

Rapport de recherche

PROGRAMME ACTIONS CONCERTÉES

Former et accompagner les enseignantes et les parents d'enfants de maternelle 4 et 5 ans pour dégager les conditions à mettre en place en classe et à la maison afin de favoriser l'éveil à la lecture et à l'écriture

Chercheuse principale

Monica Boudreau, Université du Québec à Rimouski (campus Lévis)

Cochercheuses

Isabelle Beaudoin, Université du Québec à Rimouski (campus Lévis)

Julie Mélançon, Université du Québec à Rimouski (campus Lévis)

Marie-Hélène Hébert, Université TÉLUQ

Étudiante

Hélène Beaudry, étudiante au 3^e cycle, Université du Québec à Rimouski (campus Lévis)

Établissement gestionnaire de la subvention

Université du Québec à Rimouski

Numéro du projet de recherche

2020-OLITR-279041

Titre de l'Action concertée

Programme de recherche en littératie

Partenaire(s) de l'Action concertée

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

REMERCIEMENTS

Cette recherche est issue d'un partenariat entre le *Fonds de recherche du Québec – Société et culture* et le ministère de l'Éducation dans le cadre du programme *Actions concertées* du FRQSC. Nous les remercions pour le financement obtenu.

Nous souhaitons également exprimer notre reconnaissance à tous les parents, les enfants et les enseignantes qui ont accepté de participer au projet, car sans leur engagement, cette recherche n'aurait pu être menée. Nous désirons également adresser nos remerciements aux conseillères pédagogiques à l'éducation préscolaire (Audrey Breton du Centre des services scolaire des Navigateurs et Marie-Isabelle Caissie et Caroline Parent du Centre des services scolaire de la Côte-du-Sud) qui nous ont soutenues dans la mise en œuvre de ce projet.

Pour conclure, la chercheuse principale et les cochercheuses tiennent sincèrement à remercier les assistant.e.s de recherche de 1^{er} cycle, de 2^e cycle et de 3^e cycle qui ont collaboré de près ou de loin aux différentes étapes de ce projet de recherche.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	1
Partie A. Contexte de la recherche	1
1. Problématique	1
2. Objectifs poursuivis	4
Partie B. Méthodologie	5
1. Participants	5
2. Instruments de mesure	5
3. Dispositif de formation et d'accompagnement: « Les mille et un plaisirs de lire avec toi! »	6
4. Explication des modifications apportées au devis initial	7
Partie C. Principaux résultats	7
Objectif 1 : Élaborer un dispositif de formation et d'accompagnement en lien avec l'ÉLÉ et l'expérimenter auprès d'enseignantes et de parents	7
Objectif 2 : Évaluer l'effet du dispositif de formation et d'accompagnement au terme de l'expérimentation sur : a) la qualité des interventions réalisées par les enseignantes et les parents au regard de l'ÉLÉ (environnements physique et interactif), et b) le développement des compétences associées aux composantes de l'ÉLÉ des enfants	9
Objectif 3 : Vérifier si l'effet du dispositif de formation et d'accompagnement varie en fonction des caractéristiques suivantes: le sexe des enfants, le niveau scolaire de l'enfant, le milieu socioéconomique des familles (soit le revenu familial et le niveau de scolarité des parents)	14
Objectif 4 : Identifier, en fonction des résultats qui émergeront de la recherche, des conditions à mettre en place en classe et à la maison pour favoriser l'ÉLÉ des enfants de maternelle 4 ans et 5 ans	15
Principales retombées et contributions du projet	16
Partie D. Pistes de solution ou d'actions soutenues par les résultats	17
1. Principales pistes de solution et messages clés pour différents acteurs	17
2. Limites de la recherche	20
Partie E – Nouvelles pistes ou questions de recherche	21
Partie F – Références	22
ANNEXES	25
Annexe A	26
Annexe B	31
Annexe C	32
Annexe D	43
Annexe E	44
Annexe F	48

Annexe G 50
Annexe H 51

RAPPORT DE RECHERCHE COMPLET

Partie A. Contexte de la recherche

1. Problématique

Il est maintenant admis par la communauté scientifique que les premières années de vie de l'enfant s'avèrent déterminantes pour l'émergence de la lecture et de l'écriture (ÉLÉ) (Lynch, 2011; Wasik et al., 2006) et que la famille et l'école jouent un rôle fondamental dans le développement de ses premiers apprentissages en littératie. Les pratiques reconnues efficaces pour l'ÉLÉ ont été grandement documentées (Gerde et al., 2012; Guo et al., 2012; Hall, 2003; Lynch, 2011; Montésinos-Gelet et al., 2015; Tracey et Morrow, 2015). Parmi celles-ci, on recommande de plonger l'enfant d'âge préscolaire dans un bain d'écrits, soit dans un environnement propice à l'exploration de la lecture et de l'écriture qui favorisera le développement des différentes composantes de l'ÉLÉ (langage oral, clarté cognitive, connaissance des lettres, conscience phonologique et principe alphabétique : Giasson, 2011) dans des contextes variés et authentiques (Boudreau et al., 2022; Giasson et Saint-Laurent, 2004) qui respectent l'approche développementale préconisée à l'éducation préscolaire. Or, bien que connues, ces conditions ne semblent pas toujours trouver écho dans la pratique des enseignantes¹ à l'éducation préscolaire, ce qui est plutôt préoccupant.

À l'éducation préscolaire, l'environnement physique et l'environnement interactif² de la classe sont des facteurs fondamentaux pour favoriser l'appropriation de la lecture et de l'écriture et doivent être adaptés à l'activité ludique de l'enfant (Boudreau et al., 2022; Drainville et Charron, 2021; Thériault, 2010). L'environnement physique réfère à l'organisation de l'espace (coin lecture, coin écriture, etc.), à la disposition du matériel et aux ressources disponibles en lien avec l'écrit (affiches, livres, papier, crayons, exemples d'écrits d'enfants, etc.). L'environnement interactif, quant à lui, concerne les interactions (échanges, discussions, étayage, modélisation, rétroactions) que les enseignantes établissent avec les enfants lors de la réalisation d'activités de lecture et d'écriture variées et authentiques permettant l'exploration et l'imitation de comportements de lecteurs et de scripteurs (Guo et al., 2012). À cet égard, il importe de

¹ L'utilisation du terme « enseignante » sera préconisée dans ce rapport puisqu'au Québec, les personnes enseignantes à l'éducation préscolaire sont majoritairement des femmes. De plus, l'échantillon de cette recherche est composé uniquement de femmes.

² L'environnement interactif était antérieurement nommé environnement psychologique.

souligner l'interdépendance de ces deux environnements. La recherche souligne qu'un environnement riche en matériel écrit s'avère une condition nécessaire, mais non suffisante, aux apprentissages signifiants en littératie; la qualité des interactions et du soutien offert par les enseignantes demeure essentielle pour maximiser les bénéfices que retireront les enfants des ressources physiques mises en place (Guo et al., 2012; Zhang et al., 2015).

Au Québec, l'étude de Japel et ses collaborateurs (2017), menée auprès de 28 groupes de maternelle 4 ans, a révélé que la qualité de l'environnement éducatif était « généralement basse avec des lacunes marquées en ce qui a trait au mobilier, à l'aménagement des lieux, [...] à la stimulation du langage et du raisonnement, aux activités offertes, aux interactions... » (p. 14). Ces chercheurs recommandent donc d'investir dans la qualité des milieux préscolaires et la formation continue des enseignantes. D'autres études réalisées à l'éducation préscolaire soulignent aussi la très grande variabilité des environnements associés au langage écrit dans lesquels évoluent les enfants (Gest et al., 2006; Hindman et Wasik, 2008; Lynch, 2011). Par exemple, des lacunes existent quant à la qualité des aires de jeu offertes pour soutenir leurs compétences en littératie (environnement physique), notamment pour le coin lecture (Boudreau et al., 2019; Thériault, 2008), le coin écriture (Thériault, 2008; Zhang et al., 2015) et le coin de jeu symbolique (Boudreau et Charron, 2014; Thériault, 2008). Rappelons qu'une classe dans laquelle le matériel écrit est présent et accessible donne plus d'occasions aux enfants de faire des tentatives d'écriture à leur rythme et dans des contextes authentiques (Lynch, 2011; Zhang et al., 2015).

Les lacunes identifiées concernent également la qualité des activités offertes aux enfants et des interactions que les enseignantes établissent avec eux (environnement interactif). À titre d'exemple, bien que la lecture d'histoires fasse partie du quotidien de la plupart des classes d'éducation préscolaire, Dupin de Saint-André (2011) rappelle que les enseignantes ont besoin d'être formées pour soutenir adéquatement le développement des enfants en contexte de lecture interactive. Plusieurs interventions recommandées dans la littérature scientifique sont délaissées par les enseignantes, notamment la planification de la lecture et la discussion autour du livre (Bernier, 2017) pour intégrer des questions de qualité (Van Kleeck, 2008). C'est pourtant la qualité des échanges et des questions qu'elles posent aux

enfants qui favorise le mieux leur compréhension du texte (Dupin de Saint-André, 2011; Kindle, 2013) et le développement des différentes composantes de l'ÉLÉ (Boudreau, 2005; Giasson, 2011).

Selon Lynch (2011), des environnements de qualité proposent du matériel écrit abondant et fournissent un étayage lors des tentatives de lecture et d'écriture des enfants, et ce, particulièrement dans le coin de jeu symbolique. À l'inverse, les enfants observés dans les classes jugées de moins bonne qualité sont souvent inoccupés ou engagés dans des activités dirigées, principalement en grand groupe. Elle conclut que, bien que les enseignantes croient à l'importance de l'ÉLÉ, elles n'exploitent pas toutes suffisamment les occasions que présente la classe d'engager l'enfant dans des activités signifiantes avec l'écrit. Les enseignantes auraient davantage à étayer l'écriture et la lecture auprès des enfants et à lire et écrire conjointement avec eux (Gerde et Bingham, 2012). Par conséquent, April et al. (2015) soulignent l'importance de former les enseignantes aux fondements et aux conditions à privilégier à l'éducation préscolaire puisque la qualité de leurs interventions favorise les progrès des enfants.

Dans une perspective écosystémique (Bronfenbrenner, 1979), les pratiques visant à favoriser le développement des compétences en littératie des enfants devraient, pour être efficaces, se réaliser en partenariat avec tous les milieux de vie de l'enfant et être cohérentes (Cantin et al., 2012; MFA, 2013; Puentes-Neuman et al., 2015). Dans le cadre du présent projet, les parents ont été des acteurs importants puisque les interactions quotidiennes parent-enfant en lien avec l'ÉLÉ permettent de le sensibiliser au langage oral et écrit (Beauregard et al., 2011; Boudreau et al., 2017; Charron et al., 2013; Sénéchal et LeFevre, 2002). De plus, les activités de littératie familiale se rapprochant de celles vécues en milieu éducatif ont un effet positif sur l'apprentissage de la lecture de l'enfant (Jung, 2016; Maltais, 2007; MEQ, 2003; Ziv et al., 2014). Cependant, les interventions des parents ne sont souvent qu'intuitives (Ziv et al., 2014) et leur manque de connaissances sur les façons d'accompagner leur enfant affaiblit l'impact de leurs interventions (Boisvert et Gagnon, 2005). Il s'avère donc pertinent d'offrir aux parents du matériel et des conseils adaptés pour soutenir et enrichir leurs interventions quotidiennes (Boudreau et al., 2018; Britto et Brooks-Gunn, 2001).

En somme, considérant que les conditions à mettre en place identifiées par la communauté scientifique pour favoriser le développement de la littératie à l'éducation préscolaire ne trouvent pas toujours écho dans la pratique, il

convient d'accompagner les acteurs en ce sens en offrant aux enfants un environnement physique stimulant et riche en matériel écrit varié et un environnement interactif favorisant des interactions de qualité entre les adultes et les enfants concernant l'écrit. Les recherches montrent que, lorsqu'on accompagne les parents et les enseignantes, il est possible d'observer des changements dans leurs pratiques (Boudreau et al., 2017, 2018; Charron et al., 2013; Myre-Bisaillon et al., 2014), particulièrement lorsqu'ils bénéficient d'un dispositif de formation adapté et efficace qui prévoit notamment un accompagnement distribué dans le temps et reposant sur le travail collaboratif (Richard et al., 2017). Ainsi, les enseignantes et les parents pourraient mettre en place les conditions qui favorisent le développement de connaissances, d'habiletés et d'attitudes chez l'enfant en lien avec l'ÉLÉ (Boudreau et al., 2017, 2018; Guo et al., 2012; Lynch, 2011).

2. Objectifs poursuivis

L'objectif général de la recherche était d'élaborer et expérimenter un dispositif de formation et d'accompagnement sur l'ÉLÉ et d'en vérifier les effets sur la qualité des pratiques des enseignantes et des parents ainsi que sur les compétences en littératie d'enfants de maternelle 4 ans et 5 ans, et ce, dans le but de dégager des conditions à mettre en place dans la classe et à la maison pour favoriser la réussite des premiers apprentissages en lecture. De cet objectif principal découlaient quatre objectifs spécifiques : **1)** Élaborer un dispositif de formation et d'accompagnement en lien avec l'ÉLÉ et l'expérimenter auprès d'enseignantes et de parents; **2)** Évaluer l'effet du dispositif de formation et d'accompagnement au terme de l'expérimentation sur : a) la qualité des interventions réalisées par les enseignantes et les parents au regard de l'ÉLÉ (environnements physique et interactif), et b) le développement des compétences associées aux composantes de l'ÉLÉ des enfants; **3)** Vérifier si l'effet du dispositif de formation et d'accompagnement varie en fonction des caractéristiques³ suivantes : sexe des enfants, niveau scolaire, milieu socioéconomique des familles (soit revenu familial et niveau de scolarité des parents) et **4)** Identifier, en fonction des résultats qui émergeront de la recherche, des conditions à mettre en place en classe et à la maison pour favoriser l'ÉLÉ des enfants de maternelle 4 ans et 5 ans.

³ En raison des difficultés de recrutement, la variable milieu géographique n'a pas pu être retenue.

Partie B. Méthodologie

Cette étude quasi expérimentale visait à comparer deux groupes: un groupe expérimental (GE) bénéficiant du dispositif élaboré et un groupe témoin (GT) où les participants poursuivaient leurs activités habituelles sans accompagnement de la part de l'équipe de recherche. Chacun de ces groupes était composé d'enseignantes, des enfants de leur classe et des parents de ces enfants ayant accepté de participer au projet.

1. Participants

Le recrutement réalisé en collaboration avec les conseillères pédagogiques à l'éducation préscolaire des deux centres de services scolaires partenaires (CSSDN et CSSCS en Chaudière-Appalaches) a permis de sélectionner, parmi les volontaires, 10 enseignantes de maternelle 4 ans et 12 enseignantes de maternelle 5 ans. Pour constituer des groupes GE et GT équivalents, différents critères ont été considérés (ex. : répartition des classes dans les deux CSS, nombre d'enfants par classe, pas deux conditions différentes dans la même école). Au sein de ces classes, 267⁴ parents, 98 enfants de maternelle 4 ans et 173 enfants de maternelle 5 ans ont accepté de participer au projet de recherche (voir Annexe A, tableaux 1 à 8 pour la composition du GE et du GT).

2. Instruments de mesure

Au moyen d'instruments, différentes mesures ont été prises auprès de chacune des catégories de participants (Annexe B, tableau 9), en début d'année scolaire (prétest: septembre à octobre 2022) et au terme de l'année scolaire (post-test: mai à juin 2023) pour évaluer les variables suivantes : – **Enseignantes** : **1**) la qualité de l'aménagement physique de la classe : liste à cocher du *Early language and literacy* (Pre-K ELLCO⁵, Smith et al., 2008) et adaptation des grilles de Dubois (2020); **2**) la qualité des interventions en classe : outil d'observation *Classroom Assessment Scoring System* (Pre-K CLASS; Pianta et al., 2008); **3**) la qualité d'une lecture d'un album de littérature jeunesse : grille élaborée par l'équipe de recherche; **4**) la qualité de leurs pratiques associées à l'ÉLÉ : questionnaire autodéclaré adapté par l'équipe de recherche et **5**) pour compléter les données quantitatives de l'ELLCO et du CLASS, un entretien semi-dirigé

⁴ Au début du projet, 273 parents avaient accepté de participer, mais 6 d'entre eux ont quitté le projet en cours d'année.

⁵ Des photographies ont été prises au prétest et au post-test pour recueillir des données en lien avec l'aménagement de toutes les classes au regard de l'ÉLÉ. Ces photos ont également permis de remplir la liste à cocher ELLCO.

élaboré par l'équipe de recherche a été réalisé avec chacune des enseignantes. – **Parents** : **1**) la qualité de leurs interventions en lien avec l'ÉLÉ : questionnaire autodéclaré adapté par l'équipe de recherche et **2**) pour un sous-échantillon de parents (GE et GT), la qualité d'une lecture d'un album de littérature jeunesse avec leur enfant : grille et entretien semi-dirigé élaborés par l'équipe de recherche. – **Enfants** : les cinq composantes de l'ÉLÉ : **1**) le langage oral réceptif à l'aide d'une tâche d'inférence en lecture (Dupin de Saint-André, 2011) et d'une tâche d'inférence lexicale élaborée par l'équipe de recherche; **2**) la clarté cognitive à l'aide d'épreuves mesurant l'orientation de la lecture et les concepts reliés à l'écrit (adaptation de Clay, 2003); **3**) la connaissance des lettres (nom et son des lettres majuscules et minuscules) grâce à une épreuve adaptée de celle de Clay (2003); **4**) la conscience phonologique mesurée par un test élaboré par l'équipe de recherche et **5**) l'écriture provisoire à partir de tâches inspirées des travaux de Giasson (2003). Il est important de noter que seuls les principaux résultats issus de certaines de ces épreuves sont présentés dans le présent rapport.

3. Dispositif de formation et d'accompagnement: « Les mille et un plaisirs de lire avec toi! »

Les enseignants, parents et enfants du GE ont bénéficié d'un dispositif de formation et d'accompagnement élaboré par l'équipe (Annexe C), soit quatre journées de formation pour les enseignantes (novembre, décembre, janvier, mars), quatre ateliers destinés aux parents (octobre, décembre, février et mai) ainsi que 21 trousseaux littéraires élaborés par l'équipe de recherche qui ont circulé dans les familles à raison d'une par semaine d'octobre à mai. Le dispositif de formation s'appuyait sur une approche non scolarisante respectant les besoins et le développement des enfants, basée sur le plaisir et le respect des intérêts et du rythme d'exploration de chaque enfant.

Pour évaluer l'effet du dispositif sur la qualité des pratiques parentales, enseignantes et les compétences des enfants en lien avec l'ÉLÉ (**objectif 2**) et vérifier s'il variait en fonction de caractéristiques sociodémographiques (sexe des enfants, niveau scolaire et milieu socioéconomique des familles, soit revenu familial et niveau de scolarité des parents) (**objectif 3**), les mesures prises auprès des enseignantes, des parents et des enfants du GE et du GT ont été soumises à des analyses de covariance (ANCOVA) permettant de comparer les moyennes ajustées des scores obtenus au post-test en utilisant les scores obtenus au prétest comme covariable (lorsque nécessaire, le niveau de scolarité de

la mère a été ajouté comme covariable). L'ensemble de ces analyses a permis à l'équipe d'identifier des conditions à mettre en place en classe et à la maison pour favoriser l'ÉLÉ des enfants de maternelle 4 ans et 5 ans (**objectif 4**).

4. Explication des modifications apportées au devis initial

L'Annexe D présente les obstacles et les modifications apportées au devis initial, principalement en raison des contextes pandémique et postpandémique dans lesquels s'est déroulée cette recherche.

Partie C. Principaux résultats

Les principaux résultats obtenus des analyses réalisées à ce jour sont présentés en fonction des quatre objectifs de la recherche. Ces derniers sont suivis des principales retombées et contributions de la recherche.

Objectif 1 : Élaborer un dispositif de formation et d'accompagnement en lien avec l'ÉLÉ et l'expérimenter auprès d'enseignantes et de parents

Dans le cadre de cette étude, un dispositif de formation et d'accompagnement comportant trois volets a été élaboré à partir des recommandations issues de la littérature scientifique et des travaux exploratoires antérieurs de Boudreau et al. (2017, 2018) : formation des enseignantes, ateliers pour les parents et trousse littéraires.

Dispositif implanté auprès des enseignantes

Au cours de l'année scolaire d'implantation, les enseignantes ont bénéficié de quatre formations ciblant des interventions à privilégier pour soutenir l'ÉLÉ. Lors de ces rencontres, des contenus et des réflexions théoriques étaient accompagnés de suggestions d'activités pratiques. La formule des formations était la suivante : des contenus et des réflexions théoriques abordés de façon interactive, des suggestions d'activités pratiques à expérimenter en classe, des moments d'échanges entre les participantes et une période de réflexion, de partage et de planification accompagnée par l'équipe de chercheuses qui permettait aux enseignantes de cocréer et de réinvestir dans leur quotidien les contenus de formation. Chaque enseignante recevait également une copie des documents présentés, des activités coélaborées ainsi que plusieurs articles professionnels destinés à nourrir ses réflexions et son appropriation des thématiques abordées. En dehors des rencontres, l'équipe de recherche était également disponible pour accompagner les enseignantes, au besoin. Le tableau 10 à l'Annexe C présente les formules et les principaux éléments abordés lors de ces formations.

Les 11 enseignantes du GE ont participé aux formations, à l'exception de la formation 1 pour laquelle il y a eu deux enseignantes absentes et une enseignante qui s'est jointe au groupe en cours de journée. L'équipe a alors pris soin de leur envoyer la vidéo de la formation.

Dispositif implanté auprès des parents

Les parents du GE ont été invités à participer à quatre ateliers destinés à les accompagner à développer des pratiques favorables à l'ÉLÉ. L'horaire de ces rencontres, se déroulant dans l'école fréquentée par les enfants, a été déterminé en collaboration avec les enseignantes qui étaient également présentes. Un service de garde était assuré par des assistantes de recherche afin de favoriser la participation des familles. À certains moments, les enfants étaient eux-mêmes invités à participer. Des documents (feuilles, aide-mémoires, listes de ressources) étaient offerts aux parents. Le tableau 11 à l'Annexe C présente les formules et les principaux éléments abordés lors de ces ateliers.

Au post-test, les parents du GE ont été questionnés sur leur participation aux ateliers offerts et sur leur appréciation de ces derniers. Parmi les 128 parents ayant répondu, 93% ont déclaré avoir participé à au moins un atelier, 85,2% à au moins deux ateliers, 68% à trois ateliers ou plus et 42,2% aux quatre ateliers. Ainsi, seulement 7% des parents n'ont participé à aucun atelier. Les ateliers ont été jugés utiles par 100% des répondants à la question portant sur l'appréciation ($n = 121$), soit *un peu* utiles par 16,5% d'entre eux, *assez* utiles par 45,5% d'entre eux et *beaucoup* utiles par 38% d'entre eux.

Fréquence d'utilisation des trousseaux au quotidien par les parents

Vingt et une trousseaux littéraires élaborées par l'équipe de recherche (Annexe C) ont également circulé dans les familles du GE pendant sept mois (d'octobre à mai) à raison d'une par semaine. Au post-test, les parents ont été invités à indiquer, sur une échelle ordinale à six niveaux, le nombre de trousseaux exploités avec leur enfant. Parmi les 128 parents ayant répondu au questionnaire, 25% déclarent avoir exploité chacune des 21 trousseaux, 16,4% de 19 à 20 trousseaux, 28,9% de 15 à 18 trousseaux, 15,6% de 10 à 14 trousseaux et 7,8% de 5 à 9 trousseaux. Les données recueillies montrent que 6,3% des parents participants ont exploité moins de 5 trousseaux au cours de l'expérimentation. Pour garantir la validité de la conclusion quant à l'effet du dispositif sur la qualité des interventions des parents, il a été décidé par l'équipe de recherche de retirer les réponses de ces parents des analyses subséquentes (4 ans : $n = 1$; 5 ans : $n = 7$).

La grande majorité des répondants (79,5%) ont déclaré avoir beaucoup apprécié recevoir des trousseaux à la maison, alors que 18,9% ont répondu « assez » et 1,6% « un peu » ($n = 127$).

Objectif 2 : *Évaluer l'effet du dispositif de formation et d'accompagnement au terme de l'expérimentation sur : a) la qualité des interventions réalisées par les enseignantes et les parents au regard de l'ÉLÉ (environnements physique et interactif), et b) le développement des compétences associées aux composantes de l'ÉLÉ des enfants*

Effet du dispositif sur la qualité des interventions des enseignantes

Les résultats des analyses de covariance non paramétriques (ANCOVA de Quade) réalisées sur les scores moyens (sur 4) obtenus au post-test en utilisant les scores du prétest comme covariable montrent que le dispositif de formation implanté semble avoir eu un effet positif statistiquement significatif sur la qualité des interventions⁶ déclarées par les enseignantes en lien avec la lecture interactive d'albums narratifs $F_{\text{Quade}}(1, 20) = 6,16, p = ,022$ et de documentaires $F_{\text{Quade}}(1, 20) = 4,72, p = ,042$ (tableau 12, Annexe E).

Un effet positif statistiquement significatif a aussi été observé sur la qualité de l'environnement littéraire tel qu'évaluée par l'ensemble des items mesurés par la grille à cocher de l'ELLCO (Smith et al., 2008) $F_{\text{Quade}}(1, 20) = 19,28, p < ,001$, par exemple, la richesse et la variété du matériel d'écriture $F_{\text{Quade}}(1, 20) = 20,53, p < ,001$, le choix des livres $F_{\text{Quade}}(1, 20) = 12,56, p = ,002$ et la qualité du coin lecture $F_{\text{Quade}}(1, 20) = 11,35, p = ,003$ (tableau 13, Annexe E). Précisons que lors de notre première visite au prétest une seule enseignante de maternelle 4 ans du GE offrait un coin écriture alors qu'aucune de celles du GT n'en avait. Toutefois, il est intéressant de souligner que toutes les enseignantes de maternelle 4 ans du GE avaient aménagé un tel coin lors de notre seconde visite (post-test) (voir des exemples d'aménagement du GE - Annexe E). En comparaison, aucune des enseignantes du GT n'avait ajouté ce coin lors de cette seconde visite.

Par ailleurs, les résultats des ANCOVA de Quade calculés à partir des scores moyens au post-test en utilisant les scores du prétest comme covariable, indiquent que le dispositif ne semble pas avoir eu d'effet sur les trois dimensions étudiées dans le CLASS (soutien émotionnel : $F_{\text{Quade}}(1, 20) = 0,05, p = ,820$; organisation de la classe : $F_{\text{Quade}}(1, 20) = 0,07, p = ,794$; soutien aux apprentissages : $F_{\text{Quade}}(1, 20) = 0,21, p = ,650$) (tableau 14, Annexe E).

⁶ Le calcul de la moyenne des scores obtenus par chaque enseignante à l'ensemble des items de chacune des deux échelles (interventions de qualité lors de la lecture d'histoires et lors de la lecture de documentaires) a permis d'attribuer à chacune d'entre elles deux scores moyens, sur 4, estimant la fréquence de son recours aux interventions de qualité mesurées par les deux échelles.

Au terme du projet, lorsque questionnées sur leurs changements de pratiques lors de l'entretien, toutes les enseignantes de maternelle 4 ans du GE ont souligné un changement à l'égard de leur façon de faire la lecture interactive ($n = 5$). Elles ont également mentionné avoir modifié leurs pratiques de conscience phonologique ($n = 3$), d'aménagement d'un coin écriture ($n = 3$) et de leur coin lecture ($n = 2$), de modélisation des comportements de lecteurs/scripteurs ($n = 2$), de mise en place d'écrits dans le coin jeu symbolique ($n = 1$) et d'animation du message du jour quotidien ($n = 1$). Les changements relevés par les enseignantes de maternelle 5 ans du GE, quant à eux, concernaient principalement la façon d'exploiter l'écrit au quotidien, dans différents contextes, avec plus de liberté à saisir les occasions authentiques du quotidien. À titre d'exemple, elles ont déclaré des bonifications concernant le message du jour ($n = 3$), le coin jeu symbolique ($n = 2$), la collaboration avec les parents ($n = 2$), la lecture interactive ($n = 1$) et la conscience phonologique ($n = 1$). L'encadré 1 rapporte quelques exemples de changements de pratique déclarés par des enseignantes du GE.

- Je lis les histoires différemment en essayant d'intégrer plusieurs éléments appris pendant les formations comme les intentions de lecture. Je planifie davantage mes lectures en trouvant à l'avance les questions à poser, les mots à chercher. (4 ans)*
- Avant, je m'en tenais à une planification (ex. : voir les lettres avant les rimes), mais maintenant je saisis toutes les opportunités afin d'enrichir mon enseignement. J'utilisais beaucoup plus de cahiers d'activités, je laisse tomber de plus en plus le papier crayon pour la manipulation des lettres (pâte à modeler, wiki sticks, lettres en papier sablé, casse-tête, etc. (5 ans)*
- Travailler davantage en collaboration avec les parents... donner davantage de possibilités aux enfants de lire et d'écrire dans différents contextes. (5 ans)*
- J'ai ajouté du matériel dans mes coins, j'ai lu des documentaires plus fréquemment, j'ai soutenu davantage mes élèves lors des jeux libres, j'ai commencé mon message du jour plus tôt dans l'année, j'ai écrit des messages Seesaw aux parents avec mes élèves, etc. (5 ans).*

Encadré 1. Changements de pratique déclarés par des enseignantes du GE

À notre grande surprise, 6 enseignantes du GT ont également déclaré avoir modifié leurs pratiques par leur participation au projet. Elles soutiennent notamment avoir pris encore plus conscience de l'importance de la lecture ($n = 3$), du coin écriture ($n = 2$), des écrits environnementaux ($n = 1$) et de la modélisation du rôle de lecteur et de scripteur dans le coin jeu symbolique ($n = 1$). On peut penser que le fait de répondre aux questionnaires et de participer aux entretiens a favorisé une réflexion sur leur pratique, même si elles n'ont pas bénéficié du dispositif.

Effet du dispositif sur la qualité des interventions des parents

Les résultats des analyses de covariance (ANCOVA) effectuées sur les moyennes ajustées des scores obtenus au post-test par les parents du GE et du GT à chacune des 3 échelles du questionnaire autodéclaré en utilisant les scores du prétest comme covariable ont montré un effet positif statistiquement significatif du dispositif sur la qualité des interventions des parents pour soutenir la littératie au quotidien (environnements physique et interactif) ainsi que sur celle des interventions effectuées lors de la lecture d'un album à voix haute.

Qualité des environnements physique et interactif (questionnaire autodéclaré)

Les résultats des ANCOVA effectuées entre les moyennes ajustées des scores moyens (sur 3) obtenus au post-test aux échelles relatives aux interventions en lien avec l'environnement physique et l'environnement interactif associés à la littératie au quotidien en utilisant les scores obtenus au prétest comme covariable⁷ sont rapportés aux tableaux 15 et 16 (Annexe F).

Tant pour les parents des enfants de 4 ans que pour ceux des enfants de 5 ans, les résultats des ANCOVA montrent que, pour chacune des deux variables, les scores obtenus au post-test par les parents du GE s'avèrent, de façon statistiquement significative, supérieurs à ceux du GT lorsque l'on tient compte des scores obtenus au prétest ainsi que, dans le cas des parents d'enfants de 5 ans, du niveau de scolarité de la mère : qualité des interventions en lien avec l'environnement physique des parents des enfants de 4 ans $F(1, 80) = 15,32, p < ,001, \eta^2 = ,16$ et de 5 ans $F(1, 136) = 7,06, p = ,009; \eta^2 = ,05$; qualité des interventions en lien avec l'environnement interactif des parents de 4 ans $F(1, 79) = 15,73, p < ,001, \eta^2 = ,17$ et de 5 ans $F(1, 134) = 5,10, p = ,026, \eta^2 = ,04$. Ces résultats tendent à montrer l'effet positif du dispositif sur les interventions des parents en lien avec l'environnement physique et l'environnement interactif associés à la littératie au quotidien. Selon les balises de Cohen (1988), ces effets peuvent être qualifiés d'élevés chez les parents d'enfants de 4 ans (environnement physique : $\eta^2 = ,16$; environnement interactif : $\eta^2 = ,17$) et de modérés-faibles chez les parents d'enfants de 5 ans (environnement physique : $\eta^2 = ,05$; environnement interactif : $\eta^2 = ,04$).

⁷ Pour les parents des enfants de 5 ans, le niveau de scolarité de la mère a également été utilisé comme covariable puisque des différences statistiquement significatives avaient été décelées entre le GE et le GT pour cette variable.

Qualité des interventions autour du livre (questionnaire autodéclaré)

Les résultats des ANCOVA effectuées entre les moyennes ajustées des scores moyens (sur 3)⁸ obtenus au post-test par les parents du GE et du GT à l'échelle globale relative à la qualité des interventions autour du livre lors de la lecture à haute voix et aux sous-échelles mesurant les interventions de types « discussion » et « lettres, mots, phrases et sons », en utilisant les scores du prétest et, pour les parents d'enfants de 5 ans, le niveau de scolarité de la mère comme covariables, sont rapportés en Annexe F (tableaux 17 et 18).

Chez les parents d'enfants de 4 ans comme chez ceux d'enfants de 5 ans, les résultats des ANCOVA indiquent que, pour chacune des trois variables, les scores obtenus au post-test par les parents du GE s'avèrent, de façon statistiquement significative, supérieurs à ceux du GT lorsque l'on contrôle pour les scores obtenus au prétest et, dans le cas des parents d'enfants de 5 ans, pour le niveau de scolarité de la mère : qualité de l'ensemble des interventions autour du livre lors de la lecture à haute voix (échelle globale) des parents des enfants de 4 ans $F(1, 86) = 23,79$, $p < ,001$, $\eta^2 = ,22$ et de 5 ans $F(1, 144) = 19,87$, $p < ,001$, $\eta^2 = ,12$; qualité des interventions de type « discussion » chez les parents d'enfants de 4 ans $F(1, 89) = 19,70$, $p < ,001$, $\eta^2 = ,18$ et de 5 ans $F(1, 145) = 18,76$, $p < ,001$, $\eta^2 = ,12$; qualité des interventions de type « lettres, mots, phrases et sons » chez les parents d'enfants de 4 ans $F(1, 87) = 12,44$, $p < ,001$, $\eta^2 = ,13$ et de 5 ans $F(1, 145) = 12,59$, $p < ,001$, $\eta^2 = ,08$. Ces résultats tendent à montrer l'effet positif du dispositif sur les différents types d'interventions réalisées par les parents lors de la lecture d'albums. Chez les parents d'enfants de 4 ans, cet effet peut être qualifié de modéré-élevé pour les interventions de type « lettres, mots, phrases et sons » ($\eta^2 = ,13$) et d'élevé pour les interventions de type « discussion » ($\eta^2 = ,18$) ainsi que pour l'échelle dans sa globalité ($\eta^2 = ,22$) (Cohen,1988). Chez les parents des enfants de 5 ans, l'effet s'avère modéré-élevé pour les trois échelles (η^2 variant de ,08 à ,12).

L'encadré 2 expose quelques changements déclarés par des parents du GE dans le questionnaire rempli au post-test.

⁸ Le calcul de la moyenne des scores obtenus par chaque parent à l'ensemble des items de l'échelle globale mesurant la fréquence des interventions de qualité effectuées lors de la lecture et des sous-échelles mesurant la fréquence du recours aux interventions de types « discussion » et « lettres, mots, phrases, sons » a permis d'attribuer à chacun d'entre eux trois scores moyens, sur 3, estimant la fréquence de son recours aux interventions de qualité mesurées par les trois échelles.

- Plus dire mes réflexions à moi, mes découvertes, mes questionnements (...). (4 ans)
- Faire des pauses durant la lecture et parler des images du texte. Lui permettre de poser des questions, rendre la lecture interactive. (4 ans).
- Laisser des lettres sur le frigo, du papier et crayons pour écrire. En voiture chercher des lettres sur les plaques d'immatriculation, affiches et panneaux de circulation. Faire la liste d'épicerie avec lui. (4 ans)
- J'ai eu une révélation du côté de l'implication de l'enfant. Je ne posais jamais de questions, j'ouvrais le livre et me rendais à l'autre couvert d'un trait. Maintenant, lire un livre, c'est un vrai contact avec mon enfant. Je croyais que mon enfant perdrait le fil si nous arrêtons l'histoire. Mais au contraire! (4 ans).
- (...) Cibler des mots plus difficiles et prendre le temps de les expliquer. Revenir sur l'histoire à la fin. Regarder le titre et la 4^e de couverture. (5 ans)
- Aller plus régulièrement à la bibliothèque. (5 ans)
- L'inclure dans la préparation de la liste de courses à suivre/barrer au fur et à mesure des achats au magasin. Dire à haute voix ce que je fais et ce que j'écris. (5 ans)

Encadré 2 : Changements de pratique déclarés par des parents du GE

Effet du dispositif sur le développement des compétences associées aux composantes de l'ÉLÉ des enfants

Pour vérifier l'effet du dispositif sur le développement des compétences des enfants en lien avec les composantes de l'ÉLÉ, des ANCOVA ont été réalisées sur les moyennes ajustées des scores au post-test en considérant les scores du prétest comme covariable⁹ pour l'ensemble des épreuves : connaissance du nom et du son des lettres, conscience phonologique, écriture provisoire, clarté cognitive et inférences.

En ce qui a trait aux analyses réalisées à l'égard des performances obtenues par les enfants de 4 ans participants (GE : $n = 45$; GT : $n = 49$)¹⁰, des effets du dispositif ont été observés sur les résultats obtenus à deux épreuves, soit celle mesurant la *connaissance du nom des lettres de l'alphabet* et celle évaluant une composante de la clarté cognitive, c'est-à-dire la tâche de *concept de mot*. Plus précisément, pour ce qui est de l'épreuve de *connaissance du nom des lettres*, le résultat de l'ANCOVA indique la présence d'une différence statistiquement significative entre les moyennes ajustées des deux groupes au post-test $F(1, 89) = 6,669$, $p = ,001$, $\eta^2 = ,07$. À cet égard, il appert que la moyenne du GE ($M = 25,05$, $É.T. = 1,71$) s'avère, de façon statistiquement significative, supérieure à celle du GT ($M = 18,91$, $É.T. = 1,64$). L'êta carré ($\eta^2 = ,07$) suggère un effet modéré (Cohen, 1988). En ce qui concerne l'épreuve de *concept de mot*, le résultat de l'ANCOVA $F(1, 86) = 4,637$, $p = ,034$, $\eta^2 = ,051$ révèle que la moyenne ajustée du GE au post-test ($M = 4,67$, $É.T. = ,57$)

⁹ Pour les enfants de 5 ans, le niveau de scolarité de la mère a également été utilisé comme covariable en raison de la présence de différences statistiquement significatives entre les proportions de participants du GE et le GT répartis dans les différentes catégories de niveaux de scolarité maternelle.

¹⁰ Il est à noter que les enfants présentant un diagnostic sévère ainsi que ceux dont la famille avait exploité moins de 5 trousseaux n'ont pas été considérés dans les analyses.

s'avère, de façon statistiquement significative, supérieure à celle du GT ($M = 2,96$, $É.T. = 0,55$). L'êta carré ($\eta^2 = ,051$) suggère un effet modéré (Cohen, 1988). Ces différences statistiquement significatives laissent croire que le dispositif, notamment les questions et activités proposées aux parents et aux enseignantes pour accompagner l'enfant de 4 ans dans son exploration de l'écrit dans l'environnement, ont permis de soutenir la connaissance du nom des lettres et leur compréhension de ce qu'est un mot.

Du côté des enfants de 5 ans (GE : $n = 75$; GT : $n = 83$)¹⁰, les résultats des ANCOVA qui ont été faites pour l'ensemble des épreuves ne permettent pas de déceler de différences statistiquement significatives entre les moyennes ajustées des deux groupes au post-test, ce qui indique que le dispositif implanté ne semble pas avoir eu d'effet sur les variables étudiées.

Néanmoins, tant pour les enfants de 4 ans que pour ceux de 5 ans, des changements notables ont été perçus par les enseignantes et les parents du GE et rapportés lors des entretiens et des questions ouvertes dans les questionnaires au terme du projet. Notamment, toutes les enseignantes de maternelle 4 ans et 5 ans du GE ont relevé le plus grand intérêt manifesté par les enfants de leur groupe à l'égard de l'écrit (ex. : écrire des messages, regarder des livres). Les enseignantes de maternelle 4 ans du GE ont également mentionné avoir notamment observé chez les enfants une plus grande habileté à répondre aux questions lors des histoires, une fréquentation plus assidue du coin lecture, un nombre plus élevé de tentatives d'écriture.

Objectif 3 : *Vérifier si l'effet du dispositif de formation et d'accompagnement varie en fonction des caractéristiques suivantes: le sexe des enfants, le niveau scolaire de l'enfant, le milieu socioéconomique des familles (soit le revenu familial et le niveau de scolarité des parents)*

Des analyses ont été conduites pour vérifier si l'effet du dispositif sur la qualité des pratiques parentales varie en fonction des variables suivantes : sexe des enfants, niveau scolaire, revenu familial, niveau de scolarité du père et le niveau de scolarité de la mère. Pour les lignes qui suivent, seules les variables qui font varier l'effet mesuré du dispositif sur la qualité des interventions des parents sont présentées, soit le niveau de scolarité de la mère (chez les parents d'enfants de 4 ans) et le revenu familial (chez les parents d'enfants de 5 ans).

Variation de l'effet du dispositif en fonction du niveau de scolarité de la mère chez les parents d'enfants de 4 ans

Chez les parents d'enfants de 4 ans, l'effet du dispositif sur les pratiques parentales en lien avec l'ÉLÉ varie en fonction du niveau de scolarité des mères pour les variables suivantes : sous-score interventions de type « lettres, mots, phrases et sons » lors de la lecture $F(2, 82) = 3,28, p = ,043, \eta^2 = ,07$ et qualité de l'environnement interactif $F(2, 74) = 4,99, p = ,009, \eta^2 = ,12$. Pour ces deux variables, il appert que le dispositif ne semble pas avoir eu d'effet positif sur les pratiques parentales mesurées dans les familles au sein desquelles la mère était peu scolarisée (diplôme de secondaire 5 ou moins). Toutefois, ces résultats ne sont présentés qu'à titre indicatif et ne doivent être considérés qu'à titre exploratoire, car le nombre de mères par catégorie de niveau de scolarité n'est pas suffisamment élevé ($n < 15$) pour dégager des tendances fiables. Des études à plus grande échelle devront être menées pour vérifier si la tendance observée ici se maintient en présence de grands échantillons.

Variation de l'effet du dispositif en fonction du revenu familial chez les parents d'enfants de 5 ans

Chez les parents d'enfants de 5 ans, l'effet du dispositif sur les pratiques parentales en lien avec l'ÉLÉ varie en fonction du revenu familial pour les variables suivantes : score global associé à l'ensemble des interventions de qualité lors de la lecture $F(2, 138) = 5,74, p = ,004, \eta^2 = ,08$, sous-score interventions de type « discussion » lors de la lecture $F(2, 139) = 4,31, p = ,015, \eta^2 = ,06$, sous-score interventions de type « lettres, mots, phrases, sons » lors de la lecture $F(2, 139) = 4,65, p = ,011, \eta^2 = ,06$ et score relatif à la qualité des interventions liées à l'environnement physique $F(2, 133) = 8,04, p < ,001, \eta^2 = ,11$. À cet égard, les résultats révèlent que chez les parents ayant un revenu moins élevé (catégorie moins de 45 000\$), le dispositif n'a pas eu d'effet positif sur les pratiques en lien avec ces interventions. Encore une fois, la prudence est de mise, car le nombre de participants classés dans la catégorie de revenus inférieurs à 45 000\$ s'avère inférieur à 15 dans l'un des groupes (GE : $n = 12$; GT : $n = 15$).

Objectif 4 : Identifier, en fonction des résultats qui émergeront de la recherche, des conditions à mettre en place en classe et à la maison pour favoriser l'ÉLÉ des enfants de maternelle 4 ans et 5 ans

Cette étude souligne donc l'importance 1) d'accompagner les enseignants et les parents d'enfants d'âge préscolaire pour favoriser des pratiques conscientes à l'égard de l'aménagement physique (mettre de l'écrit partout) et d'interactions autour de l'écrit (étayage, dialogue pour soutenir l'exploration de l'écrit, modélisation, etc.); 2) de

soutenir, de bonifier et d'encourager les pratiques de lecture interactive; et 3) de soutenir la collaboration école-famille à l'aide notamment de trousse littéraires, d'ateliers portant sur la littératie, de feuillets proposant des activités à mettre en place au quotidien, etc.

Enfin, lorsque questionnées sur le sujet, les enseignantes du GE ont identifié plusieurs conditions susceptibles de soutenir l'ÉLÉ : créer un environnement qui favorise les comportements de lecteur et de scripteur en fournissant du matériel écrit partout dans la classe ($n = 9$) et modéliser l'utilisation de ce matériel ($n = 3$), favoriser la collaboration école-famille ($n = 7$), offrir aux enfants des contextes variés et signifiants pour soutenir l'ÉLÉ ($n = 5$), notamment le jeu symbolique ($n = 2$), le message du jour ($n = 2$), la lecture interactive quotidienne ($n = 2$), les coins lecture et écriture ($n = 2$) et rendre des livres disponibles aux enfants ($n = 2$). Enfin, l'importance de partir du vécu des enfants ($n = 1$), de leurs intérêts ($n = 1$) et de rester dans le plaisir ($n = 1$) a aussi été évoquée par des enseignantes du GE.

Principales retombées et contributions du projet

La réalisation de ce projet de recherche de même que les résultats obtenus auront des retombées à la fois pédagogiques et scientifiques. – **Retombée 1** : L'une des retombées de ce projet de recherche concerne le soutien apporté aux enseignantes et aux parents pour mettre en œuvre des pratiques favorables à l'ÉLÉ chez les enfants d'âge préscolaire. Lors de l'année d'expérimentation, l'équipe a pu constater que la participation au projet (formations, ateliers et trousse littéraires) a pu enrichir les pratiques des enseignantes et des parents. On peut donc penser que le dispositif de formation aura contribué à les sensibiliser à l'importance de l'ÉLÉ, à renouveler leurs pratiques, à envisager de nouvelles façons de faire, voire à consolider des pratiques déjà en place. L'accompagnement réalisé dans le cadre de la recherche aura également permis de répondre aux enjeux de qualité des milieux préscolaires soulevés par Japel et al. (2017) et April et al. (2015), notamment à l'égard des besoins de formation. – **Retombée 2** : Le matériel élaboré pour les ateliers destinés aux parents ainsi que les 21 trousse littéraires qui ont circulé dans les familles pendant plus de six mois, constituent assurément la contribution la plus significative du projet. Ce matériel, maintenant disponible aux classes ayant participé au projet et éventuellement diffusé en libre accès, pourra être utilisé par les milieux scolaires et familiaux. On peut d'ailleurs penser que les trousse offrent un contexte permettant aux parents et aux enseignantes

de concerter leurs actions pédagogiques pour mieux soutenir l'ÉLÉ des enfants. – ***Retombée 3*** : Parmi les retombées figure également la contribution à l'enrichissement des connaissances scientifiques propres aux conditions favorables à l'ÉLÉ chez les enfants d'âge préscolaire. Cette recherche se distingue notamment par le fait que les études ayant adopté un devis quasi expérimental pour collecter de tels résultats auprès de trois catégories de participants (enseignants, parents et enfants) demeurent rares. Le projet aura donc permis de documenter de façon empirique 1) les pratiques des enseignantes de maternelle 4 ans et 5 ans ainsi que celles des parents des enfants de leur classe, 2) les conditions à mettre en place pour favoriser l'ÉLÉ et 3) leurs effets chez les enseignantes, les parents et les enfants. Ceci constitue donc une force de cette recherche.

La liste des moyens de diffusion qui ont été déployés durant ce projet de recherche peut être consultée à l'Annexe G.

Partie D. Pistes de solution ou d'actions soutenues par les résultats

Dans cette section, des pistes de solution sont présentées et les limites de la recherche sont exposées.

1. Principales pistes de solution et messages clés pour différents acteurs

Pour les décideurs et les gestionnaires en éducation

Le dispositif de formation et d'accompagnement développé dans le cadre de ce projet a insisté sur l'importance de l'environnement physique et de l'environnement interactif pour soutenir le développement de l'ÉLÉ chez les enfants d'âge préscolaire, et ce, dans une approche développementale basée sur le plaisir et l'accompagnement de l'enfant en fonction de ses intérêts et de ses besoins. À cet égard, il est recommandé aux décideurs et aux gestionnaires en éducation de réaffirmer la pertinence d'une approche développementale en contexte d'ÉLÉ et d'encourager la mise en œuvre de pratiques non scolarisantes en accord avec les intérêts, les besoins et le niveau de développement des enfants.

Les résultats du projet de recherche mettent notamment en lumière les bénéfices de la mise en place d'un dispositif de formation et d'accompagnement sur l'ÉLÉ pour soutenir les enseignantes et les parents d'enfants d'âge préscolaire dans la mise en œuvre de pratiques susceptibles de soutenir le développement de l'ÉLÉ. À ce propos, il importe pour

les décideurs et les gestionnaires en éducation d'investir, non seulement dans la formation initiale et continue des enseignantes à l'éducation préscolaire, mais également dans la mise en place de programmes misant sur la collaboration école-famille de manière à outiller les parents à accompagner leur enfant dans le cadre de son entrée dans l'écrit. En effet, les résultats de cette étude soulignent la pertinence d'accompagner les parents dans un contexte associé à l'école. Les décideurs et les gestionnaires peuvent donc plus spécifiquement mettre en place différentes mesures pour favoriser la collaboration entre l'école et les parents au cycle préscolaire (ex. : sensibilisation des parents aux pratiques favorables au développement de l'ÉLÉ, modélisation de lectures interactives, ajouts de rabats et de signets dans les livres de littérature jeunesse pour guider les interventions du parent en contexte de lecture interactive, etc.). Enfin, considérant le rôle central que jouent les parents dans la réussite éducative de leur enfant (Beauregard *et al.*, 2011; Sénéchal, 2008) et l'importance de bien les former pour enrichir leurs interventions (Myre-Bisaillon *et al.*, 2014), on ne peut que recommander aux décideurs et gestionnaires en éducation de déployer les ressources nécessaires afin de rendre des programmes de littératie familiale accessibles au plus grand nombre et de voir à en assurer la pérennité. Enfin, comme le rappellent Myre-Bisaillon *et al.* (2014), les actions déployées s'attardent souvent à l'intervention directe auprès de l'enfant d'âge préscolaire plutôt qu'à la formation des acteurs qui interviennent auprès de lui. La présente étude soulève l'importance d'encourager la collaboration école-famille (Boudreau *et al.*, 2017; MEQ, 2023).

Pour les responsables des programmes de formation initiale et continue à l'éducation préscolaire

Les résultats de cette recherche soutiennent l'importance de former et d'accompagner les enseignantes en exercice en contexte de formation continue de même que les futures enseignantes en contexte de formation initiale pour que ces dernières adoptent des pratiques favorables au développement de l'ÉLÉ des enfants d'âge préscolaire. Les contenus inhérents à ce sujet (ex. : aménagement d'un coin lecture et d'un coin écriture de qualité, animation de lectures interactives, interactions autour de l'écrit au quotidien) gagnent donc à être inclus dans les programmes de formation universitaire initiale (ex. : baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire) et continue (ex. : microprogramme, certificat). Pour ce faire, les contenus se rapportant aux pratiques favorisant le développement de

l'ÉLÉ chez les enfants d'âge préscolaire pourraient être inclus dans le descriptif officiel de certains cours offerts en contexte de formation initiale ou continue.

Pour les enseignantes à l'éducation préscolaire

Le Programme-cycle de l'éducation préscolaire mentionne qu'à la maternelle 4 ans et 5 ans, « l'équipe-école accueille non seulement l'enfant, mais aussi sa famille » (MEQ, 2023, p.7). À cet effet, les enseignantes gagnent à s'engager dans la mise en œuvre de programmes de littératie familiale vécus en milieu scolaire de manière à tirer profit de la collaboration école-famille pour soutenir le développement de l'ÉLÉ chez les enfants. Parmi les modalités appréciées des parents dans le cadre de cette étude que les enseignantes peuvent reproduire figurent la modélisation de lectures interactives, la distribution de trousseaux littéraires qui circulent dans les milieux familiaux ou encore l'animation d'ateliers destinés aux parents. Ainsi, il est donc souhaitable que les enseignantes de maternelle 4 ans et 5 ans sensibilisent les parents au rôle déterminant qu'ils peuvent jouer auprès de leur enfant à cette période sensible et les accompagnent dans la bonification de leurs pratiques de littératie familiale.

Étant donné le besoin de formation auquel font face les personnes intervenant en milieu scolaire (April et al., 2015; Japel et al., 2017), les enseignantes à l'éducation préscolaire 4 ans et 5 ans se doivent de veiller à approfondir leurs connaissances en ce qui concerne les pratiques propices au développement de l'ÉLÉ dans une perspective d'approche développementale. Le fait de parfaire leurs connaissances à cet égard leur permettra d'améliorer leurs pratiques (ex. : aménagement de la classe, choix des livres de littérature jeunesse exploités, interactions de qualité en lien avec l'écrit) de manière à favoriser l'entrée dans l'écrit des enfants.

Pour les chercheurs

Les résultats du présent projet de recherche soulignent la pertinence d'études empiriques menées conjointement auprès des milieux scolaires et des familles, et ce, pour soutenir tant les parents que les enseignantes dans la mise en œuvre de pratiques favorables au développement de l'ÉLÉ. Il est donc recommandé aux chercheurs de privilégier des projets de recherche qui impliquent une intervention auprès de ces deux milieux dans lesquels l'enfant fait ses premiers apprentissages en lien avec l'écrit. À cet égard, les devis quasi expérimentaux sont des avenues intéressantes pour

évaluer l'effet des pratiques mises en place de manière à identifier des conditions à mettre en place à plus grande échelle en milieu scolaire.

2. Limites de la recherche

Bien que la recherche ait connu un important succès auprès des familles et des enseignantes, certaines limites doivent être identifiées afin de nuancer la portée des résultats présentés.

Première limite

Malgré le fait que l'équipe de recherche ait tenté d'atténuer certains biais méthodologiques par l'adoption d'un devis quasi expérimental, les effets observés ne peuvent pas être entièrement attribués au dispositif de formation et d'accompagnement en raison de la présence de certaines variables qui sont difficilement contrôlables dans le monde de l'éducation (ex. : participation des enseignantes à des activités de formation continue, participation des parents à des activités de littératie familiale offertes en milieux communautaires, etc.).

Deuxième limite

En ce qui a trait au volet enseignant, les résultats doivent être interprétés avec prudence en raison du nombre peu élevé d'enseignantes dans chaque groupe ($n = 11$) et que l'échantillon est constitué de participantes volontaires qui éprouvaient un intérêt envers l'ÉLÉ, voire même un désir ou un besoin de bonifier leurs pratiques à cet égard. La composition du GT a ainsi pu teinter les résultats du projet de recherche. En effet, les enseignantes du GT ayant accepté de prendre part au projet de recherche étaient déjà sensibles aux enjeux propres au développement de l'ÉLÉ et étaient intéressées à modifier leurs pratiques. On peut penser que leur intérêt pour l'ÉLÉ a favorisé une pratique pédagogique plus consciente des enjeux et plus à l'écoute des besoins des enfants à cet égard. Certaines enseignantes du GT se sont même dites déçues de ne pas avoir fait partie du GE. Plusieurs enseignantes du GT ont d'ailleurs déclaré avoir modifié leur pratique suite au questionnaire et aux entretiens (ex. : l'ajout d'un coin écriture, l'ajout d'écrits dans le coin jeu symbolique).

Troisième limite

Les résultats analysés jusqu'à maintenant montrent très peu d'effets du dispositif de formation et d'accompagnement sur les habiletés des enfants en lien avec l'ÉLÉ qui ont été mesurées. Il est possible que ces effets

limités soient dus notamment aux épreuves retenues, aux pratiques déjà mises en place par les enseignantes et les parents du GE et du GT, à la courte durée du dispositif, au court échéancier proposé aux enseignantes du GE pour mettre en œuvre les pratiques interactives favorisant l'ÉLÉ et aux grands écarts développementaux observés des enfants de cet âge (MEQ, 2023).

Quatrième limite

Il importe de souligner que plusieurs des résultats de ce projet de recherche sont issus de pratiques autodéclarées. Ainsi, il est possible que le biais de désirabilité sociale ait amené les parents et les enseignantes à fournir des réponses qu'ils attribuent aux attentes des chercheuses. En revanche, certaines observations effectuées par l'équipe de recherche dans les milieux scolaires (dont dans les classes) tendent à minimiser cette limite.

Partie E – Nouvelles pistes ou questions de recherche

Considérant les résultats de la présente étude, quatre nouvelles pistes peuvent être suggérées pour de futures recherches dans le domaine de l'ÉLÉ.

1) Les données recueillies ont permis d'observer des résultats significatifs de l'effet du dispositif sur la qualité des interventions des enseignantes et des parents, mais peu sur les résultats des enfants. À cet effet, il s'avérerait pertinent de vérifier l'effet du dispositif sur certaines habiletés développées à la maison, dont la qualité des interactions des enfants pendant la lecture.

2) Il est possible que les retombées du dispositif soient plus perceptibles à long terme, notamment au moment de l'apprentissage plus formel de l'écrit en 1^{re} année du primaire. Des études longitudinales seraient alors susceptibles de mieux rendre compte de ces effets. Il pourrait être intéressant de mener de telles études afin de vérifier si les effets du dispositif observés chez les parents et chez les enseignantes perdurent, se transforment ou se complexifient dans le temps. Ainsi, en sachant que les parents qui ont participé au projet déclarent avoir modifié leur façon d'accompagner leur enfant lors de la lecture interactive d'albums et avoir bonifié leur environnement littéraire, un suivi longitudinal serait pertinent pour en vérifier les effets à long terme ce qui permettrait notamment de mieux documenter l'apport

des ateliers de formation et des trousseaux littéraires à entraîner de réelles transformations des pratiques de littératie familiale.

3) Rappelons que certaines variables sociodémographiques (niveau de scolarité de la mère et revenu familial) semblent avoir altéré l'effet du dispositif sur certaines pratiques de parents issus de milieux plus défavorisés et moins scolarisés. Comme ces parents étaient peu représentés dans notre échantillon, il pourrait être pertinent d'implanter le dispositif dans des milieux vulnérables en lien avec ces variables et d'en évaluer les effets auprès d'un plus grand échantillon.

4) Enfin, il serait intéressant d'implanter un tel dispositif de formation et d'accompagnement auprès d'enfants plus jeunes (éducatrices de la petite enfance et parents) ce qui permettrait d'en voir les effets auprès d'enfants de 3 à 4 ans qui en sont à une période sensible de leur développement sur le plan du langage oral et écrit.

Partie F – Références

Des références pertinentes pour les personnes et les organisations qui souhaitent poursuivre l'exploration des thématiques en lien avec cette recherche sont proposées ci-dessous.

Beaudoin, I., Boudreau, M. et Charron, A. (2022). Tirer pleinement profit des écrits environnementaux à l'éducation préscolaire. *Revue préscolaire*, 60(4), 6-9. <https://aepqkiosk.milibris.com/revue-prescolaire/revue-prescolaire/n604-2022>

Beaudry, H. et Charron, A. (2022). Donner le goût de la lecture en maternelle 4 ans. *Revue préscolaire*, 60(3), 6-11. <https://aepqkiosk.milibris.com/revue-prescolaire/revue-prescolaire/n603-2022>

Boudreau, M., Beaudoin, I., Mélançon, J. et Hébert, M.-H. (2024). Le plaisir d'écrire... dès 4 ans. *Vivre le primaire*, 37(3), 28 à 30.

Boudreau, M., Beaudoin, I. et Charron, A. (2022). La littératie familiale. 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 1er cycle du primaire (Tome 1)*. Chenelière éducation.

Boudreau, M., Beaudoin, I. et Charron, A. (2022). Environnement physique de qualité pour soutenir l'émergence de l'écrit et les premiers apprentissages en lecture et en écriture. 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. 119-136). Chenelière Éducation.

Boudreau, M., Beaudoin, I. et Mélançon, J. (2018). Implantation et évaluation d'un programme de formation sur la lecture interactive destiné à des parents d'enfants de maternelle 5 ans. *Language and Literacy*, 20(1), 1-22. <https://doi.org/10.20360/langandlit29380>

- Boudreau, M., Beaudoin, I., Mélançon, J. et Beaudry, H. (2024). Trousses littéraires pour parents et enfants de maternelle 4 ans : coups de cœur des participants du projet Les mille et un plaisirs de lire avec toi. *Revue Le Pollen/Chronique du LIMIER*, 43, 134-146.
- Boudreau, M., Beaudry, H., Beaudoin, I. et Dubois, J. (2018). Les livres de littérature jeunesse : des alliés insoupçonnés pour améliorer la qualité des aires de jeu. *Le Pollen*, 25(1), p.125-147.
- Boudreau, M., Mélançon, J., Beaudoin, I., Beaudry, H. et Hébert, M.-H. (2024). La littératie multimodale à l'éducation préscolaire 4 ans : documentation du parcours d'une enseignante. *Multimodalité(s)*, 19, 184–205. <https://doi.org/10.7202/1112434ar>
- Boudreau, M. (2017). La littératie familiale : pour amorcer l'aventure de la lecture et de l'écriture du bon pied. *Revue préscolaire*, 55(1), 10-12. <https://aepqkiosk.milibris.com/revue-prescolaire/revue-prescolaire/n551-2017>
- Charron, A., Boudreau, M. et Bouchard, C. (2022). Découvrir le langage oral et écrit. Dans A. Charron et C. Raby (dir.), *Intervenir à l'éducation préscolaire : Pour favoriser le développement global de l'enfant*. 3^e édition (p.118-131). Éditions CEC.
- Charron, A., Boudreau, M., Turgeon, É., 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. 164-185). Presses de l'Université du Québec.
- Charron, A., Gagnon, B. Fortin-Clément, G. (2013). *Bilan du projet de recherche-action : Il était une fois... un livre pour toi et moi*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. <https://rire.ctreg.qc.ca/wp-content/uploads/sites/2/2017/06/quipe-de-recherche-St-Vincent-Rapport-Il-e%CC%81tait-une-fois.pdf>
- Drainville, R. (2024). Pratiques adaptées à l'âge préscolaire pour favoriser l'intérêt et les apprentissages des enfants en lien avec le langage écrit. *Revue préscolaire*, 62(1), 43-46. <https://aepqkiosk.milibris.com/revue-prescolaire/revue-prescolaire/n621-2024>
- Drainville, R. et Charron, A. (2021). *Comment aménager l'environnement physique de la classe d'éducation préscolaire pour favoriser l'émergence de l'écrit ?* Éditions du Passe-Temps. <https://formepresco.uqar.ca/wp-content/uploads/2023/06/Drainville-et-Charron-2021.pdf>
- Dubois, J., Boudreau, M. et Beaudoin, I. (2019). Pratiques d'enseignantes de maternelle 5 ans à l'égard de l'aménagement de centres de littératie pour soutenir l'émergence de l'écrit des enfants. *Revue canadienne des jeunes chercheuses et chercheurs en éducation*, 10(1), 150-160. <https://journalhosting.ucalgary.ca/index.php/cjnse/article/view/61852>
- Dupin de Saint-André, M. et Montésinos-Gelet, I. (2022). Des dispositifs d'enseignement pour soutenir les premiers apprentissages en lecture et en écriture. 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. 80-118). Chenelière éducation.
- 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. DOI: <https://doi.org/10.1177/1468798416652448>

- Myre-Bisaillon, J. et François-Sévigny, J. (2023). Les pratiques familiales de littératie en milieux défavorisés : réunir les familles, la communauté et les livres. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 46(4), 919–948. <https://doi.org/10.53967/cje-rce.5733>
- Myre-Bisaillon, J., Boutin, N. et Beaudoin, C. (2014), Les pratiques d'éveil à la lecture et à l'écriture à la maternelle en milieux défavorisés : quand les parents viennent en classe, *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 17(2), p.66-95. <https://doi.org/10.7202/1030888ar>

ANNEXES

Annexe A
Composition des groupes expérimental et témoin

A) Participants

Le tableau 1 rapporte le nombre de participants de chaque catégorie, soit les enseignantes, les parents et les enfants, composant le groupe expérimental et le groupe témoin.

Tableau 1. Composition des groupes expérimental et témoin

Groupe expérimental	Groupe témoin
<ul style="list-style-type: none"> • 5 enseignantes de maternelle 4 ans • 6 enseignantes de maternelle 5 ans 	<ul style="list-style-type: none"> • 5 enseignantes de maternelle 4 ans • 6 enseignantes de maternelle 5 ans
<ul style="list-style-type: none"> • 47 enfants provenant des classes 4 ans • 88 enfants provenant des classes 5 ans 	<ul style="list-style-type: none"> • 51 enfants provenant des classes 4 ans • 85 enfants provenant des classes 5 ans
<ul style="list-style-type: none"> • 46 parents d'enfants de 4 ans • 85 parents d'enfants de 5 ans 	<ul style="list-style-type: none"> • 51 parents d'enfants de 4 ans • 85 parents d'enfants de 5 ans

B) Enseignantes

Le tableau 2 fournit les informations en lien avec le nombre d'années d'enseignement des 22 enseignantes du GE et du GT ainsi que les diplômes d'études obtenus avant l'implantation du dispositif. La moyenne du nombre total d'années d'enseignement des enseignantes du GE était de 15,7 ans ($\acute{E}.T. = 6,65$) et celle des enseignantes du GT était de 17,5 ans ($\acute{E}.T. = 4,74$).

En ce qui concerne plus spécifiquement les enseignantes de **maternelle 4 ans**, la moyenne du nombre total d'années d'enseignement s'élevait à 15,2 ans ($\acute{E}.T. = 7,56$) pour le GE et à 19,2 ans ($\acute{E}.T. = 5,9$) pour le GT. Les enseignantes du GE comptaient en moyenne 2,4 ans ($\acute{E}.T. = 2,30$) d'enseignement au préscolaire 4 ans et 2,2 ans ($\acute{E}.T. = 4,38$) au préscolaire 5ans, alors que celles du GT en comptaient en moyenne 1,4 an ($\acute{E}.T. = 0,89$) au préscolaire 4 ans et 5,2 ans ($\acute{E}.T. = 6,69$) au préscolaire 5 ans.

Pour ce qui est des enseignantes de **maternelle 5 ans**, le nombre moyen d'années d'enseignement était de 16,2 ans ($\acute{E}.T. = 6,49$) pour le GE et de 16,0 ans ($\acute{E}.T. = 3,41$) pour le GT. Les enseignantes du GE comptaient en moyenne 0,2 an ($\acute{E}.T. = 0,41$) d'enseignement au préscolaire 4 ans et 11,3 ans ($\acute{E}.T. = 7,26$) au préscolaire 5ans, alors que celles du GT en comptaient en moyenne 0,7 an ($\acute{E}.T. = 1,03$) au préscolaire 4 ans et 9,5 ans ($\acute{E}.T. = 7,18$) au préscolaire 5 ans.

Tableau 2. Nombre d'années d'enseignement des enseignantes du GE et du GT et diplôme(s) obtenu(s)

	Nombre d'années d'enseignement			Diplomation universitaire			Particularité
	Total	Préscol. 4 ans	Préscol. 5 ans	Baccalauréat en éducation	Certificat	Diplôme d'études supérieures	
E01	25	1	0	Enseignement de l'anglais langue seconde	Sciences de l'éducation		Enseignante d'anglais
E02	21	6	1	Éducation préscolaire et enseignement primaire			
E03	10	2	0	Éducation préscolaire et enseignement primaire		DESS en adaptation scolaire	
E04	7	0	0	Enseignement de l'anglais langue seconde	Éducation préscolaire et enseignement primaire		Enseignante d'anglais
E05	13	3	10	Éducation préscolaire et enseignement primaire			
E06	26	0	20	Éducation préscolaire et enseignement primaire			
E07	16	0	2	Éducation préscolaire et enseignement primaire			
E08	15	0	15	Éducation préscolaire et enseignement primaire			
E09	6	0	4	Enseignement en adaptation scolaire et sociale			
E10	15	1	10	Éducation préscolaire et enseignement primaire			
E11	19	0	17	Éducation préscolaire et enseignement primaire			
T01	27	2	16	Éducation préscolaire et enseignement primaire	Psychologie du développement	Diplôme 2 ^e cycle en droit notarial	
T02	20	2	0	Enseignement en adaptation scolaire et sociale			
T03	15	2	3	Éducation préscolaire et enseignement primaire			
T04	22	1	0	Éducation préscolaire et enseignement primaire			
T05	12	0	7	Éducation préscolaire et enseignement primaire		DESS en adaptation scolaire	
T06	16	0	1	Éducation préscolaire et enseignement primaire			
T07	18	0	3	Éducation préscolaire et enseignement primaire			
T09	15	0	10	Éducation préscolaire et enseignement primaire			
T10	10	0	8	Éducation préscolaire et enseignement primaire			
T11	17	2	15	Éducation préscolaire et enseignement primaire			
T12	20	2	20	Éducation préscolaire et enseignement primaire			

C) Parents

Les tableaux 3 à 6 présentent la composition des échantillons des parents d'enfants 4 ans et 5 ans au regard des données sociodémographiques (niveau de scolarité des parents et revenu familial).

Tableau 3. Données sociodémographiques recueillies au regard du niveau de scolarité des parents des enfants de **4 ans** (mères et pères)

	Groupe expérimental		Groupe témoin	
	Mères	Pères	Mères	Pères
Diplôme d'études secondaires (DES / DEP) ou niveau d'études inférieur à la 5 ^e secondaire	15 (33,3%)	30 (66,7%)	14 (28,6%)	27 (57,4%)
Diplôme d'études collégiales (DEC / AEC / CEC)	14 (31,1%)	7 (15,6%)	8 (16,3%)	6 (12,8%)
Diplôme d'études universitaires	16 (35,6%)	8 (17,8%)	27 (55,1%)	14 (29,8%)
Absence de réponse (données manquantes)	1	1	2	4
Total	46	46	51	51
Total de réponses valides	45	45	49	47

Les résultats des tests de khi-carré d'association effectués indiquent que le niveau de scolarité des pères et celui des mères ne varient pas en fonction du groupe (GE et GT) : niveau de scolarité des pères : $\chi^2 (2, 92) = 1,829, p = ,401$; niveau de scolarité des mères : $\chi^2 (2, 94) = 4,322, p = ,115$.

Tableau 4. Données sociodémographiques recueillies au regard du niveau de scolarité des parents des enfants de **5 ans** (mères et pères)

	Groupe expérimental		Groupe témoin	
	Mères	Pères	Mères	Pères
Diplômes d'études secondaires (DES / DEP) ou niveau d'études inférieur à la 5 ^e secondaire	24 (28,9%)	41 (50,6%)	22 (26,8%)	38 (46,9%)
Diplômes d'études collégiales (DEC / AEC / CEC)	30 (36,1%)	17 (21,0%)	13 (15,9%)	16 (19,8%)
Diplômes d'études universitaires	29 (34,9%)	23 (28,4%)	47 (57,3%)	27 (33,3%)
Absence de réponse (données manquantes)	2	4	3	4
Total	85	85	85	85
Total de réponses valides	83	81	82	81

En ce qui a trait aux **pères**, le résultat du test de khi-carré d'association effectué indique que leur niveau de scolarité ne varie pas en fonction du groupe $\chi^2 (2, 162) = ,464, p = ,793$. Toutefois, en ce qui concerne le niveau de scolarité des **mères**, le résultat du test de khi-carré d'association montre la présence d'une différence statistiquement significative entre les groupes $\chi^2 (2, 165) = 11,065, p = ,004$. À cet égard, il appert que la proportion de mères détenant un diplôme d'études universitaires soit significativement plus élevée dans le GT que dans le GE alors que celle des mères ayant mis fin à leurs études après l'obtention d'un diplôme d'études collégiales s'avère significativement plus élevée dans le GE que dans le GT. Ces résultats suggèrent que les mères du GT soient plus scolarisées que celles du GE. Par conséquent, le niveau de scolarité de la mère a été traité comme covariable dans les analyses.

Tableau 5. Données sociodémographiques recueillies au regard du revenu familial des parents des enfants de **4 ans** (fréquences et pourcentages)

	Groupe expérimental	Groupe témoin
Moins de 45 000\$	5 (11,1%)	9 (18,8%)
De 45 000\$ à 90 000\$	16 (35,6%)	16 (33,3%)
Plus de 90 000\$	24 (53,3%)	23 (47,9%)
Absence de réponse (données manquantes)	1	3
Total	46	51
Total de réponses valides	45	48

Chez les parents d'enfants de 4 ans, le résultat du test de khi-carré d'association effectué indique que le revenu familial ne varie pas en fonction du groupe $\chi^2 (2, 93) = 1,068, p = ,586$.

Tableau 6. Données sociodémographiques recueillies au regard du revenu familial des parents des enfants de **5 ans** (fréquences et pourcentages)

	Groupe expérimental	Groupe témoin
Moins de 45 000\$	8 (9,8%)	6 (7,7%)
De 45 000\$ à 90 000\$	24 (29,3%)	21 (26,9%)
Plus de 90 000\$	50 (61%)	51 (65,4%)
Absence de réponse (données manquantes)	3	7
Total	85	85
Total de réponses valides	82	78

Chez les parents d'enfants de 5 ans, le résultat du test de khi-carré d'association effectué indique que le revenu familial ne varie pas en fonction du groupe $\chi^2 (2, 160) = 0,396, p = ,820$.

D) Enfants (âge, sexe)

Chez les enfants de **maternelle 4 ans**, la moyenne d'âge au début du projet (en septembre 2022) était de 53,19 mois (*É.T.* = 3,35) dans le GE et de 53,77 mois (*É.T.* = 3,71) dans le GT. Le résultat du test t ne montre pas de différence statistiquement significative entre les moyennes d'âge des deux groupes $t(96) = ,8, p = ,426$.

Chez les enfants de **maternelle 5 ans**, la moyenne d'âge au début du projet était de 64,59 mois (*É.T.* = 3,51) dans le GE et de 65,49 mois (*É.T.* = 4,09) dans le GT. Le résultat du test t ne montre pas de différence statistiquement significative entre les moyennes d'âge des deux groupes $t(171) = 1,56, p = ,121$.

Tableau 7. Répartition des enfants de 4 ans du GE et du GT en fonction de leur sexe

	Groupe expérimental	Groupe témoin
Féminin	21 (44,7%)	23 (45,1%)
Masculin	26 (55,3%)	28 (54,9%)
Total	47	51

Chez les enfants de 4 ans, le résultat du test de khi-carré d'association effectué indique que le sexe ne varie pas en fonction du groupe $\chi^2 (1, 98) = 0,002, p = ,967$. Les échantillons GE et GT sont considérés équivalents sur cette variable.

Tableau 8. Répartition des enfants de 5 ans du GE et du GT en fonction de leur sexe

	Groupe expérimental	Groupe témoin
Féminin	46 (52,3%)	43 (50,6%)
Masculin	42 (47,7%)	42 (49,4%)
Total	88	85

Chez les enfants de 5 ans, le résultat du test de khi-carré d'association effectué indique que le sexe ne varie pas en fonction du groupe $\chi^2 (1, 173) = 0,049, p = ,825$. Les échantillons GE et GT sont considérés équivalents sur cette variable.

Annexe B
Devis quasi expérimental

Tableau 9. Devis quasi expérimental de la recherche

		Prétest septembre - octobre 2022	Dispositif de formation et d'accompagnement	Post-test mai - juin 2023
GE	Enseignantes	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Questionnaire autodéclaré ➤ Entretien semi-dirigé ➤ Pre-K ELLCO (liste à cocher) ➤ Pre-K CLASS 	4 journées de formation	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Questionnaire autodéclaré ➤ Entretien semi-dirigé ➤ Pre-K ELLCO (liste à cocher) ➤ Pre-K CLASS
	Parents	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Questionnaire autodéclaré • Entretien semi-dirigé • Observation 	4 ateliers de formation 21 trousseaux littéraires	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Questionnaire autodéclaré • Entretien semi-dirigé • Observation
	Enfants	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Épreuves mesurant les 5 dimensions de l'ÉLÉ : inférences, nom et son des lettres, conscience phonologique, clarté cognitive, écriture provisoire. 	Évoluent dans un contexte où leur enseignante et leurs parents reçoivent les formations Activités des trousseaux littéraires	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Épreuves mesurant les 5 dimensions de l'ÉLÉ : inférences, nom et son des lettres, conscience phonologique, clarté cognitive, écriture provisoire.
GT	Enseignantes	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Questionnaire autodéclaré ➤ Entretien semi-dirigé ➤ Pre-K ELLCO (liste à cocher) ➤ Pre-K CLASS 		<ul style="list-style-type: none"> ➤ Questionnaire autodéclaré ➤ Entretien semi-dirigé ➤ Pre-K ELLCO (liste à cocher) ➤ Pre-K CLASS
	Parents	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Questionnaire autodéclaré • Entretien semi-dirigé • Observation 		<ul style="list-style-type: none"> ➤ Questionnaire autodéclaré • Entretien semi-dirigé • Observation
	Enfants	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Épreuves mesurant les 5 dimensions de l'ÉLÉ : inférences, nom et son des lettres, conscience phonologique, clarté cognitive, écriture provisoire. 		<ul style="list-style-type: none"> ➤ Épreuves mesurant les 5 dimensions de l'ÉLÉ : inférences, nom et son des lettres, conscience phonologique, clarté cognitive, écriture provisoire.

Annexe C

Dispositif de formation et d'accompagnement élaboré dans le cadre du projet de recherche

A) Formation pour les enseignantes

Le tableau 10 donne un aperçu des principaux contenus abordés lors des formations animées auprès des enseignantes du GE.

Tableau 10. Formations auxquelles ont participé les enseignantes du GE

Formule et titre de la formation	Principaux éléments abordés
Formation 1 : une journée (présentiel) Octobre 2022 <i>L'aménagement : au cœur des réflexions pour soutenir l'émergence de la lecture et de l'écriture au cycle préscolaire</i>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Coin lecture ✓ Coin écriture ✓ Coin jeu symbolique ✓ Écrits environnementaux
Formation 2 : une journée (présentiel) Décembre 2022 <i>Des contextes polyvalents, intégrateurs et authentiques pour favoriser l'émergence de l'écrit</i>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Message du jour ✓ Écriture spontanée ✓ Dictée à l'adulte ✓ Écriture de façon collective ✓ Lecture interactive de documentaires
Formation 3 : une journée (présentiel) Janvier 2023 <i>D'autres contextes polyvalents, intégrateurs et authentiques pour favoriser les composantes de l'émergence de l'écrit</i>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Lecture interactive d'albums narratifs ✓ Conscience phonologique ✓ Lettres de l'alphabet (nom et son) ✓ Orthographe approchées
Formation 4 : 45 minutes (capsule asynchrone) Mars 2023 <i>Oser les orthographe approchées et les inférences avec les enfants... pourquoi pas?</i>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Orthographe approchées (suite) ✓ Inférences <p>Les participantes étaient également invitées à partager leurs pratiques et initiatives sur un <i>Padlet</i> collectif.</p>

Lors de ces formations, les enseignantes ont reçu différents documents et des feuillets explicatifs dont deux qui portaient notamment sur la lecture interactive d'albums narratifs (voir feuillet 1) et de documentaires (voir feuillet 2).

La lecture interactive d'histoires



PRÉPARATION À LA LECTURE : ÉTAPE À EFFECTUER EN AMONT, SANS LES ENFANTS

- ✓ Prendre le temps de **lire l'album** et de **planifier les interventions** à effectuer **avant, pendant et après** la lecture
- ✓ Recourir à des **notes autocollantes** ou des marques pour les interventions planifiées
- ✓ **Anticiper** les réponses/commentaires des enfants
- ✓ Lorsque pertinent, penser apporter un **objet** en lien avec l'histoire
- ✓ Etc.

Ne pas hésiter à consacrer autant de temps aux discussions avec les enfants à propos de l'histoire et du livre qu'à la lecture de celui-ci!

*** Il est important de susciter la participation des enfants en privilégiant des questions ouvertes qui les amènent à élaborer leurs idées et à interagir à propos d'informations allant au-delà du texte.**

Interventions avant la lecture

- 📖 Présenter l'illustration de la **page couverture** et lire le **titre** aux enfants
- 📖 Discuter des **personnages** lorsqu'ils apparaissent sur la page couverture et questionner les enfants sur la **situation** illustrée
- 📖 Demander aux enfants de **prédire** de quoi parlera le livre **à l'aide de l'illustration et du titre**
- 📖 Activer les **connaissances antérieures** des enfants sur le sujet
- 📖 Permettre aux enfants de parler de **leurs propres expériences** reliées à celles abordées par le livre
- 📖 Parler de l'**auteur**, de l'**illustrateur** et de la **collection**
- 📖 Aborder certaines **notions reliées au livre** (la quatrième de couverture, la page de garde, le type de livre, etc.)
- 📖 Cibler une **intention de lecture**

Interventions pendant la lecture

- 📖 Poser des **questions** pour amener les enfants à réagir et à faire des commentaires sur l'histoire **tout au long de la lecture**
- 📖 **Permettre aux enfants d'interrompre la lecture** pour poser des questions ou formuler des commentaires en lien avec l'histoire
- 📖 Prendre le temps de discuter avec les enfants des **illustrations** du livre
- 📖 Aux endroits appropriés, inviter les enfants à **formuler des prédictions** et à **les justifier** (nommer les indices utilisés)
- 📖 Amener les enfants à **vérifier leurs prédictions** en cours de lecture

Interventions pendant la lecture (suite)

- 📖 Poser des questions amenant les enfants à faire des **inférences**, des **déductions** ou des **analyses** à propos de situations/événements qui surviennent dans l'histoire en les amenant à **justifier leurs propos**
- 📖 Poser des questions incitant les enfants à réfléchir aux **émotions**, aux **comportements** ou aux **actions** des personnages
- 📖 **Vérifier, en cours de lecture, si les enfants comprennent l'histoire** en leur posant des questions sur le texte ou les images, en leur faisant raconter des parties de l'histoire, en les amenant à établir des liens avec des situations personnelles, etc.
- 📖 **Reformuler le texte** quand il est clair que les enfants n'ont pas compris
- 📖 **Élaborer davantage les idées du texte** lorsque cela peut aider les enfants à comprendre le langage utilisé dans le livre et les parties importantes de l'histoire
- 📖 **Discuter des mots nouveaux ou difficiles**, amener les enfants à **en découvrir le sens**, etc.
- 📖 **Modéliser** aux enfants comment inférer le sens d'un mot **en utilisant des indices** (image, texte, contexte, petit mot dans le grand mot, etc.)
- 📖 **Suivre** le texte du **doigt** pendant la lecture
- 📖 Attirer l'attention des enfants sur **le nom et le son des lettres**
- 📖 Amener les enfants à **reconnaître un mot connu** (reconnaissance globale).
- 📖 Accompagner/aider les enfants à **lire un mot en se servant d'indices** tels que le début de la phrase, l'image, la première lettre, etc.
- 📖 Attirer l'attention des enfants sur les **mots qui riment**

Interventions après la lecture

- 📖 Demander aux enfants de **raconter l'histoire dans leurs mots**
- 📖 Amener les enfants à exprimer leur **appréciation de l'histoire**, à verbaliser leurs impressions (ex.: *As-tu aimé l'histoire? Pourquoi? Qu'est-ce que tu as le plus aimé?*)
- 📖 Proposer aux enfants une **activité de réinvestissement** en lien avec l'histoire
- 📖 Inviter les enfants à **imaginer une autre fin, une autre aventure, une suite**, etc.
- 📖 Encourager les enfants à faire des **liens avec leurs expériences personnelles** ou ce qu'ils connaissent déjà
- 📖 Revoir des **parties de l'histoire** (partie préférée, partie drôle, amusante ou surprenante, etc.)
- 📖 Revenir sur l'**intention de lecture**
- 📖 Revenir sur les **stratégies utilisées pendant la lecture**
- 📖 Amener les enfants à **comparer la situation finale à la situation initiale**









La lecture interactive de documentaires













PRÉPARATION À LA LECTURE : ÉTAPE À EFFECTUER EN AMONT, SANS LES ENFANTS

- √ Sélectionner un **album de qualité adapté aux enfants**
 - Sujet suscitant l'intérêt des enfants ou lié à la thématique exploitée en classe
 - Attrait et clarté des images (photos, illustrations, schémas)
 - Complémentarité des images avec le texte
 - Niveau de langue approprié à l'âge des enfants
 - Mise en évidence des mots de vocabulaire techniques ou spécialisés (couleurs, caractères gras, etc.)
 - Informations présentées de façon attrayante (rabats, questions qui interpellent directement l'enfant, etc.)
 - Présence d'éléments propres aux textes informatifs: glossaire/lexique, sous-titres, table des matières
 - Suggestions de pistes d'exploitation pour aller plus loin
- √ Cibler une **intention de lecture**
- √ Prendre le temps de **lire l'album** en entier et de **planifier les interventions** à effectuer **avant, pendant et après** la lecture (repérer les mots nouveaux/concepts difficiles, prévoir comment les expliquer, penser au matériel concret à apporter et aux exemples à fournir, etc.)
- √ **Anticiper les réponses/commentaires** des enfants
- √ **Approfondir**, au besoin, **ses connaissances** à propos du sujet







Interventions avant la lecture

-  S'attarder à la **page couverture** de l'album: amener les enfants à **déduire le sujet** du livre à partir des illustrations et du titre
-  Présenter la **quatrième de couverture** et la **table des matières**
-  Activer les **connaissances antérieures** des enfants sur le thème et effectuer avec eux un **schéma de leurs connaissances initiales**
-  Dans le cas d'un **thème moins familier**, introduire le sujet à l'aide d'un **objet**, d'une **démonstration** ou d'une **discussion**
-  Demander aux enfants ce qu'ils **aimeraient apprendre** sur le sujet
-  Spécifier l'**intention de lecture**

Interventions pendant la lecture

-  Attirer l'attention sur les **éléments propres aux textes informatifs** et à **leurs fonctions**: table des matières, sous-titres, encadrés, glossaire/lexique, figures, etc.
-  Offrir aux enfants de **fréquentes occasions d'intervenir**: leur permettre d'interrompre la lecture pour formuler des questions/commentaires en lien avec le texte, enrichir leurs idées, susciter leur participation, etc.
-  **Questionner** régulièrement les enfants à propos du contenu pour **vérifier leur compréhension**; privilégier les **questions ouvertes et de relance**
-  Aider les enfants à comprendre l'information du texte en **reformulant** ou en leur **donnant des explications** supplémentaires, des exemples, etc.
-  S'attarder à la **signification des mots de vocabulaire plus complexes**; si le contexte le permet, aider les enfants à se servir des indices fournis par le texte ou les illustrations pour trouver le sens de ces mots
-  **Lister les nouveaux mots** appris pour en faire un répertoire
-  **Exploiter/analyser les illustrations avec les enfants** afin de les aider à mieux comprendre le texte ou les mots nouveaux (leur expliquer que celles-ci contiennent des informations utiles qui aident à comprendre ce qui est écrit)
-  **Questionner** les enfants sur **leurs propres expériences et connaissances** pour les aider à faire des liens avec le texte
-  Lire des **passages ciblés** qui **répondent à l'intention** de lecture (pas nécessairement lire le texte dans son entièreté) et faire ressortir les **éléments importants**
-  Modeler des **stratégies de compréhension** de lecture propres aux textes informatifs

Interventions après la lecture

-  Faire un **retour** sur les **nouveaux apprentissages**: inviter les enfants à expliquer ce qu'ils ont appris, **compléter le schéma des connaissances initiales**, etc.
-  Faire un **retour sur l'intention** de lecture
-  Demander aux enfants ce qu'ils **souhaiteraient savoir de plus** sur le sujet
-  Amener les enfants à faire des **liens avec d'autres lectures** effectuées sur le même sujet
-  Inviter les enfants à **s'exprimer**, à poser des questions, à commenter, à mentionner une information qui les a surpris, à partager leur appréciation, etc.
-  Amener les enfants à porter un **regard critique** sur l'œuvre lue: au besoin, valider des informations à l'aide d'autres sources (albums documentaires, documents en ligne, etc.)

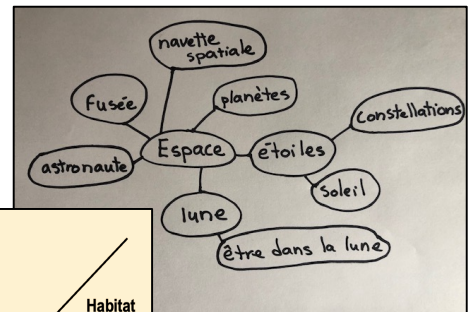
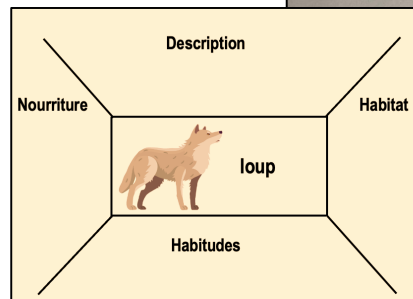
Activités complémentaires

- 📖 Proposer aux enfants une **activité en lien avec le thème du livre** afin qu'ils puissent réinvestir les nouvelles connaissances
- 📖 **Jumeler** la lecture **d'un album documentaire à celle d'un album de fiction** afin que les enfants puissent discerner quels éléments appartiennent à la réalité et à l'imaginaire
- 📖 Rendre **visible et accessible** l'album documentaire lu : le placer dans le coin lecture ou dans un autre coin approprié 😊
- 📖 Offrir du temps aux enfants pour **feuilleter** l'album documentaire lu (seul ou avec un ami)
- 📖 Offrir aux enfants l'occasion de **réaliser leur propre album documentaire**

✓ Jeu de devinettes

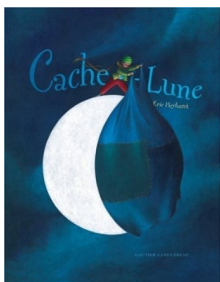


✓ Cartes ou réseaux sémantiques



Nadon, 2003

✓ Confrontation d'une vision fantaisiste de la réalité présentée dans un récit à la conception réaliste de celle-ci présentée dans le documentaire



Éric Puybaret, 2002



Carmen Bredeson, 2005

✓ Murale de mots nouveaux

Mots rigolos	Mots wow • diurne
Mots doux • couvrir • câliner	Mots sombres • querelle • féroce • extinction
Mots joyeux • festif	Autres mots • douves • carnivore • ventouses

✓ Quiz sur les mots nouveaux expliqués pendant la lecture

✓ Réalisation d'un album documentaire collectif

© Boudreau, Beaudoin, Mélançon et Hébert (2022)

B) Ateliers pour les parents

Le tableau 11 fournit des informations en lien avec la formule retenue pour les quatre ateliers animés auprès des parents du GE et précise les principaux éléments ayant été abordés lors des rencontres.

Tableau 11. Ateliers du dispositif *Les mille et un plaisirs de lire avec toi* destinés aux parents du GE

Formule et titre de l'atelier	Principaux éléments abordés
Atelier 1 : 60 minutes en soirée (présentiel) Octobre 2022 <i>Présentation du projet Les mille et un plaisirs de lire avec toi</i>	<ul style="list-style-type: none">✓ Présentation de l'équipe✓ Questionnaire prétest✓ Objectifs et calendrier du projet✓ Présentation des trousse
Atelier 2 : 60 minutes en soirée (présentiel) Décembre 2022 <i>L'exploitation d'un livre au quotidien (interventions avant- pendant-après)</i>	<ul style="list-style-type: none">✓ Modélisation d'une lecture interactive (en présence des enfants)✓ Retour sur les trousse : gestion et partage des bons coups, trucs, coups de cœur, etc.✓ L'exploitation d'un livre au quotidien (feuilleton)
Ateliers 3 : 30 minutes (capsule asynchrone) Février 2023 <i>La lecture et l'écriture au quotidien</i>	<ul style="list-style-type: none">✓ Enrichissement des pratiques de littératie familiale✓ Activités pour jouer avec les sons... en contexte naturel!
Atelier 4 : 60 minutes en soirée (présentiel) Mai 2023 <i>Bilan du projet Les mille et un plaisirs de lire avec toi</i>	<ul style="list-style-type: none">✓ Questionnaire post-test✓ Bilan des trousse et activités coups de cœur✓ Stratégies simples à faire en famille pour alimenter l'intérêt pour la lecture et l'écriture au cours de l'été

Lors de ces ateliers, les parents ont reçu des feuillets explicatifs qui portaient notamment sur la lecture interactive (voir feuillet 1) et des pratiques à mettre en place à la maison au quotidien pour favoriser l'ÉLÉ (voir feuillet 2).

Avant la lecture

- 📖 Présentez le livre, l'auteur et l'illustrateur à votre enfant.
- 📖 Attirez son attention sur la page couverture, regardez le titre et l'image et demandez-lui s'il sait de quoi parlera le livre. Amenez-le à faire des prédictions, etc.
- 📖 Vous pouvez en profiter pour lui demander d'identifier les lettres qu'il reconnaît ou pour lui en présenter des nouvelles.

Variez les livres, mais n'hésitez pas à lire et relire des livres autant de fois que votre enfant le demande.

Pour choisir un bon livre...

- ✦ Intérêts de votre enfant
- ✦ Images attrayantes
- ✦ Texte adapté



Pendant la lecture

- 📖 **Suivez le texte du doigt.** Votre enfant pourra éventuellement reconnaître certains mots qui reviennent souvent (ex. : nom du personnage principal).
- 📖 N'hésitez pas à **interrompre la lecture** lorsque votre enfant réagit, pose des questions ou fait des observations.
- 📖 Amenez-le à **réagir** et à **formuler des commentaires sur l'histoire**. Posez-lui des questions sur le texte et sur les illustrations.
- 📖 Aux endroits appropriés, invitez-le à **prédire ce qui pourrait arriver** dans la suite de l'histoire.
- 📖 Discutez des **personnages**, de leurs émotions, de leurs actions, etc.
- 📖 Demandez-lui s'il connaît la **signification de mots** plus difficiles et aidez-le à en trouver le sens.
- 📖 Demandez à votre enfant de **résumer certains passages** de l'histoire pour vous assurer de sa compréhension.

Après la lecture

- 📖 Invitez votre enfant à **donner ses impressions sur l'histoire** (ex. : A-t-il aimé l'histoire? Pourquoi? Qu'est-ce qu'il a le plus aimé?).
- 📖 Demandez-lui de **raconter l'histoire dans ses mots**. Pour l'y aider, vous pouvez lui suggérer de se référer aux illustrations ou lui poser des questions.
- 📖 Amenez-le à **faire des liens avec ce qu'il connaît déjà** du sujet, des personnages, des événements (ex. : A-t-il déjà vécu quelque chose de semblable? A-t-il déjà lu un autre livre sur le même sujet?, etc.).

Des ressources incontournables pour la lecture à la maison!

- ★ Page Youtube d'Élise Gravel
- ★ Bibliothèque des Amériques

LES MILLE ET UN PLAISIRS
DE LIRE AVEC TOI

© Boudreau, Beaudoin, Mélançon et Hébert (2022)

UNE VARIÉTÉ DE CHOSES À LIRE À LA MAISON

- ✓ Livres variés : albums d'histoire, documentaires, imagiers, abécédaires, bandes dessinées, livres numériques, etc.
- ✓ Revues, journaux, catalogues de jouets, circulaires, dépliants publicitaires, etc.
- ✓ Recettes
- ✓ Listes d'épicerie ou liste des choses à faire
- ✓ Lettres de correspondance personnelle, courrier postal, courriels, textos, cartes de souhaits ou d'invitation, etc.
- ✓ Objets du quotidien : boîtes de céréales, étiquettes, bouteilles de shampoing, t-shirts, etc.
- ✓ Modes d'emploi, règlements de jeux de société, etc.
- ✓ Mémos collés sur le frigo pour ne pas oublier les choses importantes
- ✓ Jeux/applications qui ont pour thème la lecture/écriture

DU MATÉRIEL VARIÉ POUR S'AMUSER À ÉCRIRE

- ✓ Crayons variés (stylos, surligneurs, crayons de couleur, etc.)
- ✓ Papiers de différents formats, textures et couleurs
- ✓ Carnets de notes, calepins, agendas, etc.
- ✓ Bloc-notes près du téléphone ou sur le frigo pour écrire des messages
- ✓ Cartons pliés pour faire des cartes de souhaits/invitation et enveloppes
- ✓ Livres vierges déjà assemblés ou matériel pour en fabriquer (ciseaux, agrafeuse, colle, ruban adhésif, etc.)
- ✓ Tableau blanc et crayons effaçables ou ardoise et craies
- ✓ Lettres aimantées collant sur le frigo, lettres en mousse pour le bain, blocs ou cartes avec des lettres, casse-têtes avec des lettres, etc.
- ✓ Matériel pour créer des lettres en trois dimensions : argile, pâte à modeler, pâte à sel, cure-pipes, etc.
- ✓ Ordinateur ou tablette

DES ACTIVITÉS DE LECTURE/ÉCRITURE STIMULANTES

- ✓ Lors des déplacements, **attirez l'attention** de votre enfant sur les **différentes formes d'écrit** (noms des commerces et des rues, panneaux publicitaires et de signalisation, plaques d'immatriculation, etc.) et demandez-lui de **nommer les lettres et les mots qu'il reconnaît**.
- ✓ **Pointez et nommez** avec votre enfant des lettres ou des mots sur les **objets qui l'entourent** (circulaires, boîtes d'aliments, jouets, vêtements, livres, magazines, contenants de produits, etc.).
- ✓ Consultez les **règles d'un jeu** avec votre enfant pour comprendre comment y jouer.
- ✓ Invitez votre enfant à **dicter un message ou une histoire** que vous **écrivez à sa place**. Nommez chacun des mots au moment de les écrire. N'hésitez pas à lui relire le texte en suivant les mots du doigt et proposez-lui de le lire à des membres de son entourage.
- ✓ Encouragez votre enfant à **écrire comme il pense et valorisez ses tentatives**.
- ✓ Allez à la **bibliothèque** municipale avec votre enfant.
- ✓ **Lisez une recette** avec votre enfant et demandez-lui d'aller chercher les ingrédients qui y sont proposés.
- ✓ **Écrivez la liste d'épicerie** avec votre enfant et, une fois sur place, aidez-le à trouver les articles écrits sur la liste.
- ✓ Amenez votre enfant à **consulter le menu** au restaurant afin de choisir son repas.
- ✓ **Lisez** avec votre enfant **les étiquettes, les modes d'emploi et les manuels d'instructions** des objets de la maison avant de les utiliser.
- ✓ **Lisez et écrivez** avec votre enfant (**courriel, texto, message, carte de souhaits/invitation, etc.**)
- ✓ **Écrivez le nom de votre enfant** sous les dessins qu'il réalise, invitez-le à **l'écrire lui-même** et amusez-vous avec lui à **nommer ou à compter les lettres**.
- ✓ Donnez un **titre à ses dessins** ou ajoutez une **phrase pour les décrire**. Lisez-lui ce qui est écrit en suivant les mots du doigt.
- ✓ Jouez avec lui à des jeux qui l'amènent à **faire semblant de lire et d'écrire** (ex. : jouer le rôle d'un médecin prescrivant un médicament ou d'un serveur notant la commande d'un client).
- ✓ Invitez votre enfant à **écrire avec son doigt dans la neige ou le sable**, à tracer des lettres avec une brosse et de l'eau sur un mur extérieur, etc.
- ✓ Ajoutez un **message écrit** dans la **boîte à lunch** ou le sac de votre enfant (**Amuse-toi bien!**)
- ✓ Pendant que vous préparez le repas, invitez votre enfant à jouer avec des **lettres magnétiques sur le frigo**, à inventer des mots rigolos, etc.
- ✓ Lisez quotidiennement avec votre enfant le **calendrier du mois** fourni par l'enseignante pour vérifier la date, le jour et les activités prévues.


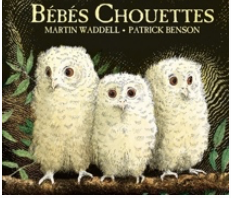


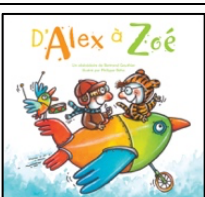
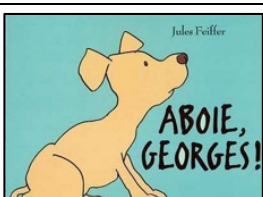





Et surtout,
lisez chaque jour pour le plaisir
un livre avec votre enfant en
favorisant sa participation durant
la lecture.

LES MILLE ET UN PLAISIRS
DE LIRE AVEC TOI

C) Trousses littéraires

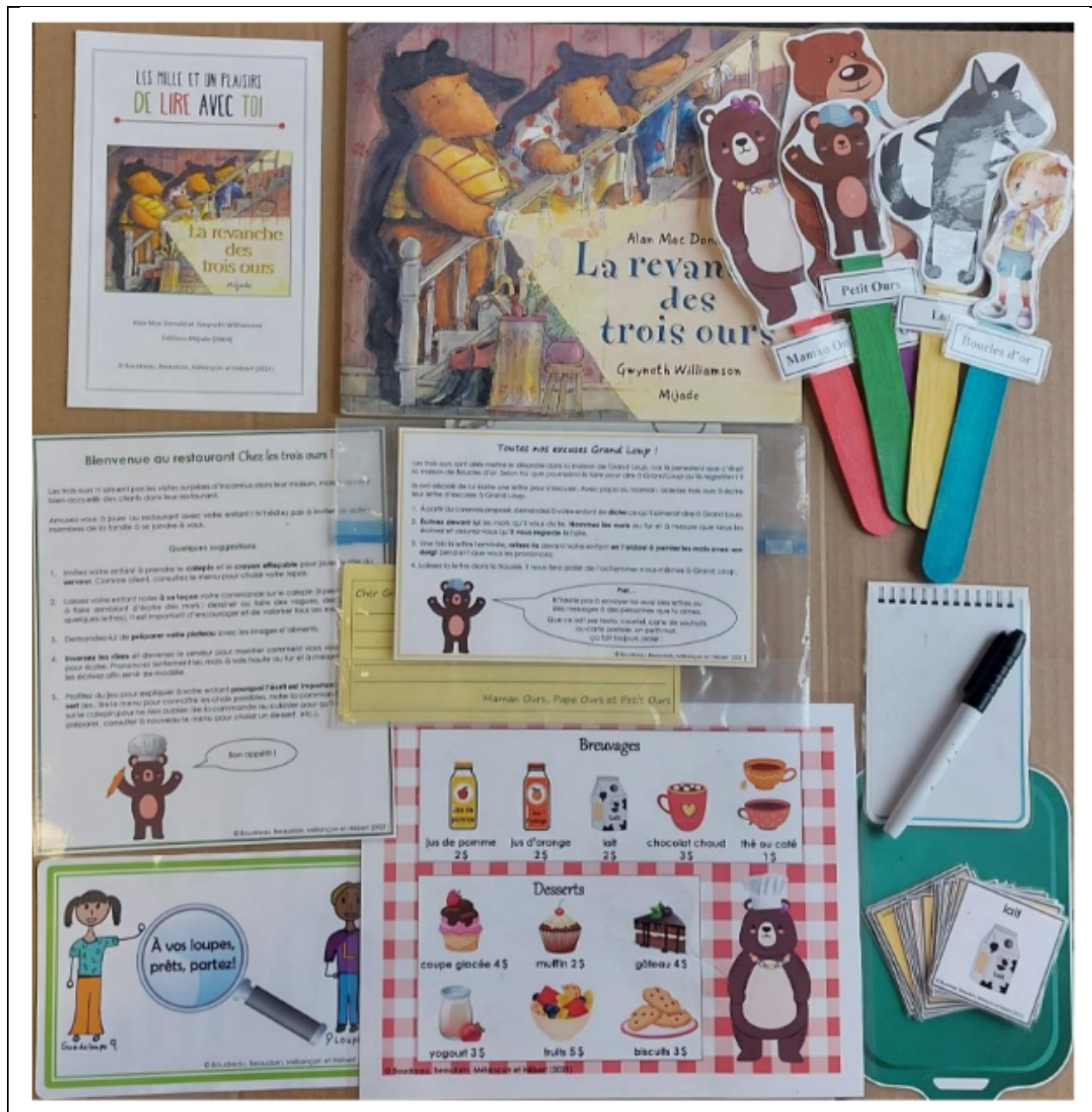
Tableau 12. Liste des 21 ouvrages jeunesse sélectionnés pour les troussees littéraires

 <p>Je veux qu'on m'aime (Timmers, 2015)</p>	 <p>Si j'avais une pieuvre (De La Bedoyère et Bitskoff, 2015)</p>	 <p>Bébés chouettes (Waddell et Benson, 1993)</p>
 <p>Les animaux sous la terre (Moignot, 2010)</p>	 <p>Le Zlouchk (Demers et Fanny, 2003)</p>	 <p>Ma gardienne est sourde... pis après? (Forget et Doyle,</p>
 <p>Trop de carottes! (Hudson, 2019)</p>	 <p>Le caméléon méli-mélo (Carle, 1997)</p>	 <p>Hector et le grand méchant chevalier (Smith, 2014)</p>
 <p>Les animaux de la forêt (Passchier, 2019)</p>	 <p>La revanche des trois ours (MacDonald et Williamson, 2013)</p>	 <p>Un livre (Tullet, 2010)</p>
 <p>À l'école des poussins! (Collet et Saudo, 2013)</p>	 <p>D'Alex à Zoé (Gauthier et Béa, 2006)</p>	 <p>Aboie, Georges! (Feiffer, 1999)</p>
 <p>La souris qui rugit (Bright et Field, 2016)</p>	 <p>Ce livre n'est pas le bon! (Byrne, 2016)</p>	 <p>Carlos le carlin (Blabey, 2014)</p>
 <p>Bo et Réal (Gourley et Hogan, 2022)</p>	 <p>Nous sommes dans un livre! (Willems, 2017)</p>	 <p>Des mots partout (Gottot et Cyr, 2019)</p>

Exemple d'une trousse littéraire

Plusieurs activités variées (marottes, mimes, dictées à l'adulte, écritures spontanées, jeux de rôles, devinettes, jeux avec les lettres, les mots et les sons, défis loupe, etc.) ont été proposées aux familles tout au long de l'expérimentation des trousse. Ces dernières permettaient de développer les composantes de l'ÉLÉ : langage oral, clarté cognitive, connaissance des lettres, conscience phonologique et principe alphabétique. L'exemple 1 ci-dessous présente une trousse littéraire élaborée à partir de l'album intitulé *La revanche des trois ours*.

Exemple. Trousse littéraire réalisée à partir de l'album *La revanche des trois ours*



Annexe D

Explication des modifications apportées au devis initial

Présentation et explication des modifications apportées au regard du devis initial

Calendrier revu et ajusté. Le contexte de la pandémie de Covid-19, l'implantation du Programme-cycle de l'éducation préscolaire (MEQ, 2021) et la pénurie d'enseignantes ont grandement bousculé le calendrier initialement prévu. Le recrutement et l'expérimentation ont dû être reportés à deux reprises, les milieux n'étant pas disposés à recevoir l'équipe de recherche. Par conséquent, l'implantation du dispositif initialement prévue en 2020-2021, s'est faite en 2022-2023.

Instruments de mesure ajustés. L'équipe a également été confrontée au défi de ne pas pouvoir sortir les enfants de la classe plus de trois fois (15 minutes maximum par séance) pour l'ensemble des mesures. Cette contrainte découle notamment 1) d'un manque de temps et un important manque de locaux disponibles en milieu scolaire et 2) d'un nombre d'auxiliaires de recherche limité pour administrer les outils. Par conséquent, la tâche de vocabulaire expressif ÉVIP (Dunn et al., 1993) a été remplacée par une tâche d'inférence lexicale plus courte élaborée pour les besoins de l'étude. Bien que pertinente, la tâche de Lefebvre et al. (2008) initialement prévue pour mesurer la conscience phonologique des enfants a dû être remplacée, car son temps de passation était trop long. Un autre outil a été élaboré par l'équipe pour mesurer dans un temps plus court la variété des opérations retenues pour chacune des unités souhaitées (rimes, syllabes et phonèmes).

Pour l'ELLCO Pre-K (Smith et al., 2008), seule la liste à cocher a été retenue. Elle a toutefois été complétée par une adaptation des grilles de Dubois (2020) en lien avec la qualité de l'aménagement physique de coins écriture et jeu symbolique au regard de l'ÉLÉ, outils plus sensibles pour évaluer les changements potentiels apportés par les enseignantes à la suite des formations.

Annexe E
Résultats relatifs aux données recueillies auprès des enseignantes

A) Qualité des interventions lors de la lecture

Les résultats concernant la qualité des interventions que les enseignantes ont déclaré réaliser lors de la lecture d'un album narratif et d'un documentaire au sein du questionnaire rempli au prétest et au post-test peuvent être consultés au tableau 12.

Tableau 13. Moyennes et écarts-types des scores moyens (sur 4) obtenus par les enseignantes du GE ($n = 11$) et du GT ($n = 11$) en ce qui concerne la qualité des interventions effectuées avant, pendant et après la lecture d'un album narratif et d'un documentaire et résultats des ANCOVA non paramétriques de Quade réalisées à partir des scores moyens du post-test en utilisant les scores du prétest comme covariable

Variables	Groupe	Prétest		Post-test		ANCOVA non paramétrique (Quade)	
		<i>M</i>	<i>É.T.</i>	<i>M</i>	<i>É.T.</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Interventions lors de la lecture d'un album narratif (31 items)	GE	2,35	0,445	2,71	0,440	6,159	,022*
	GT	2,38	0,394	2,37	0,421		
Interventions lors de la lecture d'un documentaire (12 items)	GE	2,15	0,926	2,52	0,639	4,721	,042*
	GT	2,24	0,565	2,08	0,442		

* $p < ,05$ bilatéral

B) Qualité de l'environnement littéraire

Le tableau 14 regroupe les résultats en lien avec la grille à cocher de l'ELLCO, soit ceux relatifs à l'échelle globale ainsi que ceux relatifs aux sous-échelles *lecture* (coin lecture, choix des livres, utilisation des livres) et *écriture* (matériel d'écriture, écrits dans l'environnement).

Tableau 14. Moyennes et écarts-types des scores moyens obtenus par les enseignantes du GE ($n = 11$) et du GT ($n = 11$) en ce qui concerne la grille à cocher de l'ELLCO et résultats des ANCOVA non paramétriques de Quade réalisées à partir des scores moyens au post-test en utilisant les scores du prétest comme covariable

Variable	Groupe	Prétest		Post-test		ANCOVA non paramétrique (Quade)	
		<i>M</i>	<i>É.T.</i>	<i>M</i>	<i>É.T.</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Score total de l'échelle : (score sur 41)	GE	15,91	4,13	27,27	2,49	19,278	,000***
	GT	16,55	4,68	21,73	3,85		
Sous-échelle lecture (score sur 20)	GE	9,27	3,44	13,55	1,86	11,048	003**
	GT	10,27	2,61	11,27	1,68		
Coin lecture (score sur 3)	GE	2,18	1,08	2,73	0,47	11,353	,003**
	GT	2,18	0,87	1,91	0,83		
Choix des livres (score sur 8)	GE	5,36	2,25	7,82	0,41	12,563	,002**
	GT	6,09	1,87	7,18	0,75		
Utilisation des livres (score sur 9)	GE	1,73	1,42	3,00	1,67	2,851	,107
	GT	2,00	1,41	2,18	1,54		
Sous-échelle écriture (score sur 21)	GE	6,64	2,98	13,73	1,62	8,271	,009**
	GT	6,27	2,69	10,45	3,05		
Matériel d'écriture (score sur 8)	GE	4,36	1,96	7,45	0,93	20,534	,000***
	GT	4,36	1,75	5,45	1,44		
Écrits dans l'environnement (score sur 13)	GE	2,27	1,42	6,27	1,68	2,794	,110
	GT	1,91	1,38	5,00	1,90		

*** $p < ,001$; ** $p < ,01$ bilatéral

Comme mentionné dans le rapport, les enseignantes de maternelle 4 ans du GE ont toutes aménagé un coin écriture au cours du projet. Les photographies présentées aux pages suivantes fournissent trois exemples de coins écriture qui témoignent des observations réalisées au post-test.

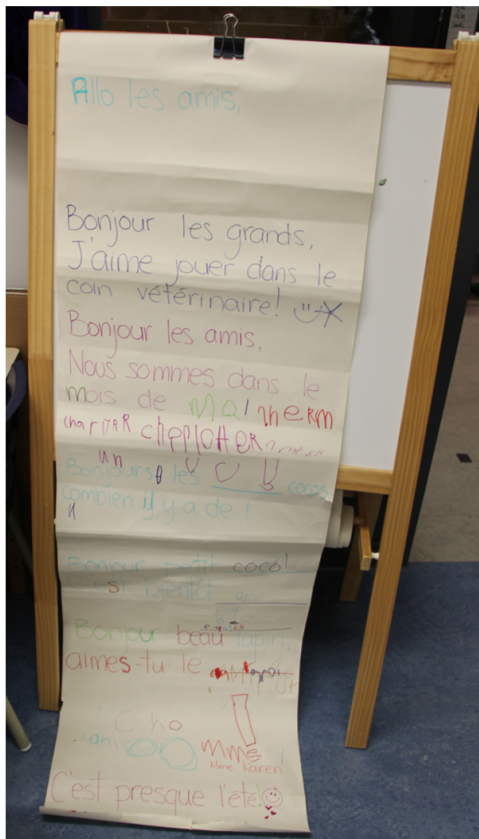
Exemple 1. Coin écriture maternelle 4 ans



Exemple 2. Coin écriture maternelle 4 ans



Exemple 3. Coin écriture maternelle 4 ans



C) Interactions

Le tableau 15 présente les résultats en lien avec le CLASS.

Tableau 15. Moyennes et écarts-types (sur une échelle de 1 à 7) des scores moyens obtenus par les enseignantes du GE ($n = 11$) et du GT ($n = 11$) en ce qui concerne CLASS et résultats des ANCOVA non paramétriques de Quade réalisées à partir des scores moyens au post-test en utilisant les scores du prétest comme covariable

Variable	Groupe	Prétest		Post-test		ANCOVA non paramétrique (Quade)	
		M	É.T.	M	É.T.	F	P
Score global (moyenne des trois domaines)	GE	4,90	0,322	4,91	0,374	0,233	,634
	GT	4,98	0,196	4,98	0,176		
Sous-score : domaine soutien émotionnel	GE	6,24	0,412	6,14	0,536	0,053	,820
	GT	6,22	0,202	6,27	0,212		
Sous-score : domaine organisation de la classe	GE	6,00	0,407	6,14	0,410	0,070	,794
	GT	6,28	0,254	6,21	0,275		
Sous-score : domaine soutien à l'apprentissage	GE	2,46	0,370	2,46	0,368	0,213	,650
	GT	2,46	0,338	2,45	0,294		

Annexe F
Résultats relatifs aux données recueillies auprès des parents

A) Qualité des interventions en lien avec l'environnement physique et l'environnement interactif associés à la littératie au quotidien

Les résultats en lien avec la qualité des pratiques déclarées concernant les environnements physique et interactif (données issues du questionnaire rempli par les parents au prétest et au post-test) sont présentés dans les tableaux 16 et 17.

Tableau 16. Résultats des analyses de covariance entre les moyennes ajustées des scores moyens (sur 3) obtenus au post-test par les parents d'enfants de **4 ans** du GE et du GT aux échelles relatives aux interventions en lien avec l'environnement physique et l'environnement interactif associés à la littératie au quotidien, en utilisant les scores du prétest comme covariable

Variable	Groupe	n	Prétest		Post-test		M ajustée post-test	Erreur-type	F	p	η^2
			M	É.T.	M	É.T.					
Environnement physique (17 items)	GE	40	1,38	,386	1,65	,359	1,70	,044	15,323	,000***	,161
	GT	43	1,54	,433	1,51	,414	1,46	,042			
Environnement interactif (22 items)	GE	40	1,09	,446	1,68	,511	1,77	,057	15,726	,000***	,166
	GT	42	1,30	,539	1,54	,573	1,45	,056			

*** $p < ,001$ bilatéral

Tableau 17. Résultats des analyses de covariance entre les moyennes ajustées des scores moyens (sur 3) obtenus au post-test par les parents d'enfants de **5 ans** du GE et du GT aux échelles relatives aux interventions en lien avec l'environnement physique et l'environnement interactif associés à la littératie au quotidien, en utilisant les scores du prétest et le niveau de scolarité de la mère comme covariables

Variable	Groupe	n	Prétest		Post-test		M ajustée post-test	Erreur-type	F	p	η^2
			M	É.T.	M	É.T.					
Environnement physique (17 items)	GE	71	1,42	,452	1,65	,443	1,68	,039	7,059	,009**	,049
	GT	70	1,49	,410	1,54	,454	1,53	,039			
Environnement interactif (22 items)	GE	68	1,37	,513	1,80	,474	1,79	,049	5,097 ¹	,026*	,037
	GT	71	1,37	,515	1,62	,601	1,63	,050			

Note¹ : Le résultat de l'ANCOVA effectuée à partir des scores relatifs à l'environnement interactif doit être considéré avec prudence, car le postulat d'homogénéité des pentes n'est pas respecté ($p = ,001$) pour la variable scores au prétest. Une ANOVA à mesures répétées a donc été réalisée en utilisant le niveau de scolarité de la mère comme covariable. Le résultat de cette analyse révèle la présence d'une différence statistiquement significative entre les groupes expérimental et témoin sur le plan de la progression des scores moyens obtenus au prétest et au post-test $F(1, 135) = 6,226, p = ,014, \eta^2 = ,044$. La progression des scores du GE entre les deux temps de mesure s'avère significativement supérieure à celle du GT, ce qui, à l'instar du résultat de l'ANCOVA, tend à montrer l'effet positif du dispositif sur les pratiques parentales mesurées. La taille de l'effet est jugée modérée-faible (Cohen, 1988).

** $p < ,01$; * $p < ,05$ bilatéral

B) Qualité des interventions autour du livre (interventions effectuées avant, pendant et après la lecture)

Les résultats concernant la qualité des pratiques déclarées en lien avec les interventions réalisées lors de la lecture avec l'enfant (données issues du questionnaire rempli par les parents au prétest et au post-test) sont présentés dans les tableaux 18 et 19.

Tableau 18. Résultats des analyses de covariance entre les moyennes ajustées des scores moyens (sur 3) obtenus au post-test par les parents d'enfants de **4 ans** du GE et du GT à l'échelle globale relative aux interventions autour du livre lors de la lecture à haute voix et aux sous-échelles relatives aux interventions de type « discussion » et de type « lettres, mots, phrases, sons », en utilisant les scores du prétest comme covariable

Variable	Groupe	n	Prétest		Post-test		M ajustée post-test	Erreur-type	F	p	η^2
			M	É.T.	M	É.T.					
Score à l'échelle globale (21 items)	GE	44	1,51	,450	2,08	,510	2,14	,061	23,786	,000***	,217
	GT	45	1,69	,551	1,78	,551	1,72	,061			
Score à la sous-échelle ¹ discussion (13 items)	GE	45	1,72	,530	2,22	,511	2,29	,065	19,698 ²	,000***	,181
	GT	47	1,96	,612	1,96	,589	1,89	,063			
Score à la sous-échelle ¹ lettres, mots, phrases, sons (6 items)	GE	44	0,89	,527	1,69	,686	1,74	,089	12,444	,000***	,125
	GT	46	1,05	,742	1,34	,714	1,30	,087			

Note ¹ : Deux interventions, soit laisser l'enfant tourner les pages du livre et suivre du doigt les mots du texte, n'ont pas été incluses dans les deux sous-scores.

Note ² : Le résultat de l'ANCOVA effectuée à partir des scores relatifs à la variable sous-score discussion doit être considéré avec prudence, car le postulat d'homogénéité des pentes n'est pas respecté pour la variable scores au prétest ($p = ,044$). Une ANOVA à mesures répétées a donc été réalisée. Le résultat de cette analyse révèle la présence d'une différence statistiquement significative entre les groupes expérimental et témoin sur le plan de la progression des scores moyens obtenus au prétest et au post-test $F(1, 90) = 24,868$, $p < ,001$, $\eta^2 = ,216$. La progression des scores du GE entre les deux temps de mesure s'avère significativement supérieure à celle du GT, ce qui, à l'instar du résultat de l'ANCOVA, tend à montrer l'effet positif du dispositif sur les pratiques parentales mesurées. La taille de l'effet est jugée élevée (Cohen, 1988).

*** $p < ,001$ bilatéral

Tableau 19. Résultats des analyses de covariance entre les moyennes ajustées des scores moyens (sur 3) obtenus au post-test par les parents d'enfants de **5 ans** du GE et du GT à l'échelle globale relative aux interventions autour du livre lors de la lecture à haute voix et aux sous-échelles relatives aux interventions de type « discussion » et de type « lettres, mots, phrases, sons », en utilisant les scores du prétest et le niveau de scolarité de la mère comme covariables

Variable	Groupe	n	Prétest		Post-test		M ajustée post-test	Erreur-type	F	p	η^2
			M	É.T.	M	É.T.					
Score à l'échelle globale (21 items)	GE	74	1,59	,515	2,01	,519	1,97	,047	19,869	,000***	,121
	GT	75	1,50	,495	1,63	,556	1,67	,047			
Score à la sous-échelle discussion (13 items)	GE	75	1,77	,610	2,11	,544	2,07	,051	18,758	,000***	,115
	GT	75	1,67	,547	1,71	,586	1,75	,051			
Score à la sous-échelle lettres, mots, phrases, sons (6 items)	GE	74	1,10	,624	1,77	,711	1,72	,070	12,593	,000***	,080
	GT	76	1,02	,627	1,32	,732	1,37	,069			

Note : Deux interventions, soit laisser l'enfant tourner les pages du livre et suivre du doigt les mots du texte, n'ont pas été incluses dans les deux sous-scores.

*** $p < ,001$ bilatéral

Annexe G

Liste des moyens de diffusion déployés jusqu'à présent durant ce projet de recherche

Articles scientifiques

Boudreau, M., Beaudoin, I., Mélançon, J. et Hébert, M.-H. (accepté). Former et impliquer les parents afin de soutenir l'émergence de l'écrit de leur enfant à l'éducation préscolaire 5 ans, *Revue hybride en éducation*.

Boudreau, M., Mélançon, J., Beaudoin, I., Beaudry, H. et Hébert, M.-H. (2024). La littératie multimodale à l'éducation préscolaire 4 ans : documentation du parcours d'une enseignante. *Multimodalité(s)*, 19, 184–205. <https://doi.org/10.7202/1112434ar>

Articles professionnels

Boudreau, M., Beaudoin, I., Mélançon, J. et Hébert, M.-H. (2024). Le plaisir d'écrire... dès 4 ans. *Vivre le primaire*, 37(3), 28 à 30.

Boudreau, M., Beaudoin, I., Mélançon, J. et Beaudry, H. (2024). Trousses littéraires pour parents et enfants de maternelle 4 ans : coups de cœur des participants du projet Les mille et un plaisirs de lire avec toi. *Revue Le Pollen/Chronique du LIMIER*, 43, 134-146.

Communication scientifique

Boudreau, M., Beaudoin, I., Mélançon, J. et Hébert, M.-H. (mai, 2024). Pratiques éducatives pour soutenir la littératie à l'éducation préscolaire 4 ans. Présentation orale acceptée au symposium Les pratiques éducatives pour soutenir le développement global des enfants d'âge préscolaire. *11^e Colloque international en éducation du CRIFPE*, Montréal.

Annexe H

Bibliographie complète

- April, J., Larouche, H. et Boudreau, M. (2015). La mission éducative de la maternelle vue par de futures enseignantes. *Psychologie préventive*, 48, 11-23.
- Beauregard, F., Carignan, I. et Létourneau, M.-D. (2011). *Recension des écrits scientifiques sur la littératie familiale et communautaire*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Boisvert, G. et Gagnon, J. (2005). *Éveiller l'enfant à l'écrit : de la naissance à l'école*. HMH.
- Boudreau, M., Beaudoin, I. et Charron, A. (2022). Un environnement pour soutenir les premiers apprentissages en lecture et en écriture. 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. 119-136). Chenelière éducation.
- Boudreau, M., Hébert, M.-H. et Dubois, J. (2019). Le coin lecture sous la loupe: observation et évaluation de son aménagement au préscolaire. *Vivre le primaire*, 32 (2), 8-11.
- Boudreau, M., Beaudoin, I. et Mélançon, J. (2018). Implantation et évaluation d'un programme de formation sur la lecture interactive destiné à des parents d'enfants de maternelle 5 ans. *Langage et Littératie*, 20 (1), 1-22.
- Boudreau, M., Beaudoin, I. et Mélançon, J. (2017). Programme école-famille axé sur la littérature jeunesse à la maternelle. *La Revue internationale de l'Éducation familiale*, 42(1), 41-62.
- Boudreau, M. (2017). La littératie familiale : pour amorcer l'aventure de la lecture et de l'écriture du bon pied. *Revue préscolaire*, 55(1), 10-12.
- Boudreau, M. et Charron, A. (2014). Aménagement d'une aire de jeu symbolique et émergence de l'écrit. Dans C. Bouchard, A. Charron et N. Bigras (dir.), *Actes du colloque Le jeu en contextes éducatifs pendant la petite enfance* (p. 107-121). Québec, Canada: Acfas.
- Boudreau, M. (2005). *La littératie familiale et le développement de la conscience phonologique chez les enfants de maternelle*. (Thèse de doctorat inédite). Université Laval, Québec.
- Britto, P. R. et Brooks-Gunn, J. (2001). *The role of family literacy environments in promoting young children's emerging literacy skills*. Jossey-Bass.
- Brodeur, M., Gosselin, C., Mercier, J. Legault, F. et Vanier, V. (2006). Prévention des difficultés d'apprentissage en lecture : l'effet différencié d'un programme implanté par des enseignantes de maternelle chez leurs élèves. *Éducation et francophonie*, 34 (2), 56-83.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Harvard University Press.
- Cantin, G., Bouchard, C. et Bigras, N. (2012). Les facteurs prédisposant à la réussite éducative dès la petite enfance. *Revue des sciences de l'éducation*, 38(3), 469-482.
- Charron, A., Gagnon, B. Fortin-Clément, G. (2013). *Bilan du projet de recherche-action : Il était une fois... un livre pour toi et moi*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. https://rire.ctreq.qc.ca/wp-content/uploads/sites/2/2017/06/quipe-de-recherche_St-Vincent_Rapport-Il-e%CC%81tait-une-fois.pdf

- Clay, M. (2003). *Le sondage d'observation en lecture-écriture*. Chenelière éducation.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the Behavioral sciences* (2e édition). Lawrence Erlbaum Associates.
- Drainville, R. et Charron, A. (2021). Évaluation de la qualité de l'environnement physique et psychologique au regard de l'émergence de l'écrit dans des classes d'éducation préscolaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 44(1), 174-201.
- 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.
- Dupin de Saint-André, M., (2011). *L'évolution des pratiques de lecture à haute voix d'enseignantes expertes et leur influence sur le développement de l'habileté des élèves du préscolaire à faire des inférences*. (Thèse de doctorat inédite). Université de Montréal.
- Dubois, Joudie (2020). [Environnements physique et psychologique liés aux centres de littératie pour soutenir l'émergence de l'écrit : portrait d'interventions initiales d'enseignantes d'éducation préscolaire 5 ans et analyse de l'effet d'une activité de formation continue sur ces interventions](#). Mémoire. Rimouski, Université du Québec à Rimouski, Unités départementales des sciences de l'éducation, 282 p.
- Dunn, L., Thérien-Whalen, C.M. et Dunn, L.M. (1993). *Échelle de vocabulaire en images Peabody*. Toronto, Canada: Psycan.
- Foulin, J.N. et Pacton, S. (2006). La connaissance du nom des lettres : précurseur de l'apprentissage du son des lettres. *Éducation et francophonie*, 34 (2), 28-55.
- Gerde, H. K., Bingham, G. et Wasik, B. (2012). Writing in Early Childhood Classrooms: Guidance for Best Practices. *Early Childhood Education Journal*, 40(6), 351-359.
- Gest, S., Holland-Coviello, R., Welsh, J., Eicher-Catt, D. et Gill, S. (2006). Language development subcontexts in Head Start classrooms: Distinctive patterns of teacher talk during free play, mealtime, and book reading. *Early Education and Development*, 17(2), 293–315.
- Giasson, J. (2011). *La lecture. Apprentissage et difficultés*. Chenelière Éducation.
- Giasson, J. et Saint-Laurent, L. (2004). *Facteurs de protection contre l'échec en lecture au premier cycle du primaire, Rapport synthèse*. Presses de l'Université Laval.
- Giasson, J. (2003). *La lecture: de la théorie à la pratique* (2è éd. rév.). Chenelière Éducation.
- 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.
- Hall, K. (2003). Effective Literacy Teaching in Early Years of School: a Review of Evidence. Dans N. Hall, J. Larson et J. Marsh (dir.), *Handbook of Early Childhood Literacy* (p. 315-326). Sage Publishing.
- Hindman, A. et Wasik, B. (2008). Head Start teachers' beliefs about language and literacy instruction. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(4), 479–492.
- 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 de recherche. Programme Actions concertées*. Québec, Canada : Fonds de recherche du Québec - Société et culture (FRQSC).

- Jung, E. (2016). The Development of Reading Skills in Kindergarten Influence of Parental Beliefs About School Readiness, Family Activities, and Children's Attitudes to School. *Revue Internationale de l'Enfant Préscolaire*, 48(1), 61-78.
- Kindle, K. J. (2013). Interactive reading in preschool: improving practice through professional development. *Reading Improvement*, 50(4), 175-188.
- Lefebvre, P., Girard, C., Desrosiers, K., Trudeau, N. et Sutton, A. (2008). Phonological Awareness Tasks for French-Speaking Preschoolers. *Canadian Journal of Speech-Language Pathology and Audiology*, 32(4), 158-168.
- Lynch, J. (2011). An Observational Study of Print Literacy in Canadian Preschool Classrooms. *Early Childhood Education Journal*, 38(5), 329-338.
- Maltais, C. (2007). Relation entre la littératie familiale en milieu francophone et l'incidence d'un programme de maternelle quatre ans à temps plein sur le développement du langage et de la lecture des enfants. *Éducation francophone en milieu minoritaire*, 2(1), 6-18.
- Ministère de l'Éducation. (2023). *Programme-cycle de l'éducation préscolaire*. 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). *Stratégie 0-8 ans. Tout pour nos enfants*. https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/Strategie_0-8_ans.pdf
- Ministère de l'Éducation. (2003). *Les difficultés d'apprentissage à l'école : Cadre de référence pour guider l'intervention*. https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/19-7051.pdf
- Ministère de la Famille et des Aînés. (2013). *Garder le cap sur le développement global des jeunes enfants*. <https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/documents/garder-le-cap.pdf>
- Montésinos-Gelet, I., Dupin de Saint-André, M. et Bourdeau, R. (2015). Accompagner des élèves en difficulté dans leur appropriation de l'écrit à l'aide de la littérature jeunesse. *Revue de recherches en littératie médiatique multimodale*, 2.
- Myre-Bisaillon, J., Boutin, N. et Beaudoin, C. (2014). Les pratiques d'éveil à la lecture et à l'écriture à la maternelle en milieux défavorisés : quand les parents viennent en classe, *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 17(2), p.66-95.
- Pianta, R., La Paro, K.M. et Hamre, B.K. (2008). *Classroom Assessment Scoring System: Pre-K version*. Brookes.
- Puentes-Neuman, N., Myre-Bisaillon, J., Collette, K., Larose, F. et Morin, P. (2015). *Rapport de recherche, programme actions concertées; Quel soutien scolaire et communautaire offrir aux parents afin de favoriser la réussite de l'entrée dans l'écrit chez les enfants?* (Projet de recherche n° 2010-ER-136894). Université de Sherbrooke.
- Richard, M., Carignan, I., Gauthier, C. et Bissonnette, S. (2017). *Quels sont les modèles de formation continue les plus efficaces pour l'enseignement de la lecture et de l'écriture chez les élèves du préscolaire, du primaire et du secondaire? Une synthèse des connaissances. Rapport de recherche. Programme Actions concertées*. Fonds de recherche du Québec - Société et culture (FRQSC).

- Sénéchal, M. et LeFevre, J. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study. *Child Development*, 73(2), 445-460.
- Smith, M. W., Brady, J. P. et Anastasopoulos, L. (2008). *Early Language & Literacy Classroom Observation Tool, Pre-K. Revised Edition 2008*. Brookes.
- Thériault, P. (2010). Développement de la conscience de l'écrit : interventions éducatives d'enseignantes de la maternelle 4 ans en milieux défavorisés. *McGill Journal of Education*, 45(3), 371-392.
- Thériault, P. (2008). *Savoirs et interventions éducatives d'enseignantes de la maternelle quatre ans en milieux défavorisés concernant le développement de la conscience de l'écrit*. (Thèse de doctorat inédite). Université du Québec à Montréal.
- Tracey, D. H. et Morrow, L. M. (2015). Best Practices in Early Literacy: Preschool, Kindergarten, and First Grade. Dans L. B. Gambrell et L. M. Morrow (dir.), *Best Practices in Literacy Instruction*, 5e éd. (p. 85-106). The Guilford Press.
- Van Kleeck, A. (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.
- Wasik, B. A., Bond, M. A. et Hindman, A. (2006). The Effects of a Language and Literacy Intervention on Head Start Children and Teachers. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 63-74.
- Walpole, S., Strong, J. Z. et Riches, C.B. (2015). Best Practices in Professional Learning for Improving Literacy Instruction in Schools. Dans L. B. Gambrell et L. M. Morrow (dir.), *Best Practices in Literacy Instruction*, 5e éd. (p.414-433). The Guilford Press.
- Zhang, C., Hur, J., Diamond, K. et Powell, D. (2015). Classroom Writing Environments and Children's Early Writing Skills: An Observational Study in Head Start Classrooms. *Early Childhood Education Journal*, 43(4), 307-315.
- Ziv, M., Smadja, M. et Aràm, D. (2014). Mothers. And teachers' mental-state discourse with preschoolers during storybook reading. *Journal of cognitive education and psychology*, 13(1), 103-119.