

# DÉVELOPPEMENT DE LA CONSCIENCE DE L'ÉCRIT: INTERVENTIONS ÉDUCATIVES D'ENSEIGNANTES DE LA MATERNELLE QUATRE ANS EN MILIEUX DÉFAVORISÉS

PASCALE THÉRIAULT *Université du Québec à Chicoutimi*

**RÉSUMÉ.** Les recherches effectuées au cours des dernières décennies ont confirmé l'influence de la conscience de l'écrit sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Le développement de cette conscience linguistique s'amorce dans le milieu familial lorsque les parents accordent de l'importance aux activités de lecture et d'écriture (Boudreau, 2006). Or, les enfants qui grandissent dans des milieux défavorisés ont des interactions moins riches avec l'écrit que ceux de familles plus aisées (Snow, Burns & Griffin, 1998). Afin de pallier les écarts scolaires qui s'installent dès le préscolaire, les enfants issus des milieux défavorisés ont accès à la maternelle quatre ans (Morin, 2007). Ce service, qui vise à prévenir les difficultés en apportant l'aide le plus rapidement possible, devrait permettre à ces enfants d'y vivre, entre autres, de riches expériences de lecture et d'écriture (Snow et al., 1998). Une étude de cas multiples a été réalisée auprès de six enseignantes de la maternelle quatre ans en milieux défavorisés d'une même commission scolaire. Cette étude visait à connaître leurs interventions éducatives quant au développement de la conscience de l'écrit. Les résultats révèlent que, de manière générale, les interventions éducatives contribuent peu au développement de la conscience de l'écrit. Ces résultats rejoignent les préoccupations de Anders, Hoffman et Dutty (2000) qui constatent la nécessité d'étudier les savoirs et les pratiques des enseignantes quant à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

## DEVELOPMENT OF WRITING AWARENESS: TUTORIAL INTERVENTION WITH KINDERGARTEN TEACHERS OF FOUR-YEAR OLDS FROM DISADVANTAGED NEIGHBOURHOODS

**ABSTRACT.** Research conducted over the past decade has confirmed the influence of awareness about writing on learning how to read and write. The development of this linguistic awareness starts in the family when parents value reading and writing activities (Boudreau, 2006). However, children who develop in a disadvantaged environment have less meaningful interactions with writing than children from more affluent families (Snow, Burns & Griffin, 1998). In order to offset this academic gap dating from pre-school, disadvantaged children are given access to kindergarten at age four (Morin, 2007). This service, which aims to prevent difficulties by providing help as quickly as possible, should enable these children to have meaningful reading and writing experiences (Snow et. al., 1998). A multiple case study was

conducted with six kindergarten teachers of four-year olds from disadvantaged neighbourhoods that were part of the same school board. This study sought to understand the impact of their academic interventions on the development of writing awareness. The results show that, in general, these tutorial interventions contribute little to the development of writing awareness. This is in line with Anders, Hoffman and Dutty's (2000) concerns which recognize the need to study the teachers' knowledge and practices with respect to learning to read and write.

### *Importance du développement de la conscience de l'écrit*

La lecture et l'écriture sont essentielles à l'individu parce qu'elles lui permettent de s'intégrer socialement et de se développer, tant au plan personnel que professionnel (Werquin, 2006). Longtemps associé au début de la scolarisation, il est maintenant reconnu que l'apprentissage de la lecture et de l'écriture est un long processus qui s'amorce avant l'entrée en première année (Boudreau, 2006). Avec le temps, les recherches effectuées dans les domaines de l'éducation préscolaire et de la lecture ont montré que les enfants acquièrent des connaissances et développent des attitudes à l'égard du langage écrit bien avant qu'ils bénéficient d'un enseignement formel (Teale & Yokota, 2000). Désormais, l'apprentissage de la lecture et de l'écriture s'insère dans le développement global de l'enfant et il ne relève plus exclusivement de l'école. Toutefois, ces acquisitions sont tributaires de certaines conditions notamment la présence de modèles de lecteurs et de scribeurs qui supportent l'enfant dans sa découverte de l'écrit dans l'environnement (Clay, 1989; Goodman, 1986; International Reading Association, 2000).

Les résultats de certaines recherches (Sidney-Smith & Dixon, 1995 ; Snow et al., 1998 ; Tracey, 2000) montrent que les enfants qui grandissent dans un milieu défavorisé possèdent des connaissances plutôt restreintes concernant l'écrit au moment de leur entrée scolaire. Ceux-ci sont peu encouragés dans cette démarche d'appropriation de la lecture et de l'écriture parce que, pour diverses raisons, de telles activités sont peu pratiquées au sein de la famille. Conséquemment, les possibilités qu'ils aient des difficultés d'apprentissage en lecture et en écriture sont plus importantes dès la première année.

Les difficultés en lecture et en écriture entraînent des échecs répétitifs et des retards dans le cheminement scolaire des élèves, ce qui les expose davantage à l'abandon prématuré de leurs études secondaires (MELS, 2005; Snow et al., 1998). L'abandon scolaire est souvent la résultante de l'accumulation des difficultés d'apprentissage, du retard scolaire et du redoublement. Il semble que les jeunes aient tendance à quitter leurs études plus rapidement s'ils ont des difficultés d'apprentissage dès le début de leur scolarisation (Pagani, Ghosn, Jalbert, Munoz & Chamberland, 2005) et l'apprentissage de la lecture et de l'écriture constitue la principale source des difficultés rencontrées.

Préoccupés par la problématique des difficultés d'apprentissage de la lecture, les ministères fédéraux américains de l'Éducation, de la Santé et des Services sociaux ont mandaté l'Académie nationale des sciences de se pencher sur la prévention de ces difficultés (Snow et al., 1998). Les résultats de cette vaste étude ont mis en évidence le fait que les élèves qui présentent des difficultés d'apprentissage de la lecture et de l'écriture sont ceux qui, au préscolaire, avaient développé peu de connaissances à propos de l'écrit. En outre, les enfants issus des milieux défavorisés sont particulièrement à risque de rencontrer des difficultés lors de l'apprentissage formel de l'écrit parce qu'ils sont peu stimulés dans leur famille. Il émerge de cette importante recherche que la prévention au préscolaire diminue les risques de difficultés d'apprentissage de l'écrit et que les enseignantes de même que l'environnement éducatif constituent des facteurs fort importants (Snow et al., 1998).

Au Canada, plus précisément au Québec, le *Programme d'aide à la lecture et à l'écriture dans les milieux défavorisés* a été créé par le ministère de l'Éducation (2003). Ce programme, qui réunit différents partenaires des paliers national, régional et local, vise le développement, l'intégration, le maintien et le succès d'actions mises en œuvre pour favoriser l'éveil à l'écrit. Or, la consultation du programme montre que les activités réalisées par les différents partenaires entre 2001 et 2003 visent principalement le développement de compétences parentales. Dans le cadre du *Programme d'aide à la lecture et à l'écriture dans les milieux défavorisés* (MEQ, 2003), quelques animations s'adressent aux éducatrices des Centres de la petite enfance, mais les enseignantes de la maternelle quatre ans ne semblent pas visées par ces activités, et ce, bien que les commissions scolaires figurent parmi les partenaires. Il apparaît donc essentiel de sensibiliser non seulement les parents, mais aussi les éducatrices et les enseignantes à l'importance de faire vivre aux enfants des expériences stimulantes de lecture et d'écriture puisque celles-ci contribuent à leur réussite scolaire (Snow et al., 1998).

La maternelle quatre ans constitue une mesure préventive fort intéressante pour les enfants d'âge préscolaire des milieux défavorisés quant à la possibilité d'avoir des contacts stimulants avec la lecture et l'écriture. Ce service, qui vise à atténuer les retards scolaires, aide à prévenir les difficultés en apportant un support le plus rapidement possible (Au, 2000; Conseil scolaire de l'île de Montréal, 1992; Yaden et al., 2000).

Aux États-Unis, les résultats d'une recherche longitudinale menée par Yaden et ses collaborateurs (2000) auprès d'enfants de quatre ans, de leurs parents et d'enseignantes de quartiers défavorisés de Los Angeles ont révélé que les interventions éducatives faites auprès de ces enfants ont influencé positivement certains aspects de la conscience de l'écrit. Or, il y a consensus quant au fait que les interventions éducatives effectuées au préscolaire n'ont pas à être scolarisantes ni encourager un apprentissage formel de l'écrit (Saada-Robert, 2004; Shiel, 2002; Snow et al. 2000; Yaden et al., 2000).

Au Québec, instaurée lors de l'année scolaire 1973-74, la maternelle quatre ans est offerte aux enfants des milieux défavorisés, vivant avec un handicap, présentant des déficits variés ainsi qu'à ceux issus de minorités culturelles qui ont une connaissance limitée de la langue. La maternelle quatre ans reçoit une quinzaine d'enfants quatre ou cinq demi-journées par semaine. L'enseignante planifie les activités en fonction du programme et le matériel éducatif est sensiblement le même que celui présent dans les classes de maternelle cinq ans. Offert à demi-temps, ce service est complété par l'accès à un service de garde gratuit en milieu scolaire (MELS, 2007 ; Morin, 2007). La maternelle quatre ans peut contribuer à la prévention des difficultés d'apprentissage de la lecture et de l'écriture en ce sens que les orientations du volet préscolaire du *Programme de formation de l'école québécoise* (MEQ, 2001) incitent au développement du langage.

Il a été montré, au cours des deux dernières décennies, l'efficacité des interventions précoces en ce qui concerne le développement de l'écrit, et plus particulièrement, chez les élèves à risque (Martinez, 1994; Neuman, Coople & Bredekamp 2000; Snow et al., 1998; Strickland, 2000; Yaden et al., 2000). Toutefois, pour que les interventions éducatives génèrent les résultats escomptés, elles doivent favoriser le développement de la conscience de l'écrit en étant stimulantes et adaptées aux élèves. Les interventions éducatives représentent donc un facteur à étudier compte tenu de leurs conséquences sur la réussite scolaire (Snow et al., 1998).

Considérant que les expériences vécues en milieu scolaire sont au nombre des facteurs qui influencent le développement de la conscience de l'écrit et, par conséquent, l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, il devient pertinent de porter une attention particulière aux interventions éducatives des enseignantes compte tenu qu'elles sont au cœur de situations auxquelles prendront part les enfants (Snow et al., 1998; Thériault, 2008). Ainsi, l'objectif de la recherche visait à : 1) connaître les interventions éducatives d'enseignantes de la maternelle quatre ans en milieux défavorisés en regard au développement de la conscience de l'écrit et 2) situer ces interventions par rapport au courant de l'émergence de l'écrit.

### *Cadre de référence*

La compréhension des débuts de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture a été marquée par trois courants : celui de la maturation, de l'intervention et de l'émergence de l'écrit.

Dans les années 50, il est alors suggéré que l'atteinte d'un certain niveau d'abstraction est essentielle à la réussite de divers apprentissages notamment, celui de la lecture. Ce niveau de maturité se situe alors autour de six ans; ce qui correspond au moment de l'entrée en première année (Crawford, 1995). Or, les résultats de recherches effectuées au début des années 60 permettent

de découvrir que les enfants possèdent davantage de connaissances que ce que les théories qui prévalent à l'époque le laissent croire. D'où l'importance d'interventions éducatives favorisant le développement d'habiletés préalables et reconnues comme étant garantes de la réussite de l'apprentissage formel de la lecture. Toutefois, les études réalisées à la fin des années 60 conduisent à une compréhension nouvelle de cet apprentissage; suggérant d'explorer l'influence de l'environnement sur ses débuts (Thériault, 1995).

Au tournant des années 70, les courants de la maturation et de l'intervention sont délaissés au profit de l'émergence de l'écrit parce que les résultats des premières recherches sur le développement du langage oral ont amené la communauté scientifique à questionner l'idée que l'enfant doit être prêt à commencer l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Ainsi, Thériault (1995) rapporte que de nombreuses recherches ont mis au jour le fait que les enfants possèdent des connaissances de l'écrit avant l'entrée scolaire. Influencé par les théories développementales, ce courant suggère que quelque chose émerge par les interactions qu'ont les enfants avec des modèles de lecteurs et de scripteurs qui encouragent la découverte de l'écrit (Sulzby & Teale, 1991). De plus, ce courant véhicule l'idée que la lecture et l'écriture sont des processus qui se développent de façon concomitante en se renforçant mutuellement (Thériault, 1995). Située dans le temps, l'émergence de l'écrit correspond à la période comprise entre zéro et six ans durant laquelle les enfants vivent leurs premiers contacts avec l'écrit (Thériault & Lavoie, 2004).

À travers ses expériences de lecture et d'écriture, l'enfant est amené à développer une conscience de l'écrit constituée d'un ensemble de connaissances et d'habiletés acquises sans avoir bénéficié d'un enseignement formel. Ces connaissances et habiletés réfèrent à la découverte de l'aspect fonctionnel de l'écrit, aux caractéristiques du langage écrit, à l'orientation, aux concepts de lettre-mot-phrase, aux liens entre le langage oral et le langage écrit, à la sensibilisation à l'aspect sonore de la langue ainsi qu'à la découverte du processus d'écriture (Giasson, 2003). Inspirées de la recension des écrits de différents auteurs (Giasson, 2003 ; Goodman, 1986 ; Jamison Rog, 2001 ; Mandel-Morrow, 1989 ; McLane & McNamee, 1990 ; Strickland, 2000), les composantes sont brièvement décrites au tableau 1.

Depuis les années 80, les orientations pédagogiques du MEQ s'inscrivent dans le courant de l'émergence de l'écrit en encourageant le développement de la conscience de l'écrit à travers le développement global de l'enfant (Thériault, 2008). Le volet préscolaire du *Programme de formation de l'école québécoise* (MEQ, 2001), nouveau cadre de référence depuis l'importante réforme du système scolaire amorcée en 2000, recommande le développement de six compétences chez les enfants de quatre et cinq ans, dont une spécifique au langage. Cette dernière, *Communiquer en utilisant les ressources de la langue* s'articule autour de trois composantes: démontrer de l'intérêt pour la communication, comprendre

TABLEAU 1. *Définition des composantes de la conscience de l'écrit*

Composantes	Définitions
Découverte des fonctions de l'écrit	À travers diverses activités, l'enfant constate que l'écrit est un outil de communication et qu'il véhicule un message.
Familiarisation avec les caractéristiques du langage	L'enfant assimile les caractéristiques du langage écrit et reproduit les comportements du lecteur lorsqu'il prend un livre et fait semblant de lire.
Relations entre l'oral et l'écrit	L'enfant saisit graduellement que le langage oral peut être traduit par le langage écrit et vice versa. Il perçoit que les mots sont écrits dans le même ordre qu'ils sont entendus et qu'ils sont tous écrits.
Concepts reliés à l'écrit	L'enfant découvre les concepts de lettre, de mot et de phrase. Cette connaissance constitue un atout considérable au moment de débiter l'apprentissage formel de la lecture et de l'écriture.
Maîtrise de l'orientation de l'écrit	L'enfant apprend que la lecture et l'écriture s'effectuent de gauche à droite et de haut en bas.
Sensibilisation à l'aspect sonore de la langue	L'enfant manipule consciemment les phonèmes.
Découverte du processus d'écriture	L'enfant s'approprie le système d'écriture en émettant différentes hypothèses.

un message et produire un message (MEQ, 2001). Le développement de la compétence s'observe par différentes manifestations comme imiter les comportements du lecteur et du scripteur, faire des liens entre l'oral et l'écrit, reconnaître l'utilité de l'écrit, explorer des concepts, des conventions et des symboles propres au langage écrit, explorer l'aspect sonore de la langue en jouant avec les mots ainsi qu'explorer différentes formes d'écritures spontanées. Les savoirs essentiels se rapportant au développement du langage visent, notamment, la reconnaissance de l'écrit dans l'environnement, la reconnaissance de quelques lettres de l'alphabet et de certains mots écrits comme son prénom et celui de ses amis ainsi que l'écriture de quelques mots fréquents (MEQ, 2001). Quant au contexte de réalisation, le MEQ encourage le développement de la communication écrite dans un contexte naturel, le recours à différents types de productions (documentaires, saynètes, poème, etc.) et à la littérature jeunesse.

Au préscolaire, l'enseignante met en place les conditions nécessaires à la réalisation des apprentissages. Ainsi, par des interventions éducatives directes et indirectes, elle influence le comportement des enfants (MEQ, 1997). Les interventions directes favorisent les échanges avec les enfants, les incitent à explorer ainsi qu'à manipuler la lecture et l'écriture à travers les activités quotidiennes, notamment lors de la routine d'accueil (présentation du calendrier, choix des ateliers etc.) et les activités collectives.

Quant aux interventions indirectes, elles se manifestent, entre autres, par l'aménagement de différentes aires d'activités (MEQ, 1997). Pour valoriser l'écrit, l'enseignante met en place des aires de jeux symboliques où les enfants peuvent y développer des comportements de lecteur et de scripteur par la présence de matériel écrit utile et fonctionnel; un coin lecture isolé et attrayant leur offre de belles occasions de découvrir des livres de différents genres littéraires; un coin écriture incite à l'exploration en mettant à la disposition des enfants divers types de papiers, un assortiment de crayons, de lettres mobiles ainsi que le matériel nécessaire à la fabrication de livres (Giasson, 2003; Mandel-Morrow, 2000).

Enfin, cet article rend compte d'interventions éducatives d'enseignantes de la maternelle quatre ans en milieux défavorisés concernant le développement de la conscience de l'écrit. Il informe sur les interventions directes effectuées lors de la routine de l'accueil et d'activités collectives. Il renseigne également sur les interventions indirectes relatives aux aires de jeux symboliques, au coin lecture et au coin écriture.

### **Méthode**

L'étude de cas multiples, notamment la perspective interprétative de Merriam (1998), a été privilégiée dans le cadre de cette recherche. Le nombre limité d'enseignantes permettait de considérer les particularités de chacune tout en favorisant la découverte de ressemblances et de différences par une analyse comparative des cas qui a mené à des conclusions générales pour ces derniers (Merriam, 2002; Roy, 2004). Le Tableau 2 montre les liens entre les caractéristiques attribuées par Merriam à l'étude de cas et celles de la recherche.

**TABLEAU 2. Liens entre les caractéristiques de l'étude de cas selon Merriam (2002) et la présente étude**

Caractéristiques de l'étude de cas selon Merriam (2002)	Caractéristiques de cette étude de cas
Particulariste	Les interventions éducatives d'enseignantes de la maternelle quatre ans à propos du développement de la conscience de l'écrit constituent une problématique encore très peu étudiée.
Descriptive	Les résultats proposent une description riche et détaillée des interventions éducatives des cas ainsi que des relations entre les interventions éducatives et le courant de l'émergence de l'écrit.
Heuristique	L'exploration, le questionnement et la communication ont amené à une connaissance approfondie du phénomène.
Inductive	En analysant les cas les uns après les autres à partir des concepts exposés dans le cadre théorique, des liens de ressemblances et de différences ont été dégagés favorisant ainsi la généralisation, aux seuls cas étudiés, de certains aspects plutôt que la vérification d'hypothèses.

La collecte des données a été menée dans six écoles d'une commission scolaire d'une région éloignée du Québec. Enseigner à la maternelle quatre ans dans un milieu défavorisé rural ou urbain et être titulaire de la classe durant toute l'année scolaire ont été les critères considérés pour la sélection des participantes. Les caractéristiques des enseignantes retenues sont présentées au Tableau 3.

TABLEAU 3. *Caractéristiques des participantes*

Caractéristiques	Participantes
Statut professionnel	Enseignantes à statut précaire : E2, E3, E4, E5 Enseignantes permanentes : E1, E6
Expérience en enseignement	7 ans (moyenne)
Expérience en éducation préscolaire	2,4 ans (moyenne)
Type de classe	Maternelle quatre ans E3 : 22 enfants répartis en 2 groupes de 11 enfants reçus en classe les après-midis. Un premier groupe venait à la maternelle les lundis, mardis et mercredis alors que le second groupe était présent les jeudis et vendredis. Cet horaire fut inversé au retour des vacances de Noël. E4 : 17 enfants  Classes multiâges (4 et 5 ans) E1 : 18 enfants    4 ans (6) 5 ans (12) E2 : 16 enfants    4 ans (7) 5 ans (9) E5 : 5 enfants    4 ans (2) 5 ans (3) E6 : 13 enfants    4 ans (7) 5 ans (6)
Milieux	Milieu rural : E1, E2, E4, E5, E6 Milieu urbain : E3

On remarque que l'insertion professionnelle des enseignantes est plutôt récente; qu'elles comptent peu d'années d'expérience à l'éducation préscolaire; que seules deux classes sont composées uniquement d'enfants de quatre ans et que cinq classes sont en milieux ruraux.

La collecte des données s'est déroulée dans le milieu naturel des enseignantes, permettant de s'attarder à leurs caractéristiques ainsi qu'aux situations quotidiennes. Utilisés en complémentarité, un entretien semi-dirigé d'une durée de 90 minutes, réalisé à l'automne, ainsi que trois demi-journées d'observation (automne, hiver et printemps) ont été effectuées avec chaque participante.

La maternelle quatre ans et le développement de la conscience de l'écrit constituaient les principales rubriques du schéma d'entretien. Ainsi, les enseignantes ont expliqué 1) les caractéristiques des enfants de quatre ans fréquentant ce service de même que 2) les besoins particuliers de cette clientèle et de leur famille. Elles se sont également exprimées sur 3) l'organisation de ce service, sur 4) les objectifs poursuivis et 5) le cadre de référence qui guide leurs inter-



ventions éducatives. En ce qui a trait au développement de la conscience de l'écrit, elles ont explicité 6) leurs connaissances du concept et 7) partagé leurs interventions directes et indirectes.

L'observation a permis d'accéder aux interventions éducatives directes et indirectes des enseignantes. Ces données apportaient un complément d'information à celles obtenues par l'entretien permettant ainsi d'établir des relations entre ce qui avait été énoncé et ce qui a été observé (Laperrière, 2004). Ainsi, les composantes de la conscience de l'écrit exploitées par les enseignantes lors des activités de la routine d'accueil et d'activités collectives ont été l'objet de l'observation des interventions directes. Quant aux interventions indirectes, leur observation a porté sur la présence et l'utilisation de matériel écrit dans les aires de jeux symboliques ainsi que sur l'aménagement d'un coin lecture et d'un coin écriture. Des grilles empruntées à Giasson (1997) ont guidé l'observation des interventions indirectes.

L'horaire régulier de chaque classe a été respecté et aucune activité spécifique n'a été préparée à l'occasion des séances d'observation. Cette démarche visait à ce que la fiabilité des données d'observation ne soit pas mise en doute par le risque de désirabilité sociale (Laperrière, 2004). Les observations ont été enregistrées sur des vidéocassettes et, comme en témoigne Van der Maren (1996), des informations sur le climat de la classe et le contexte ont pu ainsi être plus facilement consignées.

L'analyse a été effectuée selon une logique inductive délibératoire afin d'y découvrir des relations de ressemblances et de différences entre les cas et d'établir des relations entre les résultats et des éléments théoriques connus, notamment ceux du cadre de référence (Savoie-Zajc, 2004). Le traitement des données a été effectué selon les trois mouvements proposés par Gagnon (2005) : l'épuration, la codification et l'analyse. Ainsi, les passages significatifs des entretiens et des observations ont été codés, principalement, à l'aide de codes prédéterminés. Toutefois, les catégories émergentes ont été considérées comme l'exige la logique d'induction délibératoire. Une première analyse a permis de dresser le portrait de chaque cas et, comme l'exige une étude de cas multiples, une analyse comparative a ensuite été effectuée (Merriam, 1998). Celle-ci a mis en évidence des ressemblances et des différences relatives aux interventions éducatives formulées par les enseignantes et celles observées tout en considérant les particularités de chacune.

### **Résultats**

Les résultats montrent que les activités de routine lors de l'accueil constituent des moments privilégiés pour mettre les enfants en contact avec l'écrit. Elles contribuent à l'exploitation de cinq composantes de la conscience de l'écrit, cependant toutes les interventions ont été considérées, et ce, sans égard au fait qu'une intervention puisse avoir été observée qu'à une seule reprise. Ces

composantes réfèrent à celles présentées antérieurement à savoir la découverte de l'aspect fonctionnel de l'écrit, la familiarisation avec les caractéristiques du langage écrit, l'orientation, les concepts de lettre-mot-phrased, les liens entre le langage oral et le langage écrit, la sensibilisation à l'aspect sonore de la langue et la découverte du processus d'écriture (Giasson, 2003). Il est nécessaire de mentionner que *la familiarisation avec les caractéristiques du langage écrit* constitue une composante qui n'a pas été considérée lors de l'analyse puisqu'elle n'implique pas d'interventions particulières de la part de l'enseignante. *La découverte de l'aspect fonctionnel de l'écrit* représente la seule composante abordée par les six enseignantes. La présentation du calendrier et de l'horaire de la journée, le choix des ateliers, la récitation d'une comptine et la lecture d'une lettre constituent quelques exemples de situations permettant aux enfants de découvrir diverses fonctions de la communication écrite.

Les interventions de cinq enseignantes (E1, E2, E4, E5, E6), dont une de la maternelle quatre ans (E4), aident les enfants à découvrir *l'orientation de l'écrit*. Deux enseignantes (E1, E5) exploitent *les concepts de lettre et de mot* et l'une d'entre elles le fait en demandant aux enfants d'identifier les prénoms reconnus dans le cadre d'un jeu. *Le lien entre le langage oral et écrit* ainsi que *la sensibilisation à l'aspect sonore de la langue* sont deux composantes faisant partie des interventions de trois enseignantes (E1, E4, E5); dont une (E4) de la maternelle quatre ans. Entre autres, la présentation d'une nouvelle comptine jouant avec les rimes aide les enfants à se sensibiliser à l'aspect sonore de la langue. Le Tableau 4 identifie les composantes de la conscience de l'écrit abordées par l'ensemble des enseignantes lors des activités de la routine d'accueil.

**TABLEAU 4. Composantes de la conscience de l'écrit sollicitées par les interventions directes des enseignantes lors de la routine d'accueil**

Composantes de la conscience de l'écrit	Enseignantes					
	E1	E2	E3	E4	E5	E6
Découverte de l'aspect fonctionnel de l'écrit	●	●	●	●	●	●
Orientation de l'écrit	●	●		●	●	●
Concepts de lettre, de mot et de phrase	●				●	
Lien entre le langage oral et écrit	●	●		●	●	●
Sensibilisation à l'aspect sonore de la langue	●			●	●	
Découverte du processus d'écriture						

La zone ombragée du tableau identifie les enseignantes de la maternelle quatre ans.

Parmi les trois enseignantes (E1, E4, E5) qui considèrent le plus les composantes de la conscience de l'écrit, une est à la maternelle quatre ans (E4). Les concepts de lettre, de mot et de phrase ainsi que la découverte du processus d'écriture sont les moins exploitées par l'ensemble des enseignantes. En effet, nous avons observé que peu d'interventions amenaient les enfants à jouer avec les sons à l'aide de rimes ou de comptines, par exemples, et à écrire.

En ce qui a trait aux activités collectives, les résultats révèlent que trois enseignantes titulaires de classes multiâges (E1, E2, E5) exploitent des composantes de la conscience de l'écrit lors de telles activités. Quant à celles de la maternelle quatre ans (E3, E4), elles ont plutôt tendance à faire vivre aux enfants des exercices décontextualisés centrés sur la manipulation de papiers et de crayons, encourageant le développement de la motricité fine. Le tableau 5 informe sur les composantes observées lors des activités collectives réalisées par les six enseignantes.

TABLE 5. Composantes de la conscience de l'écrit sollicitées par les interventions directes lors d'activités collectives

Composantes de la conscience de l'écrit	Enseignantes					
	E1	E2	E3	E4	E5	E6
Découverte de l'aspect fonctionnel de l'écrit	●	●	●		●	●
Orientation de l'écrit	●	●	●			●
Concepts de lettre, de mot et de phrase	●	●	●		●	
Lien entre le langage oral et écrit	●	●	●		●	●
Sensibilisation à l'aspect sonore de la langue					●	
Découverte du processus d'écriture	●	●			●	

La zone ombragée du tableau identifie les enseignantes de la maternelle quatre ans.

On constate que deux composantes de la conscience de l'écrit sont davantage prises en compte par les enseignantes lors d'activités collectives. *La découverte de l'aspect fonctionnel de l'écrit et le lien entre le langage oral* sont des composantes abordées par cinq des six enseignantes (E1, E2, E3, E5, E6). À titre d'exemple, l'exploitation de ces composantes a été observée lors de la préparation en classe d'un gâteau d'anniversaire. L'enseignante a précisé aux enfants qu'elle allait lire la liste des ingrédients et la recette sur l'enveloppe. Les enfants ont participé à la préparation de la recette et à la collation, une enfant de quatre ans mentionnait que le gâteau était bon parce qu'ils avaient suivi la recette sur

l'enveloppe. Voilà une belle situation permettant aux enfants de comprendre l'utilisation de l'écrit.

Quatre enseignantes (E1, E2, E3, E6) encouragent la découverte de *l'orientation de l'écrit*. Les concepts de lettre et de mot sont également abordés par quatre enseignantes (E1, E2, E3, E5). La sensibilisation à *l'aspect sonore de la langue* figure parmi les interventions d'une seule enseignante de classe multiâge (E5). Cette enseignante propose aux enfants le jeu la chaise musicale des lettres, un jeu d'association de lettres inspiré de la chaise musicale. Ce jeu aide les enfants à se familiariser avec les concepts de lettre et de mot tout en les sensibilisant à l'aspect sonore de la langue. Des chaises sont disposées dos à dos et un carton blanc, sur lequel une lettre est inscrite, est déposé sur chacune d'elles. L'enseignante distribue aux enfants un carton vert sur lequel est écrite une lettre. Au son de la musique, les enfants se déplacent autour des chaises et tentent de repérer la chaise qui a la même lettre que celle qui figure sur leur carton. Lorsque la musique s'arrête, ils doivent s'asseoir sur la chaise qui a la lettre correspondante. L'enseignante demande à chaque enfant d'identifier la lettre qu'il a en sa possession et tous sont invités à nommer des mots qui débutent par cette lettre. Cette activité apporte une contribution intéressante au développement de la conscience de l'écrit. Finalement, *la découverte du processus d'écriture* est encouragée par trois enseignantes de classes multiâges (E1, E2, E5). Par exemple, lors d'une observation, les enfants réalisent des cartes d'anniversaire et les interventions de l'enseignante les invitent à écrire du mieux qu'ils le peuvent.

Une enseignante de la maternelle quatre ans (E4) propose des activités telles que tracer une citrouille, repasser sur des pointillés ou encore suivre un chemin; des activités qui contribuent au développement de la motricité fine et non pas à l'écriture. Il faut également mentionner que les interventions de la seconde enseignante de la maternelle quatre ans (E3) quant à *l'orientation de l'écrit, aux concepts de lettre, de mot et de phrase* ainsi qu'*au lien entre le langage oral et écrit* ont été observées une seule fois et lors d'une même activité soit au moment de la présentation d'une nouvelle comptine.

Finalement, il est constaté que les interventions des enseignantes de classes multiâges (E1, E2, E5, E6) sont celles qui intègrent davantage les composantes de la conscience de l'écrit aux activités collectives. Toutefois, une enseignante (E6) mentionne que la classe multiâge lui permet d'accorder peu de temps aux enfants de quatre ans pour la réalisation de feuilles d'exercices; ce qui rejoint davantage les interventions des deux enseignantes de la maternelle quatre ans (E3, E4) qui ont plutôt tendance à faire vivre aux enfants des exercices décontextualisés.

Il a été observé que les six classes mettent à la disposition des enfants des aires de jeux symboliques, mais le matériel écrit y est peu présent, voire absent dans quatre classes, notamment celles de la maternelle quatre ans. Cependant, il

importe de spécifier que dans les aires de jeux où ce matériel est disponible, il est lié aux rôles joués par les enfants leur permettant à la fois de développer des comportements de lecteur et de scripteur et de découvrir les fonctions de l'écrit. Mentionnons que le désordre dans certaines aires de jeux les rend peu invitantes.

En décembre, la classe d'une enseignante (E1) offre quatre aires de jeux symboliques soit un supermarché, un restaurant, une banque et un magasin qui contiennent toutes du matériel écrit associé aux rôles joués par les enfants. Des circulaires sont disponibles à l'entrée du supermarché. Une étagère contient des boîtes de produits tels que des céréales, du yogourt, du lait, du jus, des œufs. Elles sont classées selon les groupes alimentaires identifiés par un petit carton sur lequel le groupe est inscrit et illustré à l'aide d'une découpe de circulaire. Au comptoir caisse, les produits sont emballés dans des sacs à l'effigie de différents supermarchés. La caissière note les commandes téléphoniques sur un calepin et cherche une information dans l'annuaire placé près du téléphone. L'enseignante prend part au jeu parce qu'elle a remarqué que sa participation stimule celle des enfants. Ces aires étant exploitées dans le cadre d'ateliers, elles ne sont pas accessibles en mars ni en mai. Seul un coin maison est aménagé jusqu'à la fin de l'année, mais il ne contient aucun matériel écrit permettant aux enfants de développer des comportements de lecteur et de scripteur à travers le jeu, tel qu'un annuaire téléphonique, un calepin pour noter les appels, un livre de recettes, des circulaires, etc.

Une enseignante de la maternelle quatre ans (E4) constate que les enfants jouent peu dans l'aire de jeux symboliques. Elle suppose que les jeux symboliques sont difficiles pour les enfants. Or, il est reconnu que, de deux à sept ans, les jeux symboliques occupent une place prépondérante dans leur développement en favorisant l'apprentissage de divers rôles sociaux (Morin, 2007). Ils contribuent également à l'émergence de comportements de lecteurs et de scripteurs dans la mesure où du matériel lié aux rôles joués est accessible dans l'aire de jeux et où les enfants sont invités à y jouer.

Le Tableau 6 informe sur les interventions indirectes des enseignantes quant à l'aménagement d'aires de jeux symboliques, d'un coin lecture et d'un coin écriture.

On remarque qu'aucun coin lecture n'a été aménagé dans les six classes malgré le fait que les enseignantes aient affirmé en avoir un lors des entretiens. Il a été constaté que les expressions « coin lecture » et « bibliothèque de classe » sont utilisées indifféremment pour désigner un endroit qui met des livres à la disposition des enfants, bien qu'il s'agisse de concepts différents. Un coin lecture de qualité est situé dans un endroit tranquille et il accueille de cinq à huit enfants à la fois. Il est attrayant, des coussins le rendent confortable et des jaquettes de livres bien en évidence servent à la promotion. Cette aire comprend un éventail de documents qui favorisent la découverte de différents

TABLEAU 6. *Interventions indirectes des enseignantes*

Aménagement physique de la classe	Enseignantes					
	E1	E2	E3	E4	E5	E6
• Aires de jeux symboliques Aucun matériel écrit Présence sporadique de matériel	●	●	●	●	●	●
• Coin lecture Bibliothèque/présentoir Salon de lecture (en cours d'année) Changement de l'emplacement de la bibliothèque (en cours d'année)	●	●	●	●	●	●
• Coin écriture Aménagement en cours d'année	●					●

La zone ombragée du tableau identifie les enseignantes de la maternelle quatre ans.

genres littéraires (Mandel-Morrow, 2000). Cependant, dans toutes les classes, un présentoir mis à la disposition des enfants contient quelques albums d'histoires et des documentaires. Toutefois, certains livres sont très vieux, abimés et demeurent les mêmes durant l'année.

En cours d'année, une enseignante (E5) modifie l'emplacement de la bibliothèque, créant ainsi un petit endroit plus isolé et une autre enseignante (E1) aménage un salon de lecture où quelques albums sont disposés sur une table. Malgré les changements apportés, ce ne sont pas de véritables coins lecture.

Une enseignante de la maternelle quatre ans (E4) constate que les enfants ne prennent pas de livres à moins d'y être obligés. Elle explique ce manque d'intérêt à l'égard des livres par le fait que les enfants associeraient cette activité à la collation puisqu'ils sont invités à en consulter en attendant que tous aient terminé. Lors des observations, il a été constaté qu'il s'agit-là du seul moment où la manipulation de livres est encouragée. Une explication alternative pourrait être que le peu de livres disponibles et leur désuétude puissent désintéresser les enfants.

Finalement, la collation et l'attente qu'une activité en cours soit terminée sont les principales occasions pour les enfants d'explorer librement les livres. Le caractère occupationnel de cette activité leur offre donc peu de moments, entre autres à ceux ayant un rythme plus lent, de manipuler quotidiennement les livres.

Deux enseignantes de classes multiâges (E1, E6) ont mis en place un coin écriture durant l'année, mais seuls les enfants de cinq ans y ont accès pour

copier des mots étiquettes, écrire des messages ou inventer des histoires ; il s'agit d'activités réalisées dans le cadre des ateliers. Quant aux enfants de quatre ans, ils sont libres d'y aller pour dessiner ou écrire, mais aucune activité n'est planifiée à leur intention. Une autre enseignante (E2) affirme que les enfants de quatre ans pourront se procurer le matériel nécessaire pour écrire même s'il n'y a pas de coin écriture dans la classe. Il a été remarqué qu'une enseignante (E5) profite de différentes situations pour introduire l'écriture et en discuter avec les enfants et que leurs tentatives d'écriture sont valorisées. Parallèlement à ses interventions associées au courant de l'émergence de l'écrit, elle croit mettre les enfants en contact avec l'écriture au moyen d'exercices de pré-écriture relevant du courant de l'intervention. Enfin, les deux enseignantes de maternelle quatre ans (E3, E4) n'ont aménagé aucun coin écriture, mais une enseignante (E4) affirme ne pas empêcher les enfants d'écrire s'ils veulent le faire au coin dessin, or ils n'ont pas été encouragés à le faire lors des observations.

Enfin, les interventions indirectes encouragent peu le développement de la conscience de l'écrit. 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. Quant à l'écriture, seules deux enseignantes de classes multiâges (E1, E6) ont aménagé une aire lui étant réservée. Lors des observations, il a été constaté que peu de matériel incite les enfants de quatre ans à écrire et qu'ils ne semblent pas vraiment invités à le faire.

### *Discussion*

Il émerge des résultats que ce sont les interventions directes qui contribuent le plus au développement de la conscience de l'écrit. Il est intéressant de constater que ce sont les enfants des classes multiâges qui bénéficient le plus de ces interventions possiblement parce que leurs enseignantes ont affirmé consulter le *Programme de formation de l'école québécoise* (MEQ, 2001) au moment de planifier les activités; ce qui pourrait expliquer les résultats, sachant que ce document de référence est explicite par rapport à la nécessité de ces composantes. Quant aux enseignantes de la maternelle quatre ans (E3, E4), croyant que le *Programme de formation de l'école québécoise* (MEQ, 2001) s'adresse à la maternelle cinq ans, elles disent ne pas se sentir concernées par ses orientations. Cela pourrait peut-être contribuer à expliquer le fait que leurs interventions éducatives soient davantage associées au courant de l'intervention.

Les activités de la routine d'accueil et collectives permettent aux enfants de se familiariser avec certaines composantes de la conscience de l'écrit notamment *la découverte des fonctions de l'écrit, l'orientation et les liens entre le langage oral et le langage écrit*. L'exploitation de ces composantes, par la plupart des enseignantes, pourrait venir du fait qu'elles sont peut-être plus faciles à intégrer aux activités et moins associées à un enseignement formel.

Quant aux autres composantes, *les concepts de lettre, de mot et de phrase, la sensibilisation à l'aspect sonore de la langue* ainsi que *la découverte du processus d'écriture*, on remarque qu'elles sont peu exploitées, voire pas du tout dans certains cas. Il est étonnant de constater que *la sensibilisation à l'aspect sonore de la langue* ne soit pas davantage prise en compte puisque la conscience phonologique fait l'objet de nombreux articles dans les revues professionnelles et de plusieurs sessions de formation dans les congrès tenus par différentes associations. Elle est également très présente dans les activités offertes tant sur les sites Internet que dans les livres de référence s'adressant aux enseignantes du préscolaire. Toutefois, ces activités sont généralement présentées dans le cadre de programmes structurés qui reposent sur des activités hiérarchisées ce qui peut expliquer que cette composante soit peu associée à des activités plus naturelles de communication.

En ce qui a trait à *la découverte du processus d'écriture*, les enseignantes considèrent, en général, que certaines acquisitions sont préalables à l'apprentissage de l'écriture. Il est également possible qu'elles associent les concepts de lettre, de mot et de phrase à un enseignement plus formel de la lecture et de l'écriture; ce qui expliquerait que ces composantes soient peu ou pas intégrées à leurs interventions.

Quant aux interventions indirectes, il semble que l'importance du rôle des jeux symboliques dans le développement de la conscience de l'écrit soit peu connue des enseignantes. Comme le constate Roskos (2000), les parents, bon nombre d'enseignantes et les adultes en général, ne voient pas toutes les possibilités pédagogiques offertes par les jeux symboliques. De plus, il est probable que les enseignantes n'envisagent pas la pertinence d'aménager une aire réservée à la lecture et d'offrir une période de lecture personnelle aux enfants d'âge préscolaire étant donné qu'ils ne lisent pas de manière conventionnelle. Nos résultats ne diffèrent pas de ceux Giasson et Saint-Laurent (1999) qui ont constaté que 58% des 29 classes du préscolaire, ayant participé à une vaste enquête, n'offrent pas de période de lecture personnelle aux enfants. Aussi, peut-être les enseignantes adhèrent-elles à l'idée que les enfants de quatre ans ne sont pas prêts pour réaliser des apprentissages spécifiques à l'écriture, ce qui expliquerait le fait que celles de la maternelle quatre ans n'aient pas aménagé de coin écriture.

Les caractéristiques professionnelles des enseignantes sont également à considérer quant à la compréhension des résultats. Ayant été diplômées avant la réforme des programmes de la formation initiale dans les universités québécoises, elles ont eu une formation de trois ans. La place de l'éducation préscolaire était moindre avant la réforme du baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire et, malgré cette réforme, peu de crédits lui sont accordés. À ce propos, l'ensemble des universités québécoises offre deux ou trois activités d'enseignement spécifiques à l'éducation préscolaire, incluant les



cours et les stages, ce qui représente moins de 10% de l'ensemble des cours suivis lors de la formation initiale. Théoriquement, les cours de didactique des disciplines devraient intégrer une dimension d'éveil pour les enfants du préscolaire, considérant la nature du baccalauréat mais, généralement, elle n'est pas prise en considération (Larose, Terrisse, Bédard & Karsenti, 2001). L'intégration de cette dimension dans certains cours suppose une bonne connaissance de l'éducation préscolaire de même qu'un certain intérêt pour cet ordre d'enseignement, ce qui n'est pas forcément le cas pour toutes les personnes assumant la responsabilité de ces activités d'enseignement. Il est également possible que certaines de ces enseignantes n'aient pu réaliser un stage à la maternelle considérant les places limitées en région et que le stage au préscolaire soit optionnel dans certaines universités.

Les résultats s'inscrivent dans la foulée de «la tension développement global – préscolarisation» rapportée par Beauséjour, Boily, Jacques et Thériault (2004). Elles soutiennent que plusieurs enseignantes du préscolaire ont une conception préscolarisante de la maternelle et qu'elles utilisent des cahiers et des feuilles d'exercices pour faire travailler les enfants au détriment d'activités réelles et signifiantes. D'ailleurs, ce type d'interventions a été observé dans plusieurs classes d'enseignantes participant à cette étude. De telles interventions s'éloignent des visées de la maternelle puisque l'éducation préscolaire se caractérise par une approche centrée sur le développement global de l'enfant. Il en est de même pour la conscience de l'écrit qui se développe à travers les situations naturelles et quotidiennes de lecture et d'écriture (Morin, 2007 ; Snow et al., 1998).

L'insertion professionnelle plutôt récente des enseignantes serait un autre facteur à considérer puisqu'à cette étape de la carrière, les conditions de travail sont parfois difficiles. Le statut précaire de la plupart d'entre elles entraîne des changements de champs d'enseignement qui nécessitent de fréquentes adaptations. Conséquemment, certaines enseignantes n'ont pas eu le choix de leur niveau d'enseignement. Aussi, la plupart d'entre elles n'occupaient pas un poste à la maternelle lors de l'introduction du nouveau programme ministériel en 2001. Elles n'ont donc pas pu bénéficier d'activités de formation prévues à cet effet. Enfin, le peu d'années d'expérience en enseignement, particulièrement au préscolaire, pourrait également être responsable du peu de connaissances du contenu du *Programme de formation de l'école québécoise* (MEQ, 2001) et contribuer à la compréhension des résultats.

En ce qui a trait aux quatre enseignantes titulaires de classe multiâge, les résultats montrent la présence de relations entre les interventions éducatives de trois d'entre elles et le courant de l'émergence de l'écrit. Ce sont elles qui discutent le plus de la lecture et de l'écriture avec les enfants et elles ont également tendance à les mettre en contact avec l'écrit dans des contextes naturels. Ces enseignantes, comptant en moyenne quatre années d'expérience

au préscolaire, auraient peut-être une meilleure connaissance du contenu du programme d'éducation préscolaire, participé à quelques activités de perfectionnement et une certaine aisance à la maternelle; ce qui pourrait justifier que leurs interventions éducatives soient plus élaborées. Quant à la quatrième enseignante de classe multiâge, ses interventions sont partagées entre les courants de l'intervention et de l'émergence de l'écrit alors que celles des deux enseignantes de la maternelle quatre ans sont associées au courant de l'intervention.

Selon les six enseignantes, seule la maternelle cinq ans est concernée par les orientations du programme d'éducation préscolaire. À ce propos, une enseignante de la maternelle quatre ans suppose que les enfants de cet âge ne sont pas prêts à réaliser des activités liées à ces orientations, ce qui justifie qu'elle ne le consulte pas. De plus, les enseignantes ne reçoivent aucune directive de la part de la commission scolaire quant à la maternelle quatre ans. Ainsi, certaines interprétations du programme d'éducation préscolaire et l'absence d'orientation de la part de la commission scolaire feraient en sorte que les enseignantes puissent se tourner vers, ce que Tardif et ses collaborateurs (1991) nomment, les savoirs issus de la tradition pédagogique, constitués de leurs représentations de l'école avant d'avoir commencé la formation initiale, et leurs savoirs d'expérience; expliquant du même coup que les interventions éducatives de certaines enseignantes relèvent du courant de l'intervention.

Finalement, il existe peu de relations entre les interventions éducatives et le courant de l'émergence de l'écrit. Bien que les orientations ministérielles s'inscrivent dans ce courant depuis le début des années 80, il semble que celui-ci ne se soit pas imposé dans ces milieux. Il est observé qu'à certains moments, les interventions relèvent du courant de l'émergence de l'écrit alors qu'à d'autres moments, elles sont réalisées dans le but de préparer les enfants à l'apprentissage formel de la lecture et de l'écriture. Ce qui rejoint les orientations du courant de l'intervention qui prévalait dans les années 70. Ce constat peut être mis en relation avec les propos de Simard (1997) qui observe qu'une ou deux générations d'enseignantes sont parfois nécessaires pour qu'un véritable changement de courants pédagogiques s'effectue et que, souvent, ils auraient plutôt tendance à se chevaucher.

Parmi les limites que présente cette recherche, il importe de mentionner celle associée au recrutement des cas. L'étude de cas offre de nombreux avantages dont celui de faire une étude approfondie d'un nombre restreint de cas choisis en fonction de certains critères. Or, considérant le nombre limité de classes de maternelle quatre ans dans la région concernée, les cas ont été recrutés selon deux critères uniquement : enseigner à la maternelle quatre ans dans un milieu rural ou urbain et occuper le poste durant toute l'année scolaire. Il aurait été intéressant de comparer les interventions éducatives d'enseignantes qui sont en début, en milieu et en fin de carrière. Le fait de ne pas avoir tenu

compte des années d'expérience à l'éducation préscolaire des participantes constitue une autre limite. Le sexe aurait été une autre variable à considérer, et ce, bien qu'il faille reconnaître que les enseignants masculins sont très peu nombreux au préscolaire.

Une autre limite relève des choix qui ont été faits lors de l'analyse. En effet, l'utilisation d'une combinaison de techniques de collecte des données a généré une quantité importante d'informations de sorte que les possibilités d'analyse n'ont pas toutes été exploitées. Ainsi, les interventions directes ont été analysées sans considération pour les différents types d'activités tels que les jeux libres, les activités dirigées, les ateliers, les projets et les activités déversatoires. Aussi, leurs différentes formes (individuelles/collectives, planifiées/spontanées, verbales/non verbales) n'ont pas été considérées non plus. Quant aux interventions indirectes, seuls les aires de jeux symboliques, le coin lecture et le coin écriture ont été pris en compte parce que ces aires sont présentes dans la plupart des classes du préscolaire. Ainsi, le matériel contenu dans les aires d'activités comme le coin des sciences ou des arts plastiques, par exemple, n'a donc pas été analysé.

### **Conclusion**

La recherche met en évidence que ce sont les enfants des classes multiâges, composées d'enfants de quatre et cinq ans, qui profitent le plus d'interventions éducatives contribuant au développement de la conscience de l'écrit. Elle informe également sur le fait que ce sont les enseignantes de ces classes qui ont une meilleure connaissance des composantes et des savoirs essentiels de la compétence *Communiquer en utilisant les ressources de la langue* (MEQ, 2001), des éléments associés à la conscience de l'écrit.

Pour leur part, les enfants de la maternelle quatre ans vivent surtout des exercices décontextualisés et réalisés avec l'intention de les préparer à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture ce qui n'est pas forcément souhaitable puisque, comme le précise Kreza (2006), les acquisitions faites au préscolaire ne constituent pas des prérequis mais plutôt les premiers apprentissages qui serviront d'appui à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. De telles interventions s'éloignent des orientations ministérielles qui soutiennent que des situations de communication réelles, significatives et complexes sont nécessaires au développement langagier (MEQ, 2001).

De plus, on constate que, malgré la complexité de la tâche en classe multiâge, seules les interventions éducatives de trois enseignantes de maternelles quatre et cinq ans sont en relation avec le courant de l'émergence de l'écrit. Les années d'expérience à l'éducation préscolaire qui pourraient se traduire, entre autres, par une certaine aisance avec le contenu du programme de formation de l'école québécoise ne seraient peut-être pas étrangères à ces résultats. Quant aux deux enseignantes de la maternelle quatre ans, leurs interventions éducatives relèvent

du courant centré sur l'intervention et une enseignante de classe multiâge voit ses interventions éducatives partagées entre les courants de l'intervention et de l'émergence de l'écrit.

Enfin, les résultats de cette étude permettent de reconnaître que des pas ont été faits mais que d'autres sont à franchir d'afin actualiser, dans les classes, le courant de l'émergence de l'écrit; ouvrant ainsi la voie à diverses avenues de recherche. Parmi celles-ci figure l'intérêt pour l'apport de la maternelle quatre ans sur le cheminement scolaire des enfants issus de milieux défavorisés. Étonnamment, l'aspect préventif de ce service est méconnu de la part des enseignantes et, dans le contexte de cette étude, il est davantage considéré comme une mesure qui comble l'absence de centres de la petite enfance. Il pourrait donc être pertinent de se pencher sur l'efficacité des interventions éducatives faites dans des classes de maternelle quatre ans quant au développement de la conscience de l'écrit compte tenu du fait qu'elles auront les effets attendus sur le cheminement scolaire des enfants dans la mesure où les enjeux de ce service sont bien compris et considérés. Aussi, suite aux commentaires de certaines enseignantes, la complexité de la classe multiâge et son contexte pourraient également être l'objet d'éventuelles études.

## RÉFÉRENCES

- Anders, P. L., Hoffman, J. V. & Duffy, G. G. (2000). Teaching teachers to teach reading: Paradigm shifts, persistent problems, and challengers. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research. Volume III* (pp. 719-742). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Au, K. H. (2000). Literacy instruction for young children of diverse backgrounds. In D. S., Strickland et L. Mandel Morrow (Eds.), *Beginning reading and writing* (pp. 35-45). Newark: International Reading Association.
- Beauséjour, G., Boily, F., Jacques, M. et Thériault, J. (2004). *L'évolution de la profession enseignante à l'éducation préscolaire*. Mémoire présenté au Conseil supérieur de l'éducation. Association d'éducation préscolaire du Québec.
- Boudreau, M. (2006). La littératie familiale et les habiletés en conscience phonologique des enfants de maternelle, *Éducation et francophonie*, 34(2), 189-212.
- Clay, M. M. (1989). Concepts about print in English and others languages. *The Reading Teacher*, 42(4), 268-276.
- Conseil scolaire de l'île de Montréal. (1992). *Zoom sur la maternelle Guide d'accompagnement*. Montréal: Conseil scolaire de l'éducation.
- Crawford, P. A. (1995). Early literacy: Emerging perspectives. *Journal of Reading Resarch in Childhood Education*, 10(1), 71-86.
- Gagnon, Y.C. (2005). *L'étude cas comme méthode de recherche*. Ste-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Giasson, J. (1997). *L'émergence de la lecture en milieu défavorisé*. Communication présentée au XXVII<sup>e</sup> congrès de l'Organisation mondiale de l'éducation préscolaire (OMEP), juillet, Québec.
- Giasson, J. (2003). *La lecture: De la théorie à la pratique* (2<sup>e</sup> éd.). Boucherville: Gaëtan Morin.
- Giasson et Saint-Laurent (1999.) Lire en classe: résultats d'une enquête au primaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 24(2), 197-211.
- Goodman, Y. (1986). Children coming to know literacy. In W. H. Teale et E. Sulzby (Eds.), *Emergent literacy: Writing and reading* (pp. 1-13). Norwood, NJ: Ablex.

Jamison Rog, L. (2001). *Early literacy instruction in kindergarten*, Newark: International Reading instruction.

Kreza, M. (2006). Parle-t-on de didactique de la lecture en grande section de maternelle? Quelle est l'identité disciplinaire et didactique de cet objet d'enseignement-apprentissage? *La Lettre de l'Association*, 39(2), pp. 19-23.

Laperrière, A. (2004). L'observation directe. Dans B. Gauthier (Dir.), *Recherche sociale de la problématique à la collecte des données* (pp. 269-291). Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.

Larose, F., Terrisse, B., Bédard, J., et Karsenti, T. (2001, Mai). *La formation à l'enseignement préscolaire: des compétences pour l'adaptation à une société en profonde mutation*, étude préparée pour le colloque du Programme pancanadien de recherche en éducation 2001: Formation du personnel enseignant, des éducatrices et éducateurs. Tendances actuelles et orientations futures, Québec.

Mandel-Morrow, L. (1989). *Literacy development in early years. Helping children read and write*. New Jersey: Prentice Hall.

Mandel-Morrow, L. (2000). Organizing and managing a language arts block. In D.S., Strickland et L. Mandel-Morrow (Eds), *Beginning reading and writing* (pp.83-98). Newark: International Reading Association.

Martinez, J.-P. (1994). L'échec en lecture au cœur du désengagement scolaire. Dans L. Langevin (Dir.), *L'abandon scolaire On ne naît pas décrocheur!* (pp.123-140) Montréal: Les Éditions Logiques.

McLane, J. B. & Mcnamee, G. D. (1990). *Early literacy*. London: Harvard University Press.

Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Merriam, S. B. & Associates. (2002). *Qualitative research in practice*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Ministère de l'Éducation (1997). *Éducation préscolaire*. Québec: Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire. Enseignement primaire*. Québec: Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation (2003). *Le plaisir de lire et d'écrire ça commence bien avant l'école*. Québec: Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2005). *Apprendre à lire. Action concertée pour le soutien à la recherche en lecture*. Québec: Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, (2007). *Les services à la petite enfance*. <http://www.mels.gouv.qc.ca/rens/banque/fiches/f61.htm>

Morin J. (2007). *La Maternelle: Histoire, fondements et pratiques* (2e édition). Boucherville: Gaëtan Morin éditeur.

Neuman, S. B., Copple, C., & Bredekamp, S. (2000). *Learning to read and write. Developmentally appropriate practices for young children*. Washington DC: National Association for the Education of young Children

Pagani, L., Ghosn, Y., Jalbert, J., Munoz, M., & Chamberland, M. (2005). Une approche longitudinale-expérimentale sur l'impact des mesures d'éducation préscolaire sur le rendement scolaire des enfants défavorisés de Montréal. *Éducation et francophonie*, 33(2), 224-245.

Roy, S. N. (2004). L'étude de cas. Dans B. Gauthier (Dir.), *Recherche sociale De la problématique à la collecte des données* (pp. 159-184). Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.

Saada-Robert, M. (2004). Early emergent literacy. In T. Nunes & P. Bryant (Eds.), *Handbook of children's literacy*, pp. 575-598. Great Britain: Kluwer Academic Publishers.

Savoie-Zajc, L. (2004). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti & L. Savoie-Zajc (Éds.), *La recherche en éducation; étapes et approches* (pp. 123-150). Sherbrooke: Éditions du CRP.

Shiel, G. (2002). International perspectives on literacy - kindergarten children's involvement in early literacy activities: Perspectives from Europe. *Reading Teacher*, 56(3), 282-284.

- Sidney-Smith, S. & Dixon, R. G. (1995). Literacy concepts of low-and-middle-class-four-years-olds entering preschool. *The Journal of Educational Research*, 88(4), 243-253.
- Snow, C. E., Burns, S., & Griffin, P. (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington DC: National Academy Press.
- Strickland, D. S. (2000). Classroom intervention strategies: Supporting the literacy development of young learners at risk. In D. S. Strickland et L. Mandel-Morrow (Eds.), *Beginning reading and writing* (pp. 99-110). Newark: International Reading Association.
- Sulzby, E., et Teale, W. H. (1991). Emergent literacy. In R. Barr, M. L. Kamile, P. Mosenthal, et D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research* (pp. 727-757). New York: Longman.
- Teale, W. H. & Yokota, J. (2000). Beginning reading and writing: Perspectives on instruction. In D. S. Strickland et L. Mandel Morrow (Eds.), *Beginning reading and writing* (pp. 3-21). Newark: International Reading Association.
- Thériault, J. (1995). *J'apprends à lire. Aidez-moi!* Montréal: Les Éditions Logiques.
- Thériault, J. & Lavoie, N. (2004). *L'éveil à la lecture et à l'écriture. Une responsabilité familiale et communautaire*. Montréal: Les Éditions Logiques.
- Thériault, P. (2008). *Savoirs et interventions éducatives d'enseignantes de la maternelle quatre ans en milieux défavorisés concernant le développement de la conscience de l'écrit*. Thèse de doctorat. Document inédit.
- Tracey, D. H. (2000). Enhancing literacy growth through home-school connections. In D. S. Strickland et L. Mandel-Morrow (Eds.), *Beginning reading and writing* (pp. 46-57). Newark: International Reading Association.
- Werquin, P. (2006). *Littératie: bien plus que des paroles*. Texte récupéré le 11 août 2006 de: <http://www.observeurocde.org/news/fullstory.php/aid/1424>
- Yaden, D. B. Jr., Tam Madrigal, A., Brassell, P. et al. (2000). Center for the Improvement of Early Reading Achievement. *The Reading Teacher*, 54(2), 186-189.

PASCALE THÉRIAULT est professeure à l'UQAC. Ses activités d'enseignement concernent l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Elle participe à des projets de recherche réalisés en collaboration avec le milieu scolaire et qui portent sur l'enseignement des stratégies de lecture ainsi que sur le développement de la compétence à écrire en contexte d'utilisation de TIC. [pascale\\_theriault@uqac.ca](mailto:pascale_theriault@uqac.ca)

PASCALE THÉRIAULT is a professor at the UQAC. Her teaching activities deal with learning how to read and write. She participates in research projects conducted in collaboration with the education community and which deal with teaching reading strategies as well as developing writing skills in an ICT operating environment. [pascale\\_theriault@uqac.ca](mailto:pascale_theriault@uqac.ca)