

Pratiques déclarées en émergence de l'écrit de nouvelles enseignantes à l'éducation préscolaire

Julie Lachapelle, Université du Québec à Montréal, Canada
Annie Charron, Université du Québec à Montréal, Canada

Résumé : Cette recherche descriptive qualitative vise à décrire les pratiques déclarées en émergence de l'écrit de six nouvelles enseignantes à l'éducation préscolaire. À partir d'un questionnaire et d'un entretien semi-dirigé, elles ont été interrogées sur l'environnement physique (aménagement, matériel et ressources) et l'environnement psychologique (pratiques et interactions) mis en place pour soutenir l'émergence de l'écrit des enfants. À la suite d'une analyse inductive délibératoire, les résultats montrent que les enseignantes déclarent utiliser différentes approches pédagogiques. Les résultats portant sur l'environnement physique démontrent que les enseignantes aménagent un coin lecture et un coin écriture et qu'elles enrichissent parfois les différents coins de la classe de matériel écrit. Pour l'environnement psychologique, les résultats démontrent que les enseignantes mettent l'accent sur le langage oral et la connaissance des lettres. De plus, les enseignantes soulignent l'insuffisance de leur formation initiale à l'éducation préscolaire concernant les pratiques en émergence de l'écrit.

Mots-clés : Pratiques de nouvelles enseignantes, Émergence de l'écrit, Éducation préscolaire, Approches pédagogiques, Formation initiale

Abstract : This qualitative study aims to describe the emergent literacy practices declared by six early childhood education novice teachers. A questionnaire and a semi-directed interview were conducted with the participants with regards to the classroom physical environment (design, materials, resources) and psychological environment (practices and interactions) supporting emergent literacy. Following a deliberative inductive analysis, results show teachers declare using a variety of educational approaches. Results related to the physical environment show that classrooms feature a reading and writing center, and that teachers sometimes include print-related materials in other classroom areas. As for the psychological environment, results show that teachers put emphasis on oral language and letter knowledge. Teachers also mention the insufficiency of their initial training in early childhood education regarding emergent literacy practices.

Keywords : Novice teaching practices, Emergent literacy, Early childhood education, Educational approaches, Initial training

1. Introduction et problématique

À l'éducation préscolaire, les enfants poursuivent leurs apprentissages en émergence de l'écrit déjà amorcés dans la petite enfance (Piastra, Park, Farley, Justice et O'Connell, 2019). L'émergence de l'écrit renvoie à l'ensemble des connaissances, des habiletés et des attitudes développées par les enfants à l'oral, en lecture et en écriture, préalablement à leur entrée en première année (Rohde, 2015). Selon le rapport de l'Institut de la statistique du Québec (2018), un enfant sur quatre à la maternelle présente des vulnérabilités dans au moins un domaine de développement, dont le domaine cognitif et langagier. Ces vulnérabilités langagières peuvent affecter le développement des habiletés à l'oral, en lecture et en écriture et, par le fait même, le rendement scolaire au primaire (Snow, Burns et Griffin, 1998). Des recherches longitudinales démontrent l'importance des pratiques enseignantes à l'éducation préscolaire pour soutenir les premiers apprentissages en lecture et en écriture (Desrosiers et Tétreault, 2012 ; Duncan, Dowsett, Claessens, Magnuson, Huston, Klebanov, Pagani, Feinstein, Engel, Brooks-Gunn, Sexton, Duckworth et Japel, 2007). Par conséquent, il importe que les enseignants.es¹ mettent en place des pratiques reconnues par la recherche pour soutenir l'émergence de l'écrit dès l'éducation préscolaire.

Les pratiques enseignantes à l'éducation préscolaire sont influencées par différentes approches pédagogiques même si, au Québec, les programmes d'éducation préscolaire sont axés sur l'approche développementale (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MEES], 2017 ; Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 2001). Une étude de Marinova et Drainville (2019) démontre que les enseignants.es québécois.es à l'éducation préscolaire adoptent différentes approches pédagogiques se situant sur un continuum allant de l'approche scolarisante à l'approche développementale. L'approche scolarisante vise l'enseignement systématique de contenus en préparation à la première année du primaire (Marinova et Drainville, 2019), tandis que l'approche développementale vise le développement global de l'enfant, plus précisément le « développement simultané, intégré, graduel et continu de tous les domaines

1. Pour respecter les normes de rédaction épiciène, le terme « enseignants.es » inclut les deux genres présents dans la profession.

(neurologique, moteur, socioémotionnel, langagier et cognitif) qui le composent » (Bouchard, 2019, p. 1). À l'instar de Marinova et Drainville (2019), d'autres recherches ont démontré une grande variabilité dans les pratiques enseignantes en émergence de l'écrit (Justice *et al.*, 2008 ; Piasta *et al.*, 2019 ; Thériault, 2008). Cette variabilité peut s'expliquer par le fait que les connaissances des enseignants.es en matière d'émergence de l'écrit sont positivement liées aux connaissances sur les pratiques à mettre en place (Piasta *et al.*, 2019). Nombreuses de ces connaissances ont été apprises en formation initiale dans les cours et les stages liés à l'éducation préscolaire et peuvent donc influencer la qualité des pratiques en émergence de l'écrit (Justice, Mashburn, Hamre et Pianta, 2008 ; Piasta *et al.*, 2019).

Or, au Québec, la formation initiale à l'éducation préscolaire est jugée minimale (Baillargeon, 2016 ; Bédard, Larose et Terrisse, 2002). En effet, le contenu des programmes est variable et peu de cours y sont spécifiquement consacrés (Lehrer, Point et Robert-Mazaye, 2017). D'ailleurs, le Conseil Supérieur de l'éducation [CSE] (2012) invite les universités à bonifier la formation spécifique à l'éducation préscolaire au sein de leurs programmes afin que les futurs.es enseignants.es développent leurs compétences dans ce domaine, dont des connaissances et des pratiques en émergence de l'écrit reconnues par la recherche. Sachant que les enseignants.es développent principalement leurs pratiques durant les cinq premières années d'enseignement, pour ensuite atteindre un certain plateau (Schachter, Spear, Piasta, Justice et Logan, 2016), il s'avère pertinent de s'interroger sur les pratiques en émergence de l'écrit des nouveaux et nouvelles enseignants.es à l'éducation préscolaire lors de leur période d'insertion professionnelle (Desmeules, Hamel et Frenette, 2017).

2. L'émergence de l'écrit

2.1 Modèle de compréhension de l'émergence de l'écrit

Selon Whitehurst et Lonigan (1998), le langage oral et le langage écrit se développent simultanément et de façon interdépendante dès les premières années de vie des enfants (0 à 6 ans) qui sont propices à l'émergence de l'écrit. Il existe différents modèles de compréhension de l'émergence de l'écrit, dont ceux de Whitehurst et Lonigan (1998), Sénéchal et ses collaborateurs (2001), Giasson (2011) et Rohde (2015). Dans le cadre de la présente recherche, nous avons retenu le modèle plus récent de Rohde (2015) qui tient compte du contexte dans lequel évoluent les enfants et les enseignants.es pour comprendre les processus dynamiques en jeu. Ce modèle, que l'on retrouve à la figure 1, présente l'émergence de l'écrit comme un processus interactif de trois composantes principales : le langage (vocabulaire et compréhension), la conscience phonologique (unités sonores de la langue) et la conscience de l'écrit (connaissance de l'alphabet et concepts liés à l'écrit).

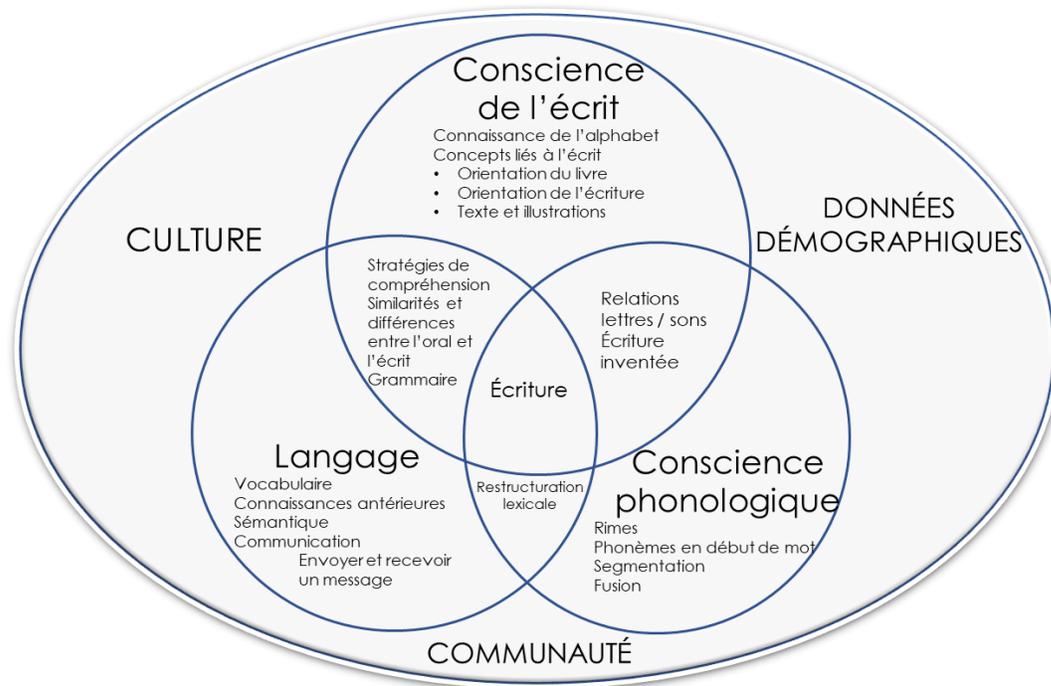


Figure 1. Modèle de l'émergence de l'écrit selon Rohde
(Traduction libre de Rohde, 2015, p. 8)

2.2. Environnement éducatif et émergence de l'écrit

Les pratiques enseignantes en émergence de l'écrit sont reliées à l'environnement physique, appelé aussi interventions indirectes, et à l'environnement psychologique, appelé aussi interventions directes. Pour ce qui est de l'environnement physique, il réfère à la façon dont l'enseignant.e aménage l'espace physique, le matériel et les ressources en classe (Neuman et Roskos, 2007). Selon Dynia et ses collaborateurs (2018), l'environnement physique en émergence de l'écrit est un construit multidimensionnel qui comprend les livres, le matériel dédié à l'écriture (par exemple, papier et crayons), l'écrit dans l'environnement, la technologie et les autres types de matériels liés à l'écrit (par exemple, casse-tête de lettres et jeux de mots).

L'environnement psychologique se caractérise par les pratiques enseignantes, incluant les interactions entre l'enseignant.e et les enfants (Justice *et al.*, 2008). La recherche démontre qu'un environnement psychologique de qualité est lié positivement à l'émergence de l'écrit (Beecher *et al.*, 2017 ; Justice *et al.*, 2008 ; Snow *et al.*, 1998). En utilisant des pratiques qui respectent l'approche développementale, l'enseignante privilégie le jeu comme activité maîtresse pour favoriser l'émergence de l'écrit (Bodrova, 2014 ; Bouchard *et al.*, 2019). Des pratiques enseignantes de qualité en émergence de l'écrit intègrent le développement des habiletés liées au *langage oral*, à la *conscience phonologique* et à la *conscience de l'écrit* (Rohde, 2015).

3. Objectif de la recherche

En tenant compte de la formation initiale et du contexte dans lequel évoluent les nouvelles enseignantes à l'éducation préscolaire, l'objectif de notre recherche est de décrire les pratiques déclarées en émergence de l'écrit au regard de l'environnement physique et psychologique de la classe.

4. Méthodologie

4.1 Participantes

Cette recherche descriptive qualitative s'est déroulée auprès de six enseignantes, dont une en maternelle quatre ans et cinq en maternelle cinq ans. Le recrutement s'est effectué auprès de trois commissions scolaires de la grande région de Montréal. Toutes ces enseignantes ont complété un baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire et ont cinq ans ou moins d'expérience en enseignement au moment de la collecte des données. Deux détiennent également un diplôme collégial de technique en éducation à l'enfance et une détient une maîtrise en éducation. Quatre participantes enseignent en milieu défavorisé et deux en milieu favorisé. Le nombre d'enfants varie de 16 à 19 par groupe. Trois enseignantes en sont à leur première année à l'éducation préscolaire, deux à leur deuxième année et une à sa cinquième année.

4.2 Mesures et procédures

Pour recueillir les pratiques déclarées, un questionnaire et un entretien semi-dirigé ont été développés à partir du modèle de Rohde (2015) et des pratiques en émergence de l'écrit reconnues par la recherche. Le questionnaire comporte 11 questions à développement sur les pratiques enseignantes en émergence de l'écrit (environnement psychologique) et 11 questions à développement et à choix multiples sur l'aménagement de la classe (environnement physique). L'entretien semi-dirigé aborde les pratiques mises en place en fonction du modèle de l'émergence de l'écrit de Rohde (2015) ainsi que la formation initiale et l'insertion professionnelle des enseignantes.

Chaque enseignante a d'abord complété le questionnaire, suivi de l'entretien semi-dirigé. L'entretien semi-dirigé a permis aussi aux enseignantes d'explicitier leurs pratiques en émergence de l'écrit au regard de l'environnement psychologique et physique de sa classe et d'ajouter ou de clarifier certaines informations recueillies dans le questionnaire. Le canevas d'entretien a été adapté pour chaque enseignante en fonction des réponses données préalablement dans le questionnaire, assurant ainsi la complémentarité des deux outils (Savoie-Zajc, 2018).

4.3 Analyses descriptives qualitatives

Les réponses aux questionnaires ainsi que les verbatims des entretiens ont été importés dans le logiciel d'analyse qualitative *NVivo 12* (QSR International, 2018). Les données ont été analysées selon une méthode inductive délibératoire (Savoie-Zajc, 2018) qui consiste à faire appel à des catégories prédéterminées selon la problématique et le cadre conceptuel auxquelles peuvent s'ajouter de nouvelles catégories en fonction des propos des participants.es. Cette démarche a permis de classer l'ensemble des données dans chacune des catégories pour pouvoir, ensuite, présenter les résultats obtenus et répondre aux objectifs de recherche. Les catégories suivantes ont été abordées : les approches pédagogiques, les pratiques liées à l'environnement physique et psychologique de la classe, le contexte, la formation initiale et l'insertion professionnelle.

5. Résultats

5.1 Approches pédagogiques

Alors que l'approche développementale est au cœur des programmes d'éducation préscolaire (MEES, 2017 ; MEQ, 2001), seulement la moitié des enseignantes (n=3) en font explicitement mention comme approche utilisée dans leur classe. À noter que toutes les enseignantes (n=6) rapportent qu'elles utilisent le jeu au quotidien, ce qui relève implicitement de l'approche développementale. L'une d'elles mentionne que « [c]'est important l'apprentissage par le jeu, surtout à la maternelle, parce que l'objectif du programme, en fait, c'est de donner le goût de l'école ».

Par ailleurs, aucune enseignante ne déclare adopter des pratiques en émergence de l'écrit selon l'approche scolarisante. Pourtant, plusieurs enseignantes (n=5) déclarent des pratiques qui vont en ce sens, comme la passation de tests par les enfants, des fiches de travail, des cahiers d'exercices et de la copie de lettres ou de mots. Mentionnons que toutes les enseignantes en maternelle cinq ans (n=5) utilisent le même matériel commercial qui vise l'apprentissage systématique du nom et du son des lettres, ce qui renvoie à l'approche scolarisante. Certaines d'entre elles (n=3) apprécient la structure d'un tel matériel, mais d'autres (n=2) disent devoir l'adapter en raison de sa lourdeur et déplorent l'aspect répétitif des activités proposées.

5.2 Environnement physique

La majorité des classes (n=5) compte un coin lecture distinct et confortable ainsi qu'un coin écriture (n=4). Une enseignante déclare qu'« [i]l faut que ce soit un espace qui est dédié pour ça. Ça ne peut pas être au milieu de tout, parce que, sinon, ce ne sera pas un coin écriture, ça va être un espace de travail comme les autres ». D'autres (n=4) mentionnent la présence de quelques jeux liés à l'écrit, tels que des casse-têtes de lettres et de mots. Cependant, le coin de jeux de table semble moins élaboré en ce qui a trait à la quantité et à la variété de jeux portant sur la lecture et sur l'écriture.

Les coins de la classe sont enrichis de matériel écrit avec l'ajout de livres, par exemple, dans le coin des blocs (n=3) et dans le coin des jeux symboliques (n=2). Les six enseignantes placent également du matériel d'écriture (par exemple, feuilles, carnets et crayons) dans le coin des jeux symboliques, mais plus rarement au coin des blocs (n=2) ou ailleurs dans la classe (n=0).

Parmi les écrits les plus souvent mentionnés, il y a l'alphabet, les chiffres de 0 à 9, les prénoms des enfants, des mots-étiquettes et les noms des couleurs. Toutefois, une seule enseignante place l'alphabet à la hauteur des yeux des enfants. Par ailleurs, l'écrit dans l'environnement doit être utilisé quotidiennement, ce qui est le cas avec la consultation par les enfants de l'horaire de la journée (n=4) et du calendrier (n=5).

5.3 Environnement psychologique

Parmi les pratiques déclarées, la lecture partagée ou interactive est régulièrement utilisée en classe par les six enseignantes. L'écriture devant les enfants est une pratique déclarée par plusieurs d'entre elles comme écrire le message du jour (n=5) et écrire devant un seul enfant (n=3). Une enseignante relève que « [l]es enfants ont toujours très envie de le connaître [le message du jour] ». D'autres pratiques mentionnées font référence aux routines quotidiennes comme observer le prénom de « l'ami du jour » (n=5). Toutes les enseignantes rapportent offrir des moments pour les ateliers et les jeux libres. Cinq enseignantes précisent qu'au moins un atelier quotidien touche la lecture et/ou l'écriture.

En outre, afin de favoriser le développement du *langage oral*, les enseignantes se préoccupent du développement du vocabulaire chez les enfants, particulièrement dans les milieux multiculturels, dont l'une d'elles précise qu'elle fait « beaucoup de répétition avec eux, puis ils répètent après moi, puis ils finissent par aimer ça parler français ». Une majorité d'enseignantes encourage les interactions sociales et la participation expressive de chaque enfant (n=4). Les différents thèmes et fêtes de l'année constituent de bons contextes pour enrichir le vocabulaire selon elles. Par ailleurs, le développement des stratégies de compréhension, comme les inférences, se fait surtout lors des lectures selon trois enseignantes, en posant des questions ouvertes : « Qu'est-ce que tu penses qu'il va se passer ? Pourquoi penses-tu que le personnage fait cela ? ».

Pour le développement de *la conscience phonologique*, c'est-à-dire les unités sonores du langage, les pratiques enseignantes sont surtout axées sur la détection des syllabes (n=6), des phonèmes (n=5) et moins sur les rimes (n=1). Par exemple, les enfants sont invités à sauter dans des cerceaux pour compter les syllabes, à repérer un son en début de mot ou à trouver des mots qui riment avec les prénoms des enfants.

D'autres pratiques visent plus particulièrement *la conscience de l'écrit*. Pour ce qui est de la connaissance des lettres, rappelons que les enseignantes de maternelle cinq ans (n=5) utilisent toutes le même matériel commercial sur l'apprentissage du nom et du son des lettres. Enfin, les pratiques enseignantes qui s'attardent aux concepts liés à l'écrit (par exemple, l'orientation de l'écriture) semblent moins fréquentes.

Des concepts comme le mot, la phrase et la ponctuation sont généralement présentés lors du message du jour pour cinq enseignantes.

5.4 Contexte

Trois enseignantes se trouvent dans un contexte très multiculturel, environ huit enfants sur dix provenant de communautés culturelles variées. L'enseignante en maternelle quatre ans mentionne que sa classe est composée de 50 % d'enfants d'origines culturelles diverses. La plupart de ces enfants ont une langue maternelle autre que le français. Par ailleurs, dans les milieux défavorisés, il semble que l'accès à des livres en français soit limité. L'une mentionne qu'« [i]l y en a qui sont sous-stimulés, ça c'est sûr, dû à la pauvreté, de ne pas pouvoir acheter de livres ». Cette diversité culturelle est moins présente dans les deux autres classes des enseignantes. Elles décrivent un milieu majoritairement francophone et un soutien adéquat à la maison pour soutenir le développement de la lecture et de l'écriture.

Les données démographiques incluent les expériences antérieures des enseignantes. Les études et les expériences professionnelles présentent une certaine variabilité pouvant influencer les pratiques enseignantes. Par exemple, deux enseignantes manifestent une bonne compréhension de l'approche basée sur le jeu, ayant toutes deux une expérience professionnelle en Centre de la petite enfance (CPE). L'enseignante ayant le plus grand nombre d'années d'expérience à l'éducation préscolaire est également celle qui a eu accès à plus de formations continues.

L'implication de la communauté pour soutenir la lecture et l'écriture auprès des enfants semble ponctuelle. Par exemple, la bibliothèque de l'école n'est accessible que pour une seule enseignante, alors que deux enseignantes utilisent la bibliothèque municipale. Des aînés viennent parfois lire dans une des classes, alors que des élèves plus vieux soutiennent certaines activités de lecture dans une autre classe. Il semble donc exister quelques initiatives provenant de la communauté pour soutenir l'apprentissage de la lecture et de l'écriture à l'éducation préscolaire.

5.5 Formation initiale et insertion professionnelle

La majorité des enseignantes (n=4) considère que le nombre de cours spécifiques à l'éducation préscolaire est insuffisant pour s'appropriier le contenu des programmes d'éducation préscolaire, dont les pratiques en émergence de l'écrit. Une d'elles déclare qu'elle n'a pas « souvenir d'avoir parlé de l'émergence de l'écriture, de l'écrit ». Généralement, les enseignantes ont effectué un stage court (environ cinq semaines) à l'éducation préscolaire, mais deux enseignantes ont vécu un stage plus long (environ neuf semaines) durant leurs études, alors qu'une enseignante n'a effectué aucun stage à l'éducation préscolaire. Par ailleurs, les principales sources d'influence lors de l'insertion professionnelle mentionnées par les enseignantes sont les collègues (n=5) et la direction (n=3) : « Pour elles [mes collègues], c'était important de faire des lettres chaque jour, de l'écriture, mais vraiment dans un cahier. [...] La direction demandait ça aussi ». Quatre enseignantes utilisent le matériel commercial sur l'apprentissage des lettres, car la direction et leurs collègues les encouragent en ce sens.

6. Discussion

L'objectif de notre recherche est de décrire les pratiques en émergence de l'écrit de nouvelles enseignantes à l'éducation préscolaire.

Les principaux résultats démontrent que les enseignantes utilisent différentes approches pédagogiques qui orientent leurs pratiques en émergence de l'écrit. En tenant compte du contexte souvent marqué par la diversité culturelle, les enseignantes soutiennent le développement du langage oral, particulièrement le vocabulaire, et le développement du langage écrit, avec une préoccupation particulière pour l'apprentissage du nom et du son des lettres. Les enseignantes rapportent qu'elles mettent en place un environnement physique pour soutenir l'émergence de l'écrit, mais les livres et le matériel d'écriture ne sont pas présents dans tous les coins de la classe. Par ailleurs, la formation initiale semble insuffisante pour les outiller adéquatement dans leurs pratiques en émergence de l'écrit. Les enseignantes sont donc fortement

influencées par les collègues et les directions d'école pour adopter certaines pratiques scolarisantes en émergence de l'écrit.

L'interprétation des données permet de faire certains constats. Tout d'abord, même si les enseignantes rapportent certaines pratiques scolarisantes, le jeu occupe une place de choix pour elles. Selon Lemay et ses collaborateurs (2019), le jeu favorise justement le développement global de l'enfant. Une méconnaissance des programmes ainsi que des conceptions davantage pratiques que théoriques pourraient expliquer que les enseignantes mentionnent peu l'approche développementale dans leurs pratiques. Ces résultats peuvent également être mis en relation avec ceux de Marinova et Drainville (2019) qui constatent que les enseignantes ressentent une certaine pression du milieu scolaire à adopter des pratiques scolarisantes, mais qu'elles souhaitent conserver leurs pratiques développementales.

Le contexte joue un rôle important dans le développement de l'émergence de l'écrit. Les résultats obtenus par Turcotte et ses collaborateurs (2013) pour leur recherche menée en milieux défavorisés appuient l'importance de soutenir le développement langagier des enfants. Les pratiques enseignantes en milieu multiculturel pourraient donc être axées plus particulièrement sur le développement du langage oral pour répondre aux besoins de ces enfants. Par ailleurs, nos résultats corroborent ceux de Bara et ses collaborateurs (2008) qui ont constaté une fréquence peu élevée d'interactions autour du livre en milieu défavorisé. En effet, selon le milieu socioéconomique, les ressources auxquelles les enfants ont accès peuvent varier grandement (Japel *et al.*, 2017 ; Justice *et al.*, 2018). De plus, à l'instar du rapport du CSE (2012), il semble qu'une action concertée avec la communauté pour soutenir la lecture et l'écriture ne se matérialise pas toujours.

Malgré l'importance d'enrichir la classe de matériel écrit (Boudreau et Charron, 2015), peu d'enseignantes ajoutent des livres au coin des jeux symboliques et les jeux portant sur la lecture et l'écriture sont peu présents. Selon Gerde et ses collaborateurs (2012), la présence de matériel d'écriture est essentielle dans tous les coins de la classe, mais ne garantit pas à elle seule le développement des habiletés en écriture chez l'enfant. En effet, celui-ci doit aussi être exposé quotidiennement à de multiples contextes signifiants d'écriture. Pour ce qui est de l'accessibilité de l'écrit dans l'environnement, les résultats ont démontré que certains écrits sont utilisés régulièrement avec les enfants, par exemple le calendrier, mais que l'alphabet est rarement placé à la hauteur des yeux des enfants. Ce résultat est corroboré par la recherche de Drainville et Charron (sous presse).

Selon les résultats obtenus par Piasta et ses collaborateurs (2019), les enseignantes qui ont peu de connaissances en émergence de l'écrit mettent moins de pratiques en place portant sur les concepts liés à l'écrit. Les résultats ont également souligné l'utilisation répandue d'un matériel commercial pour l'apprentissage des lettres. D'après le CSE (2012), cet enseignement systématique des lettres est considéré comme une pratique scolarisante. D'autres contextes signifiants permettent d'aborder la connaissance du nom et du son des lettres, tel que faire deviner le prénom de l'ami du jour en montrant la première lettre (Bouchard *et al.*, 2019). Quant à la conscience phonologique, elle pourrait être davantage développée en lien avec la sensibilisation aux rimes, une pratique recommandée par Justice et ses collaborateurs (2008). En plus des pratiques de lecture partagée ou interactive qui favorisent le développement du vocabulaire, Bouchard et ses collaborateurs (2019) affirment que le soutien de l'enseignante au regard des stratégies de compréhension peut aussi se manifester par sa participation active lors des jeux libres.

Baillargeon (2016), Bédard et ses collaborateurs (2002) ainsi que Lehrer et ses collaborateurs (2017) considèrent que la formation initiale à l'éducation préscolaire est minimale et devrait être bonifiée pour mieux outiller les nouvelles enseignantes dans leurs pratiques, notamment en émergence de l'écrit. En ce qui concerne la formation continue en émergence de l'écrit, deux enseignantes déclarent qu'elles aimeraient être outillées d'activités concrètes. Ce besoin d'encadrement reflète un manque de soutien souvent exprimé par les enseignantes de l'éducation préscolaire en début de carrière (Baillargeon, 2016), alors qu'elles développent leurs pratiques enseignantes principalement durant les cinq premières années d'enseignement pour ensuite atteindre un plateau, voire subir un déclin au-delà de cinq ans (Schachter *et al.*, 2016).

Conclusion

À la lumière des résultats obtenus, certaines avenues sont à considérer pour une prochaine recherche. Il y a lieu d'effectuer des observations en classe pour documenter davantage les pratiques en émergence de l'écrit, ce qui pallierait l'une des limites de la présente recherche basée sur les pratiques déclarées des enseignants.es, lesquelles peuvent s'avérer incomplètes ou sujettes à la désirabilité sociale. L'échantillon restreint d'enseignantes, plus particulièrement en maternelle quatre ans, constitue une seconde limite de la présente recherche. Une étude auprès d'un échantillon plus vaste pourrait être envisagée pour vérifier les connaissances des enseignants.es au regard des pratiques en matière d'émergence de l'écrit et ainsi bonifier la formation initiale et continue en conséquence. Finalement, il serait intéressant de s'attarder aux conceptions des enseignants.es en lien avec l'approche scolarisante et l'approche développementale à l'éducation préscolaire, ce qui permettrait de mieux comprendre leur positionnement sur ce continuum d'approches pédagogiques et sur ce qui oriente leurs pratiques en émergence de l'écrit.

RÉFÉRENCES

- Baillargeon, M. (2016). (*Comité canadien de l'Organisation mondiale pour l'éducation préscolaire*). 15. <http://omep-canada.org/wp-content/uploads/2016/12/memoire1116.pdf>
- Bara, F., Gentaz, É. et Colé, P. (2008). Littératie précoce et apprentissage de la lecture : Comparaison entre des enfants à risque, scolarisés en France dans des réseaux d'éducation prioritaire, et des enfants de classes régulières. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 27-45. <https://doi.org/10.7202/018988ar>
- Bédard, J., Larose, F. et Terrisse, B. (2002). L'éducation préscolaire au Québec : Bilan et perspectives. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 7(1), 95-105. <https://doi.org/10.3406/dsedu.2002.978>
- Beecher, C. C., Abbott, M. I., Petersen, S. et Greenwood, C. R. (2017). Using the Quality of Literacy Implementation Checklist to Improve Preschool Literacy Instruction. *Early Childhood Education Journal*, 45(5), 595-602. <https://doi.org/10.1007/s10643-016-0816-8>
- Bodrova, E. (2014). *Les outils de la pensée : L'approche vygotkienne dans l'éducation à la petite enfance*. Les Presses de l'Université du Québec. <https://public.ebookcentral.proquest.com/choice/publicfullrecord.aspx?p=4796493>
- Bouchard, C. (2019). *Le développement global de l'enfant de 0 à 6 ans en contextes éducatifs* (2^e éd.). Presses de l'Université du Québec.
- Bouchard, C., Charron, A. et Sylvestre, A. (2019). Des mots pour s'exprimer et entrer dans l'écrit. Dans C. Bouchard (Dir.), *Le développement global de l'enfant de 0 à 6 ans* (2^e éd., p. 337-371). Presses de l'Université du Québec.
- Boudreau, M., et Charron, A. (2015). *Aménagement d'une aire de jeux symboliques et émergence de l'écrit*. Revue pour la recherche en éducation, actes du colloque « Le jeu en contextes éducatifs pendant la petite enfance », Acfas 2014, 1-15.
- Conseil supérieur de l'éducation. (2012). *Mieux accueillir et éduquer les enfants d'âge préscolaire : Une triple question d'accès, de qualité et de continuité des services*. Gouvernement du Québec.
- Desmeules, A., Hamel, C. et Frenette, E. (2017). Programmes d'insertion professionnelle dans les commissions scolaires de Québec et persévérance des enseignants du primaire et du secondaire en début de carrière. *Canadian Journal of Education/Revue Canadienne De l'éducation*, 40(2), 1-26.
- Desrosiers, H. et Tétrault, K. (2012). *Les facteurs liés à la réussite aux épreuves obligatoires de français en 6^e année du primaire* (Institut de la Statistique du Québec).
- Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., Klebanov, P., Pagani, L. S., Feinstein, L., Engel, M., Brooks-Gunn, J., Sexton, H., Duckworth, K. et Japel, C. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental Psychology*, 43(6), 1428. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.6.1428>
- Drainville, R. et Charron, A. (sous presse). Soutenir l'émergence de l'écrit dans des classes d'éducation préscolaire québécoises quatre ans à temps plein en milieu défavorisé : évaluation de la qualité de l'environnement physique et psychologique. *Revue canadienne de l'éducation*.
- Dynia, J. M., Schachter, R. E., Piasta, S. B., Justice, L. M., O'Connell, A. A. et Yeager Pelatti, C. (2018). An empirical investigation of the dimensionality of the physical literacy environment in early childhood classrooms. *Journal of Early Childhood Literacy*, 18(2), 239-263. <https://doi.org/10.1177/1468798416652448>
- Gerde, H., Bingham, G. et Wasik, B. (2012). Writing in early childhood classrooms: guidance for best practices. *Early Childhood Education Journal*, 40(6), 351-359. <https://doi.org/10.1007/s10643-012-0531-z>
- Giasson, J. (2011). *La lecture : Apprentissage et difficultés*. Gaëtan Morin éditeur.
- Institut de la Statistique du Québec. (2018). *Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle 2017 : Portrait statistique pour le Québec et ses régions administratives*. Gouvernement du Québec.
- Japel, C., Capuano, F., Bigras, M., Brodeur, M., Giroux, J., Gosselin, C., Lapointe, P., Lefebvre, P. et Ste-Marie, A. (2017). *Les maternelles 4 ans : La qualité de l'environnement éducatif et son apport à la préparation à l'école chez les enfants en milieux défavorisés*. Rapport 2014-RP-179465.
- Justice, L. M., Jiang, H. et Strasser, K. (2018). Linguistic environment of preschool classrooms: What dimensions support children's language growth? *Early Childhood Research Quarterly*, 42(1), 79-92. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2017.09.003>

- Justice, L. M., Mashburn, A., Hamre, B. et Pianta, R. (2008). Quality of language and literacy instruction in preschool classrooms serving at-risk pupils. *Early childhood research quarterly*, 23(1), 51-68. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2007.09.004>
- Lehrer, J., Point, M. et Robert-Mazaye, C. (2017, juin). *La formation des enseignantes en éducation préscolaire dans les universités québécoises : Similitudes et différences parmi les programmes*. Communication présentée au colloque post-SCÉÉ de la CAREC, Université Ryerson, Toronto.
- Lemay, L., Bouchard, C. et Landry, S. (2019). Jouer, apprendre et se développer. Dans C. Bouchard (Dir.), *Le développement global de l'enfant de 0 à 6 ans* (2^e éd., p. 37-74). Presses de l'Université du Québec.
- Marinova, K. et Drainville, R. (2019). La pression ressentie par les enseignantes à adopter des pratiques scolarisantes pour les apprentissages du langage écrit à l'éducation préscolaire. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 42(3), 605-634. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/3490>
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2001). *Programme de formation de l'école québécoise : Éducation préscolaire, enseignement primaire*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2017). *Programme de formation de l'école québécoise : Éducation préscolaire 4 ans*. Gouvernement du Québec.
- Neuman, S. B. et Roskos, K. (2007). *Nurturing knowledge*. Scholastic.
- Piasta, S. B., Park, S., Farley, K. S., Justice, L. M. et O'Connell, A. A. (2019). Early childhood educators' knowledge about language and literacy: Associations with practice and children's learning. *Dyslexia*, 26(2), 137-152. <https://doi.org/10.1002/dys.1612>
- QSR International Pty Ltd. (2018). *N'Vivo qualitative data analysis software* (version 12) [Logiciel]. Melbourne, Australie.
- Rohde, L. (2015). The Comprehensive Emergent Literacy Model : early literacy in context. *SAGE Open*, 5(1), 2158244015577664. <https://doi.org/10.1177/2158244015577664>
- Savoie-Zajc, L. (2018). La recherche qualitative/interprétative. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (Dir.), *La recherche en éducation : Étapes et approches* (4^e éd., p. 191-217). Presses de l'Université du Québec.
- Schachter, R. E., Spear, C. F., Piasta, S. B., Justice, L. M. et Logan, J. A. R. (2016). Early childhood educators' knowledge, beliefs, education, experiences, and children's language- and literacy-learning opportunities: what is the connection? *Early Childhood Research Quarterly*, 36, 281-294. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2016.01.008>
- Sénéchal, M., LeFevre, J.-A., Smith-Chant, B. L. et Colton, K. V. (2001). On refining theoretical models of emergent literacy - the role of empirical evidence. *Journal of School Psychology*, 39(5), 439-460. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(01\)00081-4](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(01)00081-4)
- Snow, C. E., Burns, M. S. et Griffin, P. (1998). *Preventing reading difficulties in young children* (National Academy Press).
- 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 ou essai doctoral accepté, Université du Québec à Montréal]. <https://archipel.uqam.ca/2000/>
- Turcotte, C., Ouellet, C., Prévost, N. et Dubé, F. (2013). *Pratiques pédagogiques et modèles d'organisation et de collaboration efficaces favorisant le développement de la compétence à écrire lors de la transition maternelle-première année du primaire auprès de populations défavorisées*. Rapport 2013-ER-165195. http://www.frqsc.gouv.qc.ca/documents/11326/1320970/PT_TurcotteC_rapport_transition-maternelle-1ere.pdf/b7db7e3d-09a2-4ad0-be05-b66027e8d129
- Whitehurst, G. J. et Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69(3), 848-872. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1998.tb06247.x>