

Rapport de recherche

PROGRAMME ACTIONS CONCERTÉES

Qualité de l'environnement oral et écrit et qualité des interactions dans des classes de maternelle quatre ans à temps plein en milieu défavorisé : les effets sur le développement du langage oral et écrit des enfants de quatre ans

Chercheuse principale

Annie Charron, Université du Québec à Montréal

Cochercheuses

Johanne April, Université du Québec en Outaouais

Nathalie Bigras, Université du Québec à Montréal

Caroline Bouchard, Université Laval

Andréanne Gagné, Université du Québec à Montréal

Stéphanie Duval, Université Laval

Joanne Lehrer, Université du Québec en Outaouais

Lise Lemay, Université du Québec à Montréal

Elaine Turgeon, Université du Québec à Montréal

Étudiante

Myriam Villeneuve-Lapointe, coordonnatrice de recherche, étudiante au 3^e cycle, Université du Québec en Outaouais

Établissement gestionnaire de la subvention

Université du Québec à Montréal

Numéro du projet de recherche

2018-LC-210923

Titre de l'Action concertée

Programme de recherche en littératie

Partenaires de l'Action concertée

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

Table des matières

IDENTIFICATION	2
1. CONTEXTE DE LA RECHERCHE	3
1.1 Problématique	
1.2 Objectifs de recherche	
2. PISTES DE SOLUTION EN LIEN AVEC LES RÉSULTATS, RETOMBÉES ET IMPLICATIONS DE VOS TRAVAUX	8
2.1 Types d'auditoire	
2.2 Signification des conclusions	
2.3 Retombées de la recherche	
2.4 Limite et généralisation des résultats	
2.5 Messages clés	
2.6 Pistes de solutions	
3. MÉTHODOLOGIE	17
3.1 Approches méthodologiques	
3.2 Échantillon	
3.3 Méthodes d'analyse des données	
4. RÉSULTATS	21
4.1 Principaux résultats obtenus	
4.2 Conclusions et pistes de solution	
4.3 Contribution de la recherche à l'avancement des connaissances	
5. PISTES DE RECHERCHE	26
5.1 Nouvelles pistes de recherche	
5.2 Principales pistes de solution	
6. RÉFÉRENCES CHOISIES ET BIBLIOGRAPHIE	28

PARTIE A : CONTEXTE DE LA RECHERCHE

La présente section vise d'abord à dresser un portrait du contexte de la maternelle 4 ans à temps plein en milieu défavorisé (TPMD) au Québec. Puis, la problématique de l'environnement oral et écrit et de la qualité des interactions dans les classes de maternelle 4 ans TPMD est brièvement exposée. Cette section se termine avec la formulation des objectifs de recherche.

1.1 Problématique

Contexte de la recherche

C'est à l'automne 2012 que le projet pilote de la maternelle 4 ans TPMD a été instauré par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS, 2013), avec pour objectif d'atténuer les inégalités sociales et d'améliorer les chances de réussite des enfants issus de milieux défavorisés. En 2013 a été adoptée le projet de la Loi 5 visant l'ouverture de classes de maternelle 4 ans TPMD (FSCQ, 2019), à la suite de la modification de la Loi 23 sur l'instruction publique concernant certains services éducatifs aux élèves vivant en milieux défavorisés et âgés de quatre ans, des classes ont été ajoutées dès l'automne 2013 (MELS, 2017). Pour l'année scolaire 2013-2014, on dénombrait 56 classes de maternelle 4 ans TPMD dans l'ensemble du Québec (MELS, 2015). À titre comparatif, pour l'année scolaire en cours (2021-2022), on dénombre maintenant environ 1300 classes de maternelle 4 ans temps plein.

Devant cette nouveauté d'accueillir les enfants de quatre ans à la maternelle TPMD, notre équipe de recherche s'est demandé si les écoles québécoises étaient prêtes à offrir un environnement éducatif de qualité à ces enfants. L'environnement éducatif renvoie à l'*environnement physique*, c'est-à-dire à l'aménagement des lieux et au matériel, dont le matériel écrit et d'écriture de la classe, et à l'*environnement interactif*, c'est-à-dire aux pratiques éducatives et aux interactions entre l'enseignante et les enfants et entre les enfants. Sachant que la maternelle 4 ans TPMD visait à offrir aux enfants une chance équitable de se développer à leur plein potentiel dans un environnement éducatif de qualité, il apparaissait essentiel d'évaluer la qualité de l'environnement oral et écrit ainsi que la qualité des interactions dans des classes de maternelle québécoises 4 ans TPMD. De plus, il était également primordial d'évaluer si cet environnement avait des effets sur le développement du langage oral et écrit des enfants de quatre ans.

Environnement physique et interactif pour soutenir le développement du langage oral et de l'émergence de l'écrit à l'éducation préscolaire

Pour développer l'ensemble des domaines de développement des enfants, dont le domaine langagier, on reconnaît depuis plusieurs années l'importance de les engager dans des contextes significatifs (National Association for the Education of Young Children [NAEYC], 2009; Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture [UNESCO], 1993) et actifs (Hohmann et al., 2007). Pourtant, il semblerait qu'au Québec une controverse entoure les pratiques éducatives à privilégier à l'éducation préscolaire pour soutenir le développement du langage oral et de l'émergence de l'écrit (Bédard,

2010; Conseil supérieur de l'éducation [CSE], 2012; Lessard et Tardif, 2003). Par exemple, il semblerait que certaines enseignantes de maternelle 4 et 5 ans auraient tendance à proposer aux enfants des activités de motricité fine et de calligraphie plutôt que des activités d'émergence de l'écrit dans des contextes significatifs, comme de parler aux enfants des concepts de l'écrit (p. ex., représentation graphique, rôle de l'écrit dans la vie quotidienne) et d'encourager les enfants à tenter d'écrire librement des mots sans se soucier de la calligraphie (Molfese et al., 2011). Le CSE (2012) rapporte également que des enseignantes jugent nécessaire de dispenser un enseignement direct des habiletés liées à la lecture et à l'écriture. Ce qui va dans le même sens qu'une étude récente de Marinova et ses collaborateurs (2020) qui révèle que les enseignantes à l'éducation préscolaire au Québec préfèrent recourir à des pratiques dites scolarisantes¹ plutôt qu'à des pratiques dites développementales² en ce qui concerne les premiers apprentissages de la lecture et de l'écriture. De plus, des recherches ont démontré qu'il n'est pas rare que des classes d'éducation préscolaire présentent un environnement interactif inadéquat (p. ex., les pratiques éducatives et les interactions ne sont pas de qualité) (voir, notamment Dumais, 2019; Gerde et Bingham, 2012; Guo et al, 2012; Japel et al., 2017; Justice et al., 2008; Thériault, 2010), ce qui suggère que les enseignantes ne saisissent pas toutes les occasions d'engager les enfants dans des contextes éducatifs signifiants et actifs, notamment pour soutenir le développement du langage oral et l'émergence de l'écrit, où les enseignantes gagneraient à étayer les écritures spontanées des enfants ou encore d'écrire conjointement avec eux (Gerde et al., 2012; Guo et al., 2012; Lynch, 2011; Pelatti et al., 2014). Ceci est d'autant plus préoccupant que la qualité des pratiques éducatives des enseignantes, tout comme la qualité de l'environnement physique (aménagement des lieux et matériel), seraient toutes les deux déterminantes dans le développement du langage oral et de l'émergence de l'écrit des enfants (Gillam et Reutzel, 2013). En effet, il est reconnu qu'un environnement éducatif de qualité riche en oral et en écrit procure aux enfants des contextes éducatifs signifiants et actifs pour qu'ils puissent faire des choix, expérimenter le langage social et scolaire, échanger des idées avec leurs pairs et les adultes ainsi qu'explorer des concepts liés à l'écrit (Cunningham, 2010). Les expériences liées à la lecture et à l'écriture vécues à l'éducation préscolaire 4 et 5 ans étant déterminantes pour la réussite éducative présente et ultérieure de l'enfant (Carlsson-Paige et al., 2015; Carr et al., 2019; Desrosiers et Tétreault, 2012; Duncan et al., 2007; McCabe, 2013; William et al., 2012), il s'avère pertinent de s'assurer qu'elles favorisent le développement langagier de manière optimale.

Enrichissement de l'environnement physique pour soutenir le développement du langage oral et l'émergence de l'écrit

L'environnement physique de la classe a un rôle à jouer pour soutenir le développement du langage oral et de l'émergence de l'écrit (Charron et al., 2016; Dumais et Plessis-

¹ Les pratiques scolarisantes réfèrent à un enseignement explicite et systématique des habiletés en lecture et en écriture.

² Les pratiques « développementales » réfèrent à une éducation axée sur les relations, le jeu et le soutien apporté par l'enseignante, et ce, sans enseignement formel.

Belair, 2017). En effet, des recherches ont montré qu'un environnement enrichi de matériel d'écriture et de modèle d'écrits (p. ex., des affiches et des cartes) était significativement lié à l'amélioration des habiletés d'écriture des enfants (Baroody et Diamond, 2016; Dynia et al., 2018; Zhang et al., 2014). Des études (Cunningham, 2010; Guo et al., 2013; Kennedy, 2013) révèlent, quant à elles, une corrélation positive et significative entre la qualité de l'environnement écrit de la classe d'éducation préscolaire et le développement des habiletés liées à la lecture et à l'écriture. Pour leur part, Baroody et Diamond (2016) ont constaté qu'il existait une association positive entre l'environnement écrit de la classe, l'intérêt des enfants pour la lecture et l'écriture, ainsi que leur engagement dans des activités reliées à l'émergence de l'écrit lors des jeux libres. Cette association entraîne, par ailleurs, des effets indirects sur le développement de la conscience phonologique des enfants, de leur vocabulaire expressif et de leurs connaissances au sujet des lettres et des mots (Baroody et Diamond, 2016). D'autres études (Klenk, 2001; Neuman et Roskos, 2007) ont montré que l'enrichissement des aires de jeux symboliques avec du matériel écrit avait pour effet d'augmenter la fréquence des interactions des enfants avec l'écrit (p. ex., manipulation du matériel, imitation des comportements d'apprenti lecteur/scripteur). Une méta-analyse de Mol et Bus (2011) conclut que l'exposition à un matériel écrit est associée, avec une force modérée, au développement du langage oral et de l'émergence de l'écrit chez les enfants âgés de deux à six ans.

Des études révèlent toutefois des lacunes importantes concernant l'environnement des classes d'éducation préscolaire au Québec (Boudreau et Charron, 2015; Japel et al., 2014; Thériault, 2010). En effet, dans une étude menée dans six classes d'éducation préscolaire 4 ans (n = 2) et multiâgées (4 et 5 ans) (n = 4) TPMD, « il a été observé que les aires de jeux symboliques offrent très peu de matériel écrit en lien avec les rôles joués, que les bibliothèques contiennent peu de livres et que rares ont été les occasions où les enfants ont pu les manipuler » (Thériault, 2010, p. 385), ce qui avait également été démontré par l'étude de Boudreau et Charron (2015). L'étude de Drainville (2015) présente des résultats similaires, soit que seule la moitié des 61 classes d'éducation préscolaire 5 ans observées proposent des aires de jeux symboliques enrichies de matériel écrit. Une autre étude portant sur seize classes d'éducation préscolaire 4 ans TPMD révèle que « la qualité de l'environnement éducatif est généralement très basse avec des lacunes marquées en ce qui a trait au mobilier et à l'aménagement des lieux » (Japel et al., 2014, p. 14).

Enrichissement de l'environnement interactif pour soutenir le développement du langage oral et l'émergence de l'écrit

Offrir aux enfants un environnement de classe enrichi de matériel d'écriture (p. ex., une variété de papier, des crayons, des lettres aimantées) et d'écrits (p. ex., des affiches, des livres, des étiquettes-mots) est un premier pas pour soutenir leur développement du langage oral et de l'émergence de l'écrit (Charron et al., 2016 ; Dynia et al. 2018), mais

cela n'est pas suffisant (Gerde et al. 2015; Guo et al., 2012). L'étude de Guo et ses collaborateurs (2012) montre que la présence de matériel d'écriture et d'écrits dans la classe avait des effets positifs sur les habiletés liées à l'écrit des enfants seulement lorsqu'elle était combinée à un soutien de la part de l'enseignante. De plus, cette étude révèle que l'organisation de ce matériel dans un coin de lecture ou d'écriture avait également un effet sur les habiletés liées à l'écrit des enfants, ce qui pourrait être expliqué par une plus grande motivation chez les enfants à utiliser et à explorer ce matériel lorsqu'il est bien organisé (Guo et al., 2012). Les travaux de Casbergue et ses collaborateurs (2008) démontrent également que les enfants font de plus grands progrès en émergence de l'écrit lorsqu'ils sont soutenus par l'enseignante dans les différentes activités quotidiennes. Dans le même sens, d'autres études ont soulevé l'importance d'attirer l'attention des enfants sur les écrits environnementaux pour les amener à s'y intéresser (Gerde et al., 2015; Neuman et al., 2013). À cet effet, l'étude de Neuman et Roskos (1993) a montré que les enfants avaient davantage tendance à utiliser le matériel écrit mis à leur disposition dans les aires de jeux lorsqu'un adulte s'engageait activement auprès d'eux.

La qualité des interactions pour soutenir le développement langagier de l'enfant

Une méta-analyse, menée par Sabol et ses collaborateurs (2013) regroupant des études effectuées auprès d'enfants âgés de quatre ans confirme cette hypothèse : la qualité des interactions enseignante-enfants en classe est l'indicateur de choix pour prédire les apprentissages des enfants, notamment en émergence de l'écrit, d'où l'importance de s'y intéresser. Les enseignantes, en s'investissant dans des interactions de qualité avec les enfants, contribuent à la réalisation de gains significatifs sur le plan du développement du langage oral et de l'émergence de l'écrit (Hamre et al., 2014). Les interactions de qualité se produiraient notamment, lorsque les enseignantes sont en mesure de combiner un soutien émotionnel, une organisation de la classe et un soutien propices à l'apprentissage (Connor et al., 2005; Hamre et Pianta, 2005). Plus précisément, Pianta et ses collaborateurs (2008), qui ont développé le Classroom Assessment Scoring System (CLASS) pour mesurer la qualité des interactions, instrument largement utilisé notamment auprès des enfants de la maternelle quatre ans version Pre-K, déclinent cette qualité en trois grands domaines : 1) le soutien émotionnel (climat positif en classe, climat négatif en classe, sensibilité de l'adulte, prise en considération du point de vue de l'enfant); 2) l'organisation de la classe (gestion des comportements, productivité, modalités d'apprentissage) et 3) le soutien à l'apprentissage (développement de concept, qualité des rétroactions et modelage langagier). Les niveaux de qualité peuvent être faible, moyen ou élevé. Des niveaux élevés de qualité des interactions créent un environnement social sécurisant et stimulant pour les enfants, ce qui serait associé à leur engagement en classe (Rimm-Kaufman et al., 2009), ainsi qu'à leur réussite en lecture (Pianta et al., 2002) et en écriture (White, 2013). Curby et ses collaborateurs (2009) relient l'émergence de l'écrit à la maternelle à un profil de classe présentant une qualité de niveau moyen de soutien émotionnel et d'organisation de la classe, combinée à un soutien à l'apprentissage de qualité élevée.

Toutefois, des recherches menées un peu partout à travers le monde ont démontré que peu de classes de maternelle offrent un environnement où le niveau de qualité des interactions est élevé et soutenu (Hamre, 2014 ; Tayler et al., 2016). Des travaux réalisés en maternelle 4 et 5 ans au Québec dévoilent des résultats semblables (Bouchard et al., 2017; Cantin et al., 2017; Duval et al., 2016; Japel et al., 2014). Par ailleurs, des études internationales confirment qu'il existe une grande hétérogénéité dans la qualité des interactions en classe (Mashburn et al., 2008; Salminen et al., 2012). Ce constat s'avère préoccupant, sachant que les enfants plus vulnérables sont plus susceptibles de fréquenter des contextes de moindre qualité (LoCasale-Crouch et al. 2007; Vandenberg 2015). Selon des chercheurs (p. ex., Pakarinen et al. 2010; von Suchodoletz et al., 2014), l'hétérogénéité de la qualité des interactions en classe peut s'expliquer par la qualité de la formation et le nombre d'années d'expérience des enseignantes œuvrant auprès d'enfants d'âge préscolaire.

En somme, à la lumière des études antérieures, principalement américaines, et de l'implantation récente des maternelles 4 ans TPMD, il apparaît essentiel d'évaluer la qualité de l'environnement oral et écrit ainsi que la qualité des interactions dans des classes de maternelle québécoises 4 ans TPMD, en plus d'évaluer leurs effets sur le développement du langage oral et écrit des enfants.

1.2 Objectifs de recherche

L'objectif principal de ce projet consiste à évaluer la qualité de l'environnement oral et écrit ainsi que la qualité des interactions dans des classes québécoises de maternelle 4 ans TPMD et à en évaluer les effets sur le développement du langage oral et écrit des enfants. De manière plus précise, il poursuit les **quatre objectifs spécifiques** suivants :

- 1) Documenter et évaluer les dimensions physique (par ex., organisation de l'espace, disposition du matériel lié à l'oral et à l'écrit) et interactif (par ex., pratiques éducatives liées à l'émergence de l'écrit et interactions) en classe de maternelle quatre ans TPMD;
- 2) À partir de l'objectif spécifique 1, dégager a) des profils de pratiques éducatives en émergence de l'écrit et b) le niveau de qualité des interactions en classe;
- 3) Mesurer le développement des habiletés relatives à l'émergence de l'écrit (cinq composantes : langage oral, clarté cognitive, (re)connaissance des lettres, conscience phonologique et principe alphabétique) des enfants de quatre ans, entre le début et la fin de l'année scolaire;
- 4) Examiner la relation entre les profils de pratiques éducatives en émergence de l'écrit (objectif 2a) et le niveau de qualité des interactions en classe (objectif 2b) et le développement des habiletés relatives à l'émergence de l'écrit des enfants (objectif 3) de quatre ans.

PARTIE B : Pistes de solution en lien avec les résultats, retombées et implications de vos travaux

Cette section vise à présenter, selon les types d'auditoires, les pistes de solution en lien avec les résultats, les retombées et les implications de nos travaux.

2.1 Types d'auditoire

Les résultats de ce projet de recherche, qui porte sur l'évaluation de la qualité de l'environnement oral et écrit ainsi que l'évaluation de la qualité des interactions dans des classes de maternelle québécoises 4 ans TPMD et leurs effets sur le développement du langage oral et écrit des enfants, s'adressent à cinq types d'auditoires. Chacun d'eux pourra se baser sur ce présent rapport de recherche.

1. Les **décideurs**, tels que le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ), dont le Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE), seront intéressés par les principaux constats de notre recherche, car ils mettent en place des politiques et des programmes de formation qui influencent la formation initiale des futures enseignantes et la formation continue des enseignantes en exercice, notamment au regard du langage oral et de l'émergence de l'écrit et de la qualité des interactions en classe. Plus précisément, nos résultats ont fait ressortir qu'il serait important de rehausser non seulement la qualité des pratiques pour soutenir le langage oral et l'émergence de l'écrit, mais aussi la qualité des interactions. De plus, plusieurs enseignantes participantes ont déclaré qu'elles ne se sentaient pas suffisamment formées en ce qui concerne le développement du langage oral et de l'émergence de l'écrit auprès d'enfants de quatre ans lors d'un entretien semi-dirigé. Souhaitons que nos résultats permettent aux décideurs de bonifier la formation initiale et de développer la formation continue universitaire en lien avec l'éducation préscolaire afin de s'assurer que les enseignantes qui interviennent à l'éducation préscolaire soient suffisamment formées au regard des fondements et des connaissances théoriques et pédagogiques pour répondre adéquatement aux besoins des enfants et les soutenir dans leur développement et leurs apprentissages, notamment ceux en lien avec le développement du langage oral et de l'émergence de l'écrit.

2. Les **gestionnaires**, tels que les directions de programme dans la formation universitaire, les directions au sein des centres de services scolaires et des écoles primaires, car ils ont un rôle décisif au regard des pratiques éducatives en langage orale et en émergence de l'écrit à privilégier à l'éducation préscolaire 4 ans (et 5 ans) dans leur établissement d'enseignement. Plus précisément, nos résultats semblent démontrer que les enseignantes n'accordent pas toutes la même importance aux diverses composantes de l'émergence de l'écrit, ce qui peut amener à croire qu'il existe une variabilité de pratiques dans les classes de maternelle 4 ans TPMD. Afin que les enfants de quatre ans soient soutenus adéquatement dans chacune des composantes du langage oral et de l'émergence de l'écrit, les gestionnaires peuvent mieux comprendre la réalité du contexte d'éducation préscolaire (vs l'enseignement primaire) et s'assurer que leurs professionnels

à l'éducation préscolaire aient recours aux pratiques éducatives en émergence de l'écrit et aux interactions en classe reconnues efficaces par les recherches scientifiques, précisément en contexte d'éducation préscolaire. Pour ce faire, ils pourront donner une ligne directrice aux professionnels de l'éducation, s'assurer de leur offrir de la formation en ce sens et donner la responsabilité aux conseillers pédagogiques pour les accompagner et les soutenir en classe.

3. Les **formateurs d'enseignants**, tels que les professeurs universitaires, les professeurs invités, les chargés de cours, les superviseurs de stage, les conseillers pédagogiques des centres de services scolaires, car ils ont la responsabilité de former les futurs enseignants et les enseignants en exercice à partir des résultats de recherche. Plus précisément, les formateurs d'enseignants ont le rôle d'enseigner les fondements et les connaissances théoriques et pédagogiques en lien avec l'éducation préscolaire, dont les pratiques éducatives en langage oral et en émergence de l'écrit ainsi que la qualité des interactions en classe, en plus de s'assurer que le personnel enseignant fasse le transfert théorie/pratique dans leur stage ou leur classe d'éducation préscolaire. En étant informés des pratiques éducatives en langage oral et en émergence de l'écrit et des interactions en classe reconnues efficaces par les recherches scientifiques, spécifiquement en contexte d'éducation préscolaire, ils seront à même de les enseigner et d'accompagner les futures enseignantes et les enseignants en exercice dans leur mise en œuvre en classe.

4. Les **enseignantes à l'éducation préscolaire**, car elles sont les professionnelles qui interviennent directement auprès des enfants et qui les soutiennent dans leur développement, dont le développement langagier, et leurs apprentissages lors de leurs premières années à l'école. Les résultats de notre étude devraient les intéresser. Elles se doivent d'être informées des pratiques éducatives en langage oral et en émergence de l'écrit reconnues par la recherche en contexte d'éducation préscolaire et des interventions pour assurer une qualité des interactions en classe, et ce, pour pouvoir ajuster et rehausser la qualité éducative offerte aux enfants en classe. Les résultats de ce projet les encourageront à parfaire leurs connaissances en participant à de la formation continue et à un dispositif de développement professionnel, et effectuant des lectures sur le sujet.

5. Les **futures enseignantes à l'éducation préscolaire**, car elles interviennent déjà en classe lors de leur stage à l'éducation préscolaire et lors de suppléance, en plus d'être les futures enseignantes de demain. À l'issue de cette recherche, les cours en formation initiale liés à l'éducation préscolaire seront bonifiés, et ainsi, elles seront formées aux récents résultats de recherche au regard de l'environnement physique et interactif en oral et en écrit à l'éducation préscolaire et de la qualité des interactions en classe. Ainsi, elles seront à même de soutenir adéquatement le développement du langage oral et de l'émergence de l'écrit des enfants. Enfin, les résultats ont amené la chercheuse principale à développer une recherche-action à l'intention d'étudiants en formation initiale portant sur

l'environnement physique et interactif en oral et en écrit à l'éducation préscolaire et la qualité des interactions en classe (ce projet a obtenu une subvention PREL-FRQSC).

2.2 Signification des conclusions

Différents travaux de recherche proposent des modèles du langage oral et de l'émergence de l'écrit (Giasson, 2011; Rohde, 2015; Sénéchal et al., 2001; Whitehurst et Lonigan, 1998). Ces modèles exposent les pratiques éducatives à mettre en place pour soutenir le développement du langage oral et de l'émergence de l'écrit des jeunes enfants. Or, même si les écrits scientifiques nous renseignent déjà sur les pratiques éducatives en langage oral et en émergence de l'écrit démontrées efficaces la recherche scientifique en contexte d'éducation préscolaire, il n'est pas rare que des classes d'éducation préscolaire présentent des pratiques éducatives qui ne vont pas dans ce sens. Notre recherche souhaite démontrer aux décideurs, aux gestionnaires, aux formateurs d'enseignants, aux enseignantes en exercice et aux futures enseignantes qu'il serait nécessaire de :

- Augmenter le nombre de cours liés à l'éducation préscolaire dans le baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire, voire à créer un profil/concentration spécifique à l'éducation préscolaire où les étudiantes auraient davantage de crédits dédiés à ce cycle et où il serait possible de faire deux stages sur quatre dans ce contexte ;
- Développer une offre de formation continue universitaire à l'éducation préscolaire pour offrir aux enseignantes en exercice un endroit pour parfaire leurs connaissances et ainsi pouvoir ajuster et rehausser la qualité de leur environnement physique et interactif;
- Valoriser et soutenir le développement professionnel des enseignantes au sein des centres de services scolaires ainsi que la participation à des projets de recherche et de recherche-action;
- S'assurer que les directives au regard des pratiques éducatives en langage oral et en émergence de l'écrit à mettre en place en classe d'éducation préscolaire s'appuient sur les résultats de recherches menées en contexte d'éducation préscolaire;
- Encourager les pratiques éducatives en langage oral et en émergence de l'écrit dans une vision de développement global et non dans une vision de préscolarisation;
- Investir dans l'achat de livres de qualité et s'assurer d'en avoir en quantité suffisante et d'en proposer une variété;
- S'assurer d'avoir du matériel écrit et d'écriture de qualité en classe, que les écrits environnementaux soient à la hauteur des yeux des enfants et que le matériel de base soit le même à l'éducation préscolaire 4 et 5 ans et au premier cycle pour soutenir la transition des enfants entre chacune des années.

2.3 Retombées de la recherche

Les retombées de cette recherche sont importantes pour le milieu scientifique et pour la formation des enseignants.

Retombées scientifiques

Une des retombées scientifiques est le portrait dressé de la qualité de l'environnement oral et écrit et de la qualité des interactions de 30 classes de maternelle 4 ans TPMD, ce qui n'avait pas été fait encore au Québec, à notre connaissance. Ce portrait a permis de démontrer que le niveau de qualité de l'environnement oral et écrit et des interactions en classe (plus précisément le soutien à l'apprentissage) gagnerait à être plus élevé afin d'offrir un environnement éducatif (environnement physique et interactif) de qualité. De plus, notre recherche a permis d'évaluer les effets de la qualité de l'environnement oral et écrit et des interactions en classe sur le développement du langage oral et écrit des enfants de quatre ans et de démontrer que les enfants se sont significativement améliorés sur l'ensemble des habiletés en émergence de l'écrit, à l'exception de la connaissance de la rime et du phonème, ainsi que du nombre d'échecs à l'EVIP.

Par ailleurs, pour décrire les bibliothèques de classe de maternelle 4 ans (TPMD) et d'en évaluer la qualité, un outil a été développé pour les besoins de la recherche. Cet outil a été conçu en s'appuyant sur une recension des écrits scientifique concernant la qualité des bibliothèques de classe. Il est composé de formulaires à remplir en ligne à l'aide d'une tablette électronique et de l'application *Device Magic*. Les formulaires relatifs à l'offre permettent de recueillir des données à propos de la quantité (quantité d'albums accessibles et rangés, fréquence d'ajout et de rotation), de la variété (pour chacun des albums : genre, origine, langue, langue originale) et de la qualité (provenance et, pour chacun des albums : titre, auteur, éditeur, année de publication et condition). De plus, l'outil a permis de prendre des photos pour documenter l'environnement physique du coin lecture. Cet outil pourra être réutilisé dans le cadre d'autres projets de recherche s'intéressant à l'évaluation de la qualité des bibliothèques en classe d'éducation préscolaire.

Retombées pour la formation des enseignants

Grâce à nos observations menées en classe de maternelle 4 ans, nous avons pu photographier l'environnement physique de 30 classes d'éducation préscolaire, en plus de photographier plus spécifiquement le coin de lecture et de répertorier l'ensemble des livres présents dans le coin lecture ou accessibles pour les enfants.

Au terme du projet de recherche, nous avons développé une journée de formation pour présenter les résultats généraux de la recherche et expliquer de quelle manière les enseignantes peuvent ajuster et rehausser la qualité de l'environnement oral et écrit de la classe et le niveau de qualité des interactions en classe. Certaines photos prises en classe ont été réinvesties dans cette formation. Certains contenus de la journée de

formation développée ont été réutilisés dans le cadre d'ateliers animés dans des colloques professionnels (AÉPQ et J'enseigne avec la littérature jeunesse). De plus, deux articles professionnels ont été publiés dans la *Revue Préscolaire*, l'un portant sur la qualité de l'environnement physique et interactif au regard de l'émergence de l'écrit à l'éducation préscolaire et l'un sur la qualité des interactions en maternelle 4 ans (Charron et Bouchard, 2018 ; Villeneuve-Lapointe et Charron, 2021).

Des photos et des résultats de la recherche ont et pourront également être réinvesties dans la formation initiale et continue des enseignants, à titre de modèles d'aménagement physique, de matériel et de pratiques éducatives donnant le goût et soutenant les premiers apprentissages en lecture et en écriture. Ils seront aussi utilisés dans des communications et des publications professionnelles et scientifiques. De plus, des résultats de recherche et des photos ont été réinvestis dans le cadre de chapitres pour un ouvrage pédagogique sur l'éducation préscolaire au Québec à l'intention des futures enseignantes et enseignantes récemment paru aux éditions des PUQ (Charron et al., 2021).

À la suite d'une formation offerte dans un CSS au terme du projet, la chercheuse principale et la conseillère pédagogique à l'éducation préscolaire ont eu l'idée de poursuivre la réflexion autour de la qualité des interactions à l'éducation préscolaire 4 ans et 5 ans. Un projet de recherche a été déposé au concours du programme *Persévérance et réussite scolaire* au FRQSC. Ce projet a obtenu le financement et a été démarré à l'automne 2021. Enfin, des collaborations supplémentaires ont été développées avec certaines conseillères pédagogiques à l'éducation préscolaire : projets de recherche, formations ponctuelles et groupe de développement professionnel impliquant des professionnels de l'éducation.

2.4 Limite et généralisation des résultats

Cette recherche comporte des limites qu'il convient ici de mentionner afin de guider la recherche future dans le domaine. Une des limites de l'étude concerne la petite taille de notre échantillon enseignants (N=30) pour réaliser nos analyses statistiques. Nous aurions souhaité réaliser des analyses de profils latents, mais nous avons plutôt opté pour des analyses de clusters étant donné la taille de notre échantillon. Une deuxième limite est que nous avons effectué que deux observations en matinée pour chacune des enseignantes. Il aurait été intéressant de pouvoir réaliser davantage d'observation et de les observer la journée complète. Une troisième limite est qu'il aurait été intéressant de filmer ou de photographier aussi les pratiques éducatives et les interventions des enseignantes en classe auprès des enfants afin de pouvoir réutiliser ce matériel en formation initiale et continue. Les photographies et les vidéos en lien avec l'émergence de l'écrit et les interactions en classe auraient pu être réinvesties dans la formation offerte dans les CSS au terme de la recherche, mais également dans d'autres moyens de diffusion de la recherche que nous avons annoncés ainsi qu'en formation initiale et dans

le cadre d'autres projets de recherche portant sur ces objets. Une quatrième limite concerne le choix des outils de recherche utilisés auprès des enfants. Il aurait été intéressant d'avoir une épreuve pour mesurer le développement du langage expressif des enfants (nous avons une épreuve pour mesurer le développement du langage réceptif – EVIP). Nous avons fait le choix de ne pas en retenir une initialement étant donné le nombre élevé d'enfants à rencontrer et la durée de l'épreuve, mais en constatant l'évolution du langage oral des enfants durant l'année scolaire, il aurait été intéressant d'évaluer cette composante. Une cinquième limite concerne l'évaluation de la qualité des livres. Il faut mentionner que nous n'avons analysé que les albums accessibles aux enfants, le jour de la collecte. Il est possible que les enseignants gardent rangés les albums plus dispendieux ou de meilleure qualité, ce qui a pu avoir un impact sur la qualité du corpus répertorié. Comme dernière limite, il aurait été intéressant, lors des observations avec l'outil CLASS, de détailler les contextes éducatifs en lien avec l'émergence de l'écrit. Ainsi, il aurait été possible de vérifier si certains contextes éducatifs (p. ex., jeu libre, lecture d'une histoire, activité dirigée, collation, transition) obtiennent un niveau de qualité d'interaction plus élevé que d'autres.

2.5 Messages clés

Pour les **décideurs**, tels que le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ), dont le Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE) et les **gestionnaires**, tels que les directions de programme dans la formation universitaire, il est primordial de collaborer avec les chercheurs afin de s'assurer que les pratiques éducatives en langage oral et en émergence de l'écrit qui sont reconnues par la recherche, combinées à des interactions de qualité, soient celles mises de l'avant dans les classes d'éducation préscolaire au Québec et enseignées dans les programmes de formation initiale universitaire en éducation (baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire et celui en enseignement en adaptation scolaire et sociale), les certificats en petite enfance et les études de 2^e cycle qui touchent l'éducation préscolaire.

Pour les **organismes subventionnaires québécois**, tels que le FRQSC, les résultats de la présente recherche suggèrent qu'il est important de conserver un axe de besoin en lien avec l'éducation préscolaire dans la programmation de recherche du PREL considérant un réel besoin de documenter la qualité de l'environnement éducatif des classes d'éducation préscolaire 4 ans temps plein au Québec, voire 5 ans, et que cet objet d'étude nécessite davantage de recherche (Labbé, 2019 ; Gagné et al., 2016). Il faut également d'accorder de l'importance au développement global de l'enfant dans la formulation des axes de recherche étant donné qu'il fait partie du mandat du programme-cycle de l'éducation préscolaire (MEQ, 2021). De plus, il s'avère primordial de donner accès au budget une année supplémentaire au chercheur, après la remise du rapport final, afin de pouvoir poursuivre les diffusions des résultats.

Pour les **gestionnaires**, tels que les directions au sein des centres de services scolaires

et des écoles primaires et pour les **enseignants à l'éducation préscolaire**, les résultats démontrent que les décisions entourant le choix des pratiques éducatives en langage oral et en émergence de l'écrit repose à la fois sur les pratiques reconnues efficaces par les recherches et sur les fondements théoriques et pédagogiques spécifiques à l'éducation préscolaire, car ils sont différents de ceux en lien avec l'enseignement primaire. Il est primordial que les gestionnaires accordent des sommes d'argent et du temps au développement et à l'expérimentation de dispositifs de développement professionnel (formation continue universitaire ou formation avec accompagnement) afin que les enseignantes s'engagent et s'assure de vivre un réel transfert dans leur pratique. Plusieurs études ont souligné que le processus d'actualisation des pratiques s'effectue à long terme (Boucenna et Charlier, 2012 ; Lehrer, 2013 ; Savoie-Zajc, 2010). Pour que les enseignantes réfléchissent à la qualité de leurs pratiques éducatives actuelles et s'en approprient de nouvelles, il est souhaitable d'éviter les formations ponctuelles, au profit des dispositifs de formation étalés dans le temps qui offrent un accompagnement plus soutenu et individualisé (Bissonnette et al., 2017).

Pour les **formateurs d'enseignants**, tels que les professeurs universitaires, les professeurs invités, les chargés de cours, les superviseurs de stage, les conseillers pédagogiques, il faut s'assurer qu'ils connaissent les récents résultats des recherches en lien avec la qualité de l'environnement physique et interactif en oral et en écrit et la qualité des interactions en classe afin d'offrir une formation de qualité aux futurs enseignants et aux enseignants en exercice.

Pour les **futurs enseignants et enseignants à l'éducation préscolaire**, il serait souhaitable de leur enseigner les fondements théoriques et pédagogiques à l'éducation préscolaire et les pratiques éducatives en langage orale et en émergence de l'écrit reconnues efficaces par la recherche à l'éducation préscolaire. Il est également important de leur enseigner pourquoi et comment mettre en place des interactions de qualité en classe auprès des enfants. Ainsi, leurs pratiques et leurs interactions en classe auront des retombées significatives sur le développement du langage oral et écrit de l'enfant, et également sur son développement global.

2.6 Pistes de solution

Pour les **décideurs** et les **gestionnaires** :

- Encourager les subventions de partenariats entre les organismes subventionnaires, le ministère de l'Éducation du Québec et les centres de services scolaires ;
- Mettre en place des partenariats entre les centres de services scolaires et les chercheurs universitaires pour la réalisation de projets de recherche et de dispositif de développement professionnel au moyen de projets de recherche-action;
- Valoriser les partenariats entre le milieu universitaire et le milieu de l'éducation préscolaire en proposant des moyens pour que ces derniers se sentent

encouragés à participer à des projets de recherche ;

- Encourager et libérer les enseignants pour participer à des projets de recherche.

Pour les **formateurs d'enseignants**:

- Demander aux directions de programmes en éducation (baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire, baccalauréat en enseignement d'adaptation scolaire et sociale) des universités québécoises et aux directions de services éducatifs dans les centres de services scolaires de fournir une liste à jour des professeurs, des chargés de cours, des superviseurs de stage et des conseillers pédagogiques afin de les inviter annuellement aux activités de transfert du FRQSC et leur transmettre les rapports de recherche;
- Continuer de mettre en place des réseaux de partage des résultats scientifiques et de vulgarisation des résultats de recherche pour le milieu de la pratique et de la formation universitaire;
- Former et accompagner les enseignantes en formation et en exercice dans l'ajustement et le rehaussement de la qualité de leurs pratiques éducatives en langage oral et en émergence de l'écrit et de la qualité de leurs interactions en classe auprès des enfants.

Pour les **enseignants à l'éducation préscolaire** :

- Prendre en charge leur développement professionnel en participant à des formations continues, notamment en participant à des projets de recherche-action, à des dispositifs de développement professionnel ou en s'inscrivant à des études supérieures (programme de 2^e cycle sur l'éducation préscolaire, maîtrise ou doctorat en éducation).

Pour les **futurs enseignants à l'éducation préscolaire** :

- Être curieux et s'intéresser dès leur formation initiale aux fondements théoriques et pédagogiques liés à l'éducation préscolaire et aux pratiques éducatives en langage oral et en émergence de l'écrit démontrées efficaces par la recherche spécifique à l'éducation préscolaire ;
- Prendre en main leur développement professionnel en s'impliquant dans leur stage, en participant à des projets de recherche-action qui les interpellent, en participant à des colloques professionnels et scientifiques à l'éducation préscolaire, en lisant des références dédiées à l'éducation préscolaire (ouvrages didactiques, articles de revues professionnelles et scientifiques) ;
- En poursuivant leurs études de 2^e cycle dans un programme d'éducation préscolaire.

3. Méthodologie

3.1 Approche méthodologique

La présente recherche, de nature mixte, privilégie un devis explicatif (Creswell et Plano Clark, 2011) afin d'examiner la relation entre l'environnement physique (par ex., aménagement des lieux, matériel lié à l'oral et à l'écrit) et interactif (par ex., pratiques éducatives en langage oral et en émergence de l'écrit et interactions en classe) en maternelle 4 ans TPMD ainsi que le développement des enfants concernant leur développement du langage oral et de l'émergence de l'écrit. Ce choix méthodologique permet de croiser les données qualitatives à celles quantitatives afin d'avoir un portrait riche de l'objet de recherche et une compréhension approfondie des pratiques éducatives et des interactions qui favorisent le développement des habiletés relatives à l'émergence de l'écrit (Creswell et Plano Clark, 2007, 2011; Schram, 2014; Teddlie et Tashakkori, 2011). En ce sens, les données qualitatives recueillies par entrevue semi-dirigée permettent de saisir le point de vue intérieur des participantes et de comprendre le sens que les enseignantes accordent à leur pratique, tandis que les données quantitatives permettront de dresser un portrait de l'environnement physique et interactif en oral et en écrit et d'évaluer le développement des enfants au regard des habiletés relatives au langage oral et à l'émergence de l'écrit.

3.2 Échantillon

Pour ce projet, 30 classes d'éducation préscolaire 4 ans TPMD ont été recrutées au sein de commissions scolaires du Québec, par l'intermédiaire des conseillères pédagogiques à l'éducation préscolaire. Neuf d'entre elles ont répondu positivement à l'invitation et ont facilité le recrutement auprès des enseignantes de leur commission scolaire. Les participantes retenues sont celles qui ont accepté l'invitation. Les enseignantes participantes étaient âgées entre 25 et 58 ans ($M = 39,7$, $ET = 9,5$) et comptaient entre 2 et 33 ans d'expérience en enseignement ($M = 12,6$, $ET = 8,9$). En ce qui concerne leur expérience à l'éducation préscolaire 4 ans TPMD, certaines en étaient à leur première année d'expérience ($n = 8$), alors que les autres avaient entre 1 et 6 ans d'expérience dans ces classes ($M = 1,9$, $ET = 1,8$). Des participantes avaient déjà été titulaire d'une classe d'éducation préscolaire 4 ans à temps partiel ($n = 8$) ou 5 ans ($n = 18$) auparavant. La majorité ($n = 23$, 76,7 %) détient un baccalauréat en éducation préscolaire [BÉPEP] et en enseignement primaire, et les autres ($n = 7$, 33,3 %) ont d'autres formations (p. ex., baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire et sociale, en éducation physique, en enseignement au secondaire). Précisons que deux enseignantes ont également fait des études en petite enfance (technique en petite enfance et certificat en petite enfance), en plus du BÉPEP. Les classes, quant à elles, comptaient entre 7 et 17 enfants par groupe ($M = 13,6$, $ET = 2,9$). Mentionnons que toutes les enseignantes, à l'exception d'une, avaient une ressource additionnelle en classe (p. ex., technicienne en éducation spécialisée, préposée, etc.) variant de 8 à 32 heures. Les écoles étaient situées en milieu

urbain et rural. De leur côté, les enfants participants étaient au nombre de 338 (174 filles et 164 garçons) et étaient âgés en moyenne de 54,32 mois au 30 septembre 2018.

3.3 Méthodes de collecte et d'analyse des données

Outils de collecte et procédure

Afin d'évaluer l'environnement physique et interactif des classes de maternelle 4 ans TPMD, deux outils standardisés ont été utilisés : l'outil Early Language and Literacy Classroom Observation (ELLCO Pre-K; Smith et al., 2008) et l'outil Classroom Assessment Scoring System (CLASS Pre-K; Pianta et al., 2008). Ces deux outils standardisés, version Pre-K, ont été retenus comme outil d'observation, car il a été spécialement conçu pour être utilisé dans des classes destinées aux enfants de trois à cinq ans (Smith et al., 2008). ELLCO Pre-K : Nous avons utilisé : a) une liste à cocher portant sur le matériel lié au langage oral et à l'émergence de l'écrit disponible en classe, b) une grille d'observations en classe basée sur cinq catégories (organisation de la classe, programme, environnement oral, livres et moments de lecture d'histoire et écrit et matériel d'émergence de l'écrit), c) accompagnée d'une entrevue permettant de compléter les informations recueillies lors de l'observation. CLASS Pre-K : Le CLASS permet d'observer la qualité des interactions en classe selon trois domaines (soutien émotionnel, organisation de la classe et soutien à l'apprentissage). Nous avons observé à deux reprises (deux avant-midis, dont une à l'automne et une à l'hiver) chacune des enseignantes participantes pour un total de 60 observations. Une entrevue semi-dirigée individuelle au terme de chacune des observations a été réalisée avec les enseignantes afin d'approfondir notre compréhension de leurs pratiques éducatives en langage oral et en émergence de l'écrit. Enfin, les enseignantes ont réalisé un entretien semi-dirigé en fin d'année scolaire sur leurs pratiques déclarées en langage oral et en émergence de l'écrit.

Pour évaluer le développement des enfants dans leurs habiletés relatives au langage oral et à l'émergence de l'écrit, sept épreuves ont été administrées aux enfants. Combinées, les épreuves citées ci-dessous ont permis d'évaluer les cinq composantes en émergence de l'écrit, soit :

1. le langage oral : la version française du Peabody Picture Vocabulary Test-Revisited (Dunn et al., 1993) ;
2. la clarté cognitive : la version française (Lefebvre, 2007) de l'épreuve Preschool Word and Print Awareness (Justice et Ezell, 2001) ;
3. la (re)connaissance des lettres : les épreuves de reconnaissance et dénomination des lettres (Prévost, 2016) ;
4. la conscience phonologique : l'épreuve de conscience phonologique préscolaire (inspiré de l'épreuve Armand et Montésinos-Gelet, 2005)
5. le principe alphabétique : l'épreuve d'écriture du prénom de Ansari et Purtell, 2017 et l'épreuve d'orthographe approchées inspiré de Morin, 2002).

Ces composantes représentent les habiletés de l'enfant en langage oral et en émergence de l'écrit qui l'amèneront graduellement vers l'apprentissage formel de la lecture et de

l'écriture dès la première année du primaire. Les enfants ont été rencontrés individuellement à deux reprises durant l'année (début et fin d'année) pour une durée respective de 60 minutes. Nous avons séparé le temps de collecte en 2 x 30 minutes.

Analyse des données

Notre stratégie d'analyse combine l'approche mixte (qualitative et quantitative) (Cresswell et Plano Clark, 2011, 2007).

Objectif 1 :

- Pour les données quantitatives issus de la grille d'observation et de la liste à cocher ELLCO Pre-K et de la grille d'observation CLASS Pre-K, des analyses descriptives à l'aide du logiciel SPSS ont été réalisées ;
- Pour les données qualitatives issues de la grille d'observation ELLCO Pre-K, des analyses de contenu ont été réalisées à l'aide du logiciel QDA-Miner.
- Pour les données qualitatives issues des entretiens semi-dirigés, une analyse de contenu a été réalisée à l'aide du logiciel QDA-Miner.
- Pour les données quantitatives issues de l'outil d'évaluation de la qualité des bibliothèques de classe, nous avons associé des échelles descriptives aux trois indicateurs du critère (quantité, variété, qualité). Les données quantitatives ont été compilées et traitées à l'aide de statistiques descriptives afin de dégager un portrait du corpus d'ensemble et une description plus détaillée de la situation observée dans chacune des classes (fréquence, pourcentage et moyenne). Finalement, afin d'attribuer un score de qualité globale aux bibliothèques de chacune des classes, nous avons également développé une grille d'évaluation avec une échelle descriptive à quatre niveaux (allant de 0 à 2 points, avec un intervalle de 0,5) pour chacun des indicateurs de l'offre (quantité, variété et qualité).

Objectif 2 :

- Pour répondre au 2^e objectif, nous avons utilisé la méthodologie de l'analyse des clusters. Cette méthodologie pour créer les typologies est celle suggérée par Henry, Tolan et Gorman-Smith (2005), qui proposent de mélanger la méthode hiérarchique avec la méthode non hiérarchique.

Objectif 3 :

- Pour répondre au 3^e objectif, des analyses descriptives et de variance (entre T1 et T2) ont été effectuées avec les données des sept épreuves évaluant les cinq composantes du langage oral et de l'émergence de l'écrit.

Objectif 4 :

- Pour répondre au 4^e objectif, une analyse de corrélation bivariée a d'abord été conduite à l'aide des scores bruts au CLASS Pre-K et au ELLCO Pre-K. Par la suite, une analyse croisée des résultats au CLASS Pre-K et au ELLCO Pre-K a été produite dans le cadre de l'analyse de clusters réalisée à l'aide du logiciel Mplus

version 7,31 (Muthén et Muthén, 1998). Des analyses de variance ont également été utilisées pour vérifier s'il existait un lien entre les profils ressortis et des variables contextuelles (nb de filles/garçons, nb d'enfants avec un trouble, nb d'enfants apprenant le français). Finalement, des analyses de corrélation et de régression ont été réalisées entre les scores des sept épreuves d'émergence de l'écrit et les scores bruts au CLASS Pre-K et au ELLCO Pre-K.

4. Résultats

Cette section présente les principaux résultats obtenus. À partir des résultats de notre recherche, il est possible de tirer des conclusions et de formuler des pistes de solution. Enfin, les principales contributions de notre recherche sont énoncées.

4.1 Principaux résultats obtenus

La présentation des résultats est structurée à partir des quatre objectifs de notre recherche. Les résultats détaillés sont présentés dans les annexes.

Objectif 1

Documenter et évaluer l'environnement physique (par ex., organisation des lieux, disposition du matériel lié à l'oral et à l'écrit) et interactif (par ex., pratiques éducatives liées à l'émergence de l'écrit et interactions) en classe de maternelle 4 ans TPMD

Les résultats de la grille d'observation de l'outil ELLCO Pre-K démontrent une qualité de base de l'environnement physique et interactif en émergence de l'écrit dans les classes d'éducation préscolaire 4 ans TPMD participantes. Ce résultat révèle ainsi que les pratiques actuelles gagneraient à être bonifiées. En complémentarité, les résultats de la liste à cocher de l'ELLCO Pre-K, qui évaluait la présence ou l'absence d'espace et de matériel de lecture et d'écriture, montrent que la qualité de l'environnement physique est généralement faible* (score très faible (0-5 items), score faible (6-10 items), score élevé (11-15 items), score très élevé (16-20 items)), et encore plus concernant l'enrichissement de l'environnement physique lié à l'écriture. Concernant les résultats de la grille d'observations, qui évaluait à la fois l'environnement physique et interactif en émergence de l'écrit, il en ressort que les enseignantes offrent un support de base* (support de haute qualité (score entre 3,51 et 5), support de base (score entre 2,51 et 3,5) et support de faible qualité (score égal ou inférieur à 2,5). Plus précisément au regard de la qualité de l'offre de livres de bibliothèques de classe accessibles aux enfants, les résultats démontrent que le niveau de la qualité des bibliothèques en ce qui concerne l'offre de livres se situe entre le niveau faible et minimal, et ce, autant pour le critère de la quantité, que celui de la variété et de la qualité (voir Annexe 8).

Les résultats de l'entretien semi-dirigé, qui portait sur les pratiques éducatives déclarées en langage oral et en émergence de l'écrit ont permis de ressortir les pratiques éducatives et le matériel les plus fréquemment utilisés, ainsi que les besoins des enseignantes au regard de leur travail (p. ex., formation, matériel, guide à la maternelle 4 ans) (voir Annexe 9).

Dans l'ensemble, les résultats de l'évaluation de la qualité des bibliothèques de classe ont ressorti que le niveau de la qualité des bibliothèques en ce qui concerne l'offre de livres se situe entre le niveau faible et minimal, et ce, autant pour le critère de la quantité, que celui de la variété et de la qualité.

Les résultats du CLASS, qui évaluait la qualité des interactions en classe, démontrent que la qualité des interactions s'est améliorée entre la première observation réalisée à l'automne et la deuxième observation réalisée à l'hiver et qu'il y a un grand écart de moyenne au regard de la qualité des interactions entre les enseignantes. Plus précisément, les résultats démontrent que le niveau de qualité du soutien émotionnel est moyen-élevé (M= 5,88 ; E.T.= 1,0), le niveau de qualité de l'organisation de la classe est moyen-élevé (M= 5,71 ; E.T.= 1,1) et le niveau de qualité du soutien à l'apprentissage est faible (M= 2,77 ; E.T.= 0,6). La majorité des enseignantes gagnerait à rehausser le domaine « soutien à l'apprentissage ».

Objectif 2

À partir de l'objectif spécifique 1, dégager des profils a) de pratiques éducatives en émergence de l'écrit et b) du niveau de qualité des interactions en classe

À l'aide d'analyses de clusters, nous avons souhaité déterminer s'il existait différentes classes de participants dans notre échantillon, c'est-à-dire si nos participants suivaient des tendances particulières au niveau de la qualité de leurs interactions et de leurs pratiques éducatives en émergence de l'écrit. Considérant la petite taille d'échantillon, nous avons utilisé une méthode d'analyse de clusters. a) Pour ce qui est des pratiques éducatives en émergence de l'écrit (résultats à partir de l'outil ELLCO Pre-K), l'analyse a permis de dégager deux profils, soit un profil de qualité moyenne-élevée (n = 11) et un profil de qualité moyenne-faible (n = 19). b) Pour ce qui est du niveau de qualité des interactions en classe (résultats à partir de l'outil CLASS Pre-K), l'analyse nous a permis d'identifier trois profils, soit un profil de qualité élevée (n = 6), un profil de qualité élevée avec faible soutien à l'apprentissage (n = 13) et un profil de qualité moyenne (n = 11). À noter que les moyennes de scores des deux premiers profils dépassent les moyennes chez les enseignants rapportés par Pianta et ses collaborateurs (2008). En ce sens, la majorité de notre échantillon exhibe des pratiques qui surpassent la moyenne des enseignants (aux U.S.).

Voir annexes 1 et 2 pour plus de détails sur le processus d'analyse de clusters et les profils qui ont été identifiés.

Objectif 3

Mesurer le développement des habiletés relatives à l'émergence de l'écrit (cinq composantes : langage oral, clarté cognitive, (re)connaissance des lettres, conscience phonologique et principe alphabétique) des enfants de quatre ans, entre le début et la fin de l'année scolaire

Au terme d'analyses descriptives, il apparaît que, d'une façon générale, les enfants des différentes classes participant à l'étude ont progressé dans leur maîtrise des habiletés liées à l'émergence de l'écrit. Afin de déterminer si la progression observée chez les habiletés des enfants en émergence de l'écrit était significative, nous avons réalisé un test-t à échantillons appariés à l'aide du logiciel IBM SPSS 28.0 (IBM Corp., 2021). Les résultats démontrent que les enfants se sont significativement améliorés sur l'ensemble

des habiletés en émergence de l'écrit, à l'exception de la connaissance de la rime et du phonème, ainsi que du nombre d'échecs à l'EVIP. Par ailleurs, une analyse de la taille d'effet à partir de ces résultats a révélé une taille d'effet moyen pour les variables de l'identification de la majuscule et de la minuscule, du score brut à l'EVIP et du score brut au PWPA, ainsi qu'une grande taille d'effet pour les variables de l'item plafond à l'EVIP, de l'écriture du prénom, de la connaissance estimée des concepts au PWPA et de la reconnaissance des majuscules et des minuscules (voir Tableau 10). Cela signifie que les résultats obtenus à ces habiletés se distinguent non seulement au point de vue statistique entre les deux temps de mesure, mais que cela se traduit aussi par un effet concret dans la vie quotidienne, c'est-à-dire que les enfants ont visiblement plus de facilité à réaliser des tâches associées à ces habiletés.

Voir annexe 3 pour les résultats du test-t et de l'analyse de taille d'effet sous forme de tableaux.

On notera que sur les 30 classes à l'étude, 18 ont connu une progression plus importante que les autres, alors que 15 ont à l'inverse démontré une progression plus réduite ou une régression plus marquée, et ce, dans au moins une épreuve. Ces résultats marquent une possible incohérence dans les pratiques éducatives au regard de différentes composantes de l'émergence de l'écrit, c'est-à-dire que certaines classes obtiennent plus souvent une progression faible, voire négative, par rapport aux autres classes, mais elles se retrouvent également avec une progression plus élevée que les autres sur d'autres composantes. Afin de vérifier s'il existait une différence statistique entre les groupes dans la progression des habiletés liées à l'enfant, nous avons effectué une analyse de variance (ANOVA) à un facteur. Les résultats de l'analyse ont montré que la progression des groupes se différenciait significativement au niveau des habiletés de la connaissance des phonèmes, ainsi que de l'identification et de la reconnaissance des majuscules et des minuscules. Un test post-hoc avec comparaison de Bonferroni a révélé que les classes connaissant une progression significativement plus élevée sur l'une de ces habiletés tendaient à progresser également davantage sur les autres habiletés d'émergence de l'écrit. Une même tendance a été observée pour les classes progressant significativement moins.

Voir l'annexe 4 pour les tableaux détaillant les scores moyens par classe aux différentes habiletés à l'automne et au printemps, ainsi que la progression entre les deux temps de mesure.

Objectif 4

Examiner la relation entre les profils de pratiques éducatives en émergence de l'écrit (objectif 2a) et le niveau de qualité des interactions en classe (objectif 2b) et le développement des habiletés relatives à l'émergence de l'écrit des enfants (objectif 3) de quatre ans

Une analyse de corrélation bivariée a d'abord été réalisée entre les scores au CLASS Pre-K et au ELLCO Pre-K afin de déterminer si les scores bruts étaient liés d'une certaine

façon, et ce, aux deux temps de mesure. Les résultats de l'analyse ont montré que la moyenne des scores au CLASS Pre-K à l'automne était fortement et positivement corrélée avec la moyenne des scores au ELLCO Pre-K à l'automne ($r = 0,745$, $p = <0,001$), et de même pour la moyenne des scores observés au printemps ($r = 0,781$, $p = <0,001$). Ainsi, les enseignants obtenant des scores élevés au CLASS Pre-K avaient également tendance à obtenir des scores élevés au ELLCO Pre-K, peu importe le temps de mesure. *Voir l'annexe 5 pour des graphiques se rapportant à l'analyse de corrélation.*

Nous avons également voulu explorer s'il existait un lien entre les profils relevés au CLASS Pre-K et ceux obtenus au ELLCO Pre-K. Une analyse croisée des résultats a montré que les participants du profil de qualité moyenne-élevée du ELLCO Pre-K avait plus de chances de se retrouver dans le profil de qualité élevée du CLASS Pre-K, tandis que les participants du profil de qualité moyenne-faible du ELLCO Pre-K avait plus de chances de se retrouver dans le profil de qualité moyenne du CLASS Pre-K. Aucune différence statistique n'a toutefois été observée pour le deuxième profil du CLASS Pre-K, signifiant que les participants obtenant des scores dans les extrêmes au CLASS Pre-K auraient tendance à obtenir des scores équivalents au ELLCO Pre-K, alors que les participants se situant dans la moyenne pourraient aussi bien adopter de bonnes pratiques que des pratiques moins adaptées en émergence de l'écrit. Finalement, nous avons tenté d'explorer les liens entre les profils définis et des variables contextuelles (nb de filles/garçons, nb d'enfants avec un trouble, nb d'enfants apprenant le français), pour lesquelles aucun lien significatif n'a été détecté.

En ce qui concerne le lien entre le développement des habiletés relatives à l'émergence de l'écrit chez les enfants et les scores du CLASS Pre-K / ELLCO Pre-K observés chez les enseignantes, aucun lien particulier ne semble ressortir des analyses descriptives. Afin d'explorer davantage les résultats, une analyse de corrélation bivariée à l'aide du logiciel SPSS incluant l'ensemble des habiletés mesurées chez les enfants et les scores des différentes dimensions du CLASS Pre-K et du ELLCO Pre-K a été réalisée. Celle-ci a montré qu'il existait plusieurs liens significatifs entre les variables de l'étude. Plus précisément, les variables de la connaissance de la rime (AU/PR), de l'identification de la majuscule (AU), de l'identification de la minuscule (AU), du score brut à l'EVIP (AU/PR), de l'item plafond (PR), de l'écriture du prénom (AU/PR), de l'écriture des mots « riz », « ami », « cerise » et « macaroni » (PR), du score brut au PWPA (AU), de la connaissance des concepts au PWPA (AU), de la reconnaissance de la majuscule (AU) et de la reconnaissance de la minuscule (AU/PR) ont montré des corrélations significatives ($r = 0,377-0,881$) avec les différents scores au CLASS Pre-K et au ELLCO Pre-K aux deux temps de mesure. Il est intéressant de noter que les variables de l'identification et de la reconnaissance des majuscules et des minuscules montrent une relation négative avec les scores au ELLCO Pre-K et au CLASS Pre-K, suggérant que plus les pratiques enseignantes sont bonnes, moins les enfants sont habiles sur ces plans.

Voir les annexes 6 et 7 pour plus de détails sur les coefficients de corrélation et les scores moyens au CLASS Pre-K et au ELLCO Pre-K.

4.2 Conclusions et pistes de solution

Les conclusions de cette recherche sont nombreuses, mais la principale demeure que le niveau de qualité de l'environnement (physique et interactif) oral et écrit et le niveau de qualité des interactions en classe doivent être rehausser afin d'offrir un environnement éducatif de qualité aux enfants de quatre ans. En lien avec cette conclusion, quelques pistes de solution sont proposées.

Miser sur la formation initiale et continue

Il s'avère essentiel de bonifier et de miser sur la formation initiale des futures enseignantes et sur la formation continue des enseignantes pour rehausser cette qualité à l'éducation préscolaire. Les entrevues ont permis de ressortir que plusieurs enseignantes ne se sentent pas suffisamment formées pour intervenir à l'éducation préscolaire, et qu'elle se sentent davantage outillés pour ce qui est de l'émergence de la lecture comparativement à l'émergence de l'écriture. L'éducation préscolaire, c'est la porte d'entrée à l'école, d'où l'importance de soutenir les enfants dans leur développement et leurs premiers apprentissages, socles des futurs apprentissages formels au primaire. Il est primordial de s'assurer que les enseignantes connaissent les fondements théoriques et pédagogiques à l'éducation préscolaire, à présenter les interventions à adopter pour rehausser la qualité des interactions en classe, notamment en ce qui a trait au soutien à l'apprentissage qui est le domaine le plus faible, et à adopter des pratiques éducatives en langage oral et en émergence de l'écrit reconnues efficaces par la recherche, spécifiquement en contexte d'éducation préscolaire.

Engager davantage de conseillers pédagogiques à l'éducation préscolaire

Pour former et accompagner les enseignantes, il serait profitable d'engager davantage de conseillers pédagogiques à l'éducation préscolaire et que ceux-ci puissent travailler en étroite collaboration non seulement avec les conseillers pédagogiques en français, pour assurer une continuité entre l'éducation préscolaire et le premier cycle du primaire au regard du langage oral, de l'émergence de l'écrit et des premiers apprentissages formels de la lecture et de l'écriture, mais également avec les chercheurs à l'éducation préscolaire.

Investir dans l'environnement physique de la classe

Nos résultats ont démontré qu'il est primordial d'investir monétairement dans l'achat de livres de qualité afin d'offrir une quantité, une variété et une qualité de livres jeunesse aux enfants. Il est également important d'investir également dans le matériel écrit et d'écriture. Ces investissements permettront d'offrir aux enfants des expériences qui donnent le goût de la lecture et de l'écriture.

4.3 Contribution de la recherche à l'avancement des connaissances

Une de nos principales contributions est d'ordre fondamentale, car notre recherche a permis de dresser un portrait de la qualité de l'environnement oral et écrit et de la qualité des interactions de 30 classes de maternelle 4 ans TPMD, ce qui n'avait pas été fait encore au Québec, à notre connaissance. Ce portrait a permis de démontrer que le niveau de qualité de l'environnement oral et écrit et des interactions en classe (plus précisément le soutien à l'apprentissage) gagnerait à être plus élevé afin d'offrir un environnement éducatif (environnement physique et interactif) de qualité. Nos résultats vont dans le même sens que les enseignantes à l'éducation préscolaire qui souhaitent être davantage formées pour mieux soutenir les enfants dans leur développement du langage oral et de l'émergence de l'écrit. Par ailleurs, le développement d'un outil évaluant la qualité des bibliothèques en classe pourra être réinvesti dans d'autres projets de recherche.

5. Pistes de recherche

5.1 Nouvelles pistes de recherche

À l'issue des résultats de cette présente recherche, certaines pistes de recherche peuvent être suggérées pour ainsi guider les futures recherches dans le domaine.

1. Développer un dispositif de développement professionnel portant sur la qualité des interactions en lien avec l'émergence de l'écrit en formation initiale et continue.

Considérant que le niveau de qualité n'était pas élevé pour l'ensemble des classes participantes et que les enseignantes ont manifesté leur besoin d'être davantage formées, il serait souhaitable de développer des projets de recherche-action incluant des dispositifs de développement professionnel où des formations et de l'accompagnement seraient offerts aux participants. Dans ce dispositif, il serait également important d'aborder l'aménagement physique de la classe, incluant la qualité, la quantité et la variété de livres jeunesse et le matériel favorisant le développement du langage oral et de l'émergence de l'écrit.

2. Étudier l'engagement des enfants dans les pratiques d'émergence de l'écrit dans les classes de maternelles 4 ans et 5 ans.

Comme l'engagement des enfants dans leur développement et leurs apprentissages a été démontré comme facteur déterminant dans la réussite des enfants à l'éducation préscolaire, il serait pertinent de mener une étude sur l'engagement des enfants en contexte d'émergence de l'écrit en classes d'éducation préscolaire 4 ans et 5 ans.

3. Répliquer la présente étude avec un nombre plus élevé de classes de maternelle et en y ajoutant un volet CPE.

L'une des limites de notre projet de recherche a été la taille de notre échantillon. Il serait souhaitable de réaliser une recherche avec un plus grand échantillon d'enseignantes, et en y incluant cette fois des maternelles 5 ans et des groupes de 4 ans en centre de la petite enfance.

3.1 Évaluer et comparer la qualité dans les trois milieux.

En sous-objectif à la piste de recherche #3, il serait intéressant d'évaluer et de comparer la qualité de l'environnement physique et interactif ainsi que la qualité des interactions présentent dans les trois milieux étant donné qu'ils accueillent tous des enfants de 4 et 5 ans.

5.2 Les principales pistes de solution

Au terme de ce projet de recherche, de nouvelles pistes de solution se dessinent, mais un constat émane également.

Pistes de solution. La principale piste de solution est d'investir dans la formation initiale des futurs enseignants à l'éducation préscolaire, notamment en accordant davantage de cours à l'éducation préscolaire dans la formation initiale, et dans la formation continue des enseignants par des formations universitaires de 2^e cycle et de la participation à des

dispositifs de développement professionnel, incluant formation et accompagnement, menés par des partenariats entre chercheurs et conseillers pédagogiques. La deuxième piste de solution est de poursuivre des projets de recherche et de recherche-action en contexte d'éducation préscolaire, étant donné cette nouvelle réalité de cycle à l'éducation préscolaire avec le nouveau programme-cycle et l'implantation universelle massive de maternelle 4 ans au Québec.

Constat. Dans le cadre de ce projet, de nombreuses données ont été recueillies. Il ne s'agit pas d'une piste de solution, mais bien le souhait de pouvoir avoir le temps de diffuser les nombreux résultats de recherche autant dans les milieux pratiques et universitaires que dans le milieu de la recherche.

6. Références choisies et bibliographie

Abreu-Lima, I. M. P., Leal, T. B., Cadima, J. et Gamelas, A. M. (2013). Predicting child outcomes from preschool quality in Portugal. *European Journal of Psychology of Education, 28*, 399-420.

Ansari, A. et Purtell, K. M. (2017). Early Childhood Research Quarterly Activity settings in full-day kindergarten classrooms and children's early learning. *Early Childhood Research Quarterly, 38*, 23-32.

Baribeau, C. et Royer, C. (2012). L'entretien individuel en recherche qualitative : usages et modes de présentation. *Revue des sciences de l'éducation, 38*(1), 23-45.

Baroody, A. E., et Diamond, K. E. (2016). Associations among preschool children's classroom literacy environment, interest and engagement in literacy activities, and early reading skills. *Journal of Early Childhood Research, 14*(2), 146-162. doi:10.1177/1476718X14529280

Bédard, J. (2010). Scolariser ou non la petite enfance : qu'en est-il de l'intervention éducative dans les maternelles québécoises ? *L'intervention éducative, 8*(2), 1-7.

Bélangier, M.-F. (2017). *Les futurs enseignants de maternelle 4 ans sont-ils suffisamment formés ?* Récupéré de <http://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1011952/futurs-enseignants-maternelle-4-ans-formation-experts>.

Bouchard, C. (2010). Le développement global de l'enfant au préscolaire. Dans C. Raby et A. Charron (Eds.), *Intervenir à l'éducation préscolaire pour favoriser le développement global de l'enfant*. CEC

Brosseau-Lapré, F. et Rvachew, S. (2013). *Underlying and surface manifestations of developmental phonological disorder in French-speaking preschoolers aged 4 to 6 years*. Ph.D. Dissertation. McGill University, Montreal, Quebec.

Brougère, G. (2002). Jeu et loisir comme espaces d'apprentissages informels, *Éducation et sociétés, 10*, 5-20.

Carlsson-Paige, N., McLaughlin, G.G. et Almon, J. W. (2015). *Reading instruction in kindergarten: little to gain and much to lose*. Boston, MA: Defending the early years / Alliance for children. Repéré à : https://deyproject.files.wordpress.com/2015/01/readinginkindergarten_online-1.pdf

Casbergue, R. M., McGee, L. M., et Bedford, A. (2008). Characteristics of classroom environments associated with accelerated literacy development. Dans L. M. Justice et C. Vukelich (Éds.), *Achieving excellence in preschool literacy instruction*. The Guilford Press.

Charron, A. et Bouchard, C. (2018). La qualité des interactions en classe. *Revue Préscolaire, 56*(4), 14-18.

Charron, A., Boudreau, M., et Bouchard, C. (2016). À la découverte du monde de l'oral et de l'écrit. Dans C. Raby et A. Charron (Éds.), *Intervenir au préscolaire pour favoriser le développement global de l'enfant* (pp. 65-80). CEC.

Charron, A., Lehrer, J. Boudreau, M. et Jacob, E. (2021). *L'éducation préscolaire au Québec : fondements théoriques et pédagogiques*. Presses de l'Université du Québec, publication prévue automne 2021.

Chien, N. C., Howes, C., Burchinal, M., Pianta, R. C., Ritchie, S., Bryant, D. M. et Barbarin, O. A. (2010). Children's classroom engagement and school readiness gains in prekindergarten. *Child development, 81*(5), 1534-1549.

Connor C.M., Morrison, F.J. et Slominski, L. (2006). Preschool instruction and children's emergent literacy skill growth. *Journal of Educational Psychology, 98*, 665-689.

Connor, C.M., Son, S.-H., Hindman, A.H. et Morrison, F.J. (2005). Teacher qualifications, classroom practices, family characteristics, and preschool experience: Complex effects on first graders' vocabulary and early reading outcomes. *Journal of School Psychology, 43*(4), 343-375.

Cormier, P. (2006). Connaissance du nom des lettres chez des enfants francophones de 4, 5 et 6 ans au Nouveau-Brunswick. *Éducation et francophonie, 24*, 5-27.

Creswell, J. W. et Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research* (2nd ed.). Sage Publication, Inc.

Creswell, J. W. et Plano Clark, V. L. (2007). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. Sage Publication, Inc.

Curby, T. W., LoCasale-Crouch, J., Konold, T. R., Pianta, R. C., Howes, C., Burchinal, M., Bryant, D., Clifford, R., Early, D. et Barbarin, O. (2009). The relations of observed pre-k classroom quality profiles to children's achievement and social competence. *Early Education and Development, 20*(2), 346-372.

Cunningham, D. (2010). Relating Preschool Quality to Children's Literacy Development, *Early Childhood Education Journal, 37*, 501-507.

da Silveira, Y., Jacob, E., Blaser, C., Pellerin, G., Paul, V. et Charron, A. (2016, mai). Relation de confiance, un ancrage incontournable en contexte de recherche autochtone : témoignages de recrutement de participants atikamekw, inuits, innus et anicinapek en éducation. Communication orale présentée au 84^e Congrès de l'ACFAS. Montréal, Canada.

Desrosiers, H., et Tétreault, K. (2012). *Les facteurs liés à la réussite aux épreuves obligatoires de français en sixième année du primaire: un tour d'horizon*. Québec : Institut de la statistique du Québec. Repéré à : <https://www.stat.gouv.qc.ca/docs/hmi/statistiques/education/prescolaire-primaire/reussite-epreuve-francais.pdf>

Diamond, K. E., Gerde, H. K. et Powell, D. R. (2008). Development in early literacy skills during the pre kindergarten year in Head Start: Relations between growth in children's writing and understanding of letters. *Early Childhood Research Quarterly, 23*, 467-478.

Dickinson, D. et Caswell, L. (2007). Building support for language and early literacy in preschool classrooms through in-service professional development: Effects of the Literacy Environment Enrichment Program (LEEP). *Early Childhood Research Quarterly, 22*, 243-260.

Duncan, G., Dowsett, C., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A., Klebanov, P., . . . Brooks-Gunn, J. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental Psychology, 43*(6), 1428-1446.

Dunn, L., Thériault-Whalen, C. M. et Dunn, L. (1993). *Échelle de vocabulaire en images Peabody*. Psychan.

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: 10.1177/1468798416652448

Evans, M. A., Bell, M., Shaw, D., Moretti, S. et Page, J. (2006). Letter names, letter sounds and phonological awareness: an examination of kindergarten children across letters and of letters across children. *Reading and Writing. An Interdisciplinary Journal*, 19, 959-989.

Fédération des commissions scolaires du Québec (2016). *Mémoire formulé dans le cadre de la consultation sur la commission de l'éducation à la petite enfance.*

Fédération des commissions scolaires du Québec. (2019, mai). *Mémoire de la Fédération des commissions scolaires du Québec présenté dans le cadre de la consultation sur le projet de loi n°5 : Loi modifiant la Loi sur l'instruction publique et d'autres dispositions à l'égard des services de l'éducation préscolaire destinés aux élèves âgés de 4 ans.* https://www.fcssq.quebec/upload/files/M%C3%A9moires/Memoire_projet_de_loi_no_5_-_Maternelle_4_ans_-_Mai_2019.pdf

Foulin, J. N. et Pacton, S. (2006). La connaissance du nom des lettres : précurseur de l'apprentissage du son des lettres. *Education et Francophonie*, 34, 28-55.

Gagné, A., Bigras, N., Turgeon, É., Charron, A., Bouchard, C. et April, J. (2016). *Mémoire formulé dans le cadre de la consultation publique sur la réussite éducative du Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur.*

Gerde, H. K., Bingham, G. E. et Wasik, B. A. (2012). Writing in Early Childhood Classrooms: Guidance for Best Practices. *Early Childhood Education Journal*, 40(6), 351-359.

Giasson, J. (2011). *La lecture : apprentissage et difficultés.* Gaëtan Morin.

Guo, Y., Justice, L. M., Kaderavek, J. N. et McGinty, A. (2012). The Literacy Environment of Preschool Classrooms: Contributions to Children's Emergent Literacy Growth. *Journal of Research in Reading*, 35(3), 308-327.

Guo, Y., Sawyer, B. E., Justice, L. M. et Kaderavek, J. N. (2013). Quality of the Literacy Environment in Inclusive Early Childhood Special Education Classrooms, *Journal of Early Intervention*, 25(1), 40-60.

Hamre, B. K., Mashburn, A., Pianta, R. C. et Downer, J. (2006). *Validation of 3-factor model for classroom quality across preschool to fifth grade.*

Hamre, B. K. et Pianta, R. C. (2005). Can instructional and emotional support in the first-grade classroom make a difference for children at risk of school failure? *Child Development*, 76(5), 949-967.

Hamre, B., Pianta, R., Hatfield, B. et Jamfil, F. (2014). Evidence for General and Domain-Specific Elements of Teacher-Child Interactions: Associations With Preschool Children's Development, *Child Development*, 85(3), 1257-1274.

Hohmann, M., Weikart, D. P., Bourgon, L. et Proulx, M. (2007). *Partager le plaisir d'apprendre : guide d'intervention éducative au préscolaire (2^e éd.)*. Gaëtan Morin Éditeur.

Howell, D. C. (2008). *Méthodes statistiques en sciences humaines* (Trad. M. Rogier, V.

Yzerbyt, & Y. Bestgen). De Boeck.

Invernizzi, M., Sullivan, A., Meier, J. et Swank, L. (2004). *Phonological Awareness Literacy Screening PreK (PALS-PreK)*. University of Virginia.

Japel, C., Capuano, F., Bigras, M., et Brodeur, M. (2014). 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. *Projet de recherche soutenu par le FRQSC. Partenaires: MELIS*. Repéré à : http://www.frqsc.gouv.qc.ca/documents/11326/2801941/PRS_JapelC_rapport_maternelle-4ans.pdf/8d7f7c4e-13b6-43bb-9804-b204ed8d032f

Justice, L., Bowles, R.P. et Skibbe, L. E. (2006). Measuring preschool attainment of printconcept knowledge : A study of typical and at-risk 3 – to 5 years old children using item response theory. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 37, 224-235.

Justice, L. M. et Ezell, H. K. (2001). Preschool word and print awareness. *Child Language Teaching and Therapy*, 17, 207-225.

Justice, L., Mashburn, A., Hamre, B. et Pianta, R. (2008). Quality of language and literacy instruction in pre-kindergarten programs serving at-risk pupils. *Early Childhood Research Quarterly*, 23, 51-68.

Kennedy, E. (2013). Creating positive literacy learning environments in early childhood: Engaging classrooms, creating lifelong readers, writers and thinkers. Dans J. Larson et J. Marsh (Eds.), *The SAGE handbook of early childhood literacy* (pp. 541-560). Sage Publications.

Klenk, L. (2001). Playing with literacy in preschool classrooms. *Childhood Education*, 77(3), 150-157. doi: 10.1080/00094056.2001.10522150

Labbé, S. (2019). *La maternelle 4 ans : une bonne idée ?* Fides.

Laferrière, T. (2015). *Réseau sur la persévérance et la réussite scolaire au Québec*.

Larivée, S. J., Bédard, J., Larose, F. et Terisse, B. (2014). Jeu et apprentissage à la maternelle : des finalités à l'intervention. *Revue pour la recherche en éducation*, actes du colloque «Le jeu en contextes éducatifs pendant la petite enfance», Acfas 2013, 1-12.

Lefebvre, P. (2007). *La prévention des difficultés de lecture et d'écriture*. Thèse de doctorat inédite, Université de Montréal, Montréal, Canada.

Lefebvre, P. (n.d.). Traduction française du Early Language and Literacy Classroom Observation (Smith, Brady et Anastasopoulos, 2008).

Lynch, J. (2011). An Observational Study of Print Literacy in Canadian Preschool Classrooms. *Early Childhood Education Journal*, 38(5), 329-338.

Marinova, K., Dumais, C., Moldoveanu, M., Dubé, F. et Drainville, R. (2020). Les pratiques enseignantes pour soutenir les premiers apprentissages de la langue écrite à l'éducation préscolaire : entre l'approche développementale et l'approche scolarisante. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 55(2), 352–375. <https://doi.org/10.7202/1077972ar>

Massey, S., Pence, K. L., Justice, L. M. et Bowles, R. P. (2008). Educators' use of cognitive challenging questions in economically disadvantaged preschool classroom

contexts. *Early Education and Development*, 19, 340-360.

Mayer, R., & Saint-Jacques, M.- C. (2000). L'entrevue de recherche. Dans R. Mayer, F. Ouellet, M.- C. Saint-Jacques et D. Turcotte (Eds), *Méthodes de recherche en intervention sociale* (p. 115-133). Gaëtan Morin.

McClelland M. M., Acock A. C. et Morrison F. J. (2006). The impact of kindergarten learning-related skills on academic trajectories at the end of elementary school. *Early Childhood Research Quarterly*, 21(4), 471-490.

McClelland, M. M., Morrison, F. J. et Holmes, D. L. (2000). Children at risk for early academic problems: The role of learning-related social skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(3), 307- 329.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) (2013). *Projet de programme d'éducation préscolaire : maternelle 4 ans à temps plein en milieu défavorisé*. Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) (2015). *Rapport préliminaire d'évaluation : Maternelle 4 ans à temps plein en milieu défavorisé*. Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ]. (2021). *Programme-cycle de l'éducation préscolaire*. Gouvernement du Québec. Repéré à : [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeg/P
rogramme-cycle-prescolaire.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeg/Programme-cycle-prescolaire.pdf)

Mol, S. E., et Bus, A. G. (2011). To read or not to read: a meta-analysis of print exposure from infancy to early adulthood. *Psychological Bulletin*, 137(2), 267. doi: 10.1037/a0021890

Molfese, V. J., Beswick, J. L., Jacobi-Vessels, J. L., Armstrong, N. E., Culver, B. L., White, J. M., ... et Molfese, D. L. (2011). Evidence of alphabetic knowledge in writing: connections to letter and word identification skills in preschool and kindergarten. *Reading and Writing*, 24(2), 133–150.

Morris, D., Bloodgood, J. et Perney, J. (2003). Kindergarten predictors of first- and second-grade reading achievement. *The Elementary School Journal*, 104, 93-109.

National Early Literacy Panel (NELP). (2008). *Developing early literacy: Report of the National Early Literacy Panel*. National Institute for Literacy.

National Association for the Education of Young Children (NAEYC) et International Reading Association (IRA). (1998, May). *Learning to read and write: Developmentally appropriate practices for young children* [A joint position statement of the International Reading Association and the National Association for the Education of Young Children]. Récupéré de : <http://www.naeyc.org/about/positions/pdf/PSREAD98/pdf>

Neumann, M. M., Hood, M. et Neumann, D. L. (2009). The Scaffolding of Emergent Literacy Skills in the Home Environment: A Case Study. *Early Childhood Education Journal*, 36(4), 313-319.

Neuman, S. B., et Roskos, K. (2007). *Nurturing knowledge: Building a foundation for school success by linking early literacy to math, science, art, and social studies*. Scholastic.

- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (3e éd.). Armand Colin.
- Pelatti, C. Y., Piasta, S. B., Justice, L. M. et O'Connell, A. (2014). Language-and literacy-learning opportunities in early childhood classrooms: Children's typical experiences and within-classroom variability. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(4), 445-446.
- Pianta, R. C. et Hamre, B. K. (2009). Conceptualization, measurement, and improvement of classroom processes: Standardized observation can leverage capacity. *Educational Researcher*, 38, 109-119.
- Pianta, R. C., La Paro, K. et Hamre, B. K. (2008). *Classroom Assessment Scoring System (CLASS)*. Paul H. Brookes.
- Pianta, R. C., La Paro, K. M., Payne, C., Cox, M. J. et Bradley, R. (2002). The relation of Kindergarten classroom environment to teacher, family, and school characteristics and child outcomes. *The Elementary School Journal*, 102(3), 225-238.
- Prévost, N. (2016). *Portrait de la connaissance des lettres chez des enfants de maternelle*. Thèse de doctorat inédite : Université de Sherbrooke, Sherbrooke, Canada.
- Puranik, C. S. et Lonigan, C. J. (2011). From scribbles to scrabble: Preschool children's developing knowledge of written language. *Reading and writing*, 24(5), 567-589.
- Raby, C. et Charron, A. (2016). *Intervenir à l'éducation préscolaire pour favoriser le développement global de l'enfant*. CEC.
- Raudenbush, S. W. et Bryk, A. S. (2002). *Hierarchical linear models: Applications and data analysis methods* (2nd Ed). Sage.
- Rimm-Kaufman, S. E., Curby, T. W., Grimm, K. J., Nathanson, L. et Brock, L.L. (2009). The contribution of children's self-regulation and classroom quality to children's adaptive behaviors in the kindergarten classroom. *Developmental Psychology*, 45(4), 958-972.
- Rohde, L. (2015). The comprehensive emergent literacy model: Early literacy in context. *SAGE Open*, 5(1), 2158244015577664. doi: 10.1177/2158244015577664
- Rowe, D. W. et Wilson, S. (2009). Write Start! Writing Assessment. Vanderbilt University.
- Schram, A. B. (2014). A Mixed Methods Content Analysis of the Research Literature in Science Education, *International Journal of Science Education*, 36(15), 2619-2638.
- Sabol, T. J., Soliday Hong, R., Pianta, R. C. et Burchinal, M. R. (2013). Can Rating Pre-K Programs Predict Children's Learning? *Science*, 341, 845-846. doi: 10.1126/science.1233517.
- Smith, M., Brady, J. et Anastasopoulos, L. (2008). *Early language and literacy classroom observation tool*, Pre-K (ELLCO Pre-K) (Research ed.). Brooks Publishing Company.
- Teddlie, C. et Tashakkori, A. (2011). Mixed Methods Research: Contemporary Issues in an Emerging Field. Dans N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research* (4th Ed.). Sage Publications, Inc.
- Thériault, P. (2010). Développement de la conscience de l'écrit: interventions éducatives d'enseignantes de la maternelle quatre ans en milieux défavorisés. *McGill Journal of*

Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill, 45(3), 371-392. doi: 10.7202/1003568ar

UNESCO (1993). *Emergent literacy in Early Childhood Education*. Récupéré de http://www.unesco.org/education/information/pdf/21_33.pdf.

Villeneuve-Lapointe, M. et Charron, A. (2021). Des pratiques éducatives concrètes pour soutenir l'émergence de l'écrit des enfants d'âge préscolaire. *Revue préscolaire*, 59(1), 31-34.

White, K. M. (2013). Associations between teacher-child relationships and children's writing in kindergarten and first grade. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(1), 166-176.

Whitehurst, G. J. et Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69(3), 848-872.

Williams, J. M., Landry, S. H., Anthony, J. L., Swank, P. R. et Crawford, A. D. (2012). An Empirically-based Statewide System for Identifying Quality Pre-Kindergarten Programs. *Education Policy Analysis Archives*, 20(17). 1-36.

Zhang, C., Hur, J., Diamond, K. E., et Powell, D. (2014). Classroom Writing Environments and Children's Early Writing Skills: An Observational Study in Head Start Classrooms. *Early Childhood Education Journal*, 43(4), 307-315. doi: 10.1007/s10643-014-0655-4