

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

Joudie Dubois, Université du Québec à Rimouski, Canada
Monica Boudreau, Université du Québec à Rimouski, Canada
Isabelle Beaudoin, Université du Québec à Rimouski, Canada

Résumé : Cet article s'intéresse aux interventions directes et indirectes des enseignantes à l'égard de l'aménagement de trois centres de littératie, soit les coins lecture, écriture et jeux symboliques, afin de soutenir l'émergence de l'écrit des enfants à l'éducation préscolaire 5 ans. Il est maintenant bien reconnu dans les écrits scientifiques que l'enseignante joue un rôle important pour favoriser et soutenir l'émergence de l'écrit des jeunes enfants (Bodrova et Leong, 2012; Tracey et Morrow, 2015). C'est en agissant conjointement sur l'environnement physique (interventions indirectes) et psychologique (interventions directes) qu'elle favorise le développement optimal de l'émergence de l'écrit des enfants (Guo, Justice, Kaderavek et McGinty, 2012). Dans le cadre de cet article, ces deux types d'interventions à l'éducation préscolaire seront définis et des études dressant le portrait des pratiques d'enseignantes de maternelle 5 ans à ce sujet seront présentées.

Mots-clés : éducation préscolaire, émergence de l'écrit, pratiques enseignantes, aménagement, environnement physique, centres de littératie, interventions directes.

Abstract : This article focuses on the direct and indirect interventions of women teachers in the development of three literacy centers, namely reading, writing and symbolic games, in order to support the emergence of children's writing, preschool education 5-years-old. It is now well recognized in the scientific literature that the teacher plays an important role in fostering and supporting the emergence of young children's writing (Bodrova and Leong, 2012, Tracey and Morrow, 2015). It is by acting jointly on the physical environment (indirect interventions) and psychological (direct interventions) that it promotes the optimal development of the emergence of children's writing (Guo, Justice, Kaderavek and McGinty, 2012). For the purpose of this article, these two types of preschool education interventions will be defined, and studies will be presented on the 5-years-old kindergarten teacher practices.

Keywords : preschool education, emergence of writing, teaching practices, planning, physical environment, literacy centers, direct interventions.

Introduction

L'éducation préscolaire est un milieu qui met en place les bases de la scolarisation et qui favorise le plaisir d'apprendre pour le reste de la vie de l'enfant (Conseil supérieur de l'éducation [CSE], 2012; Duval et Bouchard, 2013; Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2017). Il s'agit d'une période sensible pour ce dernier puisque les expériences qu'il y vit ont un impact sur son développement global, ses apprentissages présents et futurs, et sa réussite éducative (Duval et Bouchard, 2013). Il est important d'éveiller les enfants d'âge préscolaire à la lecture et à l'écriture (CSE, 2012; Justice, 2010; Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 2001; Snow, Burns et Griffin, 1998). En effet, les apprentissages en émergence de l'écrit influencent le développement des compétences futures en lecture et en écriture, et la réussite scolaire de l'enfant (CSE, 2012; Justice, Bowles, Pence Turnbull et Skibbe, 2009; Pagani, Fitzpatrick, Belleau et Janosz, 2011; Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabetisation, 2009).

Par ses pratiques éducatives, l'enseignante peut soutenir l'émergence de l'écrit de l'enfant (Bodrova et Leong, 2012; Tracey et Morrow, 2015). À l'éducation préscolaire, ces pratiques se traduisent en interventions directes, mais également indirectes telles que l'aménagement de la classe et, plus spécifiquement, des centres de littératie. Les coins lecture, écriture et jeux symboliques sont trois centres de littératie reconnus pour soutenir l'émergence de l'écrit des enfants (Boudreau et Charron, 2014; Giasson et Saint-Laurent, 1999; Guo *et al.*, 2012; Tracey et Morrow, 2015). Il convient donc d'approfondir les interventions directes et indirectes des enseignantes de maternelle 5 ans à l'égard de l'aménagement de centres de littératie pour favoriser l'émergence de l'écrit des enfants. Cet article a comme visée de définir des interventions directes et indirectes à l'égard de l'aménagement spécifique des coins lecture, écriture et jeux symboliques, en plus de présenter des études dressant le portrait des pratiques d'enseignantes de maternelle 5 ans à ce sujet.

L'émergence de l'écrit : un incontournable à l'éducation préscolaire

L'émergence de l'écrit correspond à « toutes les acquisitions en lecture et en écriture (les connaissances, habiletés et attitudes) que l'enfant réalise, sans enseignement formel, avant de lire de manière conventionnelle » (Giasson, 2003, p. 128). Dès leur naissance, la plupart des enfants évoluent dans un environnement empreint d'écrit et interagissent avec des lecteurs et des scripteurs dans des situations de lecture et d'écriture authentiques, qui répondent à des besoins réels de communication (Burns, Espinosa et Snow, 2003; Morin, 2011; Morrow et Tracey, 2007). Cet apprentissage débute donc tôt dans leur vie, en renvoyant habituellement à la période qui s'étend de la naissance à l'âge de 6 ans (Tracey et Morrow, 2015). Comme le mentionne Giasson (2011), le rôle de l'éducation préscolaire à cet égard est d'accompagner adéquatement les enfants dans leurs apprentissages qui s'avèrent, pour la plupart, déjà amorcés à ce moment de leur vie.

Pour soutenir le développement de l'émergence de l'écrit, l'enseignante peut réaliser des interventions directes et indirectes. Les interventions directes renvoient aux actions, verbales ou non, posées directement par l'enseignante envers un enfant ou un groupe d'enfants pour répondre à une intention précise (MEQ, 1997; Morin, 2007; Thériault, 2010). Guo et ses collaboratrices (2012) les considèrent comme étant l'environnement psychologique. Quant aux interventions indirectes, elles concernent celles pour lesquelles un intermédiaire se trouve entre l'enseignante et l'enfant (MEQ, 1997; Morin, 2007; Thériault, 2010). Cet intermédiaire correspond aux aspects de l'organisation fonctionnelle de la classe, soit l'organisation du temps et l'aménagement de l'espace (MEQ, 1997). Pour ce dernier aspect, Guo et ses collaboratrices (2012) font mention de l'environnement physique. L'aménagement de l'environnement physique de la classe est donc un intermédiaire sur lequel l'enseignante peut agir afin de favoriser l'émergence de l'écrit des enfants.

Tel que le mentionnent Guo et ses collaboratrices (2012), ce sont l'environnement physique (interventions indirectes) et l'environnement psychologique (interventions directes), de concert, qui prédisent de meilleurs gains en émergence de l'écrit. Il s'agit donc d'un sujet pertinent à explorer. Les prochaines sections aborderont, d'une part, l'environnement physique des coins lecture, écriture et jeux symboliques, et d'autre part, les interventions directes des enseignantes.

L'environnement physique : une intervention indirecte riche

L'environnement physique réfère à l'organisation physique de l'espace, aux ressources disponibles et à leur disposition (Guo *et al.*, 2012). Selon Giasson (2011), l'un des principes d'intervention qu'il convient de respecter à l'éducation préscolaire afin de soutenir l'émergence de l'écrit de l'enfant est de lui fournir un environnement favorable à l'exploration de l'écrit et de soutenir cette exploration. L'interaction de l'enfant avec un tel environnement favorise l'apprentissage de la lecture et de l'écriture puisqu'elle lui donne l'occasion d'agir sur cet écrit en observant, comparant et reproduisant, ce qui lui permet de construire ses connaissances (Charron, Boudreau et Bouchard, 2016; Thériault, 1996). Ainsi, l'enseignante se doit d'aménager un environnement qui donnera le goût aux enfants de lire et d'écrire (Giasson et Saint-Laurent, 1999).

Les centres de littératie sont tout indiqués pour soutenir l'émergence de l'écrit des enfants. Ils sont parfois considérés comme un dispositif d'enseignement-apprentissage, lorsque l'enseignante offre du soutien à des petits groupes pendant que les enfants travaillent en centres de littératie (Soucy, 2018). Ils sont aussi parfois vus comme un centre qui regroupe le coin lecture et le coin écriture (Morrow, 2005; Rog, 2001). Dans cet article, les centres de littératie sont considérés comme des espaces réservés à l'exploration par les enfants d'activités qui permettent d'intégrer, de consolider ou d'élargir leurs apprentissages en littératie (Diller, 2010). À cet égard, les coins lecture, écriture et jeux symboliques constituent trois centres de littératie.

Le coin lecture

Le coin lecture est un endroit dans lequel les enfants peuvent s'installer pour consulter les livres qui y sont offerts (Giasson, 2011). La présence de livres en quantité suffisante accessibles dans la classe s'avère être l'un des facteurs motivationnels pour la lecture identifiés par Giasson et Saint-Laurent (1999). Le coin lecture favorise donc la lecture volontaire des enfants (Giasson et Saint-Laurent, 1999; Thériault, 1996). Il

permet également d'instaurer une communauté de lecteurs par les interactions sociales qui peuvent y être réalisées (Giasson, 2003; Neuman et Bredekamp, 2000; Thériault, 2008). En somme, les enfants interagissent plus avec les livres et développent ainsi des habiletés qui les prépareront aux apprentissages formels en lecture et en écriture. À la lecture des écrits scientifiques, plusieurs caractéristiques qui définissent un aménagement de qualité du coin lecture afin de soutenir l'émergence de l'écrit des enfants ont été identifiées. Ces caractéristiques sont regroupées et présentées dans l'encadré 1.

Encadré 1 : L'aménagement de qualité du coin lecture

- Il offre de l'intimité et de la tranquillité (Charron *et al.*, 2016; Fractor, Woodruff, Martinez et Teale, 1993; Giasson, 2011; Morin, 2007).
- Il est bien éclairé, par la lumière naturelle d'une fenêtre par exemple (Charron *et al.*, 2016; Fractor *et al.*, 1993).
- Il propose des places confortables (Charron *et al.*, 2016; Fractor *et al.*, 1993; Tracey et Morrow, 2015).
- Il accueille plusieurs enfants, soit plus de cinq (Fractor *et al.*, 1993; Giasson, 2011).
- Il possède une bibliothèque ou des paniers pour ranger les livres (Tracey et Morrow, 2015).
- Des affiches faisant la promotion de livres et de la lecture sont présentes (Charron *et al.*, 2016; Fractor *et al.*, 1993; Giasson, 2011).
- Il porte un nom (Fractor *et al.*, 1993; Giasson, 2003; Morrow, 2005).
- Au moins huit livres par enfant sont offerts (Fractor *et al.*, 1993; Giasson, 2011).
- Plusieurs genres de livres sont proposés (ex. : documentaires, albums sans texte, imagiers, chiffriers) (Giasson, 2011; Justice, 2006; Morrow, 2007).
- Des niveaux variés de difficulté de livres sont présents (Giasson, 2003; Morrow, 2005).
- Quelques livres couvrent un auteur, un personnage ou un thème (Giasson, 2011).
- Quelques livres confectionnés par les enfants sont proposés (Bromley, 2000).
- Des appareils électroniques donnant accès à des livres numériques sont accessibles (ex. : ordinateurs, tablettes numériques) (Korat, Kozlov-Peretz et Segal-Drori, 2017).
- Des marionnettes ou des peluches sont présentes (Charron *et al.*, 2016; Tracey et Morrow, 2015).
- La couverture de certains livres est visible (Fractor *et al.*, 1993; Giasson, 2011; Morrow, 2005).
- Les livres respectent un système de classement (Fractor *et al.*, 1993; Tracey et Morrow, 2015).
- Une rotation des livres a lieu régulièrement (Giasson, 2011; Tracey et Morrow, 2015).

Le coin écriture

Le coin écriture est un endroit où l'enfant peut s'installer pour imiter les comportements du scripteur et explorer le monde de l'écrit (Charron *et al.*, 2016; Morrow, 2005). L'enfant a plus d'opportunités de faire des tentatives d'écriture dans une classe qui offre du matériel écrit varié (Zhang, Hur, Diamond et Powell, 2015), ce qui favorise la construction de sa compréhension des conventions régissant l'écrit (Morrow, 2007). Le coin écriture encourage l'enfant à exprimer ses représentations de l'écrit, à les confronter avec celles de ses pairs et à les faire évoluer dans un contexte informel et ludique. Ce centre de littératie favorise donc l'intérêt des enfants pour l'écriture en plus de stimuler le développement de leurs compétences en littératie (Guo *et al.*, 2012). Plusieurs caractéristiques existent dans les écrits scientifiques pour définir un aménagement de qualité du coin écriture afin de soutenir l'émergence de l'écrit des enfants. L'encadré 2 présente ces caractéristiques qui ont été identifiées à la suite de l'étude des écrits scientifiques.

Encadré 2 : L'aménagement de qualité du coin écriture

- Il possède une table et des chaises (Charron *et al.*, 2016; Giasson, 2011; Tracey et Morrow, 2015).
- Il est situé dans un endroit calme (Giasson, 2011).
- Il est près du coin lecture (Morrow, 2007).
- Plusieurs types de crayons de couleurs variées sont offerts (Giasson, 2011; Tracey et Morrow, 2015).
- Il possède une diversité de papier de différents formats (Charron *et al.*, 2016; Giasson, 2011; Tracey et Morrow, 2015).
- Il offre du matériel pour confectionner des livres (ex. : cartons, feuilles blanches, agrafeuse, perforatrice, colle, ciseaux, etc.) (Charron *et al.*, 2016; Giasson, 2011; Morrow, 2007).
- Des appareils électroniques (ex. : ordinateurs, tablettes numériques) sont accessibles afin de favoriser d'autres modes d'expression (Giasson, 2011; Rog, 2001; Tracey et Morrow, 2015).
- Des lettres mobiles sont offertes aux enfants (Giasson, 2011; Morrow, 2007).
- Un tableau noir et des craies ou un tableau blanc et des crayons effaçables à sec sont présents (Morrow, 2007).
- Des livres sont offerts dans le coin écriture (Bromley, 2000).
- Des mots étiquettes sont présents (Gerde, Bingham et Wasik, 2012; Giasson, 2011; Tracey et Morrow, 2015).
- L'alphabet est affiché (Morrow, 2007).
- Un abécédaire ou un dictionnaire pour enfant est accessible (Giasson, 2011; Love, Burns et Buell, 2007; Tracey et Morrow, 2015).
- Les productions écrites des enfants sont affichées (Giasson, 2011).
- Chaque enfant possède une chemise ou une pochette pour consigner ses écrits (Morrow, 2007).
- Une rotation du matériel a lieu régulièrement (Rog, 2001).

Le coin jeux symboliques

Dans les jeux symboliques, l'enfant exprime sa perception de la réalité en utilisant des signes ou des symboles (Bodrova et Leong, 2012; Charron *et al.*, 2016; Landry, 2014; Thériault et Lavoie, 2004). Il est reconnu que l'organisation matérielle de ce centre de littératie oriente les actions des enfants (Marinova, 2015). En conséquence, l'ajout de matériel écrit pertinent et approprié aux rôles possibles à jouer dans le coin jeux symboliques favorise de manière naturelle l'émergence de la lecture et de l'écriture, en encourageant les enfants à adopter des comportements de lecteurs et de scripteurs (Jacob, Charron et da Silveira, 2015; Love *et al.*, 2007). Par exemple, une circulaire d'épicerie permet à l'enfant qui joue le père d'écrire une liste des aliments nécessaires pour préparer les repas de la semaine. En adoptant des comportements de lecteurs et de scripteurs dans son jeu, l'enfant découvre, notamment, les différentes fonctions et conventions de l'écrit (Au, 2000; Marinova, 2015). De plus, il comprend mieux l'utilité de la lecture et de l'écriture (Thériault et Lavoie, 2004), ce qui influencera positivement son intérêt pour l'écrit et accroîtra sa motivation à apprendre à lire et à écrire. Plusieurs caractéristiques sont présentées dans les écrits scientifiques pour décrire un aménagement de qualité du coin jeux symboliques. L'encadré 3 présente les caractéristiques de ce centre de littératie qui permettent spécifiquement de favoriser l'émergence de l'écrit des enfants.

Encadré 3 : L'aménagement de qualité du coin jeux symboliques

- Il est aménagé dans un endroit isolé et intime (Boudreau et Charron, 2014; Thériault, Doyon, Doucet et Van Tham, 1987).
- Le mobilier et les accessoires sont disposés de manière logique, suggèrent la réalisation de rôles diversifiés et encouragent la manifestation de scénarios élaborés (Boudreau et Charron, 2014; Thériault *et al.*, 1987).
- Au moins quatre rôles sont possibles à jouer par les enfants (Bodrova et Leong, 2012).
- Il est aménagé à partir de thématiques connues des enfants (Giasson, 2011).
- Il possède une variété de matériel écrit fonctionnel selon les actions possibles liées aux rôles du thème abordé (ex. : une prescription pour le pharmacien du coin hôpital) (Gerde *et al.*, 2012; Jacob *et al.*, 2015; Roskos, Christie et Richgels, 2003).
- Du matériel écrit de nature neutre (ex. : un bloc-notes qui devient, pour les enfants, un livre de recettes) et de nature définie (ex. : un vrai livre de recettes) est présent (Bodrova et Leong, 2012; Koza et Gouveia, 2016; Landry, Bouchard et Pagé, 2012).
- Des livres liés au thème représenté sont proposés (Guo *et al.*, 2012; Neuman et Bredekamp, 2000).
- Le matériel écrit est facilement accessible aux enfants (Morrow, 2005; Koza et Gouveia, 2016).
- La thématique varie au courant de l'année (Giasson, 2011).

Les interventions directes au service de l'émergence de l'écrit

Bien que la présence de matériel encourage la réalisation d'activités de lecture et d'écriture par l'enfant, les interactions de qualité entre l'enseignante et l'enfant sont nécessaires pour soutenir les bienfaits apportés par l'environnement physique de la classe (Bouchard et Charron, 2008; Diamond, Gerde et Powell, 2008; Gerde *et al.*, 2012; Guo *et al.*, 2012).

Plusieurs interventions directes sont à favoriser auprès des enfants à cet égard. L'enseignante doit servir de modèle, en lisant et en écrivant régulièrement devant les enfants et en verbalisant les processus effectués lors de ces activités, ce qui permet à l'enfant de mieux comprendre les fonctions et conventions de l'écrit (Giasson, 2011; Lavoie, 2006; Morrow et Tracey, 2007). Le message du matin et la lecture interactive de livres de littérature jeunesse (qui implique que la lecture d'un livre soit accompagnée d'interventions avant, pendant et après la lecture pour engager les enfants à réfléchir sur certains aspects du texte lu) (Giasson, 2011) sont des exemples d'activités qui permettent d'intégrer cette intervention directe. L'étayage est également une intervention directe qui consiste à offrir une aide pour rendre une tâche plus accessible à l'enfant dans sa zone de proche développement (Bodrova et Leong, 2012; Love *et al.*, 2007; Roskos et Christie, 2011). De plus, l'enseignante doit amener l'enfant à approfondir ses réflexions et répondre adéquatement à ses questions sur la lecture et l'écriture (Morin et Montésinos-Gelet, 2007; Thériault, 1996). À titre d'exemple, une activité d'orthographe approchées (qui implique que les enfants, en écrivant, tentent de s'approcher de la norme orthographique d'un mot en mobilisant leurs connaissances de la langue) (Charron, 2006) est riche pour favoriser la réflexion des enfants sur la langue (Charron *et al.*, 2016; Morin et Montésinos-Gelet, 2007). Le plaisir vécu par l'enfant est également important. Ainsi, une autre intervention directe de l'enseignante est la mise en place d'activités qui proviennent des intérêts des enfants, qui répondent à leurs besoins et qui s'inscrivent en contexte de jeu (Bodrova et Leong, 2012). La réalisation d'activités de lecture et d'écriture spontanées doit donc être favorisée (Charron *et al.*, 2016; Morin, 2011).

Enfin, il importe que les interventions directes soutiennent l'environnement physique de la classe (Guo *et al.*, 2012). Par exemple, l'enseignante doit modéliser les actions possibles du lecteur et du scripteur avec les ressources écrites présentes dans la classe (Love *et al.*, 2007). À cet effet, il est pertinent de se demander de quelle manière les enseignantes de maternelle 5 ans mettent en place ces interventions directes et indirectes dans le contexte de leur classe. La prochaine section s'intéresse donc aux études réalisées à cet égard.

Un portrait des pratiques d'enseignantes de maternelle 5 ans

L'aménagement des centres de littératie

Des études se sont intéressées à la présence du coin lecture ou à la qualité de son aménagement pour soutenir l'émergence de l'écrit des enfants. Aux États-Unis, Fractor et ses collaborateurs (1993) ont constaté que parmi les 25 classes de maternelle 5 ans observées, 72,0 % possédaient un coin lecture. En ce qui concerne l'aménagement, les résultats transmis dans l'étude considéraient également les coins lecture observés dans les classes de 1^{re} année (54,8 % des 31 classes avaient un coin lecture) et de 2^e année (51,5 % des 33 classes avaient un coin lecture). À partir de plusieurs des caractéristiques présentées dans l'encadré 1, les chercheurs ont montré que 92,3 % des coins étaient qualifiés de base, 3,8 % bons et 3,8 % excellents. Cette étude est importante puisque d'autres chercheurs se sont par la suite basés sur les caractéristiques de l'aménagement du coin lecture énoncées par Fractor et ses collaborateurs (1993) afin de réaliser leurs observations. C'est le cas de Giasson et Saint-Laurent (1999). Réalisée au Québec, leur étude a indiqué que 75,9 % des 29 classes de maternelle 5 ans observées possédaient un coin lecture, 17,2 % possédaient une bibliothèque et 6,9 % n'avaient ni une bibliothèque, ni un coin lecture. Quant à la qualité de leur aménagement, les chercheuses en sont venues à la conclusion qu'elle n'était pas optimale. Par exemple, plus de la moitié (66,7 %) des classes de maternelle 5 ans observées ne possédaient que 25 livres ou moins. Ces résultats rejoignent ceux de l'étude de Fractor et ses collaborateurs (1993). Toujours au Québec, Thériault (2008) a réalisé une étude auprès de six enseignantes de maternelle 4 ans en milieux défavorisés, dont quatre des six classes étaient multiâges, c'est-à-dire qu'elles accueilleraient des enfants de 4 et 5 ans. À la suite d'observations, la chercheuse a identifié qu'aucune des six classes ne possédait un coin lecture. Elles avaient une bibliothèque de livres qui offrait environ un livre par enfant. De plus, il appert que le contenu de ces bibliothèques changeait peu au courant de l'année. Somme toute, les études présentées démontrent qu'il existe peu de données récentes concernant la présence ou la qualité de l'aménagement du coin lecture en maternelle 5 ans.

Quant au coin écriture, peu d'études se sont intéressées à sa présence ou à la qualité de son aménagement pour soutenir l'émergence de l'écrit des enfants. Au Québec, Thériault (2008) a constaté que seulement deux des six classes observées (deux classes multiâges de maternelle 4 et 5 ans) avaient aménagé un coin écriture au courant de l'année. Peu d'information était donnée quant à leur aménagement, excepté qu'ils accueilleraient un enfant chacun et qu'ils offriraient du matériel comme du papier et des crayons. La situation est semblable aux États-Unis. En effet, Zhang et ses collaborateurs (2015) ont indiqué qu'environ 60,0 % des 31 classes de préscolaire 4 et 5 ans observées avaient un espace réservé pour l'activité d'écriture au premier temps d'observation à l'automne et 45,0 % au deuxième temps d'observation à l'hiver. Il n'est pas possible de décrire l'aménagement de ces coins écriture puisque les résultats présentés concernent l'environnement d'écriture général des classes. En somme, peu d'études existent au sujet du coin écriture en maternelle 5 ans. De plus, elles ne permettent pas de décrire précisément son aménagement.

Enfin, quelques études se sont intéressées à la qualité de l'aménagement du coin jeux symboliques pour soutenir l'émergence de l'écrit des enfants. L'ensemble de ces études montre que le matériel écrit est peu présent dans les coins jeux symboliques (Thériault, 2008, Zhang *et al.*, 2015). Par exemple, au Québec, Boudreau et Charron (2014) ont indiqué, à la suite des observations réalisées, que le matériel écrit était absent de la moitié des coins jeux symboliques des 61 classes de maternelle 5 ans visitées. Cependant, ces études ne spécifient pas si le matériel écrit est fonctionnel selon les rôles et le thème proposé dans le coin jeux symboliques.

Les interventions directes

En ce qui concerne les interventions directes, quelques chercheurs s'y sont attardés. Au Québec, la moitié des enseignantes de l'étude de Thériault (2008) ont effectué des interventions directes qui ont permis de soutenir l'émergence de l'écrit des enfants lors des observations réalisées. Aux États-Unis, dans l'étude de Zhang et ses collaborateurs (2015), les interactions autour du matériel écrit et l'étayage étaient peu fréquents. Par exemple, un enseignant a été vu en train d'aider un enfant à écrire dans seulement 41,9 % des classes à l'automne et 38,7 % à l'hiver. Un enseignant qui modélisait de l'écrit a été vu dans seulement 38,7 % des

classes à l'automne et 48,4 % à l'hiver. À la lumière de ces études, les interventions directes pour soutenir l'émergence de l'écrit des enfants d'âge préscolaire ne semblent pas être réalisées dans toutes les classes. De plus, à notre connaissance, aucune étude ne s'est intéressée spécifiquement aux interventions directes réalisées par les enseignantes pour appuyer l'aménagement de centres de littératie, telles que présenter aux enfants le matériel offert ou modéliser des actions de lecteurs et de scribeurs avec ce matériel.

Conclusion

À la lumière de ce portrait des pratiques d'enseignantes de maternelle 5 ans, il est possible de constater qu'il existe peu d'études récentes qui s'intéressent aux interventions directes et indirectes à l'égard de l'aménagement des coins lecture, écriture et jeux symboliques simultanément et dans le contexte de la maternelle 5 ans précisément. Pourtant, l'importance des interventions directes et indirectes en lien avec l'aménagement de la classe pour favoriser l'émergence de l'écrit des enfants est soulignée depuis plusieurs années dans les écrits scientifiques. Il est donc pertinent de se demander : quel est le portrait actuel des interventions directes et indirectes d'enseignantes de maternelle 5 ans concernant l'aménagement de centres de littératie pour soutenir l'émergence de l'écrit des enfants? Il convient d'obtenir un portrait plus juste de ces pratiques éducatives étant donné leur importance pour soutenir l'émergence de l'écrit du jeune enfant.

RÉFÉRENCES

- Au, K. H. (2000). Literacy Instruction for Young Children of Diverse Backgrounds. Dans D. S. Strickland et L. M. Morrow (dir.), *Beginning Reading and Writing* (p. 35-45). New York, États-Unis : Teachers College Press et International Reading Association.
- Bodrova, E. et Leong, D. (2012). *Les outils de la pensée : L'approche vygotskienne dans l'éducation à la petite enfance*. Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Bouchard, C. et Charron, A. (2008). Je m'exprime : Le développement du langage et la littératie de 3 à 5 ans. Dans C. Bouchard (dir.), *Le développement global de l'enfant de 0 à 5 ans en contextes éducatifs* (p. 357-406). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- 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.
- Bromley, K. (2000). Teaching Young Children to Be Writers. Dans D. S. Strickland et L. M. Morrow (dir.), *Beginning Reading and Writing* (p. 111-120). New York, États-Unis : Teachers College Press et International Reading Association.
- Burns, S., Espinosa, L. et Snow, C. (2003). Débuts de la littératie, langue et culture : Perspective socioculturelle. *Revue des sciences de l'éducation*, 29(1), 75-100. doi : 10.7202/009493ar
- Charron, A. (2006). *Les pratiques d'orthographe approchées d'enseignantes de maternelle et leurs répercussions sur la compréhension du principe alphabétique chez les enfants*. (Thèse de doctorat inédite). Université de Montréal, Montréal. Repéré à <https://core.ac.uk/download/pdf/80344118.pdf>.
- 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 (dir.), *Intervenir à l'éducation préscolaire : Pour favoriser le développement global de l'enfant* (2^e éd., p. 86-99). Anjou, Canada : Éditions CEC.
- Conseil supérieur de l'éducation (CSE). (2012). *Mieux accueillir et éduquer les enfants d'âge préscolaire, une triple question d'accès, de qualité et de continuité des services*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec.
- Diamond, K. E., Gerde, H. K. et Powell, D. R. (2008). Development in early literacy skills during the pre-kindergarten year in Head Start : Relations between growth in children's writing and understanding of letters. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(4), 467-478. doi : 10.1016/j.ecresq.2008.05.002
- Diller, D. (2010). *Les centres de littératie : susciter l'engagement des élèves en lecture, en écriture et en communication orale*. Montréal, Canada : Chenelière Éducation.
- Duval, S. et Bouchard, C. (2013). *Soutenir la préparation à l'école et à la vie des enfants issus de milieux défavorisés et des enfants en difficulté*. Québec, Canada : Ministère de la Famille.
- Fractor, J. S., Woodruff, M. C., Martinez, M. G. et Teale, W. H. (1993). Let's not miss opportunities to promote voluntary reading : Classroom libraries in the elementary school. *The Reading Teacher*, 46(6), 476-484.
- 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. doi : 10.1007/s10643-012-0531-z
- Giasson, J. (2003). *La lecture : De la théorie à la pratique*. Montréal, Canada : Gaëtan Morin Éditeur.

- Giasson, J. (2011). *La lecture : Apprentissage et difficultés*. Montréal, Canada : Chenelière Éducation.
- Giasson, J. et Saint-Laurent, L. (1999). Lire en classe : résultats d'une enquête au primaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 24(2), 197-211. doi : 10.2307/1585928
- 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. doi : 10.1111/j.1467-9817.2010.01467.x
- Jacob, E., Charron, A. et da Silveira, Y. (2015). Pretend Play and Emergent Literacy for Aboriginal Children. *The International Journal of Holistic Early Learning and Development*, 1, 39-52. Repéré à <https://ijheld.lakeheadu.ca/article/view/1349>
- Justice, L. M. (2006). Evidence-Based Practice, Response to Intervention, and the Prevention of Reading Difficulties. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 37(4), 284-297. doi : 10.1044/0161-1461(2006/033)
- Justice, L. M. (2010). Alphabétisation et impacts sur le développement des jeunes enfants : commentaires sur Tomblin et Sénéchal. Dans *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants*. Montréal, Canada : Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants et le Réseau stratégique de connaissances sur le développement des jeunes enfants. Repéré à <http://www.enfant-encyclopedie.com/sites/default/files/textes-experts/fr/63/alphabetisation-et-impacts-sur-le-developpement-des-jeunes-enfants-commentaires-sur-tomblin-et-senechal.pdf>
- Justice, L. M., Bowles, R. P., Pence Turnbull, K. L. et Skibbe, L. E. (2009). School Readiness Among Children With Varying Histories of Language Difficulties. *Developmental Psychology*, 45(2), 460-476. doi : 10.1037/a0014324
- Korat, O., Kozlov-Peretz, O. et Segal-Drori, O. (2017). Repeated E-book Reading and Its Contribution to Learning New Words among Kindergartners. *Journal of Education and Training Studies*, 5(7), 60-72. doi : 10.11114/jets.v5i7.2498
- Koza, W. et Gouveia, M. (2016). *Gérer ma classe de préscolaire : Conseils pratiques, stratégies efficaces et activités stimulantes*. Montréal, Canada : Chenelière Éducation.
- Landry, S. (2014). *Favoriser le développement de la pensée sociale par l'étayage du jeu symbolique chez des enfants qui fréquentent la maternelle cinq ans*. (Thèse de doctorat inédite). Université Laval, Québec. Repéré à <http://hdl.handle.net/20.500.11794/24789>
- Landry, S., Bouchard, C. et Pagé, P. (2012). Place au jeu mature! Le rôle de l'enseignant pour l'évolution du jeu symbolique de l'enfant. *Revue préscolaire*, 50(2), 15-24.
- Lavoie, N. (2006). L'éveil au plaisir de lire et d'écrire. *Québec français*, (140), 60-61. Repéré à <https://www.erudit.org/fr/revues/qf/2006-n140-qf1180399/50475ac/>
- Love, A., Burns, M. S. et Buell, M. J. (2007). Empowering Literacy. *Young Children*, 62(1), 12-19.
- Marinova, K. (2015). L'émergence de l'écrit dans le jeu : les apprentissages invisibles. *Revue préscolaire*, 53(4), 9-13.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (1997). *Programme : Éducation préscolaire*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2001). *Programme de formation de l'école québécoise : Éducation préscolaire et enseignement primaire*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2017). *Éducation préscolaire 4 ans*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec.

- Morin, J. (2007). *La maternelle : Histoire, fondements, pratiques* (2^e éd.). Montréal, Canada : Chenelière Éducation.
- Morin, M.-F. (2011). Une maternelle pour plonger les enfants dans le monde de l'écrit. *Québec français*, (162), 40-43. Repéré à <https://www.erudit.org/fr/revues/qf/2011-n162-qf1809955/64291ac.pdf>
- Morin, M.-F. et Montésinos-Gelet, I. (2007). Effet d'un programme d'orthographe approchées en maternelle sur les performances ultérieures en lecture et en écriture d'élèves à risque. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(3), 663-683. doi : 10.7202/018963ar
- Morrow, L. M. (2005). *Literacy development in the early years : Helping children read and write* (5^e éd.). Boston, États-Unis : Pearson Education.
- Morrow, L. M. (2007). *Developing literacy in preschool*. New York, États-Unis : Guilford Press.
- Morrow, L. M. et Tracey, D. H. (2007). Best practices in early literacy development in preschool, kindergarten, and first grade. Dans L. B. Gambrell, L. M. Morrow et M. Pressley (dir.), *Best Practices in Literacy Instruction* (3^e éd., p. 57-82). New York, États-Unis : The Guilford Press.
- Neuman, S. B. et Bredekamp, S. (2000). Becoming a Reader : A Developmentally Appropriate Approach. Dans D. S. Strickland et L. M. Morrow (dir.), *Beginning Reading and Writing* (p. 22-34). New York, États-Unis : Teachers College Press et International Reading Association.
- Pagani, L. S., Fitzpatrick, C., Belleau, L. et Janosz, M. (2011). *Prédire la réussite scolaire des enfants en quatrième année à partir de leurs habiletés cognitives, comportementales et motrices à la maternelle. Étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ÉLDEQ 1998-2010)– De la naissance à 10 ans*. Québec, Canada : Institut de la statistique du Québec.
- Pellegrini, A. D. et Galda, L. (2000). Children's pretend play and literacy. Dans D. S. Strickland et L. M. Morrow (dir.), *Beginning Reading and Writing* (p. 58-65). New York, États-Unis : Teachers College Press et International Reading Association.
- Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabetisation. (2009). *Pour un enseignement efficace de la lecture et de l'écriture : une trousse d'intervention appuyée par la recherche*. Repéré à http://www.treaqfp.qc.ca/106/PDF/TROUSSE_Reseau_de_chercheurs.pdf
- Rog, L. J. (2001). *Early Literacy Instruction in Kindergarten*. Newark, États-Unis : International Reading Association.
- Roskos, K. A. et Christie, J. F. (2011). The Play-Literacy Nexus and the Importance of Evidence-Based Techniques in the Classroom. *American Journal of Play*, 4(2), 204-224. Repéré à <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ985588.pdf>
- Roskos, K. A., Christie, J. F. et Richgels, D. J. (2003). The Essentials of Early Literacy Instruction. *Young Children*, 58(2), 52-60.
- Snow, C., Burns, M. S. et Griffin, P. (1998). *Preventing Reading Difficulties in Young Children*. Washington, États-Unis : National Academy Press. doi : 10.17226/6023
- Soucy, E. (2018). Et si l'oral s'invitait dans les centres de littératie? *Vivre le primaire*, 31(3), 66-68.
- Thériault, J. (1996). *J'apprends à lire... Aidez-moi! Comment l'enfant apprend à lire et à écrire*. Montréal, Canada : Éditions Logiques.
- Thériault, J., Doyon, D., Doucet, M. et Van Tham, S. (1987). *L'exploitation du matériel de l'aire des jeux symboliques à la maternelle*. Projet d'analyse du matériel éducatif des classes maternelles (PRAMÉ). Chicoutimi, Canada : Université du Québec à Chicoutimi.

- Thériault, J. et Lavoie, N. (2004). *L'éveil à la lecture et à l'écriture... : Une responsabilité familiale et communautaire*. Outremont, Canada : Éditions Logiques.
- 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, Montréal. Repéré à <https://archipel.uqam.ca/2000/>
- 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*, 45(3), 371-392. doi: 10.7202/1003568ar
- 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* (5^e éd., p. 85-106). New York, États-Unis : 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. doi : 10.1007/s10643-014-0655-4