en langage oral et en émergence de l'écrit à l'éducation préscolaire 4 ans et 5 ans

Chercheuse principale

Annie Charron, Université du Québec à Montréal [UQAM]

Cochercheuses et cochercheur universitaires

Nathalie Bigras, Université du Québec à Montréal [UQAM]

Caroline Bouchard, Université Laval [UL]

Christian Dumais, Université du Québec à Trois-Rivières [UQTR]

Lise Lemay, Université du Québec à Montréal [UQAM]

Coordonnatrice de recherche

Julie Lachapelle, Université du Québec à Montréal [UQAM]

Établissement gestionnaire de la subvention

Université du Québec à Montréal

Numéro du projet de recherche

2022-OTTR-307994

Titre de l'Action concertée

Programme de recherche en littératie

Partenaires de l'Action concertée

Le ministère de l'Éducation

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

Table des matières

Remerciements	4
PARTIE A – CONTEXTE DE LA RECHERCHE	5
1.	5
2.	8
PARTIE B – MÉTHODOLOGIE	9
1.	9
2.	9
3.	9
4.	10
PARTIE C – PRINCIPAUX RÉSULTATS	11
1.	11
2. Retombées du projet de recherche	19
3.	20
PARTIE D - PISTES DE SOLUTIONS OU D’ACTIONS SOUTENUES PAR LES RÉSULTATS DE RECHERCHE	21
1.	21
2.	25
PARTIE E – NOUVELLES PISTES OU QUESTIONS DE RECHERCHE	26
BIBLIOGRAPHIE	27
ANNEXES	29
Annexe 1: Early Language and Literacy Classroom Observation Pre-K (Smith et al., 2008)	30

Annexe 2 : Liste à cocher de l'environnement physique en émergence de l'écrit	31
Annexe 3 : Grille d'observation des pratiques éducatives en petite enfance pour le soutien de la communication, du langage et de l'éveil à l'écrit (CLÉÉ; Bergeron-Morin et al., 2019)	34
Annexe 4 : Individualized Classroom Assessment Scoring System (inCLASS; Downer et al., 2010; Bohlmann et al., 2019)	35
Annexe 5 : Statistiques descriptives pour l'environnement éducatif en matière de langage oral et écrit	37
Annexe 6 : Résultats d'analyses des photographies des classes (N = 30)	39
Annexe 7 : Statistiques descriptives pour les pratiques éducatives en petite enfance pour le soutien de la communication, du langage et de l'éveil à l'écrit	41
Annexe 8 : Statistiques descriptives pour l'engagement des enfants	42
Annexe 9 : Tableau de corrélations des variables	43
Annexe 10 : Modèles de régression multiniveau	44
Annexe 11 : Liste des publications en lien avec ce projet de recherche	48
Annexe 12 : Bibliographie intégrale	51

Remerciements

Nous aimerions d'abord remercier bien chaleureusement l'organisme subventionnaire Fonds de Recherche du Québec – Société et culture, d'avoir considéré positivement ce projet de recherche et de l'avoir financé. Nous vous remercions également pour l'organisation de rencontres de suivi annuelles afin de pouvoir présenter l'avancement de notre projet de recherche ainsi que de l'intérêt que vous démontrez pour le déploiement de diverses méthodologies de recherche, des défis inhérents à la conduite de ces projets et des retombées pour le milieu de la recherche et de la pratique.

Nos remerciements vont également aux conseillères pédagogiques à l'éducation préscolaire qui ont signé des lettres d'appui dans les premières phases de l'élaboration de ce projet de recherche, ce qui a grandement facilité le recrutement des enseignantes participantes.

À cet égard, nous tenons également à remercier les enseignantes qui ont participé à ce projet de recherche et ont ouvert les portes de leur classe. Nous ne pouvions passer sous silence l'implication des parents et la participation des enfants à ce projet de recherche. Votre participation contribue aux nouvelles connaissances scientifiques en contexte d'éducation préscolaire ainsi qu'à la formation initiale et continue des enseignantes¹ à l'éducation préscolaire.

De plus, nous tenons à souligner le travail ô combien important de la coordonnatrice de recherche, Julie Lachapelle, et des assistantes de recherche pour ce projet de recherche ambitieux : Séverine Haïat, Anne-Sophie Lefebvre, Myleine Pilon, Alexandra Paquette, Érica Fauteux, Maude Roy-Vallières, Annie Martineau, Amina Nesira, Ai-Linh Vo et Emma Bernard. 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 aux outils inCLASS et ELLCO Pre-K et d'avoir effectué des observations en classe. Mille mercis!

¹ Considérant la très grande majorité de femmes à l'éducation préscolaire, l'emploi du féminin sera privilégié dans ce document.

PARTIE A – CONTEXTE DE LA RECHERCHE

La présente section expose des éléments de problématique au regard du langage oral et écrit ainsi que de l'engagement des enfants dans leurs expériences d'apprentissage. Ces concepts seront abordés et explicités en fonction de considérations théoriques et de travaux antérieurs dans ce domaine. Ensuite, la pertinence de ce projet de recherche sera exposée en lien avec le besoin 2 du *Programme de recherche en littératie*, à savoir d'identifier les pratiques éducatives à mettre en place pour favoriser le développement de la compétence à communiquer oralement chez les enfants de 4 à 6 ans. Cette section se termine avec la formulation des objectifs de recherche.

1. Problématique

Selon Neuman et Roskos (2007), le langage oral et l'émergence de l'écrit seraient les « deux côtés d'une même pièce de monnaie » (traduction libre, p. 12), l'un et l'autre se stimulant mutuellement (Bouchard et al., 2022; Morrow et al., 2016; Neuman et Roskos, 2007) et fournissant au jeune enfant une base indispensable à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, ce qui soutiendrait sa réussite éducative et scolaire présente et ultérieure (Carr et al., 2019; McCabe, 2013; Snow et al., 1998). En effet, le développement du langage oral et écrit chez les enfants à l'éducation préscolaire constituerait l'un des prédicteurs les plus fortement associés à leur réussite en lecture en première et en troisième année du primaire (Duncan et al., 2007) et serait favorisé par un environnement éducatif de qualité (Charron et al., 2022). Qui plus est, l'engagement de l'enfant serait lié à un niveau de développement langagier oral et écrit plus avancé (Justice et al., 2018; Williford et al., 2013).

Environnement physique et pratiques éducatives en matière de langage oral et écrit

L'étude de la qualité de l'environnement physique et des pratiques éducatives en matière de langage oral et écrit est primordiale. Pour l'évaluer, divers travaux de recherche proposent des modèles du langage oral et de l'émergence de l'écrit (Drainville, 2023; Giasson, 2011; Rohde, 2015; Sénéchal et al., 2001; Whitehurst et Lonigan, 1998). Toutefois, des recherches ont démontré qu'il n'est pas rare que les classes d'éducation préscolaire présentent des pratiques éducatives d'un niveau de faible qualité (Charron et al., 2022; Gerde et Bingham, 2012; Guo et al., 2012; Japel et al., 2017; Justice et al., 2008;

Thériault, 2010). Ces résultats préoccupants suggèrent que les enseignantes ne saisissent pas toutes les occasions d'engager et de soutenir les enfants dans des contextes éducatifs signifiants en matière de langage oral et d'émergence de l'écrit (Charron et al., 2022).

Dès l'éducation préscolaire, l'enfant est en mesure de développer certaines habiletés de bas niveau relatives aux composantes de l'émergence de l'écrit, incluant le langage oral, la clarté cognitive, la conscience phonologique, la reconnaissance des lettres et de leurs sons ainsi que la découverte du principe alphabétique (Giasson, 2011). Plusieurs habiletés de haut niveau du langage oral sont également critiques pour le développement de l'émergence de l'écrit, notamment le vocabulaire réceptif et expressif ainsi que la compréhension (inférences et prédictions) (Almasi et Hart, 2019; Kleeck, 2008), la syntaxe et le discours narratif (McCabe, 2013). Des pratiques de qualité pour soutenir le langage oral incluent les pratiques pour se centrer sur l'enfant, les pratiques pour promouvoir les interactions verbales et les pratiques pour enrichir le langage, leur combinaison augmentant la qualité du soutien au langage oral offert aux enfants (Bouchard et al., 2022). Un environnement éducatif de qualité est reconnu pour soutenir le langage oral en classe, ce qui favoriserait l'apprentissage de la lecture et de l'écriture en première année (Dumais et Plessis-Bélair, 2017).

L'environnement éducatif de la classe englobe une dimension physique et une dimension interactive. La dimension physique de l'environnement éducatif réfère à l'organisation de l'espace et de la disposition du matériel en matière de langage oral et d'émergence de l'écrit (Dynia et al., 2018; Guo et al., 2012), donc les interventions indirectes de l'enseignante. Dans les classes où l'enseignante assure la qualité de cette dimension, des aires sont aménagées pour soutenir le langage oral et l'émergence de l'écrit, divers écrits sont incorporés (p. ex. affiches, noms des enfants) pour soutenir les habiletés relatives à l'émergence de l'écrit (Gerde et al., 2012; Guo et al., 2012). L'accès à du matériel éducatif (p. ex. livres et jeux variés), qui rejoint les intérêts des enfants et leur niveau d'habiletés, stimule le développement de l'enfant sur tous les plans, y compris le développement langagier (Dynia et al., 2018; MEES, 2018). Ensuite, la dimension interactive de l'environnement éducatif renvoie aux pratiques éducatives que l'enseignante met en place avec les enfants pour soutenir le langage oral et l'émergence de l'écrit ainsi que les interactions, notamment dans le cadre d'expériences d'apprentissage comme les

jeux libres, le jeu symbolique, la lecture interactive, etc. (Guo et al., 2012), donc les interventions directes de l'enseignante. Des recherches confirment une association significative entre la qualité de la dimension interactive de l'environnement en classe d'éducation préscolaire et les habiletés relatives au langage oral et 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 pratiques éducatives et 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 plus de la qualité de l'environnement éducatif (environnement physique et pratiques éducatives), l'engagement de l'enfant dans ses expériences d'apprentissage serait également un déterminant de la réussite éducative dès l'éducation préscolaire (Lachapelle et al., 2021).

Engagement des enfants

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

Les recherches des dernières années suggèrent que, même dans des environnements éducatifs où les niveaux de qualité sont plus faibles, il serait possible que les enfants s'engagent de telle sorte à ce que des gains soient observés dans leur niveau de développement langagier oral et écrit (Williford et al.,

2013). En effet, l'engagement positif des enfants au sein de l'environnement éducatif de la classe serait associé au développement accru de leur langage oral et écrit (Aydoğan et al., 2015; Baroody et Diamond, 2016; Dynia et al., 2018; Sabol et al., 2018; Vitiello et al., 2012), ce qui pourrait s'expliquer par le fait qu'un enfant engagé dans ses activités tend à avoir des interactions verbales plus fréquentes (Parent, 2020). En contrepartie, l'engagement négatif serait associé à des gains plus faibles en langage oral et en émergence de l'écrit (Sabol et al., 2018).

2. Question générale et objectifs de recherche

Considérant l'impact potentiel de l'environnement éducatif (environnement physique et pratiques éducatives) sur l'engagement de l'enfant, une préoccupation émerge quant aux relations entre la qualité de cet environnement éducatif et le niveau d'engagement des enfants, ceci ayant fait l'objet de peu de recherches (Breton, 2020). Ainsi, afin de mieux comprendre ce qui favorise le développement langagier, il apparaît important d'étudier les niveaux d'engagement des enfants dans leurs expériences d'apprentissage en langage oral et en émergence de l'écrit. Il y a donc lieu de se poser la question suivante : quelles sont les relations entre le niveau de qualité de l'environnement physique et des pratiques éducatives et le niveau d'engagement des enfants à l'éducation préscolaire dans leurs expériences d'apprentissage en langage oral et en émergence de l'écrit ?

Afin de répondre à cette question, trois objectifs spécifiques sont poursuivis :

- 1. Documenter et évaluer la qualité de l'environnement physique et des pratiques éducatives** en matière de langage oral et d'émergence de l'écrit de 30 classes d'éducation préscolaire 4 ans et 5 ans;
- 2. Évaluer le niveau d'engagement** de 150 enfants dans leurs expériences d'apprentissage en langage oral et en émergence de l'écrit;
- 3. Examiner les relations** entre la qualité de l'environnement physique et des pratiques éducatives en matière de langage oral et d'émergence de l'écrit et le niveau d'engagement des enfants dans leurs expériences d'apprentissage en langage oral et en émergence de l'écrit.

La prochaine section décrit la méthodologie déployée pour répondre à ces objectifs de recherche.

PARTIE B – MÉTHODOLOGIE

1. Devis de recherche

Cette recherche a pour objectif principal d'analyser les relations entre la qualité de l'environnement éducatif à l'éducation préscolaire et le niveau d'engagement des enfants dans les situations de développement et d'apprentissage en émergence de l'écrit. Le devis méthodologique utilisé s'articule autour d'un devis corrélationnel descriptif qui permet d'explorer et de décrire les relations possibles entre les variables à l'étude (Duval et al., 2021; Fortin et Gagnon, 2022) afin de mettre en lumière les facteurs ou les caractéristiques propres à une situation donnée (Duval et al., 2021).

2. Participants et participantes

Avec le soutien des conseillères pédagogiques à l'éducation préscolaire, 30 enseignantes à l'éducation préscolaire ont été recrutées, dont sept à l'éducation préscolaire 4 ans et 23 à l'éducation préscolaire 5 ans. L'indice de milieu socioéconomique (IMSE) des écoles, composé de deux variables (sous-scolarisation de la mère et inactivité des parents) se situait de 2 à 10 ($M = 6,90$; $ÉT = 2,58$), sur une échelle de 1 (très favorisé) à 10 (très défavorisé) (MEQ, 2021). Les enseignantes étaient âgées de 33 à 59 ans ($M = 43,13$; $ÉT = 6,85$) et comptaient entre 6 et 30 ans d'expérience en enseignement ($M = 17,20$; $ÉT = 6,38$). Les enseignantes cumulaient entre 4 et 25 ans d'expérience à l'éducation préscolaire ($M = 13,30$; $ÉT = 6,50$). Par ailleurs, 150 enfants, soit 5 enfants tirés au sort dans chaque classe, ont participé au projet de recherche ($n = 75$ filles). L'âge des enfants variait de 54 à 88 mois ($M = 69,72$; $ÉT = 6,44$).

3. Procédures et instruments de mesure

Afin d'atteindre l'objectif 1, soit de documenter et d'évaluer la qualité de l'environnement physique et des pratiques éducatives en matière de langage oral et d'émergence de l'écrit de classes d'éducation préscolaire 4 ans et 5 ans, la grille d'observation *Early Language and Literacy Classroom Observation Pre-K* (ELLCO Pre-K; Smith et al., 2008) a été utilisée (voir Annexe 1). Cette grille comporte 19 items cotés sur une échelle de type Likert à 5 niveaux (1 = « déficient » ; 2 = « inadéquat » ; 3 = « suffisant » ; 4 = « adéquat » et 5 = « exemplaire »). Ces items sont répartis en cinq domaines : a) structure de la classe, b) programme éducatif, c) environnement langagier, d) livres et lecture et e) écrit et écriture

émergente. Ces domaines sont regroupés en deux sous-échelles : a) environnement général de la classe qui comprend les deux premiers domaines et b) langage et habiletés de lecture et d'écriture qui comprend les trois derniers domaines. L'observation avait lieu en avant-midi et durait entre 2,5 et 3 heures. Dans le cas de l'environnement physique, une liste à cocher complémentaire à l'outil ELLCO Pre-K (voir annexe 2) a permis de collecter des données sur la présence ou l'absence d'espace et de matériel liés au langage oral, à la lecture et à l'écriture. Des photos ont également été prises des différentes aires de la classe et du matériel pouvant soutenir le langage oral, la lecture et l'écriture. Finalement, à partir de captations vidéos, la *Grille d'observation des pratiques éducatives en petite enfance pour le soutien de la communication, du langage et de l'éveil à l'écrit* (CLÉÉ; Bergeron-Morin et al., 2019) a été utilisée pour évaluer des pratiques de soutien au langage oral lors de la lecture d'histoires et des jeux libres (voir annexe 3).

En ce qui a trait à l'objectif 2 de la recherche, soit d'évaluer le niveau d'engagement des enfants dans leurs expériences d'apprentissage en langage oral et en émergence de l'écrit, la grille d'observation *Individualized Classroom Assessment Scoring System* (inCLASS; Downer et al., 2010) a été utilisée (voir Annexe 4). L'échelle de cotation en 7 points : (1-2 = faible niveau, 3-5 = moyen et 6-7 = élevé) permettait de situer le niveau d'engagement de l'enfant selon quatre domaines : 1) interactions avec l'enseignante, 2) interactions avec les pairs, 3) engagement envers les activités et 4) interactions négatives. L'observation avait lieu en avant-midi et durait entre 2,5 et 3 heures. Chaque enfant a fait l'objet de 4 cycles d'observation au total (10 minutes d'observation et 5 minutes de cotation).

4. Cadre d'analyses

Des analyses descriptives (moyenne, écart-type) permettent de dégager les résultats concernant la qualité des pratiques éducatives et de l'environnement physique, le niveau d'engagement des enfants ainsi que la présence de pratiques éducatives spécifiques au langage oral. Des analyses inférentielles (modèles de régressions multiniveaux) ont servi à étudier les relations entre la qualité des pratiques éducatives et de l'environnement physique et l'engagement des enfants pour répondre à l'objectif 3.

PARTIE C – PRINCIPAUX RÉSULTATS

Les sections qui suivent présentent les principaux résultats en fonction des trois objectifs spécifiques.

Des tableaux présentant les résultats détaillés sont disponibles dans les annexes 5 à 10.

1. Principaux résultats obtenus

Objectif 1: Documenter et évaluer la qualité de l'environnement physique et des pratiques éducatives en matière de langage oral et d'émergence de l'écrit de classes d'éducation préscolaire 4 ans et 5 ans

ELLCO Pre-K

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

La sous-échelle de l'environnement général de la classe ($M = 3,28$) et la sous-échelle de la lecture et des habiletés de lecture et d'écriture ($M = 3,23$), atteignent toutes deux un niveau de qualité de base qui indique la présence relative d'indicateurs de qualité, mais sans que ceux-ci ne soient systématiquement observés. Plus spécifiquement, la moyenne des scores obtenus aux cinq domaines de l'outil permet de constater que le domaine de la structure de la classe est le seul à correspondre à un niveau de haute qualité ($M = 3,65$), alors que les autres domaines demeurent à un niveau de qualité de base, soit pour le programme éducatif ($M = 2,91$), l'environnement langagier ($M = 3,38$), les livres et la lecture ($M = 3,37$) ainsi que l'écrit et l'écriture émergente ($M = 2,90$). La moyenne du score global de l'ELLCO Pre-K ($M = 3,24$) indique donc généralement une qualité de base de l'environnement éducatif

en matière de langage oral et d'émergence de l'écrit dans les classes d'éducation préscolaire 4 ans et 5 ans participantes. Les indices de cohérence interne ($n = 30$) varient d'acceptables à très bons (Nunally, 1978) (structure de la classe, $\alpha = 0,61$; programme éducatif, $\alpha = 0,74$; environnement langagier, $\alpha = 0,81$; livres et lecture, $\alpha = 0,80$; écrit et écriture émergente, $\alpha = 0,79$). Globalement, ces résultats sont cohérents avec ceux présentés dans d'autres études ayant utilisé l'ELLCO Pre-K (Arteaga et al, 2019; Barker et al., 2021; Charron et al., 2022; Zhang et Cook, 2019).

Les résultats relatifs à la structure de la classe et du programme éducatif indiquent que les enseignantes organisent généralement bien le matériel et les jeux de la classe et gèrent le groupe d'enfants de façon efficace, qu'elles intègrent parfois une thématique pour stimuler des apprentissages signifiants, offrent à l'occasion des choix et des initiatives aux enfants et intègrent quelques fois la diversité culturelle dans leurs activités et dans le matériel disponible en classe. Les activités, qui répondent aux intérêts des enfants, les rendent actifs et autonomes dans leurs apprentissages, constitueraient une voie à privilégier pour susciter la motivation et l'engagement des enfants à l'éducation préscolaire, et lors de leur scolarité ultérieure (Hofkens et Pianta, 2022).

Par ailleurs, en s'attardant aux domaines qui composent la sous-échelle de la lecture et des habiletés de lecture et d'écriture, les résultats indiquent que l'environnement langagier (climat de discussion, occasions de conversations soutenues, effort pour la construction du vocabulaire et conscience phonologique) ($M = 3,38$; $ÉT = 0,73$), les livres et la lecture (organisation de l'aire de lecture, caractéristiques des livres, livres d'apprentissage, approches face à la lecture des livres et qualité de la lecture des livres) ($M = 3,37$; $ÉT = 0,72$) ainsi que l'écrit et l'écriture émergente (environnement d'écriture émergente, soutien à l'écriture de l'enfant et l'écrit dans l'environnement) ($M = 2,90$; $ÉT = 0,87$), dont les niveaux de qualité sont tous considérés de base, obtiennent des scores moyens comparables à ceux d'autres études (Arteaga et al, 2019; Barker et al., 2021; Charron et al., 2022; Landry et al., 2021; Zhang et Cook, 2019). Ces résultats suggèrent que les enseignantes offrent parfois du soutien pour le développement du langage oral, intègrent à l'occasion l'utilisation de livres pour le plaisir et pour les apprentissages, aménagent quelques fois une aire de lecture distincte et attrayante, mais qu'elles encouragent plutôt rarement les activités d'écriture. À l'instar d'autres études, ces résultats indiquent

que les enseignantes ne saisissent pas toutes les occasions qui se présentent à elles pour engager les enfants dans des contextes signifiants qui soutiennent le développement du langage oral et écrit (Drainville et Charron, 2021; Gerde et al., 2015; Guo et al., 2012).

Liste à cocher de l'environnement physique

La liste à cocher complémentaire ELLCO Pre-K a permis d'évaluer de façon plus fine l'environnement physique de la classe en ce qui concerne la lecture et l'écriture dans les classes d'éducation préscolaire 4 ans et 5 ans observées. Elle est composée de deux sous-échelles (lecture et écriture). L'échelle lecture se rapporte à trois catégories d'items mesurées, soit le coin lecture, la sélection des livres et l'utilisation des livres. La sous-échelle écriture se rapporte à deux catégories d'items, soit le matériel d'écriture et les écrits dans la classe. Les scores moyens pour l'ensemble de ces indicateurs sont présentés à l'annexe 5.

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

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

14,805; $p < .001$).

Il demeure préoccupant de constater, comme en témoigne le score moyen de 15,80 sur un score maximal possible de 35, que la dimension physique de l'environnement éducatif des classes participantes intègre tout de même peu d'écrits environnementaux tels que des affiches, des mots-étiquettes, les prénoms des enfants, des cartes conceptuelles, etc., et de matériel d'écriture tels qu'une variété de papiers, de crayons, des carnets, des lettres magnétiques, etc. (Villeneuve-Lapointe et al., 2023). L'évaluation complémentaire de l'environnement physique des classes ($n = 30$) révèle ainsi des résultats très similaires à ceux de l'étude de Charron et al. (2022) menée dans 30 classes de maternelle 4 ans temps plein en milieux défavorisés, notamment pour les items de l'aire de lecture et de l'utilisation des livres de la sous-échelle lecture. La prochaine section présente les résultats relatifs au deuxième objectif de la recherche, soit la description des niveaux d'engagement des enfants.

Photographies des classes

Les photographies ont été analysées en utilisant un code de couleurs pour les catégories d'analyse, soit bleu pour l'organisation de l'espace physique de l'aire de lecture, rouge pour l'organisation du matériel de l'aire de lecture, jaune pour les livres d'apprentissage, vert pour l'environnement d'écriture émergente et violet pour l'écrit dans l'environnement. Un tableau-synthèse des résultats est disponible à l'annexe 6.

Grille CLÉÉ

Le tableau présenté à l'annexe 7 présente les résultats détaillés de la grille d'observation CLÉÉ. Nous présentons ici quelques résultats saillant pour chacune des trois catégories de pratiques éducatives soutenant le langage oral. Rappelons que la grille a été complétée à partir de captations vidéos (environ 20 minutes) effectuées lors de la lecture d'une histoire et lors d'une période de jeux libres. Dans un premier temps, les enseignantes mettent en place des pratiques pour se centrer sur les enfants lors de la lecture d'histoire, principalement en utilisant un rythme lent et/ou adapté aux enfants afin de leur permettre de participer aux échanges lors de la lecture d'histoire, et en évitant de dominer la conversation lors des jeux libres. Pour ce qui est des pratiques qui permettent de promouvoir la conversation, les enseignantes émettent souvent des commentaires et posent des questions aux enfants, mais celles-ci

sont le plus souvent des questions fermées. Ces derniers résultats ont été observés tant pendant la lecture d'histoires que lors des jeux libres. La troisième pratique, enrichir le langage, est plus rarement observée dans ces deux contextes, et se limite généralement à fournir des informations aux enfants ou à les amener à formuler une explication, par exemple, à propos d'un objet, d'une action ou d'un événement. Les enseignantes utilisent peu de pratiques telles que la reformulation ou l'utilisation de langage décontextualisé qui fait appel à des habiletés langagières de plus haut niveau (inférer, prédire, parler d'une situation imaginaire, etc.). Globalement, les résultats obtenus à partir de la grille CLÉE convergent vers ceux d'autres études ayant utilisé le même outil pour évaluer les pratiques éducatives qui soutiennent le développement du langage oral (Bergeron-Morin et al., 2021; Leroy et al., 2017; Parent, 2020).

Objectif 2 : Évaluer le niveau d'engagement des enfants dans leurs expériences d'apprentissage en langage oral et en émergence de l'écrit

La grille d'observation inCLASS a permis d'évaluer l'engagement des enfants sur une base individuelle pendant les activités habituelles de la classe. Le tableau présenté à l'annexe 8 indique les scores moyens et les écarts-types pour chacun des domaines et leurs dimensions respectives (les interactions avec l'enseignante, incluant l'engagement positif et la communication; les interactions avec les pairs, incluant la sociabilité, la communication et l'affirmation; engagement envers les activités, incluant l'engagement et l'autonomie dans les apprentissages; les interactions négatives, incluant les conflits avec l'adulte et les pairs, ainsi que le contrôle comportemental, dont le score est inversé). Ces moyennes sont ensuite interprétées en fonction des niveaux de qualité proposés par Downer et al. (2010), soit 1-2 = faible, 3-5 = moyen et 6-7 = élevé. En ce qui a trait aux interactions avec l'enseignante ($M = 2,43$; $ÉT = 0,63$) et des interactions avec les pairs ($M = 2,82$; $ÉT = 0,73$), les scores se situent à des niveaux considérés de faibles à moyens. Le domaine de l'orientation sur la tâche atteint un niveau moyen ($M = 4,49$; $ÉT = 0,68$). Finalement, le score associé au domaine des interactions négatives s'avère d'un faible niveau ($M = 1,32$; $ÉT = 0,35$).

Au regard des interactions avec l'enseignante, la dimension de la communication avec l'enseignante est d'un niveau faible ($M = 1,91$; $ÉT = 0,65$), tandis que la dimension de l'engagement positif se

rapproché d'un niveau moyen ($M = 2,94$; $ÉT = 0,81$). Dans le cas des interactions avec les pairs, la dimension de la sociabilité atteint un niveau moyen ($M = 3,60$; $ÉT = 0,86$), alors que la communication se situe à un niveau faible-moyen ($M = 2,56$; $ÉT = 0,77$) et l'affirmation à un niveau faible ($M = 2,30$; $ÉT = 0,76$). L'engagement envers les activités est le domaine qui obtient les scores les plus élevés, atteignant un niveau moyen pour la dimension de l'engagement ($M = 5,19$; $ÉT = 0,76$) et de l'autonomie dans les apprentissages ($M = 3,79$; $ÉT = 0,82$). Quant aux interactions négatives, celles-ci demeurent à des niveaux faibles pour l'ensemble des trois dimensions de ce domaine, incluant le conflit avec l'enseignante ($M = 1,09$; $ÉT = 0,21$), le conflit avec les pairs ($M = 1,25$; $ÉT = 0,34$) et le contrôle comportemental ($M = 1,64$; $ÉT = 0,73$), dont le score est inversé. Ces résultats relatifs à l'engagement des enfants convergent vers ceux d'autres études ayant utilisé l'outil inCLASS au Canada (Breton et al., 2021; Roy-Vallières et al., 2022), aux États-Unis (Bohlmann et al., 2019; Bulotsy-Shearer et al., 2022; Kim et al., 2019; Sabol et al., 2018; Williford et al., 2013; Yang et al., 2022) et en Europe (Kluczniok et Schmidt, 2020; Ramirez et Lindberg, 2022; Slot et Bleses, 2018; Smidt et Embacher, 2021).

En somme, nous constatons des niveaux d'engagement globalement faibles tant pour les interactions avec l'enseignante que pour les interactions avec les pairs. Cela témoigne que lors des observations en classe, il est plutôt rare que les enfants démontrent une syntonie affective avec l'enseignante, qu'ils recherchent sa proximité ou encore partagent des affects positifs. De même, peu d'instances ont été observées voulant que les enfants amorcent et maintiennent des conversations avec l'enseignante selon une variété d'intentions communicationnelles. Parallèlement, les résultats obtenus suggèrent que les enfants ont occasionnellement le désir d'être en présence de leurs pairs, de communiquer, de partager des affects positifs et de coopérer avec eux, de les accueillir chaleureusement dans leurs jeux et leurs activités et de faire preuve d'initiative relationnelle et de leadership (Downer et al., 2010). L'engagement des enfants envers les activités est, pour sa part, d'un niveau moyen. Par moments, les enfants s'impliquent activement et persévèrent dans les activités de développement et d'apprentissage proposées en classe, font preuve d'une attention soutenue, d'intensité et d'enthousiasme, prennent des initiatives (Downer et al., 2010), alors qu'à d'autres moments, ces indicateurs comportementaux ne sont

pas observés. Quant aux interactions négatives, elles demeurent d'un niveau globalement faible pour l'ensemble des enfants observés ($n = 150$), ce qui suggère que les enfants adoptent peu de comportements d'agression, d'opposition ou de non-obéissance, démontrent rarement des affects négatifs, recherchent peu l'attention, sont généralement patients, vivent peu de conflits et répondent aux attentes (Downer et al., 2010).

Objectif 3 : Examiner les relations entre la qualité de l'environnement physique et des pratiques éducatives en matière de langage oral et d'émergence de l'écrit et le niveau d'engagement des enfants dans leurs expériences d'apprentissage en langage oral et en émergence de l'écrit

Afin de répondre à cet objectif, des analyses de régression multiniveau ont été effectuées. En contextes éducatifs, ce type d'analyses est fréquemment utilisé où les individus se trouvent nichés au sein de groupes. Pour la présente étude, les enfants observés (niveau 1) font partie de classes (niveau 2). Ainsi, l'analyse de régression multiniveau repose sur la prémisse que les enfants qui appartiennent à une même classe sont plus similaires entre eux, et donc chaque cas (enfant) observé ne peut plus être considéré comme complètement indépendant des autres cas (Field, 2009). L'analyse de régression multiniveau corrige ce problème de dépendance des observations associé aux données ayant une structure nichée dans laquelle les unités plus petites (enfants) sont regroupées au sein d'unités de niveau supérieur (classes) (Brault et al., 2020; Field, 2009; Hox et al., 2017). Ces analyses ont donc permis de vérifier la force et la direction des relations entre la qualité de l'environnement éducatif et l'engagement des enfants en classe.

Préalablement aux régressions, des corrélations (présentées à l'annexe 9) ont été effectuées pour l'ensemble des variables de niveau 1, relatives à l'engagement des enfants, et les variables de niveau 2 relatives à la classe. En raison d'une multicollinéarité détectée pour deux variables (programme éducatif, livres et lecture), jumelée à un facteur d'inflation de la variance (FIV) supérieur à 3, une nouvelle variable a été créée en faisant la moyenne de ces deux variables (programme éducatif/livres et lecture). Par ailleurs, certaines variables de contrôle ont été ajoutées. Au niveau 1, l'âge et le sexe de l'enfant ont été intégrés aux analyses. Dans le cas des variables de contrôle de niveau 2, les variables suivantes ont été ajoutées : expérience de l'enseignante en enseignement et à l'éducation

préscolaire, nombre d'enfants dans le groupe, indice de milieu socioéconomique (IMSE), seuil de faible revenu (SFR), score pour l'environnement physique en lecture, score pour l'environnement physique en écriture.

Par la suite, un modèle de régression multiniveau a été réalisé pour chaque domaine de l'engagement des enfants (interactions avec l'enseignante; interactions avec les pairs; engagement envers les activités; interactions négatives) afin de vérifier si des variables de l'environnement éducatif (domaines de l'outil ELLCO Pre-K) et des variables de contrôle (p. ex. expérience de l'enseignante, indice de milieu socioéconomique, nombre d'enfants dans le groupe, âge des enfants) pouvaient être associées aux variables liées aux domaines d'engagement (mesurés par l'outil inCLASS). Ces modèles sont présentés à l'annexe 10 et les résultats sont explicités dans les sections qui suivent.

Interactions avec l'enseignante

En premier lieu, aucune variable de l'environnement éducatif (structure de la classe, programme éducatif/livres et lecture, environnement langagier, écrit et écriture émergente) ne permet de prédire l'engagement avec l'enseignante. Cependant, dans le cas des variables de contrôle, l'IMSE s'avère significativement associé aux interactions avec l'enseignante ($\beta = ,02, p < ,05$), c'est-à-dire que plus l'indice de défavorisation est élevé, meilleure est la qualité des interactions avec l'enseignante. Ce résultat est toutefois partiellement contredit par l'étude de Roy-Vallières et al. (2022) ayant démontré que le statut socioéconomique de la famille de l'enfant de 5 ans s'avère une variable prédictive de l'appartenance à un profil d'engagement plus élevé.

Interactions avec les pairs

Comme pour les interactions avec l'enseignante, aucune variable de l'environnement éducatif mesuré avec l'ELLCO Pre-K ne prédit le niveau d'engagement envers les pairs. Les résultats révèlent, dans ce cas, que seul le nombre d'enfants dans le groupe est significativement associé aux interactions avec les pairs ($\beta = ,07, p < ,05$). Ce résultat est également présent dans l'étude de Ramirez et Linberg (2022) selon laquelle plus il y a d'enfants dans le groupe, meilleure est la qualité des interactions avec les pairs, en offrant plus de choix de partenaires compatibles avec lesquels vivre des interactions de qualité (Ramirez et Linberg, 2022).

Engagement envers les activités d'apprentissage

Encore une fois, ce ne sont pas les variables de l'environnement éducatif qui permettent de prédire l'engagement des enfants envers leurs activités d'apprentissage, mais seulement l'âge de l'enfant qui s'avère significativement associé à l'engagement envers les activités ($\beta = ,02, p < ,05$). Il est possible d'envisager que la maturation de l'enfant jouerait un rôle sur l'évolution de son engagement envers ses apprentissages, influençant notamment sa capacité à rester centré sur une activité et à démontrer son autonomie dans ses apprentissages (Downer et al., 2010).

Interactions négatives

Finalement, aucune variable de l'environnement éducatif ne prédit les interactions négatives en classe, mais, comme dans le cas des interactions avec les pairs, le nombre d'enfants dans le groupe est significativement associé aux interactions négatives ($\beta = ,32, p < ,05$). Une explication possible est qu'un plus grand nombre d'enfants engendre un plus grand nombre d'interactions (Ramirez et Linberg, 2022), ce qui augmenterait du même coup la possibilité pour les enfants de vivre certains différends en classe.

2. Retombées du projet de recherche

Dans un premier temps, les résultats permettront de bonifier la formation initiale et continue en contexte d'éducation préscolaire jugée minimale pour le moment (Lehrer et al., 2017). La richesse des observations directes effectuées en classe a contribué à la connaissance des pratiques effectives mises en place par les enseignantes et met en lumière les pratiques éducatives de qualité qui pourraient être bonifiées afin de soutenir l'émergence de l'écrit des enfants. De plus, les résultats sur l'engagement des enfants offrent une nouvelle perspective sur la façon de mieux accompagner leur développement et leurs apprentissages en classe. À cet égard, le faible niveau des interactions avec l'enseignante et avec les pairs alimente la réflexion sur les moyens à privilégier pour augmenter la qualité des interactions relatives à ces deux domaines, incluant l'accompagnement des enseignantes (Elek et al., 2022)

Les résultats de la recherche pourront influencer les politiques, les orientations et les programmes au regard des pratiques éducatives pour soutenir l'émergence de l'écrit et ainsi favoriser le développement du langage oral et écrit chez les enfants de 4 à 6 ans. Par ailleurs, vu l'importance reconnue de

l'engagement pour favoriser les apprentissages et les habiletés d'auto-régulation des enfants, l'évaluation des niveaux d'engagement en classe pourra éclairer les décideurs politiques quant aux interventions à privilégier dans les classes d'éducation préscolaire 4 ans et 5 ans afin d'améliorer la qualité des interactions des enfants dans le cadre de leurs expériences individuelles.

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

Sur le plan scientifique, les résultats alimenteront la recherche à l'éducation préscolaire en offrant une documentation rigoureuse de la qualité de l'environnement éducatif en matière d'émergence de l'écrit, ce qui inclut les pratiques soutenant le langage oral et écrit en maternelle 4 ans et 5 ans. En reflétant ces deux niveaux présents dans les écoles du Québec, les résultats reflètent mieux la réalité actuelle. De plus, cette recherche innove en étudiant l'engagement des enfants, notamment dans les situations de développement et d'apprentissage en émergence de l'écrit. Les connaissances produites quant aux relations entre la qualité de l'environnement éducatif et le niveau d'engagement des enfants en classe d'éducation préscolaire, éclaireront les pratiques éducatives appuyées par la recherche pour soutenir l'émergence de l'écrit des enfants, favorisant ainsi leur réussite éducative et scolaire présente et ultérieure. Finalement, une meilleure compréhension de l'engagement de l'enfant, par l'étude de ses interactions avec l'enseignante, les pairs et les activités, sera bénéfique pour l'ensemble de ses apprentissages et pour son développement global. Pour terminer, il est important de mentionner que l'absence de relations significatives détectées entre la qualité de l'environnement éducatif en matière de langage oral et d'émergence de l'écrit n'implique pas pour autant que ces relations n'existent pas, mais pointe plutôt vers la complexité des relations qui peuvent exister entre les différentes pratiques éducatives qui ont cours à l'éducation préscolaire et les interactions qui impliquent les enseignantes et les enfants. Une meilleure compréhension de la complémentarité des mesures de la qualité de l'environnement éducatif et de l'engagement des enfants reste donc à développer en contexte d'éducation préscolaire.

PARTIE D - PISTES DE SOLUTIONS OU D' ACTIONS SOUTENUES PAR LES RÉSULTATS DE RECHERCHE

Les résultats précédents ont fourni des indicateurs importants concernant la qualité de l'environnement éducatif en matière de soutien au langage oral et à l'émergence de l'écrit ainsi qu'au regard de l'engagement des enfants à l'éducation préscolaire. Des pistes de solutions ou d'actions sont proposées ci-après en fonction de 5 publics cibles, soit les décideurs et les décideuses, les gestionnaires, les personnes qui interviennent en formation initiale, les enseignantes en exercice et les futures enseignantes. Chacun d'eux pourra s'appuyer sur ce présent rapport de recherche pour la mise en œuvre de changements ou le soutien aux pratiques de qualité dans leur milieu.

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

1.1 Pour les décideurs et les décideuses

Les **décideurs et les décideuses**, notamment ceux et celles qui représentent le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ), pourront s'appuyer sur les principaux constats de notre recherche dans le cadre de la mise en place de politiques et de programmes de formation qui encadrent la formation initiale des futures enseignantes et la formation continue des enseignantes en exercice. Les résultats apportent de nouvelles connaissances scientifiques quant à la qualité de l'environnement éducatif, dans ses dimensions interactive et physique, pour soutenir le développement de la compétence à communiquer oralement et de l'émergence de l'écrit, mais également pour favoriser l'engagement des enfants en classe d'éducation préscolaire. Plus précisément, nos résultats, basés sur des outils d'observation rigoureux et validés dans de précédentes études, ont fait ressortir un niveau de qualité de base de l'environnement éducatif, c'est-à-dire des pratiques éducatives et de l'environnement physique des 30 classes d'éducation préscolaire observées. En raison du nombre insuffisant de cours et de stages spécifiques à l'éducation préscolaire dans les programmes actuels de formation au Québec (Dumais et Soucy, 2020; Lehrer et al., 2017), il est indispensable d'accompagner les enseignantes qui interviennent auprès d'enfants de 4 ans et de 5 ans. Il s'agit, dans un premier temps, de développer leur bagage

de connaissances quant à la qualité de l'environnement éducatif mis en place pour soutenir le langage oral et écrit par des pratiques qui sont reconnues par la recherche pour leur contribution positive à la réussite éducative (Charron et al., 2022; MEES, 2018). Dans un second temps, il importe également de les sensibiliser aux meilleures pratiques pour soutenir l'engagement des enfants envers l'enseignante, les pairs qui les entourent et les activités d'apprentissage proposées. Au sein de différents contextes d'apprentissage, certains dirigés par l'enseignante comme la causerie et la lecture d'histoire, et d'autres amorcés par les enfants comme les jeux libres, les enseignantes ont besoin d'être formées pour offrir de l'étayage aux enfants en langage oral et écrit. Ces éléments essentiels de la formation initiale et continue s'inscrivent dans la continuité du *Programme-cycle de l'éducation préscolaire* (MEQ, 2023) qui vise à favoriser le développement global de l'enfant et la mise en œuvre d'interventions préventives.

Face à ces constats, nous espérons que nos résultats accompagnent les réflexions et les actions des décideurs et des décideuses quant à la bonification de la formation initiale et le développement de la formation continue universitaire en lien avec l'éducation préscolaire. Pour soutenir des pratiques éducatives de qualité à l'éducation préscolaire, comme le préconise la *Stratégie 0-8 ans* (MEES, 2018), les futures enseignantes et les enseignantes en exercice doivent pouvoir s'appuyer sur une solide formation au regard des fondements, des savoirs théoriques et professionnels propres à ce cycle. Ces recommandations, basées sur les résultats de la présente recherche, apparaissent essentielles au regard des enjeux de formation et soutiendront la mise sur pied, espérons-le, de cours et de programmes spécifiques l'éducation préscolaire.

1.2 Pour les gestionnaires

Les **gestionnaires**, tels que les directions de programme dans la formation universitaire, les directions des services éducatifs au sein des centres de services scolaires (CSS), des commissions scolaires (CS), ainsi que les directions des écoles primaires, seront également interpellés par nos résultats, car ils jouent un rôle décisif au regard des pratiques éducatives et des ressources à l'éducation préscolaire 4 ans et 5 ans dans leurs établissements d'enseignement.

Pour les directions de programme de la formation universitaire, les résultats de la présente étude,

faisant écho à des travaux antérieurs quant à la qualité de l'environnement éducatif en matière de langage oral et d'émergence de l'écrit et à l'engagement des enfants, démontrent que des pratiques de qualité ne sont pas toujours mises en œuvre par les enseignantes en exercice. Une bonification de la formation initiale s'impose pour tenir compte des particularités de l'éducation préscolaire. En effet, améliorer l'offre de formation en matière de cours et de stages à l'éducation préscolaire permettrait aux futures enseignantes de développer les fondements essentiels pour intervenir auprès des enfants de 4 à 6 ans.

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 dispositifs de développement professionnel incluant de l'accompagnement en classe afin de soutenir les enseignantes dans leurs pratiques en classe auprès des enfants. Le développement de connaissances théoriques en formation initiale et continue se doit d'être complété par un accompagnement en milieu de pratique et une rétroaction individualisée pour alimenter la réflexion avant, pendant et après l'action, ce qui demande du temps. En raison de leur expertise dans ce domaine, les conseillères pédagogiques à l'éducation préscolaire sont les mieux placées pour offrir cet accompagnement. Rappelons que le cycle de l'éducation préscolaire diffère des trois cycles de l'enseignement primaire, notamment parce qu'il s'articule autour d'une approche développementale plutôt que disciplinaire.

1.3 Pour les personnes intervenant en formation initiale et continue

Les personnes intervenant en formation initiale et continue, tels que les professeurs.es universitaires, les professeurs.es invités.ées, les personnes chargées de cours, les personnes superviseuses de stage, les conseillers.ères pédagogiques des CSS et des CS seront intéressés par cette étude, car elles ont la responsabilité de former les futures enseignantes et les enseignantes en exercice à partir des résultats de recherche. Plus précisément, leur rôle consiste à enseigner les fondements, les connaissances théoriques et les approches pédagogiques en lien avec l'éducation préscolaire, dont les pratiques éducatives qui soutiennent le langage oral et écrit, de même que l'engagement des enfants de 4 à 6 ans. Le transfert de ces connaissances passe par le déploiement d'un

accompagnement des enseignantes en milieu de pratique, que ce soit dans leur stage ou leur classe d'éducation préscolaire.

1.4 Pour les enseignantes à l'éducation préscolaire

Comme elles interviennent au quotidien auprès des enfants en classe, nul doute que les enseignantes à l'éducation préscolaire seront intéressées par les résultats de cette recherche dans le cadre de leurs pratiques éducatives. Une meilleure connaissance des pratiques, qui assurent un niveau élevé de qualité en matière de soutien au langage oral et écrit et qui favorisent l'engagement des enfants en classe, leur sera bénéfique dans l'amélioration de leurs interventions visant à soutenir la réussite éducative et scolaire des enfants. Outre le domaine langagier, un haut niveau d'engagement chez les enfants assurera le développement des autres domaines (physique et moteur, affectif, social, cognitif). En outre, les enseignantes à l'éducation préscolaire pourront enrichir leurs connaissances au sein de leur formation continue, par exemple en effectuant des lectures sur le sujet (p. ex. dans les articles professionnels qui présenteront les résultats de cette recherche) ou en participant à un dispositif de développement professionnel semblable ou en format abrégé (p. ex. webinaires, ateliers, forums de discussions pédagogiques).

1.5 Pour les futures enseignantes à l'éducation préscolaire

Les résultats de cette recherche sont également d'intérêt pour les futures enseignantes à l'éducation préscolaire qui pourront en prendre connaissance dans le cadre de leurs cours universitaires et de leur stage à l'éducation préscolaire. À cet égard, les cours en formation initiale liés à l'éducation préscolaire sont appelés à être bonifiés à la lumière des résultats obtenus et des recommandations émises afin d'assurer des interventions de qualité en stage, lors de suppléances et en début de carrière. Dans cette optique, les stagiaires et les nouvelles enseignantes recevront une formation basée sur les récents résultats de recherche au regard de la qualité de l'environnement éducatif en matière de langage oral et écrit, et des pratiques pouvant favoriser l'engagement des enfants en classe. Mentionnons également que la Faculté des sciences de l'éducation à l'UQAM a démarré un programme court de deuxième cycle en éducation préscolaire. La chercheuse principale agit à titre de direction de ce programme.

2. Limites dans l'interprétation des résultats

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

Par ailleurs, les données de la présente recherche ont été collectées sur une ou deux demi-journées en avant-midi, en fonction de l'horaire de l'école. En raison des ressources considérables requises pour des observations directes en classe, le fait d'utiliser chaque outil de mesure pour une seule séance d'observation en classe est relativement commun dans la recherche en éducation (Ramirez et Linberg, 2022). Malgré le fait que tout ait été mis en œuvre pour que les observations reflètent une journée typique en classe, il est possible que cette unique collecte de données ne soit pas représentative de l'ensemble des pratiques éducatives qui ont normalement lieu dans cette classe.

Dans le cas plus spécifique de l'évaluation du niveau d'engagement des enfants, cinq enfants par classe avaient été aléatoirement sélectionnés pour être observés pendant quatre cycles d'observation. Il est donc possible qu'une plus grande variabilité ait été détectée si des ressources avaient été disponibles pour observer et évaluer un plus grand nombre d'enfants dans la classe, par exemple un utilisant des captations vidéos de l'ensemble des interactions et des activités de la classe qui pourraient être cotées ultérieurement. Un plus grand nombre de cycles d'observation permettrait possiblement de mieux représenter les expériences individuelles des enfants en classe (Partee et al., 2022).

PARTIE E – NOUVELLES PISTES OU QUESTIONS DE RECHERCHE

À la suite de cette étude, quelques pistes pour de nouvelles recherches méritent d'être envisagées. Une compréhension plus fine des processus soutenant l'engagement des enfants de 4 ans et de 5 ans apparaît comme particulièrement importante dans une optique d'équité et d'inclusion. En effet, les interactions de qualité ne seraient peut-être pas également réparties entre les enfants de la classe, ce qui affecterait particulièrement les enfants vulnérables qui en ont par ailleurs le plus besoin (Ramirez et Linberg, 2022). Les faibles niveaux d'engagement observés dans cette étude au regard des interactions avec l'enseignante et les pairs soulèvent la nécessité d'étudier les pratiques éducatives les plus à même de favoriser l'engagement des enfants et, ultimement, leur développement et leurs apprentissages (Shafer et Wanless, 2022). L'utilisation d'études mixtes (Robert-Mazaye et al., 2021) incluant un volet quantitatif (p. ex. l'évaluation normative d'indicateurs de qualité de l'environnement éducatif et du niveau d'engagement des enfants) et un volet qualitatif (p. ex. les représentations des enseignantes et le sens qu'elles accordent à leurs pratiques) pourrait soutenir la compréhension d'un phénomène complexe, à savoir comment les pratiques éducatives, notamment en d'émergence de l'écrit, contribuent à l'engagement des enfants en classe. Une autre piste de recherche à entrevoir concerne la mise en place d'un environnement éducatif qui favoriserait l'émergence de l'écrit en s'attardant à l'étayage de l'enseignante pour soutenir l'engagement des enfants dans leurs interactions autour du langage oral et écrit et dans leur utilisation du matériel d'écriture et des écrits environnementaux de la classe (Dy尼亚 et al., 2018). Dans ce cas-ci également, une méthodologie mixte pourrait être mise à contribution, d'abord pour mesurer certains éléments spécifiques de la qualité éducative et en faciliter la comparaison avec d'autres travaux, mais aussi pour générer une compréhension plus contextualisée et culturellement sensible des pratiques éducatives à l'éducation préscolaire. Par ailleurs, des études longitudinales, avec plusieurs temps de mesure au cours d'une année, ou même du cycle de l'éducation préscolaire, seraient également à envisager pour atténuer certains biais liés aux prises de mesure uniques tout en améliorant la représentativité des données recueillies (Carbonneau et al., 2020; Chien et al., 2010).

BIBLIOGRAPHIE

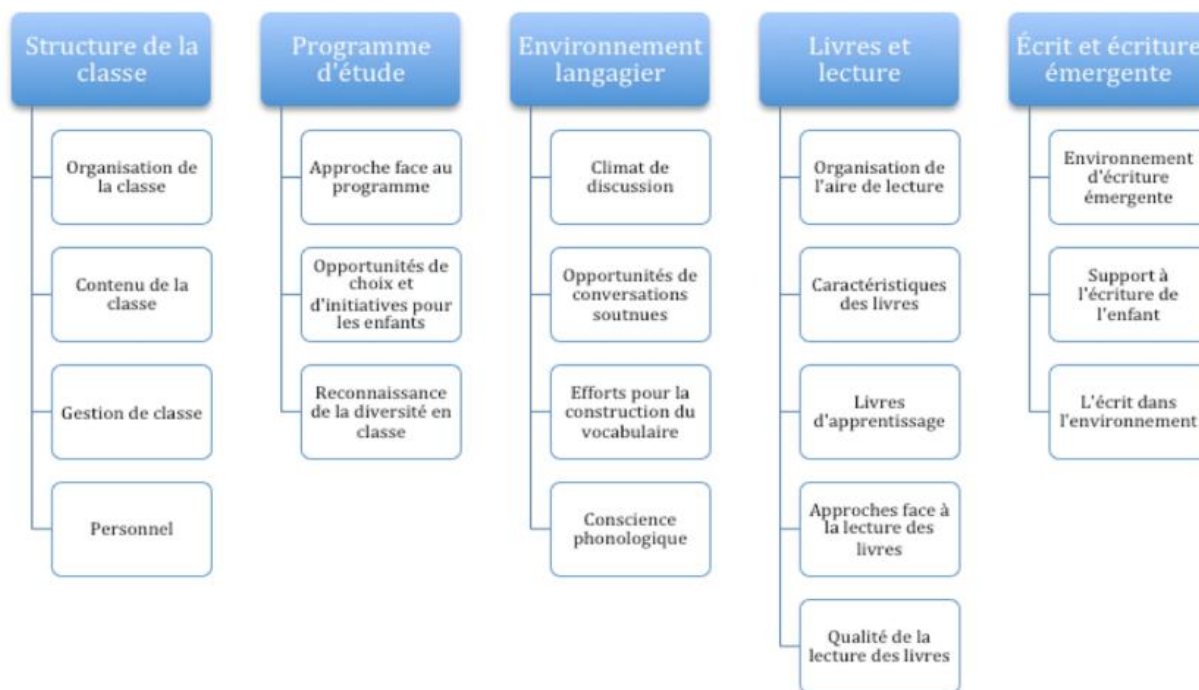
- Arteaga, I., Thornburg, K., Darolia, R. et Hawks, J. (2019). Improving teacher practices with children under five: Experimental evidence from the Mississippi Buildings Blocks. *Evaluation Review*, 43(1-2), 41-76. <https://doi.org/10.1177/0193841X19865070>
- Barker, K. S., Kim, D.-H. et Pendergraft, 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>
- Bergeron-Morin, L., Bouchard, C., Julien, C., Di Sante, M., Sylvestre, A. et Parent, A.-S. (2019). *Grille d'observation des pratiques éducatives en petite enfance pour le soutien de la communication, du langage et de l'éveil à l'écrit (CLÉÉ)* [Document de recherche inédit]. Université Laval.
- Bergeron-Morin, L., Hamel, C. & Bouchard, C. (2021). Analyse des retombées intermédiaires d'un dispositif de développement professionnel sur le soutien du développement langagier en centre de la petite enfance. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 44(3), 732-763. <https://doi-org./ /10.53967/cje-rce.v44i3.4763>
- Bohmann, N. L., Downer, J. T., Williford, A. P., Maier, M. F., Booren, L. M. et Howes, C. (2019). Observing children's engagement: Examining factorial validity of the inCLASS across demographic groups. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 60, 166-176. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2018.08.007>
- Bouchard, C., Gagné, A., Charron, A. et Parent, A.-S. (2022). Le langage oral. Dans I. Montésinos-Gelet, M. Dupin de Saint-André et A. Charron (dir.), *La lecture et l'écriture. Fondements et pratiques à l'éducation préscolaire et au 1^{er} cycle du primaire* (p.174-190). Chenelière Éducation.
- 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.
- 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. https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2022/01/03_rapport-de-recherche_2018_lc_210923_charron.pdf
- Downer, J. T., Booren, L. M., Lima, O. K., Luckner, A. E. et Pianta, R. C. (2010). The Individualized Classroom Assessment Scoring System (inCLASS): Preliminary reliability and validity of a system for observing preschoolers' competence in classroom interactions. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(1), 1-16. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2009.08.004>
- 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>
- Dumais, C. et Soucy, E. (2020). Des besoins de formation continue d'enseignantes de la maternelle 4 ans et 5 ans au Québec : constats issus de recherches. *Revue internationale de communication et socialisation*, 7(1-2), 106-127. <https://www.revuerics.com/wp->

content/uploads/2021/07/RICS_2020- Vol-7-1_Dumais-et-Soucy-La-maternelle-4-ans-a%CC%80-temps-plein-14-11-2020.pdf

- 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>
- Giasson, J. (2011). *La lecture : Apprentissage et difficultés*. Gaëtan Morin éditeur.
- 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>
- 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., Charron, A. et Bigras, N. (2021). L'engagement de l'enfant au regard de ses apprentissages et de son développement à l'éducation préscolaire. *Canadian Journal for New Scholars in Education/ Revue canadienne des jeunes chercheuses et chercheurs en éducation*, 12(1), 62-70. <https://journalhosting.ucalgary.ca/index.php/cjnse/article/view/72085>
- Ministère de l'Éducation du Québec (2021). *Indices de défavorisation des écoles publiques 2020-2021*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/Indices-defavorisation-2020-2021.pdf
- Ministère de l'Éducation du Québec (2023). *Programme-cycle de l'éducation préscolaire*. Gouvernement du Québec.
- 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.
- Parent, A.-S. (2020). *Les pratiques enseignantes pour soutenir le langage oral des enfants selon les contextes de classe à l'éducation préscolaire 5 ans* [Mémoire de maîtrise, Université Laval]. Corpus ULaval. <https://corpus.ulaval.ca/server/api/core/bitstreams/2e6f8005-f4ee-410d-b6dd-b09047e474eb/content>
- Pelatti, C. Y., Piasta, S. B., Justice, L. M. et O'Connell, A. (2014). Language and literacy learning opportunities in early childhood classrooms: Children's typical experiences and within-classroom variability. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(4), 445-456. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.05.004>
- 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.
- Ramirez, M. et Linberg, A. (2022). Child-specific interaction quality at the first and last year of preschool and its relationship to preschool, child, and family characteristics – an empirical perspective using the inCLASS. *Early Child Development and Care*, 192(12), 1886-1900. <https://doi.org/10.1080/03004430.2021.1950703>
- Rohde, L. (2015). The Comprehensive Emergent Literacy Model: Early Literacy in Context. *SAGE Open*, 5(1), 1-11. <https://doi.org/10.1177/2158244015577664>
- Smith, M. W., Brady, J. P. et Anastasopoulos, L. (2008). *Early language and literacy classroom observation: Pre-K tool*. Education Development Center, Inc.
- 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.

ANNEXES

Annexe 1: Early Language and Literacy Classroom Observation Pre-K (Smith et al., 2008)



Section I : Structure de la classe

	Score
1. Organisation de la classe 5 4 3 2 1	
2. Contenu de la classe 5 4 3 2 1	
3. Gestion de la classe 5 4 3 2 1	
4. Personnel 5 4 3 2 1	
Sous-total	

Section III : Environnement langagier

	Score
8. Climat de discussion 5 4 3 2 1	
9. Opportunités de conversations soutenues 5 4 3 2 1	
10. Efforts pour la construction du vocabulaire 5 4 3 2 1	
11. Conscience phonologique 5 4 3 2 1	
Sous-total	

Section V : Écrit et écriture émergente

	Score
17. Environnement d'écriture émergente 5 4 3 2 1	
18. Support à l'écriture de l'enfant 5 4 3 2 1	
19. L'écrit dans l'environnement 5 4 3 2 1	
Sous-total	

Section II : Programme d'études

	Score
5. Approche face au programme d'études 5 4 3 2 1	
6. Opportunités de choix et d'initiatives pour les enfants 5 4 3 2 1	
7. Reconnaissance de la diversité en classe 5 4 3 2 1	
Sous-total	

Section IV : Livres et lecture

	Score
12. Organisation de l'aire de lecture 5 4 3 2 1	
13. Caractéristiques des livres 5 4 3 2 1	
14. Livres d'apprentissage 5 4 3 2 1	
15. Approches face à la lecture des livres 5 4 3 2 1	
16. Qualité de la lecture des livres 5 4 3 2 1	
Sous-total	

Résultat de L'environnement général de la classe

Sous-total de Structure de la classe	
Sous-total de Programme d'études	
Total	
Moyenne pour la mesure finale	

Résultat de Langage et habiletés de lecture et d'écriture

Sous-total de Environnement langagier	
Sous-total de Livres et lecture	
Sous-total de Écrit et écriture émergente	
Total	
Moyenne pour la mesure finale	

Annexe 2 : Liste à cocher de l'environnement physique en émergence de l'écrit

Classe : _____ Observateur.trice : _____ Date : _____

Coin lecture			Oui	Non
1	Un espace est-il réservé à la lecture de livres? (Si cet espace est utilisé pour d'autres activités, par exemple pour le regroupement ou pour les blocs, notez cet élément)		1	0
2	L'espace où se trouvent les livres est-il ordonné et accueillant? (Les livres sont-ils exposés sur une étagère ou une bibliothèque? Sont-ils orientés correctement – la couverture ou la reliure sont-elles visibles et à l'endroit? Sont-ils bien rangés?)		1	0
3	L'endroit où se trouvent les livres comporte-t-il des matériaux doux ? (Y a-t-il des oreillers, des coussins ou des meubles confortables dans l'espace pour que les enfants puissent regarder les livres confortablement) ?		1	0
Total pour le coin lecture				
Sélection des livres				
4	Le niveau de difficulté des livres de la classe varie-t-il? (Cet élément réfère à tous les livres accessibles aux enfants, et pas seulement aux livres du coin lecture. Certains livres comportent-ils très peu de mots par page, voire aucun, alors que d'autres comportent un ou deux paragraphes par page? Certains livres comportent-ils un langage simple, alors que d'autres incorporent un vocabulaire plus sophistiqué)?		Oui: 1	Non : 0
5	Combien de livres sont facilement accessibles aux enfants? (Comptez tous les livres qui sont accessibles aux enfants, pas seulement ceux qui se trouvent dans le coin lecture).	Moins de 15: 1	16- 25: 2	26+: 3
6	Quelle variété de genres y a-t-il? (ex. : fiction, non-fiction, poésie, lettres, magazines, livres pour enfants, livres sans mots, recettes).	Moins de 4: 1	4-6: 2	7+ 3
7	Des livres, affiches et autres matériels culturellement diversifiés et non stéréotypés sont intégrés dans l'environnement de la classe. Listez les éléments :		Oui: 1	Non : 0
8	Y a-t-il au moins trois livres liés à la thématique/au projet en cours? (La thématique/le projet en cours devrait être évident à travers les affichages de la classe, les activités et les conversations de l'enseignant avec les enfants. Si vous n'êtes pas sûr du thème actuel, demandez à l'enseignant).		Oui: 1	Non : 0
Total pour la sélection des livres				

Utilisation des livres			Oui	Non
9.	Y a-t-il des livres disponibles dans toutes les aires de la classe? Énumérez les aires :		1	0
10	Y a-t-il un endroit où les enfants peuvent écouter des livres ou des histoires enregistrés? (Le centre d'écoute ne doit pas nécessairement être un endroit permanent dans la classe. Cependant, il doit être en état de marche et disponible pour les enfants sans l'aide d'un adulte le jour de votre observation).		Oui: 1	Non : 0
Total pour l'utilisation des livres				

Matériel d'écriture					
11	Un alphabet est-il visible ? (Cela inclut, sans s'y limiter, les affiches d'alphabet, les pochoirs et les formes de lettres. L'alphabet doit être à la hauteur des yeux des enfants ou être facilement utilisable par les enfants)		Oui : 1	Non: 0	
12	Y a-t-il des étiquettes-mots avec des noms ou des mots familiers ? (Y a-t-il des étiquettes avec le nom des enfants maintenues ensemble sur un anneau ou des étiquettes avec des mots familiers affichées sur le mur à côté ou au-dessus de la zone d'écriture ? Les étiquettes-mots doivent se trouver dans un endroit destiné à soutenir l'écriture des enfants. Les étiquettes-mots ne comprennent pas les vignettes apposées sur les objets présents dans la pièce).		Oui : 1	Non: 0	
13	Y a-t-il des modèles ou des outils pour aider les enfants à former les lettres ? (Y a-t-il des pochoirs pour l'alphabet, des lettres en papier sablé, des tampons en caoutchouc, etc.)		Oui : 1	Non: 0	
14	Combien de variétés de papier sont disponibles pour écrire ? (Y a-t-il du papier de construction, du papier blanc ligné et non ligné, du papier calque, etc.)	0: 0	1-2: 1	3+: 2	
15	Combien de variétés d'outils d'écriture sont disponibles ? (Y a-t-il des stylos, des crayons, des marqueurs, des crayons de couleur, des lettres magnétiques, un tableau noir, un tableau blanc, une machine à écrire, des tampons en caoutchouc, etc.)	0: 0	1-2: 1	3+: 2	
16	Un espace distinct est-il aménagé et fonctionnel pour l'écriture ? (Pour que cet élément soit noté OUI, l'espace doit être utilisé uniquement pour l'écriture. Il ne peut pas être combiné avec un coin art, un coin lecture ou tout autre coin).		Oui : 1	Non: 0	
Total pour le matériel d'écriture					
Écrits dans la classe					
17	Combien de variétés de dictées à l'adulte sont exposées dans la classe ? (Cet élément est conçu pour déterminer la variété plutôt que le nombre de dictées. Si l'exposition de la dictée à l'enseignant consiste en un travail provenant d'une activité unique dirigée par l'enseignant et réalisée par tous les enfants, comptez-la comme un exemple. Si un seul affichage consiste en un travail unique ou spontané de chaque enfant ou si les travaux ont été réalisés sur une plus longue période, comptez chaque élément comme un exemple distinct).	0: 0	1-2: 1	3-5: 2	6+: 3
18	Combien de tableaux, de livres géants ou d'autres preuves d'alphabétisation en grand groupe y a-t-il dans la classe ? (Incluez les tableaux créés par l'enseignant qui témoignent d'une discussion de groupe).	0: 0	1-2: 1	3-5: 2	6+: 3
19	Combien de variétés d'écrits d'enfants sont exposées dans la classe ? (Cet élément est conçu pour déterminer la variété, plutôt que le nombre d'échantillons d'écriture d'enfants exposés. Si l'exposition d'écrits d'enfants consiste en des travaux issus d'une activité ponctuelle dirigée par l'enseignant et réalisée par tous les enfants, comptez-la comme un exemple. Si l'exposition consiste en des travaux uniques ou spontanés de chaque enfant, ou si les travaux ont été réalisés sur une plus longue période, comptez chaque élément comme un exemple distinct).	0: 0	1-2: 1	3-5: 2	6+: 3
20	Y a-t-il des outils d'écriture dans l'aire de jeu symbolique et de blocs ? Les enfants et les adultes les utilisent-ils ?			Oui : 1	Non : 0
21	Y a-t-il des accessoires qui incitent les enfants à écrire dans l'aire de jeu symbolique ou de blocs ? Les accessoires comprennent du matériel tel que des planchettes à pince, des téléphones, des menus, des listes d'épicerie, des recettes, des annuaires téléphoniques, des calendriers.			Oui : 1	Non : 0

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

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

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

Résultats ELLCO (Liste à cocher)	
Total Recto	/14
Total Verso	/21
Total ELLCO	/35

Annexe 3 : Grille d'observation des pratiques éducatives en petite enfance pour le soutien de la communication, du langage et de l'éveil à l'écrit (CLÉÉ; Bergeron-Morin et al., 2019)



		1	2	3	4					1	2	3	4																																		
INFORMATIONS		SECTION A - CRÉER UN CONTEXTE PROPICE À LA COMMUNICATION																																													
Segment		a. Se positionne activement pour être à la hauteur des enfants.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	d. Suscite la participation verbale et non-verbale des enfants, spécialement celle des enfants peu engagés.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																				
Nbre enfants		b. Participe activement à l'activité en cours.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	e. Entretient des échanges de plus de 4 tours de parole (2 aller-retours) avec les enfants.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																				
Activité		c. Ajuste la complexité de son langage au niveau de développement langagier des enfants.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	f. Offre aux enfants des occasions d'être en contact avec l'écrit.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																				
Date de complétion		Intervalle non-codé :																																													
Codéur		<table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>1</th> <th>2</th> <th>3</th> <th>4</th> <th>5</th> <th>6</th> <th>7</th> <th>8</th> <th>9</th> <th>10</th> <th>11</th> <th>12</th> <th>13</th> <th>14</th> <th>15</th> <th>TOTAL</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Raisons non-codées : AE - absence, interaction enfants / A7 - absence autre tâche / AI - absence raison inconnue / S - mauvais son</td> <td>0:00</td> <td>0:30</td> <td>1:00</td> <td>1:30</td> <td>2:00</td> <td>2:30</td> <td>3:00</td> <td>3:30</td> <td>4:00</td> <td>4:30</td> <td>5:00</td> <td>5:30</td> <td>6:00</td> <td>6:30</td> <td>7:00</td> <td></td> </tr> </tbody> </table>													1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	TOTAL	Raisons non-codées : AE - absence, interaction enfants / A7 - absence autre tâche / AI - absence raison inconnue / S - mauvais son	0:00	0:30	1:00	1:30	2:00	2:30	3:00	3:30	4:00	4:30	5:00	5:30	6:00	6:30	7:00	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	TOTAL																															
Raisons non-codées : AE - absence, interaction enfants / A7 - absence autre tâche / AI - absence raison inconnue / S - mauvais son	0:00	0:30	1:00	1:30	2:00	2:30	3:00	3:30	4:00	4:30	5:00	5:30	6:00	6:30	7:00																																
SECTION B - SE CENTRER SUR LES ENFANTS																																															
1. Observe et écoute les enfants de façon attentive et réceptive.		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15																															
2. Domine la conversation. (item négatif)		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15																															
3. Répond aux initiatives verbales et non verbales des enfants.		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15																															
4. Ignore une tentative de communication d'un enfant OU lui répond vaguement. (item négatif)		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15																															
5. Utilise un rythme lent ET/OU adapté qui permet aux enfants de participer aux échanges.		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15																															
SECTION C - PROMOUVOIR LES CONVERSATIONS																																															
6. Facilite un échange entre des pairs.		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15																															
7. Fait un commentaire qui contribue à une conversation :																																															
7A. Fait un commentaire en réponse à l'enfant.		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15																															
7B. Initie un commentaire.		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15																															
8. Pose une question qui contribue à une conversation :																																															
8A. Pose une question ouverte ET sincère (comment, pourquoi, etc. ?).		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15																															
8B. Pose une question à réponse courte ET sincère (Qui ? Quoi ? etc.).		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15																															
8C. Pose une question à choix de réponse ET sincère.		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15																															
8D. Pose une question de type ou/Non ET sincère.		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15																															
8E. Pose une question ouverte dont la réponse est déjà connue.		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15																															
8F. Pose une questions à réponse courte dont la réponse est déjà connue.		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15																															
8G. Pose une question à choix de réponse dont la réponse est déjà connue.		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15																															
8H. Pose une question de type ou/Non dont la réponse est déjà connue.		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15																															
SECTION D - ENRICHIR LE LANGAGE																																															
9. Met l'accent sur certains mots ou les répète pour les rendre saillants.		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15																															
10. Répète intégralement ce qu'a dit un enfant.		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15																															
11. Reformule l'énoncé d'un enfant en précisant la prononciation, la syntaxe ou le contenu.		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15																															
12. Fournit ou amène les enfants à formuler une explication à propos d'un objet, d'une action, d'un événement, d'un mot, etc.		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15																															
13. Utilise ou amène les enfants à utiliser du langage décontextualisé (inférer, prédire, réfléchir, parler des sentiments, d'une situation imaginaire, du passé ou du futur).		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15																															
SECTION E - ÉVEILLER À L'ÉCRIT																																															
14. Parle explicitement de l'écrit (conséquence de l'écrit) :																																															
14A. Parle de l'utilisation qu'elle fait de l'écrit (fonctions).		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15																															
14B. Parle des conventions de l'écrit.		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15																															
14C. Favorise la connaissance de l'alphabet et du principe alphabétique (nom d'une lettre, son d'une lettre, graphie d'une lettre).		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15																															
15. Parle de la sonorité des mots (conséquence phonologique) :																																															
15A. Parle des syllabes et des rimes entendues (conscience syllabique).		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15																															
15B. Parle des phonèmes entendus (conscience phonémique).		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15																															

NOTES :

Dernière révision : 12 nov. 2018

Annexe 4 : Individualized Classroom Assessment Scoring System (inCLASS; Downer et al., 2010; Bohlmann et al., 2019)



Grille de cotation inCLASS

Code de l'enfant: _____ Observateur: _____ Cycle: _____ Date: ____/____/____ Début: _____ Fin: _____

<p>Contextes Encercler tous; cocher principal Indiquer le temps (ex : 9:15 - 9:21 ; 9:23...)</p> <p>Nombre de personnes dans la salle Adultes: _____ Enfants: _____</p> <p>Lieux (Encercler tous; cocher principal) Local d'appartenance <input type="checkbox"/> Vestiaire <input type="checkbox"/> Extérieur <input type="checkbox"/> Autre <input type="checkbox"/></p>	<p>Activité de grand groupe <input type="checkbox"/> _____ Petit groupe <input type="checkbox"/> _____ Individuelle <input type="checkbox"/> _____</p> <p>Comportements enseignante (E) E impliquée dans l'activité <input type="checkbox"/> OUI <input type="checkbox"/> NON L'activité est dirigée par E <input type="checkbox"/> OUI <input type="checkbox"/> NON</p> <p>Oral Conversation soutenue : Enfants/enfants <input type="checkbox"/> Enfants/enseignante <input type="checkbox"/> Conscience phonologique <input type="checkbox"/> Vocabulaire <input type="checkbox"/></p>	<p>Jeux libres ou ateliers <input type="checkbox"/> _____ Routine/transition <input type="checkbox"/> _____ Repas <input type="checkbox"/> _____</p> <p>Lecture Fréquente aire de lecture <input type="checkbox"/> Jeux lettres/sons/mots <input type="checkbox"/> Lecture de livres par l'enfant <input type="checkbox"/> Lecture interactive <input type="checkbox"/> Message du jour <input type="checkbox"/></p> <p>Écriture Écriture spontanée <input type="checkbox"/> Orthographe approchées <input type="checkbox"/> Utilisation de sécris de la classe <input type="checkbox"/></p>
---	--	--

	Dimensions:	Description:	Cote
INTERACTIONS AVEC L'ADULTE	<p>Engagement positif Syntonie / Sensibilité à l'adulte Recherche de proximité Partage d'affect positif</p>		
	<p>Communication Initiative conversationnelle Maintien de la conversation Intentions communicationnelles</p>		
	<p>Conflit Agression Affect négatif Recherche d'attention Opposition/Non-obéissance</p>		
INTERACTIONS AVEC LES PAIRS	<p>Sociabilité Recherche de proximité Partage d'affect positif Coopération Popularité</p>		
	<p>Communication Initiative conversationnelle Maintien de la conversation Intentions communicationnelles</p>		
	<p>Affirmation Initiative relationnelle Leadership</p>		
	<p>Conflit Agression Affect négatif Recherche d'attention Confrontation</p>		
ORIENTATION SUR LA TÂCHE	<p>Engagement Attention soutenue Engagement actif</p>		
	<p>Autonomie dans ses apprentissages Initiative personnelle Indépendance</p>		
	<p>Contrôle comportemental Patience Respect des attentes / contrôle de soi Conscience de son corps dans l'espace</p>		

Annexe 5 : Statistiques descriptives pour l'environnement éducatif en matière de langage oral et écrit

Grille d'observation ELLCO Pre-K par domaine et par dimension

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

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

Scores possibles : 1 à 5 pour chaque item

Statistiques descriptives pour la liste à cocher de l'environnement physique en émergence de l'écrit

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

Note. *n* = 30

Annexe 6 : Résultats d'analyses des photographies des classes (N = 30)

Organisation de l'aire de lecture – Espace physique	
Section distincte	Non distincte (n = 17) ou absente (n = 2) Présente n = 9
Coin physiquement attirant	Pages couvertures souvent visibles Ajout de matériaux doux plus rare
Confort	Mobilier dans la majorité des classes (ex. : sièges, chaises, fauteuils). Mobilier absent n = 4
Accessibilité de l'aire de lecture	Généralement accessible Souvent ouverte sur la classe (car non distincte)
Organisation de l'aire de lecture - Matériel	
Rangement des livres	Meuble pour rangement de livres dans la majorité des classes Quelques bacs de livres
Accessibilité des livres	Livres sont rangés à la hauteur des enfants Étagères ou bacs
Quantité de livres	Quantité insuffisante (moins de 5 livres par enfant) Dans deux classes seulement (E23 et E30) la quantité semble suffisante.
Matériel lié à l'écoute de livres audio	Présent dans de rares classes (n = 4)
Livres d'apprentissage	
Présence de livres à l'extérieur du coin lecture	Seulement dans quelques classes (n = 4) Livres présents près du rassemblement ou aire de jeux symboliques
Environnement d'écriture émergente	
Présence d'affichage écrit dans la classe	Affichage écrit en classe abondant dans toutes les classes (souvent pour l'identification) Calendrier, menu du jour, règles de la classe, responsabilités, systèmes d'émulation, anniversaires, œuvres des enfants, etc.
Présence d'affichage écrit dans le coin écriture	Dans plus de la moitié des classes, il n'y a pas de coin écriture (E1, E4, E5, E7, E10, E12, E13, E14, E16, E17, E20, E21, E22, E23, E24, E25, E27). Dans les classes où l'on retrouve un coin écriture, l'affichage que l'on y retrouve le plus fréquemment prend les formes suivantes : lettres de l'alphabet, liste imagée de mots sur la thématique exploitée en classe (Saint-Valentin, alimentation, dinosaures, etc.), affiche qui présente le coin (Coin écriture), liste des noms des enfants de la classe, écrits faits par les enfants, etc. Dans les classes E6 et E15, malgré la présence d'un coin écriture, on n'y retrouve pas d'affichage écrit.
Présence d'outils et de matériel d'écriture dans la classe	Dans toutes les classes, on retrouve du matériel d'écriture à un moins un endroit dans la classe à l'extérieur du coin écriture. Le matériel qu'on retrouve le plus souvent constitue le papier (feuilles blanches, papier construction, etc.), les crayons (feutres, crayons de bois, crayons de plomb, craies de cire), les lettres aimantées, les mots-étiquettes, les étampes, les feuilles d'activités comprenant de l'écrit, les cahiers d'écriture lignés ou les cahiers d'activités. On retrouve aussi souvent des tableaux

	(tableaux verts ou tableaux blancs) et le matériel pour les utiliser (feutres effaçables, craies, brosses à tableau, etc.)
Présence d'outils et de matériel d'écriture dans le coin écriture	<p>Dans plus de la moitié des classes, il n'y a pas de coin écriture (E1, E4, E5, E7, E10, E12, E13, E14, E16, E17, E20, E21, E22, E23, E24, E25, E27).</p> <p>Dans les classes où l'on retrouve un coin écriture, les outils que l'on retrouve le plus souvent sont les crayons, le papier, les mots-étiquettes et les feuilles d'activités. Dans de rares classes, on retrouve des lettres à manipuler (ex. : lettres en mousse, lettres aimantées, lettres à enfiler, etc.)</p>
Démonstration des utilités variées de l'écrit	Dans toutes les classes, les différents écrits dans la classe témoignent de différentes utilités de l'écrit : se distraire (albums de littérature jeunesse), s'informer (livres documentaires), se repérer dans le temps (calendrier), se rappeler des informations importantes (ex. : règles de classe), identifier (étiquettes pour identifier les bacs de rangement), etc.
L'écrit dans l'environnement	
Reproduction des conventions d'écriture	<p>Dans quelques classes, il n'y a pas, sur les photographies, d'écrit fait par l'enseignante qui permet de juger du respect ou non des conventions de l'écrit (E2, E8, E25, E26).</p> <p>Dans plus du tiers des classes (E1, E12, E16, E17, E20, E21, E22, E23, E24, E29, E30), on remarque que si les conventions de l'écrit semblent majoritairement respectées, des détails mineurs sont parfois omis (ex. : usage irrégulier de la majuscule / minuscule, absence d'un signe de ponctuation, etc.)</p> <p>Dans toutes les autres classes, les conventions de l'écrit sont parfaitement respectées.</p>

Annexe 7 : Statistiques descriptives pour les pratiques éducatives en petite enfance pour le soutien de la communication, du langage et de l'éveil à l'écrit

		Maternelle	
		Jeu libre (n = 27)	Histoire (n = 28)
Section A Créer un contexte propice à la communication (Échelle Likert 1 à 4)	Se positionne activement à la hauteur des enfants	3,3	2,2
	Participe activement à l'activité en cours	2,6	3,4
	Adapte la complexité de son langage au niveau de développement langagier des enfants	3,6	3,6
	Suscite la participation verbale et non verbale des enfants	2,6	2,3
	Entretient des échanges de plus de 4 tours de parole avec les enfants	2,2	2
	Offre aux enfants des occasions d'être en contact avec l'écrit	1,8	3
Section B Se centrer sur les enfants (fréquence)	Observe et écoute les enfants de façon attentive et réceptive	8,3	9,1
	Évite de dominer la conversation	14,7	12
	Répond aux initiatives verbales et non verbales	7,6	6,6
	N'ignore pas une tentative de communication d'un enfant OU lui répond	14,3	11,1
	Utilise un rythme lent ET/OU adapté qui permet aux enfants de participer aux échanges	10,9	13,4
	Moy.	11,2	10,4
Section C Promouvoir la conversation (fréquence)	Facilite un échange entre des pairs	0,2	0,25
	Fait un commentaire en réponse à l'enfant	5,1	6,25
	Émet un commentaire	3,4	2,3
	Pose une question à réponse ouverte	4,5	1,6
	Pose une question à réponse fermée	5,1	7
	Moy.	3,7	3,5
Section D Enrichir le langage (fréquence)	Met l'accent sur certains mots ou les répète pour les rendre saillants	0,1	1
	Répète intégralement ce qu'a dit un enfant	1,3	2,4
	Reformule l'énoncé d'un enfant en précisant la prononciation, la syntaxe ou le contenu	1,6	1,6
	Fournit ou amène les enfants à formuler une explication à propos d'un objet, d'une action, d'un événement, d'un mot, etc.	2,4	2,6
	Utilise ou amène les enfants à utiliser du langage décontextualisé (inférer, prédire, réfléchir, parler des sentiments, d'une situation imaginaire, du passé ou du futur)	0,3	2,3
	Moy.	1,1	1,98

*Note. N = 27 pour les jeux libres car deux classes son inaudible et une classe sans jeux libres observés
N = 28 pour la lecture d'histoire car deux classes son inaudible*

Annexe 8 : Statistiques descriptives pour l'engagement des enfants

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

*Note. n = 150 (75 filles) * (score inversé) Scores possibles = 1 à 7*

Annexe 9 : Tableau de corrélations des variables

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

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

Annexe 10 : Modèles de régression multiniveau

Domaine des interactions avec l'enseignante

	<i>B (SE)</i>	β
		-
(Ordonnée à l'origine)	2,01(,90)*	,05
Domaines ELLCO Pre-K		
Structure de la classe	,10(,15)	,11
Programme éducatif/Livres et lecture	,28(,17)	,33
		-
Environnement langagier	-,19(,14)	,22
		-
Écrit et écriture émergente	-,00(,14)	,01
Variables de contrôle		
Expérience en enseignement (années)	,03(,02)	,30
		-
Expérience à l'éducation préscolaire (années)	-,02(,02)	,23
		-
Nombre d'enfants dans le groupe	-,06(,04)	,21
Sexe de l'enfant	,06(,10)	,10
Indice de milieu socioéconomique (IMSE)	,02(,01)*	,42
		-
Seuil de faible revenu (SFR)	-,02(,02)	,25
Environnement physique - Lecture	,29(,37)	,10
Environnement physique - Écriture	,20(,52)	,06
Âge de l'enfant (mois)	,00(,01)	,02
Effets aléatoires		
σ^2	0,34	
T00 Code_classe	0,06	
R² Marginal / R² Conditionnel	,131/,267	

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

Domaine des interactions avec les pairs

	<i>B (SE)</i>	<i>β</i>
(Ordonnée à l'origine)	2,11(,92)*	,08*
Domaines ELLCO Pre-K		
Structure de la classe	-,02(,15)	-,02
Programme éducatif/Livres et lecture	-,22(,17)	-,23
Environnement langagier	,04(,14)	,03
Écrit et écriture émergente	-,09(,14)	-,11
Variables de contrôle		
Expérience en enseignement (années)	,02(,02)	,17
Expérience à l'éducation préscolaire (années)	-,02(,02)	-,16
Nombre d'enfants dans le groupe	,07(,04)*	,24
Sexe de l'enfant	-,11(,12)	-,15
Indice de milieu socioéconomique (IMSE)	-,00(,02)	-,05
Seuil de faible revenu (SFR)	-,13(,38)	-,01
Environnement physique - Lecture	-,13(,38)	-,04
Environnement physique - Écriture	,18(,53)	,05
Âge de l'enfant (mois)	,01(,01)	,06
Effets aléatoires		
σ^2	0,49	
T00 Code_classe	0,03	
R ² Marginal / R ² Conditionnel	,116/,171	

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

Domaine de l'orientation sur la tâche (engagement dans les activités)

	<i>B (SE)</i>	<i>β</i>
(Ordonnée à l'origine)	3,11(,82)***	,02
Domaines ELLCO Pre-K		
Structure de la classe	,05(,13)	,05
Programme éducatif/Livres et lecture	,15(,15)	,17
Environnement langagier	,09(,12)	,09
Écrit et écriture émergente	-,14(,12)	-,18
Variables de contrôle		
Expérience en enseignement (années)	,01(,02)	,11
Nombre d'enfants dans le groupe	-,06(,03)	-,21
Sexe de l'enfant	-,03(,11)	-,05
Indice de milieu socioéconomique (IMSE)	,00(,01)	0,01
Seuil de faible revenu (SFR)	,00(,02)	,00
Environnement physique - Lecture	,14(,33)	,04
Environnement physique - Écriture	,13(,46)	,03
Âge de l'enfant (mois)	,02(,01)*	,23
Effets aléatoires		
σ^2	0,45	
T00 Code_classe	0,01	
R ² Marginal / R ² Conditionnel	,091/,115	

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

Domaine des interactions négatives

	<i>B (SE)</i>	β
(Ordonnée à l'origine)	1,38(.54)*	,08
Domaines ELLCO Pre-K		
Structure de la classe	-,04(.09)	-,08
Programme éducatif/Livres et lecture	-,04(.10)	-,09
Environnement langagier	-,11(.08)	-,22
Écrit et écriture émergente	,12(.08)	,29
Variables de contrôle		
Expérience en enseignement (années)	-,02(.22)	-,02
Expérience à l'éducation préscolaire (années)	-,10(.22)	-,10
Nombre d'enfants dans le groupe	,32(.15)*	,32
Sexe de l'enfant	-,17(.15)	-,17
Indice de milieu socioéconomique (IMSE)	,12(.22)	,12
Seuil de faible revenu (SFR)	-,01(.21)	-,01
Environnement physique - Lecture	-,13(.14)	-,13
Environnement physique - Écriture	-,10(.17)	-,10
Âge de l'enfant (mois)	-,06(.11)	,06(.11)
Effets aléatoires		
σ^2	0,09	
T00 Code_classe	0,03	
R ² Marginal / R ² Conditionnel	,122 / ,337	

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

Annexe 11 : Liste des publications en lien avec ce projet de recherche

Articles professionnels / grand public

- Lachapelle, J., Charron, A. et Bigras, N. (2022). L'environnement éducatif en langage oral et écrit : des liens avec l'engagement? *Revue préscolaire*, 60(4), 26-28. <https://aepgkiosk.milibris.com/reader/f61ab413-6abe-4e40-9a51-1a2bef8ff8c7?origin=%2Frevue-prescolaire%2Frevue-prescolaire%2Fn604-2022>
- Lachapelle, J. et Charron, A. (2022). L'engagement à l'éducation préscolaire. *Revue préscolaire*, 60(3), 22. <https://aepgkiosk.milibris.com/revue-prescolaire/revue-prescolaire/n603-2022>
- Pilon, M. et Lachapelle, J. (2022). Reconnaître et favoriser l'engagement à l'éducation préscolaire. *Revue préscolaire*, 60(3), 28-31. <https://aepgkiosk.milibris.com/revue-prescolaire/revue-prescolaire/n603-2022>
- Lachapelle, J. (2022). L'émergence de l'écrit : un incontournable pour la réussite éducative. Blogue *Éducofamille*. <https://educofamille.com/emergence-de-lecrit/>
- Gaudette-Leblanc, A., Lachapelle, J. et Charron, A. (2021). Observer et soutenir l'engagement de l'enfant lors des jeux chantés. *Revue préscolaire*, 59(4), 50-51. <https://aepgkiosk.milibris.com/revue-prescolaire/revue-prescolaire/n594-2021>

Articles scientifiques

- Lachapelle, J., Charron, A. et Dumais, C. (soumis). Qualité de l'environnement langagier à l'éducation préscolaire et engagement des enfants au regard de la communication avec l'enseignante et les pairs. *Revue Didactique*.
- Lachapelle, J., Charron, A. et Bigras, N. (accepté). Literacy environment in early childhood classrooms: Associations with children's engagement. *Journal of Education and Learning*.
- Lachapelle, J., Charron, A. et Beaudry, H. (2024). Assessment of the physical literacy environment in early childhood classrooms. *Journal of Education and Learning*, 13(4), 76-85. <https://ccsenet.org/journal/index.php/jel/article/view/0/50067>
- Lachapelle, J., Charron, A. et Bigras, N. (2021). L'engagement de l'enfant au regard de ses apprentissages et de son développement à l'éducation préscolaire. *Canadian Journal for New Scholars in Education/ Revue canadienne des jeunes chercheuses et chercheurs en éducation*, 12(1), 62-70. <https://journalhosting.ucalgary.ca/index.php/cjnse/article/view/72085>

Communications orales présentées dans des congrès scientifiques

- Lachapelle, J., Charron, A. et Beaudry, H. (2024, 16 juin). *Assessment of the physical literacy environment in preschool and kindergarten classrooms* [communication orale]. Congrès annuel de la Société Canadienne pour l'Étude de l'Éducation, Montréal, QC
- Lachapelle, J., Charron, A. et Bigras, N. (2024, 14 juin). *Children's engagement in early childhood education: theoretical considerations et methodological challenges* [communication orale]. Congrès annuel de la Société Canadienne pour l'Étude de l'Éducation, Montréal, QC
- Lachapelle, J., Charron, A. et Bigras, N. (2024, 14 mai). *Conjuguer environnement éducatif et engagement des enfants : richesse et questionnements d'une étude corrélative à l'éducation préscolaire* [communication orale]. 91^e Congrès de l'ACFAS, Ottawa, ON. <https://www.acfas.ca/evenements/congres/programme/91/enjeux-recherche/20/c>
- Lachapelle, J. et Charron, A. (2024, 25 janvier). *Évaluer la qualité de l'environnement physique en émergence de l'écrit : utilisation de l'outil ELLCO Pre-K pour soutenir le développement professionnel des enseignantes à l'éducation préscolaire en contexte québécois* [communication orale]. 35^e colloque de l'ADMEE-Europe, Braga, Portugal.
- Lachapelle, J., Charron, A. et Bigras, N. (2023, 9 novembre). *Environnement éducatif langagier et engagement des enfants à l'éducation préscolaire : perspectives écosystémiques et outils d'observation* [communication orale]. 44^e Session d'études ADMEE-Canada. https://admee.ca/wp-content/uploads/2023/11/Programme_Long_finale.pdf
- Lachapelle, J. et Charron, A. (2023, 31 mai). *Emergent literacy practices in Quebec preschool and kindergarten classrooms: self-reported practices of novice teachers* [communication orale]. Congress 2023 of the Humanities and Social Sciences / Congrès 2023 des sciences humaines, Toronto, ON.
- Lachapelle, J., Charron, A. et Bigras, N. (2023, 10 mai). *Environnement langagier et engagement des enfants : quelles pistes pour soutenir le développement du langage oral et écrit des enfants à l'éducation préscolaire?* [communication orale]. 90^e Congrès de l'ACFAS, Montréal, QC. <https://www.acfas.ca/evenements/congres/programme/90/500/514/c>
- Lachapelle, J., Roy-Vallières, M., Bigras, N., Charron, A., Bouchard, C. et Lemay, L. (2023, 9 mai). *Structure factorielle de l'outil d'observation inCLASS : étude de validité en contexte québécois en centres de la petite enfance et à l'éducation préscolaire* [communication orale]. 90^e Congrès de l'ACFAS, Montréal, QC. <https://www.acfas.ca/evenements/congres/programme/90/500/506/c>
- Lachapelle, J., Roy-Vallières, M., Bigras, N., Lemay, L. et Bouchard, C. (2023, 13 avril). *InClass factorial validity: what it entails for research conducted in Quebec on child engagement* [communication orale]. American Educational Research Association Annual Meeting, Chicago, IL. https://archipel.uqam.ca/16707/1/Lachapelle_Roy-Vallieres_AERA_2023_final.pdf
- Lachapelle, J., Charron, A. et Bigras, N. (2023, 15 avril). *Quality of the literacy environment in Quebec Preschool and kindergarten classrooms and children's engagement* [communication orale]. American Educational Research Association Annual Meeting, Chicago, IL. https://archipel.uqam.ca/16706/1/AERA%202023%20Paper%20submission_Lachapelle_Charron_Bigras_FINAL.pdf
- Lachapelle, J. (2021, 8-9 mai). *Études des relations entre la qualité de l'environnement éducatif et l'engagement de l'enfant dans ses expériences d'apprentissage en émergence de l'écrit à l'éducation préscolaire* [communication orale]. 88^e Congrès de l'ACFAS, Sherbrooke, Québec.

Communications par affiche présentées dans des congrès scientifiques

Lachapelle, J., Charron, A. et Bigras, N. (2022, 10 juillet). The quality of the educational environment relating to emergent literacy practices: links to children's engagement in preschool and kindergarten [présentation par affiche]. XXIII International Congress of Infant Studies 2022, Ottawa, Ontario. <https://infantstudies.org/wp-content/uploads/2022/07/ICIS-2022-Abstract-ProceedingsJuly07.pdf>

Lachapelle, J., Charron, A. et Bigras, N. (2022, 9 mai). *La qualité de l'environnement éducatif en émergence de l'écrit et langage oral : quels liens avec l'engagement de l'enfant dans les situations de développement et d'apprentissage?* [communication orale]. 89^e Congrès de l'ACFAS, Québec, QC. <https://www.acfas.ca/evenements/congres/programme/89/500/543/c>

Lachapelle, J. (2022, 2 février). *L'environnement éducatif à l'éducation préscolaire : quels liens avec l'engagement de l'enfant dans les situations de développement et d'apprentissage en émergence de l'écrit?* [communication orale]. 12^e Concours de vulgarisation de la recherche en éducation.

Lachapelle, J. (2021, 3 février). La qualité de l'environnement éducatif en émergence de l'écrit : une étude sur l'engagement de l'enfant à l'éducation préscolaire [communication orale]. 12^e Concours de vulgarisation de la recherche en éducation (CVRE).

Communications orales dans des congrès professionnels

Lachapelle, J. (27-29 octobre 2021). *Le jeu comme élément clé de l'environnement éducatif et de l'engagement de l'enfant dans ses expériences d'apprentissage en émergence de l'écrit à l'éducation préscolaire* [communication orale]. Congrès de l'Association des professeurs de français du Québec, Québec.

Lachapelle, J. (21 octobre 2021). *L'engagement de l'enfant à l'éducation préscolaire : pistes d'intervention en contexte de jeu* [communication orale]. Colloque 2021 de l'Association d'éducation préscolaire du Québec.

Mémoires et thèses

Lachapelle, J. (2024). *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]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/17675/>

Lefebvre, A.-S. (2024). *Pratiques de soutien au langage oral des enfants de quatre ans en Centre de la petite enfance et en maternelle quatre ans lors d'une lecture d'histoire et d'une période de jeu libre initié par l'enfant* [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal].

Annexe 12 : Bibliographie intégrale

- Abreu-Lima, I. M. P., Leal, T. B., Cadima, J. et Gamelas, A. M. (2013). Predicting child outcomes from preschool quality in Portugal. *European Journal of Psychology of Education*, 28(2), 399-420. <https://doi.org/10.1007/s10212-012-0120-y>
- Almasi, J. F. et Hart, S. J. (2019). Best practices in narrative text comprehension instruction. Dans *Best practices in literacy instruction* (6^e éd., p. 221-249). The Guilford Press.
- 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>
- Aydoğan, C., Farran, D. C. et Sağsöz, G. (2015). The relationship between kindergarten classroom environment and children's engagement. *European Early Childhood Education Research Journal*, 23(5), 604-618. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2015.1104036>
- Barker, K. S., Kim, D.-H. et Pendergraft, E. (2021). "It Felt Good to Be Included": A Mixed-Methods Study of Pre-Kindergarten Teachers' Experiences with Professional Learning. *Early Childhood Education Journal*, 50(4), 593-604. <https://doi.org/10.1007/s10643-021-01175-4>
- Baroody, A. E. et Diamond, K. E. (2016). Associations among preschool children's classroom literacy environment, interest and engagement in literacy activities, and early reading skills. *Journal of Early Childhood Research*, 14(2), 146-162. <https://doi.org/10.1177/1476718X14529280>
- Bergeron-Morin, L., Bouchard, C., Julien, C., Di Sante, M., Sylvestre, A. et Parent, A.-S. (2019). *Grille d'observation des pratiques éducatives en petite enfance pour le soutien de la communication, du langage et de l'éveil à l'écrit (CLÉE)* [Document de recherche inédit]. Université Laval.
- Bohlmann, N. L., Downer, J. T., Williford, A. P., Maier, M. F., Booren, L. M. et Howes, C. (2019). Observing children's engagement: Examining factorial validity of the inCLASS across demographic groups. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 60, 166-176. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2018.08.007>
- Bouchard, C., Gagné, A., Charron, A. et Parent, A.-S. (2022). Le langage oral. Dans I. Montésinos-Gelet, M. Dupin de Saint-André et A. Charron (dir.), *La lecture et l'écriture. Fondements et pratiques à l'éducation préscolaire et au 1^{er} cycle du primaire* (p.174-190). Chenelière Éducation.
- Brault, M.-C., Dion, É. et Dupéré, V. (2020). Les analyses multiniveaux : Illustration à l'aide d'une étude évaluant l'efficacité d'une intervention scolaire ciblant les problèmes d'attention en classe et les difficultés de lecture. Dans M. Corbière et N. Larivière (dir.), *Méthodes qualitatives, quantitatives et mixtes* (2^e éd., p. 561-580). Presses de l'Université du Québec. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1c29qz7.27>
- Breton, N. (2020). *Dynamiques interactionnelles à l'éducation préscolaire cinq ans : Étude des liens réciproques entre la qualité du soutien émotionnel et l'engagement de l'enfant envers son enseignante et ses pairs en classe* [Thèse de doctorat, Université Laval]. Corpus. <http://hdl.handle.net/20.500.11794/66303>
- Bulotsky-Shearer, R. J., Carter Clopôt, T. M., Williford, A. P., Alamos, P. et Hasbrouck, S. (2022). Making the Invisible Visible: Using a contextual measurement approach to identify children with social-emotional and behavioral needs in preschool classrooms. *Topics in Early Childhood Special Education*, 42(4), 344-356. <https://doi.org/10.1177/02711214221111396>
- Carbonneau, K. J., Orman, D. S. J. V., Lemberger-Truelove, M. E. et Atencio, D. J. (2020). Leveraging the Power of Observations: Locating the Sources of Error in the Individualized Classroom

Assessment Scoring System. *Early Education and Development*, 31(1), 84-99.
<https://doi.org/10.1080/10409289.2019.1617572>

- Carr, R. C., Mokra, I. L., Vernon-Feagans, L. et Burchinal, M. R. (2019). Cumulative classroom quality during pre-kindergarten and kindergarten and children's language, literacy, and mathematics skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 47, 218-228.
- 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 2018-LC-210923.
https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2022/01/03_rapport-de-recherche_2018_lc_210923_charron.pdf
- Chien, N. C., Howes, C., Burchinal, M., Pianta, R. C., Ritchie, S., Bryant, D. M., Clifford, R. M., Early, D. M. et Barbarin, O. A. (2010). Children's classroom engagement and school readiness gains in prekindergarten. *Child Development*, 81(5), 1534-1549. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01490.x>
- Downer, J. T., Booren, L. M., Lima, O. K., Luckner, A. E. et Pianta, R. C. (2010). The Individualized Classroom Assessment Scoring System (inCLASS): Preliminary reliability and validity of a system for observing preschoolers' competence in classroom interactions. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(1), 1-16. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2009.08.004>
- 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>
- Drainville, R. et Charron, A. (2021). Évaluation de la qualité de l'environnement physique et psychologique au regard de l'émergence de l'écrit dans des classes d'éducation préscolaire. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 44(1), 174-201.
<https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/4533>
- Dumais, C. et Plessis-Bélaïr, G. (2017). Le jeu symbolique : Contexte de développement du langage oral d'enfants de maternelle 4 ans et 5 ans en milieu plurilingue et pluriethnique. Dans C. Dumais, R. Bergeron, M. Pellerin et C. Lavoie (dir.), *L'oral et son enseignement : Pluralité des contextes linguistiques* (p. 175-200). Éditions Peisaj.
- Dumais, C. et Soucy, E. (2020). Des besoins de formation continue d'enseignantes de la maternelle 4 ans et 5 ans au Québec : constats issus de recherches. *Revue internationale de communication et socialisation*, 7(1-2), 106-127. https://www.revuerics.com/wp-content/uploads/2021/07/RICS_2020-Vol-7-1_Dumais-et-Soucy-La-maternelle-4-ans-a%CC%80-temps-plein-14-11-2020.pdf
- Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., Klebanov, P., Pagani, L. S., Feinstein, L., Engel, M., Brooks-Gunn, J., Sexton, H., Duckworth, K. et Japel, C. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental Psychology*, 43(6), 1428-1446.
<https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.6.1428>
- Duval, S., Montminy, N. et Bigras, N. (2021). Les recherches corrélationnelles. In J. Lehrer, N. Bigras, A. Charron et I. Laurin (dir.), *La recherche en éducation à la petite enfance : Origines, méthodes et applications* (p. 85-121). Presses de l'Université du Québec.
- Dynia, J. M., Schachter, R. E., Piasta, S. B., Justice, L. M., O'Connell, A. A. et Yeager Pelatti, C. (2018). An empirical investigation of the dimensionality of the physical literacy environment in early childhood classrooms. *Journal of Early Childhood Literacy*, 18(2), 239-263.
<https://doi.org/10.1177/1468798416652448>

- Elek, C., Gray, S., West, S. et Goldfeld, S. (2022). Effects of a professional development program on emergent literacy-promoting practices and environments in early childhood education and care. *Early Years*, 42(1), 88-103. <https://doi.org/10.1080/09575146.2021.1898342>
- Field, A. P. (2009). *Discovering statistics using SPSS* (3^e éd.). SAGE Publications.
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2022). *Fondements et étapes du processus de recherche : Méthodes quantitatives et qualitatives* (4^e éd.). Chenelière Éducation.
- 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>
- Gerde, H. K., Bingham, G. E. et Perdergast, M. L. (2015). Reliability and validity of the Writing Resources and Interactions in Teaching Environments (WRITE) for preschool classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, 31, 34-46. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.12.008>
- Giasson, J. (2011). *La lecture : Apprentissage et difficultés*. Gaëtan Morin éditeur.
- 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>
- Hamre, B., Hatfield, B., Pianta, R. et Jamil, F. (2014). Evidence for general and domain-specific elements of teacher-child interactions: Associations with preschool children's development. *Child Development*, 85(3), 1257-1274. <https://doi.org/10.1111/cdev.12184>
- Hofkens, T. L. et Pianta, R. C. (2022). Teacher-student relationships, engagement in schools, and student outcomes. Dans A. L. Reschly et S. L. Christenson (dir.), *Handbook of research on student engagement* (2e éd.). (p. 431-449). Springer.
- Hox, J. J., Moerbeek, M. et Schoot, R. van de. (2017). *Multilevel analysis: Techniques and applications* (3^e éd.). Routledge.
- Japel, C., Capuano, F., Bigras, M., Brodeur, M., Giroux, J., Gosselin, C., Lapointe, P., Lefebvre, P. et Ste-Marie, A. (2017). *Les maternelles 4 ans : La qualité de l'environnement éducatif et son apport à la préparation à l'école chez les enfants en milieux défavorisés*. Rapport 2014-RP-179465. http://www.preventionpetiteenfance.com/wp-content/uploads/2017/07/PRS_JapelC_rapport_maternelle-4ans.pdf
- Justice, L. M., Jiang, H. et Strasser, K. (2018). Linguistic environment of preschool classrooms: What dimensions support children's language growth? *Early Childhood Research Quarterly*, 42(1), 79-92. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2017.09.003>
- Justice, L. M., Mashburn, A. J., Hamre, B. K. et Pianta, R. C. (2008). Quality of language and literacy instruction in preschool classrooms serving at-risk pupils. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(1), 51-68. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2007.09.004>
- Kim, H., Cameron, C. E., Kelly, C. A., West, H., Mashburn, A. J. et Grissmer, D. W. (2019). Using an individualized observational measure to understand children's interactions in underserved kindergarten classrooms. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 37(8), 935-956. <https://doi.org/10.1177/0734282918819579>
- Kleeck, A. V. (2008). Providing preschool foundations for later reading comprehension: The importance of and ideas for targeting inferencing in storybook-sharing interventions. *Psychology in the Schools*, 45(7), 627-643. <https://doi.org/10.1002/pits.20314>
- Kluczniok, K. et Schmidt, T. (2020). Socio-cultural disparities in the quality of children's interactions in preschools. *European Early Childhood Education Research Journal*, 28(4), 519-533. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2020.1783926>

- Lachapelle, J., Charron, A. et Bigras, N. (2021). L'engagement de l'enfant au regard de ses apprentissages et de son développement à l'éducation préscolaire. *Canadian Journal for New Scholars in Education/ Revue canadienne des jeunes chercheuses et chercheurs en éducation*, 12(1), 62-70. <https://journalhosting.ucalgary.ca/index.php/cjnse/article/view/72085>
- Landry, S. H., Zucker, T. A., Montroy, J. J., Hsu, H.-Y., Assel, M. A., Varghese, C., Crawford, A. et Feil, E. G. (2021). Replication of combined school readiness interventions for teachers and parents of Head Start pre-kindergarteners using remote delivery. *Early Childhood Research Quarterly*, 56, 149-166. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2021.03.007>
- Lehrer, J., Point, M. et Robert-Mazaye, C. (2017, juin). *La formation des enseignantes en éducation préscolaire dans les universités québécoises : Similitudes et différences parmi les programmes. Communication présentée au colloque post-SCÉÉ de la CAREC, Université Ryerson, Toronto.*
- Leroy, S., Bergeron-Morin, L., Desmottes, L., Bouchard, C. et Maillart, C. (2017). Observer et évaluer la qualité des interactions enseignant.e/enfants à l'école maternelle en Belgique pour soutenir le développement langagier des enfants de 4 ans : une étude exploratoire. *Revue Tranel*, (66), 69-87
- McCabe, A. (2013). A comprehensive approach to building oral language in preschool: Prerequisites for literacy. Dans D. M. Barone et M. H. Mallette (dir.), *Best practices in early literacy instruction* (p. 26-41). The Guilford Press.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2021a). *Indices de défavorisation des écoles publiques 2020-2021*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/Indices-defavorisation-2020-2021.pdf
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2023). *Programme-cycle de l'éducation préscolaire*. Gouvernement du Québec. https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/Programme-cycle-prescolaire.pdf
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2018). *Tout pour nos enfants : Stratégie 0-8 ans*.
- Morrow, L. M., Roskos, K. A. et Gambrell, L. B. (2016). *Oral language and comprehension in preschool: Teaching the essentials*. The Guilford Press.
- Neuman, S. B. et Roskos, K. (2007). *Nurturing knowledge: Building a foundation for school success by linking early literacy to math, science, art and social studies*. Scholastic.
- Parent, A.-S. (2020). *Les pratiques enseignantes pour soutenir le langage oral des enfants selon les contextes de classe à l'éducation préscolaire 5 ans* [Mémoire de maîtrise, Université Laval]. Corpus ULaval. <https://corpus.ulaval.ca/server/api/core/bitstreams/2e6f8005-f4ee-410d-b6dd-b09047e474eb/content>
- Partee, A. M., Alamos, P., Williford, A. P. et Downer, J. T. (2022). Preschool children's observed interactions with teachers: Implications for understanding teacher-child relationships. *School Mental Health*. <https://doi.org/10.1007/s12310-022-09517-2>
- Pelatti, C. Y., Piasta, S. B., Justice, L. M. et O'connell, A. (2014). Language and literacy learning opportunities in early childhood classrooms: Children's typical experiences and within-classroom variability. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(4), 445-456. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.05.004>
- Ramirez, M. et Linberg, A. (2022). Child-specific interaction quality at the first and last year of preschool and its relationship to preschool, child, and family characteristics – an empirical

perspective using the inCLASS. *Early Child Development and Care*, 192(12), 1886-1900. <https://doi.org/10.1080/03004430.2021.1950703>

- Robert-Mazaye, C., Salvas, M.-C., Duval, S. et Huet-Gueye, M. (2021). Les méthodes mixtes dans la recherche en éducation à la petite enfance. Dans A. Charron, J. Lehrer, M. Boudreau et E. Jacob (dir.), *L'éducation préscolaire au Québec : fondements théoriques et pédagogiques* (p. 529-559). Presses de l'Université du Québec.
- Rohde, L. (2015). The Comprehensive Emergent Literacy Model: Early Literacy in Context. *SAGE Open*, 5(1), 1-11. <https://doi.org/10.1177/2158244015577664>
- Sabol, T., Bohlmann, N. et Downer, J. (2018). Low-income ethnically diverse children's engagement as a predictor of school readiness above preschool classroom quality. *Child development*, 89(2), 556-576. <https://doi.org/10.1111/cdev.12832>
- Sénéchal, M., LeFevre, J.-A., Smith-Chant, B. L. et Colton, K. V. (2001). On refining theoretical models of emergent literacy: The role of empirical evidence. *Journal of School Psychology*, 39(5), 439-460. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(01\)00081-4](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(01)00081-4)
- Shafer, A. E. et Wanless, S. B. (2022). Engagement in early childhood: Considering conceptual clutter and existing measures. *Early Childhood Education Journal*. <https://doi.org/10.1007/s10643-021-01297-9>
- Slot, P. L. et Bleses, D. (2018). Individual children's interactions with teachers, peers, and tasks: The applicability of the inCLASS Pre-K in Danish preschools. *Learning and Individual Differences*, 61, 68-76. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.11.003>
- Smidt, W. et Embacher, E.-M. (2021). Examining the factorial validity of the Individualized Classroom Assessment Scoring System in preschools in Austria. *International Journal of Early Years Education*, 31(3), 1-13. <https://doi.org/10.1080/09669760.2021.1893158>
- Smith, M. W., Brady, J. P. et Anastasopoulos, L. (2008). *Early language and literacy classroom observation: Pre-K tool*. Education Development Center, Inc.
- Snow, C. E., Burns, M. S. et Griffin, P. (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. National Academy Press.
- Thériault, P. (2010). Développement de la conscience de l'écrit : interventions éducatives d'enseignantes de la maternelle quatre ans en milieux défavorisés. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 45(3), 371-392. <https://doi-org.proxy.bibliotheques.uqam.ca/10.7202/1003568ar>
- Villeneuve-Lapointe, M., Charron, A. et Laurence, S. (2023). Soutenir l'émergence de l'écrit avec un environnement physique de qualité. *Revue préscolaire*, 61(1), 6-8. <https://aepqiosk.milibris.com/revue-prescolaire/revue-prescolaire/n611-2023>
- Vitiello, V. E., Booren, L. M., Downer, J. T. et Williford, A. P. (2012). Variation in children's classroom engagement throughout a day in preschool: Relations to classroom and child factors. *Early Childhood Research Quarterly*, 27(2), 210-220. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2011.08.005>
- Whitehurst, G. J. et Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69(3), 848-872. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1998.tb06247.x>
- Williford, A. P., Vick Whittaker, J. E., Vitiello, V. E. et Downer, J. T. (2013). Children's engagement within the preschool classroom and their development of self-regulation. *Early Education & Development*, 24(2), 162-187. <https://doi.org/10.1080/10409289.2011.628270>
- Yang, Q., Bartholomew, C. P., Ansari, A. et Purtell, K. M. (2022). Classroom age composition and preschoolers' language and literacy gains: The role of classroom engagement. *Early Childhood Research Quarterly*, 60, 49-58. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2022.01.001>

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>