

Évaluation de la qualité de l'environnement physique et psychologique au regard de l'émergence de l'écrit dans des classes d'éducation préscolaire

Roxane Drainville and Annie Charron

Volume 44, Number 1, Spring 2021

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1081826ar>
DOI: <https://doi.org/10.53967/cje-rce.v44i1.4533>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Canadian Society for the Study of Education

ISSN

0380-2361 (print)
1918-5979 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Drainville, R. & Charron, A. (2021). Évaluation de la qualité de l'environnement physique et psychologique au regard de l'émergence de l'écrit dans des classes d'éducation préscolaire. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 44(1), 174–201. <https://doi.org/10.53967/cje-rce.v44i1.4533>

Article abstract

This descriptive quantitative research intended to study the quality of the physical and psychological environment regarding emergent literacy in thirty 4-year preschool education classes observed using the ELLCO tool (Smith et al., 2008). The results show that the participating classes present an environment that is poorly enriched with print and writing materials, and that the support offered in emergent literacy is of quality considered low to basic. This study thus raises the importance of improving the physical environment of 4-year preschool education and the educational practices implemented by teachers to promote children's emergent literacy.



Évaluation de la qualité de l'environnement physique et psychologique au regard de l'émergence de l'écrit dans des classes d'éducation préscolaire

Roxane Drainville

Université du Québec au Témiscamingue

Annie Charron

Université du Québec à Montréal

Résumé

Cette recherche quantitative descriptive vise à évaluer la qualité de l'environnement physique et psychologique au regard de l'émergence de l'écrit de 30 classes d'éducation préscolaire québécoises 4 ans observées avec l'outil ELLCO (Smith et al., 2008). Les résultats révèlent que les classes participantes présentent un environnement peu enrichi d'écrits et de matériel d'écriture, et que le soutien offert en émergence de l'écrit est de qualité considérée *faible à de base*. Cette étude soulève l'importance d'améliorer

l'environnement physique en maternelle et les pratiques éducatives mises en œuvre par l'enseignante afin de favoriser l'émergence de l'écrit des enfants de quatre ans.

Mots-clés : éducation préscolaire, émergence de l'écrit, qualité de l'environnement physique, qualité de l'environnement psychologique, pratiques éducatives, milieu défavorisé

Abstract

This descriptive quantitative research intended to study the quality of the physical and psychological environment regarding emergent literacy in thirty 4-year preschool education classes observed using the ELLCO tool (Smith et al., 2008). The results show that the participating classes present an environment that is poorly enriched with print and writing materials, and that the support offered in emergent literacy is of quality considered *low to basic*. This study thus raises the importance of improving the physical environment of 4-year preschool education and the educational practices implemented by teachers to promote children's emergent literacy.

Keywords: preschool education, emergent literacy, physical environment quality, psychological environment quality, educational practices, disadvantaged areas

Introduction

Les conditions socioéconomiques des milieux de vie dans lesquels les enfants grandissent ont une incidence sur les différents aspects de leur développement (Simard et al., 2018). Irwin et al. (2007) précisent d'ailleurs que « les conditions environnementales auxquelles sont exposés les enfants, dont la qualité des relations et du milieu langagier des premières années, “sculptent” littéralement le cerveau en développement » (p. 7). Ainsi, les caractéristiques matérielles et sociales des milieux familial, de garde, préscolaire et scolaire jouent un rôle important dans le développement au cours de la petite enfance, et plus particulièrement dans le développement langagier et cognitif (Webb et al., 2017).

Contexte et objectifs de la recherche

Nouveau programme éducatif pour les enfants de quatre ans issus d'un milieu défavorisé

Au Québec, l'*Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle 2017* (EQDEM, Simard et al., 2018) révèle que 27.7 % des enfants sont considérés comme vulnérables¹ à l'éducation préscolaire cinq ans, notamment dans le domaine langagier. Cette proportion grimpe à près de 33 % chez les enfants demeurant dans un quartier très défavorisé matériellement ou socialement, soit une proportion d'environ 10 % plus élevée que chez les enfants demeurant dans un quartier très favorisé (Simard et al., 2018). C'est donc avec l'objectif d'atténuer les inégalités sociales et d'améliorer les chances de réussite des enfants issus de milieux défavorisés que le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) a lancé, en 2012, un projet d'ouverture de classes d'éducation préscolaire à temps plein pour les enfants de quatre ans résidant en milieu défavorisé (MELS, 2013), avec l'essai d'un programme éducatif, officiellement adopté en 2017, dédié exclusivement aux enfants de quatre ans. Tout comme le programme

1 « Un enfant est considéré comme vulnérable lorsque son score pour un domaine de développement est égal ou inférieur au score correspondant au 10e centile de la distribution des scores de la population de référence représentée par les enfants du Québec à la maternelle en 2012 » (Simard et al., 2018, p. 39).

d'éducation préscolaire cinq ans (Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 2001), le programme d'éducation préscolaire quatre ans est centré sur la mise en place d'activités diversifiées et signifiantes pour soutenir le développement global de l'enfant (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MEES], 2017), défini comme « le développement simultané, intégré, graduel et continu de tous les domaines (neurologique, moteur, socioémotionnel, langagier et cognitif) qui le composent » (Bouchard, 2019, p. 1). Les domaines du développement global de l'enfant sont interdépendants et se doivent d'être tous sollicités par l'environnement et les activités de qualité destinés aux enfants d'âge préscolaire.

Développement global de l'enfant : controverse entourant le développement langagier

Pour favoriser le développement global des enfants à l'éducation préscolaire, il est reconnu depuis plusieurs années qu'il est important de les engager dans des contextes d'apprentissage significatifs (National Association for the Education of Young Children [NAEYC], 2009 ; The Golda Meir Mount Carmel International Training Center, 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 domaine langagier (Bédard, 2010 ; Conseil supérieur de l'éducation [CSE], 2012 ; Drainville et al., 2020 ; Lessard et Tardif, 2003). À cet effet, Beauséjour et al. (2004) constatent que certaines enseignantes² à l'éducation préscolaire tentent de préparer les enfants à la première année du primaire en misant sur des activités de « préscolarisation » et en ayant recours à des cahiers ou des feuilles d'exercices plutôt qu'à des activités contextualisées et signifiantes. 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. Une étude récente de Marinova et al. (sous presse) révèle que les enseignantes à l'éducation préscolaire au Québec préfèrent recourir à des pratiques

2 L'emploi du féminin a été retenu en raison du fait que la majorité du corps enseignant à l'éducation préscolaire est féminin.

dites scolarisantes³ plutôt qu'à des pratiques dites développementales⁴ en ce qui concerne l'apprentissage de la langue écrite. De plus, des recherches ont démontré qu'il n'est pas rare que des classes d'éducation préscolaire présentent un environnement inadéquat (p. ex., les pratiques éducatives et les interactions ne sont pas de qualité), ce qui laisse supposer que les enseignantes ne saisissent pas toutes les occasions d'engager les enfants dans des contextes éducatifs signifiants, notamment pour développer les habiletés en émergence de l'écrit, où les enseignantes gagneraient à étayer l'écriture des enfants ou encore à écrire conjointement avec eux (Gerde et al., 2015 ; Guo et al., 2012 ; Lynch, 2011 ; Pelatti et al., 2014). De tels constats sont particulièrement préoccupants puisqu'il est reconnu qu'un environnement de qualité riche en matériel d'écriture et en écrits procure aux enfants des contextes éducatifs appropriés pour qu'ils puissent faire des choix, expérimenter le langage social et scolaire, échanger des idées avec leurs pairs et les adultes, explorer des concepts liés à l'émergence de l'écrit et faire des liens entre les domaines du développement global présentés dans le programme éducatif (Cunningham, 2010). Les expériences liées à la lecture et à l'écriture vécues à l'éducation préscolaire quatre et cinq ans étant déterminantes pour la réussite éducative présente et ultérieure de l'enfant (Carlsson-Paige et al., 2015 ; Desrosiers et Tétreault, 2012 ; Duncan et al., 2007), il s'avère pertinent de s'assurer qu'elles favorisent le développement langagier de manière optimale.

Enrichissement de l'environnement physique⁵ pour favoriser l'émergence de l'écrit⁶

L'environnement physique de la classe a un rôle à jouer dans le soutien du développement langagier (Charron et al., 2016 ; Neumann et al., 2012 ; Otto, 2019). En effet, des recherches ont montré qu'un environnement enrichi de matériel d'écriture et d'écrits (p. ex., des affiches et des cartes) était significativement lié à l'amélioration des

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

4 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.

5 Ce concept est défini dans le cadre conceptuel

6 Ce concept est défini dans le cadre conceptuel

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 langagier (langue orale et habiletés en 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 quatre ans ($n = 2$) et multiâges (quatre et cinq ans) ($n = 4$), à temps partiel en milieu défavorisé,

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)

L'étude de Boudreau et Charron (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 16 classes d'éducation préscolaire 4 ans à temps plein en milieu défavorisé (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 psychologique⁷ pour favoriser 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 langagier (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 al. (2012) a démontré que la présence de matériel d'écriture et d'écrits dans la classe aurait des effets positifs sur les habiletés liées à l'écrit des enfants seulement lorsqu'elle est 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 a également un effet sur les habiletés liées à l'écrit des enfants, ce qui pourrait s'expliquer 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 al. (2008) démontrent également que les enfants font de plus grands progrès en émergence de l'écrit lorsqu'ils reçoivent du soutien de 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 ; Neumann et al., 2013). À cet effet, l'étude de Neuman et Roskos (1993) a montré que les enfants avaient tendance à utiliser davantage le matériel d'écriture et les écrits mis à leur disposition dans les aires de jeux lorsqu'un adulte s'engageait activement auprès d'eux. Des enseignantes affirment d'ailleurs que si elles ne jouent pas avec les enfants dans le but de modéliser la manière dont ils peuvent utiliser le matériel d'écriture, les enfants ne s'en servent pas dans leur jeu symbolique (Drainville, 2017). L'étude de Thériault (2010) permet néanmoins de constater que, « de manière générale, les interventions éducatives contribuent peu au développement de la conscience de l'écrit » (p. 371). Une étude récente de Bouchard et al. (2020), ayant observé et décrit les pratiques enseignantes en matière de langage oral et d'émergence de l'écrit dans le jeu de faire-semblant dans 17 classes d'éducation préscolaire 5 ans, a révélé que les enseignantes interviennent très peu dans le jeu pour soutenir le développement langagier des enfants. Dans ce contexte, il semble nécessaire de se poser

7 Ce concept est défini dans le cadre conceptuel.

cette question : quelle est la qualité de l'environnement physique et psychologique au regard de l'émergence de l'écrit dans les classes d'éducation préscolaire quatre ans à TPMD récemment implantées au Québec ?

État de la situation et objectif

À la lumière des études antérieures, il est possible de constater l'importance de l'environnement physique et psychologique de la classe d'éducation préscolaire pour soutenir le développement de l'émergence de l'écrit des enfants. La présence de matériel d'écriture et d'écrits favorise le développement langagier des enfants en suscitant leur intérêt envers la lecture et l'écriture, ainsi qu'en offrant des contextes significatifs dans lesquels l'enseignante soutient le développement de l'émergence de l'écrit des enfants. Il s'avère toutefois que peu de données sont disponibles en ce sens, notamment en ce qui concerne les classes d'éducation préscolaire à TPMD qui accueillent des enfants de 4 ans depuis 2013. Parmi les recherches s'y étant penchées, l'étude de Thériault (2010) illustre seulement le cas de six classes d'une même commission scolaire et ne porte pas sur les nouvelles classes d'éducation préscolaire quatre ans à TPMD. L'étude de Japel et al. (2014), quant à elle, a été menée lors de la première année d'implantation et offre peu de détails quant à cet environnement lacunaire. Il ressort ainsi que l'implantation récente de l'éducation préscolaire quatre ans à TPMD entraîne un besoin de connaissances. À cet effet, Dubois et al. (2019) constatent « 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 » (p. 156). Cette recherche vise ainsi à évaluer la qualité de l'environnement physique et psychologique au regard de l'émergence de l'écrit dans des classes d'éducation préscolaire québécoises quatre ans à TPMD.

Cadre conceptuel

Émergence de l'écrit

Cette recherche s'inscrit dans la perspective de l'émergence de l'écrit selon laquelle l'enfant développe ses habiletés et ses connaissances en lecture et en écriture, non

pas à la suite d'un enseignement direct, mais plutôt grâce à son immersion dans un environnement riche en écrits et à travers des activités d'apprentissage qui encouragent son engagement actif dans l'utilisation de la lecture et de l'écriture (Crawford, 1995 ; Giasson, 2003 ; Rohde, 2015). Cette perspective soutient que l'apprentissage de la langue écrite s'amorce très tôt dans la vie de l'enfant (Clay, 1966 ; Crawford, 1995 ; Giasson, 2003) et qu'il est interrelié à l'apprentissage de la langue orale (Giasson, 2003 ; Hancock, 2008). De plus, l'émergence de l'écrit s'inscrit dans l'approche développementale, c'est-à-dire que l'apprentissage de la langue écrite n'est pas considéré comme une habileté isolée, mais bien comme un système complexe comprenant diverses habiletés que l'enfant construit au fil du temps à travers les connaissances socialement partagées, ses expériences, ses comportements et ses attitudes (Hancock, 2008 ; Rohde, 2015).

Qualité de l'environnement de la classe

Comme l'affirment Roskos et Neuman (2011), l'environnement oriente les interactions sociales qui se déroulent en classe et les apprentissages qui s'y produisent, et détermine comment l'enseignante et les enfants se sentent, pensent et se comportent. L'environnement de la classe comprend deux dimensions : 1) l'environnement physique (p. ex., le matériel d'écriture et les écrits disponibles, le nombre de livres) et 2) l'environnement psychologique (p. ex., les pratiques éducatives et les interactions entre l'enfant et l'enseignante) (Dydia et al., 2018 ; Guo et al., 2012).

Tout d'abord, l'environnement physique de la classe fait référence à l'aménagement et à la disposition du matériel d'écriture et des écrits dans la classe (Guo et al., 2012). Elle comprend ainsi la présence ou l'absence de coins aménagés spécialement pour la lecture ou l'écriture, ainsi que les ressources matérielles accessibles aux enfants (Guo et al., 2012). Selon Justice (2004), un environnement physique de qualité doit permettre à l'enfant d'être exposé à des contenus variés, présentés sous différentes formes et ayant diverses fonctions. Une attention particulière doit également être accordée à l'aménagement des aires de jeux symboliques puisque l'enfant d'âge préscolaire y utilisera le matériel d'écriture et des écrits pour reproduire la vie telle qu'il se la représente (Dubois et al., 2019 ; Giasson, 2011 ; Thériault, 1995). Ainsi, ces aires doivent être dotées d'une variété de matériel susceptible d'encourager les enfants à faire semblant de lire et d'écrire (p. ex., mettre un menu, un calepin de notes et un

crayon dans l'aire de jeu du restaurant) (Dubois et al., 2019 ; Giasson, 2011 ; McGee et Morrow, 2005). Des auteurs recommandent également que des coins de la classe soient spécialement aménagés pour la lecture et l'écriture (Dubois et al., 2019 ; Giasson, 2011 ; McGee et Morrow, 2005). Par exemple, dans le coin lecture, on doit retrouver des livres de différents genres (p. ex., récits, documentaires, abécédaires, etc.) disposés de manière à présenter la couverture, accessibles aux enfants, et fréquemment renouvelés (Giasson, 2011 ; McGee et Morrow, 2005). Cet endroit doit être facile d'accès, invitant, confortable et se situer dans un endroit calme bien délimité (Giasson, 2011 ; McGee et Morrow, 2005). Roskos et Neuman (2011) ajoutent qu'un environnement de qualité présente un matériel bien organisé et en quantité suffisante (p. ex., cinq à huit livres par enfant).

Ensuite, l'environnement psychologique de la classe, quant à lui, fait référence aux pratiques éducatives que l'enseignante met en place avec les enfants pour soutenir l'émergence de l'écrit (Guo et al., 2012). Un environnement psychologique de qualité implique un climat positif qui favorise l'apprentissage et le développement, lequel se caractérise par les conversations fréquentes, la modélisation, les rétroactions sur les processus et les discussions portant explicitement sur les écrits (fonctions et usages) (Guo et al., 2012). Dynia et al. (2018) considèrent également l'engagement des enfants ainsi que leur utilisation du matériel d'écriture et des écrits comme un aspect important de la dimension psychologique de l'environnement.

Enfin, Guo et al. (2012) soutiennent qu'un environnement riche en matériel d'écriture et en écrits est nécessaire, mais ne constitue pas à lui seul une condition suffisante pour permettre aux enfants de faire des apprentissages en émergence de l'écrit. L'enseignante doit organiser le matériel et l'environnement de manière signifiante et contextualisée pour les enfants, tout en s'investissant dans des interactions de qualité en lien avec la lecture et l'écriture. C'est ainsi que l'environnement physique et psychologique de la classe favorise et motive les enfants à vivre des apprentissages authentiques et à développer leur émergence de l'écrit.

Méthode

Cette étude s'inscrit dans le projet « *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 » dirigé par la chercheuse Annie Charron⁸. Ce volet adopte une méthodologie quantitative descriptive afin d'évaluer la qualité de l'environnement physique et psychologique au regard de l'émergence de l'écrit.

Participants

Pour ce projet, 30 classes d'éducation préscolaire 4 ans à TPMD ont été recrutées au sein de différentes 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 facilité le recrutement auprès des enseignantes de leur commission scolaire. Les participantes retenues sont celles qui ont accepté l'invitation. Les enseignantes⁹ participantes étaient âgées de 25 à 58 ans ($M = 39.7$, $ÉT = 9.5$) et comptaient entre 2 et 33 ans d'expérience en enseignement ($M = 12.6$, $ÉT = 8.9$). En ce qui concerne leur expérience d'enseignement à l'éducation préscolaire quatre ans à 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 ($M = 1.9$, $ÉT = 1.8$). Des participantes avaient déjà enseigné à l'éducation préscolaire quatre ans à temps partiel ($n = 8$) ou cinq ans ($n = 18$) auparavant. La majorité ($n = 23$, 76.7 %) détient un baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire, et les autres ($n = 7$, 33.3 %) ont d'autres formations (p. ex., baccalauréat 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 ($M = 13.6$, $ÉT = 2.9$). Mentionnons que toutes les enseignantes, à l'exception d'une, avaient accès à une ressource additionnelle en classe (p. ex., technicienne en éducation spécialisée, préposée, etc.) variant, selon le cas, de 8 à 32 heures par semaine.

8 Projet subventionné dans le cadre des actions concertées du FRQSC et du MEES : Programme sur l'écriture et la lecture.

9 Toutes les participantes étaient des femmes.

Outil de collecte de données

Pour évaluer la qualité de l'environnement physique et psychologique au regard de l'émergence de l'écrit dans les classes d'éducation préscolaire quatre ans à TPMD, l'*Early Language and Literacy Classroom Observation* (ELLCO) (Smith et al., 2008) a été retenu 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). Il comprend trois parties : a) une liste à cocher, b) une grille d'observation en classe, et c) une échelle d'évaluation des activités de lecture et d'écriture. Pour cette étude, la liste à cocher a été utilisée pour évaluer la dimension physique, tandis que la grille d'observation a servi à évaluer les dimensions physique et psychologique.

La liste à cocher. La liste à cocher est un outil permettant de collecter des données sur la présence ou l'absence d'espace et de matériel reliés à la lecture et à l'écriture. Elle compte 24 items répartis en 5 catégories : a) coin lecture (3 items) ; b) choix des livres (4 items) ; c) utilisation des livres (5 items) ; d) matériel d'écriture (6 items) ; e) écrits dans l'environnement (6 items). Les 24 items ont été regroupés en 2 sous-échelles : 1) la lecture (12 items) et 2) l'écriture (12 items). Le score maximal que les participantes peuvent obtenir à l'ensemble des items de la liste à cocher est de 41 (le score maximal de la sous-échelle « lecture » est de 20, tandis que celui de la sous-échelle « écriture » est de 21). Les propriétés psychométriques de cet outil s'appuient sur des données collectées pendant quatre années sur un échantillon comptabilisant un total de 255 classes. Cette grille présente une bonne cohérence interne ($\alpha = .84$) et une corrélation interitems de modérée à élevée ($r = .54$ à $r = .55$). Elle atteint également une fidélité interévaluateurs d'en moyenne 88 %.

La grille d'observation. La grille d'observation, quant à elle, comporte un total de 19 items cotés sur une échelle de Likert à 5 niveaux : 1 = *déficient*, 2 = *inadéquat*, 3 = *suffisant*, 4 = *adéquat*, 5 = *exemplaire*. Ces items sont répartis en cinq catégories : a) organisation de la classe (4 items) ; b) programme d'études (3 items) ; c) environnement oral (4 items) ; d) livres et moments de lecture d'histoires (5 items) ; e) écrits et matériel d'émergence de l'écrit (3 items). Ces catégories sont regroupées en deux sous-échelles : 1) l'environnement général de la classe, qui comprend les deux premières catégories, et

2) l'oral et l'écrit, qui comprend les trois dernières catégories. Le Tableau 1 présente un exemple d'éléments observables pour chaque catégorie.

Tableau 1

Exemples d'items de la grille d'observation de l'ELLCO

Catégories	Éléments observables	
	Niveau suffisant	Niveau exemplaire
Organisation de la classe	Ameublement de taille appropriée généralement en bon état Environnement équipé adéquatement	Ameublement de taille appropriée, confortable et en bon état Ameublement invitant les enfants dans les diverses aires d'apprentissage
Programme d'études	L'enseignante fournit du matériel et des activités disponibles pour un usage indépendant, mais n'encourage pas activement l'engagement indépendant des enfants	L'enseignante organise et procure des expériences intéressantes qui facilitent activement l'engagement indépendant et constructif des enfants dans l'apprentissage
Environnement oral	Les sujets sélectionnés et les stratégies utilisées par l'enseignante pour engager les enfants dans des conversations peuvent être moins clairement connectés aux apprentissages ou au développement de la langue orale	Les sujets sélectionnés et les stratégies utilisées par l'enseignante engagent les enfants dans des conversations sur leurs idées, leurs expériences et des activités du programme d'études
Livres et moments de lecture d'histoires	Certains livres touchent des sujets et des questions d'intérêt général chez les enfants D'autres livres couvrent des sujets trop simples ou trop complexes	Les livres couvrent une variété de sujets et de questions importants pour les enfants et leurs apprentissages Les sujets peuvent inclure les sentiments et les expériences sociales, les événements de la vie quotidienne et les contenus thématiques
Écrits et matériel d'émergence de l'écrit	L'enseignante attire occasionnellement l'attention des enfants sur les écrits dans l'environnement Les enfants utilisent les écrits dans l'environnement pour une variété d'utilités pertinentes	L'enseignante utilise les écrits dans l'environnement pour partager sa compréhension et réfléchir sur l'apprentissage Les enfants utilisent les écrits dans l'environnement et créent leurs propres écrits pour une variété d'utilités pertinentes

(Smith et al., 2008)

La cohérence interne, testée à partir des résultats obtenus à la suite de 308 observations réalisées en classes d'éducation préscolaire aux États-Unis, est très bonne ($\alpha = .90$), tandis que les corrélations entre les items sont de modérées à élevées ($r = .39$ à $r = .68$). La sous-échelle « *environnement général de la classe* » obtient aussi une bonne consistance interne ($\alpha = .83$), alors que celle obtenue à la sous-échelle « *oral et écrit* » est très bonne ($\alpha = .86$). Cet outil atteint une fidélité interévaluateurs de 90 % et plus. La sensibilité au changement de l'outil, quant à elle, a été testée au moyen d'une étude quasi expérimentale (groupe expérimental = 69 classes / groupe contrôle = 59 classes) : les classes du groupe expérimental ont obtenu des moyennes ayant une différence statistique significative par rapport à celles du groupe contrôle qui est restée relativement stable, ce qui illustre la sensibilité de l'ELLCO (Smith et al., 2008).

Déroulement de la collecte de données

La chercheuse principale a personnellement mené les observations en classe avec une cochercheuse et six assistantes de recherche, entre mars et avril d'une même année scolaire. Celles-ci ont réalisé les observations dans les classes, en avant-midi, sur une période variant de 120 à 240 minutes ($M = 164.5$, $ÉT = 33.6$). Au moment des observations, des photographies de la classe, du matériel d'écriture et des écrits ont été prises en l'absence des enseignantes et des enfants. Celles-ci ont permis à la chercheuse principale et à une assistante de recherche de compléter conjointement la liste à cocher de l'environnement physique en émergence de l'écrit pour chacune des classes.

Méthodes d'analyse

La liste à cocher. Les données issues de la liste à cocher de l'ELLCO ont été soumises à des analyses descriptives : mesures de tendance centrale et mesures de dispersion. D'abord, le score moyen et l'écart type obtenus aux deux sous-échelles (lecture et écriture) ainsi qu'aux 5 catégories regroupant les 24 items sont présentés. Les scores ont été divisés en quartiles afin d'interpréter les moyennes obtenues. Ainsi, l'analyse de la sous-échelle « lecture » repose sur les indicateurs suivants : score *très faible* (0–5), score *faible* (6–10), score *élevé* (11–15), score *très élevé* (16–20). L'analyse de la sous-échelle « écriture » repose sur les indicateurs suivants : score

très faible (0–5.25), score *faible* (5.26–10.50), score *élevé* (10.51–15.75), score *très élevé* (15.76–21). L'analyse du score moyen obtenu à la liste à cocher repose sur les indicateurs suivants : score *très faible* (0–10.25), score *faible* (10.26–20.50), score *élevé* (20.51–30.75) et score *très élevé* (30.76–41). Enfin, les fréquences des classes possédant les différents éléments observables composant les items de la liste à cocher sont indiquées. Ces analyses permettent d'évaluer la qualité de la dimension physique de l'environnement écrit des classes d'éducation préscolaire participantes en présentant combien d'entre elles possèdent les différents éléments témoignant de cette qualité.

La grille d'observation. Les données collectées lors des observations en classe (cotes obtenues à chacun des 19 items variant de 1 à 5) ont été soumises à des analyses descriptives : mesures de tendance centrale et mesures de dispersion. Le score moyen et l'écart type obtenus à la grille d'observation, à chacune des deux sous-échelles ainsi qu'aux cinq catégories regroupant les items sont décrits. Ces moyennes ont ensuite été interprétées en suivant les indicateurs tirés de Smith et al. (2008) : soutien *de haute qualité* (score entre 3.51 et 5), soutien *de base* (score entre 2.51 et 3.5) et soutien *de faible qualité* (score égal ou inférieur à 2.5).

Résultats

Résultats obtenus à la liste à cocher de l'ELLCO

L'ensemble des moyennes obtenues à la liste à cocher de l'ELLCO est présenté dans le Tableau 2. Il est possible de constater que le score moyen obtenu à la sous-échelle « lecture » ($M = 7.2$) est *faible*, tandis que celui obtenu à la sous-échelle « écriture » ($M = 4.4$) est *très faible*. En comparant la moyenne obtenue à la sous-échelle « lecture » avec celle obtenue à la sous-échelle « écriture », il se révèle que la différence entre ces moyennes est statistiquement significative ($p = .02$). En ce qui concerne le score moyen obtenu à la liste à cocher ($M = 11.7$), celui-ci s'avère *faible*.

Tableau 2*Moyennes obtenues à la liste à cocher ELLCO*

Mesure	Étendue des scores possibles	<i>M (ÉT)</i>
Sous-échelle : Lecture	1–20	7.2 (3.2)
Coin lecture	0–3	1.7 (1.2)
Choix des livres	1–8	5.1 (2.5)
Utilisation des livres	0–9	0.4 (0.7)
Sous-échelle : Écriture	0–21	4.4 (2.5)
Matériel d'écriture	0–8	2.7 (1.7)
Écrits dans l'environnement	0–13	1.7 (1.3)
Moyenne du score total	1–41	11.7 (7.8)

Les résultats *faibles et très faibles* obtenus à la liste à cocher soulèvent la pertinence de porter une attention détaillée aux items de la liste à cocher afin de mieux comprendre les caractéristiques de l'environnement physique des classes participantes. En ce qui concerne la sous-échelle « lecture », la catégorie « coin lecture » révèle que 46.7 % des classes possèdent un coin aménagé spécifiquement pour la lecture. Néanmoins, la majorité (60 %) présente les livres de leur classe dans un endroit ordonné et invitant, et 66.7 % ont placé des oreillers, des coussins ou du mobilier confortable à la disposition des enfants près des livres. Les items observés dans la catégorie « choix des livres » révèlent que plusieurs classes possèdent des livres de niveaux de difficulté variée (73.3 %), des livres facilement accessibles aux enfants (70 %) et des livres ayant différentes fonctions telles que s'informer (66.7 %). Il s'avère que les livres reliés aux thèmes ou aux projets actuels de la classe ne sont présents que dans 43.3 % des classes participantes. Il est également possible de constater que la catégorie « utilisation des livres » est celle qui présente les plus grandes lacunes au sein des classes participantes. En effet, les enfants peuvent écouter des histoires ou enregistrer des histoires de manière autonome dans 30 % des classes. De plus, une seule classe (3.3 %) place des livres à la disposition des enfants dans d'autres endroits que le coin lecture, soit dans les aires de jeux symboliques.

Pour ce qui est des items observés dans la sous-échelle « écriture », la catégorie « matériel d'écriture » permet de constater que les étiquettes-mots des prénoms et des mots familiers sont répandues dans 96.7 % des classes participantes. Toutefois, une

minorité de ces classes ont un alphabet disposé à la hauteur des yeux de l'enfant ou pouvant être utilisé par les enfants (lettres aimantées, pochoirs des lettres, etc.) (43.3 %), des modèles ou des outils pouvant aider les enfants à former des lettres (pochoir de l'alphabet, tampons encres, etc.) (10 %) et une variété de papiers pour l'écriture (papier de construction, feuilles lignées, etc.) (43.3 %). La moitié des classes met à la disposition des enfants divers outils d'écriture (crayons, stylos, lettres aimantées, tableau à craie, dactylo, etc.). Seules deux enseignantes (6.7 %) ont aménagé un coin spécifiquement dédié à l'écriture dans leur classe. Concernant la catégorie « écrits dans l'environnement », il s'avère que la moitié des classes expose une variété d'écrits réalisés par l'enseignante, alors que 43.3 % exposent une variété d'écrits réalisés par les enfants. Des traces écrites témoignant d'activités collectives (tableaux, schémas, réseaux conceptuels, livres collectifs, etc.) ont été observées dans 16.7 % des classes participantes. Un casse-tête de l'alphabet facilement accessible aux enfants a été observé dans 10 % des classes, mais aucune classe ne possède de casse-têtes avec des mots facilement accessibles aux enfants. Pour terminer, 13.3 % des classes participantes disposent du matériel d'écriture dans différentes aires de la classe (p. ex., coin blocs, aires de jeux symboliques).

Résultats obtenus à la grille d'observation de l'ELLCO

L'ensemble des moyennes obtenues à la grille d'observation de l'ELLCO est présenté dans le Tableau 3. La moyenne du score total obtenu indique un soutien *de base* ($M = 3.1$) de l'environnement physique et psychologique au regard de l'émergence de l'écrit dans les classes d'éducation préscolaire quatre ans à TPMD participantes. En ce qui concerne les sous-échelles, il semble qu'en moyenne le soutien à l'environnement général de la classe soit *de haute qualité* ($M = 3.6$), tandis que le soutien à l'oral et l'écrit est *de base* ($M = 2.9$). Les scores moyens obtenus à chacune des catégories permettent, quant à eux, de constater que la variable « organisation de la classe » est la seule dont le soutien est *de haute qualité* ($M = 3.7$), alors que la variable « écrits et matériel de l'émergence de l'écrit » est la seule dont le soutien est *de faible qualité* ($M = 2.4$).

Tableau 3*Moyennes obtenues à la grille d'observation ELLCO*

Mesure	Étendue des scores possibles	<i>M (ÉT)</i>
Sous-échelle : Environnement général de la classe	1–5	3.6 (0.7)
Organisation de la classe	1–5	3.7 (0.7)
Programme d'étude	1–5	3.1 (0.8)
Sous-échelle : Oral et écrit	1–5	2.9 (0.7)
Environnement oral	1–5	3.1 (0.9)
Livres et les moments de lecture d'histoires	1–5	3.2 (0.7)
Écrits et matériel d'émergence de l'écrit	1–5	2.4 (0.8)
Moyenne du score total	1–5	3.1 (0.6)

Discussion

Considérant le manque de connaissances actuelles concernant la qualité de l'environnement physique et psychologique au regard de l'émergence de l'écrit dans les classes d'éducation préscolaire québécoises quatre ans à TPMD, et les effets de leur niveau de qualité sur l'émergence de l'écrit des enfants, cette étude se révèle des plus pertinentes. Pour la réaliser, 30 classes ont été observées à l'aide de l'outil ELLCO comprenant la liste à cocher et la grille d'observation.

Les résultats obtenus de la liste à cocher révèlent d'abord que les classes participantes présentent un environnement physique peu enrichi d'écrits et de matériel d'écriture. En effet, la moyenne du score total obtenu est de 11.7 sur un score maximal possible de 41. Ce résultat confirme ainsi le constat fait par Japel et al. (2014) concernant les lacunes marquées de l'environnement éducatif des classes d'éducation préscolaire quatre ans à TPMD. De plus, la moyenne du score total est inférieure à celles généralement obtenues dans des études américaines (par exemple entre 18.2 et 21.6 [Smith et al., 2008], entre 22.4 et 28.8 [Hallam et al., 2007] et entre 19.6 et 23.2 [Wasik et Hindman, 2011]) lorsqu'aucune intervention n'est mise en place dans les classes. Il est toutefois important de souligner que l'implantation des classes d'éducation préscolaire quatre ans à TPMD au Québec n'a commencé qu'en 2013, et que plusieurs écoles ont rencontré un défi important relativement à l'aménagement d'un local adéquat et à l'acquisition de ressources matérielles

qui contribuent à favoriser les apprentissages (MELS, 2015), ce qui pourrait expliquer en partie ces résultats. Pour ce qui est de l'enrichissement des aires de jeux symboliques, une seule classe participante inclut des livres dans ce coin de la classe et un peu plus de 10 % y disposent du matériel d'écriture. En mettant ce résultat en relation avec ceux de l'étude de Boudreau et Charron (2015), il est possible de constater que l'enrichissement des aires de jeux symboliques est une pratique moins fréquente à l'éducation préscolaire quatre ans à TPMD qu'à l'éducation préscolaire cinq ans, où cette pratique a été observée dans 50 % des classes. Ce résultat confirme ainsi l'importance d'encourager les enseignantes à l'éducation préscolaire quatre ans à TPMD à recourir à cette pratique.

Pour la grille d'observation, les résultats démontrent que la moyenne du score total obtenu indique une *qualité de base* de l'environnement physique et psychologique au regard de l'émergence de l'écrit dans les classes d'éducation préscolaire quatre ans à TPMD participantes. Considérant que le niveau de qualité de l'environnement physique et psychologique a des effets sur le développement langagier des enfants (Baroody et Diamond, 2016 ; Casbergue et al., 2008 ; Dynia et al., 2018 ; Guo et al., 2012 ; Zhang et al., 2014), ce résultat est préoccupant. L'émergence de l'écrit étant favorisée par l'immersion de l'enfant dans un environnement enrichi de matériel d'écriture et d'écrits, ce résultat souligne la nécessité d'améliorer l'aménagement physique de la classe (p. ex., prévoir des coins spécifiquement dédiés à la lecture et à l'écriture riches en ressources matérielles accessibles aux enfants [Guo et al., 2012], varier les écrits et le matériel d'écriture en fonction des thèmes abordés en classe ou de ceux des aires de jeux symboliques [Dubois et al., 2019 ; Justice, 2004]). Comme l'ont montré des études antérieures (Baroody et Diamond, 2016 ; Klenk, 2001 ; Neuman et Roskos, 2007), enrichir l'environnement physique d'écrits et de matériel d'écriture pourrait avoir des retombées positives sur l'intérêt des enfants pour la lecture et l'écriture ainsi que sur la fréquence de leurs interactions avec l'écrit. De plus, puisque le fait d'encourager l'enfant lors de ses interactions avec le matériel d'écriture et les écrits a des effets sur l'émergence de l'écrit (Giasson, 2003), ce résultat soulève aussi la pertinence de former les enseignantes afin qu'elles sachent quelles pratiques éducatives mettre en œuvre pour soutenir l'émergence de l'écrit (p. ex., discuter fréquemment et positivement avec les enfants au sujet de la langue écrite, modéliser l'usage du matériel d'écriture en contexte significatif, offrir des rétroactions aux enfants lorsqu'ils interagissent avec des écrits ou du matériel d'écriture) (Guo et al., 2012).

À l'instar des résultats de la liste à cocher, il ressort de la grille d'observation que la catégorie « écrits et matériel de l'émergence de l'écrit » présente un soutien *de faible qualité*. En effet, en séparant les résultats de la liste à cocher selon les sous-échelles « lecture » et « écriture », il en ressort que la moyenne du score obtenu à la sous-échelle « lecture » est plus élevée que celle obtenue à la sous-échelle « écriture ». Le soutien de faible qualité aux écrits et au matériel d'écriture observé dans cette étude supporte ainsi le constat soulevé par Gerde et al. (2015) selon lequel les enseignantes à l'éducation préscolaire accordent peu d'importance à l'écriture. Ce résultat rejoint également les observations de Thériault (2010), qui l'ont amenée à constater que peu de matériels dans les classes incitent les enfants de quatre ans à écrire et qu'ils ne semblent pas vraiment invités à le faire, ainsi que celles de Zhang et al. (2014), qui constatent que les interactions et le soutien de l'écriture des enfants par l'enseignante se produisent peu fréquemment. Ces constats soulèvent ainsi deux hypothèses : soit les enseignantes sont plus à l'aise avec la mise en place d'un environnement physique lié à la lecture qu'à l'écriture, soit elles associent davantage les habiletés d'écriture à la « préscolarisation » que celles liées à la lecture. Il serait ainsi intéressant d'examiner ces pistes de recherche.

Conclusion

Cette recherche a permis d'évaluer la qualité de l'environnement physique et psychologique au regard de l'émergence de l'écrit dans 30 classes d'éducation préscolaire québécoises 4 ans à TPMD. Les résultats de la liste à cocher de l'outil ELLCO, qui évaluait la présence ou l'absence d'espace, d'écrits et de matériel d'écriture, démontrent que la qualité de l'environnement physique est généralement faible, et encore plus concernant l'enrichissement de l'environnement physique lié à l'écriture. Concernant les résultats de la grille d'observation, qui évaluait à la fois l'environnement physique et psychologique au regard de l'émergence de l'écrit, il en ressort que les enseignantes offrent un soutien *de base*. Ainsi, ces résultats témoignent de l'importance de bonifier les connaissances des enseignantes à l'éducation préscolaire quatre ans concernant l'importance de l'aménagement de l'environnement physique de la classe pour soutenir l'émergence de l'écrit, ainsi que les pratiques éducatives contribuant au développement langagier des enfants.

Ces résultats doivent être interprétés en tenant compte des limites de cette étude. D'abord, les données ont été recueillies auprès de 30 classes d'éducation préscolaire 4 ans à TPMD sur une possibilité de 188, ce qui représente environ le 1/6 du total des classes. Par ailleurs, les résultats présentés ne portent que sur les observations réalisées pendant une matinée. Ensuite, les données collectées n'ont fait l'objet que d'analyses descriptives, ce qui ne permet pas de connaître les variables ayant influencé les résultats obtenus (p. ex., expérience professionnelle de l'enseignante à l'éducation préscolaire, ses connaissances, ses contraintes en termes d'espace ou de budget, etc.), ni les effets de la qualité de l'environnement physique et psychologique sur l'émergence de l'écrit des enfants. Enfin, les outils ont principalement fourni des données portant sur la dimension physique de l'environnement, ce qui limite les conclusions à tirer concernant la dimension psychologique.

Il importe également de souligner la contribution de cette recherche à l'avancement des connaissances. Étant donné le peu d'études ayant documenté la qualité de l'environnement physique et psychologique des classes de maternelle quatre ans à TMPD nouvellement implantées au Québec au regard de l'émergence de l'écrit, cette recherche permet de mieux connaître la situation. Ces nouvelles connaissances soulèvent d'abord, pour les chercheurs, de nouvelles pistes de recherche. À ce propos, il serait intéressant que de futures études explorent les raisons sous-jacentes à la différence statistiquement significative identifiée entre la qualité du soutien de la lecture et celle du soutien à l'écriture. Enfin, pour les décideurs et les formateurs, les résultats dégagés de cette étude offrent des pistes de réflexion sur les moyens à prendre pour améliorer la qualité de l'environnement physique et psychologique au regard de l'émergence de l'écrit des classes accueillant les enfants de quatre ans. Notamment, cette recherche a permis de constater que peu de classes mettent à la disposition des enfants des écrits ou du matériel d'écriture dans les aires de jeux symboliques. Il s'avèrerait ainsi pertinent de former et d'accompagner les enseignantes à l'éducation préscolaire quatre ans concernant l'aménagement de l'environnement physique soutenant l'émergence de l'écrit, d'une part, et les pratiques éducatives contribuant au développement langagier, d'autre part. Avec l'implantation universelle de l'éducation préscolaire quatre ans à temps plein prévue, il importe que des efforts soient déployés dans le milieu de l'éducation préscolaire afin que les enfants puissent bénéficier d'un contexte éducatif de qualité qui favorisera leur réussite éducative présente et ultérieure.

Références

- Baroody, A. E. et Diamond, K. E. (2016). Associations among preschool children's classroom literacy environment, interest and engagement in literacy activities, and early reading skills. *Journal of Early Childhood Research*, 14(2), 146–162. <https://doi.org/10.1177/1476718X14529280>
- Beauséjour, G., Boily, F., Jacques, M., Thériault, J. et Baillargeon, M. (2004, janvier). *L'évolution de la profession enseignante à l'éducation préscolaire : Mémoire présenté au Conseil supérieur de l'éducation*. Association d'éducation préscolaire du Québec. <https://www.aepq.ca/wp-content/uploads/mmoireapq-cse2004.pdf>
- 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.
- Bouchard, C. (2019). *Le développement global de l'enfant de 0 à 6 ans en contextes éducatifs* (2e éd.). Presses de l'Université du Québec.
- Bouchard, C., Bergeron-Morin, L., Parent, A.-S., Charron, A. et Julien, C. (2020). Soutien du langage oral et de l'émergence de l'écrit des enfants en situation de jeu de faire-semblant : un contexte propice, mais peu exploité en maternelle 5 ans. *Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant*, 32(165), 183–193.
- Boudreau, M. et Charron, A. (2015). Aménagement d'une aire de jeu symbolique et émergence de l'écrit. Dans C. Bouchard, A. Charron et N. Bigras (dir.), *Actes de colloque : Le jeu en contextes éducatifs pendant la petite enfance* (p. 107–121). https://lel.crires.ulaval.ca/sites/lel/files/bouchard_charron_bigras_2015.pdf
- Carlsson-Paige, N., McLaughlin, G. B. et Almon, J. W. (2015). *Reading instruction in kindergarten: little to gain and much to lose*. Defending the early years / Alliance for children. 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 (dir.), *Achieving excellence in preschool literacy instruction* (chap. 9). The Guilford Press.

- 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 au préscolaire pour favoriser le développement global de l'enfant* (p. 65–80). CEC.
- Clay, M. M. (1966). *Emergent reading behaviour* [Thèse de doctorat, University of Auckland]. <http://hdl.handle.net/2292/778>
- 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*. Gouvernement du Québec. https://pdfhall.com/mieux-accueillir-et-eduquer-les-enfants-dage-prescolaire-une-triple-_59fe1d741723dd7e3ce26afc.html
- Crawford, P. A. (1995). Early literacy: Emerging perspectives. *Journal of Research in Childhood Education*, 10(1), 71–86. <https://doi.org/10.1080/02568549509594689>
- Cunningham, D. D. (2010). Relating preschool quality to children's literacy development. *Early Childhood Education Journal*, 37(6), 501–507. <https://doi.org/10.1007/s10643-009-0370-8>
- 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. *Étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ÉLDEQ 1998–2010) – De la naissance à 12 ans, Institut de la statistique du Québec*, 7(fasc. 1), 1–40. <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs2243012>
- Drainville, R. (2017). *L'évaluation de l'émergence de l'écrit intégrée au jeu symbolique : étude de cas sur les pratiques d'enseignantes au préscolaire* [Mémoire de maîtrise, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue]. Depositum. <https://depositum.uqat.ca/id/eprint/717/>
- Drainville, R., Dumais, C. et Marinova, K. (2020). Apprentissage du langage écrit à l'éducation préscolaire : survol des approches éducatives et des perspectives théoriques de 1920 à 2020. *Revue internationale de communication et socialisation*, 7(1/2), 53–74.
- Dubois, J., Boudreau, M. et Beaudoin, I. (2019). Pratiques d'enseignantes de maternelle 5 ans à l'égard de l'aménagement de centres de littératie pour soutenir l'émergence

- de l'écrit des enfants. *Revue canadienne des jeunes chercheuses et chercheurs en éducation*, 10(1), 150–160.
- Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., Klebanov, P., Pagani, L. S., Feinstein, L., Engel, M., Brooks-Gunn, J., Sexton, H., Duckworth, K. et Japel, C. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental Psychology*, 43(6), 1428–1446. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.6.1428>
- 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. K., Bingham, G. E. et Pendergast, M. L. (2015). Reliability and validity of the Writing Resources and Interactions in Teaching Environments (WRITE) for preschool classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, 31(2), 34–46. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.12.008>
- Giasson, J. (2003). *La lecture : de la théorie à la pratique*. De Boeck.
- 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. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2010.01467.x>
- 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*, 35(1), 40–60. <http://preserve.lehigh.edu/coe-faculty-publications/2>
- Hallam, R., Grisham-Brown, J., Gao, X. et Brookshire, R. (2007). The effects of outcomes-driven authentic assessment on classroom quality. *Early Childhood Research & Practice*, 9(2). <https://ecrp.illinois.edu/v9n2/hallam.html>
- Hancock, F. (2008). Emerging literacy. Dans T. W. Linder (dir.), *Transdisciplinary play-based assessment* (2e éd., p. 401–433). Paul H. Brookes.

- Hohmann, M., Weikart, D. P., Bourgon, L. et Proulx, M. (2007). *Partager le plaisir d'apprendre : guide d'intervention éducative au préscolaire* (2e éd.) Gaëtan Morin.
- Irwin, L. G., Siddiqi, A. et Hertzman, C. (2007). *Le développement de la petite enfance : un puissant égalisateur* [Rapport final]. Commission des déterminants sociaux de la santé de l'Organisation mondiale de la Santé. https://www.who.int/social_determinants/themes/earlychilddevelopment/early_child_dev_ecdkn_fr.pdf?ua=1
- Japel, C., Capuano, F., Bigras, M., Brodeur, M., Giroux, J., Gosselin, C., Lapointe, P., Lefebvre, P. et Ste-Marie, A. (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* [Rapport no 2014-RP-179465]. MEES/FRQSC. http://www.frqsc.gouv.qc.ca/documents/11326/2801941/PRS_JapelC_rapport_maternelle-4ans.pdf/8d7f7c4e-13b6-43bb-9804-b204ed8d032f
- Justice, L. M. (2004). Creating language-rich preschool classroom environments. *Teaching Exceptional Children*, 37(2), 36–44. <https://doi.org/10.1177/004005990403700205>
- Kennedy, E. (2013). Creating positive literacy learning environments in early childhood: Engaging classrooms, creating lifelong readers, writers and thinkers. Dans J. Larson et J. Marsh (dir.), *The SAGE handbook of early childhood literacy* (p. 541–560). Sage Publications. <http://dx.doi.org/10.4135/9781446247518.n30>
- Klenk, L. (2001). Playing with literacy in preschool classrooms. *Childhood Education*, 77(3), 150–157. <https://doi.org/10.1080/00094056.2001.10522150>
- Lessard, C. et Tardif, M. (2003). *Les identités enseignantes : analyse de facteurs de différenciation du corps enseignant québécois, 1960-1990*. Éditions du CRP.
- Lynch, J. (2011). An observational study of print literacy in Canadian preschool classrooms. *Early Childhood Education Journal*, 38(5), 329–338. <https://doi.org/10.1007/s10643-010-0414-0>
- Marinova, K., Dumais, C., Moldoveanu, M., Dubé, F. et Drainville, R. (sous presse). Les pratiques enseignantes pour soutenir les premiers apprentissages de la langue

- écrite à l'éducation préscolaire : entre l'approche développementale et l'approche scolarisante. *Sciences de l'éducation*.
- McGee, L. M. et Morrow, L. M. (2005). *Teaching literacy in kindergarten*. Guilford Press.
- Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ]. (2001). *Programme de formation de l'école québécoise : Chapitre 4. Éducation préscolaire*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ_programme-prescolaire.pdf
- 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. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/maternelle_4.pdf
- 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. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/recherche_evaluation/Rapport-preliminaire-maternelle-4-ans.pdf
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur [MEES]. (2017). *Programme de formation de l'école québécoise : Éducation préscolaire 4 ans*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PFEQ/Prescolaire_4ans.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), 267–296. <https://doi.org/10.1037/a0021890>
- National Association for the Education of Young Children [NAEYC]. (2009). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8. A position statement of the National Association for the Education of Young Children*. <https://www.naeyc.org/sites/default/files/globally-shared/downloads/PDFs/resources/position-statements/PSDAP.pdf>
- Neuman, S. B. et Roskos, K. (1993). Access to print for children of poverty: Differential effects of adult mediation and literacy-enriched play settings on environmental

- and functional print tasks. *American Educational Research Journal*, 30(1), 95–122. <https://doi.org/10.3102/00028312030001095>
- 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.
- Neumann, M. M., Hood, M. et Ford, R. (2013). Mother–child referencing of environmental print and its relationship with emergent literacy skills. *Early Education & Development*, 24(8), 1175–1193. <https://doi.org/10.1080/10409289.2013.753567>
- Neumann, M. M., Hood, M., Ford, R. M. et Neumann, D. L. (2012). The role of environmental print in emergent literacy. *Journal of Early Childhood Literacy*, 12(3), 231–258. <https://doi.org/10.1177/1468798411417080>
- Otto, B. (2019). *Literacy development in early childhood: Reflective teaching for birth to age eight* (2e éd.). Waveland Press.
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.05.004>
- Rohde, L. (2015). The comprehensive emergent literacy model: Early literacy in context. *SAGE Open*, 5(1), 1–11. <https://doi.org/10.1177/2158244015577664>
- Roskos, K. et Neuman, S. B. (2011). The classroom environment: First, last, and always. *The Reading Teacher*, 65(2), 110–114. <https://doi.org/10.1002/TRTR.01021>
- Simard, M., Lavoie, A. et Audet, N. (2018). *Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle 2017 : Portrait statistique pour le Québec et ses régions administratives*. Gouvernement du Québec, Institut de la statistique du Québec. <https://rlpre.org/wp-content/uploads/2018/10/EQDEM-developpement-enfants-maternelle-2017.pdf>
- Smith, M., Brady, J. et Anastasopoulos, L. (2008). *Early language and literacy classroom observation tool, Pre-K (ELLCO Pre-K)*. Brookes Publishing.

- The Golda Meir Mount Carmel International Training Center. (1993). *Emergent literacy in early childhood education* [Document de conférence]. Course on emergent literacy in early childhood education, Haifa, Israël, 25 octobre au 20 décembre 1992. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000094955.locale=fr>
- Thériault, J. (1995). *J'apprends à lire... aidez-moi ! : comment l'enfant s'apprend à lire et à écrire*. Éditions Logiques.
- Thériault, P. (2010). Développement de la conscience de l'écrit : interventions éducatives d'enseignantes de la maternelle quatre ans en milieux défavorisés. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 45(3), 371–392. <https://doi.org/10.7202/1003568ar>
- Wasik, B. A. et Hindman, A. H. (2011). Improving vocabulary and pre-literacy skills of at-risk preschoolers through teacher professional development. *Journal of Educational Psychology*, 103(2), 455–469. <https://doi.org/10.1037/a0023067>
- Webb, S., Janus, M., Duku, E., Raos, R., Brownell, M., Forer, B., Guhn, M. et Muhajarine, N. (2017). Neighbourhood socioeconomic status indices and early childhood development. *SSM - Population Health*, 3, 48–56. <https://doi.org/10.1016/j.ssmph.2016.11.006>
- William et al. (2012) à ajouter
- 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. <https://doi.org/10.1007/s10643-014-0655-4>