

LES PRATIQUES ENSEIGNANTES POUR SOUTENIR LES PREMIERS APPRENTISSAGES DE LA LANGUE ÉCRITE À L'ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE : ENTRE L'APPROCHE DÉVELOPPEMENTALE ET L'APPROCHE SCOLARISANTE

KRASIMIRA MARINOVA *Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue*

CHRISTIAN DUMAIS *Université du Québec à Trois-Rivières*

MIRELA MOLDOVEANU *Université d'Ottawa*

FRANCE DUBÉ *Université du Québec à Montréal*

ROXANE DRAINVILLE *Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue*

RÉSUMÉ. Dans le contexte où deux approches s'opposent dans les recherches et les pratiques à l'éducation préscolaire, il est pertinent de savoir si les pratiques enseignantes sont cohérentes avec les programmes ministériels prescrivant l'approche développementale ou privilégient plutôt l'approche scolarisante. Cet article présente les résultats d'une recherche exploratoire, quantitative, visant à documenter les choix pédagogiques dans l'éducation préscolaire au Québec. Un questionnaire a été administré auprès de 159 enseignantes. Il s'avère que la préférence des enseignantes pour l'apprentissage de la langue écrite penche légèrement pour des pratiques scolarisantes. La valeur qu'elles accordent au jeu augmente leur préférence pour les pratiques développementales. Les enseignantes en milieu socioéconomique défavorisé expriment une préférence plus marquée pour des pratiques développementales que celles en milieu favorisé.

**KINDERGARTEN TEACHER'S PRACTICES TO SUPPORT EARLY LITERACY LEARNING:
BETWEEN A DEVELOPMENTAL APPROACH AND AN ACADEMIC APPROACH TO
LEARNING.**

ABSTRACT. In the context of opposing approaches to research and educational practices, it is important to know whether teaching practices are consistent with ministerial programs that prescribe a developmental or an educational approach. This article presents quantitative, exploratory research that aims to document pedagogical choices in preschool education in Québec. A questionnaire was given to 159 teachers. Results showed slight preferences on the part of teachers for academic approaches to language learning. The value teachers placed on play increased their preference for developmental approaches to learning. Teachers in socio-economically disadvantaged areas

expressed a more distinct preference for developmental approaches than those in comparatively more socio-economically advantaged areas.

Depuis quelques décennies déjà, un vif débat sur la maternelle anime l'espace social dans plusieurs pays industrialisés. Si les chercheurs, les décideurs et les praticiens semblent s'entendre sur l'importance indubitable de l'éducation préscolaire pour la réussite scolaire ultérieure, une dualité est néanmoins présente lorsqu'il est question de l'approche pédagogique préconisée pour les apprentissages des jeunes enfants. On voit d'un côté les développementalistes selon lesquels

la maternelle devrait être centrée sur le jeu initié par les enfants et sur l'enseignement intentionnel par le jeu [et de l'autre] – les adeptes des apprentissages académiques [qui] soutiennent que les jeunes enfants sont capables d'apprendre un contenu académique et qu'une instruction scolaire est nécessaire pour aider certains élèves à "rattraper" leur retard avant le début de la scolarisation formelle. (Little et Cohen-Vogel, 2016, p. 31)

Ainsi, dans les recherches et les pratiques, on retrouve deux approches : l'une dite développementale et l'autre dite scolarisante (Bernier et coll., 2017). Comme le précise le Conseil supérieur de l'éducation (CSÉ) (2012), l'approche développementale accorde la priorité à l'enfant, recommande des objectifs généraux de développement et adopte des stratégies pédagogiques « d'apprentissage par les relations, le jeu et le soutien apporté par l'éducatrice » (p. 36). L'approche scolarisante, pour sa part, met en priorité les apprentissages « utiles » pour la préparation à l'école, prescrit des objectifs communs qui sont suivis d'une évaluation normative et prône « une instruction principalement dirigée par l'enseignante » (CSÉ, 2012, p. 36).

Bien que les deux approches présentées plus haut se rapportent à l'ensemble des apprentissages à l'éducation préscolaire, c'est au sujet de l'apprentissage de la langue écrite que l'on retrouve la divergence la plus forte. À cet égard, l'approche développementale vise l'émergence de l'écrit, soit « le développement du langage et la sensibilisation à l'écrit dans un contexte de vie quotidienne et de manière globale et ludique, en soulignant l'importance d'intéresser l'enfant et de lui faire découvrir les plaisirs de la lecture » (CSÉ, 2012, p. 39).

L'approche scolarisante, pour sa part, vise « un enseignement direct des lettres de l'alphabet – le code –, qui est vu comme le préalable incontournable à tout apprentissage de la lecture et de l'écriture et le développement de la conscience phonologique » (CSÉ, 2012, p. 39). Des recherches adoptant l'approche scolarisante indiquent qu'un enseignement explicite et systématique des habiletés de décodage à l'éducation préscolaire a des effets positifs sur la connaissance du nom et du son des lettres (Brodeur et coll., 2006; Fuchs et coll., 2001). Une méta-analyse (Camilli et coll., 2010) démontre que des

programmes d'enseignement direct sont associés à une meilleure performance sur le plan des habiletés cognitives y compris celles reliées à la lecture. Ces recherches ne sont toutefois pas sans controverses. Les résultats des recherches longitudinales démontrent que les gains attribuables à un enseignement explicite et direct ne se maintiennent pas à long terme (Marcon, 2002; Suggate et coll., 2013; Viriot-Goeldel et coll., 2009). De plus un enseignement explicite et systématique semble entraîner des effets négatifs sur l'enthousiasme et la motivation à apprendre chez les enfants (Carlsson-Paige et coll., 2015; Parker et Neuharth-Pritchett, 2006; Stipek, 2006), donnant ainsi place à une passivité face à l'apprentissage et même à un sentiment d'échec (Hirsh-Pasek et Golinkoff, 2011). Ce type d'enseignement et les attentes qui en découlent seraient associés à une augmentation du niveau de stress et d'anxiété chez les enfants (Carlsson-Paige et coll., 2015; Elkind, 2008; Miller et Almon, 2009).

Dans ce contexte, il importe de se questionner sur la nature des pratiques relatives aux premiers apprentissages de la langue écrite des enseignantes à l'éducation préscolaire (Hoffman et coll., 2016; Zhang et coll., 2014). Au Québec, ces pratiques sont-elles en adéquation avec les programmes ministériels (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur [MÉES], 2017; Ministère de l'Éducation du Québec [MÉQ], 2001), lesquels prescrivent l'approche développementale et accordent une place centrale au jeu ou sont-elles influencées par la tendance vers des pratiques scolarisantes observée dans d'autres pays? Dans cet article, nous présentons les résultats d'une recherche quantitative qui traite de la préférence des enseignantes à l'éducation préscolaire pour des pratiques développementales et/ou scolarisantes relatives aux premiers apprentissages de la langue écrite. Nous nous intéressons donc à la préférence des enseignantes pour des pratiques s'inscrivant dans l'approche développementale et pour celles s'inscrivant dans l'approche scolarisante. Nous souhaitons également savoir quelle valeur les enseignantes accordent au jeu pour les apprentissages de la langue écrite et si elle influence leur préférence pour des pratiques scolarisantes ou développementales. Cette recherche vise à :

1. décrire la préférence des enseignantes à l'éducation préscolaire pour des pratiques de nature développementale et/ou scolarisante relatives aux premiers apprentissages de la langue écrite;
2. décrire le lien entre la valeur que les enseignantes accordent au jeu pour les apprentissages de la langue écrite et leur préférence pour des pratiques de nature développementale et/ou scolarisante;
3. déceler les différences, éventuellement existantes, entre les groupes d'enseignantes réparties selon le statut socioéconomique du milieu où elles œuvrent.

UNE TENDANCE VERS DES PRATIQUES ENSEIGNANTES SCOLARISANTES À L'ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE

Des recherches démontrent l'existence, dans plusieurs pays industrialisés, d'une tendance d'orientation des pratiques enseignantes à l'éducation préscolaire vers l'approche scolarisante (Ansari et Purtell, 2017; Bassok et coll., 2016; Bédard, 2010; Haslip et Gullo, 2017) où une culture du résultat semble cadrer les conceptions de l'enfant et les choix éducatifs (Lebrun-Niesing et Marinova, 2016). Voyons dans ce qui suit l'état de la situation en France, aux États-Unis et au Québec.

Le cas de la France

En France¹, les orientations pour l'école maternelle de 1986 affirmaient que l'école maternelle est la « première école » qui met en place les premiers apprentissages (Ministère de l'Éducation nationale, 1986). À partir de ce moment, la place du jeu a été progressivement réduite et seul le jeu dirigé a été toléré dans une visée éducative (Brougère, 1995). Par conséquent, le modèle pédagogique expressif, qui désigne une posture de l'enseignante orientée prioritairement vers les activités d'expression et qui accorde une place prépondérante à l'épanouissement de l'enfant, a disparu pour laisser la place à un modèle productif, qui valorise principalement la performance scolaire (Thouroude, 2010). Sous le couvert d'une « stimulation précoce » et d'une « prévention des futures difficultés » s'est installé un enseignement systématique, franc et direct des savoirs de plus en plus complexes, concrets, visibles et facilement évaluables (Garnier, 2014). Cependant, après avoir développé pendant une quarantaine d'années une logique de préparation directe à l'école élémentaire qui s'articule autour des apprentissages scolaires, notamment en lecture, en écriture et en mathématiques, et après avoir vu diminuer la légitimité du jeu dans les textes officiels (Leroy, 2016), l'école maternelle française semble emprunter, depuis 2015, un tournant important (Garnier, 2016). En effet, le nouveau programme de l'école maternelle en France intègre la notion d'« apprendre en jouant » (Ministère de l'Éducation Nationale, 2015, p. 4) et « rééquilibre la place donnée à la préparation à la lecture » (Agacinski et Collombet, 2018, p. 4). En se basant sur les travaux menés par l'Inspection générale d'éducation nationale (IGEN, 2017), Agacinski et Collombet (2018) mentionnent que, pour l'instant, une faible transformation des pratiques est observée, car des enseignantes qui sont habituées à des programmes davantage centrés sur des apprentissages explicites et scolaires ont de la difficulté à mobiliser l'expertise nécessaire pour la mise en œuvre du nouveau programme. Toutefois, les écoles des réseaux d'éducation prioritaire, c'est-à-dire des écoles en milieu défavorisé, semblent engager plus souvent que les autres écoles une réflexion globale sur la prise en considération de l'épanouissement de l'enfant, réflexion qui se reflète également sur les pratiques.

Le cas des États-Unis

Aux États-Unis, l'étude de Bassok et coll. (2016) révèle qu'il y a eu, en un peu plus de dix ans, une augmentation de la proportion d'enseignantes de l'éducation préscolaire qui ont recours aux activités de type scolaire (*didactic instructional activities*). Les résultats de cette étude indiquent aussi, en 2010, que 80 % des enseignants (N = 2 700) considèrent que la plupart des enfants devraient apprendre à lire en maternelle alors que ce pourcentage se situait à 31 % en 1998 (N = 2 500). De plus, une diminution des activités choisies par les enfants a été constatée de même qu'une augmentation de l'enseignement direct et de l'utilisation de manuels scolaires et de feuilles d'exercices. Ansari et Purtell (2017), quant à eux, en se basant sur des données issues de 970 écoles aux États-Unis, arrivent au constat que près de 70 % du temps passé en classe est consacré aux activités dirigées par l'enseignante alors que les activités sélectionnées par l'enfant n'occupent que 13 % du temps, le temps restant étant consacré au repas et aux activités à l'extérieur. Fowler (2018) rapporte aussi, parallèlement à l'adoption des programmes basés sur les mathématiques, l'écriture et la phonémique³, qu'un changement dans l'horaire des classes préscolaires se produit : le quotidien laisse de moins en moins de place aux activités dirigées par l'enfant et au jeu libre, et les pratiques enseignantes sont de plus en plus planifiées par des administrateurs. Cette recherche révèle aussi que 74 % des enseignantes en milieu socioéconomique faible (N = 112) ont dû limiter les activités dirigées par les enfants pour s'adapter à un programme de lecture alors que cette proportion est de 55 % chez leurs collègues œuvrant en milieu favorisé (N = 77).

Le cas du Québec

Au Québec, les programmes ministériels s'inscrivent dans l'approche développementale et accordent une place centrale au jeu qui est un « outil de communication, d'expression et d'action » (MÉES, 2017, p. 9) et par lequel l'enfant « s'exprime, expérimente, construit ses connaissances, structure sa pensée et élabore sa vision du monde » (MÉQ, 2001, p. 52). Cependant, malgré les prescriptions officielles, dans les classes préscolaires, on voit cohabiter des activités centrées sur les intérêts des enfants s'inscrivant dans l'approche développementale et un enseignement direct s'appuyant sur un matériel destiné à un apprentissage systématique de l'écriture (CSÉ, 2012) adoptant l'approche scolarisante. Cette tendance n'est point récente : elle semble teinter l'identité professionnelle des enseignantes à l'éducation préscolaire depuis la création de la maternelle. En étudiant les identités professionnelles enseignantes de 1960 à 1990, Lessard et Tardif (2003) mentionnent la coexistence chez les enseignantes d'un enseignement conforme à la finalité de la maternelle qui cible le développement global de l'enfant et de pratiques scolarisantes qui s'inscrivent dans une logique centrée sur des apprentissages concrets, notamment en pré-lecture, en pré-écriture et

pour les notions mathématiques. Bédard (2010), pour sa part, rapporte qu'une majorité des enseignantes ayant participé à une enquête (N = 216) comprend la finalité de la maternelle comme étant scolarisante (53 %) plutôt que non scolarisante (41 %) et que leur vision se traduit dans les pratiques déclarées qui penchent vers la première alternative (61 %). Les constats de Thériault (2010) vont dans le même sens : ses observations réalisées auprès de huit enseignantes permettent d'affirmer que plusieurs interventions de ces enseignantes visent davantage la préparation à l'apprentissage formel.

Par ailleurs, une conception préscolarisante de la maternelle chez les enseignantes les amène à utiliser des cahiers et des feuilles d'exercices pour faire travailler les enfants, et ce, au détriment d'activités réelles et significatives pour l'enfant (Beauséjour et coll., 2004). À cet effet, Thériault (2010) souligne que ce type de pratiques s'éloigne des visées de la maternelle au Québec, laquelle s'inscrit dans une approche centrée sur le développement global de l'enfant. Une enquête qualitative menée par le CSÉ (2012) auprès de 52 enseignantes expérimentées a permis de constater que la plupart d'elles sont en accord avec l'approche développementale prescrite par le programme d'éducation préscolaire. Toutefois, plusieurs ont affirmé avoir recours à du matériel d'enseignement systématique de l'écriture qu'elles adaptent selon leurs besoins. Certaines participantes à cette enquête optent d'emblée pour l'approche scolarisante. Ces résultats suggèrent, pour nombre d'enseignantes à l'éducation préscolaire, qu'il est difficile pour elles d'appuyer leurs pratiques sur le jeu. Or, le CSÉ (2012) mentionne que quelques participantes estiment que le jeu et l'expérimentation sont plus difficiles à mettre en application, surtout avec des enfants en difficulté.

Selon Thériault (2010), il semble que l'importance du jeu symbolique dans le développement de la conscience de l'écrit soit peu connue des enseignantes et que le potentiel des coins de jeu pour favoriser ces apprentissages n'est pas pleinement exploité. Dans une recherche récente, il ressort aussi que les enseignantes ont une connaissance limitée du jeu, tant en ce qui concerne la place qu'il doit occuper en classe qu'en ce qui concerne les façons de le mettre en pratique (Dumais et Plessis-Bélair, 2017). En ce qui concerne l'impact du statut socioéconomique du milieu sur le choix d'approche par les enseignantes, les constats des recherches au Québec ne sont pas unanimes. Ainsi, selon Bédard (2010), les enseignantes québécoises intervenant auprès d'une population de milieu socioéconomique faible ont plus tendance que leurs pairs intervenant en milieu favorisé à interpréter le programme comme « scolarisant ». À l'inverse, selon l'enquête menée par le CSÉ (2012), ce sont des enseignantes œuvrant dans un milieu favorisé qui mentionnent que les élèves sont prêts à passer à des apprentissages de type scolaire plus rapidement.

CADRE CONCEPTUEL

Notre étude sur la préférence des enseignantes pour des pratiques de nature développementale et/ou scolarisante s'inscrit dans un cadre conceptuel faisant état de deux construits pédagogiques, soit « les pratiques enseignantes » et « les premiers apprentissages de la langue écrite à l'éducation préscolaire ».

Les pratiques enseignantes de nature développementale et de nature scolarisante

L'expression « pratique enseignante » étant polysémique (Tupin, 2003), son sens dépend de l'orientation de la recherche (Altet, 2003). Ainsi, pour les besoins de notre recherche, nous considérerons la pratique enseignante « comme la manière de faire singulière d'une personne, sa façon réelle, propre, d'exécuter une activité professionnelle : l'enseignement » (Altet, 2003, p. 37). Considérant que le processus d'apprentissage à l'éducation préscolaire se réalise à travers des activités éducatives formelles dirigées par l'enseignante et des activités libres initiées par les enfants, nous optons pour une compréhension large de ce terme, laquelle inclut l'ensemble des pratiques d'enseignement et des pratiques pendant les temps informels (Bru et Talbot, 2001). Nous adoptons une approche euristique en vue de « décrire les pratiques enseignantes dans le but de pouvoir ... les comprendre et ... les expliquer » (de Saint-André et coll., 2010, p. 165). Nous abordons les pratiques enseignantes relatives aux premiers apprentissages de la langue écrite à l'éducation préscolaire sous le prisme de la préférence qu'ont les enseignantes pour des pratiques de nature développementale et/ou scolarisante, plutôt que de nous intéresser à la fréquence d'utilisation d'une pratique donnée. Ce choix repose sur l'observation que, dans certains milieux, des pratiques de nature scolarisante visant un enseignement explicite des lettres et des sons sont fortement recommandées, voire imposées par différents acteurs administratifs, et ne reflètent pas nécessairement les convictions des enseignantes (Marinova et Drainville, 2019). Le terme « préférence » renvoie à l'appréciation de l'enseignante au regard d'une pratique et rend compte plus fidèlement de l'approche pédagogique qu'elle prioriserait. L'approche pédagogique, quant à elle, se rapporte à des aspects épistémologiques (Prud'homme et coll., 2005). Ainsi, l'approche développementale à l'éducation préscolaire s'inscrit dans le paradigme socioconstructiviste (Bédard, 2010; CSÉ, 2012) et se caractérise par des pratiques enseignantes fondées sur l'accompagnement de l'enfant dans ses activités d'éveil et ses intérêts, et qui prennent appui sur des moyens naturels qu'a le jeune enfant pour apprendre, notamment par le jeu et l'expérimentation (Organisation de coopération et de développement économique [OCDE], 2007). Nous appellerons ce type de pratiques « pratiques de nature développementale ». L'approche scolarisante, pour sa part, prend appui sur des modèles de type néobehavioral ou cognitiviste (Bédard, 2010) et se caractérise par des pratiques enseignantes fondées sur le

transfert de connaissances (OCDE, 2007) telles qu'un enseignement direct et explicite, des exercices répétitifs et du matériel du type « papier-crayon ». Nous les appellerons « pratiques de nature scolarisante ».

Les premiers apprentissages de la langue écrite à l'éducation préscolaire

Tolchinsky (2016) affirme qu'« apprendre la langue écrite signifie apprendre les contraintes particulières de la modalité écrite » (p. 416). Le construit « premiers apprentissages de la langue écrite » fait référence, au début de ce processus, notamment à l'éducation préscolaire (Amigues et Zerbato-Poudou, 2000; Coquidé, 2007). Nous l'adoptons dans le sens que lui confèrent les éducateurs et les enseignants, mais tenons à souligner que cet usage est restrictif, car il ne rend pas compte des découvertes de la langue écrite et des hypothèses que l'enfant construit bien avant d'entrer à l'école (Ferreiro, 1996). Ainsi, ce construit pédagogique renvoie au moment où l'enfant aborde la langue écrite comme objet d'apprentissage, notamment à l'éducation préscolaire. D'un point de vue didactique, le contenu et la nature des apprentissages, c'est-à-dire ce que l'enfant va apprendre et comment il va l'apprendre, varient selon l'approche pédagogique adoptée. Selon l'approche développementale, les apprentissages s'inscrivent dans un processus d'émergence de l'écrit, laquelle se définit comme un système complexe d'habiletés que l'enfant construit au fil du temps grâce aux connaissances, aux expériences, aux comportements et aux attitudes socialement partagés (Hancock, 2008). Il s'agit là de connaissances, d'habiletés et d'attitudes que l'enfant développe sans enseignement formel avant son entrée dans l'apprentissage conventionnel de la lecture (Giasson, 2003). Différentes composantes, notamment la relation entre l'oral et l'écrit; les fonctions de l'écrit; les conventions et les symboles de l'écrit; les concepts de lettre, de mot et de phrase; la sensibilité sonore (Giasson, 2011; Rohde, 2015; Thériault, 2010), constituent le contenu des apprentissages. Les tenants de l'approche scolarisante, pour leur part, appuient leur compréhension des premiers apprentissages de la langue écrite sur le lien, bien documenté, entre l'apprentissage précoce et la prévention des difficultés en lecture et écriture. Les prérequis tels que la connaissance des lettres, les habiletés métaphonologiques, l'association de la lettre et du son ainsi que le principe alphabétique sont désignés comme des savoirs essentiels à enseigner à l'éducation préscolaire (Allington, 2011; Bara et coll., 2008; Brodeur et coll., 2006).

Dans cette recherche, nous nous intéressons aux pratiques enseignantes relatives aux premiers apprentissages de trois aspects de l'écrit qui sont identifiés tant par l'approche développementale que par l'approche scolarisante, soit l'aspect fonctionnel, l'aspect conventionnel et l'aspect sonore. L'aspect fonctionnel correspond entre autres, selon Halliday (1977), à la compréhension de l'enfant que le langage lui permet de faire des choses (fonction instrumentale), d'interagir avec les autres (fonction interactive),

d'explorer le monde et d'apprendre (fonction heuristique), de créer un univers fictif (fonction imaginative) et de transmettre un message (fonction représentative). Il conduit l'enfant « à prendre conscience que l'écrit est porteur d'une signification autonome » (Joigneaux, 2013, p. 119). L'aspect conventionnel, quant à lui, fait référence à la connaissance des conventions de l'écrit telles que l'orientation de l'écrit, à la relation entre le langage oral et le langage écrit, à la connaissance d'autres symboles, etc. (Giasson, 2011; Rohde, 2015; Thériault, 2000). L'aspect sonore du langage comprend la connaissance des mots, des sons et des rimes, les ressemblances et les différences des sons, l'isolement du son au début ou à la fin des mots, la segmentation et la fusion des syllabes, etc. (Giasson, 2011; Rohde, 2015; Thériault, 2000).

MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

Une étude² exploratoire de nature quantitative a été entreprise afin de connaître la préférence des enseignantes pour les pratiques de nature développementale et pour celles de nature scolarisante, ainsi que la valeur qu'elles accordent au jeu pour les apprentissages de la langue écrite.

Les participantes

Pour recruter les participantes, nous avons eu recours à un échantillonnage non probabiliste de type accidentel (Fortin et Gagnon, 2016). Des enseignantes à l'éducation préscolaire œuvrant au Québec ont été recrutées par l'intermédiaire des commissions scolaires (CS) qui leur ont transmis notre questionnaire. Nous avons obtenu 161 réponses et avons retenu 159 répondantes en excluant deux questionnaires incomplets. Les participantes sont titulaires d'une classe d'éducation préscolaire au Québec dans 16 commissions scolaires. Parmi elles, 91 œuvrent dans un milieu socioéconomique défavorisé, 62 dans un milieu favorisé et 5 ont répondu ne pas connaître le statut de leur milieu. Cent quarante-trois ont minimalement un diplôme de baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire; 146 ont plus de 3 ans d'expérience à l'éducation préscolaire. Nous avons maintenu dans l'échantillon les 18 enseignantes qui ont indiqué avoir une autre formation et les 15 qui ont moins de 3 ans d'expérience, car ces enseignantes font partie du panorama de l'éducation préscolaire au Québec et il est justifié que leurs réponses soient considérées.

L'instrument de collecte de données

Les données ont été collectées à l'aide d'un questionnaire conçu par les chercheurs pour les besoins de cette recherche. Le questionnaire repose sur le modèle des fonctions du langage proposé par Halliday (1977) ainsi que sur les travaux de Giasson (2003) et Thériault (2008) portant sur l'émergence de l'écrit. Trois aspects de la langue écrite ont été mis en exergue : aspects

fonctionnel, conventionnel et sonore.

Ce questionnaire comporte 36 items répartis dans deux échelles, une mesurant la variable « Préférence pour des pratiques de nature développementale » (par exemple, Je suggère aux élèves d'écrire une lettre, une carte ou un message à un destinataire fictif; J'invite les enfants à imiter des robots pour les amener à découper les mots en syllabes); l'autre mesurant la variable « Préférence pour des pratiques de nature scolarisante » (par exemple, J'enseigne explicitement la graphie des lettres à l'aide de cahiers et de fiches d'exercices; Je planifie des exercices dans lesquels je demande aux élèves d'identifier la lettre qui correspond au son que je produis). Chaque échelle est constituée de trois sous-échelles de six items. Trois paires de sous-échelles sont ainsi formées : la première paire mesure la préférence pour des pratiques relatives à l'aspect fonctionnel (par exemple, Je mets à la disposition de mes élèves des journaux, des revues, des brochures, des affiches de spectacle, des catalogues, des calepins, etc.), la deuxième pour des pratiques relatives à l'aspect conventionnel (par exemple, Je pointe avec mon doigt les mots que je lis dans une histoire – un mot lu, un mot pointé) et la troisième pour des pratiques relatives à l'aspect sonore (par exemple, Je propose des feuilles d'activités sur lesquelles les élèves doivent identifier l'image d'un mot qui commence – ou qui se termine – par un son donné). Bien évidemment, les échelles ne rendent pas compte de l'ensemble des pratiques, mais elles en énumèrent quelques-unes parmi les plus déterminantes pour les deux approches. Les participantes ont été invitées à exprimer leur préférence pour des pratiques concrètes selon une grille de Likert à quatre niveaux allant de « cette pratique ne me convient pas et je la considère négligeable » (un point) à « cette pratique me définit en tant qu'enseignante et je la trouve incontournable » (quatre points). Une autre échelle mesurant la valeur qu'accordent les enseignantes au jeu pour les apprentissages de la langue écrite vient compléter le questionnaire. Pour cette échelle, les participantes ont été invitées à exprimer leur accord avec les énoncés formulés appliquant une grille de Likert à quatre niveaux allant de « totalement d'accord » à « totalement en désaccord ». Cinq spécialistes en éducation et trois enseignantes ont agi en tant qu'experts pour la validation du questionnaire. Une correspondance interjuges de 80 % a été visée. Le coefficient de consistance interne (Alpha de Cronbach) est de 0,843 pour l'échelle développementale et de 0,831 pour l'échelle scolarisante, ce qui indique une bonne fidélité à chacune des échelles. L'administration du questionnaire s'est effectuée par voie électronique par l'entremise de SurveyMonkey.

PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Les principaux résultats communiqués dans cet article font état de la préférence des enseignantes pour des pratiques de nature développementale et/

ou scolarisante et présentent le lien entre la valeur qu'elles accordent au jeu pour les premiers apprentissages de la langue écrite chez les enfants à l'éducation préscolaire. L'impact du statut socioéconomique du milieu est aussi décrit.

Préférence des enseignantes pour des pratiques développementales et/ou pour des pratiques scolarisantes

Le Tableau 1 présente les statistiques descriptives des variables « Préférence pour des pratiques de nature développementale » et « Préférence pour des pratiques de nature scolarisante »³ et des sous-échelles qui les composent.

TABLEAU 1. Statistiques descriptives : Variables « Préférence pour des pratiques de nature développementale » et « Préférence pour des pratiques de nature scolarisante »

Échelles	N	Min	Max	Moyenne	Écart type
Pratiques développementales / aspect fonctionnel	159	7	24	16,72*	3,738*
Pratiques scolarisantes / aspect fonctionnel	159	12	24	18,30*	2,879*
Pratiques développementales / aspect conventionnel de l'écrit	159	9	24	16,19	3,145
Pratiques scolarisantes / aspect conventionnel	159	7	23	16,40	3,444
Pratiques développementales / aspect sonore	159	9	24	17,39*	3,216*
Pratiques scolarisantes / aspect sonore	159	9	24	18,42*	3,381*
Score total / pratiques développementales	159	30	68	50,31*	8,291*
Score total / pratiques scolarisantes	159	32	70	53,11*	7,880*

**Sig ,05

On remarque que la moyenne des scores totaux obtenus par les participantes à l'échelle « Pratiques développementales » ($m = 50,31$)⁴ est inférieure à celle des scores totaux à l'échelle « Pratiques scolarisantes » ($m = 53,11$). Cette observation se confirme par le test t pour des échantillons appariés, lequel

démontre une différence significative avec une grande taille de l'effet ($p < 0,05$; $\eta^2 = 0,136$). On note également, pour chacune des sous-échelles⁵ de l'échelle « Pratiques développementales », que la moyenne est inférieure à celle obtenue aux sous-échelles de l'échelle « Pratiques scolarisantes ». Les différences aux deux sous-échelles mesurant l'aspect fonctionnel et aux deux autres mesurant l'aspect sonore sont significatives ($p < 0,05$) et la taille de l'effet est respectivement grande ($\eta^2 = 0,224$) pour la première et moyenne ($\eta^2 = 0,098$) pour la deuxième. La différence des moyennes obtenues aux deux sous-échelles mesurant l'aspect conventionnel n'atteint pas le seuil de la signification. Ces résultats indiquent, chez les participantes, une préférence plus marquée pour les pratiques de nature scolarisante lorsqu'il s'agit des aspects fonctionnel et sonore. Quant à l'aspect conventionnel, aucune préférence n'a pu être établie.

Profil d'enseignantes

La moyenne étant une mesure globale, elle donne des informations relatives à l'ensemble de l'échantillon. Il serait toutefois intéressant de connaître le positionnement de chacune des participantes au regard des pratiques développementales et scolarisantes. Un croisement du score individuel obtenu à l'échelle « Pratiques développementales » avec celui obtenu à l'échelle « Pratiques scolarisantes » nous a notamment permis d'identifier la position de chaque enseignante sur le continuum « préférence pour des pratiques développementales-préférence pour des pratiques scolarisantes » afin de déterminer son profil. Sur le plan cartésien (Figure 2), les moyennes des scores individuels totaux à l'échelle « Pratiques développementales » sont indiquées sur l'axe de l'abscisse tandis que celles à l'échelle « Pratiques scolarisantes » se retrouvent sur l'axe des ordonnées. Ainsi, le point A avec des coordonnées (66;45) correspond à une répondante (n°70) qui a obtenu un score de 66 sur l'échelle « Pratiques développementales » et un score de 45 sur l'échelle « Pratiques scolarisantes ».

Dans le quadrant IV se trouvent les participantes qui ont une moyenne à l'échelle « Pratiques développementales » supérieure à la moyenne de l'ensemble de l'échantillon tout en ayant une moyenne à l'échelle « Pratiques scolarisantes » inférieure à cette dernière. Au pôle opposé, dans le quadrant II, se trouvent les enseignantes qui ont une moyenne à l'échelle « Pratiques développementales » inférieure à la moyenne de l'ensemble de l'échantillon tout en ayant une moyenne à l'échelle « Pratiques scolarisantes » supérieure à cette dernière. Ces deux groupes d'enseignantes semblent présenter un profil défini, soit développemental pour les enseignantes du quadrant IV et scolarisant pour celles du quadrant II. Tel n'est pas le cas pour les enseignantes se retrouvant dans les quadrants I et III. En effet, les enseignantes du quadrant I ont une moyenne à l'échelle « Pratiques développementales » supérieure à la moyenne de l'ensemble de l'échantillon et ont aussi une moyenne à l'échelle

« Pratiques scolarisantes » supérieure à la moyenne de l'ensemble de l'échantillon. C'est l'inverse pour les enseignantes du quadrant III. Les enseignantes de ces deux quadrants ont exprimé une préférence tant pour les pratiques scolarisantes que pour les pratiques développementales, d'où la difficulté de déterminer leur profil. Notons que ce n'est qu'une petite proportion de participantes qui se retrouve dans les quadrants II et IV. En effet, 17 % (N = 27) des participantes présentent un profil développemental clairement défini alors que 9,4 % (N = 15) ont un profil scolarisant. Pour la majorité des participantes se trouvant dans les quadrants I et III, soit 73,6 % (N = 117), il n'a pas été possible de déterminer leur profil. Leur préférence de pratiques étant ambivalente, elle renvoie à un profil indécis ou mixte.

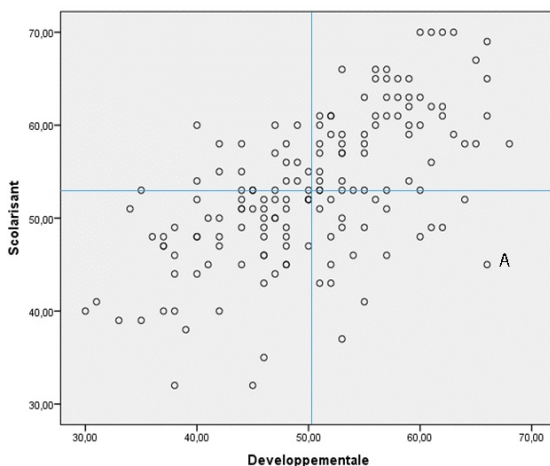


FIGURE 1. Croisement des variables

Relation entre la valeur accordée au jeu et la préférence des pratiques de nature développementale et/ou scolarisante

Les répondantes ont été également invitées à exprimer leur degré d'accord par rapport à dix énoncés portant sur la valeur du jeu pour les apprentissages de la langue écrite. L'observation de cette variable appelée « Valeur accordée au jeu » permet de constater que les enseignantes affirment accorder une grande valeur au jeu. En effet, la moyenne obtenue à cette échelle par l'ensemble de l'échantillon est de 35,56⁶ (N = 154⁷). Constatant que cette variable plafonne vers le haut et qu'elle ne se distribue pas normalement, nous avons pris la décision de la dichotomiser en séparant le groupe à la médiane. Deux groupes ont été formés. L'un pourrait être qualifié de groupe pro-jeu ($m = 39,01$; $n = 77$) et l'autre de groupe ayant des réserves à l'égard du jeu ($m = 32,10$; $n = 77$). Ces groupes se sont avérés différents quant à leurs moyennes ($p < 0,05$). Des tests de comparaison de moyennes ont été effectués sur les variables « Pratiques développementales » et « Pratiques scolarisantes ». La

moyenne du groupe pro-jeu sur l'échelle « Pratiques développementales » ($m = 53,58$) est supérieure à celle du groupe ayant des réserves à l'égard du jeu ($m = 47,31$). Le groupe pro-jeu a aussi une moyenne ($m = 54,45$) supérieure à celle du groupe ayant des réserves à l'égard du jeu sur l'échelle « Pratiques scolarisantes » ($m = 51,99$). Cependant, le test t montre que la différence sur l'échelle « Pratiques développementales » est significative ($p < 0,05$, $\eta^2 = 0,146$), alors que celle sur l'échelle « Pratiques scolarisantes » ne l'est pas. Cela indique l'existence d'un lien entre la valeur accordée au jeu et la préférence des pratiques développementales, alors que l'existence d'un lien entre la valeur accordée au jeu et la préférence des pratiques scolarisantes n'a pu être confirmée.

Le statut socioéconomique du milieu de pratique des enseignantes et leur préférence pour des pratiques de nature développementale et/ou scolarisante

Afin de savoir si le milieu de pratique influence la préférence des enseignantes pour des pratiques développementales et scolarisantes, nous avons procédé à une comparaison de groupe (test t pour des échantillons indépendants). En analysant les résultats présentés dans le Tableau 2, il est possible de constater que la moyenne des scores totaux obtenus à l'échelle « Pratiques développementales » du groupe d'enseignantes œuvrant dans un milieu socioéconomique défavorisé ($m = 51,19$) est supérieure à celle du groupe d'enseignantes œuvrant dans un milieu favorisé ($m = 49,19$). À l'inverse, la moyenne des scores obtenus par le groupe d'enseignantes œuvrant en milieu favorisé à l'échelle « Pratiques scolarisantes » ($m = 53,52$) est supérieure à celle du groupe d'enseignantes œuvrant en milieu défavorisé ($m = 52,66$). De plus, le groupe d'enseignantes œuvrant en milieu défavorisé obtient une moyenne supérieure à celle du groupe œuvrant en milieu favorisé à toutes les sous-échelles de la variable « Pratiques développementales ». Ce groupe obtient aussi une moyenne inférieure à celle du groupe œuvrant en milieu favorisé à deux sous-échelles de pratiques scolarisantes, soit Aspect fonctionnel et Aspect sonore. Toutefois, aucune de ces différences observées au niveau descriptif n'atteint le seuil de signification.

De même, lorsque nous avons comparé les groupes pour chacun des 36 items, des différences statistiquement significatives n'ont pas été constatées, à l'exception de l'item « Enseigner explicitement la lettre et le son ». Pour cet item, le groupe d'enseignantes œuvrant dans un milieu défavorisé a une moyenne ($m = 2,43$) qui est inférieure à celle du groupe œuvrant dans un milieu favorisé ($m = 2,79$) et la différence est significative avec une faible taille d'effet ($p < 0,05$; $\eta^2 = 0,026$).

En ce qui concerne la variable « Valeur accordée au jeu », le groupe d'enseignantes œuvrant dans un milieu défavorisé obtient une moyenne de 36,17, alors que celle du groupe d'enseignantes œuvrant dans un milieu

favorisé est de 34,70. Le test t met en évidence une différence significative ($p < 0,05$; $\eta^2=0.027$).

TABLEAU 2. Comparaison de moyennes de groupes selon le statut socioéconomique du milieu de pratique.

Variables	Milieu de pratique	N	Moyenne	Écart type
Pratiques développementales / aspect fonctionnel	Défavorisé	91	17,30	3,713
	Favorisé	62	16,13	3,761
Pratiques scolarisantes / aspect fonctionnel	Défavorisé	91	18,59	2,824
	Favorisé	62	17,90	2,929
Pratiques développementales / aspect conventionnel	Défavorisé	91	16,36	2,838
	Favorisé	62	15,79	3,469
Pratiques scolarisantes / aspect conventionnel	Défavorisé	91	16,04	3,735
	Favorisé	62	16,81	2,952
Pratiques développementales / aspect sonore de l'écrit	Défavorisé	91	17,53	3,284
	Favorisé	62	17,27	3,142
Pratiques scolarisantes / aspect sonore	Défavorisé	91	18,02	3,648
	Favorisé	62	18,81	2,985
Score total / pratiques développementales	Défavorisé	91	51,19	7,957
	Favorisé	62	49,19	8,804
Score total / pratiques scolarisantes	Défavorisé	91	52,66	8,376
	Favorisé	62	53,52	7,215

DISCUSSION DES RÉSULTATS

Les résultats de cette recherche révèlent que la préférence des enseignantes ayant participé à cette étude penche plutôt pour les pratiques scolarisantes relatives aux premiers apprentissages de la langue écrite. Ils confirment ainsi les résultats d'autres recherches menées au Québec après l'implantation du Programme de formation de l'école québécoise en 2001, notamment ceux de Bédard et coll. (2008) qui démontrent qu'une majorité d'enseignantes perçoit la finalité de la maternelle comme scolarisante et que leur vision se traduit dans les pratiques déclarées. Nos résultats appuient également les constats de Beauséjour et coll. (2004) selon lesquels plusieurs enseignantes utilisent des pratiques de nature scolarisante, de type « papier-crayon », au détriment des activités signifiantes pour les enfants comme le jeu symbolique et la lecture personnelle. Ils concordent aussi avec les résultats des recherches

internationales, lesquelles témoignent d'une tendance d'orientation des pratiques relatives aux apprentissages de l'écrit à l'éducation préscolaire vers un enseignement de type scolaire (Ansari et Purtell, 2017; Bassok et coll., 2016; Bédard, 2010; Haslip et Gullo, 2017; Thériault, 2010). À la lumière de nos résultats, cette tendance serait plus forte en ce qui concerne les pratiques relatives aux apprentissages des aspects fonctionnel et sonore de la langue écrite. Quant aux pratiques relatives à l'aspect conventionnel, cette tendance n'a pas pu être confirmée. À ce propos, nos résultats ne soutiennent pas l'hypothèse qu'émet Thériault (2010) à l'effet qu'il est possible que les enseignantes associent les concepts de lettre, de mot et de phrase à un enseignement plus formel de la lecture et de l'écriture. Pour notre part, nous avançons l'hypothèse que l'aspect conventionnel est l'aspect le mieux connu par les enseignantes et, pour cette raison, elles seraient plus habiles à soutenir les apprentissages qui le constituent à l'aide de pratiques développementales.

Il s'est avéré, dans notre recherche, que ce n'est qu'une petite proportion de participantes qui a un profil clairement défini comme scolarisant ou développemental. La grande majorité des participantes a exprimé une préférence tant pour les pratiques scolarisantes que pour les pratiques développementales, manifestant ainsi un profil mixte ou ambivalent. À notre avis, il s'agit ici du même phénomène que Thériault (2010) a déjà observé : les interventions des enseignantes relèvent du courant de l'émergence de l'écrit à certains moments, c'est-à-dire qu'elles sont de nature développementale, alors qu'à d'autres moments, elles visent à préparer les enfants à un apprentissage formel de la lecture et de l'écriture, ce qui renvoie à des pratiques scolarisantes. La grande proportion de participantes, dont le profil a été qualifié de « mixte », va dans le même sens que le constat établi par le CSÉ (2012) : entre « les méthodes clairement identifiables à l'une ou l'autre approche se trouve une multitude de pratiques hybrides » (p. 39).

Nos résultats apportent un éclairage actualisé quant au lien entre le statut socioéconomique du milieu dans lequel œuvrent les enseignantes et leur préférence pour des pratiques développementales et/ou scolarisantes. Sur le plan descriptif, il semble que les enseignantes de milieu défavorisé penchent plus pour des pratiques développementales tout en exprimant une préférence plus faible pour des pratiques scolarisantes. De plus, les enseignantes du groupe de milieu favorisé ont exprimé une préférence plus marquée pour l'enseignement explicite et conjoint des lettres et des sons que leurs consœurs de milieu défavorisé. À ce sujet, nos résultats rejoignent ceux du CSÉ (2012) qui rapporte une prédisposition relativement plus marquée pour un mode scolaire chez les enseignantes du milieu favorisé, mais vont à l'encontre d'autres recherches qui indiquent que ce sont des enseignantes de milieu défavorisé qui ont davantage recours à des pratiques scolarisantes (Bédard, 2010; Fowler, 2018). Puisque la plupart des différences entre les groupes d'enseignantes selon le statut socioéconomique de leur milieu de pratique n'a

pas atteint le seuil de signification statistique, notre interprétation demeure toutefois prudente.

De façon générale, les participantes accordent une grande valeur au jeu pour les apprentissages de la langue écrite. Sur une échelle à quatre niveaux, elles ont été nombreuses à donner la réponse équivalant au score maximal. Par ailleurs, ce phénomène a aussi été rencontré lors de l'enquête du CSÉ (2012) où presque toutes les participantes ont exprimé leur appréciation du jeu par une note allant de huit à dix sur une possibilité de un à dix. Nos résultats rejoignent aussi ceux de Bédard (2010) qui indiquent que pour la quasi-totalité des enseignantes interrogées, le jeu représente un contexte d'enseignement et d'apprentissage privilégié. Si toutes les enseignantes déclarent apprécier le jeu, il n'en demeure pas moins que le lien entre la valeur accordée au jeu et la préférence de pratiques pour les apprentissages de la langue écrite est flou. Nous avons constaté que la valeur que les participantes accordent au jeu influence positivement leur préférence pour des pratiques développementales sans conduire nécessairement à une diminution de la préférence pour des pratiques scolarisantes. Ainsi, nous pouvons affirmer qu'une grande valeur accordée au jeu expliquerait la préférence des enseignantes pour des pratiques développementales. Par contre, la préférence pour les pratiques scolarisantes ne pourrait être attribuée à une faible appréciation du jeu. Il est donc probable que d'autres facteurs soient en cause. Parmi ceux-ci, nous pourrions envisager une connaissance insuffisante chez les enseignantes des pratiques basées sur le jeu. À cet effet, l'étude de Dumais et Plessis-Bélaïr (2017) a d'ailleurs soulevé le constat que les enseignantes de l'éducation préscolaire considèrent ne pas avoir suffisamment de connaissances pour soutenir les apprentissages dans le jeu des enfants.

CONCLUSION

Cette recherche a mis en relief le fait que, malgré les prescriptions des programmes ministériels (MÉQ, 2001; MÉES, 2017), les enseignantes à l'éducation préscolaire hésitent à inscrire entièrement leurs pratiques relatives aux apprentissages de l'écrit dans une approche développementale. Bien qu'elles croient au potentiel du jeu, elles demeurent plutôt ambivalentes concernant les pratiques privilégiées. Dans un tourbillon de discours officiels et scientifiques souvent contradictoires, elles semblent être toujours à la recherche de cadres de référence et de positionnement professionnel par rapport aux pratiques à adopter pour les apprentissages et plus particulièrement pour ceux de la langue écrite. À l'instar de Bédard (2010), nous y entrevoyons une ambiguïté épistémologique des pratiques enseignantes à l'éducation préscolaire, lesquelles vacillent entre un modèle de type constructiviste et un modèle de type néobéhavioral ou cognitiviste. Dans la perspective de création d'un cycle d'éducation préscolaire au Québec, cette recherche suggère la nécessité d'une mobilisation de décideurs, de chercheurs

et d'enseignantes autour d'une réflexion sur les fondements paradigmatiques des pratiques enseignantes relatives aux apprentissages de l'écrit à l'éducation préscolaire. Les résultats de cette réflexion pourront être investis dans la formation initiale et continue des enseignantes.

Cette recherche comporte certaines limites. Tout d'abord, elle étudie les pratiques enseignantes déclarées sous le prisme de la préférence exprimée par les enseignantes pour des pratiques développementales et scolarisantes sans pour autant avoir accès aux pratiques effectives. Des écarts sont donc possibles entre le portrait dressé dans cet article et la réalité en classe. Ensuite, elle s'appuie sur des données quantitatives collectées au moyen d'un questionnaire, c'est-à-dire sur « un mode de collecte de données [qui] laisse peu de place à la singularité » (de Saint-André et coll., 2010, p. 162). Nous n'avons donc pas pu aborder le phénomène du point de vue des enseignantes ni comprendre le sens qu'elles lui attribuent. Enfin, le nombre de participantes ayant moins de trois ans d'expérience et de celles n'ayant pas une formation universitaire en éducation préscolaire et en enseignement primaire étant faible, il ne nous a pas été possible de décrire comment ces facteurs influencent les pratiques relatives aux apprentissages de la langue écrite.

À l'issue de cette étude, il serait souhaitable que de futures recherches soient menées auprès d'un échantillon plus grand et plus diversifié afin d'étudier l'impact de différents facteurs (l'âge, l'expérience professionnelle, la formation, les caractéristiques de l'école) sur les pratiques que les enseignantes privilégient pour les apprentissages de la langue écrite. Aussi, faut-il se questionner quant aux répercussions de facteurs extérieurs, tels que les choix institutionnels et administratifs, sur la préférence des enseignantes. Il serait aussi pertinent de s'intéresser à la formation initiale et continue des enseignantes pour savoir quel contenu ayant trait aux deux approches est enseigné et dans quelle mesure il influe le choix des pratiques relatives aux premiers apprentissages de la langue écrite.

NOTES

1. En France, l'école maternelle accueille des enfants de 3 à 6 ans.
2. Cette étude fait partie de la recherche « Lire et écrire dans des situations d'apprentissage issues du jeu : construire un savoir partagé » (Action concertée FRQSC et MEES : Programme sur l'écriture et la lecture, 2016-2019).
3. Par souci d'économie, pour désigner ces variables nous utiliserons à partir de maintenant les expressions « pratiques développementales » et « pratiques scolarisantes ».
4. Pour chacune des échelles le score minimal possible est 18 et le score maximal possible est de 72.
5. Pour chacune de sous-échelles, le score minimal possible est 6 et le score maximal possible est 24.
6. Le score minimal possible sur cette échelle est de 10 et le score maximal est de 40.
7. Le N (N = 154) diffère du N initial (N = 159), car 5 enseignantes n'ont pas complété cette échelle.

RÉFÉRENCES

- Agacinski, D. et Collombet, C. (2018). Un nouvel âge pour l'école maternelle. *France Stratégie*, (66), 1-11. <https://www.strategie.gouv.fr/sites/strategie.gouv.fr/files/atoms/files/fs-na66-maternelles-15mars2018.pdf>
- Allington, R. L. (2011). What at-risk readers need. *Educational Leadership*, 68(6), 40-45.
- Altet, M. (2003). Caractériser, expliquer et comprendre les pratiques enseignantes pour aussi contribuer à leur évaluation. *De l'efficacité des pratiques enseignantes*, 10, 31-43. <https://doi.org/10.3406/dsedu.2003.1027>
- Amigues, R. et Zerbato-Poudou, M.-T. (2000). *Comment l'enfant devient élève: les apprentissages à l'école maternelle*. Retz Paris.
- Ansari, A. et Purcell, K. M. (2017). Activity settings in full-day kindergarten classrooms and children's early learning. *Early Childhood Research Quarterly*, 38, 23-32. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jecresq.2016.09.003>
- Bara, F., Gentaz, É. et Colé, P. (2008). Littératie précoce et apprentissage de la lecture: comparaison entre des enfants à risque, scolarisés en France dans des réseaux d'éducation prioritaire, et des enfants de classes régulières. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 27-45. <https://doi.org/10.7202/018988ar>
- Bassok, D., Latham, S. et Rorem, A. (2016). Is kindergarten the new first grade? *AERA Open*, 1(4), 1-31. <https://doi.org/10.1177/2332858415616358>
- Beauséjour, G., Boily, F., Jacques, M., Thériault, J. et Baillargeon, M. (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. <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.
- Bernier, J., Boudreau, M. et Mélançon, J. (2017). Regards sur la pédagogie du jeu au préscolaire. *Revue canadienne des jeunes chercheurs en éducation*, 8(2), 70-78.
- Brodeur, M., Gosselin, C., Mercier, J., Legault, F. et Vanier, N. (2006). Prévention des difficultés d'apprentissage en lecture : l'effet différencié d'un programme implanté par des enseignantes de maternelle chez leurs élèves. *Éducation et francophonie, numéro thématique sur la littératie*, 34(2), 56-83.
- Brougère, G. (1995). *Jeu et éducation*. L'Harmattan.
- Bru, M. et Talbot, L. (2001). Les pratiques enseignantes : une visée, des regards. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 5(1), 9-33.
- Camilli, G. Vargas, S. Ryan, S. et Barnett, W. S. (2010). Meta-analysis of the effects of early education interventions on cognitive and social development. *Teachers college record*, 112(3), 579-620.
- Carlsson-Paige, N., McLaughlin, G. B., et Almon, J. (2015). *Reading instruction in kindergarten: Little to gain and much to lose*. Defending the Early Years/Alliance for Children. https://deproject.files.wordpress.com/2015/01/readinginkindergarten_online-1.pdf
- Conseil supérieur de l'éducation (CSÉ). (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://www.aqpe.com/content/uploads/2016/11/cse_rapport_2012.pdf
- Coquidé, M. (2007). Quels contenus de formation pour enseigner à l'école maternelle? L'exemple de la formation à l'activité « faire découvrir la nature et les objets ». *Recherche et formation*, (55), 75-92. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.869>
- De Saint-André, M., Montésinos-Gelet, I. et Morin, M.-F. (2010). Avantages et limites des approches méthodologiques utilisées pour étudier les pratiques enseignantes. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 13(2), 159-176. <https://doi.org/10.7202/1017288ar>

- Dumais, C., et Plessis-Bélaïr, G. (2017). Le jeu symbolique: contexte de développement du langage oral d'enfants de la maternelle 4 ans et 5 ans en milieu plurilingue et pluriethnique. Dans C. Dumais, R. Bergeron, M. Pellerin et C. Lavoie (dir.), *L'oral et son enseignement: pluralité des contextes linguistique* (p. 175-200). Peisaj.
- Elkind, D. (2008). Can we play? In R. House (Eds.), *Too much, too soon? Early learning and the erosion of childhood* (Chapter 13). Hawthorn Press.
- Ferreiro, E. (1996). Processus d'acquisition de la langue écrite dans le contexte scolaire. Dans J. Fijalkow (dir.) *L'entrée dans l'écrit* (p. 17-32). Presses Universitaires du Mirail.
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives* (3e ed.). Chenelière éducation.
- Fowler, R. C. (2018). *The disappearance of child-directed activities and teachers' autonomy from Massachusetts' kindergartens*. Defending the Early Years. https://dey.org/wp-content/uploads/2019/03/ma_kindergartens_final.pdf
- Fuchs, D., Fuchs, L. S., Thompson, A., Otaiba, S. A., Yen, L., Yang, N. J., Braun, M. O'connor, R. E. (2001). Is reading important in reading-readiness programs? A randomized field trial with teachers as program implementers. *Journal of Educational Psychology*, 93(2), 251-267.
- Garnier, P. (2014). A Educação infantil e a questão da escola: o caso da França. *Cadernos de Pesquisa*, 44(151), 62-82.
- Garnier, P. (2016). *Sociologie de l'école maternelle*. PUF.
- Giasson, J. (2003). *La lecture : de la théorie à la pratique*. Chenelière Éducation.
- Giasson, J. (2011). *La lecture : apprentissage et difficultés*. Chenelière Éducation.
- Halliday, M. A. K. (1977). *Explorations in the functions of language*. Elsevier North-Holland.
- Hancock, F. (2008). Emerging literacy. In T. Linder (Ed.), *Transdisciplinary play-based assessment* (2nd ed., pp. 401-433). Paul H. Brookes.
- Haslip, M. J. et Gullo, D. F. (2017). The changing landscape of early childhood education: Implications for policy and practice. *Early Childhood Education Journal*, 46(3), 1-16. <https://doi.org/10.1007/s10643-017-0865-7>
- Hirsh-Pasek, K. et Golinkoff, R. (2011). The great balancing act: Optimizing core curricula through playful pedagogy. In E.E. Zigler, W.S. Gilliam et W. Barnett (Eds.), *The pre-K debates: Current controversies and issues* (p. 110-116). Paul H Brookes Publishing.
- Hoffman, J. V., Martinez, R. A. et Danielson, K. (2016). Emerging reading and the social practice turn in literacy: Still becoming a nation of readers. *Journal of Education*, 196(3), 19-25. <https://doi.org/10.1177/002205741619600304>
- Inspection générale d'éducation nationale (IGEN). (2017). *La scolarisation en petite section de maternelle* (Rapport n° 2017-032). Mai. <http://91.194.60.33/IMG/pdf/rapport-igen-2017-ecole-maternelle-petite-section.pdf>
- Joigneaux, C. (2013). La littératie précoce : ce que les enfants font avec l'écrit avant qu'il ne leur soit enseigné. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (185), 117-161. <https://doi.org/10.4000/rfp.4345>.
- Lebrun-Niesing, M., et Marinova, K. (2016). Le jeu caché en classe comme espace transitionnel à la maternelle. *Revue canadienne de l'éducation*, 39(3), 1-21.
- Leroy, G. (2016). *Déscolariser l'école maternelle? La vie des idées*. <http://www.laviedesidees.fr/Descolariser-l-ecole-maternelle.html>
- Lessard, C. et Tardif, M. (2003). *Les identités enseignantes : analyse de facteurs de différenciation du corps enseignant québécois, 1960-1990*. Éditions du CRP.
- Little, M. H. et Cohen-Vogel, L. (2016). Too much too soon? An analysis of the discourses used by policy advocates in the debate over kindergarten. *Education policy analysis archives*, 24 (106), 3-38. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2293>

Marcon, R. A. (2002). Moving up the grades: Relationship between preschool model and later school success. *Early Childhood Research et Practice*, 4(1), 1-24.

Marinova, K., et Drainville, R. (2019). La pression ressentie par les enseignantes à adopter des pratiques scolaires pour les apprentissages du langage écrit à l'éducation préscolaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 42(3), 605-634.

Miller, E., et Almon, J. (2009). *Crisis in the kindergarten: Why children need to play in school*. Alliance for Childhood. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED504839.pdf>

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur [MÉES]. (2017). *Programme de formation de l'école québécoise: programme préscolaire 4 ans*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfecq/PFEQ_programme-prescolaire-4ans_2017.pdf

Ministère de l'Éducation du Québec [MÉQ]. (2001). *Programme de formation de l'école québécoise: éducation préscolaire et enseignement primaire*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfecq/PFEQ_programme-prescolaire.pdf

Ministère de l'Éducation Nationale. (2015). *Programme de l'école maternelle : bulletin officiel spécial n° 2 du 26 mars 2015*. France. <https://www.education.gouv.fr/bo/15/Special2/MENE1504759A.htm#ecole>

Ministère de l'Éducation Nationale. (1986). *L'école maternelle, son rôle, ses missions*. CNDP.

Organisation de coopération et de développement économique (OCDE). (2007). *Petite enfance, grands défis II : éducation et structures d'accueil*. OCDE. <http://www.oecd.org/fr/education/scolaire/petiteenfancegrandsdefisieducationetstructuresdaccueil.htm>

Parker, A., et Neuharth-Pritchett, S. (2006). Developmentally appropriate practice in kindergarten: Factors shaping teacher beliefs and practice. *Journal of research in childhood education*, 21(1), 65-78. <https://doi.org/10.1080/02568540609594579>

Prud'homme, L., Dolbec, A., Brodeur, M., Presseau, A. et Martineau, S. (2005). La construction d'un îlot de rationalité autour du concept de différenciation pédagogique. *Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies*, 3(1), 1-33.

Rohde, L. (2015). The comprehensive emergent literacy model: Early literacy in context. *SAGE Open*, 1-11. <https://doi.org/10.1177/2158244015577664>

Stipek, D. (2006). No child left behind comes to preschool. *The Elementary School Journal*, 106(5), 455-466.

Suggate, S. P., Schaughency, E. A., et Reese, E. (2013). Children learning to read later catch up to children reading earlier. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(1), 33-48. <https://doi.org/10.1016/j.jecresq.2012.04.004>

Tolchinsky, L. (2016). Premières étapes dans l'apprentissage de la langue écrite. Dans M. Kail, M. Fayol et M. Hickmann (dir.). *Apprentissage des langues* (p.415-431). CNRS Éditions. <https://books.openedition.org/editions-cnrs/5979?lang=fr>

Thériault, J. (2000). *L'émergence de l'écrit ou L'éveil du jeune enfant à la lecture et à l'écriture*. Ministère de l'éducation. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/educ_adulte_action_comm/emergence.pdf

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]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/2000/>

Thériault, P. (2010). Développement de la conscience de l'écrit : interventions éducatives d'enseignantes de la maternelle quatre ans en milieux défavorisés. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 45(3), 371-392. <https://doi.org/10.7202/1003568ar>

Thouroude, L. (2010). L'école maternelle : une école de l'entre-deux. *Camefours de l'éducation*, 30, 43-55.

Tupin, F. (2003). Jalons pour une problématique générale. *Les dossiers des sciences de l'éducation : De l'efficacité des pratiques enseignantes*, 10, 5-15.

Viriot-Goeldel, C., Tazouti, Y., Geiger-Jaillet, A., Matter, C., Carol, R. et Deviterné, D. (2009). Comparaison des effets des variables individuelles et contextuelles sur les performances scolaires des élèves en France et en Allemagne à la fin des deux premières années de scolarisation. *Recherches & Éducatives*, 2(2), 233-253. <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.528>

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>

KRASIMIRA MARINOVA est professeure titulaire en intervention éducative au préscolaire à l'Unité d'enseignement et de recherche en sciences de l'éducation de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue. Elle s'intéresse au rôle du jeu dans le développement de l'enfant, au lien entre le jeu et l'apprentissage ainsi qu'à la compétence ludique des enseignantes à l'éducation préscolaire. Krasimira.Marinova@uqat.ca

CHRISTIAN DUMAIS est professeur titulaire de didactique du français à l'Université du Québec à Trois-Rivières au département des sciences de l'éducation. Ses recherches portent principalement sur l'enseignement et l'évaluation de l'oral. Ses champs d'intérêt professionnels concernent aussi le développement des compétences en littératie, les apports du jeu symbolique à l'éducation préscolaire et la compétence à communiquer oralement des futurs enseignants ainsi que des éducateurs en service de garde en milieu scolaire. Il s'intéresse également à l'enseignement en milieu plurilingue et pluriethnique et à la maternelle 4 ans, notamment en ce qui concerne l'intégration linguistique, sociale et scolaire des enfants issus de l'immigration. christian.dumais@uqtr.ca

MIRELA MOLDOVEANU est directrice du programme Formation à l'enseignement et professeure agrégée à la faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa. Elle est titulaire d'un doctorat en psychopédagogie. Ses recherches abordent principalement des questions reliées à la gestion de la diversité en éducation, dans une perspective d'équité et de justice sociale. L'accompagnement du développement professionnel du corps enseignant constitue un autre pôle de ses recherches, examiné, entre autres, sous l'angle de la mobilisation des connaissances issues de la recherche dans la pratique enseignante et d'intégration des apprentissages théoriques et expérientiels moldoveanu.mirela@uottawa.ca

FRANCE DUBÉ est professeure titulaire au département d'éducation et formation spécialisées à l'Université du Québec à Montréal. Elle détient une maîtrise en adaptation scolaire et un doctorat en psychopédagogie. Elle s'intéresse à la différenciation, aux innovations pédagogiques ainsi qu'à l'organisation innovante des services éducatifs pour favoriser la réussite des apprenants en difficultés du primaire au postsecondaire. france.dube@uqam.ca

ROXANE DRAINVILLE est doctorante en sciences de l'éducation à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue et titulaire d'une maîtrise en sciences humaines et sociales. Dans le cadre de ses recherches aux cycles supérieurs, elle s'intéresse à l'observation et au soutien de l'émergence de l'écrit à l'éducation préscolaire, et ce, au moyen d'interventions pédagogiques situées dans le jeu symbolique des enfants. roxane.drainville@uqat.ca

KRASIMIRA MARINOVA is a full professor in preschool educational intervention in the department of education at the University of Québec in Abitibi-Témiscamingue. Her research interests include the role of play in children's development, the link between play and learning, and preschool teachers' play skills. krasimira.marinova@uqat.ca

CHRISTIAN DUMAIS is a full professor of didactics of French at the Université du Québec à Trois-Rivières in the department of education sciences. His research focuses on the teaching and evaluation of oral language. He is interested in literacy

skill development, the contribution of symbolic play to preschool education, and the oral communication skills of future teachers and daycare educators in schools. His interests also include teaching in plurilingual and pluriethnic settings and in Kindergarten for 4-year-olds, particularly with regards to the linguistic, social and academic integration of children from immigrant backgrounds. christian.dumais@uqtr.ca

MIRELA MOLDOVEANU is director of the teacher training program and associate professor. She holds a doctorate in psychopedagogy. Her research mostly concerns how diversity can be addressed in education from an equity and social justice perspective. Another area of interest focuses on teachers' professional development, with a focus on, amongst other things, the mobilization of research knowledge for classroom practice, as well as the integration of theory and practice in relation to learning. moldoveanu.mirela@uottawa.ca

FRANCE DUBÉ is a full professor in the department of specialized education and training at the University du Québec à Montréal. She holds a master's degree in special education and a Ph.D. in psychopedagogy. Her fields of interest are differentiation, educational innovation as well as the innovative organization of educational services to promote the success of learners with difficulties from elementary to post-secondary levels of education. france.dube@uqam.ca

ROXANE DRAINVILLE is a doctoral candidate in education at the Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue and holds a master's degree in human and social sciences. Her research interests focus on the observation, development and support of children's oral and written language in preschool education through a play-based approach. roxane.drainville@uqat.ca