







Université du Québec  
à Rimouski

**Les effets de l'implantation d'une adaptation des « 5 au quotidien » sur le développement de la clarté cognitive, de la connaissance des lettres, de la conscience phonologique et du principe alphabétique chez les enfants du préscolaire**

Mémoire présenté

dans le cadre du programme de maîtrise en éducation

en vue de l'obtention du grade de maître ès arts

PAR

© ÉLYSE LEBLOND-FONTAINE

**Septembre 2019**

**Composition du jury :**

**Virginie Martel, présidente du jury, Université du Québec à Rimouski**

**Monica Boudreau, directrice de recherche, Université du Québec à Rimouski**

**Isabelle Beaudoin, codirectrice de recherche, Université du Québec à Rimouski**

**Élisabeth Jacob, examinatrice externe, Université du Québec à Chicoutimi**

Dépôt initial le [5 avril 2019]

Dépôt final le [10 septembre 2019]

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI  
Service de la bibliothèque

Avertissement

La diffusion de ce mémoire ou de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire « *Autorisation de reproduire et de diffuser un rapport, un mémoire ou une thèse* ». En signant ce formulaire, l'auteur concède à l'Université du Québec à Rimouski une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de son travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, l'auteur autorise l'Université du Québec à Rimouski à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de son travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits moraux ni à ses droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, l'auteur conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont il possède un exemplaire.

Les enfants ne sont pas des vases  
que l'on remplit, mais des feux que l'on  
allume. - Montaigne

## AVANT-PROPOS

Étant enseignante de maternelle depuis 2012, j'ai à cœur le bien-être des enfants que je côtoie et je souhaite mettre en place des conditions optimales pour favoriser leur développement global. Lors de mon premier contrat à l'éducation préscolaire, on m'a demandé d'implanter au sein de ma classe un programme qui faisait partie du plan de réussite éducative de l'école. Avec l'aide de mes collègues, je me suis familiarisée avec l'approche de Boushey et Moser (2009, 2015) : les « 5 au quotidien ». À ce moment, très peu de chercheurs se sont intéressés à ce sujet et l'efficacité d'un tel programme n'avait que très peu été documentée. Je me suis alors questionnée sur la pertinence d'implanter ce programme au préscolaire, alors qu'il s'adresse initialement aux élèves du primaire. Je m'interrogeais énormément sur la manière de l'implanter dans ma classe, tout en respectant l'esprit du préscolaire. L'émergence de la lecture et de l'écriture représente une pierre angulaire de l'éducation préscolaire et l'efficacité des interventions menées auprès des enfants pour la soutenir peut avoir des répercussions sur leur réussite ultérieure en lecture et en écriture. Soucieuse de me dépasser sur le plan professionnel, j'ai décidé d'entreprendre des démarches afin de tenter de répondre à mes questionnements. Par le biais de cette étude, j'ai cherché à parfaire mes connaissances sur le sujet et ainsi, de trouver une façon d'implanter les « 5 au quotidien » au préscolaire.

Ce mémoire n'aurait pas vu le jour sans le soutien et la précieuse collaboration de plusieurs personnes que je tiens à remercier.

Un gros merci à ma directrice de recherche, Monica Boudreau, ainsi qu'à ma co-directrice, Isabelle Beaudoin, qui m'ont merveilleusement bien accompagnée dans la réalisation de ce projet. Votre soutien, votre expertise, votre rigueur, votre professionnalisme et votre passion m'ont poussée à me dépasser et à aller jusqu'au bout de cette recherche. Vous m'avez fait voir l'éducation préscolaire avec un tout autre regard et m'avez aidée à

répondre à mes nombreux questionnements. Grâce à vous, je considère que je suis aujourd'hui une enseignante nettement mieux outillée pour accompagner « les petits cocos » qui fréquenteront ma classe dans les années à venir.

Merci aux enseignantes et enseignants qui ont accepté de prendre part à ce projet. Vous avez ma plus sincère gratitude, puisque sans vous, rien de ceci n'aurait été possible. Vous êtes des enseignants en or, qui ont à cœur le bien-être des enfants et qui ont soif de connaissances. Les enfants qui croiseront votre route sur leur parcours scolaire auront énormément de chance !

Merci à mes précieuses collègues qui m'ont donné « la piqure » pour l'éducation préscolaire. Isabelle, Myriam, Mélanie et Corinne, vous n'avez pas idée à quel point votre rencontre a influencé et continuera d'influencer mon parcours professionnel !

Merci à ma famille qui m'a toujours soutenue dans tous les projets que j'entreprends. Grâce à vous, j'ai pu m'épanouir tant sur le plan professionnel que personnel. J'ai eu la chance de grandir au sein d'un cocon familial chaleureux et rempli d'amour. La réalisation de ce mémoire de recherche n'est que la pointe de l'iceberg qui dénote la solidité des bases que vous avez mises en place depuis mon enfance.

Merci à Martin, un amoureux et un papa formidable. Tu as cru en moi et m'a apportée le soutien dont j'avais besoin pour persévérer dans la réalisation de mon projet. Grâce à ta présence à mes côtés, j'ai trouvé la motivation nécessaire pour aller jusqu'au bout de ce que j'avais entrepris. Merci aussi à mes deux petites cocottes que j'aime plus que tout. Marianne et Raphaëlle, votre arrivée dans ma vie me pousse à donner le meilleur de moi-même jour après jour. Votre joie de vivre a su me donner l'énergie pour mener à terme ce projet.

## RÉSUMÉ

La présente recherche, qui s'inscrit dans une démarche de recherche mixte, a comme objet d'étude l'implantation d'un programme visant à soutenir l'émergence de la lecture et de l'écriture dans des classes d'éducation préscolaire 5 ans. Les objectifs poursuivis sont 1) de proposer une adaptation du modèle élaboré par Boushey et Moser (2009) intitulé les « 5 au quotidien » qui respecte l'esprit de l'éducation préscolaire, 2) de vérifier les effets de l'implantation de ce programme adapté et 3) de documenter la perception des enseignantes quant à l'implantation du programme en classe. Au total, 79 enfants et six enseignantes de maternelle 5 ans ont participé au projet. Au mois de janvier 2016, les enfants du groupe expérimental (GE) et du groupe témoin (GT) ont été soumis à des épreuves qui portaient sur la clarté cognitive, la connaissance des lettres, les habiletés en conscience phonologique et la découverte du principe alphabétique. Ces mêmes épreuves ont été reconduites au mois de juin, à la suite des 16 semaines d'expérimentation. Au terme de l'étude, les résultats des ANCOVAs révèlent des différences statistiquement significatives aux épreuves d'écriture provisoire et de comptage syllabique en faveur du GE. En ce qui a trait aux autres épreuves, aucune différence n'a été observée entre les résultats du GE et du GT. Les données recueillies en lien avec l'objectif visant à documenter la perception des enseignantes à l'égard du programme révèlent que ces dernières ont particulièrement apprécié la possibilité de travailler en sous-groupe avec les enfants. Aussi, elles ont déclaré avoir remarqué une progression plus marquée en ce qui a trait aux habiletés et aux connaissances en lien avec l'émergence de la lecture et de l'écriture que les années précédentes. Selon les enseignantes du GE, la rigueur et la régularité des activités pourraient être des aspects qui expliquent cette amélioration.

L'étude se démarque des autres recherches portant sur l'implantation des « 5 au quotidien » dans des classes d'éducation préscolaire 5 ans. Effectivement, la taille de l'échantillon, la durée de l'expérimentation, la présence d'un GT, la rigueur du programme implanté et la présence d'analyses statistiques permettent de mieux documenter les effets d'un tel programme au préscolaire. En plus d'avoir des répercussions scientifiques, elle contribue à éclairer les enseignantes dans le choix de leurs pratiques pédagogiques.

Mots-clés : « 5 au quotidien », littératie, émergence de la lecture et de l'écriture, clarté cognitive, connaissance des lettres, conscience phonologique, principe alphabétique, éducation préscolaire, maternelle 5 ans, pratiques enseignantes



## ABSTRACT

This mixed methods research studies the implementation of a program to support emergent reading and writing skills in kindergarten classes for 5-year-olds. There are 3 objectives to this research: 1) suggest an adaptation of the “Daily Five” model developed by Boushey and Moser (2009) consistent with the spirit of preschool education; 2) assess the impact of the implementation of this adapted program; 3) document the teachers’ perception of the implementation of the program in their classrooms. A total of 79-5-year-old kindergarten students and their 6 teachers took part in the project. In January 2016, the children from both the test group (TG) and the control group (CG) were administered tests to assess their cognitive clarity, alphabet and phonological awareness and discovery of the alphabetic principle. The same tests were performed again in June after the 16 weeks of experimentation. At the end of the study, ANCOVAs revealed statistically significant differences in emergent writing and syllable counting in favour of the TG students. No significant difference between TG and CG students was observed in the other tests. Adding an exploratory objective to document the teachers’ perceptions provided insight on their appreciation of the work they performed in smaller subgroups with their students. They also saw better progress compared to previous years in terms of the emergence of reading and writing skills. According to the TG teachers, the diligence and regularity of the activities could explain this improvement.

The research differs from other studies on the implementation of the “Daily Five” in kindergarten classes for 5-year-olds. The size of the sample, the length of the experiment, the presence of a CG, the diligence of the program implemented and the statistical analyses allow the effects of such a program at preschool level to be better documented. In addition to its scientific impact, this study helps teachers make more informed decisions when choosing their pedagogical practices.

Keywords: “Daily Five”, literacy, emergence of reading and writing, cognitive clarity, alphabet awareness, phonological awareness, alphabetic principle, preschool education, kindergarten for 5-year-olds, teaching practices



## TABLE DES MATIÈRES

AVANT-PROPOS .....	v
RÉSUMÉ .....	vii
ABSTRACT.....	ix
TABLE DES MATIÈRES .....	xi
LISTE DES TABLEAUX .....	xv
LISTE DES FIGURES .....	xvii
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES .....	xix
INTRODUCTION GÉNÉRALE .....	1
CHAPITRE 1 Problématique.....	5
1.1. L'éducation préscolaire au Québec.....	5
1.1.1. Des facteurs de protection .....	7
1.2. Des études portant sur l'implantation des « 5 au quotidien » .....	15
1.3. Le problème de recherche .....	23
1.4. La question de recherche.....	25
CHAPITRE 2 Cadre conceptuel .....	27
2.1. La littératie .....	27
2.2. L'émergence de la lecture et de l'écriture.....	28
2.2.1. Le langage .....	30
2.2.2. La clarté cognitive .....	31
2.2.3. La connaissance des lettres .....	34
2.2.4. La conscience phonologique .....	35
2.2.5. Le principe alphabétique .....	38

2.2.6. Synthèse.....	40
2.3. Le socioconstructivisme .....	41
2.4. Des pratiques pédagogiques pour soutenir l'émergence de la lecture et de l'écriture ..	43
2.4.1. Des pratiques pédagogiques efficaces .....	43
2.5. Les « 5 au quotidien » .....	55
CHAPITRE 3 Méthodologie.....	63
3.1. Le devis .....	63
3.2. Les participants .....	65
3.2.1. Les enseignantes .....	65
3.2.2. Les enfants.....	67
3.3. Le déroulement.....	69
3.4. La formation des enseignantes .....	74
3.5. Le programme adapté de routines de littératie .....	76
3.6. Les instruments de mesure auprès des enfants et des enseignantes .....	81
3.6.1. Les rencontres en grand groupe.....	82
3.6.2. Les rencontres individuelles .....	84
3.6.3. Questionnaire autodéclaré sur les pratiques pédagogiques .....	88
3.6.4. Questionnaire autodéclaré sur la perception des enseignantes du GE.....	88
3.7. Plan de traitement et d'analyse des données .....	88
CHAPITRE 4 Résultats.....	91
4.1. Le développement de la clarté cognitive.....	91
4.2. Le développement de la connaissance du nom et du son des lettres .....	95
4.3. Le développement des habiletés de conscience phonologique .....	99
4.4. La découverte du principe alphabétique.....	105
4.5. La perception des enseignantes .....	106
4.6. Synthèse des résultats.....	109
CHAPITRE 5 Discussion.....	111

5.1. La clarté cognitive .....	111
5.2. La connaissance du nom et du son des lettres .....	113
5.3. La conscience phonologique.....	115
5.4. Le principe alphabétique.....	118
5.5. La perception des enseignantes.....	122
CONCLUSION GÉNÉRALE.....	125
6.1. Les forces et les limites de la recherche.....	125
6.2. Des pistes de recherches subséquentes .....	129
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	133
ANNEXE I Études portant sur l’implantation des « 5 au quotidien » en contexte d’éducation préscolaire et dans des classes du primaire .....	158
ANNEXE II Formulaire de consentement écrit (enseignantes).....	165
ANNEXE III Formulaire de consentement écrit (enfants) .....	168
ANNEXE IV Questionnaires autodéclarés .....	171
ANNEXE V Programme de routines de littératie (activités proposées aux enfants) .....	175
ANNEXE VI Pictogrammes pour le tableau d’ancrage .....	332
ANNEXE VII Fiche pour la consignation du temps .....	333
ANNEXE VIII Tableau d’inscription aux routines de littératie .....	334
ANNEXE IX Observations et commentaires adressés aux enseignantes lors du suivi en classe.....	335
ANNEXE X Cartes-imagées (retour sur la lecture).....	337
ANNEXE XI Épreuve du concept de lettre .....	339
ANNEXE XII Épreuve du concept de mot.....	341
ANNEXE XIII Épreuve d’écriture provisoire .....	343

ANNEXE XIV Grille de correction pour l'épreuve d'écriture provisoire.....	345
ANNEXE XV Épreuve de la connaissance du nom des lettres .....	346
ANNEXE XVI Épreuve de la connaissance du son des lettres.....	348
ANNEXE XVII Liste des sons acceptés pour l'épreuve de la connaissance du son des lettres .....	350
ANNEXE XVIII Pistes d'interventions lors de la lecture interactive.....	351
ANNEXE XIX Résultats recueillis par le biais des questionnaires autodéclarés (prétest) .....	352
ANNEXE XIX Liste des références didactiques .....	354

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Modèles d'émergence de la lecture et de l'écriture .....	29
Tableau 2 : Caractéristiques des pratiques pédagogiques efficaces selon Montésinos-Gelet, Dupin de Saint-André et Bourdeau (2015) .....	44
Tableau 3 : Recommandations pour un enseignement efficace selon Hawken (2009) .....	45
Tableau 4 : Démarche didactique des orthographes approchées selon Montésinos-Gelet et Morin (2007) et Charron (2006) .....	54
Tableau 5 : Synthèse du devis retenu.....	64
Tableau 6 : Résultats des analyses de covariance entre les moyennes ajustées des scores obtenus au post-test aux épreuves portant sur le développement de la clarté cognitive (concept de lettre et concept de mot) par le GE et le GT au post-test en utilisant les scores au prétest comme covariable.....	92
Tableau 7 : Résultats des analyses de covariance entre les moyennes ajustées des scores obtenus au post-test aux épreuves portant sur le développement de la connaissance des lettres (nom et son) par le GE (n = 47) et le GT (n = 32) au post-test en utilisant les scores au prétest comme covariable.....	96
Tableau 8 : Résultats des analyses de covariance entre les moyennes ajustées des scores obtenus au post-test aux épreuves portant sur le développement des habiletés de conscience phonologique par le GE (n = 47) et le GT (n = 32) au post-test en utilisant les scores au prétest comme covariable. ....	100
Tableau 9 : Résultats du test-t comparant les scores obtenus à l'épreuve d'écriture provisoire au prétest et au post-test pour le GE (n = 47) et le GT (n = 32) .....	105
Tableau 10 : Données relatives à la perception des enseignantes du GE au post-test.....	107

Tableau 11 : Études portant sur l'implantation des « 5 au quotidien » en contexte d'éducation préscolaire .....	158
Tableau 12 : Études portant sur l'implantation des « 5 au quotidien » dans des classes du primaire .....	161
Tableau 13 : Consignation des commentaires adressés aux trois enseignantes du GE lors du suivi en lien avec l'implantation du programme de routines de littératie .....	335
Tableau 14 : Liste des sons acceptés pour l'épreuve de la connaissance du son des lettres .....	350
Tableau 15: La lecture interactive en trois temps - inspiré de Bernier (2017) et de Dupin de Saint-André, Montésinos-Gelet et Morin (2012) .....	351
Tableau 16 : Réponses courtes relatives aux pratiques pédagogiques des enseignantes du GE et du GT .....	352

## LISTE DES FIGURES

Figure 1 : Progression de la conscience phonologique - adaptation de Giasson (2011) et de Boisvert et Gagnon (2005) .....	48
Figure 2 : Les cinq composantes des « 5 au quotidien » selon Boushey et Moser (2009, 2015) .....	57
Figure 3 : Synthèse du modèle de gestion de classe les « 5 au quotidien » de Boushey et Moser (2009, 2015).....	62
Figure 4 : Graphique présentant la progression des moyennes obtenues à l'épreuve évaluant l'acquisition du concept de lettre entre le prétest et le post-test pour le GE et le GT .....	93
Figure 5 : Graphique présentant la progression des moyennes obtenues à l'épreuve évaluant l'acquisition du concept de mot entre le prétest et le post-test pour le GE et le GT .....	94
Figure 6 : Graphique présentant les scores moyens obtenus par le GE et le GT à l'épreuve évaluant l'acquisition de la connaissance du nom des lettres entre le prétest et le post-test .....	97
Figure 7 : Graphique présentant la progression des moyennes obtenues par le GE et le GT à l'épreuve évaluation l'acquisition de la connaissance du son des lettres entre le prétest et le post-test .....	98
Figure 8 : Graphique présentant la progression des scores moyens obtenus par le GE et le GT à l'épreuve portant sur l'habileté à compter le nombre de syllabes entre le prétest et le post-test .....	101
Figure 9 : Graphique présentant les scores moyens obtenus au prétest et au post-test par le GE et le GT à l'épreuve consistant à associer des mots qui riment .....	102

Figure 10 : Graphique présentant les scores moyens obtenus au prétest et au post-test par le GE et le GT à l'épreuve consistant à associer des mots qui ont le même phonème initial.....	103
Figure 11 : Graphique présentant les scores moyens obtenus au prétest et au post-test par le GE et le GT à l'épreuve consistant à compter le nombre de phonèmes.....	104
Figure 12 : Graphique présentant les scores moyens obtenus au prétest et au post-test par le GE et le GT à l'épreuve d'écriture provisoire (découverte du principe alphabétique).....	106

## **LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES**

<b>MELS</b>	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
<b>MEQ</b>	Ministère de l'Éducation du Québec
<b>CSÉ</b>	Conseil supérieur de l'éducation
<b>MÉN</b>	Ministère de l'Éducation Nationale
<b>OQLF</b>	Office québécois de la langue française
<b>GE</b>	Groupe expérimental
<b>GT</b>	Groupe témoin
<b>E1</b>	Enseignante 1
<b>E2</b>	Enseignante 2
<b>E3</b>	Enseignante 3
<b>E4</b>	Enseignante 4
<b>E5</b>	Enseignante 5
<b>E6</b>	Enseignante 6



## INTRODUCTION GÉNÉRALE

Au Québec, le programme d'éducation préscolaire est influencé par le courant de pensée socioconstructiviste et il place les enfants au centre de leurs apprentissages (Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 2001). Ceux-ci construisent leurs connaissances et leurs habiletés par le biais des interactions avec l'adulte ou des pairs plus expérimentés (Mauroux, 2016 ; Laroui, Morel et Leblanc, 2014 ; Cloutier, 2012 ; Morrow, 2005 ; Beaudoin, 2002 ; Giasson, 1997 ; Vygotsky, 1934/1997). Le programme décline six compétences à développer chez les enfants et l'une d'elles s'intéresse spécifiquement au développement langagier (MEQ, 2001). Effectivement, l'émergence de la lecture et de l'écriture occupe une place importante à l'éducation préscolaire 5 ans. Certains facteurs peuvent d'ailleurs favoriser la réussite ultérieure des enfants lors de leur entrée formelle dans l'écrit (ex. : promouvoir le développement des cinq composantes de la lecture et de l'écriture chez l'enfant (Giasson, 2011), mettre en place des pratiques d'enseignement efficaces, etc.). Qu'ils soient propres à l'enfant ou à l'enseignant, ces facteurs de protection méritent d'être pris en considération puisqu'ils exercent une réelle influence sur les apprentissages et la progression des enfants. Au plan de l'émergence de la lecture et de l'écriture, le développement des cinq composantes représente un puissant facteur de protection : langage, clarté cognitive, connaissance des lettres, conscience phonologique et principe alphabétique. La mise en place d'activités en lien avec celles-ci apparaît donc pertinente dans une perspective d'éveil à l'éducation préscolaire 5 ans (Giasson, 2011).

Depuis quelques années, un modèle de gestion de classe emprunté à l'enseignement primaire gagne en popularité dans les classes d'éducation préscolaire afin d'aborder l'émergence de la lecture et de l'écriture : les « 5 au quotidien ». Ce modèle de gestion de classe élaboré par Boushey et Moser (2009, 2015) est basé sur le développement de l'autonomie et la motivation des enfants. Néanmoins, bien que l'application de ce programme

soit de plus en plus répandue, très peu de recherches sur le sujet ont été menées afin de documenter les effets de son implantation au préscolaire (Vickers-Ball, 2016). Les résultats des quelques recherches recensées semblent montrer les bienfaits de ce programme, notamment sur la motivation des enfants à se familiariser avec l'écrit. Les enseignantes qui ont participé à ces études affirment avoir remarqué des avantages à l'implantation des « 5 au quotidien » en classe (travail en sous-groupe, motivation des enfants, climat propice aux apprentissages, etc.). Toutefois, plusieurs lacunes méthodologiques présentes dans ces études justifient le fait d'effectuer une nouvelle recherche sur le sujet.

La présente étude a donc pour but de proposer une adaptation du modèle élaboré par Boushey et Moser (2009, 2015) pour répondre à la réalité et aux besoins de l'éducation préscolaire, de vérifier les effets de l'implantation de ce programme adapté et de documenter la perception des enseignantes quant à l'implantation du programme en classe.

Le premier chapitre de ce mémoire présente la problématique dans laquelle s'inscrit cette recherche. Cette section se divise en quatre points, soit une mise en lumière de l'éducation préscolaire au Québec et des facteurs de protection favorisant l'émergence de la lecture et de l'écriture (propres à l'enfant et à l'enseignante), la présentation d'études portant sur les « 5 au quotidien » en contexte d'éducation préscolaire, l'énonciation du problème de recherche et, finalement, la formulation des objectifs et des questions de recherche.

Le second chapitre, soit le cadre conceptuel, permet de définir et clarifier les assises sur lesquelles repose cette recherche. La littératie et l'émergence de la lecture et de l'écriture sont présentées dans un premier temps en exposant les cinq composantes qui constituent cette dernière (langage, clarté cognitive, connaissance des lettres, conscience phonologique et principe alphabétique) (Giasson, 2011). Ensuite, la deuxième partie de ce chapitre est dédiée à la définition du socioconstructivisme et à la présentation de pratiques pédagogiques efficaces pour soutenir l'émergence de la lecture et de l'écriture chez les enfants. Au terme de ce chapitre, le programme de gestion de classe élaboré par Boushey et Moser (2006 ; 2009) intitulé les « 5 au quotidien » est détaillé et chaque composante est déclinée spécifiquement.

Le troisième chapitre, quant à lui, décrit la méthodologie propre à cette recherche. Le devis retenu (recherche mixte) et la description des participants (six enseignantes et 79 enfants) constituent la première section de ce chapitre. Puis, dans un deuxième temps, les détails relatifs au déroulement de l'expérimentation, à la formation des enseignantes du GE et au programme implanté sont exposés clairement. Finalement, les instruments de mesure ayant permis de collecter les différentes données quantitatives et qualitatives sont présentés, suivis du plan d'analyse des données.

Le quatrième chapitre regroupe l'ensemble des résultats obtenus pour les deux groupes d'appartenance (GE et GT) au prétest et au post-test. Ces résultats sont présentés en deux temps, soit ceux qui concernent les enfants et ceux qui touchent les enseignantes. Ainsi, les résultats des analyses statistiques effectuées à la suite de la passation des différentes épreuves pour les enfants sont d'abord détaillés. Ils sont suivis par la présentation des données qualitatives en lien avec la perception des enseignantes quant à l'implantation du programme en classe.

Le cinquième chapitre, la discussion, dévoile les éléments saillants qui émergent des résultats et permet de les analyser au regard des objectifs et des questions de recherche. Les données relatives au développement de la clarté cognitive, de la connaissance des lettres, de la conscience phonologique et de la découverte du principe alphabétique sont donc discutées dans un premier temps. Puis, les résultats recueillis par le biais du questionnaire autodéclaré portant sur la perception des enseignantes quant à l'implantation du programme de routines de littératie en classe sont analysés.

Finalement, la conclusion permet d'effectuer une synthèse de ce mémoire et de mettre en lumière la pertinence et la portée de l'étude menée. Les apports et les limites sont présentés et clarifiés, suivis de quelques réflexions visant à proposer des pistes d'exploration pour de futures recherches.



# **CHAPITRE 1**

## **PROBLÉMATIQUE**

Pour mieux comprendre la problématique dans laquelle s'inscrit cette recherche, le présent chapitre cible les assises sur lesquelles elle prendra appui. Visant à proposer une adaptation pour l'éducation préscolaire 5 ans du modèle de gestion de classe de Boushey et Moser (2009, 2015) « The Daily Five » ou, selon la traduction française, les « 5 au quotidien », cette étude portera sur l'émergence de la lecture et de l'écriture. Dans un premier temps, l'éducation préscolaire sera située dans le contexte scolaire québécois. Dans un deuxième temps, des facteurs de protection qui favorisent l'émergence de la lecture et de l'écriture chez les enfants seront présentés. Dans un troisième temps, au regard de ces facteurs susceptibles de venir en aide aux enfants de l'éducation préscolaire, il sera possible de déterminer les objectifs et les questions de recherche.

### **1.1. L'ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE AU QUÉBEC**

L'entrée à l'éducation préscolaire marque pour un grand nombre d'enfants le début de leur parcours scolaire (Bernier, 2017 ; MEQ, 2001). Bien que l'enseignement qui y soit prodigué ne soit pas formel et ne se veuille pas scolarisant au sens propre du terme, les enfants y feront des apprentissages importants qui les aideront lors de leur passage au primaire. Lorsqu'ils débudent leur cheminement préscolaire, les enfants ont tous un bagage de connaissances qui leur est propre (Morin et Cantin, 2011 ; MEQ, 2001). La maternelle représente un lieu privilégié où ils évolueront et pourront accroître leurs connaissances, leurs habiletés et leurs stratégies dans divers domaines d'apprentissage. En effet, au Québec, le MEQ (2001) attribue au préscolaire un triple mandat, soit d'éveiller les enfants et de susciter leur motivation à apprendre, de favoriser leur développement global et de jeter les bases de

la scolarisation. Pour ce faire, le programme d'éducation préscolaire décrit six compétences qui doivent être développées chez les enfants (MEQ, 2001, p. 53-65) :

1. « Agir avec efficacité dans différents contextes sur le plan sensoriel et moteur » ;
2. « Affirmer sa personnalité » ;
3. « Interagir de façon harmonieuse avec les autres » ;
4. « Communiquer en utilisant les ressources de la langue » ;
5. « Construire sa compréhension du monde » ;
6. « Mener à terme une activité ou un projet ».

Parmi ces six compétences, la quatrième traduit l'importance de soutenir les enfants sur le plan de la langue orale et écrite. Le Conseil supérieur de l'éducation [CSÉ] (2012) affirme que le développement du langage (oral et écrit) est un enjeu important, car il favorise la réussite en lecture des enfants. De plus, le MEQ (2001) explique que le langage constitue un outil de prédilection pour favoriser le développement cognitif et social des enfants. Cet outil est un levier, voire même une condition, qui leur permet aussi de progresser dans l'ensemble des compétences du programme (Morin et Prévost, 2012).

Le programme d'éducation préscolaire (MEQ, 2001) divise la quatrième compétence en trois composantes, soit celles consistant à « Démontrer de l'intérêt pour la communication », à « Comprendre un message » et à « Produire un message ». L'intérêt pour la communication se manifeste, entre autres, lorsque les enfants prennent spontanément la parole dans différents contextes et qu'ils sont engagés dans la conversation tout en respectant le sujet de celle-ci (MEQ, 2001). Les enfants démontrent leur compréhension du message notamment lorsqu'ils écoutent et réagissent aux messages. Il leur faut aussi comprendre le vocabulaire nécessaire à la réalisation d'une tâche. En ce qui concerne la production de messages, les enfants montrent, par exemple, leur capacité à organiser leurs idées, à recourir à un vocabulaire pour décrire des événements ou des objets et à explorer l'aspect sonore du langage oral en jouant avec les mots (MEQ 2001 ; MÉN, 2006).

À l'éducation préscolaire, l'écrit doit être omniprésent (Boudreau et Beaudoin, 2015). Dans une étude publiée pour « The National Institute for Literacy », Armbruster, Lehr et Osborn (2003a) déclarent que pour s'améliorer, se développer et acquérir une plus grande confiance, les enfants ont besoin d'opportunités pour construire leur langage oral, découvrir les concepts de l'écrit, être sensibilisés aux sons contenus dans les mots (conscience phonologique), apprendre au sujet des lettres de l'alphabet et écouter des histoires lues à voix haute. Pour permettre aux enfants de développer pleinement leurs habiletés langagières, certains facteurs de protection méritent d'être considérés (Cantin, Bouchard et Bigras, 2012 ; Giasson et Saint-Laurent, 2004). Ceux-ci exercent une influence significative sur leur réussite, notamment sur les composantes de l'émergence de la lecture et de l'écriture, ce qui est susceptible de favoriser l'apprentissage formel de la lecture et de l'écriture (Pelletier, 2005).

### **1.1.1. DES FACTEURS DE PROTECTION**

Plusieurs éléments peuvent influencer les apprentissages que feront les enfants et ce, tant positivement que négativement. En ce sens, l'échec en lecture représente un facteur fortement associé au décrochage scolaire, justifiant ainsi la mise en place de mesures préventives pour contrer les difficultés pouvant être rencontrées par les enfants au cours de leur parcours scolaire (Janosz *et al.*, 2013 ; MELS, 2005). Effectivement, Janosz *et al.* (2013) affirment que plusieurs enfants jugés à risque de décrocher affichent un faible rendement en lecture dès l'âge de 7 ans. De plus, ces enfants reçoivent moins de stimulation en lecture à la maison et les parents éprouvent de la difficulté à mettre en place des conditions favorisant les apprentissages scolaires (Janosz *et al.*, 2013).

Si certains facteurs placent les enfants dans une situation « à risque » ou de vulnérabilité (Cantin, Bouchard et Bigras, 2012), d'autres peuvent favoriser leur réussite en lecture et en écriture et ainsi prévenir l'apparition ou la progression des difficultés (CSÉ, 2012). On peut classifier les facteurs de protection en trois grandes catégories, soit ceux

propres à l'enfant, ceux propres à l'enseignante<sup>1</sup> et ceux d'ordre familial (Nadeau, 2018 ; Cantin, Bouchard et Bigras, 2012 ; Pelletier, 2005). Dans le cadre de cette étude, seuls les facteurs de protection propres à l'enfant et à l'enseignante seront abordés puisque l'objectif de la recherche est d'intervenir directement dans le milieu scolaire de l'enfant sur ces deux types de facteurs.

#### 1.1.1.1. LES FACTEURS DE PROTECTION PROPRES À L'ENFANT

À leur arrivée au préscolaire, les enfants ont des bagages qui diffèrent les uns des autres (Paige *et al.*, 2018 ; MFA, 2014 ; Cantin, Bouchard et Bigras, 2012 ; MEQ, 2001), ce qui peut placer certains d'entre eux dans une situation à risque de développer ultérieurement des difficultés en lecture. En ce sens, l'Institut National de Santé Publique du Québec [INSPQ] (2016) et l'Observatoire des Tout-Petits (2017) estiment qu'environ un enfant sur quatre qui débute son parcours scolaire présente une vulnérabilité dans au moins un domaine de son développement. Plus précisément, l'Institut de la statistique du Québec (2012) rapporte que 10% des enfants fréquentant une maternelle 5 ans sont considérés comme étant vulnérables au point de vue du développement cognitif et langagier.

Plusieurs facteurs propres à chaque enfant peuvent influencer leur réussite en lecture, comme le niveau de conscience phonologique, la familiarité avec l'écrit, la motivation à apprendre à lire et à écrire et le sexe (MELS, 2005). Les apprentissages précoces effectués à l'éducation préscolaire constituent un facteur de protection important sur lequel il est possible d'exercer une influence. Effectivement, l'apprentissage de la lecture et de l'écriture s'amorce dès la petite enfance, soit bien avant l'entrée en première année du primaire (Bastide et Joigneaux, 2014 ; Myre-Bisaillon *et al.*, 2012, Negro et Genelot, 2009 ; Sénéchal, 2006). Les compétences développées au cours de cette période pourraient avoir des effets directs sur les habiletés ou les difficultés qui marqueront ultérieurement le parcours scolaire des enfants,

---

<sup>1</sup> Le féminin est utilisé afin d'alléger la lecture.

principalement en ce qui a trait à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture (Morin, Prévost et Bolduc, 2010 ; Hawken, 2009 ; Sénéchal, 2006 ; Foulin, 2007 ; Scarborough, 2001).

Selon le MEQ (2001), la maternelle est un lieu propice aux apprentissages où les enfants sont stimulés intellectuellement. Ayant notamment pour mandat de jeter les bases de la scolarisation (MEQ, 2001), l'éducation préscolaire constitue un contexte privilégié pour la mise en place d'interventions visant à favoriser l'émergence de la lecture et de l'écriture. Comme le suggèrent Fayol (2017), Negro et Genelot (2009) ainsi que Brodeur *et al.*, (2005), les interventions devraient notamment se centrer sur la conscience phonologique, la connaissance des lettres, le vocabulaire, la découverte du principe alphabétique et la clarté cognitive (fonctions et conventions de la lecture et de l'écriture). Sénéchal (2006) va plus loin dans ses affirmations et soutient « qu'afin de favoriser la découverte du code alphabétique en vue de prévenir les difficultés d'apprentissage en lecture, un enseignement explicite systématique du nom et du son des lettres, de même que des habiletés métaphonologiques<sup>2</sup>, doit être offert à la maternelle » (p.61). Il importe néanmoins que ces interventions soient menées dans un contexte ludique et qu'elles soient réalisées dans le but de favoriser le développement global de l'enfant.

#### **1.1.1.1.2. L'émergence de la lecture et de l'écriture**

Plusieurs auteurs s'intéressent à l'aspect prédictif des apprentissages réalisés à l'éducation préscolaire sur les performances ultérieures en lecture et en écriture (Morin et Montésinos-Gelet, 2007 ; Whitehurst et Lonigan, 2001). En effet, le niveau d'émergence de l'écrit, soit les connaissances, les habiletés et les attitudes envers la lecture et l'écriture développées par les enfants avant l'apprentissage formel de ces disciplines (Giasson, 2003) sont des indicateurs de réussite en lecture et en écriture, notamment pour la première année du primaire. Certaines d'entre elles auraient d'ailleurs une influence sur le développement de

---

<sup>2</sup> L'appellation « habiletés métaphonologiques » réfère aux habiletés en conscience phonologique.

la littératie<sup>3</sup> et favoriseraient la prévention des difficultés en lecture et en écriture (Whitehurst et Lonigan, 2001).

La première composante de l'émergence de la lecture et de l'écriture est le langage. Il représente un facteur déterminant de la réussite en lecture (Nootens, 2017 ; CSÉ, 2012 ; Morin, 2011 ; Fijalkow et Fijalkow, 2010 ; Kendeou *et al.*, 2009 ; Masny, 2006 ; Spira, Bracken et Fishel, 2005 ; Johnson et Sulzby, 1999) puisqu'il représente la base sur laquelle les enfants s'appuieront pour construire leurs apprentissages relatifs à la lecture et à l'écriture (Nootens, 2017 ; Giasson, 2011 ; Cantin, Bouchard et Charron, 2009 ; Charron, 2006 ; Masny, 2006). La seconde composante, la clarté cognitive, fait référence à la conscience linguistique, c'est-à-dire à une compréhension du fonctionnement de la langue (les fonctions de la lecture et de l'écriture, les conventions de l'écrit, les liens entre l'oral et l'écrit, le langage propre à la lecture et à l'écriture, etc.) (Dupuy-Kuntzmann, 2013 ; Giasson, 2011 ; Ferland, 1997). La clarté cognitive est un incontournable pour soutenir l'émergence de la lecture et de l'écriture puisqu'elle favorise la compréhension du système d'écriture. Ensuite, la troisième composante est la connaissance du nom, du son et de la graphie des lettres. L'apprentissage de l'alphabet contribue notamment au développement d'une sensibilité phonologique qui sera utile pour l'acquisition et la maîtrise du code alphabétique (Hillairet de Boisferon, Colé et Gentaz, 2010 ; Foulin et Pacton, 2006 ; Ecalle, 2004). La connaissance des lettres au préscolaire est d'ailleurs l'un des meilleurs prédicteurs de la réussite en lecture à la fin de la première année du primaire, ce qui fait d'elle un puissant facteur de protection contre l'échec en lecture (Briquet-Duhazé, 2015 ; Hillairet de Boisferon, Colé et Gentaz, 2010 ; Negro et Genelot, 2009 ; Cormier, 2006 ; Foulin et Pacton, 2006 ; Foulin, 2005 ; MELS, 2005). Puis, dans le domaine du langage, l'une des principales habiletés à développer au cours du préscolaire est la conscience phonologique (MELS, 2005) qui constitue la quatrième composante de l'émergence de la lecture et de l'écriture. Selon plusieurs chercheurs, les enfants qui ont de bonnes habiletés en conscience phonologique performeront

---

<sup>3</sup> Le terme « littératie » désigne ici la lecture et l'écriture. Une définition plus détaillée se retrouve dans la section 2.1 du cadre conceptuel.

davantage en lecture (Morin, Prévost et Archambault, 2009 ; MELS, 2005 ; Casalis et Louis-Alexandre, 2000). De plus, la conscience phonologique favorise la découverte et la maîtrise du principe alphabétique qui s'avère être la cinquième composante de l'émergence de la lecture et de l'écriture (Giasson, 2011 ; Alegria et Mousty, 2004 ; De Champlain, Gingras et Thérout, 2001). Celle-ci permet aux enfants d'établir des correspondances graphème-phonème (chaque lettre correspond à un son) et par conséquent, elle représente un prérequis à la compréhension du système alphabétique (Negro et Genelot, 2009 ; Charron, 2006 ; Gombert, 2003) et à l'apprentissage de la lecture (O'Leary, 2017).

Le développement des cinq composantes de la lecture et de l'écriture (langage, clarté cognitive, connaissance des lettres, conscience phonologique et principe alphabétique) représente donc un puissant facteur de protection qu'il importe de considérer à l'éducation préscolaire afin de favoriser l'émergence de la lecture et de l'écriture chez les enfants en raison de leur aspect prédictif relatif aux apprentissages et aux habiletés ultérieurs en lecture et en écriture. Ainsi, l'enseignante a un rôle important à jouer afin de soutenir les enfants dans leur développement. Elle doit mettre en place des bases solides sur lesquelles ils pourront s'appuyer lors de leur entrée formelle dans l'écrit.

#### 1.1.1.2. LES FACTEURS DE PROTECTION PROPRES À L'ENSEIGNANTE

L'enseignante est reconnue pour avoir une influence sur les apprentissages des enfants qui fréquentent sa classe (CSÉ, 2012 ; MELS, 2005). Durot (2013) révèle que la qualité de la relation qui unit l'enseignante et les enfants peut influencer leur réussite en lecture. Effectivement, l'auteure conclut qu'au préscolaire, il existe une corrélation entre le fait qu'un enfant ressent un bien-être dans son milieu scolaire et les résultats obtenus dans des tâches de conscience phonologique, d'extraction phonologique et de production de mots orthographiques. Leroy *et al.* (2017) affirment aussi que « la qualité des interactions entre l'enseignant et les enfants de sa classe est reconnue comme étant l'aspect le plus déterminant de la qualité éducative, notamment en ce qui concerne le développement langagier » (p.1). D'ailleurs, selon Giasson (2011), le facteur le plus important de la réussite en lecture est

l'enseignante elle-même. L'enseignante est un modèle pour les enfants de sa classe et la richesse des interactions quotidiennes joue un rôle primordial dans le développement du langage chez les enfants du préscolaire (Leroy *et al.*, 2017 ; Nootens, 2017).

Les enseignants sont en effet des acteurs privilégiés au niveau du développement langagier des enfants car ils rencontrent de nombreuses opportunités d'utiliser des pratiques éducatives riches et stimulantes, permettant de soutenir le langage et la communication des enfants. Les interactions qui se mettent en place au sein de la classe, aussi bien avec l'enseignant qu'avec les pairs, permettent aux enfants d'entendre et d'utiliser de nouveaux mots, de nouvelles phrases et expressions, de mieux comprendre leur sens, etc. (Leroy *et al.*, 2017, p. 2)

L'enseignante du préscolaire doit s'assurer de soutenir adéquatement les enfants pour faciliter la transition vers le primaire (Morin, Prévost et Bolduc, 2010). Il importe qu'elle maîtrise et comprenne chacune des composantes de l'émergence de la lecture et de l'écriture si elle souhaite promouvoir un enseignement de qualité et favoriser le développement des habiletés liées à l'écrit. Tout comme le recommande le MEQ (2001) dans le programme d'éducation préscolaire, Morin et Prévost (2012) rappellent que les contextes pédagogiques proposés par les enseignantes doivent être authentiques et variés.

Il est possible de mettre en place des moyens pour éveiller les enfants à l'écrit en ayant recours à des pratiques d'enseignement efficaces, c'est-à-dire des stratégies ou des approches pédagogiques qui sont reconnus par la communauté scientifique comme ayant des effets positifs sur leur développement (Montésinos-Gelet, Dupin de Saint-André et Bourdeau, 2015 ; Tankersley, Harjusola-Webb et Landrum, 2008). Les enseignantes ont une part de responsabilité importante en ce qui a trait à la motivation des enfants (Giasson, 2011) et elles ont « une opportunité unique de jouer un rôle crucial et passionnant dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture de leurs élèves » (Hawken, 2009, p. 11).

#### **1.1.1.2.1. Les pratiques d'enseignement efficaces selon la littérature**

À l'éducation préscolaire, les approches pédagogiques diffèrent d'une enseignante à l'autre. Différents courants de pensée peuvent teinter leurs interventions. De plus en plus

d'écoles associent leurs approches pédagogiques au courant de pensée socioconstructiviste proposé par Vygostky (1997) qui se caractérise principalement par les interactions de l'enfant avec un modèle, que ce soit un pair plus expérimenté ou un adulte, qui le guide et l'aide à réaliser une tâche située dans sa zone proximale de développement (une tâche qu'il n'est pas encore en mesure de réussir seul) en lui fournissant une aide sur mesure et adaptée à ses besoins (étayage) (Montésinos-Gelet, Dupin de Saint-André et Bourdeau, 2015). D'ailleurs, au Québec, le Programme de formation de l'école québécoise (MEQ, 2001) y fait référence explicitement, orientant son contenu selon ce courant de pensée (Lafortune et Daudelin, 2001). Morrow et Tracey (2007) mentionnent que dans une vision socioconstructiviste, il importe qu'il existe un équilibre entre le développement cognitif, social, physique et intellectuel et que les apprentissages soient réalisés dans un environnement organisé et naturel.

De surcroît, le programme d'éducation préscolaire (MEQ, 2001) préconise l'approche par le jeu puisqu'elle constitue une avenue intéressante pour favoriser le développement des diverses sphères du développement de l'enfant, c'est-à-dire son développement global (Jacob, 2017; Landry et Lemay, 2016 ; Charron et Raby, 2016 ; Boudreau et Charron, 2014 ; Lauer, 2011), tout en offrant un contexte naturel et significatif. Le jeu représente un point central à l'éducation préscolaire et devrait, par conséquent, occuper une place de choix dans l'organisation de la classe (temps et aménagement) (Bernier *et al.*, 2017) puisqu'il constitue une pratique d'enseignement efficace. En effet, le jeu permet à l'enfant de se développer globalement et de construire ses connaissances (MEQ, 2001 ; Vygotsky, 2004). Le CSÉ (2012) mentionne d'ailleurs que « parce qu'apprendre et agir sont indissociables chez l'enfant, l'expérimentation et le jeu sont les moyens par excellence de développer ces compétences<sup>4</sup> » (p.29). Selon Vygotsky (1980), le jeu symbolique soutient le développement des connaissances et des habiletés qui se situent dans la ZPD de l'enfant. À titre d'exemple, le jeu symbolique offre à l'enfant un contexte d'apprentissage authentique qui lui permet de

---

<sup>4</sup> On fait référence aux six compétences du programme d'éducation préscolaire (MEQ, 2001).

vivre des expériences qui s'apparentent à celles de son quotidien (Jacob, 2017). Ainsi, il est un excellent moyen de favoriser l'émergence de la lecture et de l'écriture (Jacob, 2017 ; Bernier *et al.*, 2017 ; Jacob, Charron et da Silveira, 2016 ; Boudreau et Charron, 2014 ; Charron, 2006) puisqu'il permet l'expérimentation du langage écrit dans différents contextes (Drainville, 2017 ; Bodrova et Leong, 2012). Le préscolaire doit transmettre le plaisir d'apprendre et le jeu s'avère un vecteur privilégié pour y parvenir. Le MEQ (2001) soutient également que le jeu symbolique stimule l'expression orale de l'enfant, ce qui favorise le développement de l'une des composantes de l'émergence de la lecture et de l'écriture, soit celle relative au langage oral. Il s'agit d'un support à l'activité pédagogique qui est non négligeable et duquel il faut savoir tirer profit (Brougère, 1997).

En résumé, le courant socioconstructiviste influence grandement le Programme de formation de l'école québécoise [PFEQ] (2001) et par le fait même, les approches pédagogiques des enseignantes au Québec. De plus, étant donné son statut non scolaire, le programme d'éducation préscolaire préconise l'apprentissage par le jeu, représentant ainsi une avenue à privilégier puisqu'il offre à l'enfant un contexte d'apprentissage et de développement naturel et stimulant. D'autres activités peuvent également soutenir l'émergence de la lecture et de l'écriture dans une perspective socioconstructiviste si l'adulte ou les pairs plus expérimentés fournissent un étayage adapté permettant à l'enfant de construire ses connaissances. La prochaine section aborde quelques exemples de ces activités.

#### 1.1.1.2.1.1. Des activités favorisant l'émergence de la lecture et de l'écriture

Le MEQ (2001) mentionne qu'à l'éducation préscolaire, l'enfant se familiarise avec l'écrit. Il découvre que la lecture et l'écriture peuvent être des objets de plaisir ou des outils de communication, de recherche et de connaissance. L'enfant manifeste son intérêt pour l'écrit et son besoin de communiquer par l'exploration de différentes formes d'écritures spontanées. Cela confirme l'importance de présenter à l'enfant des occasions d'être exposé et d'explorer la langue sous la forme écrite avant l'enseignement formel de la lecture et de l'écriture. Armbruster, Lerh et Osborn (2003a) soutiennent que pour devenir un bon lecteur,

l'enfant a besoin de multiples occasions pour écouter des histoires lues à haute voix, pour développer son langage et pour réaliser des apprentissages en lien avec les concepts liés à l'écrit et aux livres, la conscience phonologique et les lettres de l'alphabet.

Plusieurs pratiques peuvent soutenir le développement de chacune des cinq composantes de l'émergence de la lecture et de l'écriture et ainsi favoriser la réussite de l'enfant. La lecture interactive, l'exploitation des abécédaires, la dictée à l'adulte, le message du matin, l'écriture du prénom, les orthographes approchées et les activités développant les habiletés en conscience phonologique sont de bons exemples qui s'inscrivent dans une perspective socioconstructiviste puisque l'enseignante, grâce aux questions et discussions qu'elle anime, joue le rôle d'une médiatrice entre la tâche demandée et l'enfant. Elle aide l'enfant à construire ses connaissances et ses habiletés en lien avec l'émergence de la lecture et de l'écriture en lui fournissant un étayage adapté à ses besoins.

Que les facteurs de protection soient propres à l'enfant ou propres à l'enseignante, ils ont une importance notable dans l'émergence de la lecture et de l'écriture. Certaines activités et approches pédagogiques peuvent aider à développer les différentes composantes de l'émergence. Une attention particulière doit donc leur être accordée puisque les effets bénéfiques des facteurs de protection sont non négligeables.

## 1.2. DES ÉTUDES PORTANT SUR L'IMPLANTATION DES « 5 AU QUOTIDIEN »

En 2009, Boushey et Moser ont proposé un nouveau modèle de gestion de classe pour motiver les élèves face à la lecture et à l'écriture. Cette approche, qui prend la forme d'ateliers de littératie, offre un contexte d'apprentissage réel et significatif, permet l'exploitation de la littérature jeunesse et axe les interventions sur la motivation des enfants et le développement de leur autonomie (Hamilton, 2016). Le modèle se décline en cinq composantes qui sont réalisées quotidiennement soit la lecture à soi, la lecture à un autre, les travaux d'écriture, l'étude de mots et l'écoute de la lecture. Selon Hall (2013), l'intégration de routines quotidiennes ou hebdomadaires contribue à la panification d'un enseignement efficace, ce

qui appuie l'intérêt d'implanter un tel modèle de gestion de classe à l'éducation préscolaire. Au fil des séances de routines de littératie, les enfants développent une résistance en situation de travail autonome, c'est-à-dire une capacité à demeurer centrés sur une tâche. Lorsque la résistance est suffisamment grande, les enseignantes peuvent travailler en sous-groupe avec des élèves pendant que le reste des enfants de la classe réalisent leurs ateliers (Hicks, 2017 ; Hamilton, 2016 ; Boushey et Moser, 2009, 2015 ; LaShomb 2011). Certains auteurs soulignent la pertinence du travail en sous-groupe à l'éducation préscolaire :

L'enseignement effectué en petits groupes dans lesquels tous les enfants participent et interagissent assure un engagement cognitif supérieur et une utilisation accrue du langage comparativement à l'enseignement offert en grands groupes pour la même activité. (Bodrova et Leong, 2012, p. 238)

Toutefois, même si l'approche de Boushey et Moser (2009, 2015) peut sembler bénéfique, peu d'études scientifiques se sont intéressées à l'implantation d'un tel programme en classe, tant au primaire qu'au préscolaire, alors qu'en 2009, les principes sous-jacents à ce modèle avaient déjà été partagés à des milliers d'enseignantes (Boushey et Moser, 2009). Vickers-Ball (2015) mentionne d'ailleurs que plusieurs enseignantes ont mis en place les « 5 au quotidien » dans leur classe alors que leur efficacité en ce qui a trait à la progression des enfants en littératie n'est pas soutenue par des recherches empiriques. En effet, au cours des dernières années, le modèle de gestion de classe de Boushey et Moser (2009, 2015) n'a fait l'objet que de quelques recherches. La plupart d'entre elles<sup>5</sup> ont été menées auprès d'enfants du primaire ou de leurs enseignantes. Les résultats, principalement qualitatifs, semblent suggérer que cette approche favorise la motivation et l'intérêt des enfants envers les tâches de lecture et d'écriture, mais ces effets restent à vérifier par des études quasi-expérimentales permettant de comparer les résultats recueillis auprès des enfants ayant bénéficié de cette approche à ceux d'élèves n'y ayant pas été exposés (voir annexe I).

---

<sup>5</sup> À l'annexe I, un tableau récapitulatif décrit les principales études recensées au primaire, soit celles de Cater (2016), Duty (2016), Swanson (2013), Lashomb (2011), Moorman (2008) et Weinrich (2008).

Parmi les études recensées portant sur les « 5 au quotidien », seulement cinq ont été menées auprès d'enfants ou d'enseignantes du préscolaire, soit celles de Hicks (2017), Hamilton (2016), Vickers-Ball (2015), Pearson (2013) et Nydegger (2013)<sup>6</sup>. L'ensemble de ces études ont été menées dans des milieux anglophones américains. Il n'y a donc aucune étude portant sur le sujet qui a été recensée dans un milieu préscolaire francophone. Ces cinq études seront présentées succinctement, permettant ainsi de décrire les objectifs poursuivis et les résultats rapportés par les auteurs. Néanmoins, il importe de spécifier que de nombreuses lacunes méthodologiques permettent difficilement de valider ces résultats.

#### 1.2.1.1. L'ÉTUDE DE HICKS (2017)

Hicks (2017) a mené une étude qualitative auprès de quatre enseignantes (deux enseignantes du préscolaire, une enseignante de 1<sup>re</sup> année et une enseignante de 3<sup>e</sup> année) qui ont expérimenté la mise en place de centres de littératie en classe. Les objectifs de cette étude étaient de déterminer quels sont les avantages et les défis des centres de littératie. Les enseignantes ont été formées par leur « district » scolaire pour implanter les « 5 au quotidien » dans leur classe.

Par le biais d'entrevues individuelles, le chercheur a recueilli des informations quant à la perception des quatre enseignantes à l'égard de l'approche expérimentée. Les avantages qui semblaient se démarquer sont la possibilité de travailler en sous-groupe ou individuellement avec un élève et l'engagement des enfants dans les tâches qui leur étaient proposées. Au préscolaire, l'enseignement en sous-groupe portait sur le nom des lettres, la conscience phonologique et les stratégies de décodage.

Les inconvénients soulevés par les enseignantes touchaient la gestion des comportements et le matériel nécessaire pour réaliser les activités. Plusieurs expliquaient que l'implantation du programme en classe nécessitait beaucoup de matériel à chaque semaine et qu'elles utilisaient leur argent personnel pour se le procurer. Les enseignantes ont également

---

<sup>6</sup> Un tableau récapitulatif présentant les cinq études menées à l'éducation préscolaire se retrouve à l'annexe I.

rapporté qu'il était difficile de savoir si les enfants faisaient bel et bien la tâche demandée et que même si la plupart étaient engagés dans leur tâche, quelques enfants pouvaient déranger les autres.

#### 1.2.1.2.L'ÉTUDE DE HAMILTON (2016)

Hamilton (2016) a mené une étude qualitative auprès de six enseignantes du préscolaire. Cette étude, cherchant à en apprendre davantage sur les perceptions des enseignantes par rapport à la pratique intensive des « 5 au quotidien » en classe, s'est échelonnée sur environ trois mois (mars à mai 2016). Hamilton (2016) rapporte qu'avant l'expérimentation, les participantes démontraient une faible confiance en elles face à l'implantation d'une nouvelle méthode d'enseignement. L'organisation, l'espace physique de la classe, le manque de matériel et la gestion du temps sont des éléments qu'elles ont identifiés comme étant des obstacles à l'implantation du programme. La gestion des comportements des enfants représentait une appréhension pour les participantes. À ce propos, les enseignantes qui ont participé à cette étude ont rapporté avoir grandement apprécié les séances d'enseignement en petits groupes. Selon leurs dires, avant l'implantation des « 5 au quotidien », ces moments étaient constamment interrompus par les autres enfants qui requéraient le support de l'enseignante. Au terme de l'étude, toutes les participantes ont estimé qu'elles avaient désormais une meilleure compréhension des besoins des enfants, ce qui influencerait désormais leurs méthodes de planification et les inciterait à prévoir davantage de temps en petits groupes pour prodiguer un enseignement différencié.

L'auteure mentionne que les différentes composantes des « 5 au quotidien » ont été implantées dans les classes. En effet, Hamilton (2016) explique que les enseignantes étaient invitées à personnaliser le modèle de Boushey et Moser (2009, 2015) afin que ce dernier réponde aux besoins de leur groupe. Par contre, aucune description des pratiques des enseignantes n'a été faite. Seules de brèves explications des cinq composantes telles que décrites dans l'ouvrage de Boushey et Moser (2009, 2015) sont présentées. Les perceptions

des enseignantes ne sont donc pas appuyées par des faits qui illustrent concrètement leurs activités quotidiennes.

De surcroît, cette étude qualitative ne s'intéresse qu'aux perceptions de six enseignantes qui ont implanté les « 5 au quotidien » dans leur classe. Les enfants ayant participé aux activités de littératie, ainsi que les effets que ces dernières ont eus sur leurs apprentissages ne font pas l'objet de cette étude. Ainsi, bien que les enseignantes y perçoivent des aspects positifs, rien n'indique que l'implantation du modèle de Boushey et Moser (2009, 2015) a un impact sur la progression des enfants en ce qui a trait à l'émergence de la lecture et de l'écriture.

#### 1.2.1.3. L'ÉTUDE DE VICKERS-BALL (2015)

L'objectif de cette étude quantitative qui s'est échelonnée sur une durée de 16 semaines était de vérifier l'efficacité des « 5 au quotidien » et de comparer les pratiques d'enseignement de deux classes de maternelle et de quatre classes de 1<sup>re</sup> année du primaire qui ont implanté le programme à celles de classes qui utilisent des « méthodes d'enseignement traditionnelles ». La chercheuse a aussi tenté de vérifier s'il existait une différence entre les résultats en littératie au préscolaire et en 1<sup>re</sup> année du primaire en lien avec le sexe, le milieu socioéconomique et le type de méthodes d'enseignement.

Les « méthodes d'enseignement traditionnelles » telles que décrites par l'auteure consistaient en l'utilisation de centres et de stations de travail où les enfants pouvaient mettre en pratique de nouvelles notions de mathématique ou de littératie. Pendant que les enfants étaient à la tâche, l'enseignante prodiguait un enseignement direct à un petit groupe d'enfants.

Au total, 200 sujets ont été soumis à un prétest et un post-test (73 enfants du préscolaire et 127 élèves de 1<sup>re</sup> année du primaire). Le GE se composait de 108 enfants, alors que le GT regroupait 92 sujets. Les résultats des ANOVAs ne révèlent aucune différence statistiquement significative entre les scores obtenus par les deux groupes selon les méthodes d'enseignement (les « 5 quotidien » et les « méthodes traditionnelles ») pour le préscolaire et la 1<sup>re</sup> année du primaire.

Les deux approches qui ont été comparées dans le cadre de cette recherche (les « 5 au quotidien » et les « méthodes traditionnelles ») présentaient de nombreuses similitudes : travail en sous-groupe, stations de travail autonome, etc. Ces ressemblances pourraient être à l'origine de cette absence de différences statistiques. De plus, l'auteure explique que parmi les limites de son étude, il y figure la liberté des enseignantes d'appliquer les « 5 au quotidien » à différents degrés. Il est alors possible qu'il y ait eu des différences dans l'application du programme par les différentes enseignantes du GE, ce qui représente un biais majeur, d'autant plus que la pratique de chacune d'entre elles n'est en aucun cas documentée. Il importe donc de reconduire une nouvelle étude en opposant des méthodes d'enseignement distinctes et en utilisant un programme détaillé afin de vérifier si l'implantation des « 5 au quotidien » influence ou non le rendement en littératie des enfants du préscolaire.

#### 1.2.1.4.L'ÉTUDE DE PEARSON (2013)

Pearson (2013) a mené une étude auprès de 18 enfants du préscolaire. L'auteur cherchait à vérifier l'efficacité de l'implantation de centres littéraires sur leurs apprentissages en lien avec l'écrit. Pour ce faire, elle a observé les enfants sur une période de quatre semaines. L'enseignante avait, au préalable, implanté de façon graduelle quatre routines littéraires inspirées de l'ouvrage les « 5 au quotidien » de Boushey et Moser (2009). Les routines implantées étaient la lecture à soi, l'étude de mots, les travaux d'écriture et l'écoute de la lecture. Pearson (2013) explique que pour l'implantation de chaque routine, une charte des rôles des enfants et de l'enseignante était élaborée. Tous les jours, avant le bloc de routines littéraires, les tableaux d'ancrage étaient relus avec les enfants pour s'assurer du bon fonctionnement de la période d'activité qui se déroulait pendant environ 90 minutes. Toutefois, l'auteure décrit très peu le contenu des quatre routines littéraires.

Selon les résultats obtenus aux épreuves administrées aux enfants avant, pendant et après l'intervention, Pearson (2013) prétend qu'il y aurait une progression significative chez les sujets entre le premier et le dernier temps de mesure en ce qui a trait à l'identification des lettres, aux concepts liés à l'écrit et à la reconnaissance des sons initiaux et des rimes. La

grille utilisée pour évaluer les enfants avant, pendant et après l'expérimentation n'est toutefois pas détaillée et ne fournit aucune information sur ce qui était évalué concrètement. De plus, l'auteure présente les scores obtenus au prétest et au post-test, mais aucune analyse statistique ne semble avoir été faite afin de vérifier si la différence annoncée est statistiquement significative. Aussi, dans les graphiques présentés, il n'est pas possible d'observer la progression de chaque sujet individuellement.

Au terme de l'étude, l'auteure conclut également que si les enfants sont engagés dans les ateliers littéraires, ils seront plus susceptibles d'apprendre de façon autonome. La motivation influencerait donc les apprentissages liés à la littératie. Néanmoins, la recherche de Pearson (2013) s'est effectuée auprès d'un très petit échantillon (n=18). De plus, elle a expérimenté le programme auprès d'un groupe d'enfants du préscolaire, mais n'a pas comparé ses résultats avec ceux d'un GT. Il est donc difficile, voire impossible, d'affirmer que l'évolution des enfants, si elle était éventuellement confirmée par des analyses statistiques, soit liée à l'implantation des routines littéraires en classe. D'autres facteurs pourraient avoir influencé leur rendement, ce qui pourrait avoir biaisé les résultats. En bref, rien ne permet d'affirmer que la progression que l'auteure a observée soit plus importante que celle qui serait observée dans d'autres classes recourant à d'autres interventions.

#### 1.2.1.5.L'ÉTUDE DE NYDEGGER (2013)

Dans sa recherche, Nydegger (2013) s'est intéressée à la résistance et à l'autonomie des enfants du préscolaire en lien avec des tâches en littératie. Plus précisément, elle se questionnait sur l'efficacité de la fusion de deux approches pédagogiques, soit les « 5 au quotidien » de Boushey et Moser (2009) et la méthode Montessori, sur la résistance de 13 enfants de maternelle face à la lecture autonome.

En guise de prétest, les enfants ont été soumis à une évaluation standardisée mesurant plusieurs éléments liés à l'écrit : « *Common Core State Standards (CCSS) Reading Foundational Skills (RF) Competencies* ». Ce test mesurait la capacité des enfants à

reconnaître et à produire des rimes, à compter, prononcer, mélanger et segmenter des syllabes dans les mots à l'oral, à isoler et localiser les sons dans les mots, à nommer les lettres, à isoler le son des lettres et à lire des mots fréquents. L'auteure s'est servie de ce test pour identifier le niveau des enfants, mais n'a pas reconduit le test pour vérifier leur progression à la suite des six semaines d'expérimentation.

Un questionnaire a été remis aux parents avant et après l'expérimentation afin de recueillir des informations sur les comportements relatifs à la lecture à la maison. Ce questionnaire a permis à Nydegger (2013) d'observer que les parents supportaient leur enfant dans les activités de littératie. À la suite de l'expérimentation, les enfants ont aussi rempli une réflexion à la maison avec leurs parents. Celle-ci portait sur leur intérêt envers la lecture. Trois questions étaient posées aux enfants (Aimes-tu regarder des livres et lire de façon autonome ? Qui d'autre te lit des livres ? Quel est ton ou tes livres favoris ?) et une question était adressée aux parents (Avez-vous remarqué une augmentation de l'intérêt de votre enfant à l'égard de la lecture depuis le mois de septembre ?).

Nydegger (2013) a observé les enfants pendant les périodes de lecture et elle a noté ses observations quant à leur niveau de concentration envers la tâche sur une fiche prévue à cet effet. Lorsqu'un enfant n'avait aucun crochet, elle estimait qu'il était à 100% concentré sur sa lecture. À chaque crochet obtenu, le pourcentage attribué à l'enfant chutait de 25%. En se basant sur ces observations, la chercheuse a affirmé avoir observé que plus les semaines avançaient, plus les enfants étaient résistants aux distractions lors de la lecture individuelle. Elle a aussi noté des réflexions faites par les enfants lors d'entrevues individuelles visant à les observer en situation de lecture à voix haute. Concrètement, la chercheuse demandait aux enfants de nommer deux éléments qu'ils aimaient du livre qu'ils lisaient et d'identifier une de leur force et un défi à travailler pour la prochaine période de lecture. Elle notait aussi ses observations en lien avec la lecture à voix haute effectuée par les enfants et les périodes de lecture individuelle (ex. : voix forte et expression claire, bonne concentration lors de la lecture à soi, etc.).

L'auteure conclut qu'au terme des six semaines, les enfants étaient capables de choisir adéquatement des livres adaptés à leur niveau, que la possibilité de choisir leur livre augmentait leur motivation envers la lecture et que leur confiance en soi et leurs habiletés en lecture augmentaient de semaine en semaine. Toutefois, l'absence d'un post-test, d'un groupe témoin (GT) et d'analyses statistiques ne permet pas de tirer ces conclusions. De plus, la taille de l'échantillon est très restreinte et l'auteure n'explique pas les activités proposées aux enfants pour améliorer leurs compétences en littératie, ce qui représente des lacunes importantes de ce projet.

### 1.3. LE PROBLÈME DE RECHERCHE

Même si certaines activités ont des effets bénéfiques sur l'émergence de la lecture et de l'écriture à l'éducation préscolaire, il n'en demeure pas moins que très peu de programmes existent pour la soutenir dans sa globalité. Le plus fréquemment, on retrouve dans les classes de maternelle des trousseaux pédagogiques travaillant un seul aspect de l'émergence. Ces trousseaux sont principalement axés sur la conscience phonologique et/ou la connaissance des lettres. Or, ce ne sont que deux des cinq composantes essentielles pour favoriser l'émergence de la lecture et de l'écriture et l'aspect plutôt formel des activités proposées ne s'accorde pas avec les besoins et les visées du programme d'éducation préscolaire québécois (MEQ, 2001). Thériault (2010) rapporte, au terme de son étude portant sur les interventions éducatives d'enseignantes du préscolaire au regard de l'éveil à l'écrit, que ces dernières ont une conception préscolarisante et que l'utilisation de cahiers et de feuilles d'exercices occupe une place importante dans leur pratique enseignante, au détriment d'activités réelles et significatives. Joigneaux (2013) fait également le constat selon lequel les pratiques pédagogiques et les activités proposées au préscolaire sont de plus en plus « scolarisantes ». Toutefois, tel que mentionné par Giasson (2011), « il faut certes éviter de transformer les classes de maternelle en classes de 1<sup>re</sup> année ; cependant, il est impossible d'ignorer le rôle essentiel de la maternelle dans l'éveil à l'écrit de l'enfant » (p. 33).

Dans le même ordre d'idées, depuis quelques années, une des approches pédagogiques qui semble gagner en popularité dans les classes est destinée aux élèves du primaire. Il s'agit du modèle élaboré par Boushey et Moser (2009 ; 2015) nommé les « 5 au quotidien ». Ce modèle visant l'enseignement de la littérature au primaire n'a pas été élaboré pour répondre aux besoins particuliers des enfants du préscolaire, bien que les auteures proposent de l'appliquer dès la maternelle 5 ans. Seule la composante « Écoute de la lecture » s'accorde parfaitement avec l'esprit de l'éducation préscolaire. Les autres composantes doivent être adaptées puisqu'elles s'adressent davantage à des enfants sachant lire et écrire. À titre d'exemples, en ce qui concerne la lecture à soi, les auteures proposent trois stratégies de lecture à appliquer à chaque séance, dont la lecture des mots. Cette proposition ne s'inscrit pas avec une perspective d'éveil à l'écrit puisqu'elle sous-entend que l'apprentissage formel de la lecture doit être entamé pour être en mesure d'appliquer ladite stratégie. Aussi, pendant la lecture à deux, il est suggéré que la dyade lise simultanément le même texte. Or, en contexte d'éducation préscolaire, il est impossible que les enfants puissent lire en chœur puisqu'ils inventent l'histoire en se basant sur les illustrations. Puis, la composante « Étude de mots » est axée sur la mémorisation de l'orthographe conventionnelle des mots, ce qui ne rejoint pas les visées du préscolaire. Finalement, les « Travaux d'écriture » sont pensés en fonction des scripteurs ayant débuté l'apprentissage formel de l'écriture. Effectivement, les auteures proposent aux enfants d'utiliser, lors de leurs productions, des stratégies d'écriture telles que le soulignement des mots dont l'orthographe est incertaine. À l'éducation préscolaire, la maîtrise de la norme orthographique n'est pas l'objectif poursuivi lors des activités d'écriture. Celles-ci cherchent davantage à développer leur capacité à établir des liens entre l'oral et l'écrit (principe alphabétique).

Les effets de ce programme pour aborder l'émergence de la lecture et de l'écriture au préscolaire sont très peu documentés par la communauté scientifique. Les travaux de Hicks (2017) et Hamilton (2016) se sont intéressés aux perceptions des enseignantes alors que les études de Vickers-Ball (2015), Pearson (2013) et Nydegger (2013) se sont davantage concentrées sur les enfants. De part et d'autre, les résultats semblent encourageants.

Toutefois, étant donné les nombreuses lacunes méthodologiques des études présentées précédemment, il est impossible de conclure à l'efficacité d'une approche inspirée des « 5 au quotidien » de Boushey et Moser (2009). Effectivement, le nombre restreint de sujets, les durées d'expérimentation très courtes, l'absence de GT, l'absence d'une description des activités retenues ou l'absence d'analyses statistiques sont des éléments qui justifient la pertinence de reconduire une nouvelle étude sur le sujet. Il importe de tenter de montrer quantitativement les effets de l'implantation d'un tel programme en classe sur les apprentissages et le développement de l'émergence de la lecture et de l'écriture chez les enfants du préscolaire. Ce faisant, les enseignantes du préscolaire seront en mesure d'effectuer des choix éclairés quant à leurs pratiques pédagogiques en connaissant les apports réels d'une approche inspirée des « 5 au quotidien ». Elles se verront plus outillées pour aborder l'émergence de la lecture et de l'écriture par le biais d'un programme qui tient compte des facteurs de protection favorables à l'apprentissage.

#### 1.4. LA QUESTION DE RECHERCHE

L'émergence de la lecture et de l'écriture occupe une grande place au préscolaire. Pour aborder cet élément important du développement cognitif et langagier des enfants, les enseignantes adoptent différentes approches. Le modèle de gestion de classe les « 5 au quotidien » semble être une avenue intéressante à exploiter au préscolaire, mais, en raison des nombreuses lacunes méthodologiques présentes dans les études recensées portant sur le sujet, un approfondissement de la question doit être fait pour tenter de montrer les effets réels engendrés par l'implantation de ce programme sur les apprentissages et le développement de l'émergence de la lecture et de l'écriture.

Les objectifs de la présente recherche sont donc 1) de proposer une adaptation du modèle élaboré par Boushey et Moser (2009) intitulé les « 5 au quotidien » respectant l'esprit de l'éducation préscolaire et 2) de vérifier les effets de l'implantation de ce programme adapté. Dans un souci de pouvoir faire des liens avec les études qui se sont intéressées au volet enseignant de l'implantation des « 5 au quotidien », un troisième objectif exploratoire

a été ajouté à cette recherche : 3) documenter la perception des enseignantes de maternelle 5 ans quant à l'implantation du programme en classe.

De ces trois objectifs découlent ces deux questions de recherche et ces quatre sous-questions.

**1) Quels sont les effets de l'implantation de routines littéraires inspirées des « 5 au quotidien » sur les habiletés et les connaissances en lien avec l'émergence de la lecture et de l'écriture chez les enfants du préscolaire<sup>7</sup> ?**

- Quels sont les effets d'une adaptation du modèle de gestion de classe les « 5 au quotidien » sur le développement de la clarté cognitive ?
- Quels sont les effets d'une adaptation du modèle de gestion de classe les « 5 au quotidien » sur le développement de la connaissance du nom et du son des lettres ?
- Quels sont les effets d'une adaptation du modèle de gestion de classe les « 5 au quotidien » sur le développement de la conscience phonologique ?
- Quels sont les effets d'une adaptation du modèle de gestion de classe les « 5 au quotidien » sur le développement de la compréhension du principe alphabétique ?

**2) Quelle est la perception des enseignantes de maternelle 5 ans à la suite de l'implantation d'une adaptation du modèle de gestion de classe les « 5 au quotidien » ?**

---

<sup>7</sup> En raison de l'ampleur de ce projet dans le cadre d'une maîtrise, la composante « langage oral » n'a pas été évaluée.

## **CHAPITRE 2**

### **CADRE CONCEPTUEL**

Ce deuxième chapitre permettra de situer et de définir les assises théoriques indispensables autour desquelles s'orchestrera cette recherche. Il importe de clarifier et de cibler le sens des différentes terminologies qui seront employées pour désigner les divers concepts utiles et essentiels à ce projet. Dans un premier temps, la définition de la littératie sera présentée. Puis, celle de l'émergence de l'écrit sera détaillée, suivie par la description de chacune de ses cinq composantes. Dans un deuxième temps, quelques approches et pratiques pédagogiques seront explicitées afin d'en clarifier le contenu. Dans un troisième temps, le programme les « 5 au quotidien » de Boushey et Moser (2009, 2015) sera défini plus en profondeur en s'assurant d'expliquer chacune des composantes qui le constituent.

#### **2.1. LA LITTÉRATIE**

Le terme littératie est un concept large fortement polysémique et multidimensionnel (Hébert et Lépine, 2012; Grossmann, 1999). Lebrun, Lacelle et Boutin (2013) le définissent comme étant un concept multimodal, ce qui implique que les principes sous-jacents à la littératie doivent également être appliqués à l'univers numérique et exploités à travers les différents médias de communication. Effectivement, Lacelle et ses collaborateurs (2016) affirment que la littératie permet la communication et la compréhension de l'information par le biais de différents supports. En ce sens, Martel *et al.* (2017) mettent en lumière l'importance de la littératie visuelle selon laquelle la capacité à interpréter l'image revêt une grande importance dans les processus d'apprentissage et de communication.

Selon Pierre (2003), la littératie est une mesure du niveau d'assimilation des connaissances liées à l'écrit. Grossmann (1999) explique qu'elle « permet d'articuler pratiques sociales, système de l'écrit et apprentissage » (p.138). Lafontaine, Morissette et Moreau (2014) ajoutent que la littératie est « une compétence générale qui permet à toute personne d'avoir accès au monde extérieur, d'interagir, de communiquer, d'apprendre, de socialiser et d'effectuer des calculs simples » (p. 21). Il existe donc différents types de littératies, associés à différents domaines (Barton et Hamilton, 2010). Par exemple, il existe la littératie scolaire (compréhension et production de textes utilisés à l'école), la littératie fonctionnelle (utilisation de textes présents dans l'environnement, tels que des panneaux, des affiches, etc.), la littératie numérique, etc. (Grossmann, 1999).

Toutefois, dans le cadre de ce mémoire, le terme littératie sera utilisé dans un sens plus restrictif, soit pour parler de la lecture et l'écriture.

## 2.2. L'ÉMERGENCE DE LA LECTURE ET DE L'ÉCRITURE

L'enfant s'intéresse dès son jeune âge à l'écrit et très tôt, il émet des hypothèses quant à son fonctionnement (Giasson, 2011 ; Negro et Genelot, 2009). Armbruster, Lehr et Osborn (2003a) proposent même l'idée que l'apprentissage de la littératie s'amorce dès la naissance et qu'il évolue graduellement grâce au soutien de l'adulte au plan de la lecture et de l'écriture.

On peut décrire l'émergence de la lecture et de l'écriture comme étant une période du développement de l'enfant au cours de laquelle ce dernier se familiarise avec le rapport à l'écrit (Giasson, 2011 ; Boisvert et Gagnon, 2005). Le concept d'émergence de la lecture et de l'écriture découle des observations relatives aux comportements de curiosité qu'a l'enfant envers le monde de l'écrit ; il construit petit à petit sa compréhension de la lecture et de l'écriture avant de recevoir un enseignement formel de la langue (Bastide et Joigneaux, 2014 ; Giasson, 2011, 1995 ; Morin, Prévost et Archambault, 2009). Effectivement, les interventions de l'adulte pour éveiller l'enfant à la lecture et à l'écriture ne prennent pas la forme d'un enseignement proprement dit et c'est pour cette raison que la notion de développement global (approche développementale) est primordiale dans une perspective d'émergence (Boisvert et Gagnon, 2005).

Aujourd'hui, on ne considère pas que l'enfant de maternelle se prépare à lire, mais plutôt qu'il a déjà commencé son apprentissage. Le paradigme de l'émergence de la lecture reconnaît que les connaissances et habiletés que l'enfant acquiert avant de faire l'acquisition de la lecture standard sont des formes légitimes qui évoluent grandement vers la lecture conventionnelle. On parle également d'émergence de l'écriture dans le cas des premiers essais de l'enfant en communication écrite. (Giasson, 2011, p. 34)

Les appellations *éveil à l'écrit* ou *émergence de l'écrit* sont fréquemment utilisées comme des synonymes dans la littérature scientifique pour désigner le concept d'*émergence de la lecture et de l'écriture*. Néanmoins, dans le cadre de cette recherche, la terminologie *émergence de la lecture et de l'écriture* sera favorisée puisqu'elle explicite bien les deux aspects essentiels de la littératie qui sont en construction au cours de la période préscolaire et qui orientent les visées de ce projet, soit la lecture et l'écriture. Plusieurs modèles d'émergence de la lecture et de l'écriture ont été proposés par différents auteurs (Giasson, 2011 ; Thériault, 2010 ; Sénéchal *et al.*, 2001). Le tableau 1 recense les différentes caractéristiques de ces quelques modèles.

Tableau 1 : Modèles d'émergence de la lecture et de l'écriture

Modèles d'émergence de la lecture et de l'écriture	Caractéristiques
Giasson (2011)	5 composantes de la l'émergence de la lecture et de l'écriture : <ul style="list-style-type: none"> <li>- Langage</li> <li>- Clarté cognitive</li> <li>- Connaissance des lettres</li> <li>- Conscience phonologique</li> <li>- Principe alphabétique</li> </ul>
Thériault (2010)	7 composantes de l'émergence de la lecture et de l'écriture : <ul style="list-style-type: none"> <li>- Découverte des fonctions de l'écrit</li> <li>- Familiarisation avec les caractéristiques du langage (ex. : faire-semblant de lire)</li> <li>- Relations entre l'oral et l'écrit</li> <li>- Concepts reliés à l'écrit</li> <li>- Maîtrise de l'orientation de l'écrit</li> <li>- Sensibilisation à l'aspect sonore de la langue (manipulation des phonèmes)</li> <li>- Découverte du processus d'écriture</li> </ul>
Sénéchal <i>et al.</i> (2001)	4 composantes de l'émergence de la lecture et de l'écriture : <ul style="list-style-type: none"> <li>- Émergence des connaissances conceptuelles propre à la littératie (ex. : acte de lire, fonction de la littératie, etc.)</li> <li>- Émergence des connaissances procédurales propre à la littératie</li> <li>- Construction du langage</li> <li>- Construction des compétences métalinguistiques (ex. : conscience phonologique)</li> </ul>

Au regard de ces différents modèles, il est possible d'observer que les caractéristiques spécifiques à chacun d'entre eux présentent des similarités. Seules les appellations et la façon de regrouper les différentes connaissances et habiletés varient légèrement. Le modèle d'émergence de la lecture et de l'écriture proposé par Giasson (2011) qui regroupe cinq composantes, soit le langage, la clarté cognitive, la connaissance des lettres, la conscience phonologique et le principe alphabétique, sera retenu dans le cadre de ce mémoire.

### **2.2.1. LE LANGAGE**

Le langage oral se développe très tôt chez l'enfant (Archambeault, 2017) grâce au contact qu'il entretient avec les membres de sa famille qui s'expriment, parlent, chantent, etc. (Armbruster, Lehr et Osborn, 2003a). Le développement du langage oral s'effectue naturellement et ne nécessite pas d'enseignement formel (Hawken, 2009). Son acquisition s'effectue lors des différentes activités quotidiennes (Archambeault, 2017) et les échanges fréquents avec autrui favorisent le développement langagier de l'enfant (Fisher et Doyon, 2010). La maternelle est donc un endroit privilégié qui offre un contexte favorable au développement langagier (Archambeault, 2017 ; Leroy *et al.*, 2017).

Le langage intègre différentes composantes relatives à la forme (syntaxe, morphologique, phonologie), au contenu (sémantique) et à l'usage (pragmatique), ce qui en fait un système complexe (Fisher et Doyon, 2010). Il représente un outil puissant qui accompagne l'enfant dans son développement global en lui permettant d'acquérir des moyens pour exprimer plus précisément ses pensées, ses sentiments, ses besoins, etc. (MEQ, 2001). Le langage revêt donc une dimension affective, cognitive et sociale (Charron, Boudreau et Bouchard, 2016). En effet, les compétences langagières de l'enfant influencent le développement de son sentiment d'appartenance au groupe, l'affirmation de son identité et sa connaissance du monde (Fisher et Doyon, 2010 ; MEQ, 2001). Ses habiletés de communication lui sont donc utiles pour le soutenir dans la progression des six compétences du programme d'éducation préscolaire (MEQ, 2001) et, par conséquent, dans son développement global.

Le langage comporte deux dimensions, soit la réception/compréhension et la production d'un message (MÉN, 2006 ; Burns, Espinosa et Snow, 2003 ; Rondal *et al.*, 1999). Les opérations cognitives liées à la réception et la compréhension consistent principalement en une série d'opérations permettant d'interpréter et de comprendre une idée véhiculée par un message oral. Celles en lien avec la production réfèrent à l'émission ou l'expression d'un message oral dans le but de traduire une idée (Rondal *et al.* 1999). Le MEQ (2001) soutient qu'à l'éducation préscolaire, l'enfant apprend à démontrer de l'attention face aux messages qui lui sont adressés et à s'exprimer tout en respectant les règles de communication.

### **2.2.2. LA CLARTÉ COGNITIVE**

Plusieurs auteurs identifient la clarté cognitive comme étant un élément incontournable de l'émergence de la lecture et de l'écriture (Dupuy-Kuntzmann, 2013 ; Giasson, 2011 ; Ferland, 1997). Effectivement, elle permet notamment à l'enfant de cibler adéquatement les fonctions (utilité de la lecture et de l'écriture) et les conventions de l'écrit (ex. : sens de la lecture et de l'écriture, soit de gauche à droite), d'établir des liens entre l'oral et l'écrit (les mots lus dans un texte sont tous écrits, ils sont prononcés dans l'ordre où ils ont été écrits sur la page, etc.) et de se familiariser avec le langage propre à la lecture et à l'écriture (ex. : concepts de lettres, de mots, de phrases, etc.) (Giasson, 2011).

Les diverses activités métalinguistiques qui servent à savoir à quoi ça sert d'apprendre à lire, à traiter des indices alphabétiques et orthographiques, favorisent la clarté cognitive dans le sens où des interactions entre les opérations mentales et les stratégies que cela suppose s'opèrent. L'objectif étant, pour les apprentis lecteurs – scripteurs, de passer de la confusion à la clarté. (Dupuy-Kuntzmann, 2013, p.17)

Dupuy-Kuntzmann (2013) considère trois principales fonctions de la clarté cognitive, soit la compréhension des fonctions de la langue, la capacité à différencier la lecture de l'écriture et la maîtrise du métalangage relié à l'écrit (langage spécialisé permettant de parler du langage en soi, ici du langage écrit). Dans le même ordre d'idées, Ferland (1997) identifie quatre composantes de la conscience de l'écrit : connaître l'existence de la lecture, connaître les fonctions de l'écrit, connaître les conventions de l'écrit et connaître les concepts de lettre,

de mot et de phrase. Puis, selon Giasson (2011), la clarté cognitive se divise aussi en quatre composantes distinctes, bien qu'elles diffèrent légèrement de celles énoncées par Ferland (1997) : connaître les fonctions de l'écrit, le langage technique de la lecture et de l'écriture (ex. : concept de mot, de phrase, de lettre, etc.), les conventions de la langue écrite et les relations entre l'oral et l'écrit. L'auteure souligne aussi l'importance de se familiariser avec le langage propre à l'écrit (ex. : expressions propres au langage écrit (« il était une fois », « dit-elle », etc.), emploi du passé simple, etc.). À cet effet, la lecture d'histoires et « faire semblant » de lire travaillent particulièrement cet aspect.

À l'instar de Dupuy-Kuntzmann (2013), Ferland (1997) et Giasson (2011), les fonctions de la clarté cognitive suivantes seront retenues dans le cadre du présent projet :

- être conscient de l'existence de la lecture et de l'écriture, tout en les différenciant l'une de l'autre;
- comprendre les buts et les fonctions du langage écrit;
- maîtriser le métalangage relié à l'écrit, c'est-à-dire le langage technique propre à la lecture et à l'écriture;
- se familiariser avec les conventions de l'écrit;
- établir des relations entre l'oral et l'écrit.

#### 2.2.2.1. L'EXISTENCE DE LA LECTURE ET DE L'ÉCRITURE

La clarté cognitive permet à l'enfant de mieux comprendre l'acte de lire et d'écrire (Sénéchal, 2006). Giasson (2011) mentionne que l'enfant reconnaît l'écrit dans son environnement (ex. : logos ou enseignes d'un commerce ou d'un restaurant), même s'il ne sait pas encore lire. Il distingue le dessin de l'écriture (Dupuy-Kuntzmann, 2013 ; Ferland, 1997). Il comprend que ce sont les mots qui sont lus et non pas les illustrations (Sénéchal, 2006) et il est en mesure de faire « la différence entre une personne qui produit l'acte de lire et/ou d'écrire » (Ferland, 1997, p. 39).

#### 2.2.2.2. LES BUTS ET LES FONCTIONS DE L'ÉCRIT

La prise de conscience des buts et des fonctions de la lecture et de l'écriture représente un élément important de la clarté cognitive, puisqu'elle permet à l'enfant de comprendre l'utilité du langage écrit au quotidien (Ferland, 1997). Progressivement, l'enfant comprend que la lecture et l'écriture peuvent avoir plusieurs usages sociaux et que l'écrit peut se retrouver sur différents supports (ex. : livres, journaux, affiches, etc.) (Giasson, 2011). L'écrit peut avoir pour but d'informer, de s'exprimer, d'inciter ou de divertir (Ferland, 1997). Bref, l'enfant découvre que la lecture et l'écriture servent à communiquer (Giasson, 2011).

#### 2.2.2.3. LE MÉTALANGAGE RELIÉ À L'ÉCRIT

En linguistique, la notion de métalangage fait référence au langage technique utilisé pour parler du langage lui-même. En ce qui a trait à l'émergence de la lecture et de l'écriture, la clarté cognitive inclut l'appropriation par l'enfant d'un métalangage permettant de s'exprimer à propos du langage écrit. Ce métalangage regroupe ainsi les mots ou expressions qui permettent d'aborder l'écrit, tels que les concepts de mots, de phrases, de lettres, etc. (Ferland, 1997). Les notions de lettres majuscules et de lettres minuscules (Dupuy-Kuntzmann, 2013) et les signes de ponctuation (Giasson, 2011) font aussi partie du métalangage relié à l'écrit que l'enfant est appelé à développer au préscolaire.

Il y est précisé que les élèves doivent acquérir les notions de syllabes, de mots, de ponctuation, de lettre, de son, nombre, ligne, phrase, paragraphe, etc. ; qu'ils doivent connaître les mots servant à décrire un ouvrage : titre, auteur, etc. ; il en est de même pour les termes identifiant l'espace graphique : titre, marge, colonne, etc. ; bref qu'ils doivent comprendre le vocabulaire technique utilisé en classe. (Dupuy-Kuntzmann, 2013, p. 23)

#### 2.2.2.4. LES RELATIONS ENTRE L'ORAL ET L'ÉCRIT

Le développement de la clarté cognitive amène l'enfant à établir des liens entre l'oral et l'écrit. L'enfant comprend que « tous les mots lus sont écrits ; [que] les mots sont lus dans l'ordre de leur présentation visuelle sur la page ; [qu'] un mot bref à l'oral correspond à un

mot court à l'écrit et inversement pour les mots longs » (Giasson, 2011, p. 63). Dupuy-Kuntzmann (2014) explique également que le développement de la clarté cognitive amène graduellement l'enfant à comprendre que les mots oraux peuvent être décomposés en syllabes, puis en phonèmes et que ces unités sont représentées par des graphèmes à l'écrit. Ainsi, la clarté cognitive contribue au développement de la conscience phonologique et à la découverte du principe alphabétique chez l'enfant.

#### 2.2.2.5. LES CONVENTIONS DE L'ÉCRIT

Les conventions de l'écrit renvoient au fonctionnement du système écrit. Plus précisément, elles regroupent le sens de la lecture et de l'écriture (de la gauche vers la droite) et la structure propre à un livre (Moret et Neuffer, 2017 ; Giasson, 2011). L'emplacement du titre et des noms de l'auteur et de l'illustrateur, l'ouverture d'un livre à partir de la page couverture, la lecture de haut en bas et le retour à la ligne sont aussi quelques conventions avec lesquelles l'enfant se familiarise (Giasson, 2011).

#### 2.2.3. LA CONNAISSANCE DES LETTRES

La connaissance des lettres se divise en trois aspects ; on parle non seulement de la connaissance de leur graphie (minuscule ou majuscule), mais également de celle de leur nom et de leur son (Paige *et al.*, 2018 ; Briquet-Duhazé, 2015 ; Bouchière, Ponce et Foulon, 2010 ; Hillairet de Boisferon, Colé et Gentaz, 2010 ; Cormier, 2006). Il s'agit de la première « forme d'apprentissage associatif » qui unit les unités graphiques (graphèmes) et les unités orales (phonèmes) ce qui permet le développement du principe alphabétique ou, en d'autres mots, la compréhension de la correspondance graphème-phonème (Labat, Ecalle et Magnan, 2017 ; Rey et Bonnefoy, 2008).

Selon Poulin, Capuano, Brodeur et leurs collaborateurs (2010), les connaissances relatives à la connaissance du nom des lettres influencent positivement la connaissance du son des lettres. De plus, la connaissance de la graphie et la connaissance du nom des lettres

sont étroitement liées (Labat, Ecalle et Magnan, 2009). Elles consistent en la capacité de dénomination des lettres sous différentes formes graphiques (majuscules et minuscules, scriptes et cursives) (Bouchière, Ponce et Foulin, 2010 ; Hillairet de Boisferon, Colé et Gentaz, 2010). Chaque lettre, bien qu'elle puisse être écrite sous différentes formes graphiques, ne possède qu'une seule terminologie pour la désigner, ce qui facilite l'apprentissage du nom des lettres (Bouchière, Ponce et Foulin, 2010). Or, la connaissance du son des 26 lettres de l'alphabet est plus complexe à acquérir puisque certaines lettres ou graphèmes correspondent à plusieurs phonèmes (ex. : g (girafe et gorille), c (carotte et citrouille), s (souris et poison), etc.) (Basso, 2017 ; Bouchière, Ponce et Foulin, 2010). De plus, certains phonèmes peuvent être représentés par des lettres ou des graphèmes différents (ex. : [s] → c (cerise), s (sapin), x (dix), t (récréation), sc (piscine), ss (poisson), etc.), ce qui accroît le niveau de difficulté associé à la connaissance du son des lettres.

Le prénom a une grande valeur affective aux yeux de l'enfant et peut être perçu comme une porte d'entrée ou une base sur laquelle plusieurs apprentissages en lien avec la lecture et l'écriture peuvent s'appuyer (Pulido et Morin, 2016 ; Dupuy-Kuntzmann, 2013 ; Prévost et Morin, 2011). Environ 40 % des lettres utilisées lors des productions écrites des enfants proviennent de leur prénom (Prévost et Morin, 2011). En effet, les enfants effectuent des liens entre leurs connaissances et les nouveaux mots. L'écriture du prénom chez l'enfant d'âge préscolaire peut agir, en partie, à titre indicateur quant à l'état de ses connaissances relatives au code alphabétique (correspondance graphèmes-phonèmes) et à la langue écrite (Dupuy-Kuntzmann, 2013 ; Écalle, 2004).

#### **2.2.4. LA CONSCIENCE PHONOLOGIQUE**

La conscience phonologique a été définie par bon nombre de chercheurs, tels que Creamer (2018) ; Giasson (1995, 2011), Charron (2006) ; Boudreau (2005) ; Brodeur *et al.* (2005) ; Armbruster, Lehr et Osborn (2003a, 2003b) ; Jaffré (2003) ; Turcotte (2001) et Casalis et Louis-Alexandre (2000). La pertinence des définitions proposées par ces auteurs justifie leur prise en considération dans le cadre de ce projet. La conscience phonologique est une habileté métalinguistique (Vachon, de Grandmont-Bernard et Sénécal, 2009)

n'impliquant pas simplement le traitement du langage comme objet de communication, mais également comme objet de pensée (Turcotte, 2001).

La conscience phonologique consiste en la capacité de décomposer les mots oraux en segments (Fayol, 2017 ; Turcotte, 2001). Elle est donc une aptitude métacognitive (Boudreau, 2005 ; Zorman, 1999) qui permet à l'enfant de comprendre que les mots oraux sont formés d'unités plus petites : les syllabes orales et les phonèmes (Giasson, 2011 ; Hawken, 2009 ; De Champlain, Gingras et Thérroux, 2001 ; Casalis et Louis-Alexandre, 2000 ; Zorman, 1999). Certains auteurs mentionnent également que la conscience phonologique constitue la capacité à porter attention à l'aspect sonore de la langue et à manipuler les sons (Rampini, 2018; Creamer, 2018 ; Charron, 2006; Boudreau, 2005; MELS, 2005; Brodeur *et al.*, 2005; Zorman, 1999 ; Giasson, 1995).

La conscience phonologique se développe progressivement chez l'enfant du préscolaire (Giasson, 2011 ; Boisvert et Gagnon, 2005). De façon plus concrète, elle s'observe par sa capacité à discriminer les sonorités qui se trouvent dans les mots oraux, à discriminer les phonèmes qui construisent ces mots, à en compter les syllabes orales, à trouver des rimes, etc., ce qui lui permet graduellement d'établir des liens entre l'oral et l'écrit (Casalis et Louis-Alexandre, 2000). Ces liens mènent l'enfant vers la découverte du principe alphabétique (correspondance graphèmes-phonèmes) qui est une composante essentielle à l'entrée dans l'écrit (Faucher, 2015 ; Giasson, 2011 ; De Champlain, Gingras et Thérroux, 2001). Il existe d'ailleurs un lien étroit entre les habiletés en conscience phonologique et les résultats en écriture provisoire des enfants (Ouellet et Sénéchal, 2017 ; O'Leary, 2017 ; Boudreau, 2005). Effectivement, pour écrire un mot, l'enfant doit décortiquer ce dernier pour en identifier les phonèmes qui le constituent et ensuite déterminer la graphie appropriée pour représenter ces phonèmes.

#### 2.2.4.1.LE PHONÈME

Plusieurs auteurs définissent le phonème comme étant la plus petite unité sonore du langage oral (Paige *et al.*, 2018 ; Charron, Boudreau et Bouchard, 2016 ; Giasson, 2011 ; Anthony et Francis, 2005 ; Legendre, 2005). D'ailleurs, l'OQLF (2009) définit le phonème comme étant une « unité distinctive minimale d'une langue, correspondant à un ensemble de traits articulatoires et acoustiques (section Le grand dictionnaire terminologique (GDT) – fiche terminologique) ». Dans la langue française, il existe 36 phonèmes : 16 voyelles, 17 consonnes et 3 semi-consonnes (OQLF, 2009 ; 2018 ; Legendre, 2005). Ainsi, il est possible d'identifier trois phonèmes dans le mot « bulle » lorsque celui-ci est prononcé : [byl]. Legendre (2005) précise que le phonème est « lié à l'enseignement et à l'apprentissage de la prononciation, de la discrimination auditive, de la perception ou compréhension de la langue parlée, de l'écriture et de la lecture à travers les correspondances graphèmes/phonèmes » (Legendre, 2005, p. 1042). Ainsi, tel que le mentionnent Liberman *et al.* (1974), la conscience phonémique est nettement plus difficile à développer que la conscience syllabique et elle se développe après la capacité à manipuler les syllabes dans les mots oraux.

#### 2.2.4.2.LA SYLLABE

Selon le dictionnaire Larousse, la syllabe se définit comme étant une « unité linguistique intermédiaire entre le phonème et le mot, caractérisée par la fusion des unités phoniques qui la constituent » (section Dictionnaires français - définitions). Cette définition va de pair avec celle de Giasson (2011) selon laquelle la syllabe orale est une « unité d'articulation ». Il s'agit donc d'un ou plusieurs phonèmes groupés qui s'énoncent en une seule émission de voix, comme dans les syllabes orales [pɑr] et [tir] du mot « partir » (Office québécois de la langue française [OQLF], 2018 ; Charron, Boudreau et Bouchard, 2016 ; Larousse, 2014 ; Giasson, 2011 ; Legendre, 2005). Elle correspond à la manière courante et naturelle de prononcer un mot à l'oral (Giasson, 2011 ; MÉN, 2006), ce qui la rend plus accessible et facile à manipuler (Cheung *et al.*, 2001).

Doignon et Zagar (2006) affirment que la syllabe se caractérise par la présence d'au moins une voyelle combinée ou non à une ou plusieurs consonnes. En ce sens, Legendre

(2005) définit la syllabe comme étant une « unité phonétique (ou d'écriture) appartenant au niveau immédiatement supérieur à celui du phonème (ou de la lettre) et habituellement constituée d'une voyelle à laquelle peuvent se joindre, avant ou après la voyelle, une ou plusieurs consonnes et se prononçant d'un seul tenant » (Legendre, 2005, p. 1284). Cette définition est intéressante puisque Legendre fait référence non seulement à la syllabe orale, mais également à la syllabe écrite. Or, il importe de bien distinguer ces deux concepts.

Il ne faut pas confondre *syllabe phonétique* (ou orale) et *syllabe graphique* (ou écrite). La première est un enchaînement de sons construits autour d'une voyelle phonétique, alors que la seconde s'appuie sur un découpage de lettres axé sur les voyelles graphiques. Le nombre de syllabes phonétiques ne correspond pas nécessairement au nombre de syllabes graphiques. (OQLF, 2018)

Par exemple, le mot « valise » contient deux syllabes orales « [vɑ]-[liz] », mais trois syllabes écrites « va-li-se ». À l'éducation préscolaire, la syllabe orale est favorisée puisqu'elle permet le développement de la conscience phonologique (Charron, Boudreau et Bouchard, 2016).

### **2.2.5. LE PRINCIPE ALPHABÉTIQUE**

La découverte du principe alphabétique requiert chez l'enfant une prise de conscience progressive quant à la structure segmentale du langage (Desrochers, Cormier et Thompson, 2005 ; Sirois et Boisclair, 2004). Autrement dit, l'enfant doit comprendre que les mots qu'il entend à l'oral peuvent être décomposés en unités phonologiques et que celles-ci se représentent graphiquement par les lettres de l'alphabet (Prévost et Morin, 2015 ; Beaulieu et Langevin, 2014 ; Giasson, 2011 ; Hillairet de Boisferon, Colé et Gentaz, 2010 ; Hawken, 2009 ; Desrochers, Cormier et Thompson, 2005 ; Bégin, Saint-Laurent et Giasson, 2005). En ce sens, le principe alphabétique peut être défini comme étant un élément qui repose sur la capacité à établir des correspondances graphophonétiques (Fayol et Jaffré, 2016 ; Faucher, 2015 ; Dupuy-Kuntzmann, 2013 ; Charron, 2009, 2006 ; Brodeur *et al.*, 2005) et sur une compréhension du fonctionnement des relations entre l'oral et l'écrit (MÉN, 2006). Comme mentionné précédemment, chaque phonème peut être représenté par un ou plusieurs

graphèmes et chaque graphème peut être associé à un ou plusieurs phonèmes (Jaffré et Fayol, 1997).

Dans les premiers temps de l'acquisition de la lecture, ces liens orthographe-sons seraient incomplets et se manifesteraient principalement pour les lettres en position initiale et finale dans les mots. Plus tard, l'utilisation des liens graphophonologiques évoluerait et prendrait davantage appui sur la connaissance du son des lettres. Pour progresser dans la compréhension du principe alphabétique, les enfants doivent donc apprendre que les lettres dans les mots écrits correspondent à l'oral aux phonèmes des mots parlés. (Hillairet de Boisferon, Colé et Gentaz, 2010, p.95)

Il existe des conditions essentielles préalables à la découverte du principe alphabétique (Giasson, 2011). D'abord, l'enfant doit découvrir que les mots oraux se constituent d'éléments sonores segmentables comme les syllabes ou les rimes (MÉN, 2006) et qu'ils peuvent également se diviser en unités plus petites, c'est-à-dire en phonèmes (Giasson, 2011 ; Hillairet de Boisferon, Colé et Gentaz, 2010). Il doit donc avoir une certaine sensibilité au plan de la conscience phonologique (Beaulieu et Langevin, 2014 ; Desrochers, Cormier et Thompson, 2005 ; Burns, Espinosa et Snow, 2003 ; Zorman, 1999). Parallèlement, il est nécessaire que l'enfant soit capable de reconnaître minimalement quelques lettres de l'alphabet (Beaulieu et Langevin, 2014 ; Giasson, 2011 ; Desrochers, Cormier et Thompson, 2005). De cette manière, il est en mesure d'associer une graphie à un son (correspondance graphophonétique). Finalement, cette découverte doit être guidée par des interactions avec un adulte ou un pair plus expérimenté (Mauroux, Garcia-Debanc et Duvignau, 2018 ; Beaulieu et Langevin, 2014 ; Giasson, 2011 ; Negro et Genelot, 2009).

#### 2.2.5.1.LE GRAPHÈME

Selon Legendre (2005), le graphème est un symbole qui permet de transcrire un phonème sous forme écrite. Ainsi, les mots écrits sont composés de différents graphèmes qui correspondent aux différents phonèmes composant le mot oral, ce qui nous permet de les décoder (lire) et de les prononcer oralement. Chaque graphème peut correspondre à un ou à plusieurs phonèmes (Giasson, 2011). Par exemple, le graphème « a » représente le son [ɑ], alors que le graphème « s » peut désigner le son [z] ou le son [s]. Les graphèmes ne se limitent

pas à la graphie des sons associés aux 26 lettres de l'alphabet. Ils peuvent être composés de plusieurs lettres afin de représenter les autres phonèmes de la langue française (ex. : ch, an, on, in, eu, etc.). De plus, certains phonèmes peuvent prendre la forme de plusieurs graphèmes (ex. : le phonème [O] peut être représenté par les graphèmes « o », « au » et « eau »). Les graphèmes peuvent être simples ou complexes. Un graphème simple est composé d'une seule lettre (ex. : o, u, l, b, f, etc.) alors qu'un graphème complexe est formé de plusieurs lettres (ex. : eau, an, ch, ph, etc.) (Giasson, 2011 ; Armbruster, Lehr et Osborn, 2003b). Il existe plus de 500 graphèmes pour représenter à l'écrit tous les phonèmes de la langue française (Legendre, 2005).

En bref, l'enfant doit avoir développé certaines habiletés relatives à la conscience phonologique et acquis certaines connaissances à l'égard des lettres, tout en évoluant dans un environnement stimulant, pour cheminer dans son processus de découverte du principe alphabétique. Selon Giasson (2011), l'écriture représente le meilleur moyen d'amener l'enfant à faire la découverte du principe alphabétique. L'appropriation progressive du code alphabétique permettra à l'enfant de faire des correspondances graphèmes-phonèmes et ainsi, de commencer à décoder lors de l'apprentissage de la lecture et à encoder des mots lors de l'apprentissage de l'écriture (Fayol et Jaffré, 2016 ; Zorman, 1999).

#### **2.2.6. SYNTHÈSE**

Tel que mentionné précédemment, l'émergence de la lecture et de l'écriture se décline en cinq composantes distinctes, soit le langage, la clarté cognitive, la connaissance des lettres, la conscience phonologique et le principe alphabétique (Giasson, 2011). Le développement de ces composantes se manifeste par des connaissances, des habiletés et des comportements observables chez l'enfant du préscolaire. Afin de favoriser le processus d'émergence chez l'enfant, il importe qu'en contexte scolaire, l'enseignement qui lui est prodigué soit efficace. Pour ce faire, le courant socioconstructiviste représente une avenue intéressante à exploiter.

### 2.3. LE SOCIOCONSTRUCTIVISME

Le courant socioconstructiviste du psychologue russe Lev Vygotsky (1980, 1997) suggère que la construction des connaissances par l'enfant est possible grâce à des interactions avec des personnes plus compétentes qui lui servent de guides et de modèles en lui fournissant le soutien nécessaire à la réalisation de tâches situées dans sa zone proximale de développement (ZPD). Le développement cognitif est un processus actif qui s'effectue grâce aux interactions sociales (Laroui, Morel et Leblanc, 2014 ; Cloutier, 2012 ; Boisvert et Gagnon, 2005 ; Morrow, 2005 ; Beaudoin, 2002 ; Giasson, 1997 ; Vygotsky, 1997). Mauroux (2016) explique que « lors d'échanges avec ses pairs, l'enfant se trouve en situation de conflit sociocognitif, c'est-à-dire qu'il confronte ses représentations à celles d'autres enfants » (p. 44).

Pour qu'un apprentissage ait lieu, il faut que l'enfant reçoive des rétroactions pour compléter les tâches qu'il ne peut accomplir seul (Morrow, 2005). Le MEQ (2001) énonce en ce sens, dans le cadre du Programme de formation de l'école québécoise (2001), que l'enfant doit se trouver au centre de ses apprentissages et que l'enseignante doit agir à titre de guide afin de le diriger et de l'aider dans son développement global. Les interactions sociales entre les pairs et avec l'adulte sont à privilégier selon cette approche (Mauroux, 2016 ; Laroui, Morel et Leblanc, 2014) puisque l'imitation représente un excellent moyen pour l'enfant de construire sa compréhension (Charron, 2006).

Ainsi, selon l'approche socioconstructiviste, trois concepts fondamentaux doivent être pris en considération pour favoriser l'apprentissage chez l'enfant : la zone proximale de développement (ZPD), l'étayage et le transfert de responsabilité. Plusieurs auteurs définissent la ZPD comme étant un moment du développement de l'enfant où ce dernier est réceptif et enclin à l'apprentissage s'il reçoit l'aide et le soutien approprié ; il s'agit de la différence entre le niveau de compétence actuel de l'enfant et le niveau qu'il peut atteindre avec de l'aide (Drainville, 2017 ; Mauroux, 2016 ; Marinova, 2014 ; Duval et Bouchard, 2013 ; Giasson, 2011 ; Pentimonti et Justice, 2010 ; Doyon et Fisher, 2010 ; Giguère, 2009 ; Charron, 2006 ; Sauvage, 2005 ; Savoie, 2004 ; Beaudoin, 2002 ; Giasson 1997 ; Vygotsky,

1980). C'est donc la « zone » au sein de laquelle l'enfant peut apprendre à compléter une tâche adaptée à son niveau (ni trop facile, ni trop difficile) qui ne pourrait être réalisée de façon autonome (Charron, 2006 ; Vygotsky, 1980 ; 1997).

L'étayage est étroitement lié au concept de ZPD (Sauvage, 2005). Effectivement, il renvoie au processus d'enseignement interactif sous-jacent à la ZPD (Cloutier, 2012 ; Giguère, 2009).

Il s'agit d'une forme d'accompagnement où un partenaire avec plus d'habiletés que l'enfant le soutient, dans sa zone de développement proximal, de façon appropriée, pour que celui-ci soit capable d'augmenter ses compétences dans une situation donnée, dans une perspective d'autonomie. (Cloutier, 2012, p. 60)

L'étayage réfère à l'ensemble des interactions entre l'adulte et l'enfant qui amèneront ce dernier à comprendre et à résoudre un défi qui, sans aide, n'aurait pas pu être relevé (Saulnier-Beaupré 2012 ; Beaudoin, 2002 ; Giasson 1997 ; Vygotsky, 1980). Plus précisément, l'intervenant offre à l'enfant un soutien temporaire et adapté à ses besoins spécifiques dans la construction de ses connaissances, tout en lui proposant des défis réalistes (Giguère, 2009 ; Beaudoin, 2002). L'enfant doit être capable de réaliser la tâche, mais seulement s'il bénéficie de l'aide de l'adulte (Saulnier-Beaupré 2012 ; Savoie, 2004). Pour ce faire, seule l'aide minimale requise pour réaliser la tâche est octroyée à l'enfant. L'adulte agit à titre de modèle, questionne l'enfant et le guide dans la réalisation de la tâche, ce qui lui permet de faire des liens et de forger sa compréhension (Savoie, 2004). Il doit s'adapter aux besoins spécifiques de l'enfant (Cloutier, 2012). Graduellement, l'adulte diminue son soutien au profit de l'autonomie de l'enfant afin que celui-ci assimile et intériorise les concepts et les stratégies (Duty, 2016 ; Bodrova et Leong, 2012 ; Giguère, 2009 ; Savoie, 2004 ; Beaudoin, 2002 ; Giasson, 1997).

Par la suite, l'adulte invite graduellement l'enfant à faire la tâche. Cette dernière est réalisée de plus en plus par l'apprenant qui est questionné, qui est amené à expliquer, à reformuler. Puis, il devient autonome, il gère sa tâche seul. L'élève prend son envol, c'est le passage de la dépendance à l'autonomie. (Savoie, 2004, p. 20)

Ce passage de la dépendance à l'autonomie décrit par Savoie (2004) constitue le troisième concept clé du socioconstructivisme, soit le transfert de responsabilité. En acquérant de l'autonomie, l'enfant peut accomplir la tâche, mais sans le soutien constant de l'adulte. Cette indépendance dans l'application de stratégies ou dans la compréhension d'un concept est le but visé (Savoie, 2004), car elle montre que l'apprentissage a bel et bien été fait par l'enfant.

#### 2.4. DES PRATIQUES PÉDAGOGIQUES POUR SOUTENIR L'ÉMERGENCE DE LA LECTURE ET DE L'ÉCRITURE

Dans une perspective socioconstructiviste, l'enfant apprend par le biais d'interactions sociales avec un adulte ou un pair plus expérimenté (Mauroux, 2016 ; Laroui, Morel et Leblanc, 2014 ; Bodrova et Leong ; 2012 ; Cloutier, 2012 ; Boisvert et Gagnon, 2005 ; Morrow, 2005 ; Beaudoin, 2002 ; Vygotsky, 1997). Dès lors, puisque la construction des savoirs est un processus actif, il apparaît important d'en tenir compte dans le choix des pratiques pédagogiques employées en classe.

##### 2.4.1. DES PRATIQUES PÉDAGOGIQUES EFFICACES

Certaines pratiques pédagogiques sont dites efficaces pour soutenir l'émergence de la lecture et de l'écriture au préscolaire. Montésinos-Gelet, Dupin de Saint-André et Bourdeau (2015) définissent les pratiques pédagogiques efficaces comme étant des pratiques d'enseignement reconnues par la communauté scientifique. Les auteurs relèvent douze caractéristiques permettant de conclure qu'une pratique est efficace sur le plan de l'émergence de la lecture et de l'écriture au préscolaire. Le tableau 2 recense ces caractéristiques.

Tableau 2 : Caractéristiques des pratiques pédagogiques efficaces selon Montésinos-Gelet, Dupin de Saint-André et Bourdeau (2015)

	Caractéristiques	Description
1	La planification	Planification annuelle et planification à court et à moyen terme
2	La fréquence	Activités de lecture et d'écriture très fréquentes
3	La variété des dispositifs d'enseignement	Regroupement (sous-groupe, groupe-classe, dyade, etc.) et occasions d'interactions avec les enfants
4	L'usage de tâches cognitivement exigeantes	Tâches plus complexes que le niveau actuel de l'enfant (ZPD)
5	L'importance de l'étayage et des rétroactions offertes aux enfants	Accompagnement adapté aux enfants et à leur ZPD
6	La signification des tâches	Contextes signifiants et pertinents pour susciter la motivation
7	L'enseignement des habiletés et des processus en contexte	Connaissances et habiletés relatives à la lecture et à l'écriture
8	La mise en lien de la lecture, de l'écriture et de l'oral	Liens entre les tâches d'écriture et de lecture
9	L'environnement propice à la lecture et à l'écriture	Coins aménagés (lecture, écriture, écoute) et écrits environnementaux
10	La qualité des textes	Différents genres (albums, fables, contes, documentaires, abécédaires, etc.)
11	L'implication des parents	Liens entre l'école et la famille
12	L'intégration des technologies	Utilisation efficace des technologies

Dans le même ordre d'idées, Giasson (2011) recense sept caractéristiques d'une enseignante exemplaire qui s'apparentent à celles identifiées par Montésinos-Gelet, Dupin de Saint-André et Bourdeau (2015) : un enseignement équilibré, l'engagement des élèves dans les tâches de haut niveau, un environnement positif et motivant, la souplesse dans les types de regroupement, le lien entre l'évaluation et l'intervention, un style d'enseignement utilisant l'étayage et la relation avec les parents.

Giasson (2011) explique aussi que les stratégies d'enseignement influencent la motivation à lire des enfants. Bien que l'auteure s'adresse davantage aux enseignantes du premier cycle du primaire, elle décrit quatre éléments susceptibles de favoriser le goût de la lecture en classe qui peuvent être également intéressants à l'éducation préscolaire : la possibilité de faire des choix, la présentation de tâches stimulantes, les activités de

collaboration et les interventions positives de l'enseignante. Étant un modèle pour les enfants, l'enseignante peut adopter certains comportements qui favorisent la motivation en lecture. Elle peut, entre autres, être un modèle de lectrice passionnée, permettre aux enfants d'effectuer des choix quant à certaines tâches à réaliser, diversifier les genres littéraires et donner accès à une variété intéressante de livres, montrer aux enfants comment choisir un livre à leur niveau et créer des habitudes de lecture (Giasson, 2011).

Enfin, Hawken (2009) ajoute qu'un enseignement efficace de la lecture et de l'écriture nécessite un équilibre entre les différentes composantes liées à l'oral et à l'écrit et que la mobilisation de plusieurs composantes au sein d'une même tâche s'avère plus efficace qu'un enseignement morcelé et séquentiel. Il mentionne que « les différentes habiletés de lecture et d'écriture s'appuient et se renforcent mutuellement en cours d'apprentissage » (Hawken, 2009, p. 38). L'auteur résume également les grandes lignes qui doivent être appliquées afin d'octroyer un enseignement efficace de la lecture. Il est à noter que ces recommandations, qui sont présentées dans le tableau 3, s'adressent davantage aux enseignantes du primaire, mais plusieurs d'entre elles peuvent être pertinentes à l'éducation préscolaire (ex. : susciter l'intérêt des enfants envers la lecture, miser sur le développement des habiletés phonologiques, sur l'exposition à la littérature, sur les nombreuses occasions de s'exercer et sur un recours régulier à des activités d'écriture, etc.).

Tableau 3 : Recommandations pour un enseignement efficace selon Hawken (2009)

	Pratiques pédagogiques efficaces
Enseignement de la lecture au primaire	Combiner différentes approches pour l'enseignement de la lecture
	Miser sur le développement des habiletés phonologiques, sur l'exposition à la littérature, sur les nombreuses occasions de s'exercer et sur un recours régulier à des activités d'écriture
	Devenir une enseignante bien renseignée
	Fournir un enseignement de qualité
	Identifier rapidement les enfants à risque et mettre en place des interventions efficaces
	Fournir un enseignement personnalisé en sous-groupe
	Enseigner les habiletés fondamentales de façon explicite
	Fournir de nombreuses alternatives à l'apprentissage des habiletés

	fondamentales
	Susciter l'intérêt des enfants envers la lecture

#### 2.4.1.1. DES ACTIVITÉS FAVORISANT L'ÉMERGENCE DE LA LECTURE ET DE L'ÉCRITURE

L'émergence de la lecture et de l'écriture peut être abordée de façon naturelle, signifiante et authentique, ce qui offre un large éventail de possibilités quant aux activités proposées aux enfants. Le message du matin, l'exploitation des abécédaires et les activités visant le développement de la conscience phonologique sont quelques exemples de pratiques qui peuvent être mises en place au préscolaire. La lecture interactive et les orthographes approchées représentent également des avenues intéressantes qui peuvent contribuer à soutenir le développement des cinq composantes de l'émergence de la lecture et de l'écriture.

##### **Le message du matin**

Le message du matin est une pratique pédagogique efficace pour développer la connaissance des lettres et la clarté cognitive chez les enfants du préscolaire (Charron, Boudreau et Bouchard, 2016). Cette routine peut être abordée de différentes façons. La pratique la plus courante est celle où, avant l'entrée des enfants, l'enseignante a préalablement écrit un message du matin (Charron, 2006 ; Thériault, 2003). Ensemble, avec le soutien de l'enseignante, les enfants tentent de décoder le message qui leur est adressé en identifiant des lettres, des syllabes, des mots connus ou des signes de ponctuation (Zhang et Quinn, 2018 ; Charron, 2006 ; Moreau et Landry, 2000). Le message du matin est contextualisé, a une structure prévisible et est souvent constitué des mêmes mots pour aider les enfants à le décoder (Morrow et Tracey, 2007; Moreau et Landry, 2000). Lorsque le message est décodé, les enfants le lisent tous en chœur. Il est également possible de s'adonner à l'activité du message du matin en variant la façon de faire. Par exemple, l'enseignante peut rédiger le message devant les enfants (Charron, 2006). Écrire devant eux stimule leur motivation à imiter des modèles de scripteurs (Ferland, 1997).

### **L'exploitation des abécédaires**

Permettant l'apprentissage du nom des lettres et la découverte du principe alphabétique, les abécédaires représentent un vecteur intéressant à exploiter auprès des enfants pour favoriser l'émergence de la lecture et de l'écriture au préscolaire (Boudreau et Beaudoin, 2015 ; Giasson, 2011 ; Evans, Saint-Aubin et Landry, 2009). Les abécédaires sont des imagiers qui associent les 26 lettres de l'alphabet à des mots débutant par chacune d'elles (Boudreau et Beaudoin, 2015). Par conséquent, ce type d'album développe les habiletés relatives à la conscience phonologique en sensibilisant les enfants aux phonèmes initiaux des mots qui accompagnent la lettre vedette de chaque page, ce qui est susceptible de les amener à établir des liens entre les lettres et les sons entendus à l'oral, en plus de favoriser la connaissance du nom et du son des lettres (Boudreau et Beaudoin, 2015 ; Giasson, 2011). Cependant, ce n'est pas la seule manipulation de l'abécédaire par l'enfant qui l'amènera à faire ces apprentissages, mais la façon dont l'enseignante exploitera cet outil. Par exemple, elle peut leur demander de trouver d'autres mots qui débutent par une lettre en particulier ou d'identifier si une lettre ciblée est contenue dans certains mots, faire des liens avec les prénoms des enfants de la classe, aborder le fait qu'une même lettre peut faire plusieurs sons (ex. : c → cerise et carotte), attirer l'attention sur les différentes graphies de chaque lettre (minuscule et majuscule), etc. En plus d'offrir la possibilité aux enfants de lire ce type d'ouvrages, elle peut leur proposer de créer leur propre abécédaire (Giasson, 2011 ; Prévost et Morin, 2011).

## Les activités de conscience phonologique

Des activités visant à développer la conscience phonologique peuvent être faites afin de sensibiliser les enfants à l'aspect sonore de la langue et de les amener à manipuler les sons qui composent les mots à l'oral. Alegria et Mousty (2004) mentionnent que « sur le plan pédagogique, les données examinées dans cet article suggèrent fortement que des activités métaphonologiques systématiques, qui peuvent facilement prendre un caractère ludique, feraient utilement partie des activités préscolaires » (p. 269). Par exemple, lors du rassemblement du matin, l'enseignante peut demander aux enfants de trouver un mot qui commence par le même son que celui de la première lettre de leur prénom ou qui rime avec le dernier (Charron, 2006). Il importe que les activités proposées aux enfants présentent un niveau de difficulté qui augmente graduellement au fil du temps. La figure 1 illustre cette gradation en ce qui a trait aux différentes tâches de conscience phonologique.

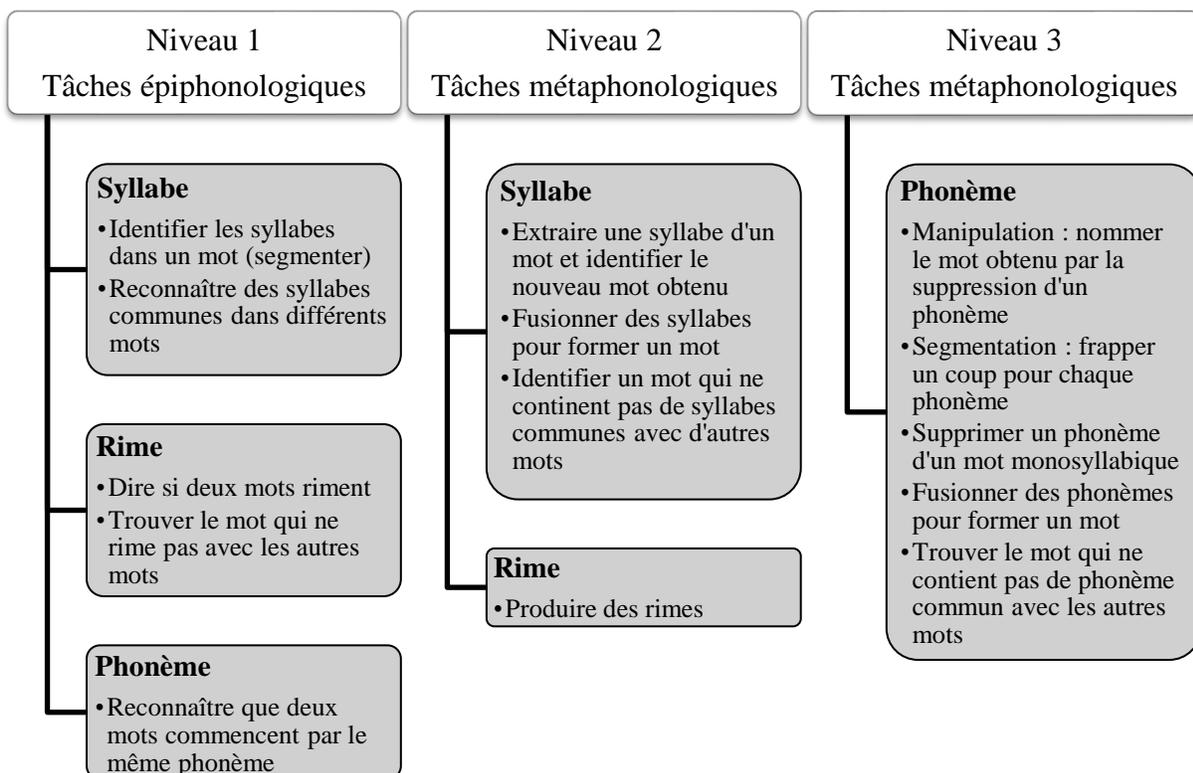


Figure 1 : Progression de la conscience phonologique - adaptation de Giasson (2011) et de Boisvert et Gagnon (2005)

## **La lecture interactive**

Au préscolaire, les termes lecture partagée (shared reading), lecture à voix haute (read aloud) et lecture interactive (interactive read-aloud) sont souvent employés comme des synonymes (Kindle, 2013). Néanmoins, la lecture interactive se distingue des autres terminologies, car elle peut se définir comme étant une lecture au cours de laquelle l'adulte pose des questions, fait des commentaires ou anime une discussion pour amener l'enfant à réfléchir à certains aspects du texte (Bernier, 2017 ; Giasson, 2011 ; Beaudoin, Giasson et Boisclair, 1997). L'importance accordée aux interactions constitue un élément central de la lecture interactive. Ces interactions peuvent être considérées comme une forme d'étayage puisque l'adulte amène l'enfant à participer activement à la construction de sa compréhension du texte (Archambeault, 2017 ; Bernier, 2017 ; Makdissi et Boisclair, 2006 ; Beaudoin, Giasson et Boisclair, 1997). La lecture interactive se distingue donc de la simple lecture à voix haute par la participation active de l'enfant (Charron, Boudreau et Bouchard, 2016) qui peut, à titre d'exemple, être amené à anticiper la suite de l'histoire ou manifester sa compréhension de ce qui lui est lu (Duguay *et al.*, 2010 ; Armbruster, Lehr et Osborn, 2003a).

La lecture interactive se déroule en trois temps distincts : les interventions de l'enseignante doivent avoir lieu avant, pendant et après la lecture (Boudreau, Beaudoin et Mélançon, 2018) pour soutenir la compréhension du récit (Dupin de Saint-André, Montésinos-Gelet et Morin, 2012 ; Giasson, 2011 ; Duguay *et al.*, 2010). Avant la lecture, l'adulte doit effectuer un choix de livre judicieux (Bernier, 2017; Turgeon, 2008), adapté à l'âge de l'enfant et susceptible d'attiser son intérêt. En exploitant la page couverture et la quatrième de couverture, elle peut questionner l'enfant afin d'activer ses connaissances antérieures ou l'amener à formuler des hypothèses (prédictions) sur le contenu du livre. Pendant la lecture, l'adulte doit effectuer des interventions stratégiques comme exploiter les illustrations ou faire ressortir des éléments importants du texte. Elle peut également amener l'enfant à faire des prédictions sur la suite de l'histoire ou simplement, à compléter une phrase. Des discussions peuvent aussi émerger de la lecture, permettant à l'enseignante de susciter des réflexions et d'amener, par exemple, l'enfant à analyser les sentiments des

personnages, à porter un jugement critique sur les actions ou les choix de ces derniers, à comprendre les principales péripéties de la trame narrative d'une histoire ou les principales notions d'un texte documentaire, à établir des liens entre l'histoire et son propre vécu, à effectuer des inférences, à réfléchir au sens des mots de vocabulaire nouveaux ou plus difficiles, à porter attention à certains éléments propres à l'écrit (ex. : lettres, mots, signes de ponctuation), etc. Finalement, après la lecture, l'adulte peut profiter de ce moment pour amener l'enfant à faire un rappel de la lecture, à formuler une appréciation critique de celle-ci, etc. Il peut aussi en profiter pour vérifier sa compréhension de ce qui lui a été lu.

La lecture interactive a plusieurs fonctions, notamment celles d'influencer la compréhension du texte, l'acquisition du vocabulaire, etc. (Giasson, 2011 ; Dupin de Saint-André, 2011 ; Armbruster, Lehr et Osborn, 2003a). Elle favorise également le développement du langage oral (Guay *et al.*, 2009) et de connaissances relatives aux concepts liés à l'écrit (Kindle, 2013). C'est pour cette raison qu'il importe que des interventions autour de l'écrit aient lieu pendant la lecture. Il ne faut pas que cette activité se limite uniquement à l'exploration d'albums ou de textes narratifs ; l'exploitation des documentaires et des textes informatifs à l'éducation préscolaire doit également être faite (Boudreau et Beaudoin, 2015 ; Prévost et Morin, 2011 ; Giasson, 2011). Tel que mentionné précédemment, les abécédaires sont aussi des ouvrages à exploiter au préscolaire, puisqu'ils permettent de développer la connaissance des lettres et certaines habiletés en conscience phonologique, ce qui en fait de bons outils pour soutenir l'émergence de la lecture et de l'écriture (Giasson, 2011 ; Evans, Saint-Aubin et Landry, 2009 ; Boudreau, 2005).

Bastide et Joigneaux (2014) expliquent que la lecture d'albums peut permettre de soutenir les différents apprentissages relatifs à la lecture (ex. : vocabulaire, modes narratifs, vocabulaire propre à l'écrit (auteur, illustrateur, titre, etc.) et appartenance à un système sémiotique) et que toutes les lectures ne permettent pas de construire les mêmes connaissances. Giasson (2011) propose d'ailleurs quatre types de lecture interactive qui possèdent des objectifs bien distincts. Il y a la lecture interactive axée sur la compréhension du récit, celle qui vise spécifiquement l'acquisition et le développement du vocabulaire, la

lecture interactive centrée sur le développement des connaissances générales de l'enfant et celle qui réfère à l'acquisition de connaissances sur l'écrit (référence aux concepts et aux conventions reliés à l'écrit, reconnaissance de lettres, de mots, etc.).

### **La dictée à l'adulte**

Lors de la dictée à l'adulte, ce dernier écrit les mots qui sont dits oralement par l'enfant. Giasson (2011) explique que cette pratique permet le développement de tous les aspects de la clarté cognitive. Elle permet aussi à l'enfant de découvrir que le texte, une fois écrit, peut être relu et que son contenu est stable et permanent, c'est-à-dire identique à chaque relecture (Daghé et Almgren, 2018 ; Giasson, 2011). La dictée à l'adulte favorise également la sensibilisation de l'enfant à l'écrit, tout en lui permettant de développer ses capacités à organiser ses idées, à s'exprimer oralement, à raconter une histoire et à effectuer des descriptions (Daghé et Almgren, 2018 ; David, 1985). La dictée à l'adulte offre la possibilité à l'enfant de parfaire sa compréhension du fonctionnement de l'écrit, ainsi que l'opportunité à l'adulte d'aborder le nom et le son de certaines lettres (Charron, Boudreau et Bouchard, 2016).

Le rôle de l'adulte est important dans cette activité. L'enseignante ne joue pas seulement le rôle de scripteur, elle interagit avec l'enfant (Daghé et Almgren, 2018 ; Dafflon, Geinoz, 2017 ; Pulido et Morin, 2016 ; David, 1985). Par exemple, elle peut aider l'enfant à reformuler ses propos et à maintenir une cohérence textuelle. Elle peut aussi « ralentir le rythme de son écriture pour s'attarder sur les correspondances entre phonèmes et graphèmes. Ce faisant, elle attire l'attention des élèves sur les unités infralexicales (les constituants du mot), dans un travail spécifique au code graphophonologique! » (Daghé et Almgren, 2018, p. 5). Elle lui offre donc le soutien nécessaire pour l'aider à progresser dans la construction de ses connaissances.

### **Les orthographes approchées**

L'écriture n'est pas seulement réservée aux enfants qui ont reçu un enseignement formel de la langue écrite (Morin et Montésinos-Gelet, 2004). Il faut permettre aux enfants d'expérimenter et de consolider leurs connaissances relatives aux concepts liés à l'écrit puisque cela est bénéfique à l'âge préscolaire. Parmi les approches répandues dans les classes du préscolaire, on en retrouve une qui préconise les productions écrites chez les enfants : les orthographes approchées (Charron, Boudreau et Bouchard, 2016 ; Charron, 2009, 2006, 2004).

Le terme « orthographes approchées » s'inscrit dans la tradition des *invented spelling* – récemment, certaines chercheuses (Montésinos-Gelet et Morin, 2001) ont préféré utiliser l'expression « orthographes approchées » à celle plus classiquement utilisée dans la littérature, soit les « écritures inventées ». Cette nouvelle appellation décrit davantage ce que l'enfant réalise lors d'une situation de production écrite, soit de s'approcher progressivement de la norme orthographique. (Charron, 2004a, p. 2)

Pendant les activités d'orthographes approchées, les enfants tentent d'écrire des mots en se basant sur leurs connaissances antérieures (Charon, Boudreau et Bouchard, 2016 ; Charron, 2004a, 2006). Ils n'inventent pas un code ; ils démontrent et utilisent leurs connaissances en lien avec l'écrit (Fijalkow, Cussa-Pomel et Hannouz, 2009 ; Prévost et Morin, 2008 ; Charron, 2004a). Leurs tentatives d'écriture ne sont donc pas aléatoires. Au contraire, bien que les productions écrites des enfants en orthographes approchées ne soient pas toujours reconnaissables par l'adulte, il n'en demeure pas moins qu'elles démontrent leur conception et leur compréhension quant au fonctionnement de l'écrit (Mauroux, 2016 ; Montésinos-Gelet et Besse, 2003) et leur permettent de réfléchir et d'émettre des hypothèses au plan de la langue écrite (Prévost et Morin, 2008). En effet, ces productions effectuées sans aucun modèle provoquent des conflits cognitifs chez les enfants, les forçant à mobiliser leurs hypothèses en lien avec la langue écrite (Montésinos-Gelet, 2001). Rampini (2018) explique que l'écriture permet le développement des connaissances sur l'écrit (caractéristiques propres à l'écrit) et la découverte du principe alphabétique. Dans le même ordre d'idées, Ouellet et Sénéchal (2017) expliquent que les orthographes approchées favorisent la médiation entre les connaissances alphabétiques et la conscience phonologique. Ces auteurs identifient

d'ailleurs la mise en place d'activités d'orthographe approchées où les enfants reçoivent des rétroactions appropriées comme étant une pratique d'enseignement efficace.

Les orthographe approchées comme pratiques enseignantes correspondent à une démarche didactique qui encourage les élèves à tenter d'écrire des mots avec les connaissances qu'ils détiennent du système alphabétique français. Lors de ces pratiques qui favorisent un apprentissage intégré, c'est-à-dire un apprentissage qui prend en compte les connaissances antérieures des élèves et permet de travailler plus d'une habileté ou notion à la fois, les élèves s'approchent de la norme orthographique des mots à partir de leur savoir, de leurs stratégies d'écriture et de leurs stratégies de révision. (Charron, 2006, p. 150)

Au préscolaire, il importe que les pratiques d'orthographe approchées s'inscrivent dans une optique d'éveil et que, par conséquent, ne se transforment pas en un enseignement formel de la langue écrite (Prévost et Morin, 2008). Pour éviter cela, cinq principes incontournables sont proposés par Prévost et Morin (2008) : 1) susciter et encourager une réflexion sur la langue ; 2) être à l'écoute des représentations des enfants par rapport à la langue écrite ; 3) faire vivre des activités d'orthographe approchées dans un contexte de communication signifiant ; 4) favoriser les échanges de connaissances et de stratégies entre les enfants ; 5) concevoir l'erreur comme étant une trace visible de la construction de la norme orthographique.

Morin et Montésinos-Gelet (2007) identifient cinq principes didactiques similaires sur lesquels reposent les orthographe approchées : 1) placer l'enfant dans une situation où il est amené à se servir de la langue écrite ; 2) être à l'écoute et questionner ses représentations par rapport à celle-ci ; 3) valoriser ce que l'enfant a déjà construit ; 4) chercher à développer sa réflexivité ; 5) l'inciter à partager ses stratégies.

La pratique des orthographe approchées s'inscrit dans une dimension socioconstructiviste (Charron, 2006) puisque pour être efficace, elle requiert le soutien de l'adulte ou d'un pair plus expérimenté, ainsi que des rétroactions lors des productions (Mauroux, Garcia-Debanc et Duvignau, 2018 ; Mauroux, 2016 ; CSÉ, 2012 ; Rieben *et al.*, 2005). L'adulte accompagne l'enfant dans ses productions par le biais de l'étayage (Mauroux, 2016). Il le questionne et l'aide à décortiquer la tâche d'écriture qui lui est

proposée (Charron, 2006). Il le soutient aussi en effectuant un retour réflexif portant sur ses productions. Le tableau 4 décrit la démarche didactique des orthographes approchées selon Montésinos-Gelet et Morin (2007) et Charron (2006).

Tableau 4 : Démarche didactique des orthographes approchées selon Montésinos-Gelet et Morin (2007) et Charron (2006)

<b>Démarche didactique des orthographes approchées</b>	
<b>Contexte d'écriture et choix du mot</b>	Amorce qui suscite la motivation et l'engagement des enfants (ex. : message du matin, lecture d'un album, etc.)
<b>Consignes de départ</b>	Explication du projet d'écriture, définition du mode de regroupement et distribution des tâches
<b>Tentatives d'écritures et échange de stratégies d'écriture</b>	Phase d'interrogation, de doute et de questionnement chez les enfants ; utilisation et verbalisation des stratégies
<b>Retour collectif sur le mot</b>	Présentation de la tentative d'écriture, explicitation des stratégies et explication des choix effectués  Valorisation par l'enseignante
<b>Présentation de la norme orthographique</b>	Recherche et écriture de la norme orthographique
<b>Conservation des traces et réutilisation des mots (transfert)</b>	Consignation des traces dans un « dictionnaire collectif »

## Synthèse

Au préscolaire, divers types de tâches peuvent être proposés aux enfants afin de favoriser l'émergence de la lecture et de l'écriture. La mise en place de pratiques d'enseignement efficaces peut grandement contribuer au développement des différentes composantes de l'émergence, soit le langage, la clarté cognitive, la connaissance des lettres, la conscience phonologique et la découverte du principe alphabétique. L'enseignante dispose donc d'une multitude de possibilités afin de soutenir les enfants dans leurs apprentissages en lien avec leur entrée dans l'écrit.

## 2.5. LES « 5 AU QUOTIDIEN »

Les enseignantes ont un choix pédagogique à effectuer quant à la manière d'organiser le déroulement des périodes destinées à l'« enseignement » des habiletés et des connaissances relatives à la littératie. Ainsi, au primaire, les « 5 au quotidien » de Boushey et Moser (2009, 2015) peuvent représenter une avenue intéressante à exploiter pour orchestrer ces périodes d'enseignement.

En 2009, Boushey et Moser ont proposé une approche pour aborder efficacement les périodes de littératie au primaire et motiver leurs élèves. Fondé sur le développement de l'autonomie, le modèle de gestion de classe les « 5 au quotidien »<sup>88</sup> prend la forme d'ateliers autonomes où les enfants doivent faire preuve de résistance, c'est-à-dire d'une capacité à rester concentrés face à la tâche demandée (Duty, 2016 ; Boushey et Moser, 2009 ; 2015). Boushey et Moser (2015) affirment que « la mise en œuvre des 5 au quotidien repose largement sur le modèle du transfert graduel de responsabilité » (p. 72), ce qui rejoint les fondements du courant de pensée socioconstructiviste.

La mise en place de chacune des routines est graduelle puisque la résistance se développe un peu plus à chaque période d'activités. Cette endurance en situation de travail autonome procure à l'enseignante des moments pour prodiguer un enseignement individuel ou en sous-groupe (Hicks, 2017 ; Hamilton, 2016 ; Boushey et Moser 2009, 2015 ; LaShomb, 2011). Vickers-Ball (2015) souligne la facilité de la gestion des « 5 au quotidien » puisque les routines sont prévisibles et qu'il y a peu de transitions. Elle émet l'hypothèse selon laquelle cette simplicité pourrait favoriser un meilleur rendement en littératie. Ces propos rejoignent ceux énoncés par Boushey et Moser (2015).

L'approche des 5 au quotidien est conçue pour enseigner aux élèves à développer leur résistance au travail et leur autonomie dans chacune des composantes afin qu'ils s'investissent pleinement dans des activités de lecture et d'écriture utiles, authentiques et de longue durée. La notion de choix est au cœur des tâches des 5 au

---

<sup>88</sup> Traduction de l'ouvrage original « The Daily Five » (Boushey et Moser, 2006)

quotidien, ce qui accroît la motivation et l'investissement intellectuel des élèves.  
(Boushey et Moser, 2015, p. 12)

Lors de l'implantation d'une nouvelle composante, Boushey et Moser (2009, 2015) proposent d'élaborer un tableau d'ancrage avec les enfants. Dans ce tableau, les comportements attendus de la part des élèves et de l'enseignante sont inscrits, de même que les buts précis de la routine implantée. L'enseignement explicite des stratégies et des comportements nécessaires au bon fonctionnement de la routine est fait sous forme de mini leçons. Boushey et Moser (2009, 2015) utilisent le modelage pour illustrer leurs attentes envers les enfants ; elles ont recours à l'exemple et au contre-exemple pour les aider à comprendre et à visualiser les comportements à adopter. Se déroulant dans un climat de calme et de confiance, les « 5 au quotidien » offrent l'opportunité aux enfants de choisir la routine à laquelle ils souhaitent s'adonner et l'endroit dans la classe où ils désirent travailler (Boushey et Moser, 2009, 2015).

Comme le nom du modèle le spécifie, il existe cinq composantes sur lesquelles reposent les « 5 au quotidien » : la « Lecture à soi », la « Lecture à un autre », les « Travaux d'écriture », l'« Étude de mots » et l'« Écoute de la lecture ». Quotidiennement, l'enseignante prévoit dans sa planification du temps pour réaliser chacune de ces routines littéraires qui visent le développement de la littératie. La figure 2 présente les cinq composantes des « 5 au quotidien » selon le modèle original adressé aux enfants du primaire proposé par Boushey et Moser (2009 ; 2015).

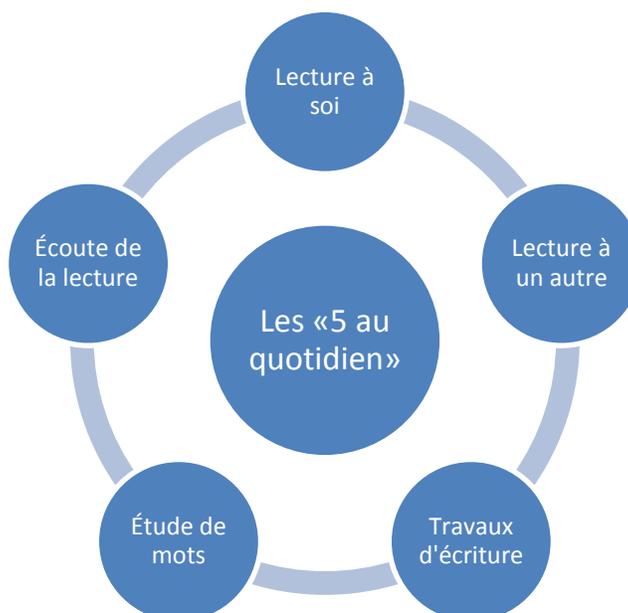


Figure 2 : Les cinq composantes des « 5 au quotidien » selon Boushey et Moser (2009, 2015)

Tel que mentionné précédemment, les cinq composantes du modèle de gestion de classe proposées par Boushey et Moser sont adaptées et pensées en fonction des besoins et de la réalité des enfants du primaire. Ces derniers ont entrepris l'apprentissage formel de la lecture et de l'écriture, ce qui justifie la pertinence des éléments qui caractérisent chacune des composantes suivantes.

### 2.5.1. LA « LECTURE À SOI »

La première composante à instaurer en classe selon les « 5 au quotidien » est la « Lecture à soi », puisqu'elle permet à l'enfant d'accroître sa résistance au travail (Boushey et Moser, 2009, 2015). Au cours de cette routine, l'enfant s'adonne à une lecture individuelle et silencieuse. Il a à sa disposition une boîte de livres bien remplie dans laquelle se retrouvent suffisamment d'ouvrages « à sa pointure » pour ne pas qu'il ait à se lever pendant la routine. La notion de livres à sa pointure réfère simplement à la sélection de livres adaptés à l'âge et au niveau de lecture de l'enfant. Boushey et Moser (2009 ; 2015) suggèrent trois façons de lire un livre, permettant ainsi à tous les enfants, indépendamment de leur niveau en lecture, de pouvoir effectuer de la lecture individuelle : la « lecture » des illustrations, la lecture du

texte écrit et le rappel d'un livre déjà lu. Les enfants n'ayant pas appris formellement à lire peuvent donc « faire semblant de lire » en se référant aux illustrations.

En plus de familiariser les enfants avec la structure du récit, la « Lecture à soi » permet le développement de plusieurs composantes de l'émergence de la lecture et de l'écriture au préscolaire. En effet, selon les ouvrages proposés aux enfants (ex. : albums narratifs, abécédaires, documentaires, etc.), elle peut favoriser le développement du langage propre à l'écrit et la connaissance des lettres. La « Lecture à soi » peut également soutenir le développement de la conscience phonologique et la découverte du principe alphabétique (ex. : lecture d'abécédaires ou de recueils de poésie).

#### 2.5.2. LA « LECTURE À UN AUTRE »

La « Lecture à un autre » s'effectue en dyade. Deux par deux, les enfants lisent à voix basse en se plaçant en position « CCGG » (coude à coude, genou à genou). Ils sont donc assis très près l'un de l'autre, leur permettant ainsi de regarder un même livre simultanément. Il y a différentes manières de procéder pour faire la lecture à un autre. Les enfants peuvent lire à tour de rôle une page ou un paragraphe, lire en chœur, lire des livres différents à tour de rôle ou vérifier la compréhension de l'autre (Cater, 2016 ; Boushey et Moser, 2009 ; 2015). Le fait de travailler en équipe avec un autre enfant et la possibilité de choisir les livres qui seront lus sont des aspects très appréciés de cette composante (Boushey et Moser, 2009).

De plus, les enfants adorent lire en compagnie d'un camarade et le font volontiers avec des livres qu'ils ont choisis. [...] chacun est jumelé à un camarade avec qui il peut lire un livre et en discuter, échanger des réflexions et effectuer des apprentissages. (Boushey et Moser, 2009, p. 60)

La « Lecture à un autre » permet aux enfants du primaire de développer différentes stratégies et habiletés en lecture comme la fluidité, le vocabulaire, la vitesse de lecture, les habiletés de décodage, l'intonation/expression et la compréhension de lecture. Elle permet aussi d'accroître la motivation en lecture, la capacité à coopérer et le niveau d'attention, tout en offrant de nombreuses occasions aux enfants de mettre en application les différentes

habiletés et stratégies de lecture énoncés précédemment (Boushey et Moser, 2009 ; 2015). Boushey et Moser (2009) et LaShomb (2011) expliquent également que la « Lecture à un autre » peut aider les enfants, notamment ceux qui éprouvent certaines difficultés, à développer leur autonomie plutôt que de dépendre de l'aide de l'adulte. De plus, les enfants en difficulté peuvent tirer profit de la « Lecture à un autre » puisqu'elle leur offre une occasion de pouvoir imiter les comportements et les stratégies d'un pair plus expérimenté (Cater, 2016). Cater (2016) ajoute que la « Lecture à un autre » pourrait influencer la perception qu'a l'enfant de lui-même en tant que lecteur.

Pour que cette composante se déroule de façon optimale, il importe que les enfants ajustent le volume de leur voix afin de conserver un climat de classe calme et propice aux apprentissages. De plus, ils doivent être en mesure d'effectuer un retour sur la lecture afin de vérifier la compréhension de leur partenaire. L'enseignante a donc un rôle à jouer dans le développement de ces aptitudes.

### 2.5.3. LES « TRAVAUX D'ÉCRITURE »

Boushey et Moser (2009) expliquent que les « Travaux d'écriture » offrent la possibilité aux enfants d'écrire sur ce qui les intéresse vraiment. Cater (2016) affirme que pendant cette routine, les enfants sont libres de faire une production écrite de leur choix et que cette liberté représente une source de motivation pour les enfants. Ces écrits peuvent prendre différentes formes et peuvent être réalisés de façon ininterrompue individuellement ou en dyade. À titre d'exemple, la routine « Travaux d'écriture » peut consister en la rédaction d'une liste d'épicerie, d'un poème, d'un récit ou d'une lettre pour un ami. Pendant les « Travaux d'écriture », les enfants doivent adopter certains comportements identifiés dans le tableau d'ancrage : « écrire durant toute la séance ; rester au même endroit ; choisir le sujet à propos duquel écrire ; s'y mettre tout de suite ; souligner les mots dont l'orthographe est incertaine et poursuivre [leur] rédaction » (Boushey et Moser, 2009, p.81).

Boushey et Moser (2009; 2015) expliquent que la composante « Travaux d'écriture » permet non seulement aux enfants de développer leurs habiletés de scripteur, mais également celles de lecteur. De plus, cette routine influence positivement le rendement des enfants en écriture (Boushey et Moser, 2009).

#### 2.5.4. L'« ÉTUDE DE MOTS »

La composante « Étude de mots » permet à l'enfant de mémoriser l'orthographe des mots courants et de développer son vocabulaire (Boushey et Moser, 2009). Plus précisément, Boushey et Moser (2009) expliquent que cette routine permet aux enfants de : « manipuler les mots afin d'apprendre et d'utiliser des constances orthographiques ; mémoriser les mots courants ; catégoriser les constances orthographiques ; enrichir [leur] connaissance des mots rares et intéressants et cultiver [leur] curiosité lexicale (p. 85) ».

La composante « Étude de mots » peut s'effectuer individuellement ou en dyade. Les auteures proposent d'utiliser du matériel varié afin d'agrémenter la routine : tableau blanc, lettres magnétiques, pâte à modeler, tablette électronique, étampes en forme de lettres, crayons colorés, etc.

En jouant avec les mots – notamment ceux avec des patrons orthographiques, ceux commençant ou se terminant par la même syllabe, ceux de même famille, les préfixes et les suffixes -, les élèves affinent leur connaissance du vocabulaire et améliorent leur habileté en écriture » (Boushey et Moser, 2015, p. 125).

Boushey et Moser (2015) ne présentent pas de liste exhaustive de mots à utiliser dans le cadre de cette routine. Avec les enfants plus jeunes, elles proposent de se concentrer sur les mots courants, tandis que chez les enfants plus âgés, elles suggèrent de travailler à partir des listes orthographiques employées en classe.

### 2.5.5. L'« ÉCOUTE DE LA LECTURE »

Cette composante permet à l'enfant d'entendre une lecture faite par un lecteur expert (LaShomb, 2011). La lecture peut être faite par une enseignante, un pair plus expérimenté (d'un niveau scolaire plus avancé) ou grâce aux différentes technologies (LaShomb, 2011). L'utilisation de matériel tel que les livres-CD, les ordinateurs, les livres sonores ou les livres sur cassettes s'avère pertinente dans le cadre de l'« Écoute de la lecture » (Boushey et Moser, 2009). Selon Turgeon (2018), l'utilisation des technologies permet « d'augmenter la fréquence d'écoute d'histoire et d'en varier les contextes » (p. 65). Concrètement, la routine « Écoute de la lecture » permet à l'enfant l'écoute d'une histoire racontée à l'oral, sans le soutien de l'adulte. L'enfant dispose d'un support pour suivre le texte en même temps qu'il écoute la lecture. L'enseignante peut désigner des enfants qui maîtrisent bien l'utilisation des technologies comme étant des experts à qui les autres enfants peuvent se référer en cas de besoin (Boushey et Moser, 2009). De cette manière, l'enseignante peut demeurer centrée sur le travail qu'elle effectue en sous-groupe. Boushey et Moser (2009) font le constat selon lequel « il n'est pas nécessaire de travailler la résistance ici. Écouter la lecture captive à ce point les enfants que la plupart d'entre eux n'éprouvent aucune difficulté à le faire pendant une longue période » (p. 78).

### 2.5.6. SYNTHÈSE

Les « 5 au quotidien » permettent aux enfants de participer à des ateliers motivants en lien avec la littératie. Le développement de leur autonomie et de leur résistance sont des éléments incontournables qui constituent des forces de cette approche, puisqu'ils permettent à l'enseignante de prodiguer un enseignement adapté à un enfant ou à un petit groupe d'enfants (Hamilton, 2016 ; Vickers-Ball, 2015 ; Boushey et Moser, 2009, 2015). Le calme et la confiance teintent le climat de la classe, ce qui rend ces périodes agréables et propices aux apprentissages (Boushey et Moser, 2009, 2015). La figure 3 résume les grandes lignes du modèle de gestion de classe les « 5 au quotidien ».

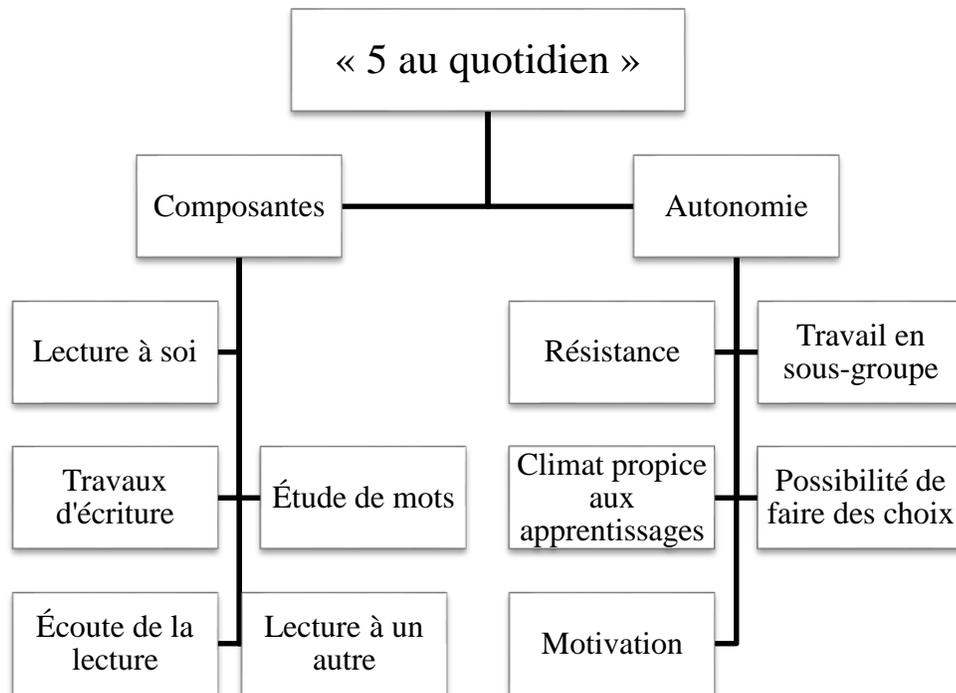


Figure 3 : Synthèse du modèle de gestion de classe les « 5 au quotidien » de Boushey et Moser (2009, 2015)

## **CHAPITRE 3**

### **MÉTHODOLOGIE**

Le principal objectif de la recherche étant de vérifier les effets de l'implantation d'une adaptation du modèle des « 5 au quotidien » sur le développement de l'émergence de la lecture et de l'écriture chez les enfants d'éducation préscolaire 5 ans, cette étude s'inscrit dans un devis méthodologique de type mixte. Le présent chapitre expose donc les aspects méthodologiques de cette recherche quasi-expérimentale qui permettront de répondre aux questions de recherche sous-jacentes aux objectifs poursuivis. Après la description du devis méthodologique retenu, l'échantillon de l'étude sera présenté, suivi du déroulement de l'expérimentation et des adaptations apportées au modèle des « 5 au quotidien » de Boushey et Moser (2009, 2015). Les instruments de mesure utilisés auprès des enfants et des enseignantes seront détaillés, décrivant ainsi les outils ciblés pour mesurer la clarté cognitive, la connaissance des lettres, la conscience phonologique, le développement du principe alphabétique et la perception des enseignantes. Finalement, un plan d'analyse des données sera présenté.

#### **3.1. LE DEVIS**

Un devis mixte a été retenu pour répondre aux objectifs et aux questions de recherche. Le choix d'un devis mixte découle de la nature même des objectifs 2 et 3. En effet, l'objectif 2, soit la mesure de l'effet du programme sur les compétences des enfants en lien avec l'émergence de la lecture et de l'écriture, implique un devis de recherche quantitatif reposant sur des analyses statistiques (ANCOVAs) permettant de comparer les scores des deux groupes d'enfants (GE et GT) au post-test, c'est-à-dire après l'implantation et

l'expérimentation du programme, en utilisant les scores au prétest comme covariable. L'objectif 3, pour sa part, requiert un devis qualitatif qui permet de documenter les perceptions des enseignantes en lien avec l'implantation du programme. Effectivement, les données qualitatives recueillies par le biais des questions ouvertes permettent d'explorer les opinions des enseignantes à l'égard du programme implanté. Cette stratégie de recherche permet de conjuguer la richesse de l'approche qualitative à la rigueur de l'approche quantitative (Creswell, 2014; Creswell *et al.*, 2011 ; Karsenti et Savoie-Zajc, 2000).

En ce qui a trait au volet quantitatif, un devis quasi-expérimental avant-après avec GT a été retenu dans le cadre de cette recherche puisque l'objectif visait à comparer deux groupes à deux temps de mesure distincts : un groupe expérimental (GE) soumis à l'implantation d'un programme de routines de littératie et un GT n'étant exposé à aucune intervention. Pour ce qui est du volet qualitatif, la collecte des données a été effectuée au terme des 16 semaines d'expérimentation par le biais d'un questionnaire autodéclaré composé de quatre questions ouvertes visant à recueillir la perception des enseignantes à l'égard de l'implantation du programme. Le tableau 5 présente le devis mixte retenu pour l'expérimentation.

Tableau 5 : Synthèse du devis retenu

	<b>Prétest</b>	<b>Expérimentation</b>	<b>Post-test</b>
<b>GE</b> n = 47 enfants d'éducation préscolaire 5 ans (3 classes)	<b>A) Épreuves soumises aux enfants</b> Épreuves de clarté cognitive (concept de lettre et de mot)  Épreuve d'écriture provisoire  Épreuves de connaissance des lettres (nom et son)  Épreuves de conscience phonologique (syllabe, rime, phonème initial et phonème)	16 semaines de routines de littératie auprès des enfants	<b>A) Épreuves soumises aux enfants</b> Épreuves de clarté cognitive (concept de lettre et de mot)  Épreuve d'écriture provisoire  Épreuves de connaissance des lettres (nom et son)  Épreuves de conscience phonologique (syllabe, rime, phonème initial et phonème)

	<b>B) Questionnaire soumis aux enseignantes</b> Questionnaire autodéclaré sur les pratiques pédagogiques	2 blocs de 2 heures de formation pour les enseignantes	<b>B) Questionnaire soumis aux enseignantes</b> Questionnaire autodéclaré sur leur perception quant à l'implantation du programme de routines de littératie
<b>GT</b> n = 32 enfants d'éducation préscolaire 5 ans (3 classes)	<b>A) Épreuves soumises aux enfants</b> Les mêmes épreuves que celles soumises aux enfants du GE	Aucune intervention	<b>A) Épreuves soumises aux enfants</b> Les mêmes épreuves que celles soumises aux enfants du GE
	<b>B) Questionnaire soumis aux enseignantes</b> Le même questionnaire que celui soumis aux enseignantes du GE		<b>B) Aucun questionnaire pour les enseignantes</b>

### 3.2. LES PARTICIPANTS

Un échantillon constitué de 79 enfants d'éducation préscolaire 5 ans et de leurs six enseignantes a été formé afin de répondre aux objectifs de cette étude.

#### 3.2.1. LES ENSEIGNANTES

Les six enseignantes<sup>9</sup> (5 femmes et 1 homme) du GE (n = 3) et du GT (n = 3) ont été recrutées sur une base volontaire au sein de deux commissions scolaires de la région de Chaudière-Appalaches, soit la Commission scolaire des Navigateurs (1 école) et la Commission scolaire de la Côte-du-Sud (3 écoles). Un formulaire de consentement écrit a été rempli par chaque enseignante, ainsi que par leur direction d'école respective (voir annexe II). Les enseignantes ciblées pour faire partie du GT ne devaient pas appliquer les « 5 au quotidien » en classe, ni être familières avec cette approche. Ce critère était primordial pour la formation des groupes.

<sup>9</sup> Bien qu'il y ait un homme parmi les participants, le féminin est utilisé afin d'alléger la lecture.

Concernant leur formation académique, toutes les enseignantes participantes détenaient un baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire. Une des participantes du GE avait également un certificat en anthropologie (sciences de l'éducation). Les enseignantes ciblées occupaient toutes un statut d'emploi régulier à temps plein. Leur nombre d'années d'expérience en enseignement variait de 7 à 23,5 ans et de 4 à 20,5 ans en ce qui concerne spécifiquement l'éducation préscolaire. Ces informations ont été recueillies au prétest par le biais d'un questionnaire autodéclaré visant à vérifier que les pratiques pédagogiques en lien avec l'émergence de la lecture et de l'écriture du GE et du GT étaient équivalentes (voir annexe IV). Les résultats de ce questionnaire peuvent être consultés dans le tableau 14 (voir annexe XIX).

Les trois enseignantes travaillant à la même école de la Commission scolaire des Navigateurs ont été choisies pour former le GE puisqu'une des enseignantes appliquait déjà, depuis quelques années, les « 5 au quotidien ». Elle ne pouvait donc pas faire partie du GT. Afin d'éviter que les pratiques pédagogiques des deux autres enseignantes soient influencées par celles de l'enseignante familière avec l'approche de Boushey et Moser (2009, 2015), les trois classes devaient faire partie de la même condition expérimentale. De plus, les trois enseignantes du GE utilisaient le matériel pédagogique « Raconte-moi l'alphabet » et des trousse de conscience phonologique (« Coffre à outils » ou trousse « maison » proposées par les orthopédagogues de l'école) afin de soutenir l'émergence de la lecture et de l'écriture des enfants. Deux d'entre elles ont aussi implanté le programme « ABC Boum ! » qui favorise l'apprentissage de la calligraphie. Au sein du GE, les enseignantes ont déclaré n'avoir reçu aucune formation continue en lien avec l'émergence de la lecture et de l'écriture.

Les trois enseignantes travaillant dans des écoles différentes de la Commission scolaire de la Côte-du-Sud (1 homme et 2 femmes) n'utilisaient pas la méthode des « 5 au quotidien ». Elles ont donc été choisies pour former le GT. Elles utilisaient toutes le matériel pédagogique « La forêt de l'alphabet » parallèlement à « Raconte-moi l'alphabet ». Elles ont aussi fait vivre des activités de conscience phonologique se retrouvant dans une trousse ou un ouvrage didactique, ou animée par l'orthopédagogue de l'école. Une enseignante a également

implanté le programme « ABC Boum ! » et une autre s'est servie du matériel « Raconte-moi les sons ». Sur le plan de la formation continue, les trois enseignantes du GT ont reçu une formation en lien avec « La forêt de l'alphabet ». L'enseignante 6 a aussi assisté à une formation relative à la lecture partagée enrichie.

À la lumière des éléments recueillis grâce au questionnaire autodéclaré, il est possible de constater que les enseignantes des deux groupes semblent avoir des profils similaires (statut d'emploi, années d'expérience, formation de base, formation continue, etc.) et des pratiques pédagogiques équivalentes en ce qui a trait à l'émergence de la lecture et de l'écriture (utilisation d'un matériel didactique, activités de conscience phonologique, etc.).

### **3.2.2. LES ENFANTS**

Au total, 79 enfants âgés de 5 et 6 ans fréquentant les classes d'éducation préscolaire participantes ont pris part au projet<sup>10</sup>. Puisque l'étude était menée auprès de personnes mineures, un formulaire de consentement (voir annexe III) a été signé par les parents/tuteurs de chaque enfant participant. Dans ce formulaire, le projet était présenté clairement et les implications de celui-ci pour les enfants du GE et du GT y étaient détaillées. Les participants pouvaient à tout moment se retirer de l'étude et ce, sans préavis.

#### **3.2.2.1. GROUPE EXPÉRIMENTAL**

Le GE était composé de 47 enfants d'éducation préscolaire 5 ans fréquentant trois classes d'une même école de la Commission scolaire des Navigateurs (23 garçons et 24

---

<sup>10</sup> Certains sujets présentant des particularités susceptibles de biaiser les résultats ont été retirés de l'échantillon du départ afin d'obtenir des résultats plus fiables. Quatre enfants ont ainsi été exclus de la collecte de données, soit deux enfants ayant un TSA (GT), un enfant présentant un trouble primaire de langage (GT) et un enfant présentant des particularités susceptibles de biaiser les résultats ont été retirés de l'échantillon afin d'obtenir des résultats plus fiables. Quatre enfants ont ainsi été exclus de la collecte de données, soit deux enfants ayant un TSA (GT), un enfant présentant un trouble primaire de langage (GT) et un enfant sachant lire et écrire dès son entrée à la maternelle (GE). De plus, un cinquième enfant a été retiré de la collecte en raison d'un déménagement (GE). Le nombre total de sujets conservés est de 79.

filles). La moyenne d'âge des sujets était de 5,75 ans lors de la passation du prétest (janvier 2016). Selon le MELS (2016), l'indice de défavorisation du milieu socio-économique de l'école était de 2/10 (1 étant le rang le moins défavorisé et 10 étant le rang le plus défavorisé).

Au sein du GE, certains enfants ont bénéficié de services particuliers afin de les soutenir dans leurs apprentissages. Concernant l'émergence de la lecture et de l'écriture, deux enfants ont reçu des services en orthophonie et huit enfants ont reçu des services en orthopédagogie. Les rencontres avec l'orthopédagogue étaient faites en sous-groupes, deux fois par semaine. Ces interventions se sont déroulées du mois d'avril au mois de mai 2016.

#### 3.2.2.2. GROUPE TÉMOIN

Le GT, quant à lui, était composé de 32 enfants (18 garçons et 14 filles) provenant de trois classes d'éducation préscolaire 5 ans situées dans trois écoles différentes de la Commission scolaire de la Côte-du-Sud. La moyenne d'âge des sujets était de 5,77 ans lors de la passation du prétest (janvier 2016). Deux des écoles avaient un indice de défavorisation du milieu socio-économique de 3/10 et l'autre école avait un indice de 5/10 (MELS, 2016).

Certains enfants du GT présentaient des particularités. Au total, un enfant a reçu des services en orthophonie et huit enfants ont bénéficié d'un suivi en orthopédagogie. Dans le groupe de l'enseignante 4, trois enfants ont reçu des services d'orthopédagogie entre les mois de janvier et de mai 2016. L'orthopédagogue les a rencontrés deux fois par semaine afin de réaliser les activités des « Sentiers de l'alphabet ».

Dans le groupe de l'enseignante 5, l'orthopédagogue venaient en classe animer des activités de conscience phonologique avec tout le groupe. De plus, deux enfants ont eu des rencontres supplémentaires avec l'orthopédagogue au cours des mois de février, mars et avril 2016. Lors de ces séances, ils étaient jumelés en sous-groupes de trois enfants.

Dans le groupe de l'enseignante 6, des rencontres avec l'orthopédagogue ont eu lieu entre les mois de décembre 2015 et de juin 2016, à raison d'une fois par semaine. Les trois enfants ciblés étaient jumelés en sous-groupe de trois.

### 3.3. LE DÉROULEMENT

Au mois de janvier 2016, un questionnaire autodéclaré a été administré aux enseignantes du GE et du GT (Boudreau, Beaudoin et Mélançon, 2018). Ce dernier a permis de recueillir des données sociodémographiques et des informations au regard de l'émergence de la lecture et de l'écriture, notamment sur leurs pratiques pédagogiques (voir section 3.6.3). La passation du questionnaire avait pour but de valider que les deux groupes étaient comparables (voir annexe IV).

À la fin du mois de janvier 2016 et au début du mois de février 2016, soit avant l'implantation du programme en classe, les épreuves du prétest ont été administrées aux enfants des six classes participantes lors de rencontres individuelles et de groupe. Pour ce faire, l'étudiante-chercheuse s'est rendue dans les différents milieux scolaires afin de soumettre les enfants à des épreuves visant à mesurer la clarté cognitive, les habiletés relatives à l'écriture provisoire, la connaissance des lettres et les habiletés en conscience phonologique. Lors de la passation des différentes épreuves, les enseignantes n'étaient pas présentes. Les différents instruments de mesure qui ont été utilisés sont décrits plus en détail dans la section 3.6.

À la suite de la passation du prétest, à la fin du mois de janvier 2016, deux formations d'une durée de deux heures chacune ont été dispensées par l'étudiante-chercheuse aux enseignantes du GE afin de les préparer à appliquer le programme adapté en classe (voir section 3.4). Puis, la semaine précédant l'implantation du programme en classe, les trois enseignantes du GE avaient pour responsabilité de présenter le projet des routines de littératie aux enfants. Elles leur ont expliqué les buts des cinq routines et le fonctionnement global de celles-ci. Les enseignantes devaient aussi mettre en place le système d'inscription pour les

routines et présenter la marche à suivre aux enfants. Préalablement, deux sous-groupes avaient été formés par l'étudiante-chercheuse selon les résultats obtenus aux épreuves administrées au prétest : les enfants habiles et les enfants moins habiles. Les enfants « moyens » ont été répartis dans les deux sous-groupes afin que ceux-ci comprennent le même nombre d'enfants<sup>11</sup>. Les enseignantes ont mentionné aux enfants à quel groupe ils appartenaient, sans leur expliquer les critères utilisés pour former les sous-groupes. La création de ces sous-groupes visait la formation d'équipes équilibrées lors de certaines activités qui devaient se réaliser en dyade<sup>12</sup>, permettant ainsi aux enfants moins habiles de construire leurs connaissances et leurs stratégies par le biais des interactions avec des pairs plus expérimentés.

L'implantation de l'adaptation du programme des « 5 au quotidien » (voir section 3.5) s'est déroulée de février 2016 à mai 2016, ce qui représente une durée totale de 16 semaines d'expérimentation. Au cours de ces semaines, les enseignantes du GE ont appliqué quotidiennement l'adaptation des « 5 au quotidien » qui leur était proposée. Diverses activités favorisant l'émergence de la lecture et de l'écriture étaient présentées aux enfants sous forme d'ateliers autonomes (voir annexe V), ce qui a permis aux enseignantes de travailler avec des sous-groupes d'enfants. Les termes « 5 au quotidien » n'ont pas été employés pour désigner ces périodes d'ateliers autonomes visant l'émergence de la lecture et de l'écriture. L'appellation « routines de littératie » a été privilégiée puisque les cinq ateliers n'étaient pas tous réalisés sur une base quotidienne, mais plutôt sur une base hebdomadaire (à raison d'un atelier par jour).

Selon Hicks (2017) et Hamilton (2016), le manque de matériel représente un inconvénient souvent soulevé par les enseignantes de l'implantation des « 5 au quotidien » en classe. Cet élément n'a pas posé problème au cours du présent projet puisque chaque mois, les enseignantes recevaient un panier préparé par l'étudiante-chercheuse contenant les

---

<sup>11</sup> Dans une classe du GE, le nombre d'enfants était impair. Il y avait donc un sous-groupe dans lequel il y avait un enfant de plus.

<sup>12</sup> Dans la classe qui comptait un nombre impair d'enfants, certaines activités se sont déroulées en triade regroupant des enfants qui appartenaient aux deux sous-groupes.

diverses activités à proposer aux enfants, accompagnées de fiches explicatives pour les guider et du matériel nécessaire à leur réalisation. Les consignes étaient détaillées et explicites. Cela permettait aussi de s'assurer que toutes les enseignantes mettaient en place les mêmes activités en suivant une marche à suivre claire et rigoureuse. De plus, les enseignantes pouvaient communiquer en tout temps avec l'étudiante-chercheuse par le biais d'un forum virtuel. Elles étaient donc en mesure de poser des questions ou d'émettre des commentaires lorsqu'elles en sentaient le besoin. À chaque nouveau bloc d'activités, l'étudiante-chercheuse a également utilisé le forum pour questionner les enseignantes et s'assurer du bon déroulement des activités, remettre des versions électroniques des différents ateliers et des consignes sous-jacentes, vérifier si les activités étaient adaptées au niveau des enfants, etc. C'est principalement lorsque l'étudiante-chercheuse initiait ces discussions que les enseignantes s'exprimaient sur le forum. Par exemple, l'enseignante 2 a écrit : « Le bloc 3 se déroule très bien. Ils sont tous rendus très bons. Je trouvais mon groupe moyen en début d'année au niveau de la conscience phono, de façon relativement homogène. Je trouve qu'ils ont beaucoup progressé. Quelques élèves forts se démarquent enfin ! Ils ont beaucoup de plaisir à faire tes activités ». L'enseignante 2 a aussi profité de cette plateforme virtuelle pour partager une ressource intéressante en lien avec l'éducation préscolaire<sup>13</sup>. Elle avait ciblé un article portant sur le développement de la conscience phonologique.

Lors de la première journée d'expérimentation, l'étudiante-chercheuse a visité chacun des groupes afin d'élaborer un tableau d'ancrage qui consignait les comportements attendus au cours des périodes de routines de littératie. Pour ce faire, elle a animé une discussion et elle a présenté huit pictogrammes (quatre concernant les comportements des enfants et quatre concernant les rôles de l'enseignante) (voir annexe VI). Elle a demandé aux enfants de deviner quels comportements représentaient les différents pictogrammes. Les comportements attendus pour les enfants étaient : demeurer calmes et concentrés, rester assis et au même endroit, travailler du début jusqu'à la fin de la période et faire des efforts. Pour

---

<sup>13</sup> <https://passetemps.com/blogue/10p3>

l'enseignante, les rôles étaient : donner le signal de départ et de fin, travailler avec un sous-groupe d'enfants, encourager les enfants et observer pour mieux aider. Par la suite, l'étudiante-chercheuse a placé les pictogrammes sur le tableau en leur expliquant l'importance de chacun d'entre eux. Le tableau d'ancrage a ensuite été affiché dans chaque classe, permettant ainsi aux enfants et aux enseignantes de s'y référer au besoin.

Au cours de la première semaine d'expérimentation, une routine de littératie a été implantée chaque jour. Celle-ci a été réalisée par l'ensemble du groupe simultanément. Les routines « Travaux d'écriture » et « Analyse de mots » ont été implantées par l'étudiante-chercheuse afin de modéliser aux enseignantes les types d'interventions souhaitées lors de leur déroulement. Les trois autres routines (« Lecture à soi », « Lecture à deux » et « Écoute de la lecture ») ont été implantées par les enseignantes. Avant le début de chaque routine, elles ont pris soin de rappeler les comportements attendus consignés dans le tableau d'ancrage. Tel que suggéré par Boushey et Moser (2009, 2015), les enseignantes étaient invitées à chronométrer la résistance des enfants et à indiquer le résultat obtenu sur une affiche (voir annexe VII). Les enfants pouvaient alors observer leur progrès au fil des séances. Néanmoins, il ne s'agissait que d'une proposition et les enseignantes étaient libres de le faire ou non. Au début de l'expérimentation, les enseignantes ont chronométré les séances, mais l'enseignante 1 et l'enseignante 2 ont délaissé cette proposition après quelques temps puisque les enfants ne semblaient pas avoir besoin de cette source de motivation. L'enseignante 3, quant à elle, a utilisé un « TimeTimer » afin de permettre aux enfants de visualiser le temps alloué aux routines de littératie.

Dès la deuxième semaine, les routines de littératie se sont déroulées en rotation sur une base hebdomadaire. Chaque jour, les enfants devaient s'inscrire à une routine différente à l'aide d'une épingle à linge qu'ils disposaient sur le tableau d'inscription (voir annexe VIII). Quatre places étaient disponibles par routine (deux pour le sous-groupe regroupant les enfants habiles et deux pour celui regroupant les enfants moins habiles). Au terme de la semaine, les enfants devaient obligatoirement avoir complété les cinq routines.

Un mois après l'implantation du programme, l'étudiante-chercheuse est allée observer dans les trois classes le déroulement d'une période de routines de littératie. Au cours de cette visite, elle a noté ses observations de façon spontanée (voir annexe IX). Elle a ensuite rencontré les enseignantes afin de connaître leur point de vue sur l'implantation du programme et de savoir si elles avaient vécu certaines difficultés depuis le début de l'expérimentation. L'étudiante-chercheuse leur a ensuite fait part de ses commentaires au regard des observations qu'elle avait faites pendant la période de routines de littératie (voir annexe IX). Dans la classe de l'enseignante 1, l'étudiante-chercheuse a notamment relevé que le climat de classe était propice aux apprentissages et agréable pour les enfants (calme, silencieux, musique douce, éclairage tamisé). Puisqu'elle appliquait déjà les « 5 au quotidien » depuis plusieurs années, elle démontrait une aisance avec le fonctionnement des routines de littératie<sup>14</sup>. Elle avait une bonne gestion du matériel et les enfants démontraient déjà de l'autonomie face aux tâches à accomplir. Pendant la période de routines de littératie, il n'y avait aucun enfant inscrit aux « Travaux d'écriture », alors que c'était la routine que l'enseignante 1 devait superviser. Elle s'est donc jointe aux enfants participant à la routine « Analyse de mots » et elle les a accompagnés dans leur travail. Elle en a profité pour faire de l'étayage auprès des enfants qui éprouvaient plus de difficulté. L'étudiante-chercheuse a souligné la pertinence de cette initiative.

Les commentaires adressés aux enseignantes 2 et 3 concernaient principalement le climat de classe pendant les routines de littératie. Les enfants étaient plutôt bruyants, bien que très engagés dans leur travail. L'étudiante-chercheuse leur a donc donné quelques conseils pour réduire les bruits ambiants : utiliser davantage d'espace dans la classe pour que les enfants soient moins près les uns des autres, tamiser l'éclairage, faire jouer une musique douce et relaxante, etc. Malgré les distractions, les enseignantes 2 et 3 ont fourni un étayage conforme à ce qui était demandé dans la description de la routine. Elles ont accompagné rigoureusement les enfants en les questionnant et en les amenant à mobiliser leurs

---

<sup>14</sup> Il est à noter que l'enseignante 1 qui appliquait déjà les « 5 au quotidien » depuis quelques années n'avait pas débuté les routines de littératie avec les enfants de sa classe avant le début de l'expérimentation. Elle les a implantées en même temps que les autres enseignantes du GE.

connaissances pour relever des défis adaptés à leur niveau. L'étudiante-chercheuse a aussi profité de cette visite pour rappeler aux trois enseignantes qu'en tout temps, elles pouvaient communiquer avec elle par le biais du forum virtuel (poser des questions, faire des commentaires, réagir aux activités, etc.). Les enseignantes n'ont pas initié d'échange pour poser des questions, mais elles ont commenté les activités lorsque l'étudiante-chercheuse leur a demandé comment celles-ci se déroulaient en classe (adaptées au niveau des enfants, consignes claires, etc.).

À la suite des 16 semaines d'expérimentation, soit à la fin du mois de mai 2016 et au début du mois de juin 2016, les épreuves du post-test ont été soumises aux enfants des six classes participantes. Les enfants ont réalisé les mêmes épreuves qu'au prétest afin de mesurer leur évolution entre les deux temps de mesure. Aussi, un questionnaire autodéclaré a été administré aux enseignantes du GE afin d'obtenir des informations relatives à leur perception quant à l'implantation du programme des routines de littératie (voir section 3.6.4).

Au terme du projet, les enseignantes du GT ont reçu une formation d'environ trois heures leur présentant le programme de routines de littératie et les activités qui avaient été vécues au sein du GE au cours des derniers mois. L'étudiante-chercheuse leur a remis un PowerPoint afin de faciliter la prise de notes, ainsi que les documents numériques dans lesquels était consigné tout le matériel nécessaire à l'implantation du programme (description/explications des activités, fiches à imprimer, etc.).

### 3.4. LA FORMATION DES ENSEIGNANTES

Il importe d'offrir aux enseignantes de la formation pour soutenir leur développement professionnel et ainsi, améliorer leurs interventions en littératie faites auprès des enfants (Richard *et al.*, 2017). Dans cette optique, au mois de janvier 2016, deux formations d'une durée de deux heures chacune ont été dispensées par l'étudiante-chercheuse aux enseignantes du GE afin de les préparer à appliquer le programme en classe.

La première formation portait principalement sur les assises du programme de routines de littératie. Lors de cette rencontre, l'étudiante-chercheuse a remis une version papier du PowerPoint afin que les enseignantes puissent prendre des notes tout au long de la rencontre. Elle a ensuite explicité l'origine du projet. L'aspect prédictif des apprentissages réalisés au préscolaire en lien avec la littératie a été souligné, justifiant ainsi la pertinence de bien maîtriser les cinq composantes de l'émergence de la lecture et de l'écriture, soit le langage, la clarté cognitive, la connaissance des lettres, la conscience phonologique et la découverte du principe alphabétique. Chacune d'entre elles a d'ailleurs été définie et décrite de façon exhaustive puisqu'il s'agissait de la base sur laquelle le programme avait été élaboré. Des pratiques d'enseignement efficaces soutenant le développement des cinq composantes ont aussi été abordées (ex. : lecture interactive, message du matin, dictée à l'adulte, orthographe approchées, activités de conscience phonologique, etc.). Un article portant sur les orthographe approchées (Charron, 2004b) a été remis aux enseignantes afin de compléter le contenu de la formation. Puis, à la suite de ce volet plus théorique, l'étudiante-chercheuse a présenté le programme de manière générale : les cinq routines de littératie, l'implantation du programme en classe, l'inscription aux routines, le matériel utilisé, le tableau d'ancrage<sup>15</sup>, etc.

La seconde formation, quant à elle, portait exclusivement sur le contenu du programme, soit les cinq composantes des routines de littératie. L'importance du socioconstructivisme et les caractéristiques de cette approche (ZPD, étayage et transfert de responsabilité) ont été expliquées aux enseignantes. Ensuite, chaque routine a été détaillée, explicitant le rôle de l'enseignante, le matériel nécessaire et le déroulement général de celle-ci. Les pratiques d'enseignement efficaces qui ont inspiré les différentes routines de littératie ont été présentées aux enseignantes. La démarche des orthographe approchées, la façon de fournir un étayage de qualité lors des activités de conscience phonologique ainsi que les interventions pouvant être faites lors de la dictée à l'adulte et de la lecture interactive ont fait l'objet d'une

---

<sup>15</sup> Le tableau d'ancrage est une affiche sur laquelle sont consignés les comportements attendus lors des périodes de routines de littératie. Les comportements des enfants et de l'enseignante étaient illustrés à l'aide de pictogrammes afin que les enfants puissent s'y référer au besoin.

attention particulière puisqu'elles occupent un rôle essentiel dans la mise en place du programme de routines de littératie en classe. À titre d'exemple, l'étudiante-chercheuse a modélisé la démarche des orthographes approchées en faisant vivre une activité d'écriture concrète aux trois enseignantes. Elles ont alors pu observer le type d'interventions, de questions et d'interactions qu'elles devaient avoir avec les enfants lors du travail en sous-groupe.

Lors de cette deuxième formation, l'étudiante-chercheuse a aussi remis un PowerPoint pour permettre la prise de notes. Elle a d'abord pris le temps de bien éclaircir certaines notions propres aux « 5 au quotidien ». Par exemple, la notion de « livres à sa pointure » a été explicitée et à l'aide d'une activité pratique, les enseignantes ont été amenées à sélectionner des ouvrages correspondant au niveau des enfants d'éducation préscolaire 5 ans. Par le biais de discussions, l'étudiante-chercheuse leur a expliqué comment sélectionner adéquatement les livres mis à la disposition des enfants pour les routines « Lecture à soi » et « Lecture à deux ». La variété des genres littéraires (ex. : documentaires, albums, abécédaires, etc.), le choix de sujets adaptés, la grande taille des caractères d'écriture et la prédominance des illustrations sont notamment des aspects qui ont été identifiés comme étant importants à considérer. Elle a aussi détaillé les stratégies de lecture qu'il importait de modéliser auprès des enfants à l'éducation préscolaire (ex. : regarder les images, parler comme un livre, choisir un livre connu et se remémorer l'histoire, etc.).

Au terme des deux formations, l'étudiante-chercheuse a fait part de ses attentes aux enseignantes, notamment de réaliser quotidiennement les activités prévues, tout en respectant avec rigueur la façon de faire qui leur était proposée. Les enseignantes étaient invitées à poser leurs questions afin de s'assurer de leur bonne compréhension.

### 3.5. LE PROGRAMME ADAPTÉ DE ROUTINES DE LITTÉRATIE

Le modèle de Boushey et Moser (2009, 2015) s'intéresse au développement de la littératie au primaire. Certaines adaptations ont donc dû être apportées afin qu'il cadre

davantage avec la philosophie et la réalité de l'éducation préscolaire 5 ans. Pour ce faire, les cinq routines du programme initial ont été modifiées en s'inspirant de certaines pratiques d'enseignement efficaces reconnues pour soutenir l'émergence de la lecture et de l'écriture telles que les orthographes approchées, des activités visant le développement de la conscience phonologique ou la connaissance des lettres et des pratiques de lecture interactive.

Les principes sous-jacents à la vision socioconstructiviste (ZPD, étayage et transfert de responsabilité) ont orienté la planification et le déroulement des périodes dédiées aux routines de littératie. Une grande importance a été accordée à la qualité de l'accompagnement de l'enseignante lors des activités en sous-groupe. Tel que rapporté par Bodrova et Leong (2012), un enseignement prodigué en petits groupes qui sollicite la participation active de tous les enfants favorise leur engagement cognitif, en plus de les amener à recourir davantage au langage pour s'exprimer. Aussi, plusieurs activités ont été planifiées afin qu'elles se déroulent en dyade. Le soutien des pairs plus expérimentés peut être bénéfique puisque ceux-ci sont en mesure de fournir un modèle aux enfants qui éprouvent certaines difficultés. La formation des équipes n'était donc pas aléatoire. Celles-ci regroupaient un enfant de chaque sous-groupe créé par l'étudiante-chercheuse à la suite du prétest (les enfants moins habiles et les enfants habiles).

L'intégration de routines permettant aux enfants de travailler de façon autonome s'avère également un moyen de soutenir leurs apprentissages sur le plan de la lecture et de l'écriture (Hall, 2003). Le programme de routines de littératie prévoyait donc des activités où les enfants pouvaient progresser individuellement et à leur rythme (ex. : « Lecture à soi »). Afin d'assurer une rigueur méthodologique, les mêmes activités ont été appliquées dans les trois classes du GE. Effectivement, pour en observer les effets, il importait que le programme soit le même pour tous les enfants. Toutefois, dans un contexte d'éducation préscolaire authentique, il aurait été pertinent d'adapter les activités afin qu'elles s'arriment davantage aux thématiques exploitées en classe.

Les principales assises sur lesquelles prennent appui les différentes modifications, ainsi qu'une description des cinq composantes du programme adapté (« Lecture à soi », « Lecture à deux », « Travaux d'écriture », « Analyse de mots » et « Écoute de la lecture ») seront présentées succinctement.

### **3.5.1. La « Lecture à soi »**

La « Lecture à soi » consistait en une lecture individuelle et silencieuse. Les enfants disposaient d'une boîte de livres dans laquelle se trouvaient entre huit et dix ouvrages « à leur pointure »<sup>16</sup> choisis par l'enseignante. Ils avaient donc suffisamment de livres pour ne pas avoir à se lever pendant la routine. De cette manière, ils étaient plus susceptibles de demeurer centrés sur la tâche qui leur était demandée. Puisque le programme s'adresse à des enfants d'âge préscolaire, la lecture d'images occupait une grande importance. De plus, des suggestions de matériel ont été faites aux enseignantes pour agrémenter la lecture des enfants et susciter leur intérêt (ex. : « whisperphones »<sup>17</sup>, lampes de poche, couvertures, etc.).

### **3.5.2. La « Lecture à deux »**

Deux sous-groupes ont été formés par l'étudiante-chercheuse selon les résultats obtenus aux épreuves administrées au prétest : les enfants habiles et les enfants moins habiles. Comme le nom de la routine le précise, la « Lecture à deux » s'effectuait en dyade. Les équipes disposaient d'une boîte contenant entre huit et dix livres choisis par l'enseignante. Lors des deux formations, l'étudiante-chercheuse avait insisté sur l'importance d'offrir des ouvrages variés (ex. : documentaires, histoires, abécédaires, etc.). Les dyades lisaient à voix basse en se plaçant en position « CCGG » (coude à coude, genou à genou), ce qui leur permettait de regarder un même livre simultanément. Les enfants pouvaient « lire » à tour de rôle une page ou quelques pages, puis, à la fin du livre, vérifier la compréhension de l'autre en lui posant des questions. Afin de guider ce retour sur la lecture et les aider à formuler des questions, des petites cartes imagées étaient à leur disposition (ex. : Qui est le personnage

---

<sup>16</sup> La notion de « livres à sa pointure » réfère à la sélection de livres adaptés à l'âge et au niveau de lecture de l'enfant.

<sup>17</sup> Un « whisperphone » ressemble à un téléphone dans lequel l'enfant peut chuchoter et entendre le volume de sa voix amplifié. Il peut donc s'entendre lorsqu'il lit.

principal ? Où se déroule l'histoire ? etc.) (voir annexe X). D'autre matériel leur était aussi proposé pour agrémenter, bonifier et diversifier la lecture à deux : petites tentes en tissu, lettres en mousse (pour piger une lettre et tenter de la retrouver dans le texte), marionnettes, etc.

### **3.5.3. Les « Travaux d'écriture »**

Les productions attendues dans la routine « Travaux d'écriture » ont pris la forme d'orthographe approchées et d'écriture provisoire (voir annexe V). Au cours de l'implantation du programme, chaque production d'orthographe approchées s'effectuait selon les étapes suivantes : consignes de départ, tentatives d'écritures et échange de stratégies d'écriture, retour collectif sur le mot et présentation de la norme orthographique. Les diverses activités d'orthographe approchées se sont inspirées de la vision socioconstructiviste puisque l'enseignante accompagnait les enfants inscrits à cette routine afin de fournir l'étayage nécessaire pour les amener à construire leur compréhension du principe alphabétique. Comme des interventions ciblées et des rétroactions de qualité bonifient les bienfaits des activités d'orthographe approchées, les enseignantes étaient amenées à procéder à un étayage riche. De plus, certaines activités ont permis aux enfants d'effectuer leurs travaux d'écriture de manière collaborative en jumelant un enfant moins habile à un pair plus expérimenté.

Lors des activités d'écriture provisoire, les enfants devaient réaliser la tâche de façon autonome, sans le support de l'enseignante. Ils étaient invités à écrire à leur façon, en se basant sur leurs connaissances et leurs stratégies en lien avec l'écriture. Il s'agissait donc d'une occasion de mobiliser leurs savoirs pour faire des tentatives d'écriture. Lorsque l'activité était terminée, les enfants montraient leur production à leur enseignante et lui dictaient ce qu'ils avaient tenté d'écrire. Cette dernière écrivait ce que les enfants lui disaient en prenant soin de nommer chaque mot devant eux. Elle profitait de l'occasion pour modéliser des stratégies d'écriture. Par exemple, elle pouvait décortiquer les mots en syllabes ou en phonèmes ou se référer aux prénoms des enfants de la classe pour trouver un son. Le retour sur les activités d'écriture provisoire était inspiré de la dictée à l'adulte, ce qui justifie

sa pertinence puisqu'il s'agit d'une pratique d'enseignement efficace pour soutenir l'émergence de la lecture et de l'écriture chez les enfants (Daghé et Almgren, 2018 ; Charron, Boudreau et Bouchard, 2016 ; Dafflon et Geinoz, 2017 ; Pulido et Morin, 2016 ; Giasson, 2011 ; David, 1985).

#### **3.5.4. L'« Analyse de mots »**

Dans le modèle original proposé par Boushey et Moser (2009, 2015), la composante « Étude de mots » vise à amener les enfants à mémoriser l'orthographe des mots courants et à développer leur vocabulaire. Considérant que l'apprentissage formel de mots d'orthographe ne fait pas partie du programme d'éducation préscolaire québécois (MEQ, 2001) et que la simple copie de mots ne semble pas avoir d'effet sur l'émergence de la lecture et de l'écriture (Rieben *et al.*, 2005), cette composante a été abordée sous un autre angle.

La composante « Étude de mots » a changé d'appellation et s'est plutôt nommée « Analyse de mots », car elle cherchait davantage à analyser les éléments constitutifs des mots, soit les syllabes, les phonèmes, les lettres, etc. Le développement de la conscience phonologique et celui de la connaissance des lettres (nom et son) représentaient les visées de cette routine puisqu'il s'agit de deux composantes de l'émergence de la lecture et de l'écriture qui constituent de puissants facteurs de protection pouvant prévenir l'apparition ultérieure de difficultés (Hawken, 2009 ; Foulon et Pacton, 2006 ; MELS, 2005 ; Armbruster, Lehr et Osborn, 2003b ; Casalis et Louis-Alexandre, 2000 ; Fayol et Jaffré, 1999).

Certaines activités proposées dans le cadre de cette routine ont nécessité le soutien de l'enseignante (principalement les activités visant à développer les habiletés de conscience phonologique), alors que d'autres se sont déroulées de façon autonome (seul ou en dyade). L'enseignante accompagnait un sous-groupe de quatre enfants maximum lors des activités pour lesquelles un soutien était requis. Elle devait mettre en place des interventions conformes à ce qui était demandé dans le document explicatif (reçu dans le panier contenant le matériel), tout en favorisant les interactions sociales entre les enfants. En ce qui a trait aux activités autonomes, les enfants ne bénéficiaient pas du support de l'enseignante. Celle-ci expliquait la tâche à accomplir en début de semaine et s'assurait de leur compréhension à ce

moment. Le niveau de difficulté de ces activités était ajusté afin que ceux-ci soient capables de les réaliser seuls ou en dyade.

### **3.5.5. L'« Écoute de la lecture »**

L'« Écoute de la lecture » consistait en l'écoute active d'une histoire racontée à l'oral. Les enfants devaient demeurer calmes et au même endroit tout au long de l'activité. Du matériel était proposé aux enseignantes pour varier le déroulement de cette routine : livres-audio, « LeapPad », lecteur de livres « Me Reader », etc. (voir annexe V). Cette routine se déroulait parfois en dyade et les enfants étaient invités à utiliser les mêmes cartes-images que celles employées dans la « Lecture à deux » afin de questionner leur camarade pour vérifier sa compréhension de l'histoire et faire un rappel sur celle-ci. La lecture à voix haute est un moyen efficace de soutenir l'émergence de la lecture et de l'écriture des enfants (Giasson, 2011 ; Morrow et Tracey, 2007 ; Armbruster, Lehr et Osborn., 2003a ; Nadon, 2002). Il a donc été fortement recommandé à l'enseignante de faire quotidiennement la lecture interactive en classe puisque les interventions qui sont faites avant, pendant et après la lecture favorisent grandement le développement des cinq composantes de l'émergence de la lecture et de l'écriture. Les interventions pouvant être faites lors de la lecture quotidienne ont d'ailleurs été présentées lors de la formation donnée aux enseignantes avant l'implantation du programme en classe.

## **3.6. LES INSTRUMENTS DE MESURE AUPRÈS DES ENFANTS ET DES ENSEIGNANTES**

Différentes épreuves ont été administrées par l'étudiante-chercheuse aux enfants du GE et du GT afin de pouvoir mesurer leur évolution entre le premier et le deuxième temps de mesure. Les éléments évalués étaient la clarté cognitive, la connaissance des lettres, certaines habiletés en conscience phonologique et en écriture provisoire. En novembre 2015, les différentes épreuves ont été pré-expérimentées auprès d'enfants d'éducation préscolaire 5 ans qui ne participaient pas à l'étude. Cette pré-expérimentation a permis d'ajuster le devis en fonction de leur capacité d'attention. La formule retenue consistait en une rencontre en

grand groupe pour les épreuves d'écriture provisoire et de clarté cognitive (environ 20 minutes) et une rencontre individuelle pour les autres épreuves (environ 20 minutes).

### **3.6.1. LES RENCONTRES EN GRAND GROUPE**

Pendant la passation des épreuves en grand groupe, les enfants étaient assis aux tables, avec des isolements. De cette manière, ils ne pouvaient pas voir les réponses de leurs pairs qui se trouvaient à proximité. Toutes les épreuves ont été administrées par l'étudiante-chercheuse et se sont déroulées calmement et en silence.

#### **3.6.1.1. Épreuves mesurant la clarté cognitive**

L'un des objectifs de cette étude visait à vérifier si l'implantation d'une adaptation des « 5 au quotidien » avait des effets sur l'émergence de la lecture et de l'écriture chez les enfants du préscolaire et le développement de ses cinq composantes. Afin de mesurer le développement de la clarté cognitive, deux épreuves ont été administrées aux enfants. La première portait sur le concept de lettre et la deuxième s'intéressait au concept de mot.

##### Épreuve évaluant l'acquisition du concept de lettre

L'épreuve administrée pour évaluer l'acquisition du concept de lettre était tirée de Boudreau, Beaudoin et Mélançon (2016), inspirée de Clay (2003) (voir annexe XI). L'épreuve comprenait une feuille sur laquelle était écrite la phrase « Le roi chicane sa fille Lucile. ». La phrase a été lue une seule fois aux enfants. Puis, ces derniers devaient exécuter les consignes demandées oralement.

1. Avec ton crayon de plomb, encercle une lettre.
2. Avec ton crayon de plomb, encercle une autre lettre.
3. Avec un crayon de couleur, encercle une lettre majuscule.

Au besoin, les enfants pouvaient lever la main pour que la consigne soit répétée. Aucune forme d'aide ne devait leur être apportée. Lorsque tous les enfants ont eu terminé d'exécuter les consignes, les copies ont été ramassées.

Un point a été attribué par réponse correcte, pour un maximum de 3 points. Pour cette épreuve, aucun accord interjuge n'était nécessaire puisque chaque item n'avait qu'une seule réponse possible. Il n'y avait donc pas place à l'interprétation.

#### Épreuve évaluant l'acquisition du concept de mot

L'épreuve administrée pour évaluer l'acquisition du concept de mot était tirée de Boudreau, Beaudoin et Mélançon (2016), inspirée de Clay (2003) (voir annexe XII). L'épreuve comprenait une feuille sur laquelle était écrite la phrase « Le monstre attrape le roi et ouvre sa bouche. ». La phrase a été lue une seule fois aux enfants. Puis, ces derniers devaient exécuter la consigne demandée oralement.

1. Avec ton crayon de plomb, encerle tous les mots que tu vois (pas tous ensemble, mais un mot après l'autre).

Au besoin, les enfants pouvaient lever la main pour que la consigne soit répétée. Aucune forme d'aide ne devait leur être apportée. Lorsque tous les enfants ont eu terminé d'exécuter les consignes, les copies ont été ramassées.

Un point a été attribué par mot correctement encerclé, pour un maximum de 9 points. Lorsque l'enfant encerclait plusieurs mots ensemble, aucun point n'était accordé<sup>18</sup>. Pour cette épreuve, aucun accord interjuge n'était nécessaire puisque chaque item n'avait qu'une seule réponse possible. Il n'y avait donc pas place à l'interprétation.

#### **3.6.1.2. Épreuves mesurant les habiletés en lien avec l'écriture provisoire**

L'épreuve administrée pour évaluer l'écriture provisoire provenait de Bégin, Saint-Laurent et Giasson (2005) (voir annexe XIII). Elle comprenait une feuille sur laquelle figuraient cinq images d'animaux (girafe, abeille, escargot, hibou et éléphant) disposées dans une colonne à gauche de la feuille. À côté de chaque image, un espace était prévu pour que les enfants puissent effectuer leur tentative d'écriture.

---

<sup>18</sup> Il est à noter que les mots devaient être encerclés individuellement pour que les points soient accordés.

Les animaux ont d'abord été nommés oralement. Puis, les enfants devaient tenter d'écrire à leur façon le nom des cinq animaux illustrés. Aucune forme d'aide ne devait leur être apportée.

Un score variant entre 0 et 6 points a été accordé pour l'écriture de chaque mot, pour un total de 30 points maximum. La grille utilisée pour déterminer les scores est présentée à l'annexe XIV. Le pourcentage d'accord interjuge effectué à l'aveugle sur 20% de l'échantillon était de 94 %.

### **3.6.2. LES RENCONTRES INDIVIDUELLES**

Dans un deuxième temps, chaque enfant a été rencontré individuellement à l'extérieur de la classe, dans un local prévu à cet effet. Au cours de cette rencontre d'environ 20 minutes, des épreuves mesurant la connaissance des lettres (nom et son) et la conscience phonologique (compter des syllabes, associer des mots qui riment, associer des mots ayant le même phonème initial et compter des phonèmes) ont été administrées aux enfants.

#### **3.6.2.1. Épreuve mesurant le niveau de connaissance des lettres**

Le niveau de connaissance des lettres a été mesuré à l'aide de deux épreuves. La première portait sur le nom des lettres, alors que la deuxième portait sur le son de celles-ci.

##### Épreuve évaluant la connaissance du nom des lettres

L'épreuve administrée pour évaluer la connaissance du nom des lettres provenait de Clay (2003) L'épreuve comprenait une feuille présentant les 26 lettres de l'alphabet (majuscules) présentées dans un ordre aléatoire (voir annexe XV). L'enfant devait nommer le nom de la lettre pointée par l'étudiante-chercheuse. Aucune forme d'aide ne devait être apportée aux enfants.

Un point a été accordé par lettre correctement nommée, pour un total de 26 points maximum. Pour cette épreuve, aucun accord interjuge n'était nécessaire puisque chaque item n'avait qu'une seule réponse possible.

### Épreuve évaluant la connaissance du son des lettres

L'épreuve administrée pour évaluer la connaissance du son des lettres provenait de Clay (2003). L'épreuve comprenait une feuille présentant les 26 lettres de l'alphabet (majuscules) présentées dans un ordre aléatoire (voir annexe XVI). L'enfant devait nommer le son de la lettre pointée par l'étudiante-chercheuse. Aucune forme d'aide ne devait être apportée aux enfants.

Une grille consignant les sons acceptés a été utilisée afin d'uniformiser la correction de l'épreuve (voir annexe XVII). Un point a été accordé par son correctement nommé, pour un total de 26 points maximum.

### **3.6.2.2. Épreuve mesurant les habiletés en conscience phonologique**

Quatre épreuves ont été présentées aux enfants afin de mesurer leurs habiletés en conscience phonologique. Ces épreuves portaient sur l'habileté à compter des syllabes, à associer des mots qui riment, à associer des mots ayant le même phonème initial et à compter des phonèmes. Toutes les épreuves provenaient d'Adams *et al.* (2000)<sup>19</sup>.

### Épreuve évaluant la capacité à compter les syllabes

L'épreuve administrée pour évaluer l'habileté à compter des syllabes comprenait trois exemples qui devaient être faits préalablement par l'étudiante-chercheuse pour montrer à l'enfant ce qui était attendu de sa part, soit de compter le nombre de syllabes orales contenues dans les mots (fe-nêtre, cro-co-dile, pomme). Elle comprenait aussi une feuille présentant cinq images disposées dans une colonne à gauche de la feuille. À côté de chaque image, un espace était prévu pour que l'enfant puisse inscrire sa réponse. L'enfant devait compter le nombre de syllabes orales des cinq images qui figuraient sur la feuille (chat (1), é-lé-phant (3), mo-to (2), pan-ta-lon (3), hé-li-cop-tère (4)). Chaque mot imagé était nommé oralement par l'étudiante-chercheuse avant que l'enfant compte les syllabes. Pour chaque syllabe comptée, il devait tracer une ligne verticale (ex. : moto → | |).

---

<sup>19</sup> En raison des droits d'auteur, ces quatre épreuves ne peuvent pas être fournies en annexe.

Au besoin, l'enfant pouvait demander à l'étudiante-chercheuse de nommer de nouveau un mot imagé ou de répéter la consigne. Aucune forme d'aide ne devait lui être apportée.

Un point a été attribué lorsque l'enfant représentait le bon nombre de syllabes d'un mot, pour un maximum de 5 points (1 point par mot). Pour cette épreuve, aucun accord interjuge n'était nécessaire puisque chaque item n'avait qu'une seule réponse possible. Il n'y avait donc pas place à l'interprétation.

#### Épreuve évaluant la capacité à associer des mots qui riment

L'épreuve visant à évaluer l'habileté à associer des rimes comprenait deux exemples qui devaient être faits préalablement par l'étudiante-chercheuse pour montrer à l'enfant ce qui était attendu de sa part, soit d'associer les mots qui riment (chat-bas, beurre-fleur). Elle comprenait aussi une feuille présentant dix mots imagés disposés en deux colonnes. Chaque image située dans la colonne de gauche devait être associée à une image située dans la colonne de droite (lit-scie, os-brosse, pont-rond, clou-roue, main-pain). Les mots imagés étaient nommés oralement à l'enfant, en évitant de placer un déterminant devant le nom.

Au besoin, l'enfant pouvait demander à l'étudiante-chercheuse de nommer de nouveau une image ou de répéter la consigne. Aucune forme d'aide ne devait lui être apportée.

Un point a été attribué par paire de rimes correctement associées, pour un maximum de 5 points. Pour cette épreuve, aucun accord interjuge n'était nécessaire puisque chaque item n'avait qu'une seule réponse possible. Il n'y avait donc pas place à l'interprétation.

#### Épreuve évaluant la capacité à associer des mots ayant le même phonème initial

L'épreuve administrée pour évaluer l'habileté à associer des mots débutant par les mêmes phonèmes initiaux comprenait deux exemples qui devaient être faits préalablement par l'étudiante-chercheuse pour montrer à l'enfant ce qui était attendu de sa part, soit d'associer les mots débutant par le même phonème initial (souris-soleil, canard-camion). Elle comprenait aussi une feuille présentant dix mots imagés disposés en deux colonnes. Chaque image située dans la colonne de gauche devait être associée à une image située dans la colonne de droite (bouche-ballon, loup-lumière, cochon-camion, fusée-fourchette, étoile-

écureuil). Les mots imagés étaient nommés oralement à l'enfant, en évitant de placer un déterminant devant le nom.

Au besoin, l'enfant pouvait demander à l'étudiante-chercheuse de nommer de nouveau une image ou de répéter la consigne. Aucune forme d'aide ne devait lui être apportée.

Un point a été attribué pour chaque paire de mots correctement associés, pour un maximum de 5 points (1 point par mot). Pour cette épreuve, aucun accord interjuge n'était nécessaire puisque chaque item n'avait qu'une seule réponse possible. Il n'y avait donc pas place à l'interprétation.

#### Épreuve évaluant la capacité à compter les phonèmes

L'épreuve administrée pour évaluer l'habileté à compter des phonèmes comprenait deux exemples qui devaient être faits préalablement par l'étudiante-chercheuse pour montrer à l'enfant ce qui était attendu de sa part, soit de compter le nombre de phonèmes contenus dans des mots nommés oralement (b-ain → 2 phonèmes → | | , verre → trois phonèmes → | | | ). Elle comprenait aussi une feuille présentant cinq mots imagés : café (4 phonèmes), sous (2 phonèmes), bol (3 phonèmes), vache (3 phonèmes), sapin (4 phonèmes). Les mots imagés étaient nommés oralement à l'enfant. Ce dernier devait tracer un trait vertical pour chaque phonème compté.

Au besoin, l'enfant pouvait demander à l'étudiante-chercheuse de nommer de nouveau un mot imagé ou de répéter la consigne. Aucune forme d'aide ne devait lui être apportée.

Un point a été attribué lorsque l'enfant représentait par des traits verticaux le bon nombre phonèmes d'un mot, pour un maximum de 5 points. Pour cette épreuve, aucun accord interjuge n'était nécessaire puisque chaque item n'avait qu'une seule réponse possible. Il n'y avait donc pas place à l'interprétation.

### **3.6.3. QUESTIONNAIRE AUTODÉCLARÉ SUR LES PRATIQUES PÉDAGOGIQUES**

En janvier 2016, les enseignantes ont rempli un questionnaire autodéclaré sur leurs pratiques pédagogiques en lien avec l'émergence de la lecture et de l'écriture (voir annexe IV). Le questionnaire provient de Boudreau, Beaudoin et Mélançon (2018), mais il a été adapté pour les besoins de la présente étude (certaines sections, notamment celles portant sur les habiletés sociales, ont été supprimées puisqu'elles n'étaient pas pertinentes dans le cadre de cette recherche). Le questionnaire comportait des questions ouvertes qui ont été posées aux enseignantes afin d'avoir plus de détails sur leurs pratiques (ex. : Utilisez-vous un matériel pédagogique en lien avec l'émergence de la lecture et de l'écriture ?).

Les réponses des enseignantes du GE et du GT à ce questionnaire autodéclaré au prétest (voir annexe XIX) ont permis de s'assurer de l'équivalence des pratiques des deux groupes de participantes.

### **3.6.4. QUESTIONNAIRE AUTODÉCLARÉ SUR LA PERCEPTION DES ENSEIGNANTES DU GE**

Un second questionnaire autodéclaré a été remis aux trois enseignantes du GE lors du post-test en juin afin de connaître leur perception quant à l'implantation du programme adapté des « 5 au quotidien » dans leur classe (voir annexe IV) et ainsi répondre au troisième objectif de cette recherche. Des questions ouvertes leur ont été posées afin de documenter leur expérience en lien avec les routines de littératie (ex. : Avez-vous remarqué, votre participation à ce projet, des changements chez les enfants de votre classe par rapport aux années passées ? Si oui, lesquels ?).

## **3.7. PLAN DE TRAITEMENT ET D'ANALYSE DES DONNÉES**

Plusieurs données ont été recueillies afin de répondre aux objectifs de cette recherche. Le traitement et l'analyse de ces données sont brièvement présentés dans cette section.

Afin d'évaluer l'effet de l'implantation du programme adapté de routines de littératie sur le développement d'habiletés et de connaissances en lien avec l'émergence de la lecture et de l'écriture chez des enfants du préscolaire (objectif 2 et les quatre questions spécifiques en découlant), les mesures prises auprès des enfants du GE et du GT (scores aux épreuves évaluant la clarté cognitive, la connaissance du nom et du son des lettres, les habiletés de conscience phonologique et la découverte du principe alphabétique) ont été soumises à des analyses quantitatives paramétriques de comparaison de moyennes à l'aide du logiciel SPSS. Plus précisément, des ANCOVAs<sup>20</sup> ont été réalisées sur les scores obtenus par les enfants du GE et du GT aux différentes épreuves soumises au post-test, soit après l'implantation et l'expérimentation du programme, en utilisant les scores obtenus au prétest comme covariable. Des analyses de variance à mesures répétées ont également été réalisées de manière à comparer la progression des scores des deux groupes entre les deux temps de mesure.

Pour répondre à l'objectif 3, des données en lien avec la perception des enseignantes ont été recueillies à la suite de l'expérimentation à l'aide d'un questionnaire autodéclaré. Ce questionnaire regroupait quatre questions ouvertes visant à connaître les opinions des enseignantes participantes. Les données qualitatives recueillies pour répondre à cet objectif exploratoire ont permis d'avoir une meilleure idée de leur perception. Les verbatims complets se retrouvent dans la section 4.5 du chapitre « Résultats », rapportant l'ensemble des commentaires recueillis par les enseignantes. Comme les commentaires recueillis étaient peu nombreux et plutôt succincts, ils n'ont pas fait l'objet d'une analyse de contenu.

Il est à noter que le devis de recherche utilisé a permis de recueillir des données quantitatives et qualitatives. Tel que mentionné précédemment, les objectifs 2 et 3 de cette recherche étaient indépendants l'un de l'autre, car ils ne s'intéressaient pas aux mêmes variables. Le devis mixte était donc de mise puisque la poursuite de ces deux objectifs

---

<sup>20</sup> Il importe de souligner que des tests-t sur les scores du prétest et du post-test ont été réalisés lorsque les postulats de l'ANCOVA n'étaient pas respectés.

requérait des types de données différents : l'objectif 2 impliquait la cueillette de données quantitatives, alors que l'objectif 3 nécessitait la collecte de données qualitatives. Il nous apparaît donc important de préciser que les données qualitatives ne cherchaient pas à expliquer ou justifier les données quantitatives; elles visaient à documenter la perception des enseignantes quant à leur expérience en lien avec le programme implanté (objectif 3).

## **CHAPITRE 4**

### **RÉSULTATS**

Ce chapitre présente les résultats obtenus à la suite des différentes analyses effectuées en lien avec les variables à l'étude, soit le développement de la clarté cognitive, le développement de la connaissance du nom et du son des lettres, le développement de la conscience phonologique et le développement de la compréhension du principe alphabétique. De plus, une section rapportera les résultats relatifs aux données qualitatives recueillies auprès des enseignantes en lien avec leur perception à l'égard de l'implantation du programme dans leur classe. Le chapitre sera donc divisé en cinq sections distinctes dans lesquelles chacun de ces aspects sera traité afin de répondre aux objectifs de la recherche qui étaient 1) de proposer une adaptation du modèle élaboré par Boushey et Moser (2009, 2015) intitulé les « 5 au quotidien » pour respecter l'esprit de l'éducation préscolaire, 2) de vérifier les effets de l'implantation de ce programme adapté sur les compétences relatives à l'émergence de la lecture et de l'écriture chez les enfants et 3) de documenter la perception des enseignantes quant à l'implantation du programme en classe.

#### **4.1. LE DÉVELOPPEMENT DE LA CLARTÉ COGNITIVE**

Cette étude cherchait, entre autres, à vérifier les effets d'une adaptation du modèle de gestion de classe de Boushey et Moser (2009, 2015) sur le développement de la clarté cognitive chez les enfants d'éducation préscolaire 5 ans. Les différentes analyses ont permis de comparer les résultats obtenus par les enfants du GE et du GT aux épreuves de clarté cognitive soumises avant et après l'expérimentation du programme de routines de littératie.

Le développement de la clarté cognitive a été mesuré par le biais de deux épreuves évaluant le niveau de connaissance des enfants par rapport au concept de lettre (première

épreuve) et au concept de mot (deuxième épreuve). Afin de vérifier les effets de l'implantation du programme sur ces deux variables, des analyses de covariance (ANCOVAs) ont été effectuées sur les scores au post-test en utilisant les scores au prétest en tant que covariable de manière à contrôler l'effet d'éventuelles différences entre les groupes au prétest.

Le tableau 6 rapporte les résultats de ces analyses de covariance entre les moyennes ajustées des scores obtenus au post-test par les deux groupes de participants à chacune des deux épreuves en utilisant les scores au prétest comme covariable.

Tableau 6 : Résultats des analyses de covariance entre les moyennes ajustées des scores obtenus au post-test aux épreuves portant sur le développement de la clarté cognitive (concept de lettre et concept de mot) par le GE et le GT au post-test en utilisant les scores au prétest comme covariable

Variable	Groupe	n	M ajustée	Erreur-type	Min	Max	F	p
Concept de lettre (score sur 3)	Expérimental	47	2,42	0,076	1	3	1,384	0,243
	Témoin	32	2,57	0,092	2	3		
Concept de mot (score sur 9)	Expérimental	47	5,38	0,447	0	9	— <sup>1</sup>	—
	Témoin	32	4,29	0,543	0	9		
Total de clarté cognitive (score sur 12)	Expérimental	47	7,83	0,465	2	12	— <sup>2</sup>	—
	Témoin	32	6,82	0,563	2	12		

Note <sup>1</sup> : Il est à noter que l'ANCOVA n'a pas pu être effectuée à partir des scores relatifs au concept de mot, car le postulat d'homogénéité des pentes n'était pas respecté pour cette variable. Des tests-t ont donc dû être réalisés pour comparer les scores du GE et du GT. Les résultats de ces analyses sont présentés dans le texte qui suit.

Note <sup>2</sup> : Il est à noter que l'ANCOVA n'a pas pu être effectuée à partir des scores relatifs au total de clarté cognitive, car le postulat d'homogénéité des pentes n'était pas respecté pour cette variable. Des tests-t ont donc dû être réalisés pour comparer les scores du GE et du GT. Les résultats de ces analyses sont présentés dans le texte qui suit.

Dans l'épreuve portant sur le concept de lettre, le score maximal pouvant être obtenu par les enfants était de 3 points. Les résultats de l'ANCOVA effectuée entre les moyennes ajustées des scores au post-test du GE (M ajustée = 2,42, Erreur-Type = 0,076) et du GT (M ajustée = 2,57, Erreur-Type = 0,092) ne montrent aucune différence statistiquement significative entre les deux groupes sur le plan des moyennes obtenues au post-test lorsque l'on tient compte des scores au prétest comme covariable [ $F(1,76) = 1,384, p = 0,243$ ]<sup>21</sup>.

La figure 4 illustre la progression des scores des deux groupes entre les deux temps de mesure. Les résultats des analyses de variance à mesures répétées indiquent qu'il n'y a aucune différence statistiquement significative entre la progression des scores du GE et celle du GT [ $F(1,77) = 0,054, p = 0,816$ ]. Ces résultats vont dans le même sens que ceux de l'ANCOVA.

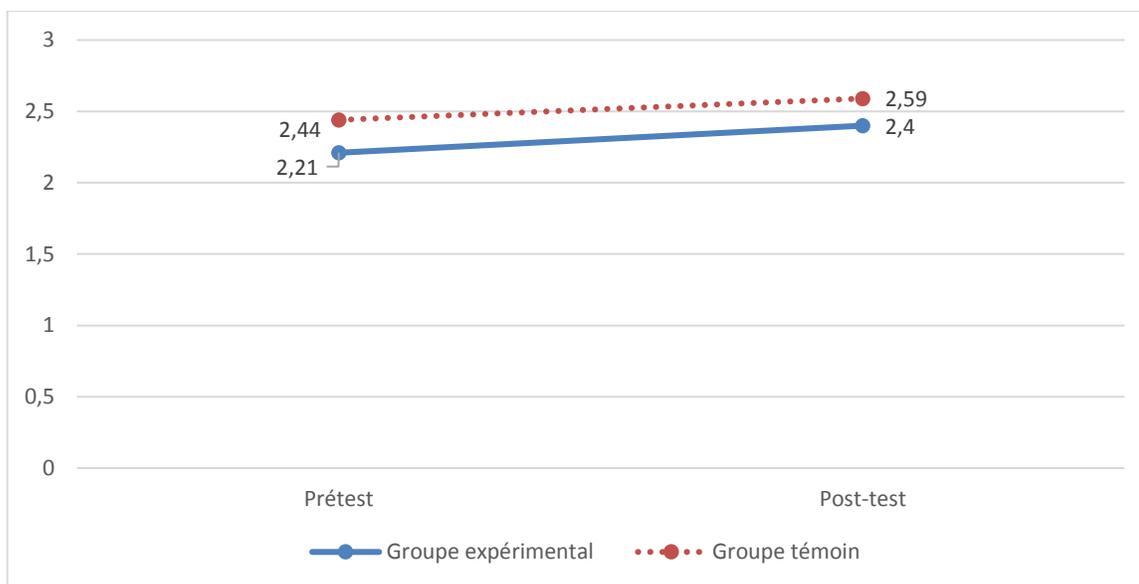


Figure 4 : Graphique présentant la progression des moyennes obtenues à l'épreuve évaluant l'acquisition du concept de lettre entre le prétest et le post-test pour le GE et le GT

<sup>21</sup> Le postulat d'homogénéité des pentes de l'ANCOVA a été respecté lors de l'analyse ( $p = 0,996$ ).

En ce qui concerne l'épreuve portant sur le concept de mot, le score maximal pouvant être obtenu par les enfants était de 9 points. Comme le postulat d'homogénéité des pentes n'était pas respecté pour cette variable, l'analyse de covariance n'a pas pu être effectuée. Par conséquent, deux tests-t ont été calculés à partir des scores obtenus à l'épreuve évaluant l'acquisition du concept de mot au prétest (GE : M = 4,09, É.T. = 3,911; GT : M = 3,28, É.T. = 4,018) et au post-test (GE : M = 5,55, É.T. = 3,634 ; GT : M = 4,03, É.T. = 3,881). En ce qui a trait au prétest, les résultats du test-t indiquent que les moyennes des deux groupes sont équivalentes [ $t(1,77) = 0,887$ ,  $p = 0,378$ ], laissant supposer que, pour cette variable, les scores du prétest ont peu d'impact sur les scores du post-test. Ceci a permis d'effectuer un test-t sur les scores du post-test afin de comparer les deux groupes au terme de l'intervention. Les résultats de ce test-t ne révèlent aucune différence statistiquement significative entre les moyennes obtenues par le GE et le GT après l'expérimentation [ $t(1,77) = 1,778$ ,  $p = 0,079$ ].

La figure 5 rapporte les scores moyens obtenus par chacun des groupes au prétest et au post-test. À l'instar des résultats des tests-t, ceux de l'analyse de variance à mesures répétées ne révèlent pas de différence statistiquement significative entre le GE et le GT sur le plan de la progression des scores moyens obtenus au prétest et au post-test [ $F(1,77) = 0,789$ ,  $p = 0,377$ ].

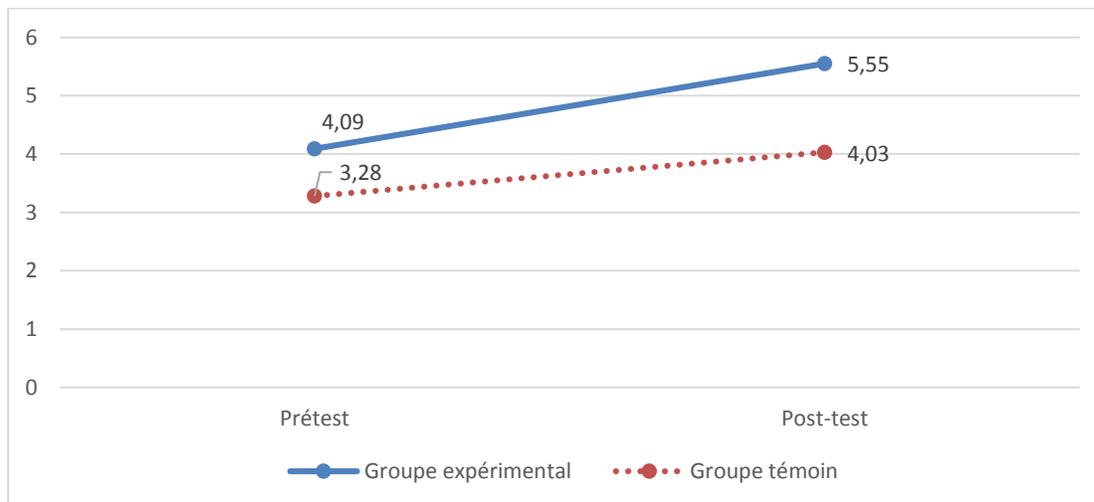


Figure 5 : Graphique présentant la progression des moyennes obtenues à l'épreuve évaluant l'acquisition du concept de mot entre le prétest et le post-test pour le GE et le GT

Enfin, à l'instar des résultats obtenus en lien avec chacune des deux épreuves de clarté cognitive, ceux issus des analyses effectuées sur le score total résultant de la somme des scores des deux épreuves ne révèlent pas de différences statistiquement significatives entre les deux groupes. Les résultats des tests-t réalisés en remplacement de l'ANCOVA, qui ne pouvait être effectuée en raison du non-respect du postulat d'homogénéité des pentes, indiquent que les moyennes du GE (prétest :  $M = 6,30$ ,  $\text{É.T.} = 3,967$ ; post-test :  $M = 7,96$ ,  $\text{É.T.} = 3,805$ ) et du GT (prétest :  $M = 5,72$ ,  $\text{É.T.} = 4,082$ ; post-test :  $M = 6,63$ ,  $\text{É.T.} = 3,990$ ) ne se distinguent pas de façon statistiquement significative tant au prétest ( $t(1,77) = 0,630$ ,  $p = 0,531$ ) qu'au post-test [ $t(1,77) = 1,498$ ,  $p = 0,138$ ]. Les résultats de l'analyse de variance à mesures répétées appuient également le fait qu'il n'existe aucune différence statistiquement significative entre la progression des scores du GE et celle des scores du GT entre le prétest et le post-test [ $F(1,77) = 0,824$ ,  $p = 0,367$ ].

#### 4.2. LE DÉVELOPPEMENT DE LA CONNAISSANCE DU NOM ET DU SON DES LETTRES

Cette étude cherchait également à vérifier les effets d'une adaptation du modèle de gestion de classe les « 5 au quotidien » sur le développement de la connaissance du nom et du son des lettres. Les différentes analyses permettent de comparer les résultats obtenus par les enfants des deux groupes aux épreuves de connaissance des lettres ayant été soumises avant et après l'expérimentation du programme de routines de littératie.

Les effets de l'implantation du programme sur le développement de ces connaissances ont d'abord été vérifiés par le biais d'ANCOVAs effectuées entre les moyennes ajustées des scores obtenus au post-test par les deux groupes de participants en utilisant les scores obtenus au prétest comme covariable (voir le tableau 7).

Tableau 7 : Résultats des analyses de covariance entre les moyennes ajustées des scores obtenus au post-test aux épreuves portant sur le développement de la connaissance des lettres (nom et son) par le GE (n = 47) et le GT (n = 32) au post-test en utilisant les scores au prétest comme covariable

Variable	Groupe	n	M ajustée	Erreur-type	Min	Max	F	P
Nom des lettres (score sur 26)	Expérimental	47	23,98	0,446	13	26	1	—
	Témoin	32	22,81	0,543	5	26		
Son des lettres (score sur 26)	Expérimental	47	20,25	0,744	2	26	0,855	0,358
	Témoin	32	19,16	0,905	4	26		
Score total de connaissance des lettres (score sur 52)	Expérimental	47	44,07	0,933	26	52	1,605	0,209
	Témoin	32	42,21	1,131	9	52		

Note <sup>1</sup>: Il est à noter que l'ANCOVA n'a pas pu être effectuée à partir des scores relatifs au nom des lettres, car le postulat d'homogénéité des pentes n'était pas respecté pour cette variable. Des tests-t ont donc dû être réalisés pour comparer les scores du GE et du GT. Les résultats de ces analyses sont présentés dans le texte qui suit.

Pour chacune des deux épreuves, le score maximal pouvant être obtenu par les enfants était de 26 points. En ce qui a trait aux scores à l'épreuve de connaissance du nom des lettres, l'analyse de covariance n'a pas pu être effectuée, car le postulat d'homogénéité des pentes n'était pas respecté pour cette variable. Par conséquent, deux tests-t ont été calculés à partir des scores obtenus à l'épreuve mesurant la connaissance du nom des lettres au prétest et au post-test.

En ce qui concerne le prétest, les résultats du test-t indiquent que la moyenne du GE (M = 18,85, É.T. = 7,080) est, de façon statistiquement significative [ $t(1,77) = 2,012$ ,  $p = 0,048$ ], supérieure à celle du GT (M = 15,47, É.T. = 7,696). Les résultats du test-t effectués sur les scores du post-test vont dans le même sens, révélant une différence

statistiquement significative [ $t(1,77) = 3,312, p = 0,026$ ] entre les moyennes du GE ( $M = 24,51, \text{É.T.} = 2,645$ ) et du GT ( $M = 22,03, \text{É.T.} = 5,660$ ). Comme la différence en faveur du GE observée au post-test est similaire à celle qui était déjà présente au prétest, il n'est pas possible de l'attribuer à l'effet du programme.

À cet égard, les résultats de l'analyse de variance à mesures répétées ayant été réalisée pour traiter les données recueillies à l'épreuve de la connaissance du nom des lettres vont dans le même sens en révélant l'absence de différence statistiquement significative entre le GE et le GT sur le plan de la progression des scores moyens obtenus entre les deux temps de mesure [ $F(1,77) = 0,531, p = 0,468$ ]. La figure 6 illustre la progression des moyennes pour le GE et le GT entre le prétest et le post-test.

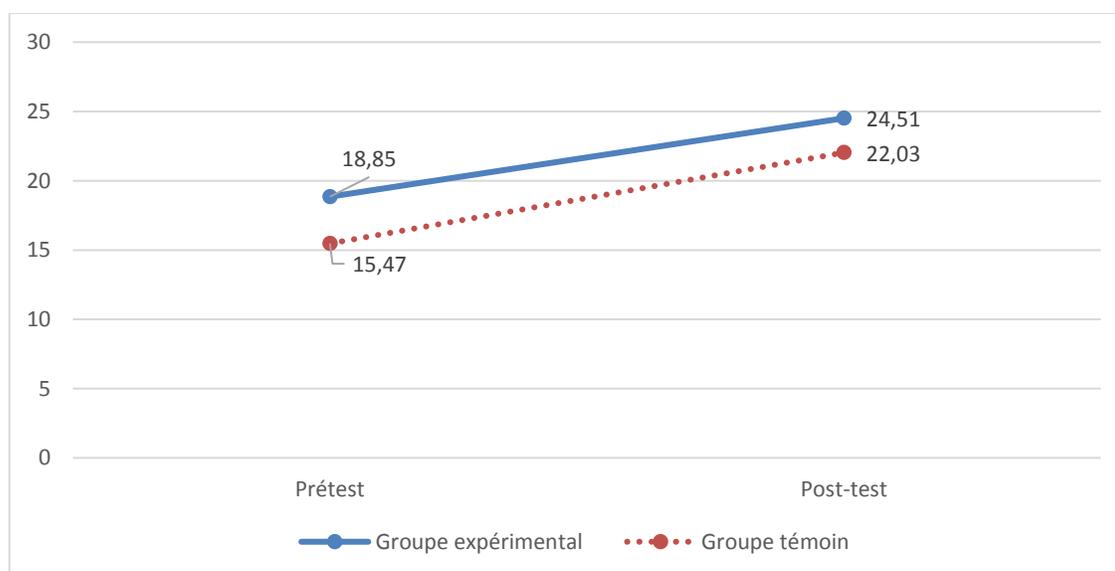


Figure 6 : Graphique présentant les scores moyens obtenus par le GE et le GT à l'épreuve évaluant l'acquisition de la connaissance du nom des lettres entre le prétest et le post-test

En ce qui a trait à l'épreuve portant sur la connaissance du son des lettres, les résultats de l'ANCOVA effectuée entre les moyennes ajustées des scores au post-test du GE ( $M$  ajustée = 20,25, Erreur-Type = 0,744) et du GT ( $M$  ajustée = 19,16, Erreur-Type = 0,905) ne montrent aucune différence statistiquement significative entre les deux groupes sur le plan

les moyennes obtenues au post-test lorsque l'on tient compte des scores au prétest comme covariable [ $F(1,76) = 0,855, P = 0,358$ ]<sup>22</sup>.

La figure 7 illustre la progression des scores moyens des deux groupes entre les deux temps de mesure. Les résultats de l'analyse de variance à mesures répétées indiquent qu'il n'y a aucune différence statistiquement significative entre la progression des scores du GE et celle du GT [ $F(1,77) = 2,740, p = 0,102$ ], ce qui semble en accord avec les résultats de l'ANCOVA.

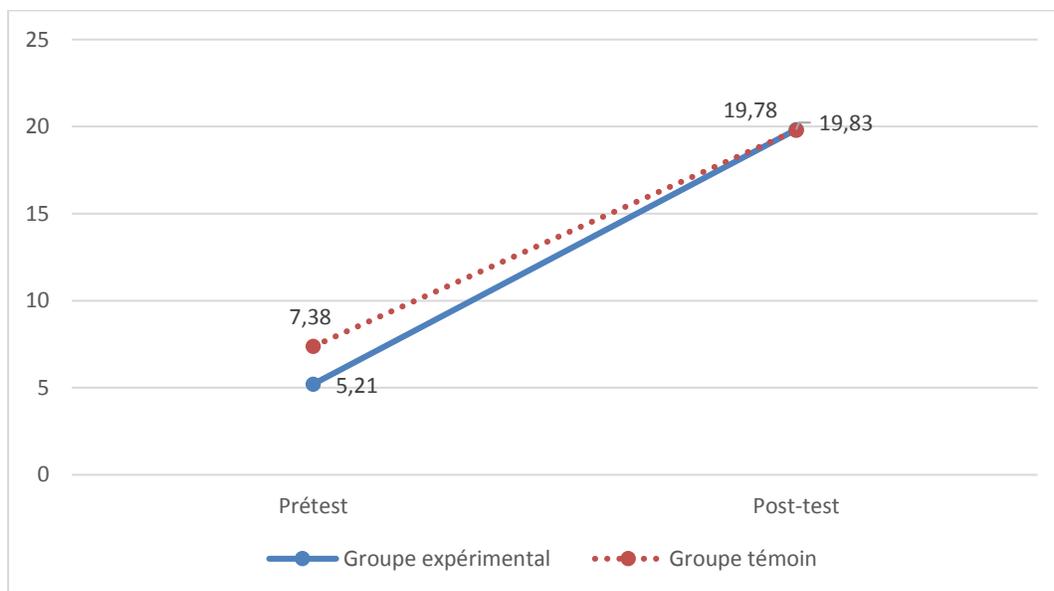


Figure 7 : Graphique présentant la progression des moyennes obtenues par le GE et le GT à l'épreuve évaluation l'acquisition de la connaissance du son des lettres entre le prétest et le post-test

Dans le même sens que les résultats observés pour la connaissance du nom et du son des lettres, ceux obtenus à la suite de l'ANCOVA effectuée entre les moyennes ajustées des scores au post-test du GE (M ajustée = 44,07, Erreur-Type = 0,933) et du GT (M

<sup>22</sup> Le postulat d'homogénéité des pentes de l'ANCOVA a été respecté lors de l'analyse ( $p = 0,548$ ).

ajustée = 42,21, Erreur-Type = 1,131) au score total de connaissance des lettres (somme des scores obtenus aux deux épreuves) ne montrent aucune différence statistiquement significative entre les deux groupes sur le plan des moyennes obtenues au post-test lorsque l'on tient compte des scores au prétest comme covariable [ $F(1,76) = 1,605, P = 0,209$ ]<sup>23</sup>. Ces résultats vont de pair avec ceux des analyses de variance à mesures répétées qui indiquent qu'il n'y a aucune différence statistiquement significative entre la progression des scores du GE et celle du GT [ $F(1,77) = 0,486, p = 0,488$ ].

#### 4.3. LE DÉVELOPPEMENT DES HABILITÉS DE CONSCIENCE PHONOLOGIQUE

Le développement des habiletés de conscience phonologique figurait aussi parmi les variables à l'étude. Cette variable a été mesurée à l'aide de quatre épreuves distinctes, soit compter le nombre de syllabes, associer des mots qui riment, associer des mots ayant le même phonème initial et compter le nombre de phonèmes. Des ANCOVAs et des analyses de variance à mesures répétées ont été générées afin de comparer les résultats obtenus par les enfants du GE et du GT aux épreuves de conscience phonologique soumises avant et après l'expérimentation du programme de routines de littératie. Le tableau 8 rapporte les résultats de ces ANCOVAs entre les moyennes ajustées des scores obtenus au post-test par les deux groupes de participants à chacune des quatre épreuves en utilisant les scores au prétest comme covariable.

---

<sup>23</sup> Le postulat d'homogénéité des pentes de l'ANCOVA a été respecté lors de l'analyse ( $p = 0,124$ ).

Tableau 8 : Résultats des analyses de covariance entre les moyennes ajustées des scores obtenus au post-test aux épreuves portant sur le développement des habiletés de conscience phonologique par le GE (n = 47) et le GT (n = 32) au post-test en utilisant les scores au prétest comme covariable.

Variable	Groupe	n	M ajustée (score sur 5)	Erreur-type	Min	Max	F	P
Nombre de syllabes (score sur 5)	Expérimental	47	4,66	0,143	2	5	— <sup>1</sup>	—
	Témoin	32	4,00	0,124	1	5		
Rime (score sur 5)	Expérimental	47	3,82	0,209	0	5	0,061	0,806
	Témoin	32	3,90	0,254	1	5		
Phonème initial (score sur 5)	Expérimental	47	3,68	0,238	0	5	0,039	0,843
	Témoin	32	3,60	0,289	0	5		
Nombre de phonèmes (score sur 5)	Expérimental	47	0,54	0,152	0	4	2,658	0,107
	Témoin	32	0,93	0,185	0	4		
Score total de conscience phonologique (score sur 20)	Expérimental	47	12,71	0,402	6	19	0,230	0,633
	Témoin	32	12,40	0,487	7	18		

Note 1: Il est à noter que l'ANCOVA n'a pas pu être effectuée à partir des scores relatifs au nombre de syllabes, car le postulat d'homogénéité des pentes n'était pas respecté pour cette variable. Des tests-t ont donc dû être réalisés pour comparer les scores du GE et du GT. Les résultats de ces analyses sont présentés dans le texte qui suit.

En ce qui concerne l'épreuve portant sur l'habileté à compter des syllabes, le score maximal était de 5 points. Le postulat d'homogénéité des pentes n'était pas respecté pour cette variable. Il était donc impossible de générer une ANCOVA. Ainsi, deux tests-t ont été calculés à partir des scores obtenus pour cette variable au prétest et au post-test. Les résultats du test-t réalisé à partir des scores du prétest indiquent que les moyennes du GE (M = 4,30, É.T. = 1,267) et du GT (M = 4,63, É.T. = 0,907) sont équivalentes [ $t(1,77) = 1,257$ ,  $p = 0,213$ ], ce qui permet de penser que, pour cette variable, les scores au prétest exercent peu d'influence sur les scores au post-test. Afin de comparer les moyennes des deux groupes au terme de l'expérimentation, un test-t a ainsi pu être effectué sur les scores du post-test. Les résultats de ce test-t révèlent une différence statistiquement significative [ $t(1,77) = 2,147$ ,  $p = 0,037$ ] entre les moyennes du GE (M = 4,62, É.T. = 0,822) et du GT (M = 4,06,

É.T. = 1,294). Ces résultats concordent avec ceux issus des analyses de variance à mesures répétées qui indiquent qu'il existe une différence statistiquement significative entre la progression des scores du GE et celle du GT [ $F(1,77) = 9,649$ ,  $p = 0,003$ ]. La figure 8 présente la progression des scores des deux groupes entre les deux temps de mesure. Alors qu'une progression des scores entre le prétest et le posttest peut être observée au sein du GE, on remarque une baisse des scores du GT entre les deux temps de mesure.

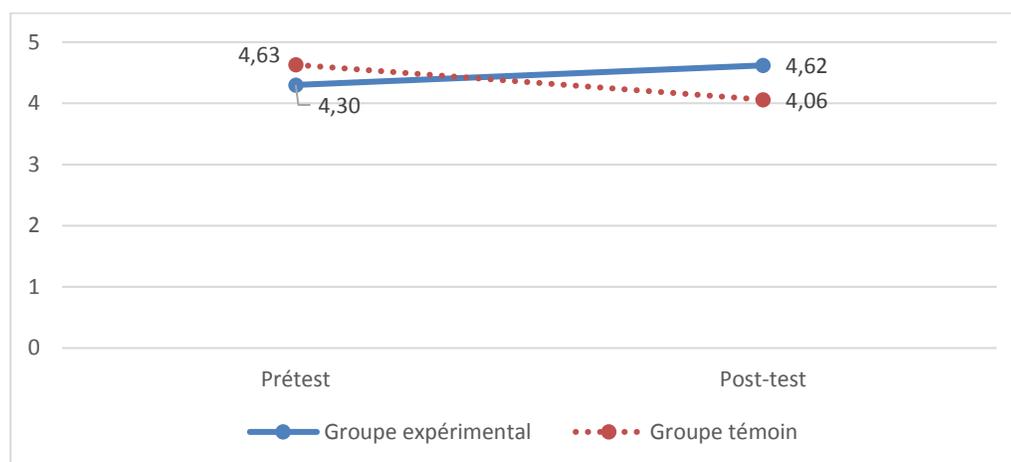


Figure 8 : Graphique présentant la progression des scores moyens obtenus par le GE et le GT à l'épreuve portant sur l'habileté à compter le nombre de syllabes entre le prétest et le post-test

Dans l'épreuve portant sur l'habileté à associer des mots qui riment, le score maximal pouvant être obtenu par les enfants était de 5 points. Les résultats de l'ANCOVA effectuée entre les moyennes ajustées des scores au post-test du GE ( $M$  ajustée = 3,82, Erreur-Type = 0,209) et du GT ( $M$  ajustée = 3,90, Erreur-Type = 0,254) pour cette épreuve ne montrent aucune différence statistiquement significative entre les deux groupes sur le plan des moyennes obtenues au post-test lorsque l'on tient compte des scores au prétest comme covariable [ $F(1,76) = 0,061$ ,  $P = 0,806$ ]<sup>24</sup>.

<sup>24</sup> Le postulat d'homogénéité des pentes de l'ANCOVA a été respecté lors de l'analyse ( $p = 0,771$ ).

Dans le même ordre d'idées, les résultats de l'analyse de variance à mesures répétées indiquent qu'il n'y a pas de différence statistiquement significative entre la progression des scores du GE et celle du GT [ $F(1,77) = 0,626$ ,  $p = 0,431$ ]. Ces résultats appuient ceux observés pour l'ANCOVA. La figure 9 illustre la progression des moyennes des deux groupes entre le prétest et le post-test.

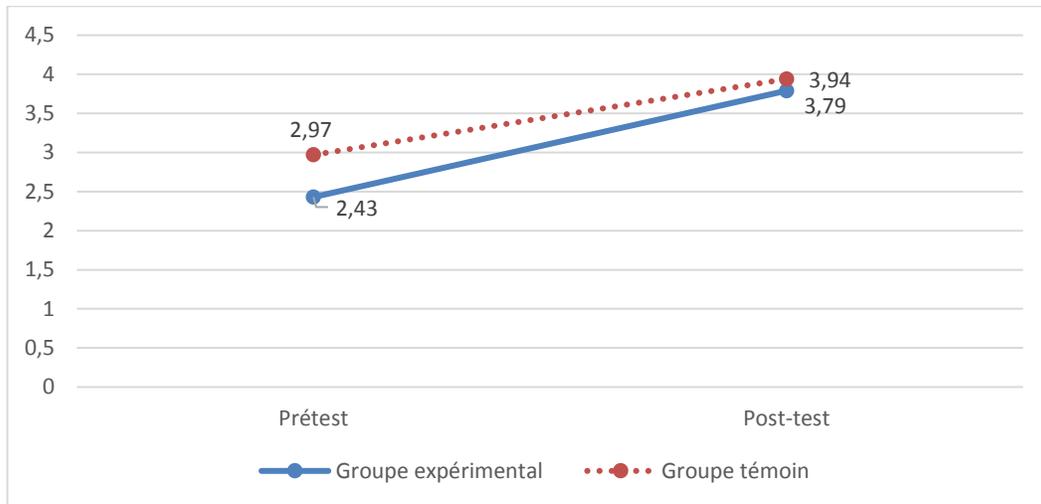


Figure 9 : Graphique présentant les scores moyens obtenus au prétest et au post-test par le GE et le GT à l'épreuve consistant à associer des mots qui riment

En ce qui a trait à l'habileté à associer des mots ayant le même phonème initial, le score maximal pouvant être obtenu par les enfants étaient de 5 points. Les résultats de l'ANCOVA effectuée entre les moyennes ajustées des scores au post-test du GE ( $M$  ajustée = 3,68, Erreur-Type = 0,238) et du GT ( $M$  ajustée = 3,60, Erreur-Type = 0,289) ne montrent aucune différence statistiquement significative pour cette variable entre le GE et le GT sur le plan des moyennes obtenues au post-test lorsque l'on utilise les scores au prétest comme covariable [ $F(1,76) = 0,039$ ,  $P = 0,843$ ]<sup>25</sup>.

<sup>25</sup> Le postulat d'homogénéité des pentes de l'ANCOVA a été respecté lors de l'analyse ( $p = 0,264$ ).

Les résultats de l'analyse de variance à mesures répétées indiquent qu'il n'y a pas de différence statistiquement significative entre le GE et le GT sur le plan de la progression des scores moyens obtenus au prétest et au post-test [ $F(1,77) = 0,121, p = 0,729$ ]. La figure 10 montre la progression des scores moyens du GE et du GT entre les deux temps de mesure.

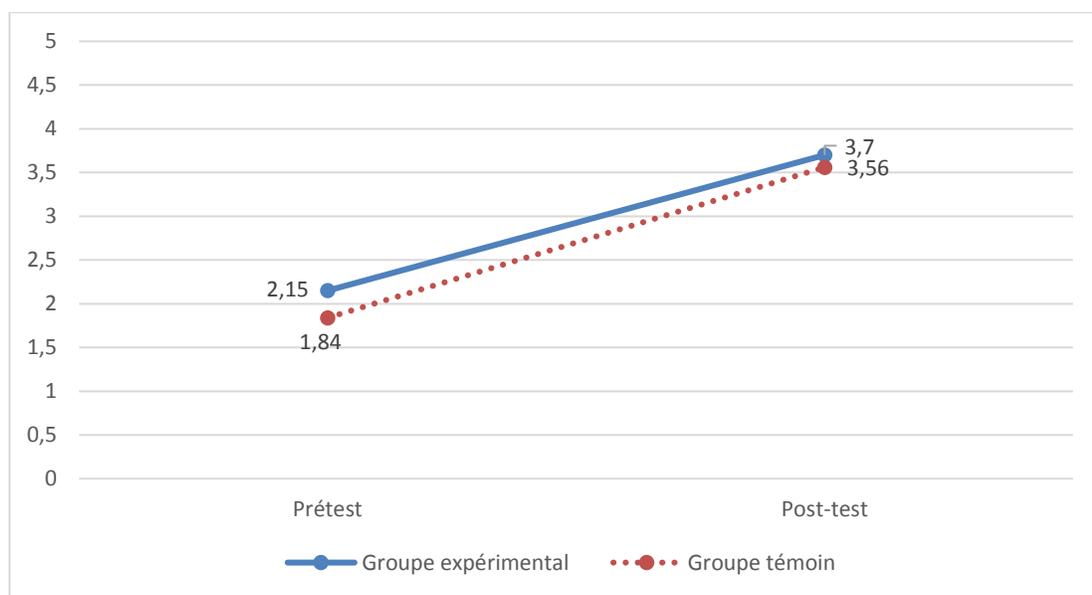


Figure 10 : Graphique présentant les scores moyens obtenus au prétest et au post-test par le GE et le GT à l'épreuve consistant à associer des mots qui ont le même phonème initial

Pour ce qui est de l'épreuve portant sur l'habileté à compter le nombre de phonèmes, le score maximal pouvant être obtenu par les enfants était de 5 points. Les résultats de l'ANCOVA effectuée entre les moyennes ajustées des scores au post-test du GE (M ajustée = 0,54, Erreur-Type = 0,152) et du GT (M ajustée = 0,93, Erreur-Type = 0,185) ne montrent aucune différence statistiquement significative entre les deux groupes sur le plan des moyennes obtenues au post-test lorsque l'on tient compte des scores au prétest comme covariable [ $F(1,76) = 2,658, p = 0,107$ ]<sup>26</sup>.

<sup>26</sup> Le postulat d'homogénéité des pentes de l'ANCOVA a été respecté lors de l'analyse ( $p = 0,200$ ).

La figure 11 illustre la progression des scores des deux groupes entre les deux temps de mesure. Les résultats de l'analyse de variance à mesures répétées indiquent qu'il n'existe pas de différence statistiquement significative entre la progression des scores du GE et celle du GT sur le plan de la progression des scores moyens obtenus à l'épreuve mesurant l'habileté à compter des phonèmes [ $F(1,77) = 3,968, p = 0,050$ ].

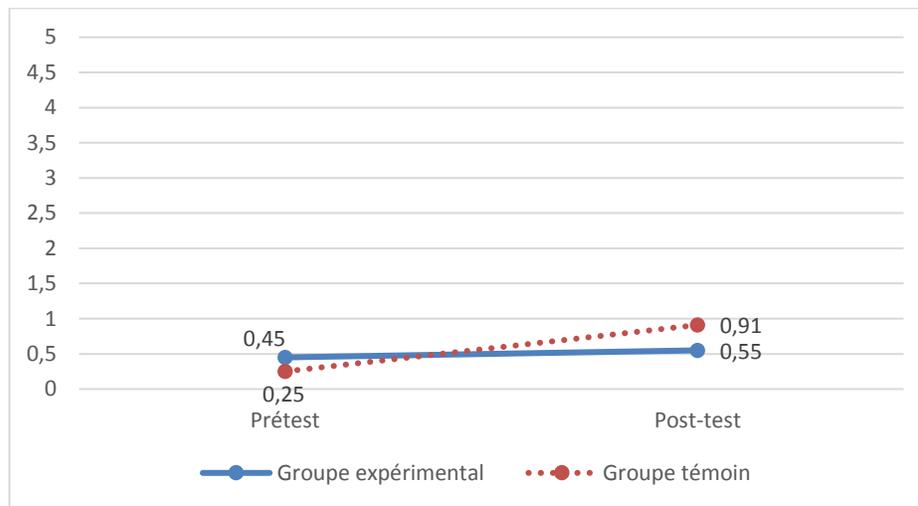


Figure 11 : Graphique présentant les scores moyens obtenus au prétest et au post-test par le GE et le GT à l'épreuve consistant à compter le nombre de phonèmes

Enfin, en ce qui concerne le score total aux épreuves de conscience phonologique (score sur 20 correspondant à la somme des scores obtenus aux quatre épreuves), les résultats de l'ANCOVA effectuée entre les moyennes ajustées des scores au post-test du GE ( $M$  ajustée = 12,71, Erreur-Type = 0,402) et du GT ( $M$  ajustée = 12,40, Erreur-Type = 0,487) au score total de connaissance des lettres ne montrent aucune différence statistiquement significative entre les deux groupes sur le plan des moyennes obtenues au post-test lorsque l'on tient compte des scores au prétest comme covariable [ $F(1,76) = 0,230, P = 0,633$ ]<sup>27</sup>. Ces résultats vont dans le même sens que ceux des analyses à mesures répétées qui ne dénotent

<sup>27</sup> Le postulat d'homogénéité des pentes de l'ANCOVA a été respecté lors de l'analyse ( $p = 0,802$ ).

aucune différence statistiquement significative entre la progression des scores du GE et celle des scores du GT entre les deux temps de mesure [ $F(1,77) = 4,850$ ,  $p = 0,031$ ].

#### 4.4. LA DÉCOUVERTE DU PRINCIPE ALPHABÉTIQUE

La présente étude cherchait à vérifier les effets du programme sur la découverte du principe alphabétique. Pour ce faire, les enfants du GE et du GT ont réalisé une épreuve d'écriture provisoire. Le score maximal pouvant être obtenu dans cette épreuve était de 30 points, soit 6 points par mots bien orthographiés. Afin de comparer les résultats obtenus par les deux groupes d'appartenance (GE et GT) au prétest et au post-test, il a été nécessaire d'effectuer deux tests-t, car le postulat d'homogénéité des pentes n'était pas respecté, empêchant la réalisation d'une ANCOVA. Le tableau 9 rapporte les résultats des tests-t comparant les moyennes des scores obtenus par les deux groupes pour cette variable au prétest et au post-test.

Tableau 9 : Résultats du test-t comparant les scores obtenus à l'épreuve d'écriture provisoire au prétest et au post-test pour le GE (n = 47) et le GT (n = 32)

Variable	Groupe	M	É.-T.	Min	Max	T	P
Écriture provisoire (prétest)	Expérimental	12,18	6,992	0	25	0,871	0,386
	Témoin	10,88	5,800	2	24,5		
Écriture provisoire (post-test)	Expérimental	20,49	4,44	11	27,5	2,944	0,005**
	Témoin	16,08	7,643	0	26,5		

\*\*  $p < .01$

En ce qui concerne le prétest, les résultats du test-t révèlent que les moyennes du GE et du GT au pré-test ne se distinguent pas de façon statistiquement significative ( $t(1,77) = 0,871$ ,  $p = 0,386$ ), ce qui laisse supposer que, pour cette variable, les scores au prétest a peu d'impact sur les scores au post-test. Un second test-t a donc pu être réalisé à partir des scores du post-test afin de comparer les moyennes des deux groupes au terme de l'expérimentation. Les résultats de ce test-t montrent la présence d'une différence statistiquement significative entre les moyennes du GE et du GT [ $t(1,77) = 2,944$ ,  $p = 0,005$ ],

celle du GE (M = 20,49, É.T. = 4,442) s'avérant supérieure à celle du GT (M = 16,08, É.T. = 7,643). Les résultats de l'analyse de variance à mesures répétées indiquent également qu'il existe une différence statistiquement significative entre la progression des scores du GE et celle des scores du GT entre le prétest et le post-test [ $F(1,77) = 4,850, p = 0,031$ ] ; la progression des scores du GE s'avère significativement supérieure à celle du GT. La figure 12 illustre la progression des scores moyens des deux groupes entre les deux temps de mesure.

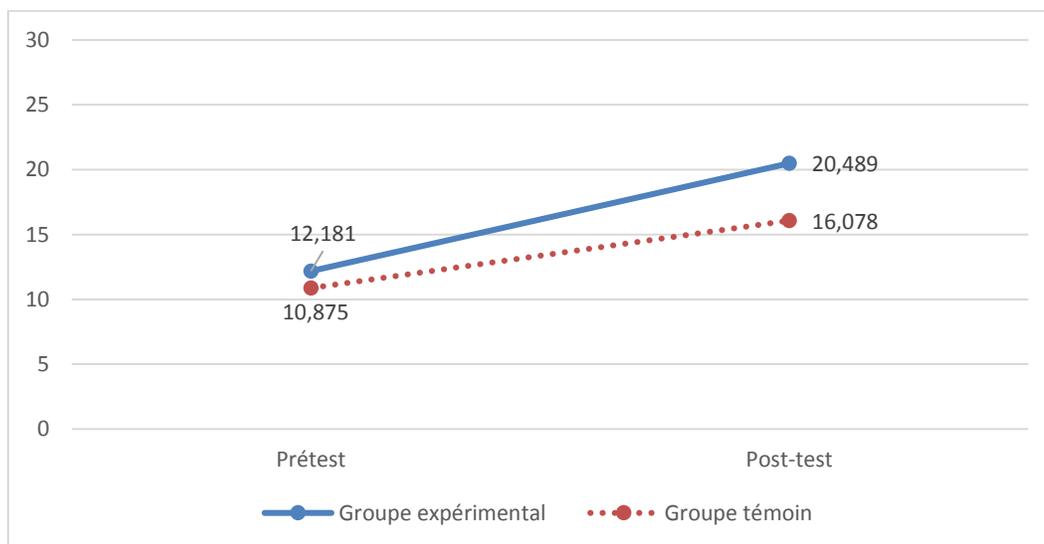


Figure 12 : Graphique présentant les scores moyens obtenus au prétest et au post-test par le GE et le GT à l'épreuve d'écriture provisoire (découverte du principe alphabétique)

#### 4.5. LA PERCEPTION DES ENSEIGNANTES

En plus de vérifier les effets de l'implantation des routines de littératie sur l'émergence de la lecture et de l'écriture chez les enfants d'éducation préscolaire 5 ans, cette étude cherchait également, de façon exploratoire, à décrire la perception des enseignantes participantes au regard de l'implantation du programme expérimenté. Un questionnaire autodéclaré a donc été remis aux enseignantes du GE afin de recueillir des informations relatives à leur perception à la suite de l'implantation d'une adaptation des « 5 au quotidien ». Les données recueillies par le biais de ce questionnaire autodéclaré quant à la perception des

enseignantes à la suite de l'implantation de routines de littératie sont consignées dans le tableau 10.

Tableau 10 : Données relatives à la perception des enseignantes du GE au post-test

Énoncé	Code de la participante	Réponse
Est-ce que votre participation au projet a changé quelque chose dans votre pratique pédagogique ? Si oui, quoi ?	Enseignante 1	L'assiduité dans ma pratique, c'est vraiment payant !
	Enseignante 2	J'ai beaucoup aimé les activités supervisées que je vais intégrer à ma routine d'une autre façon que lors des routines littéraires, car trop bruyantes. Peut-être lors des jeux libres dans le coin écriture ? À voir...
	Enseignante 3	J'ai adoré avoir 4 amis en sous-groupe une fois par semaine. Ils ont progressé. (Le travail en sous-groupe de façon régulière.)
Avez-vous remarqué, à la suite de votre participation à ce projet, des changements chez les enfants de votre classe par rapport aux années passées ? Si oui, lesquels ?	Enseignante 1	Absolument, je les ai accompagnés de façon plus régulière et intensive. Ils ont donc « profité » beaucoup plus rapidement.
	Enseignante 2	Oui, car les activités proposées avaient une belle progression et le fait d'être plus constante aide les élèves à s'améliorer. Bref, je crois qu'ils sont un peu meilleurs que les autres années.
	Enseignante 3	En conscience phonologique, ils sont très bons. Je crois que les routines les ont beaucoup aidés.
Envisagez-vous de continuer à utiliser les routines de littératie ? Si oui, comment ?	Enseignante 1	Oui, les routines font déjà partie de ma pratique depuis plusieurs années ! Il y aura quelques changements dans ma façon de faire.
	Enseignante 2	Oui, mais moins intense : une série sur 2 semaines (ou dans les jeux libres ou collectivement), car ça m'a empêchée de faire plein de belles activités spontanées ou projets. Je me sentais envahie par ce projet au point que je n'avais plus beaucoup d'intérêt. Bref, ça ressemblait beaucoup à des ateliers obligatoires... donc je n'ai pas fait beaucoup de mes ateliers.
	Enseignante 3	Oui, mais 3 fois par semaine et non 5.
Avez-vous des suggestions ou des commentaires à faire à la suite de votre participation à ce projet ?	Enseignante 1	Non, ça a été fort agréable !
	Enseignante 2	Si les résultats aux tests sont meilleurs en fin d'année, je crois sincèrement que c'est dû uniquement aux activités d'analyse de mots et aux travaux d'écriture. Peu importe la façon dont on amènera ces activités, les élèves s'amélioreront. Le fait de faire ça sous forme de routines littéraires n'est qu'un moyen de gestion de ces activités.
	Enseignante 3	Diminuer la fréquence des routines. J'ai aimé l'idée des blocs Lego pour les phonèmes.

À la première question qui cherchait à documenter les changements dans les pratiques pédagogiques des enseignantes, ces dernières ont mentionné que l'assiduité dans la mise en place des activités ainsi que la possibilité de travailler avec des sous-groupes d'enfants semblaient bénéfiques. L'enseignante 2 a toutefois souligné la possibilité d'intégrer les routines qui nécessitent l'accompagnement de l'adulte à d'autres moments dans la journée.

En ce qui a trait à la deuxième question « Avez-vous remarqué, à la suite de votre participation à ce projet, des changements chez les enfants de votre classe par rapport aux années passées ? Si oui, lesquels ? », les trois enseignantes ont rapporté qu'elles ont perçu une amélioration quant au développement de certaines habiletés en comparaison avec les cohortes des années précédentes. L'enseignante 3 a affirmé que les enfants étaient meilleurs en conscience phonologique, alors que les deux autres enseignantes n'ont pas ciblé de composante en particulier. L'accompagnement rigoureux et la progression des activités proposées dans le programme de routines de littératie expliqueraient, selon elles, la progression plus marquée des enfants de leur classe. L'affirmation de l'enseignante 3 selon laquelle elle a observé une amélioration au plan de la conscience phonologique va de pair avec les résultats quantitatifs qui semblent montrer que les enfants du GE ont davantage performé que ceux du GT à l'épreuve de comptage syllabique. Aussi, la progression des scores des enfants du GE étaient significativement plus élevés que celle des enfants du GT à la tâche d'écriture provisoire qui sollicitait la mobilisation des habiletés relatives à la conscience phonologique et à la connaissance des lettres.

La troisième question qui s'intéressait à la poursuite de l'application des routines de littératie a révélé l'intérêt des enseignantes pour cette pratique pédagogique. En effet, celles-ci ont mentionné qu'elles continueraient de faire des routines de littératie dans le futur. Néanmoins, les enseignantes 2 et 3 ont exprimé leur intention de diminuer la fréquence des activités.

Enfin, à la quatrième question qui visait à recueillir les commentaires des enseignantes quant à l'expérience qu'elles ont vécue en lien avec l'implantation du programme de routines de littératie, les éléments relevés étaient généralement positifs. Effectivement, selon

l'enseignante 2, les activités réalisées dans le cadre des routines « Travaux d'écriture » et « Analyse de mots » seraient à l'origine de la progression des enfants. Tel qu'elle l'a mentionné, les routines de littératie représentaient seulement un moyen de gestion des activités. Selon elle, ce n'était pas la structure du programme qui favorisait la progression des enfants, mais plutôt les activités que ceux-ci ont vécues dans le cadre des routines de littératie. Les propos de l'enseignante 2 semblent cohérents avec les résultats quantitatifs puisque des différences statistiquement significatives ont été observées pour les tâches d'écriture provisoire et de comptage syllabique. Or, les routines « Travaux d'écriture » et « Analyse de mots » qu'elle a jugées susceptibles d'être la cause de la progression des enfants visaient le développement de la connaissance des lettres, de la conscience phonologique et de la découverte principe alphabétique.

#### 4.6. SYNTHÈSE DES RÉSULTATS

La présente étude s'intéressait aux effets de l'implantation d'un programme de routines de littératie (adaptation du modèle de gestion de classe les « 5 au quotidien ») sur les habiletés et les connaissances des enfants en lien avec l'émergence de la lecture et de l'écriture, ainsi qu'à la perception des enseignantes qui ont expérimenté le programme en classe. Plus précisément, des analyses statistiques ont été effectuées afin d'observer les effets de ce programme adapté sur le développement de la clarté cognitive (concepts de lettre et de mot), la connaissance des lettres (nom et son), les habiletés de conscience phonologique (nombre de syllabes, rime, phonème initial et nombre de phonèmes) et la découverte du principe alphabétique. Au terme de l'étude, des différences statistiquement significatives ont été observées en faveur sur GE à l'épreuve d'écriture provisoire qui cherchait à mesurer la découverte du principe alphabétique. Des différences statistiquement significatives ont aussi été observées en faveur du GE à l'épreuve évaluant l'habileté à compter des syllabes. Toutefois, ce résultat doit être considéré avec prudence, car les scores du GT ont diminué entre les deux temps de mesure, ce qui va à l'encontre des écrits sur le sujet. Une confusion dans la tâche à accomplir pourrait expliquer cette régression. Pour les autres épreuves

(concepts de lettre et de mot, connaissance du nom et du son des lettres, association de rimes, association de phonème initial et habileté à compter des phonèmes), aucun groupe de sujets ne se démarque de l'autre sur le plan statistique.

Finalement, les enseignantes du GE semblent avoir apprécié leur expérience et déclarent qu'elles ont le désir de poursuivre l'implantation des routines de littératie dans les années futures. Tel que mentionné par l'une des participante, les routines de littératie ne constituent qu'un moyen pour gérer les activités liées à l'émergence de la lecture et de l'écriture. Le programme était axé sur le travail en sous-groupe et il s'agit d'un aspect qui a grandement été apprécié chez les enseignantes du GE. La rigueur, l'assiduité et la constance dans les activités étaient, selon elles, des éléments qui ont favorisé la progression des enfants. Toutefois, deux enseignantes affirment qu'elles préféreraient diminuer la fréquence des activités.

## **CHAPITRE 5**

### **DISCUSSION**

Le présent chapitre permettra d'interpréter les résultats présentés précédemment. Les résultats relatifs à chaque composante de la question de recherche, soit la clarté cognitive, la connaissance du nom et du son des lettres, la conscience phonologique et le développement du principe alphabétique, seront abordés et discutés. Pour certaines variables, des tentatives d'explications seront proposées puisqu'à notre connaissance, elles n'ont pas été analysées dans le cadre des études antérieures portant sur les « 5 au quotidien ». Par la suite, la perception des enseignantes du GE quant à l'implantation du programme en classe sera présentée et mise en relation avec les données observées dans les études recensées. Puis, les forces et les limites de cette recherche seront énoncées afin de proposer de nouvelles avenues à explorer lors de futures études sur le sujet.

#### **5.1. LA CLARTÉ COGNITIVE**

La présente étude cherchait, dans un premier temps, à vérifier les effets de l'implantation des routines de littératie sur le développement de la clarté cognitive chez les enfants d'éducation préscolaire 5 ans. Les connaissances relatives aux concepts de lettre et de mot ont donc été mesurées avant et après l'expérimentation pour les deux groupes de sujets (GE et GT). À la suite des analyses, aucune différence statistiquement significative n'a été observée entre les résultats au post-test des enfants du GE et du GT. Il n'est donc pas possible de conclure ici que l'implantation du programme influence cette composante de l'émergence de la lecture et de l'écriture. En effet, la progression des deux groupes était très

similaire entre les deux temps de mesure; aucun groupe ne s'est distingué de l'autre de façon significative.

L'absence de différences statistiques sur le plan de la clarté cognitive pourrait s'expliquer par le fait que le programme implanté ne prodiguait pas un enseignement formel visant la connaissance du langage technique propre à l'écrit (concepts de lettre et de mot). Cette hypothèse rejoint l'idée véhiculée par Ferland (1997) selon laquelle

[...] ces notions doivent être enseignées dans un contexte le plus naturel possible où les représentations premières des élèves sont soumises au conflit cognitif ce qui leur permettrait plus tard de bénéficier d'un enseignement plus systématique les conduisant à la connaissance de la terminologie technique du langage écrit. (Ferland, 1997, p. 134)

Dans le même ordre d'idées, les données qualitatives obtenues par Dupuy-Kuntzmann (2014) semblaient indiquer que les enseignantes ayant participé à son étude accordaient une grande importance à l'enseignement du langage technique tout au long de l'année scolaire. Elles explicitaient régulièrement ce dernier afin d'aider les enfants à « acquérir une plus grande clarté cognitive » (Dupuy-Kuntzmann, 2014, p. 31). Il importe de rappeler que le programme implanté ne comportait aucune activité visant l'enseignement formel du concept de lettre et du concept de mot. Le développement naturel de la clarté cognitive par le biais d'activités d'éveil non formelles était davantage visé par le programme. Il est possible que les interventions visant à favoriser la clarté cognitive (langage technique, concept de mot, etc.) n'aient pas été suffisamment explicitées aux enseignantes du GE. Par exemple, lors de certaines tâches d'écriture provisoire où elles devaient retranscrire le texte de l'enfant, les interventions auraient pu être davantage détaillées dans le programme (compter le nombre de mots, attirer l'attention sur les lettres majuscules, parler des blancs graphiques, etc.). D'autres part, il est possible que les enseignantes du GE aient effectué les interventions telles que présentées lors de la formation, mais que celles du GT aient aussi abordé ces aspects avec les enfants de leur classe. Les analyses effectuées ne cherchaient pas à mesurer si les scores avaient progressé de façon significative dans chacun des groupes, mais elles ont

permis d'observer que la progression du GE n'était pas différente statistiquement de celle du GT.

## 5.2. LA CONNAISSANCE DU NOM ET DU SON DES LETTRES

Les effets de l'implantation d'une adaptation du modèle de gestion de classe les « 5 au quotidien » sur le développement de la connaissance des lettres (nom et son) ont été aussi vérifiés afin de répondre au principal objectif de cette recherche. Pour ce faire, deux tâches de dénomination ont été présentées aux enfants avant et après l'implantation du programme. La première visait la dénomination du nom des lettres majuscules dans un ordre aléatoire, alors que la seconde consistait en la dénomination du son des lettres majuscules (également présentées dans un ordre aléatoire). Pour les deux épreuves, aucune différence statistiquement significative n'a été observée entre les résultats des enfants du GE et du GT au post-test en tenant compte des scores obtenus au prétest comme covariable. Dans les études recensées qui ont été menées auprès d'enfants du préscolaire et qui visaient à vérifier les effets de l'implantation des « 5 au quotidien », aucune donnée relative à la connaissance des lettres n'a été recensée. Dès lors, afin de discuter les résultats de la présente étude, des hypothèses seront émises et des liens seront faits avec des études visant spécifiquement la connaissance des lettres.

L'absence de différences statistiques pourrait s'expliquer par un effet de « plafonnement ». Effectivement, les enfants pouvaient obtenir un score maximal de 26 points pour chaque épreuve respective (nom et son). En ce qui concerne le nom des lettres, la moyenne au post-test du GE était de 24,51 et celle du GT était de 22,03. Les moyennes des deux groupes de sujets se rapprochaient fortement du score maximal pouvant être obtenu, soit 26 points. Cormier (2006) a observé le même phénomène lors de son étude menée auprès d'élèves de 1<sup>re</sup> année du primaire. Lors du post-test, les enfants connaissaient presque la totalité des lettres de l'alphabet. Dans une étude menée auprès de 140 enfants du préscolaire, Prévost et Morin (2015) ont relaté qu'au début de l'année scolaire, les enfants ont reconnu en moyenne 16 lettres majuscules, ce qui montre qu'ils connaissaient déjà une bonne proportion des 26 lettres avant leur entrée à la maternelle. En fin d'année, les enfants

reconnaissaient en moyenne 23 des 26 lettres de l'alphabet, ce qui concorde aussi avec les moyennes observées dans la présente étude. En effet, lors du prétest, les enfants du GE reconnaissaient le nom de 18,85 lettres et ceux du GT en reconnaissaient 15,47. Au post-test, ces moyennes ont augmenté pour les deux groupes d'appartenance, soit 24,51 pour le GE et 22,03 pour le GT. Labat, Écalle et Magnan (2009) ont également fait face à cette réalité dans leur étude : dès le prétest, les enfants présentaient des scores très élevés à la tâche de connaissance du nom des lettres, ce qui expliquait l'absence de différence statistique pour cette épreuve.

Cormier (2006) mentionne également qu'un enseignement plus formel du nom des lettres peut expliquer une progression marquée chez les enfants. Or, puisque dans la présente étude les enseignantes du GE et du GT ont déclaré qu'elles utilisaient du matériel didactique visant l'apprentissage du nom et du son des lettres de l'alphabet (Raconte-moi l'alphabet ou La forêt de l'alphabet), il n'apparaît pas surprenant qu'à la fin de l'année scolaire, la majorité des enfants aient acquis ces connaissances. Poulin, Capuano, Brodeur et leurs collaborateurs (2010) ont d'ailleurs observé que les enfants qui ont été soumis au volet académique de leur programme (Fluppy) performaient mieux que les autres enfants. En ce qui a trait à la connaissance du nom et du son des lettres, ce volet académique consistait en la mise en place des activités de « La forêt de l'alphabet ». Dans la présente étude, les trois enseignantes du GT ont utilisé ce matériel didactique dans leur classe. Le fait d'avoir soumis les enfants à des activités en lien avec ce matériel pourrait être à l'origine des scores semblables au post-test chez les enfants des deux groupes d'appartenance.

En ce qui a trait aux résultats relatifs à la connaissance du son des lettres, aucune différence statistique n'a été observée entre les performances du GE et du GT au post-test lorsque l'on tient compte du score au prétest comme covariable. En effet, les enfants du GE et du GT ont obtenu des moyennes très près l'une de l'autre, soit de 19,83 pour le GE et de 19,78 pour le GT. Une fois de plus, les résultats concordent avec ceux de Labat, Écalle et Magnan (2009) qui n'ont observé aucune différence statistiquement significative entre les performances à l'épreuve de la connaissance du son des lettres pour leurs différents groupes

de sujets. Toutefois, les auteurs expliquent que les enfants ont obtenu de meilleurs résultats pour les lettres qui ont été soumises à un entraînement, contrairement à celles non-entraînées. Ces propos s'apparentent à ceux de Cormier (2006) et de Poulin, Capuano, Brodeur *et al.* (2010) qui affirment qu'un entraînement à la connaissance des lettres présente des effets positifs sur les performances des enfants. Ainsi, l'utilisation d'un matériel didactique favorisant le développement de ces connaissances dans les classes des enfants du présent projet pourrait expliquer l'absence de différences statistiquement significatives entre les scores du GE et du GT.

Cependant, même s'il n'existe pas de différences statistiques entre les performances du GE et du GT au post-test, les données descriptives montrent que les enfants des deux groupes d'appartenance se sont améliorés à l'épreuve de la connaissance du son des lettres entre les deux temps de mesure. En effet, la moyenne du GE est passée de 5,21 à 19,83 entre le prétest et le post-test, ce qui représente une augmentation de 14,62 points. La moyenne du GT, pour sa part, a connu une hausse de 12,40 points entre le mois de janvier et d'avril (7,38 au prétest et 19,78 au post-test). Poulin, Capuano, Brodeur et leurs collaborateurs (2010) ont aussi observé une augmentation des performances sur le plan de la connaissance du son des lettres entre les deux temps de mesure chez les trois groupes de sujets ayant participé à leur étude. Selon les auteurs, cette amélioration pourrait s'expliquer par le fait que les connaissances relatives à la connaissance du nom des lettres influencent positivement la connaissance du son des lettres.

### 5.3. LA CONSCIENCE PHONOLOGIQUE

Dans son étude, Zorman (1999) explique que diverses épreuves peuvent être utilisées pour mesurer le niveau de conscience phonologique chez les enfants, telles que la reconnaissance ou la production de rimes, le découpage syllabique et l'identification ou la segmentation phonémique. Dans la présente étude, les tâches retenues portaient justement sur le découpage syllabique (compter le nombre de syllabes), l'association de rimes, l'association de phonèmes initiaux et le découpage phonémique (compter le nombre de

phonèmes). Au total, quatre épreuves ont été utilisées pour mesurer les habiletés de conscience phonologique des enfants. Dans les études recensées portant sur l'implantation des « 5 au quotidien » dans une classe d'éducation préscolaire, aucune donnée relative aux habiletés de conscience phonologique n'a été recueillie. De ce fait, des tentatives d'explications sont proposées en raison de l'absence de lien possible avec les études antérieures portant sur le sujet.

En ce qui a trait aux habiletés à associer des mots qui riment, à associer des mots ayant le même phonème initial et à compter des phonèmes, les analyses n'ont révélé aucune différence statistiquement significative entre les scores obtenus par le GE et le GT au post-test en utilisant les scores au prétest comme covariable. Le programme ne semble donc pas avoir d'effet sur le développement de ces habiletés. Ce résultat pourrait s'expliquer par le fait que les enseignantes du GT, tout comme celles du GE, ont fait vivre aux enfants des activités en lien avec les différentes habiletés en conscience phonologique. Effectivement, dans le questionnaire autodéclaré rempli au prétest, les données révèlent que les enseignantes du GE et du GT utilisaient des trousseaux afin de favoriser le développement des différentes habiletés en conscience phonologique. De plus, l'enseignante 4, quant à elle, exploitait un ouvrage des éditions Chenelière qui contient également des activités visant le développement des habiletés de conscience phonologique. Finalement, les trois enseignantes du GT mettaient en place les activités de « La forêt de l'alphabet » qui visent non seulement l'apprentissage des lettres de l'alphabet, mais aussi le développement de la conscience phonémique. Tant au sein du GE que du GT, les enfants étaient souvent exposés à des activités de conscience phonologique, ce qui pourrait expliquer qu'aucun des deux groupes ne s'est démarqué de l'autre selon les analyses statistiques. Cette hypothèse va dans le même sens que les propos tenus par Zorman (1999) dans le cadre de sa propre étude portant sur la valeur prédictive d'un entraînement de la conscience phonologique à l'éducation préscolaire.

Ceci met en évidence que les capacités métaphonologiques ne sont pas principalement liées au développement de l'enfant mais à sa confrontation avec la langue. Cette différence à âge égal entre juin et décembre est imputable à l'école qui développe la conscience phonologique à travers les différentes activités de langage dispensées. (Zorman, 1999, p. 10)

Pour l'épreuve portant sur l'identification du nombre de phonèmes plus spécifiquement, l'absence de différences statistiques entre le GE et le GT pourrait s'expliquer par le fait que « la sensibilité aux phonèmes est plus tardive : si elle peut être présente avant 6 ans, elle se développe en même temps que l'apprentissage de la lecture » (Zorman, 1999, p. 4). Liberman et ses collaborateurs (1974) ont également fait le même constat. Au terme de leur étude, ils ont conclu que seuls les enfants de 6 ans parvenaient à réaliser la tâche de comptage phonémique. Ils ont supposé que cette réussite était attribuable au fait qu'ils étaient les seuls à avoir débuté l'apprentissage formel de la lecture et de l'écriture. Alegria et Mousty (2004) ont ajouté que cette habileté ne se développait pas naturellement et spontanément chez les enfants. Effectivement, un enseignement plus explicite de la conscience phonémique est nécessaire pour qu'ils puissent isoler mentalement les phonèmes.

Concernant l'habileté à compter le nombre de syllabes, les résultats de l'ANCOVA ont montré que le GE a obtenu au post-test une moyenne significativement plus élevée que celle du GT. Dans le même sens, les résultats de l'analyse de variance à mesures répétées ont révélé la présence d'une différence statistiquement significative entre la progression des scores moyens du GE et celle des scores moyens du GT entre les deux temps de mesure; alors que la progression observée dans le GE est positive, celle des scores du GT s'avère négative. À cet égard, les résultats révèlent que les enfants du GT ont obtenu un score moyen au post-test inférieur à celui qu'ils avaient obtenu au prétest. Cette situation assez surprenante pourrait s'expliquer par le fait que le post-test a été réalisé à la fin de l'année scolaire. Or, l'habileté à compter des syllabes est souvent l'une des premières habiletés en conscience phonologique qui est abordée avec les enfants. Zorman (1999) explique d'ailleurs que l'identification des syllabes constitue une habileté plus précoce qui peut se développer dès l'âge de 4 ans. Liberman et ses collaborateurs (1974) s'expriment aussi en ce sens. Dans leur étude, ils demandaient à des enfants de 4, 5 et 6 ans de compter le nombre de syllabes contenus dans des mots. Dès l'âge de 4 ans, cette tâche était plutôt réussie. Ainsi, il se peut que les enfants du GT n'aient pas poursuivi l'exercice de cette habileté tout au long de l'année scolaire et aient ainsi confondu la tâche avec celle de compter des phonèmes (tâche plus

souvent pratiquée en classe en fin d'année). Toutefois, les réponses données par les enfants ne correspondaient pas au bon nombre de phonèmes contenus dans les mots.

Même si les résultats des ANCOVAs révèlent que les enfants du GE démontrent une meilleure habileté à compter des syllabes que ceux du GT au post-test lorsque l'on utilise le score au prétest comme covariable, il faut considérer ces résultats avec prudence, puisque la diminution des scores observée entre les deux temps de mesure au sein du GT va à l'encontre des résultats rapportés à ce sujet dans les différents écrits scientifiques (Goigoux, Cèbe et Paour, 2003 ; Zorman, 1999 ; Liberman *et al.*, 1974).

#### 5.4. LE PRINCIPE ALPHABÉTIQUE

La découverte du principe alphabétique représente la quatrième variable pour laquelle les effets de l'implantation d'un programme de routines de littératie adapté pour l'éducation préscolaire 5 ans ont été vérifiés. Au terme de cette étude, les analyses statistiques ont révélé la présence de différences significatives en faveur des enfants du GE entre les résultats au post-test des deux groupes (GE et GT) en tenant compte des résultats du prétest comme covariable. L'épreuve utilisée afin de vérifier le niveau de découverte du principe alphabétique consistait à accomplir une tâche d'écriture provisoire. Les enfants devaient écrire six mots à l'aide de leurs connaissances, sans aucun soutien de l'adulte : girafe, abeille, escargot, hibou et éléphant. Les différences statistiques observées laissent supposer qu'au terme des 16 semaines d'expérimentation, les enfants du GE ont développé davantage de connaissances et d'habiletés en lien avec la découverte du principe alphabétique que ceux du GT. Les activités présentées dans le cadre des routines « Analyse de mots » et « Travaux d'écriture » mobilisaient les connaissances des enfants sur le plan de la connaissance des lettres, de la conscience phonologique et du principe alphabétique. Dès lors, il est possible que ces activités aient été à l'origine de la progression plus marquée des enfants du GE par rapport à celle des enfants du GT. En ce sens, Morin, Prévost et Archambault (2009) ont expliqué que

Les résultats obtenus semblent indiquer que des pratiques intégrant des activités fréquentes de lecture et d'écriture dans la classe (profil 3<sup>28</sup>) constitueraient un contexte pédagogique favorable à l'appropriation du français écrit, à propos de la compréhension du principe alphabétique en particulier. En effet, nous remarquons qu'en fin de maternelle, davantage de mots produits par des enfants appartenant au profil 3 sont des productions qui sont conformes à la forme orale du mot, c'est-à-dire que tous les phonèmes sont représentés par les graphèmes produits, en comparaison avec les productions réalisées par les enfants associés au profil 2 ou au profil 1. (Morin, Prévost et Archambault, 2009, p. 96)

Ces résultats vont de pair avec ceux observés dans cette étude, c'est-à-dire que les enfants du GE qui ont été exposés à des activités fréquentes de lecture et d'écriture ont obtenu des scores significativement plus élevés que les enfants du GT dans la tâche d'écriture provisoire mesurant la découverte du principe alphabétique.

Dans la présente étude, la routine « Analyse de mots » a permis aux enfants du GE de participer à certaines activités portant sur la connaissance des lettres et sur la conscience phonologique. En effet, des ateliers de conscience phonologique axés sur l'identification, la segmentation et la fusion de phonèmes ont été proposés aux enfants. Ces interventions pourraient, en partie, expliquer les différences statistiquement significatives observées entre les scores du GE et du GT dans l'épreuve d'écriture provisoire. O'Leary (2017) a conclu, au terme de son étude, que le groupe qui a été soumis à un entraînement de segmentation phonémique (segmentation de mots en phonèmes) jumelé à l'apprentissage des lettres était le seul à avoir progressé de façon significative au post-test. Les résultats aux épreuves d'écriture ont révélé la présence d'un plus grand nombre de correspondances phonétiquement correctes que chez les autres groupes de sujets. En ce sens, Alegria et Mousty (2004) ont expliqué que les habiletés de conscience phonologique, principalement celles touchant la conscience phonémique, semblaient essentielles à la découverte du principe alphabétique.

---

<sup>28</sup> Dans cette étude, le profil 1 correspond à une enseignante qui axe la majorité de ses interventions sur l'exploitation de la littérature jeunesse. Le profil 2, quant à lui, réfère à une enseignante qui axe ses interventions sur l'utilisation de la littérature jeunesse et qui accorde de l'importance au développement des habiletés de conscience phonologique sans établir de lien explicite entre l'oral et l'écrit. Enfin, le profil 3 fait référence à une enseignante qui utilise la littérature jeunesse et qui propose fréquemment des activités d'écriture.

Dans leur étude, Prévost et Morin (2015) ont analysé les productions de quatre enfants du préscolaire. Les auteures ont affirmé que « même si un enfant connaît le nom et le son de plusieurs lettres, il est plus ou moins facile pour lui de transférer ses connaissances construites à propos des lettres dans une tâche d'écriture de mots » (p. 43). Elles ont émis l'hypothèse selon laquelle la sensibilité phonologique des enfants et leur recours aux lettres pour écrire seraient influencés par les situations langagières (orales et écrites) vécues au préscolaire. En analysant la production écrite d'un enfant, les auteures ont mentionné que cette production pourrait leur permettre de penser que ce dernier « a une meilleure compréhension du principe alphabétique, une conscience phonémique plus développée et une meilleure connaissance des graphèmes de la langue française » (Prévost et Morin, 2015, p. 41). De plus, elles ont ajouté que sa production écrite témoignait de l'état de ses connaissances sur les lettres.

Dans le même ordre d'idées, les résultats obtenus au terme de l'étude de Morin, Prévost et Archambault (2009) semblaient indiquer que les pratiques pédagogiques centrées sur la littérature jeunesse et les activités d'écriture favorisaient la découverte du principe alphabétique et par conséquent, l'appropriation du français écrit. Ces auteures ont aussi émis aussi l'hypothèse suivante :

[...] les enfants associés au profil 3 [pratiques pédagogiques centrées sur la littérature jeunesse et les activités d'écriture] sont dans un contexte qui favorise une interrelation entre les activités de lecture et d'écriture, qui encourage à son tour les enfants à réinvestir les connaissances construites sur la langue écrite dans deux contextes de communication, en réception (lecture de littérature de jeunesse) et en production (pratiques d'écriture). Ces deux contextes de communication constituent ainsi des moments privilégiés pour que les enfants mobilisent des connaissances, les questionnent, les ajustent et les réajustent avec le soutien de l'enseignante et éventuellement les échanges avec les pairs. (Morin, Prévost et Archambault, 2009, p. 97)

Tel que mentionné précédemment, les résultats de la présente étude indiquent que les enfants du GE ont obtenu de meilleurs résultats à la tâche d'écriture provisoire que les enfants du GT. Tout comme la routine « Analyse de mots », la routine « Travaux d'écriture » pourrait aussi avoir influencé la progression des enfants quant à la découverte du principe

alphabétique. Celle-ci regroupait des activités d'orthographe approchées animées par les enseignantes et des activités d'écriture provisoire qui étaient réalisées en alternance, permettant ainsi aux enfants de mobiliser leurs connaissances sur l'écrit afin d'effectuer des productions écrites. Plusieurs recherches sur l'émergence de la lecture et de l'écriture ont montré les effets positifs des pratiques d'écriture sur le développement du principe alphabétique chez les enfants (Mauroux, Garcia-Debanc et Duvignau, 2018 ; Ouellet et Sénéchal, 2017 ; Morin, Prévost et Archambault, 2009 ; Morin et Montésinos-Gelet, 2007 ; Charron, 2006 ; Bégin, Saint-Laurent et Giasson, 2005). En ce sens, les résultats des études de Charron (2006), de Mauroux, Gracia-Debanc et Duvignau (2018), de Ouellet et Sénéchal (2017) et de Morin et Montésinos-Gelet (2007) indiquent les effets positifs des activités d'orthographe approchées sur la découverte du principe alphabétique chez les enfants du préscolaire et ainsi, le développement de connaissances pouvant être mobilisées dans des tâches nécessitant une compréhension des relations graphèmes-phonèmes. Les résultats de ces quatre études concordent avec ceux observés dans la présente étude, qui montrent une progression plus marquée quant au développement du principe alphabétique chez les enfants du GE.

En plus des activités proposées dans le cadre du programme de routines de littératie, les enfants du GE ont participé à des activités favorisant la découverte du principe alphabétique, tout comme ceux du GT. Effectivement, les enseignantes du GT ont utilisé le matériel didactique « La forêt de l'alphabet » qui « s'inscrit dans une approche équilibrée qui encourage les enseignants à poursuivre leur approche d'émergence de l'écrit, tout en intégrant des activités explicites et systématiques sur le principe alphabétique, la conscience phonémique et le vocabulaire » (Poulin, Capuano, Vitaro *et al.*, 2010, p. 66). De plus, dans le questionnaire autodéclaré rempli au prétest, on observe que les pratiques pédagogiques des deux groupes d'appartenance (GE et GT) étaient sensiblement équivalentes. Par contre, les enseignantes du GE ont réalisé des activités supplémentaires visant la découverte du principe alphabétique dans le cadre de l'implantation du programme de routines de littératie (« Travaux d'écriture ») et l'ajout de ces activités dans leur pratique pourrait expliquer la

différence statistiquement significative qui montre que les enfants du GE ont davantage progressé entre les deux temps de mesure que ceux du GT.

### 5.5. LA PERCEPTION DES ENSEIGNANTES

Dans le cadre de cette étude, un objectif exploratoire visait à documenter la perception des enseignantes à la suite de l'implantation d'une adaptation des « 5 au quotidien ». Dans le questionnaire autodéclaré rempli par les trois enseignantes du GE au post-test, ces dernières ont mentionné que le fait d'être plus constantes et d'accompagner les enfants de façon régulière et intensive leur avait permis de progresser davantage. Les trois enseignantes ont rapporté que les enfants de leur classe semblaient plus performants que ceux des années précédentes. L'enseignante 1, qui pratiquait déjà les « 5 au quotidien » depuis quelques années, a écrit : « Je les ai accompagnés de façon plus régulière et intensive. Ils ont donc « profité » beaucoup plus rapidement [que les années précédentes] ». L'enseignante 3, quant à elle, a observé une différence en ce qui a trait à leurs compétences en conscience phonologique. Elle a attribué cette amélioration à l'implantation des routines de littératie. Puis, l'enseignante 2, qui enseigne depuis 16 ans, a déclaré que les enfants de sa classe avaient progressé et semblaient meilleurs que ceux des années précédentes. Elle a ajouté que, selon elle, cette amélioration était due aux activités proposées dans les routines « Analyse de mots » et « Travaux d'écriture ». Cependant, elle a spécifié que « peu importe la façon dont on amènera ces activités, les élèves s'amélioreront. Le fait de faire ça sous forme de routines littéraires n'est qu'un moyen de gestion de ces activités ». Cette réflexion va de pair avec les résultats de l'étude de Vickers-Ball (2015) selon lesquels les méthodes d'enseignement utilisées (les « 5 au quotidien » ou les « méthodes traditionnelles ») n'influençaient pas le rendement des enfants en littératie. Ce serait plutôt le contenu des activités qui aurait un impact sur la progression des enfants. Cette affirmation permet de supposer qu'une approche non scolaire telle que prônée à l'éducation préscolaire peut s'avérer aussi efficace et pertinente qu'un enseignement explicite plus formel.

La structure du programme de routines de littératie a permis aux enseignantes de travailler en sous-groupe avec les enfants. C'est d'ailleurs un élément positif que les enseignantes 2 et 3 ont relevé comme étant une force du programme. Elles ont grandement apprécié bénéficier de ce temps pour accompagner efficacement les enfants. L'enseignante 3 a rapporté qu'elle a adoré « avoir quatre amis en sous-groupe une fois par semaine. Ils ont progressé. ». Les résultats d'Hamilton (2016) qui s'intéressait aux perceptions de six enseignantes du préscolaire quant à leur développement professionnel lors de l'implantation des « 5 au quotidien » en classe, ont aussi révélé que le travail en sous-groupe était une force du programme selon les participantes.

La présente étude s'est inspirée des recherches portant sur l'émergence de la lecture et de l'écriture afin d'adapter les « 5 au quotidien » à la réalité et aux besoins de l'éducation préscolaire 5 ans. Certaines composantes ont été modifiées afin de s'inscrire dans une perspective d'éveil à l'écrit et ainsi, s'éloigner de l'enseignement formel qui prend de plus en plus de place dans les classes du préscolaire (Thériault, 2010). Les « Travaux d'écriture » ont pris la forme d'écriture provisoire et d'orthographe approchées. L'« Étude de mots » a, quant à elle, changé d'appellation pour « Analyse de mots ». Les activités ne cherchaient plus à amener l'enfant à mémoriser l'orthographe des mots, mais plutôt à analyser les diverses composantes des mots. La connaissance du nom et du son des lettres ainsi que le développement des compétences en conscience phonologique étaient les éléments visés par cette routine. L'enseignante 2 a déclaré que « Si les résultats sont meilleurs en fin d'année, je crois sincèrement que c'est dû aux activités d'analyse de mots et aux travaux d'écriture ». Ces propos appuient la pertinence des changements qui ont été apportés au programme d'origine. De plus, lors des échanges effectués par le biais du forum virtuel, les enseignantes ont souligné que le niveau de difficulté et la progression de la complexité des tâches étaient adaptés aux besoins des enfants. D'ailleurs, il s'agissait d'un aspect important auquel l'étudiante-chercheuse a porté une attention particulière. Effectivement, tel que proposé par le courant socioconstructiviste, il faut fournir des tâches qui se situent dans la ZPD des enfants. Celles-ci devaient donc représenter un défi raisonnable pour l'enfant et un étayage

de qualité devait être fait par les enseignantes du GE. Ces principes ont été pris en considération afin que les activités soient les plus bénéfiques possibles pour les enfants.

Dans le questionnaire destiné aux enseignantes du GE au post-test, les trois participantes expliquent que la régularité des activités était une force du projet et qu'elle a permis aux enfants de progresser plus rapidement. Bien que cette régularité et cette assiduité aient été identifiées comme étant des facteurs qui semblent avoir favorisé la progression des enfants, les enseignantes 2 et 3 ont mentionné qu'elles souhaiteraient intégrer les routines de littératie dans leur pratique au cours des prochaines années, mais à une fréquence moins élevée. En effet, l'enseignante 2 a rapporté qu'elle se sentait contrainte par l'application rigoureuse et quotidienne du programme, ce qui diminuait sa motivation à l'égard du projet. Inversement, l'enseignante 1 a grandement apprécié l'application « régulière et intensive » du programme de routines de littératie.

En résumé, la régularité des routines de littératie, la possibilité de travailler en sous-groupe avec les enfants et la pertinence des activités proposées sont, selon les enseignantes du GE, des forces du projet qui ont permis aux enfants de progresser sur le plan de l'émergence de la lecture et de l'écriture.

## CONCLUSION GÉNÉRALE

La conclusion générale de ce mémoire permettra d'effectuer une synthèse des éléments saillants tout en mettant en lumière la pertinence et la portée de cette étude. Les forces et les limites de ce projet seront donc présentées dans un premier temps, suivies de quelques pistes de réflexions visant à soumettre des propositions pour des recherches subséquentes.

### 6.1. LES FORCES ET LES LIMITES DE LA RECHERCHE

La présente étude cherchait à vérifier les effets de l'implantation d'une adaptation de l'approche des « 5 au quotidien » sur le développement de connaissances et d'habiletés en lien avec plusieurs composantes de l'émergence de la lecture et de l'écriture : la clarté cognitive, la connaissance des lettres, la conscience phonologique et la découverte du principe alphabétique. De plus, un objectif exploratoire a été ajouté afin de documenter la perception des enseignantes quant à l'implantation du programme de routines de littératie en classe.

À notre connaissance, peu de recherches ont été menées sur les « 5 au quotidien » en contexte d'éducation préscolaire 5 ans. Parmi celles recensées, Hicks (2017) et Hamilton (2016) se sont intéressées aux perceptions des enseignantes, alors que Vickers-Ball (2015), Pearson (2013) et Nydegger (2013) ont cherché à vérifier les effets des routines de littératie sur les habiletés et les connaissances des enfants du préscolaire. Toutefois, les études de Pearson (2013) et de Nydegger (2013) ont été menées sur de très petits échantillons. La présente recherche se démarque principalement de ces deux études par son nombre de sujets beaucoup plus élevé, soit 79 enfants et par la présence d'un GT. Les analyses statistiques

rigoureuses réalisées à partir des scores obtenus au prétest et au post-test représentent aussi des éléments qui se distinguent des recherches antérieures. Au terme de cette étude, des différences statistiquement significatives ont été observées au post-test en faveur du GE en ce qui a trait à la découverte du principe alphabétique lorsque l'on tient compte du score au prétest comme covariable. Les résultats du test-t et de l'analyse de variance à mesures répétées permettent d'émettre l'hypothèse selon laquelle la progression plus élevée observée dans les résultats du GE en ce qui concerne la découverte du principe alphabétique pourrait être attribuable à l'implantation du programme de routines de littératie.

Dans un autre ordre d'idées, les précédentes études faites sur le sujet ne décrivaient que brièvement et globalement les cinq composantes des « 5 au quotidien ». Dans l'étude de Vickers-Ball (2015), il s'agit d'ailleurs d'une lacune méthodologique majeure. L'auteure explique que le manque de cohérence entre l'application des « 5 au quotidien » chez les différentes enseignantes du GE représente une limite de son étude. Dans le présent projet, les activités réalisées en classe ont été mises en annexe (voir annexe V), permettant ainsi de pouvoir se référer concrètement aux tâches auxquelles les enfants ont été soumis au cours des 16 semaines d'expérimentation. Le degré de difficulté des activités proposées dans le cadre du programme était adapté au niveau des enfants. Effectivement, l'étudiante-chercheuse remettait les activités aux enseignantes sur une base mensuelle et, en communiquant par le biais d'un forum virtuel, elle s'assurait que le nouveau bloc d'activités correspondait aux besoins ponctuels des enfants.

Une autre force de cette étude réside dans la formation qui a été donnée aux enseignantes du GE. Effectivement, tel que soutenu par Richard *et al.* (2017), « le développement professionnel s'avère alors un instrument de choix pour améliorer les interventions en littératie auprès des élèves » (p.6). Ainsi, avant le début de l'expérimentation, deux formations d'une durée approximative de deux heures chacune ont été dispensées aux enseignantes du GE afin de les préparer à appliquer le programme. À la suite des deux blocs de formation, l'étudiante-chercheuse est allée observer les enseignantes qui appliquaient les principes sous-jacents à cette formation dans leur classe. Richard et ses

collaborateurs (2017) expliquent d'ailleurs que l'observation directe en classe constitue une piste d'intervention efficace.

L'ajout d'un objectif exploratoire visant à documenter les perceptions des enseignantes constitue également un élément positif de cette étude. Effectivement, en plus de vérifier les effets de l'implantation du programme chez les enfants du préscolaire, il est intéressant de connaître la perception des enseignantes qui ont appliqué le programme. Leur expérience représente une source d'informations riche et pertinente en vue d'améliorer le programme et mieux en connaître les forces et les limites.

Bref, la présente étude se distingue des quelques autres recherches portant sur les « 5 au quotidien » qui ont été menées en contexte d'éducation préscolaire 5 ans (Hicks, 2017 ; Hamilton, 2016 ; Vickers-Ball, 2015 ; Pearson, 2013 ; Nydegger, 2013). Le devis mixte, le nombre de sujets, la durée de l'expérimentation qui s'échelonne sur plusieurs mois, la rigueur des analyses statistiques, la présence d'un GT, la cohérence dans l'application du programme des « 5 au quotidien » en classe et l'ajout d'un objectif exploratoire visant à documenter la perception des enseignantes sont des aspects qui appuient la pertinence de cette recherche.

Bien que cette étude présente plusieurs forces qui la distinguent des autres études sur le sujet, elle comporte aussi quelques limites qu'il importe de mentionner et de clarifier. D'abord, la sensibilité de quelques épreuves utilisées pour mesurer la progression des enfants peut être considérée comme une limite. Effectivement, lors des analyses statistiques des scores obtenus par les enfants à certaines tâches, les différences entre le GE et le GT étaient difficiles à observer puisque les moyennes des enfants étaient très près des scores maximaux. C'est notamment le cas dans les tâches portant sur la connaissance des lettres (nom et son). Dans son étude, Cormier (2006) a observé le même phénomène de « plafonnement » qui peut s'expliquer par le fait que les enfants ont reçu un enseignement formel du nom et du son des lettres. Pour vérifier si les routines de littératie avaient un impact sur l'apprentissage du nom et du son des lettres, certaines modifications auraient pu être apportées lors de la collecte de données. D'abord, une prise de mesure aurait pu être ajoutée à la moitié de l'expérimentation.

Cela aurait permis d'avoir un meilleur aperçu de la vitesse à laquelle les enfants ont progressé et ainsi savoir si le programme avait une influence sur le développement de cette composante de l'émergence de la lecture et de l'écriture. Aussi, tel que proposé par Cormier (2006), il aurait été intéressant de demander aux enfants d'écrire des lettres dictées par l'expérimentatrice puisque les résultats de son étude montrent que les enfants identifient davantage de lettres qu'ils n'en écrivent. Les résultats de l'étude de Cormier (2006) indiquent également que les enfants ont plus de facilité à reconnaître les lettres majuscules. De ce fait, il aurait pu être pertinent de présenter des lettres minuscules lors de la tâche d'identification. Puis, Creamer (2018), Briquet-Duhazé (2015), Hillairet de Boisferon, Colé et Gentaz (2010) et Poulin, Capuano, Brodeur *et al.* (2010) ont axé l'évaluation de la connaissance des lettres sur l'automatisation de la dénomination du nom des lettres. Ce faisant, les enfants disposaient d'un certain temps pour identifier le nom des lettres. L'évaluation de cette automatisation aurait peut-être permis de discriminer davantage les résultats obtenus par le GE et le GT.

En ce qui a trait au volet qualitatif, les enseignantes du GE ont relevé certains éléments intéressants dans leur questionnaire autodéclaré. Effectivement, bien qu'elles aient conscience que la rigueur et la constance des interventions puissent avoir des effets bénéfiques sur la progression des enfants en ce qui a trait à l'émergence de la lecture et de l'écriture, deux d'entre elles expliquent qu'elles souhaitent poursuivre l'implantation du programme, mais à une fréquence moins élevée. Effectivement, l'application d'un programme quotidien peut sembler restrictive puisqu'elle demande de planifier une plage horaire prévue à cet effet tous les jours. Néanmoins, dans un souci d'obtenir des résultats fiables et précis, il importait dans le cadre de cette étude que les enseignantes du GE appliquent le programme de façon uniforme et constante. En ce qui a trait à leur pratique future, des ajustements pourront être faits afin que le programme corresponde davantage à leurs besoins sur le plan pédagogique.

Finalement, dans le cadre de cette recherche, seuls les facteurs de protection propres à l'enfant et à l'enseignante ont été considérés. Il serait pertinent d'ajouter un volet qui implique le milieu familial de l'enfant afin que ce dernier bénéficie d'un accompagnement

encore plus complet et rigoureux. D'ailleurs, Montésinos-Gelet, Dupin de Saint-André et Bourdeau (2015) identifient les liens entre la famille et l'école comme étant une composante d'une pratique d'enseignement efficace. Dans le même ordre d'idées, ces auteurs expliquent que l'intégration des technologies représente une avenue à exploiter à l'éducation préscolaire. Cet aspect aurait donc pu revêtir une place plus importante dans le programme de routines de littératie.

## 6.2. DES PISTES DE RECHERCHES SUBSÉQUENTES

Cette recherche mixte cherchait à documenter la perception des enseignantes face à leur expérience en lien avec l'application du programme de routines de littératie et à vérifier les effets de ce programme adapté à l'éducation préscolaire 5 ans. Toutefois, certaines avenues demeurent à explorer. Effectivement, le programme ne semble pas avoir eu d'effet sur certaines composantes de l'émergence de la lecture et de l'écriture (clarté cognitive, connaissance des lettres et conscience phonologique). Certaines activités pourraient donc être révisées afin d'axer davantage leur contenu sur ces variables. Néanmoins, le développement de ces composantes doit s'inscrire dans une approche respectant la philosophie du préscolaire et être effectué dans des activités de lecture et d'écriture authentiques et signifiantes (ex : le message du matin, les histoires dictées à l'adulte, la lecture interactive, etc.). L'enseignement explicite de ces connaissances et habiletés ne figure donc pas parmi les objectifs de cette recherche. Aussi, tel que mentionné dans la problématique, la composante « langage oral » n'a pas été évaluée dans le cadre de ce mémoire. Il serait intéressant, dans une future étude, d'intégrer des activités qui favoriseraient le développement de cette composante et d'en évaluer les effets.

L'aspect ludique et non formel demeure un élément important à conserver afin de respecter les besoins des enfants du préscolaire. Ainsi, le plaisir d'apprendre et la motivation des enfants apparaissent primordiaux dans l'application des routines de littératie. Dans cette optique, il pourrait être pertinent que les activités soient davantage contextualisées et qu'elles

s'arriment avec les thèmes exploités en classe par les enseignantes. Aussi, tel que mentionné dans plusieurs recherches portant sur les « 5 au quotidien », la structure de travail de cette approche semble avoir un impact positif sur la motivation des enfants en ce qui a trait aux tâches de littératie (Cater, 2016 ; Duty, 2016 ; Swanson, 2013). Dans la présente étude, l'enseignante 2 a d'ailleurs déclaré, par le biais du forum virtuel, qu'elle « trouve qu'ils ont beaucoup progressé. Quelques élèves forts se démarquent enfin ! Ils ont beaucoup de plaisir à faire tes activités. ». Les effets sur la motivation des enfants pourraient donc être une avenue intéressante à explorer auprès des enfants du préscolaire puisque donner le goût d'apprendre et susciter la motivation des enfants est au cœur du mandat du programme d'éducation préscolaire (MEQ, 2001). Il est possible de supposer que le fait que les activités ne prennent pas la forme d'un enseignement formel, mais plutôt d'ateliers ludiques, concrets et qui font appel à la manipulation puisse susciter la motivation chez les enfants du préscolaire. De plus, tel que rapporté dans l'étude de Swanson (2013), les enfants affirment que la possibilité de faire des choix est importante pour eux. La structure des « 5 au quotidien » permet aux enfants de choisir la routine de littératie qu'ils souhaitent réaliser, ce qui peut appuyer la pertinence de l'implantation d'un tel programme dans les classes d'éducation préscolaire.

Dans un souci de conserver un esprit ludique dans l'application du programme et de susciter la motivation des enfants, l'ajout d'activités en lien avec le jeu symbolique pourrait être intéressant lors de futures recherches sur le sujet. En effet, « les scénarios de jeu symbolique permettent à l'enfant de développer ses compétences narratives » (Jacob, Charron et Silveira, 2016). Par exemple, une activité de la routine « Travaux d'écriture » pourrait consister à jouer au coin épicerie. L'enseignante accompagnerait les enfants en adoptant les rôles de guide (aménagement de l'environnement, modélisation, etc.), de conteur (lecture d'un livre) et de médiatrice (aide pour atteindre un niveau complexe de jeu symbolique) (Jacob, Charron et Silveira, 2016). Elle pourrait notamment modéliser les comportements de scripteur qu'il est possible pour les enfants d'adopter dans leurs scénarios (écrire une liste d'épicerie, rédiger des affiches promotionnelles - rabais de la semaine, etc.), lire un album en lien avec la thématique et amener les enfants à faire des liens « le matériel

et les consignes ». L'exploitation de l'écrit dans un contexte naturel et authentique serait ainsi favorisée, ce qui correspond parfaitement à l'esprit de l'éducation préscolaire.

De plus, quelques modifications quant à l'application du programme pourraient être apportées. Par exemple, il serait pertinent de vérifier si l'implantation des routines de littératie plus tôt dans l'année scolaire permettrait aux enfants du GE de progresser plus rapidement qu'en utilisant des approches plus systématiques. Il serait ainsi peut-être possible d'éviter de faire face à un effet de « plafonnement », notamment au regard des résultats obtenus aux épreuves portant sur la conscience phonologique et la connaissance des lettres. Aussi, l'implantation du programme sur une plus longue période pourrait être intéressante. L'implantation pourrait même s'échelonner jusqu'en 1<sup>re</sup> année du primaire, permettant ainsi d'observer les effets des routines de littératie sur l'apprentissage formel de la lecture et de l'écriture.

Dans le cadre du programme de routines de littératie, il était demandé aux enseignantes de procéder à un étayage de qualité lorsqu'elles accompagnaient des sous-groupes d'enfants dans les « Travaux d'écriture » et l'« Analyse de mots ». Tel que soutenu par le courant socioconstructiviste, l'étayage influence grandement les apprentissages réalisés par les enfants et les aide à progresser à l'intérieur de leur ZDP. Ainsi, il pourrait être intéressant, dans une future étude, de prévoir des moyens afin de documenter les interventions des enseignantes lors des activités menées en sous-groupe. La mise en place de moyens d'observation (ex. : vidéoscopie, observation directe en classe réalisée de façon régulière par l'étudiante-chercheuse, etc.) permettrait de pouvoir documenter davantage l'étayage qui a été réellement réalisé auprès des enfants en plus d'offrir aux enseignantes des rétroactions visant à bonifier leurs pratiques pédagogiques. Il serait donc possible de leur fournir un meilleur accompagnement. La tenue d'un journal de bord par les enseignantes pourrait aussi être pertinente, car cela permettrait de documenter encore plus précisément leur expérience en lien avec l'implantation du programme en classe. Finalement, afin de recueillir des informations supplémentaires sur la perception des enseignantes du GE, des

entrevues individuelles et de groupes pourraient être proposées. Des moments prévus pour permettre aux enseignantes de discuter entre elles, de parler de leur vécu, d'exposer leurs questionnements et d'échanger des conseils seraient probablement bénéfiques au bon déroulement de l'expérimentation. Leur participation dans l'élaboration de certaines activités pourrait même être sollicitée afin qu'elles intègrent et mettent en pratique les principes sous-jacents au programme de routine de littératie. Cela contribuerait à bonifier la formation qu'elles ont reçue avant l'expérimentation.

Enfin, l'émergence de la lecture et de l'écriture revêt une grande importance à l'éducation préscolaire et la mise en place de moyens efficaces pour la soutenir est primordiale. Dès lors, il importe de poser un regard critique sur les pratiques répandues dans les écoles et de se questionner sur leur pertinence. L'implantation d'une adaptation des « 5 au quotidien » semble être appropriée à l'éducation préscolaire, en plus d'avoir des effets sur le développement de certaines habiletés en lien avec l'émergence de la lecture et de l'écriture (découverte du principe alphabétique et conscience phonologique). Tel que mentionné précédemment, quelques ajouts ou modifications pourraient être apportés afin d'enrichir et de bonifier le programme expérimenté dans la présente étude. Néanmoins, les résultats semblent encourageants et appuient la pertinence de reconduire de futures études sur le sujet.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

ADAMS, Marilyn Jager, Barbara R. FOORMAN, Ingvar LUNDBERG *et al.* 2000. « Conscience phonologique ». *Éditions Chenelière Éducation*, Montréal. 144 pages.

ALEGRIA, Jesus et Philippe MOUSTY. 2004. « Les troubles phonologiques et métaphonologiques chez l'enfant dyslexique ». *Enfance*, volume 56, numéro 3, pp. 259-271.

ANTHONY, Jason L. et David J. FRANCIS. 2005. « Development of phonological awareness ». *Current Directions in Psychological Science*, volume 14, numéro 5, pp. 255-259.

ARCHAMBEAULT, Joanie. 2017. « Étude des interventions orales des enseignantes expertes lors de la pratique de la lecture à haute voix et l'influence de ces interventions sur le langage oral des élèves à l'éducation préscolaire ». *Thèse de doctorat*. Université du Québec à Trois-Rivières.

ARMBRUSTER, Bonny B., Fran LEHR et Jean M. OSBORN. 2003a. « A child becomes a Reader : Birth Trough Preschool. Second Edition. Proven Ideas from Research for Parents ». *National Institute for Literacy*, Portsmouth, New Hampshire, 34 pages.

ARMBRUSTER, Bonny B., Fran LEHR et Jean M. OSBORN. 2003b. « Put reading first : The Research Building Blocks for Teaching Children to Read ». *National Institute for Literacy*, Portsmouth, New Hampshire, 60 pages.

ASKOV, Eunice. 2004. « Workforce literacy and technology in family literacy programs ». *Handbook of family literacy*, pp. 271-286.

BARTON, David et Mary HAMILTON. 2010. « La littératie: une pratique sociale ». *Langage et société*, numéro 3, pp. 45-62.

BASSO, Fabiane Puntel. 2017. « Développement orthographique des enfants français exposés à des pratiques d'enseignement différentes ». *Psicologia da Educação (Psychologie de l'éducation)*, numéro 45, pp. 21-33.

BASTIDE, Isabelle et Christophe JOIGNEAUX. 2014. « Littératie précoce, albums et lectures partagées à l'école maternelle ». *Spirale-Revue de recherches en éducation*, volume 53, numéro 53, pp. 9-19.

BEAUDOIN, Isabelle. 2002. « La qualité des interventions du parent supervisant la lecture de son enfant : Relation avec le niveau d'habileté en lecture de l'enfant ». *Thèse de doctorat*, Université Laval, Québec.

BEAUDOIN, Isabelle, Jocelyne GIASSON et Andrée BOISCLAIR. 1997. « Les interactions lors de la lecture d'histoires en première année ». *Cahiers de la recherche en éducation*, volume 4, numéro 1, pp. 113-147.

BEAULIEU, Judith et Jacques LANGEVIN. 2014. « L'élève qui a des incapacités intellectuelles et la lecture ». *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, volume 25, pp. 52-69.

BÉGIN, Caroline, Lise SAINT-LAURENT et Jocelyne GIASSON. 2005. « La contribution des écritures provisoires dans la réussite en orthographe : étude longitudinale ». *Canadian Journal of Applied Linguistics/Revue canadienne de linguistique appliquée*, volume 8, numéro 2, pp. 147-166.

BERNIER, Jessica. 2017. « Pratiques déclarées d'enseignantes de maternelle 5 ans en contexte de lecture interactive à haute voix ». *Mémoire de maîtrise*. Université du Québec à Rimouski. 242 pages.

BERNIER, Jessica, Monica BOUDREAU et Julie MÉLANÇON. 2017. « Regards sur la pédagogie du jeu au préscolaire ». *Revue canadienne des jeunes chercheuses et chercheurs en éducation*, volume 8, numéro 2, pp. 70-78.

BLOODGOOD, Janet W. 1999. « What's in a name ? Children's name writing and literacy acquisition ». *Reading Research Quarterly*, volume 34, numéro 3, pp. 342-367.

BOISVERT, Giselle et Jean GAGNON. 2005. « Éveiller l'enfant à l'écrit: de la naissance à l'école ». *Éditions Hurtubise*, collection Parcours pédagogiques, 144 pages.

BOUDREAU, Monica. 2005. « La littératie familiale et le développement de la conscience phonologique chez les enfants de maternelle ». *Thèse de doctorat*. Université Laval. Québec.

BOUDREAU, Monica et Isabelle BEAUDOIN. 2015. « L'album documentaire, un incontournable pour favoriser l'écrit ». *Revue de recherches en littératie médiatique multimodale*, volume 2.

BOUDREAU, Monica, Isabelle BEAUDOIN et Julie MÉLANÇON. 2018. « Implantation et évaluation d'un programme de formation sur la lecture interactive destiné à des parents d'enfants de maternelle 5 ans ». *Language and Literacy*, volume 20, numéro 1, pp. 1-22.

BOUDREAU, Monica, Isabelle BEAUDOIN et Julie MÉLANÇON. 2017. « Programme école-famille axé sur la littérature jeunesse à la maternelle ». *Revue internationale de l'éducation familiale*, volume 42, pp. 41-62.

BOUDREAU, Monica et Annie CHARRON. 2014. « Aménagement d'une aire de jeu symbolique et émergence de l'écrit ». *Revue pour la recherche en éducation*, Actes du colloque « Le jeu en contextes éducatifs pendant la petite enfance », Acfas, 2013.

BOUSHEY, Gail et Joan MOSER. 2009. « Les 5 au quotidien, favoriser le développement de l'autonomie en littératie au primaire ». *Éditions Duval*, Mont-Royal, Québec, 126 pages.

BOUSHEY, Gail et Joan MOSER. 2015. « Les 5 au quotidien : favoriser le développement de l'autonomie en littératie au primaire ». *Éditions Chenelière Éducation*, collection Chenelière/didactique, 216 pages.

BOUCHIÈRE, Blandine, Corinne PONCE, et Jean-Noël FOULIN. 2010. « Développement de la connaissance des lettres capitales. Étude transversale chez les enfants français de trois à six ans ». *Psychologie française*, volume 55, numéro 2, pp. 65-89.

BRIQUET-DUHAZÉ, Sophie. 2015. « La connaissance du nom des lettres chez les élèves en difficulté de lecture ». *Québec français*, numéro 174, pp. 81-83.

BRODEUR, Monique, Catherine GOSSELIN, Frédéric LEGAULT *et al.* 2005. « Prévention des difficultés d'apprentissage en lecture chez les enseignants de maternelle ». *Revue des sciences de l'éducation*, volume 31, numéro 1, pp. 33-54.

BODROVA, Elena et Deborah J. LEONG 2012. « Les outils de la pensée – L'approche vygotskienne dans l'éducation à la petite enfance ». *Presses de l'Université du Québec*, collection Éducation à la petite enfance, Québec, 330 pages.

BROUGÈRE, Gilles. 1997. « Jeu et objectifs pédagogiques : une approche comparative de l'éducation préscolaire ». *Revue française de pédagogie*, pp. 47-56.

BURNS, Susan, Linda ESPINOSA et Catherine E. SNOW. 2003. « Débuts de la littératie, langue et culture : perspective socioculturelle ». *Revue des sciences de l'éducation*, 2003, volume 29, numéro 1, pp. 75-100.

CANTIN, Gilles, Caroline BOUCHARD et Annie CHARRON. 2009. Pour soutenir le développement du langage et de la littératie : Quelques balises à retenir. *Langage et Littératie Chez l'Enfant en Service de Garde Éducatif*, pp. 175-186.

CANTIN, Gilles, Caroline BOUCHARD et Nathalie BIGRAS. 2012. « Les facteurs prédisposant à la réussite éducative dès la petite enfance ». *Revue des sciences de l'éducation*, volume 38, numéro 3, pp. 469-482.

CASALIS, Séverine et Marie-France LOUIS-ALEXANDRE. 2000. « Morphological analysis, phonological analysis and learning to read French : A longitudinal study ». *Reading and Writing*, volume 12, numéro 3, pp. 303-335.

CASTLES, Anne et Max COLTHEART. 2004. « Is there a causal link from phonological awareness to success in learning to read ? ». *Cognition*, volume 91, numéro 1, pp. 77-111.

CATER, Roshelle. 2016. « The Impact of The Daily 5 and The CAFÉ Models On Improving Literacy Skills for Fifth Grade Students ». *Available from ProQuest Dissertations & Theses Global*, Université Brenau, Gainesville, Georgia.

CHARRON, Annie. 2009. « Les orthographes approchées pour éveiller au monde de l'écrit les enfants de 4 et 5 ans fréquentant un service de garde éducatif » dans *Langage et littératie chez l'enfant en service de garde éducatif*. *Presses de l'Université du Québec*. pp. 161-173

CHARRON, Annie. 2006. « Les pratiques d'orthographes approchées d'enseignantes de maternelle et leurs répercussions sur la compréhension du principe alphabétique chez les élèves ». *Thèse de doctorat*, Université de Montréal, Montréal.

CHARRON, Annie. 2004a. « La description de pratiques d'orthographes approchées d'enseignantes du préscolaire en contexte québécois : une réflexion méthodologique ». Dans *Actes du 9e colloque de l'AIRDF*. pp. 1-14.

CHARRON, Annie. 2004b. « Les écritures spontanées, c'est bien... Les orthographes approchées, c'est mieux ! ». *Revue préscolaire*, volume 43, numéro 3, pp. 15-18.

CHARRON, Annie, Monica BOUDREAU et BOUCHARD, Caroline. 2016. « À la découverte du monde de l'oral et de l'écrit ». Dans *Intervenir au préscolaire pour favoriser le développement global de l'enfant*, Éditions CEC, Anjou, pp. 86-99.

CHARRON, Annie et Carole RABY. 2016. « Les programmes d'éducation préscolaire ». Dans *Intervenir à l'éducation préscolaire*, Éditions CEC, Anjou, pp. 3-9.

CHEUNG, Him, Hsuan-Chih CHEN, Chun Yip LAI *et al.* 2001. « The development of phonological awareness: Effects of spoken language experience and orthography ». *Cognition*, volume 81, numéro 3, pp. 227-241.

CLAY, Marie M. 2003. « Le sondage d'observation en lecture-écriture ». *Éditions Chenelière*, Montréal, 154 pages.

CLOUTIER, Sonia. 2012. « L'étayage : agir comme guide pour soutenir l'autonomie : pour un enfant à son plein potentiel ». *Presses de l'Université du Québec (PUQ)*. 202 pages.

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 ». Québec, Canada : Gouvernement du Québec.

CORMIER, Pierre. 2006. « Connaissance du nom des lettres chez des enfants de 4, 5, 6 ans au Nouveau-Brunswick ». *Éducation et francophonie*, volume 34, numéro 2, pp. 5-27.

CREAMER, Shirley. 2018. « Phonemic Awareness and the Reading Achievement of Kindergarten Students ». *Thèse de doctorat*. Université de St-Francis.

CRESWELL, John W. 2014. « Research Design : Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches. (4<sup>ième</sup> édition). *Sage Publication Inc.*, Thousand Oaks.

CRESWELL, John W. et Vicki L. PLANO CLARK. 2011. « Designing and Conducting Mixed Methods Research. (2<sup>ième</sup> édition). *Sage Publication Inc.*, Thousand Oaks.

DAFFLON, Christophe et Anne-Marie GEINOZ. 2017. « L'entrée dans l'écrit : une porte de sortie ? Focale sur les gestes professionnels de l'enseignant.e dans la gestion des dimensions intégratives ». *Thèse de doctorat*. Lausanne : Haute école pédagogique du canton de Vaud.

DAGHÉ, Sandrine Aebly et Margareta ALMGREN. 2018. « Le loup entre dans la cage... Le point sur les apports de la dictée à l'adulte à la production de texte avec de jeunes élèves ». *Forum lecture, Plate-forme internet sur la littérature*. <<https://www.forumlecture.ch/archivsuche.cfm?action=send#>>, consulté le 4 juillet 2018.

DAVID, Jacques. 1985. « Une activité de production d'écrits à l'école maternelle : la dictée à l'adulte ». *Études de linguistique appliquée*, volume 59. pp. 77-87.

DE BOISFERON, A. Hillairet, Pascale COLÉ et Édouard GENTAZ. 2010. « Connaissance du nom et du son des lettres, habiletés métaphonémiques et capacités de décodage en grande section de maternelle ». *Psychologie française*, volume 55, numéro 2, pp. 91-111.

DE CHAMPLAIN, Lorraine., Lyne GINGRAS et Michèle THÉROUX. 2001. « De l'oral à l'écrit ». *Produits pas les fonds de développement coopératif des régions de la Capitale-Nationale et de la Chaudière-Appalaches*, Canada.

DESROCHERS, Alain, Pierre CORMIER et Glenn THOMPSON. 2005. « Sensibilité phonologique et apprentissage de la lecture ». *Parole*, 34-35, volume 36, pp. 113-138.

DOIGNON, Nadège et Daniel ZAGAR. 2006. « Les enfants en cours d'apprentissage de la lecture perçoivent-ils la syllabe à l'écrit ? ». *Canadian Journal of Experimental Psychology/Revue canadienne de psychologie expérimentale*, volume. 60, numéro 4, p. 258-274.

DOWNING, John et Jacques FIJALKOW. 1984. « Lire et raisonner ». *Éditions Privat*, Toulouse.

DOYON, Denis et Carole FISHER. 2010. « La causerie à la maternelle : Pratiques et conceptions d'enseignantes » dans *Langage et pensée à la maternelle. Presses de l'Université du Québec*, collection Éducation-recherche, volume 31, pp. 91-118.

DRAINVILLE, Roxane. 2017. « L'évaluation de l'émergence de l'écrit intégrée au jeu symbolique : étude de cas sur les pratiques d'enseignantes au préscolaire ». *Mémoire de maîtrise*. Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.

DUGUAY, Rose-Marie, Léona BERNARD, Gilberte COUTURIER LEBLANC et Nicole CORMIER BELLIVEAU. 2010. « Je parle, je fais semblant de lire et j'écris à ma façon :

Éveil à la littérature en petite enfance ». GRPE : Faculté des sciences de l'éducation, Université de Moncton.

DUPIN DE SAINT-ANDRÉ, Marie. 2011. « L'évolution des pratiques de lecture à haute voix d'enseignantes expertes et leur influence sur le développement de l'habileté des élèves du préscolaire à faire des inférences ». *Thèse de doctorat*. Université de Montréal.

DUPIN DE SAINT-ANDRÉ, Marie, Isabelle MONTÉSINOS-GELET et Marie-France MORIN. 2012. « Influence des pratiques de lecture à haute voix d'enseignantes expertes sur le développement de l'habileté à faire des inférences d'élèves du préscolaire ». *Lettrure*, volume 2, pp. 22-49.

DUPUY-KUNTZMANN, Laurence. 2014. « Clarté cognitive et apprentissage de la lecture-écriture ». *Mémoire professionnel*. Université de Nantes, d'Angers et du Maine.

DUROT, Marie. 2013. « Liens entre les habiletés en lecture-écriture et la qualité de la relation enseignante-élève en maternelle et en première année du primaire ». *Mémoire de maîtrise*, Université de Sherbrooke.

DUTY, Sandra Lee. 2016. « The Impact of Daily 5 and CAFE Literacy Framework on Reading Comprehension in Struggling Fourth Grade Readers : A Case Study ». *Thèse de doctorat*. Université d'État de Portland.

DUVAL, Stéphanie et Caroline BOUCHARD. 2013. « Soutenir la préparation à l'école et à la vie des enfants issus de milieux défavorisés et des enfants en difficulté ». *Ministère de la famille*, Québec.

ECALLE, Jean. 2004. « Les connaissances des lettres et l'écriture du prénom chez l'enfant français avant l'enseignement formel de la lecture-écriture ». *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, volume 45, numéro 1, pp. 111-119.

ECALLE, Jean et Annie MAGNAN. 2002. « L'apprentissage de la lecture ». *Fonctionnement et développement cognitifs*. Éditions Armand Colin, Paris.

EVANS, Mary Ann, Jean SAINT-AUBIN et Nadine LANDRY. 2009. « Letter names and alphabet book reading by senior kindergarteners: An eye movement study ». *Child development*, volume 80, numéro 6, pp. 1824-1841.

FAUCHER, Marilie. 2015. « L'effet d'un programme d'orthographe approché sur le développement des habiletés phonologiques des enfants à la fin de la maternelle ». *Thèse de doctorat*. Université du Québec à Trois-Rivières.

FAYOL, Michel. 2017. « Les premiers apprentissages ». *Administration & Éducation*, numéro 3, pp. 103-108.

FAYOL, Michel et Jean-Pierre JAFFRÉ. 2016. « L'orthographe : des systèmes aux usages ». *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, numéro 169-170.

FAYOL, Michel et Jean-Pierre JAFFRÉ. 1999. « Note de synthèse [L'acquisition/apprentissage de l'orthographe] ». *Revue française de pédagogie*, volume 126, numéro 1, pp. 143-170.

FERLAND, Manon. 1997. « La clarté cognitive et l'entrée dans l'écrit ». *Mémoire de recherche inédit*. Université de Sherbrooke.

FIJALKOW, Jacques, Jocelyne CUSSAC-POMEL et Dominique HANNOUZ. 2009. « L'écriture inventée : empirisme, constructivisme, socioconstructivisme ». *Éducation et didactique*, volume 3, numéro 3, pp. 63-97.

FIJALKOW, Éliane et Jacques FIJALKOW. 2010. « L'apprentissage de la lecture ». *Éditions Milan*, France. 63 pages.

FISHER, Carole et Denise DOYON. 2010. « Langage et pensée à la maternelle ». *Presses de l'Université du Québec*, collection Éducation-recherche, Québec. 217 pages.

FOULIN, Jean-Noël. 2007. « La connaissance des lettres chez les prélecteurs : aspects pronostiques, fonctionnels et diagnostiques ». *Psychologie française*, volume 52, numéro 4, pp. 431-444.

FOULIN, Jean-Noël. 2005. « Why is letter-name knowledge such a good predictor of learning to read ? ». *Reading and writing*, volume 18, numéro 2, pp. 129-155.

FOULIN, Jean-Noël et Sébastien PACTON. 2006. « La connaissance du nom des lettres : précurseur de l'apprentissage du son des lettres ». *Éducation et francophonie*, volume 34, pp. 28-55.

GIASSON, Jocelyne. 2011. « La lecture : Apprentissage et difficultés ». *Gaëtan Morin Éditeur*, Montréal, Québec. 398 pages.

GIASSON, Jocelyne. 2003. « La lecture : De la théorie à la pratique ». *Gaëtan Morin Éditeur*, Boucherville, Québec. 398 pages.

GIASSON, Jocelyne. 1997. « L'intervention auprès des élèves en difficulté de lecture : bilan et perspectives ». *Éducation et francophonie*, volume 25, numéro 2, pp. 25-2.

GIASSON, Jocelyne et Lise SAINT-LAURENT. 2004. « Facteurs de protection contre l'échec en lecture au premier cycle du primaire ». *Rapport synthèse*, Université Laval.

GIGUÈRE, Laura. 2009. « Comportements maternels et réussite scolaire : l'influence de l'étayage et de l'affectivité au préscolaire ». *Mémoire de maîtrise*. Université de Montréal, Québec.

GODIN, Marie-Pier, Lucie GODARD, Nathalie CHAPLEAU *et al.* 2015. « La lecture interactive d'albums pour les élèves du préscolaire ayant des difficultés langagières: une intervention prometteuse pour améliorer le vocabulaire ». *Language and Literacy*, volume 17, numéro 3, pp. 34-59.

GOIGOUX, Roland, Sylvie CÈBE, Sylvie et Jean-Louis PAOUR. 2003. « Favoriser le développement de compétences phonologiques pour tous les élèves en grande section de

maternelle ». *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, volume 28, numéro 1, pp. 71-92.

GOMBERT, Jean Emile. 2003. « Compétences et processus mobilisés par l'apprentissage de la lecture ». Dans : *Document envoyé au PIREF en vue de la conférence de consensus sur l'enseignement de la lecture à l'école primaire*, volume 4.

GROSSMANN, Francis. 1999. « Littératie, compréhension et interprétation des textes ». *Repères: Recherches en didactique du français langue maternelle*, numéro 19, pp. 139-166.

GUAY, Marie-Claude, Anne-Sophie GOUSSE-LESSARD, Luc REID *et al.* « La lecture interactive : un outil de développement et d'adaptation ». Dans *Langage et littératie chez l'enfant en service de garde éducatif. Presses de l'Université du Québec*. Québec, pp. 147-160

HALL, Kathy. 2003. « Effective literacy teaching in the early years of school: A review of evidence ». *Handbook of early childhood literacy*, volume 1, pp. 315-326.

HAMILTON, Lori Ann. 2016. « Teachers' Perceptions of Intensive Professional Development on the Daily Five in Literacy Instruction: A Multiple Case Study Exploration ». *Thèse de doctorat*, Université du Tennessee est, États-Unis.

HANNOUZ, Dominique. 2013. « Remédiations des difficultés d'apprentissage à partir d'orthographe approchées ». *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, numéro 47, pp. 59-82.

HAWKEN, Jill. 2009. « Pour un enseignement efficace de la lecture et de l'écriture : une trousse d'intervention appuyée par la recherche. Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation.

HÉBERT, Manon et Martin LÉPINE. 2012. « Analyse et synthèse des principales définitions de la notion de littératie en francophonie ». *Actes de la 17e Conférence européenne sur la lecture*, pp. 88-98.

HICKS, Kiley A. 2017. « Benefits and Challenges of Literacy Centers ». *Mémoire de maîtrise*. Université d'État de Minot, Dakota du Nord.

HILLAIRET DE BOISFERON, Anne, Pascale COLÉ et Edouard GENTAZ. 2010. « Connaissance du nom et du son des lettres, habiletés métaphonémiques et capacités de décodage en grande section maternelle ». *Science directe, psychologie française*, volume 55, pp. 91-111.

INSTITUT NATIONAL DE SANTÉ PUBLIQUE DU QUÉBEC (INSPQ). 2016. « La santé de la population : portrait d'une richesse collective ». *La Direction des communications du ministère de la Santé et des Services sociaux [Sixième rapport national sur l'état de santé de la population du Québec]*, Gouvernement du Québec, 86 pages.

INSTITUT DE LA STATISTIQUE DU QUÉBEC. 2012. « Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle ». Repéré à [https://tout-petits.org/Fichiers/Dossiers/Maternelle/1\\_Faits-Saillants-Maternelle\\_Fr.pdf](https://tout-petits.org/Fichiers/Dossiers/Maternelle/1_Faits-Saillants-Maternelle_Fr.pdf).

JACOB, Elisabeth. 2017. « Les rôles d'enseignantes atikamekws à l'éducation préscolaire en contexte de jeu symbolique pour favoriser l'émergence de l'écrit: une recherche collaborative en milieu autochtone ». *Thèse de doctorat*. Université du Québec à Montréal.

JACOB, Elisabeth, Annie CHARRON et Yvonne DA SILVEIRA. 2016. « Favoriser l'émergence de l'écrit des enfants autochtones en contexte de jeu symbolique: résultats préliminaires d'une recherche collaborative en milieu attikamek. » *Revue de la persévérance et de la réussite scolaires chez les premiers peuples*, pp. 42-45.

JAFFRÉ, Jean-Pierre. 2003. « La linguistique et la lecture-écriture : de la conscience phonologique à la variable « orthographe » ». *Revue des sciences de l'éducation*, volume 29, numéro 1, pp. 37-49.

JAFFRÉ, Jean-Pierre et Michel FAYOL. 1997. « L'orthographe. Des systèmes aux usages ». *Éditions Dominos*, Paris, 127 pages.

JANOSZ, Michel, Sophie PASCAL, Luc BELLEAU *et al.* 2013. « Les élèves du primaire à risque de décrocher au secondaire : caractéristiques à 12 ans et prédicteurs à 7 ans ». *Institut de la statistique Québec*.

JOHNSON, Debora et Elizabeth SULZBY. 1999. « Critical Issue: Addressing the Literacy Needs of Emergent and Early Readers ». *North Central Regional Educational (NCRE)*. États-Unis.

JOHNSON, R. Burke et Anthony J. ONWUEGBUZIE. 2004. « Mixed methods research: A research paradigm whose time has come ». *Educational researcher*, volume 33, numéro 7, pp. 14-26.

JOIGNEAUX, Christophe. 2013. « Littératie, forme et inégalités scolaires: le cas de la «scolarisation» de l'école maternelle ». *Le français aujourd'hui*, 2013, numéro 4, pp. 41-50.

JUEL, Connie. 2006. « The impact of early school experiences on initial reading ». *Handbook of early literacy research*, volume 2, pp. 410-426.

KARSENTI, Thierry et Lorainne SAVOIE-ZAJC. 2000. « Introduction à la recherche en éducation ». *Éditions du CRP*, Sherbrooke.

KENDEOU, Panayiota, Paul VAN DEN BROEK, Mary Jane WHITE *et al.* 2009. « Predicting reading comprehension in early elementary school: The independent contributions of oral language and decoding skills ». *Journal of educational psychology*, volume 101, numéro 4, pp. 765-778.

KINDLE, Karen. 2013. « Interactive reading in preschool: Improving practice through professional development ». *Reading Improvement*, volume 50, numéro 4, pp. 175-188.

LABAT, Hélène, Jean ECALLE et Annie MAGNAN. 2010. « Effet d'entraînements bimodaux à la connaissance des lettres. Étude transversale chez des enfants de trois et cinq ans ». *Psychologie française*, volume 55, numéro 2, pp. 113-127.

LACELLE, Nathalie, Lizanne LAFONTAINE, André C. MOREAU *et al.* 2016. « Définition de la littératie ». *Réseau québécois de recherche et de transfert en littératie*.

LAFONTAINE, Lizanne, Éric MORISSETTE et André MOREAU, André. 2014. « L'intégration de la littératie au préscolaire et au 1er cycle du primaire en milieu défavorisé ». *Québec français*, numéro 171, pp. 21-23.

LAFORTUNE, Louise et Colette DAUDELIN. 2001. « Accompagnement socioconstructiviste : pour s'approprier une réforme en éducation ». *Presses de l'Université du Québec*, volume 3, 208 pages.

LANDRY, Sarah et Lise LEMAY. 2016. « Comprendre le jeu de l'enfant pour mieux intervenir à la maternelle ». Dans *Intervenir à l'éducation préscolaire*, Éditions CEC, pp. 22-33.

LAROUI, Rakia, Magalie MOREL et Stéphanie LEBLANC. 2014. « Des pratiques pédagogiques de l'enseignement du lire/écrire, déclarées par des enseignantes du primaire ». *Phronesis*, volume 3, numéro 1-2, pp. 111-120.

LAROUSSE. « Syllabe ». *Dictionnaire en ligne - section dictionnaire de français*, repéré à <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/syllabe/76024?q=syllabe#75153>.

LAROUSSE. 2014. « Le petit Larousse illustré 2015 », *Larousse*, Paris, 2048 pages.

LASHOMB, Jason Matthew. 2011. « The Effects of the Daily Five, Developed by Gail Boushey & Joan Moser, on Classroom Literacy Instruction ». *Mémoire de maîtrise*. Université d'État de New York (College at Brockport).

LAUER, Lisa M. 2011. « Play Deprivation: Is It Happening In Your School Setting ? ». *Online submission*. 10 pages.

LEBRUN, Monique, Nathalie LACELLE et Jean-François BOUTIN. 2013. « La littératie médiatique à l'école: une (r) évolution multimodale ». *Globe: revue internationale d'études québécoises*, volume 16, numéro 1, pp. 71-89.

LEGENDRE, Renald. 2005. « Dictionnaire actuel de l'éducation – 3<sup>e</sup> édition ». *Guérin-Éditeur*, Montréal, Québec.

LEROY, Sandrine, Lisandre BERGERON-MORIN, Lise DESMOTTES *et al.* 2017. « Les interactions enseignant/enfants comme soutien au développement langagier des enfants en classe maternelle ». *Les entretiens de Bichat: les entretiens d'orthophonie 2017: Les pathologies du langage chez l'enfant de moins de 6 ans: facteurs de risque (FR), facteurs de protection (FP)*.

LIBERMAN, Isabelle Y., Donald SHANKWEILER, William FISCHER *et al.* 1974. « Explicit syllable and phoneme segmentation in the young child ». *Journal of experimental child psychology*, volume 18, numéro 2, pp. 201-212.

MAKDISSI, Hélène et Andrée BOISCLAIR. 2006. « Modèle d'intervention pour l'émergence de la littératie ». *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, volume 9, numéro 2, pp. 147-168.

MARINOVA, Krasimira. 2015. « L'intervention éducative au préscolaire: Un modèle de pédagogie du jeu ». *Presses de l'Université du Québec*, 186 pages.

MARTEL, Virginie, Jean-François BOUTIN, Nathalie LEMIEUX *et al.* 2017. « La littératie visuelle à l'université: étude sur les pratiques d'apprentissages formels et informels d'étudiants au baccalauréat ». *Revue de recherches en littératie médiatique multimodale*, volume 6.

MASNY, Diana. 2006. « Le développement de l'écrit en milieu de langue minoritaire: l'apport de la communication orale et des habiletés métalinguistiques ». *Éducation et francophonie*, 2006, volume 34, numéro 2, pp. 126-149.

MAUROUX, Florence. 2016. « Activités d'écriture approchée et entrée dans l'écrit au préscolaire et au début de l'école élémentaire : une étude de cas longitudinale ». *Thèse de doctorat*, Université Toulouse Jean Jaurès.

MAUROUX, Florence, Claudine GARCIA-DEBANC et Karine DUVIGNAU. 2018. « Étude longitudinale des effets de la pratique d'orthographe approchée sur les compétences d'apprentis-lecteurs au début de l'école primaire en France *dans* : Perspectives actuelles sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture : Contributions about learning to read and write ». *Éditions de l'Université de Sherbrooke*, Québec.

MINISTÈRE DE LA FAMILLE (avec la collaboration du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport et du ministère de la Santé et des Services sociaux). 2014. « Favoriser le développement global des jeunes enfants au Québec : une vision partagée pour des interventions concertées ». Québec, 29 pages.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC [MEQ]. 2001. « Programme de formation de l'école québécoise: éducation préscolaire et enseignement primaire ». Québec, Canada: Gouvernement du Québec.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT [MELS]. 2016. « Indices de défavorisation 2015-2016 ». En ligne [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/PSG/statistiques\\_info\\_decisionnelle/Indices\\_PUBLICATION\\_20152016.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/Indices_PUBLICATION_20152016.pdf), consulté le 22 février 2019.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT [MELS]. 2005. « Apprendre à lire : Action concertée pour le soutien à la recherche en lecture ». Québec.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE [MÉN]. 2006. « Le langage à l'école maternelle ». *Centre national de documentation pédagogique*, Paris.

MONTÉSINOS-GELET, Isabelle. 2001. « Quelles représentations de notre système d'écriture ont les enfants au préscolaire ? ». *Québec français*, numéro 122, pp. 33-37.

MONTÉSINOS-GELET, Isabelle et Jean-Marie BESSE. 2003. « La séquentialité phonogrammique en production d'orthographe inventées ». *Revue des sciences de l'éducation*, volume 29, numéro 1, pp. 159-170.

MONTÉSINOS-GELET, Isabelle, Marie DUPIN DE SAINT-ANDRÉ et Robert BOURDEAU. 2015. « Accompagner des élèves en difficulté dans leur appropriation de l'écrit à l'aide de la littérature jeunesse ». *Revue de recherches en littératie médiatique multimodale*, volume 2.

MOORMAN, Michelle. 2008. « Implementing a new reading curriculum: combining best literacy education practices with a district-wide curriculum adoption ». *Mémoire de maîtrise*. Université du « Pacific Lutheran », Washington.

MOREAU, André C. et Lucie LANDRY. 2000. « Le développement de la conscience de l'écrit: quelques concepts et des activités destinées à la maternelle ». *Vie pédagogique*, volume 117, pp. 10-14.

MORET, Aurélie et Nina NEUFFER. 2017. « La collaboration, quels bénéfices pour de futures enseignantes? ». *Mémoire professionnel*. Haute école pédagogique du canton de Vaud. Lausanne, Suisse.

MORIN, Marie-France. 2011. « Une maternelle pour plonger les enfants dans le monde de l'écrit ». *Québec français*, numéro 162, pp. 40-43.

MORIN, Marie-France et Audrey CANTIN. 2011. « Le préscolaire : une maternelle pour les enfants d'aujourd'hui. » *Québec français*, numéro 162, pp. 38-39.

MORIN, Marie-France., Isabelle MONTESINOS-GELET. 2004. « Des pratiques d'écriture en maternelle pour soutenir le passage de l'oral à l'écrit ». *Québec français*, numéro 133, pp. 63-66.

MORIN, Marie-France., Isabelle MONTESINOS-GELET. 2007. « Effet d'un programme d'orthographe approchées en maternelle sur les performances ultérieures en lecture et en écriture d'élèves à risque ». *Revue des sciences de l'éducation*, volume 33, numéro 3, pp. 663-683.

MORIN, Marie-France et Nathalie PRÉVOST. 2012. « Enjeux actuels des premiers apprentissages en lecture et en écriture au Québec ». *Information grammaticale*, volume 133, pp. 29-33.

MORIN, Marie-France, Nathalie PRÉVOST et Marie-Claude ARCHAMBAULT. 2009 « Effet de différentes pratiques d'éveil à l'écrit en maternelle sur l'appropriation du français écrit ». *Spirale-Revue de recherches en éducation*, volume 44, numéro 44, pp. 83-100.

MORIN, Marie-France, Nathalie PRÉVOST et Ghislaine BOLDUC. 2010. « Une transition maternelle - 1er cycle du primaire réussie ! ». *Vivre le primaire*, volume 23, numéro 3, pp. 40-41.

MORROW, Lesley Mandel. 2005. « Literacy Development in the Early Years : Helping Children Read and Write – 5<sup>th</sup> edition ». *Pearson/Allyn and Bacon*, Boston, 416 pages.

MORROW, Lesley Mandel et Diane H. TRACEY. 2007. « Best practices in early literacy development in preschool, kindergarten, and first grade ». *Best practices in literacy instruction*, volume 2, pp. 57.

MYRE-BISAILLON, Julie, Stéphanie BRETON, Nancy BOUTIN *et al.* 2012. « L'apport des pratiques d'éveil des mères dans la préparation de leurs enfants à l'entrée dans l'écrit ». *Revue des sciences de l'éducation*, volume 38, numéro 3, pp. 601-616.

NEGRO, Isabelle et Sophie GENELOT. 2009. « Les prédicteurs en grande section maternelle de la réussite en lecture en fin de première année d'école élémentaire : l'impact du nom des lettres ». *Bulletin de psychologie*, numéro 3, pp. 291-306.

NADEAU, Sandy. 2018. « L'effet de facteurs du milieu familial et du climat de classe perçu par les élèves sur le risque de décrochage scolaire d'élèves du secondaire dans une perspective orientée vers la résilience scolaire ». *Thèse de doctorat*, Université de Sherbrooke.

NADON, Yves. 2002. « Lire et écrire en première année... et pour le reste de sa vie ». *Éditions Chenelière Éducation*, Montréal, Québec.

NOOTENS, Pascale. 2017. « Synthèse de connaissances portant sur les pratiques pédagogiques efficaces en matière de littéracie ». <<http://lecturecriture.ca/wp-content/uploads/2017/10/Synth%C3%A8se-de-connaissances-MEES-Pratiques-en-litt%C3%A9racie-et-d%C3%A9ficiences-langagi%C3%A8res.pdf>>, consulté le 5 juillet 2018.

NYDEGGER, Andrea. 2013. « Literacy in Kindergarten: Using the Montessori Method in Combination with the Daily 5 Method ». *Mémoire de maîtrise*. Université Ste-Catherine.

OBSERVATOIRE DES TOUT-PETITS. 2017. « Comment se portent les tout-petits québécois ? Portrait 2017 ». *Fondation Lucie et André Chagnon*, Montréal, Québec.

OFFICE QUÉBÉCOIS DE LA LANGUE FRANÇAISE. 2018. « La syllabe ». *Banque de dépannage linguistique*. Repéré à [http://bdl.oqlf.gouv.qc.ca/bdl/gabarit\\_bdl.asp?t1=1&id=2135](http://bdl.oqlf.gouv.qc.ca/bdl/gabarit_bdl.asp?t1=1&id=2135)

OFFICE QUÉBÉCOIS DE LA LANGUE FRANÇAISE. 2009. « Phonème ». *Le grand dictionnaire terminologique (GDT)*. Repéré à <http://www.granddictionnaire.com/index.aspx>

O'LEARY, Robin. 2017. « Do Spellings of Words and Phonemic Awareness Training Facilitate Vocabulary Learning in Preschoolers? ». *Thèse de doctorat*. Université de la ville de New-York.

OUELLETTE, Gene et Monique SÉNÉCHAL. 2017. « Invented spelling in kindergarten as a predictor of reading and spelling in Grade 1: A new pathway to literacy, or just the same road, less known? ». *Developmental psychology*, volume 53, numéro 1, pp. 77.

PAIGE, David D., William H. RUPLEY, Grant S. SMITH *et al.* 2018. «Acquisition of Letter Naming Knowledge, Phonological Awareness, and Spelling Knowledge of Kindergarten Children at Risk for Learning to Read ». *Child Development Research*, volume 2018.

PEARSON, Magdalene B. 2013. « Improving Kindergarten Students' Knowledge by Enhancing Engagement in Literacy Centers ». *Mémoire de maîtrise*. Université Ste-Catherine.

PELLETIER, Michelle. 2005. « Apprendre à lire : action concertée pour le soutien à la recherche en lecture » En ligne < [www.meq.gouv.qc.ca/publications/menu-rapports.htm](http://www.meq.gouv.qc.ca/publications/menu-rapports.htm) >, consulté le 7 juillet 2018.

PENTIMONTI, Jill M. et Laura M. JUSTIC. 2010. « Teachers' use of scaffolding strategies during read alouds in the preschool classroom ». *Early childhood education journal*, volume 37, numéro 4, pp. 241.

PIASTA, Shayne B. et Richard K. WAGNER. 2010. « Developing early literacy skills: A meta-analysis of alphabet learning and instruction ». *Reading research quarterly*, volume 45, numéro 1, pp. 8-38.

PIERRE, Régine. 2003. « Entre alphabétisation et littératie: les enjeux didactiques ». *Revue française de linguistique appliquée*, volume 8, numéro 1, pp. 121-137.

PINARD, Renée, Pierre POTVIN et Romain ROUSSEAU. 2004. « Le choix d'une approche méthodologique mixte de recherche en éducation ». *Recherches qualitatives*, volume 24, numéro 1, pp. 58-80.

PLUYE, Pierre, Lucie NADEAU, Marie-Pierre GAGNON *et al.* 2009. « Approches et pratiques en évaluation de programme : les méthodes mixtes ». *Les presses de l'Université de Montréal*, Québec.

POULIN, François, France CAPUANO, Monique BRODEUR *et al.* 2010. « Prévenir les difficultés à l'école primaire en maximisant les apprentissages scolaires et sociaux en début de scolarisation ». *Conseil canadien sur l'apprentissage*, Montréal, Québec.

POULIN, François, France CAPUANO, Frank VITARO *et al.* 2010. « Le programme de prévention Fluppy : Modèle théorique sous-jacent et implantation du devis d'évaluation en milieu de pratique ». *Revue de psychoéducation*, numéro 39, pp. 61-83.

PRÉVOST, Nathalie et Marie-France MORIN. 2015. « Quel rôle joue la connaissance des lettres dans l'acquisition de l'écriture en maternelle ? ». *Le français aujourd'hui*, numéro 3, pp. 35-50.

PRÉVOST, Nathalie et Marie-France MORIN. 2011. « L'exploration du documentaire par les jeunes lecteurs, mission possible ! ». *Québec français*, numéro 161, pp. 66-68.

PRÉVOST, Nathalie et Marie-France MORIN. 2008. « Les orthographes approchées: une voie pour réfléchir sur la langue écrite ». *Québec français*, numéro 150, pp. 64-65.

PULIDO, Loïc et Marie-France MORIN. 2016. « L'accompagnement des premières écritures: effets et pratiques--une synthèse ». Dans : *Symposium international sur la littéracie à l'école/International Symposium for Educational Literacy (SILE/ISEL)(2015: Jouvence, Québec)*. Les Éditions de l'Université de Sherbrooke (ÉDUS), pp. 57-79.

RABY, Carole et Annie CHARRON. 2016. « Intervenir à l'éducation préscolaire : pour favoriser le développement global de l'enfant ». *Éditions CEC*, collection Vers des pratiques d'enseignement. Anjou. Québec. 245 pages.

RAMPINI, Léa. 2018. « De la méthode à l'instrument de l'enseignant : comparaison des mises en oeuvre d'une méthode de lecture ». *Thèse de doctorat*, Université de Genève.

REY, Arnaud et Bénédicte BONNEFOY. 2008. « Automatisation de la connaissance des lettres chez l'apprenti lecteur ». *L'Année psychologique*, volume 108, numéro 2, pp. 187-206.

RICHARD, Mario, Isabelle CARIGNAN, Clermont GAUTHIER *et al.* 2017. « Quels sont les modèles de formation continue les plus efficaces pour l'enseignement de la lecture et de l'écriture chez les élèves du préscolaire, du primaire et du secondaire? Une synthèse des connaissances ». *Les approches et pratiques favorables à la Persévérance et réussite scolaires*. Fonds de recherche du Québec - Société et culture (FRQSC), Québec.

RIEBEN, Laurence, Ladislav NTAMAKILIRO, Brana GONTHIER *et al.* 2005. « Effects of various early writing practices on reading and spelling ». *Scientific studies of reading*, volume 9, numéro 2, pp. 145-166.

RILEY, Jeni L. 1996. « The ability to label the letters of the alphabet at school entry : A discussion on its value ». *Journal of Research in Reading*, volume 19, numéro 2, pp. 87-101.

RONDAL, Jean-Adolphe, Eric ESPERET, Jean Emile GOMBERT *et al.* 1999. « Développement du langage oral. Manuel de psychologie de l'enfant ». *Éditions Mardaga*, Hayen, Belgique, pp. 479-564.

SAULNIER-BEAUPRÉ, Karine. 2012. « Les pratiques d'enseignement de la littératie d'enseignants experts du premier cycle du primaire et la place accordée à la différenciation pédagogique ». *Thèse de doctorat*. Université de Montréal.

SAUVAGE, Jeremi. 2005. « Acquisition et implications à l'école maternelle ». *Ovidius University Annals of Philology*, Université Paris X-Nanterre, volume 16, pp. 249-265.

SAVOIE, Valérie. 2004. « Étayage de l'enseignante et conduites métacognitives et réflexives d'élèves de fin de primaire ». *Mémoire de maîtrise*. Université Laval, Québec.

SCARBOROUGH, Hollis S. 2001. « Connecting early language and literacy to later reading (dis) abilities: Evidence, theory, and practice ». *Approaching difficulties in literacy development: Assessment, pedagogy and programmes*, pp.97-110.

SÉNÉCHAL, Monique. 2006. « L'éveil à l'écrit ». Association canadienne d'éducation de la langue française (ACELF). *Éducation et francophonie*, volume 34 : 2.

SÉNÉCHAL, Monique, Jo-Anne LEFEVRE, Brenda SMITH-CHANT *et al.* 2001. « On refining theoretical models of emergent literacy the role of empirical evidence ». *Journal of school psychology*, volume 39, numéro 5, pp. 439-460.

SHANAHAN, Timothy et Christopher J. LONIGAN. 2010. « The National Early Literacy Panel: A summary of the process and the report ». *Educational Researcher*, volume 39, numéro 4, pp. 279-285.

SIROIS, Pauline et Andrée BOISCLAIR. 2004. « Compréhension du principe alphabétique, développement des représentations phonologiques et processus d'identification et de reconnaissance des mots chez l'enfant sourd ». *Communication présentée au 9e colloque de l'Association internationale pour la recherche en didactique du français (AIRDF)*, Québec. pp. 26-28.

SPIRA, Elana Greenfield, Stacey Storch BRACKEN et Janet E. FISCHER. 2005. « Predicting improvement after first-grade reading difficulties: The effects of oral language, emergent literacy, and behavior skills ». *Developmental psychology*, volume 41, numéro 1, pp. 225-234.

SWANSON, Michelle. 2013. «The Effects of Choice On Young Children's Reading Engagement and Stamina». *Mémoire de maîtrise*. Université du Wisconsin à River Falls. États-Unis.

TANKERSLEY, Melody, Sanna HARJUSOLA-WEBB et Timothy J. LANDRUM. 2008. « Using single-subject research to establish the evidence base of special education ». *Intervention in School and Clinic*, volume 44, numéro 2, pp. 83-90.

TARDIF, Jean-Claude. 1992. « Exclus ou déserteurs ? : les jeunes analphabètes et les difficultés scolaires vécues à l'école primaire ». *Centrale de l'enseignement du Québec*, Ste-Foy, 152 pages.

THÉRIAULT, Pascale. 2003. « Le message du matin : une excellente façon d'éveiller les enfants à l'écrit ». *Revue Préscolaire*, volume 41, numéro 1, pp. 21-22.

THÉRIAULT, Pascale. 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*, volume 45, numéro 3, pp. 371-392.

TURCOTTE, Catherine. 2001. « La relation entre le style d'intervention de l'enseignante en lecture et le progrès des élèves à risque en première année ». *Mémoire de maîtrise*, Université Laval, Québec.

TURGEON, Elaine. 2008. « Portrait des usages de l'album jeunesse à l'éducation préscolaire » Dans *Pleins feux sur l'album*. Collectif sous la direction d'Isabelle Montésinos-Gelet, pp. 53-72.

VACHON, Anie, Bérangère DE GRANDMONT-BERNARD et Julie SÉNÉCAL. 2009. « Jouons avec Cornemuse et ses amis - Programme de stimulation précoce du langage afin de favoriser l'éveil à la lecture et à l'écriture ». Dans *Langage et littératie chez l'enfant en service de garde éducatif*, sous la direction de Annie Charron, Caroline Bouchard et Gilles Cantin. *Presses de l'Université du Québec*, Québec, pp. 77-92.

VICKERS-BALL, Courtney. 2015. « A comparison of kindergarten and first-grade classroom instructional procedure systems and their effect on student growth in literacy ». *Thèse de doctorat*, Université d'Union.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. 2004. « Imagination and creativity in childhood ». *Journal of Russian & East European Psychology*, volume 42, numéro 1, pp. 7-97.

VYGOSTSKY, Lev Semenovitch. 1997. « Pensée et Langage (F. Sève, trad., rééd.) ». Paris, France: La Dispute. (Ouvrage original publié en 1934 sous le titre de *Myšlenije i reč* . Dans V. V. Davydov, *Éditions Sobranije sočinenij*, volume 2, Moscou, Russie : Iskusstvo, pp. 5-361).

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. 1980. « Le rôle du jeu dans le développement de l'enfant, (traduit par A. Dumas, *Mind in society : The Development of Higher Psychological Processes*, Cambridge, Harvard University Press) ». Repéré à <http://docplayer.fr/37303725-Le-role-du-jeu-dans-ledeveloppement-de-l-enfant-l-s-vygotski.html>.

WASIK, Barbara A., Annemarie H. HINDMAN et Emily K. SNELL. 2016. « Book reading and vocabulary development: A systematic review ». *Early Childhood Research Quarterly*, volume 37, pp. 39-57.

WEINRICH, Beth Ellen. 2008. «Improving literacy instruction for middle school students using the daily five». *Mémoire de maîtrise*. Université du « Pacific Lutheran ».

WHITEHURST, Grover J., Christopher J. LONIGAN *et al.* « Emergent literacy: Development from prereaders to readers ». *Handbook of early literacy research*, volume 1, pp. 11-29.

ZHANG, Chenyi et Margaret F. QUINN. 2018. « Promoting Early Writing Skills through Morning Meeting Routines: Guidelines for Best Practices ». *Early Childhood Education Journal*, volume 46, numéro 5, pp. 547-556.

ZORMAN, Michel. 1999. « Évaluation de la conscience phonologique et entraînement des capacités phonologiques en grande section de maternelle ». *Rééducation orthophonique*, volume 197, pp. 139-157.

## ANNEXE I

### ÉTUDES PORTANT SUR L'IMPLANTATION DES « 5 AU QUOTIDIEN » EN CONTEXTE D'ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE ET DANS DES CLASSES DU PRIMAIRE

Tableau 11 : Études portant sur l'implantation des « 5 au quotidien » en contexte  
d'éducation préscolaire

	Résumé	Résultats		
		Émergence de la lecture et de l'écriture	Perception des enseignantes	
			Avantages	Obstacles/défis
Hicks (2017)	<p>Devis : qualitatif</p> <p>Échantillon : 2 enseignantes du préscolaire, 1 enseignante de 1<sup>ère</sup> année et 1 enseignante de 3<sup>e</sup> année</p> <p>Objectif : déterminer quels sont les avantages et les défis des centres de littératie</p> <p>Durée : non-spécifiée</p>	Aucun résultat	<p>Possibilité pour l'enseignante de travailler en sous-groupe ou individuellement avec un élève</p> <p>Engagement des enfants dans les tâches</p>	<p>Gestion des comportements (s'assurer que tous les enfants font la tâche demandée et ne dérangent pas les autres)</p> <p>Matériel nécessaire pour réaliser les activités (l'implantation du programme en classe nécessitait beaucoup de matériel à chaque semaine et qu'elles utilisaient leur argent personnel pour se le procurer)</p>
Hamilton (2016)	<p>Devis : qualitatif</p> <p>Échantillon : 6 enseignantes du préscolaire</p> <p>Objectif : en apprendre davantage sur les perceptions des enseignantes par rapport à la pratique intensive des « 5 au quotidien » en classe</p> <p>Durée : 3 mois</p>	Aucun résultat	<p>Séances d'enseignement en petits groupes</p> <p>Meilleure compréhension des besoins des enfant (qui influencerait désormais leurs méthodes de planification et les inciterait à prévoir davantage de temps</p>	<p>Organisation, l'espace physique de la classe</p> <p>Manque de matériel</p> <p>Gestion du temps</p> <p>Gestion des comportements (appréhension des participantes)</p>

			en petits groupes pour prodiguer un enseignement différencié)	
Vickers-Ball (2015)	<p>Devis : quantitatif</p> <p>Échantillon : 200 enfants (73 de maternelle et 127 de 1<sup>ère</sup> année)</p> <p>Objectifs :</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) vérifier l'efficacité des « 5 au quotidien » et de comparer les pratiques d'enseignement de deux classes de maternelle et de quatre classes de 1<sup>ère</sup> année du primaire qui ont implanté le programme à celles de classes qui utilisent des « méthodes d'enseignement traditionnelles »</li> <li>2) vérifier s'il existe une différence entre les résultats en littératie au préscolaire et en 1<sup>ère</sup> année du primaire en lien avec le sexe, le milieu socioéconomique et le type de méthodes d'enseignement</li> </ol> <p>Durée : 16 semaines</p>	<p>Aucune différence statistiquement significative entre les scores obtenus par les deux groupes selon les méthodes d'enseignement (les « 5 quotidien » et les « méthodes traditionnelles ») pour le préscolaire et la 1<sup>ère</sup> année du primaire</p>	Aucun résultat	
Pearson (2013)	<p>Devis : quantitatif</p> <p>Échantillon : 18 enfants du préscolaire (GE), aucun GT</p> <p>Objectif : vérifier l'efficacité de l'implantation de centres littéraires sur leurs apprentissages en lien avec l'écrit</p> <p>Durée : 4 semaines</p>	<p>Progression significative chez les sujets entre le premier et le dernier temps de mesure en ce qui a trait à l'identification des lettres, aux concepts liés à l'écrit et à la reconnaissance des sons initiaux et des rime (selon l'auteure, mais il n'y a aucune analyse statistique)</p> <p>Influence de la motivation sur les apprentissages liés à la littératie</p>	Aucun résultat	

<p>Nydegger (2013)</p>	<p>Devis : quantitatif</p> <p>Échantillon : 13 enfants de maternelle (GE), aucun GT</p> <p>Objectif : vérifier l'efficacité de la fusion de deux approches pédagogiques, soit les « 5 au quotidien » de Boushey et Moser (2009) et la méthode Montessori, sur la résistance face à la lecture autonome</p> <p>Durée : 6 semaines</p>	<p>Capacité des enfants à choisir adéquatement des livres adaptés à leur niveau,</p> <p>Augmentation de la motivation envers la lecture lorsque les enfants ont la possibilité de choisir leur livre</p> <p>Augmentation de la confiance en soi et des habiletés en lecture des enfants au fil des semaines (selon l'auteur, mais il n'y a aucune analyse statistique)</p>	<p>Aucun résultat</p>
------------------------	--	--	-----------------------

Tableau 12 : Études portant sur l'implantation des « 5 au quotidien » dans des classes du primaire

Auteurs	Objectifs / questions de recherche	Méthodologie	Résultats <sup>29</sup>	Critiques / lacunes méthodologiques
Cater (2016)	Vérifier l'impact du modèle des « 5 au quotidien » et de la méthode « CAFÉ » sur l'amélioration de la compréhension et de la fluidité en lecture.	<p>Devis mixte</p> <p>24 élèves de 5<sup>e</sup> année du primaire</p> <p>Durée inconnue</p> <hr/> <p>Prétest et post-test</p> <p>« Developmental Reading Assessments II (DRA-2) »</p> <p>Notes anecdotiques</p>	<p>Différence entre les résultats obtenus au prétest et ceux obtenus au post-test au DRA-2, ce qui amène l'auteure à penser que les habiletés des enfants se sont améliorées après l'expérimentation.</p> <p>Hausse de la confiance en tant que lecteur après avoir expérimenté la méthode « CAFÉ » et les « 5 au quotidien »</p>	<p>Absence d'un GT</p> <p>Absence d'analyses statistiques</p> <p>Taille de l'échantillon restreinte (n=24)</p>
Duty (2016)	Documenter l'impact des « 5 au quotidien » et de la méthode « CAFÉ » sur la fluidité, la compréhension en lecture et l'engagement des élèves.	<p>Devis qualitatif</p> <p>Étude de cas (6 élèves de 4<sup>e</sup> année du primaire)</p> <p>10 semaines d'implantation</p> <hr/> <p>Entrevues individuelles</p> <p>Journal de bord</p> <p>Questionnaires Burke</p> <p>« Developmental Reading Assessment (DRA) » (automne et printemps)</p> <p>« Garfield reading attitude survey »</p>	<p>Intérêt pour la lecture chez les 6 sujets en raison des « 5 au quotidien » et de la méthode « CAFÉ ».</p> <p>Appréciation du travail d'équipe, du temps pour pratiquer la lecture et l'écriture, de la possibilité de faire des choix et la rotation des ateliers.</p> <p>Augmentation du score à un test mesurant la fluidité (80% à l'automne et 95% à 100% au printemps).</p>	La chercheuse est l'enseignante des élèves.

<sup>29</sup> Les résultats sont rapportés tels que présentés par les auteurs.

		« Draw-a-Reader »		
Swanson (2013)	Vérifier si le fait d'offrir des choix pour la lecture à soi, les travaux d'écriture, l'étude de mots, l'écoute de la lecture et la lecture à un autre augmente l'endurance et l'engagement des enfants dans les tâches de littératie.	Devis mixte 23 élèves de 1 <sup>re</sup> année du primaire Études de cas (4 élèves) 4 semaines d'implantation Entrevues individuelles auprès de 4 élèves Notes anecdotiques	Affirmation par 87% (20 élèves sur 23) que le fait de pouvoir faire des choix est important.  Motivation des enfants à développer leur endurance à la tâche pour atteindre l'objectif de 20 minutes qui était fixé.	Absence d'un prétest  Absence d'un GT  Absence d'analyses statistiques  Taille de l'échantillon restreinte (n=23)  La chercheuse est l'enseignante des élèves.  Courte durée d'expérimentation
LaShomb (2011)	Obtenir une meilleure perspective quant à l'implantation des « 5 au quotidien » en classe  Déterminer des moyens efficaces et concrets pour favoriser la mise en place de centres littéraires.	Devis qualitatif 5 enseignantes du primaire (niveau inconnu) 6 semaines d'implantation Entrevues	Les entrevues révèlent que les autres approches n'égalait pas « les 5 au quotidien », car les enfants étaient familiers avec les routines et qu'ils comprenaient l'importance de ne pas déranger l'enseignante pendant le travail en sous-groupe. Ce modèle permet aux enseignantes d'aborder tous les aspects de la littératie.	Courte durée d'expérimentation

Moorman (2008)	Documenter l'intégration de pratiques gagnantes et d'une organisation structurée des périodes de littératie (temps et matériel) afin de mieux s'adapter aux élèves et à un programme imposé par le « district » qui dicte un ensemble de stratégies à mettre en place.	Devis qualitatif  23 élèves de 1 <sup>re</sup> année du primaire  1 année scolaire d'implantation  « Developmental Reading Assessment » (automne, hiver, printemps)  Comparaison des résultats obtenus à ceux des élèves de 1 <sup>re</sup> année de l'année précédente	Résultats supérieurs à ceux de l'année précédente. (L'année précédente, 56% des élèves se sont classés dans un niveau égal ou supérieur à 20. Parmi les sujets ayant participé à l'étude, 70% se sont classés dans un niveau égal ou supérieur à 20, ce qui représente une augmentation de 14%.)	La chercheuse est l'enseignante des élèves.
Weinrich (2008)	Vérifier si les « 5 au quotidien » pouvaient être implantés dans une classe intermédiaire (« middle class ») comme moyen pour soutenir la réussite académique des élèves conformément aux attentes du « district »	Devis mixte  30 élèves fréquentant un collège (15 de 6 <sup>e</sup> année régulière et 15 d'« advanced placement » en 6 <sup>e</sup> année)  1 année scolaire d'implantation	Possibilité de mettre en place les « 5 au quotidien » dans une classe intermédiaire (le programme n'empêche pas les élèves d'atteindre les objectifs ; au contraire, le programme peut les aider à les atteindre).	Taille de l'échantillon restreinte (n=30)  Absence d'un GT  La chercheuse est l'enseignante des élèves.

		<p>« Curriculum Based Measurement » (automne, hiver, printemps)</p> <p>« Degrees of Reading Power » (automne, printemps)</p> <p>Évaluation formative :</p> <p>« Washington Assessment of Student Learning »</p> <p>Évaluation sommative :</p> <p>test produit par « Office of the Superintendent of Public Instruction »</p>		
--	--	--	--	--

**ANNEXE II**  
**FORMULAIRE DE CONSENTEMENT ÉCRIT (ENSEIGNANTES)**



Lévis, le 12 janvier 2016

**Objet : Consentement de participation à une étude sur l'émergence de la lecture et de l'écriture auprès des enfants du préscolaire**

**Projet de recherche mené par :**

Élyse LeBlond-Fontaine, étudiante à la maîtrise en éducation

Monica Boudreau, professeure-chercheuse en éducation préscolaire

Isabelle Beaudoin, professeure-chercheuse en didactique du français

**Résumé du projet de recherche**

Au Québec, le programme d'éducation préscolaire a pour mandat de préparer les enfants à l'école en soutenant leur développement global (MÉLS, 2006). À cet égard, la stimulation du langage oral/écrit s'avère un enjeu incontournable au plan de leur réussite éducative. Or, des recherches montrent clairement que les enfants n'ont pas tous le même niveau de préparation lorsqu'ils arrivent à l'école.

L'objectif général du présent projet est donc de soutenir l'émergence de la lecture et de l'écriture d'environ 50 enfants de maternelle par trois objectifs spécifiques :

1. Adapter un programme d'enseignement de la littératie adressé initialement aux enfants du primaire afin qu'il réponde davantage aux besoins et aux réalités du préscolaire.
2. Planter ce programme adapté en offrant la formation nécessaire aux enseignants.
3. Évaluer l'effet du programme sur l'émergence de la lecture et de l'écriture, plus précisément en ce qui a trait à la clarté cognitive, la connaissance des lettres, la conscience phonologique et la découverte du principe alphabétique.

Ce projet prend en compte deux niveaux de facteurs de protection : l'enfant et l'école. Il vise à proposer une série d'activités permettant de soutenir l'émergence de la lecture et de l'écriture dans sa globalité. Ces activités se dérouleront quotidiennement sous forme d'ateliers. Certaines activités se dérouleront individuellement, d'autres en dyade ou en sous-groupe avec l'enseignant. Elles seront axées sur le développement de la clarté cognitive, de la connaissance des lettres, de la conscience phonologique et du principe alphabétique.

Parmi les milieux approchés pour participer au projet, certaines écoles seront choisies au hasard pour participer à des volets précis de la recherche.

### **Implication de l'enseignant participant**

Comme enseignant, votre participation à cette étude impliquerait de :

- 1) compléter un questionnaire de pratiques d'une durée d'environ 20 minutes (janvier 2016 et mai 2016).
- 2) accepter que des rencontres individuelles soient faites avec les enfants de la classe pour lesquels le parent aura donné son autorisation. Ces rencontres seront faites durant les heures de classe selon un horaire déterminé en collaboration avec vous et l'équipe de recherche (janvier 2016 et mai 2016).

Pour les enseignants des écoles expérimentales choisies au hasard, s'ajoutera de :

- 1) bénéficier de 3 formations et du soutien assuré par l'équipe de recherche pour expérimenter en classe les pratiques dégagées lors des rencontres (janvier 2016 à mai 2016).
- 2) expérimenter le programme auprès des enfants fréquentant la classe (activités quotidiennes) (janvier à mai 2016).

Veillez noter qu'au terme du processus, les écoles n'ayant pu bénéficier de l'implantation du programme pourront recevoir à leur tour la formation.

### **Si vous acceptez de participer à l'étude, nous vous invitons à signer le formulaire de consentement ci-joint.**

Votre participation est entièrement volontaire. Sachez qu'il vous sera possible de vous retirer de ce projet en tout temps, et ce, sans préjudice et sans devoir justifier votre décision. Toutes les données de recherche vous concernant seront alors détruites. Les questionnaires ainsi que les formulaires de consentement seront rangés sous clé dans un classeur dans le bureau de la direction de recherche. La chercheuse et ses directrices de recherche seront les seules détentrices du fichier final des données du projet. Les données recueillies seront détruites après 7 ans.

Nous vous remercions de l'attention que vous voudrez bien porter à cette demande. N'hésitez pas à communiquer avec nous si vous avez des commentaires ou des questions relatives à ce projet.

Bien à vous,

---

Élyse LeBlond-Fontaine  
Étudiante à l'UQAR, campus de Lévis  
elyse.leblond-fontaine@uqar.ca

Code

**FORMULAIRE DE CONSENTEMENT**  
**Participation à une recherche**

**Projet**

Mise en place d'un programme d'enseignement de la littérature visant à favoriser l'émergence de la lecture et de l'écriture chez les enfants du préscolaire.

Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus, avoir obtenu les réponses à mes questions sur ma participation à la recherche et comprendre le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de cette recherche.

Après réflexion et un délai raisonnable, je consens librement à prendre part à cette recherche. Je sais que je peux me retirer en tout temps sans préjudice et sans devoir justifier ma décision.

Signature : \_\_\_\_\_ Date : \_\_\_\_\_

Nom : \_\_\_\_\_ Prénom : \_\_\_\_\_

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de l'étude et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature du chercheur : \_\_\_\_\_ Date : \_\_\_\_\_

Nom : \_\_\_\_\_ Prénom : \_\_\_\_\_

**ANNEXE III**  
**FORMULAIRE DE CONSENTEMENT ÉCRIT (ENFANTS)**

Lévis, le 12 janvier 2016

**Objet : Consentement de participation à une étude sur l'émergence de la lecture et de l'écriture au préscolaire**

Madame, Monsieur,

La classe de votre enfant a été choisie pour participer à un projet qui vise à évaluer l'effet d'un **programme soutenant l'émergence de la lecture et de l'écriture au préscolaire**. L'objectif est de comparer un groupe qui participe au programme (groupe expérimental) à un groupe qui ne participe pas au programme (groupe témoin) afin d'en vérifier les effets.

Étant donné l'importance de bien préparer l'enfant pour son entrée en 1<sup>re</sup> année, votre collaboration à cette étude sera précieuse. Ce projet proposera différentes activités en lien avec la lecture et l'écriture qui seront réalisées sur une base quotidienne. Ainsi, votre enfant **pourrait tirer un bénéfice à participer à cette recherche**.

Cette étude est appuyée par la direction de l'école de votre enfant et par son enseignant(e). La chercheuse est Élyse LeBlond-Fontaine, étudiante à la maîtrise à l'UQAR (Campus de Lévis). Elle travaille sous la direction de Monica Boudreau et d'Isabelle Beaudoin, professeures à l'Unité départementale des sciences de l'éducation de l'UQAR (Campus de Lévis).

Au total, environ 80 enfants et six enseignantes participeront à cette étude. Ce projet implique les conditions suivantes pour tous les enfants qui participeront à l'étude :

1) En janvier 2016 et en mai 2016, des tâches portant sur les habiletés en conscience phonologique, la connaissance des lettres, le concept de lettre et de mot et sur les écritures provisoires seront réalisées auprès des enfants (2 rencontres de 20 minutes chacune). Chaque enfant sera rencontré individuellement, dans un local de l'école, à un moment convenu avec l'enseignant(e).

Pour les enfants qui feront partie des groupes expérimentaux, c'est-à-dire qui testeront le programme, s'ajoutera la condition suivante :

1) Au cours des semaines d'expérimentation, l'enseignant(e) de votre enfant proposera quotidiennement diverses activités favorisant l'émergence de la lecture et de l'écriture. Ces activités s'appuient sur le programme d'Éducation préscolaire proposé par le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), ainsi que sur de nombreuses recherches en éducation. Elles visent à offrir un contexte d'apprentissage ludique et signifiant afin de susciter l'intérêt et la motivation des enfants.

**Votre participation serait fortement appréciée et permettrait ainsi au projet de se réaliser.**

Il est important que vous sachiez que lorsqu'un chercheur universitaire réalise une étude, l'université exige de ce dernier d'obtenir le consentement écrit des participants et de s'assurer de la protection et du respect de la confidentialité des informations. **Vous trouverez, ci-joint, un formulaire de consentement écrit à remplir, signer et retourner à l'école le plus tôt possible (avant le 22 janvier 2016).**

Sachez que si vous ne consentez pas à participer à ce projet, votre enfant ne sera pénalisé d'aucune façon. Il ne sera simplement pas rencontré par la chercheuse et il poursuivra ses activités habituelles dans la classe. Si la classe de votre enfant est choisie comme groupe expérimental, aucune donnée ne sera recueillie en ce qui le concerne, mais il pourra tout de même participer aux activités proposées par son enseignant(e).

Les données recueillies seront strictement confidentielles, et en aucun cas, les noms des participants ne seront divulgués. Ceux-ci seront identifiés par un code dans l'étude. Votre enfant et vous-même pourrez vous retirer en tout temps de la recherche sans subir de préjudice. En cas de retrait, toutes les données vous concernant seront détruites. Les épreuves ainsi que les formulaires de consentement seront rangés sous clé dans un classeur dans le bureau de la direction de recherche. La chercheuse et ses directrices de recherche seront les seules détentrices du fichier final des données du projet. Les données recueillies seront détruites après 7 ans.

Un rapport de la recherche sera remis à la direction de l'école de votre enfant. Si vous le désirez, il nous fera plaisir de vous le transmettre.

Nous vous remercions de l'attention que vous voudrez bien porter à cette demande. N'hésitez pas à communiquer avec Élyse LeBlond-Fontaine si vous avez des commentaires ou des questions relatives à ce projet.

Bien à vous,

---

Élyse LeBlond-Fontaine  
Étudiante à la maîtrise, UQAR  
elyse.leblond-fontaine@uqar.ca

**À retourner d'ici le 22 janvier 2016 à l'enseignante de votre enfant.**

**Merci!**

## **CONSENTEMENT ÉCRIT**

**J'accepte que mon enfant participe à ce projet.**

**Je refuse que mon enfant participe à ce projet.**

_____	_____
Nom de l'enfant	Nom du parent
_____	_____
Signature du parent	Date

**Je désire recevoir les résultats de cette recherche :**

Nom : \_\_\_\_\_

Adresse postale : \_\_\_\_\_

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de l'étude et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature du chercheur : \_\_\_\_\_ Date : \_\_\_\_\_

Nom : \_\_\_\_\_ Prénom : \_\_\_\_\_



<p>Utilisez-vous un matériel pédagogique pour soutenir ou stimuler le développement du langage oral des enfants ?</p>	<p><input type="checkbox"/> Oui, spécifiez lequel ou lesquels...</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p><input type="checkbox"/> Non, parce que...</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>			
<b>Renseignements généraux</b>				
<p>Quel est votre statut d'emploi ?</p>	<p><input type="checkbox"/> Régulier, temps plein</p> <p><input type="checkbox"/> Régulier, temps partiel</p> <p><input type="checkbox"/> Précaire, temps plein</p> <p><input type="checkbox"/> Précaire, temps partiel</p>			
<p>Depuis combien d'années enseignez-vous ?</p>	<p>_____ ans</p>			
<p>Pendant combien d'années avez-vous enseigné aux niveaux suivants ?</p>	Cycle	# Mois/années	Spécialité (oui/non)	Si vous avez répondu oui, laquelle ?
	Préscolaire			
	1 <sup>er</sup> cycle			
	2 <sup>e</sup> cycle			
	3 <sup>e</sup> cycle			
<p>Combien d'enfants avez-vous dans votre classe cette année ?</p>	<p>_____ enfants</p>			
<p>Pour chacun des diplômes que vous avez obtenus, indiquez le titre.</p>	<b>Diplôme</b>		<b>Titre</b>	
	Certificat			
	Baccalauréat			
	Études supérieures			
	Autres (spécifiez)			

<p>Avez-vous participé à des formations en lien avec l'émergence de la lecture et de l'écriture ou sur le développement du langage oral au cours des cinq dernières années ?</p>	<p><input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non</p> <p>Si oui, spécifiez le sujet et le nombre d'heures...</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
<p>Merci de votre précieuse collaboration !</p>	

Questionnaire tiré de Boudreau, Beaudoin et Mélançon (2018)

<b>Questionnaire autodéclaré</b>	
Perception des enseignantes et retour sur le projet de recherche	
Est-ce que votre participation au projet a changé quelque chose dans votre pratique pédagogique ? Si oui, quoi ?	
Avez-vous remarqué, à la suite de votre participation à ce projet, des changements chez les enfants de votre classe par rapport aux années passées ? Si oui, lesquels ?	
Envisagez-vous continuer à utiliser les routines de littératie ? Si oui comment ?	
Avez-vous des suggestions ou des commentaires à faire suite à votre participation à ce projet ?	
<b>Merci de votre précieuse collaboration !</b>	

**ANNEXE V**  
**PROGRAMME DE ROUTINES DE LITTÉRATIE (ACTIVITÉS PROPOSÉES**  
**AUX ENFANTS)**

# semaine 1



Implantation de la lecture à soi

TOUT LE GROUPE



Implantation de la lecture à deux

TOUT LE GROUPE



Implantation des travaux d'écriture

TOUT LE GROUPE

Activité : Le cadeau de Splat



Implantation de l'analyse de mots

TOUT LE GROUPE

Activité : Parler comme un robot



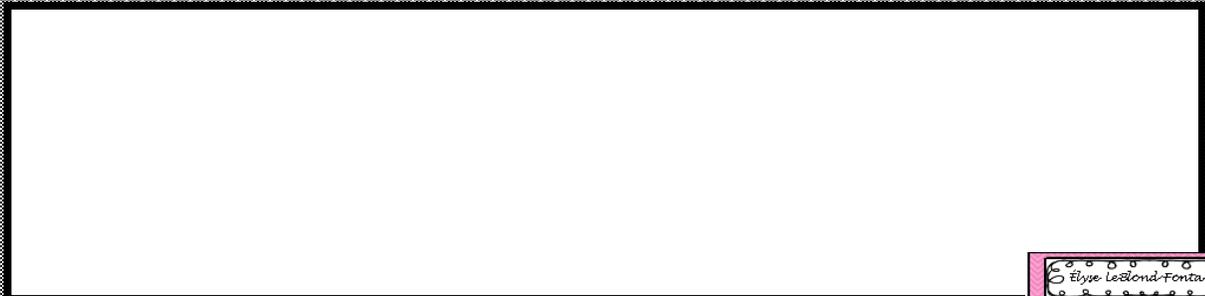
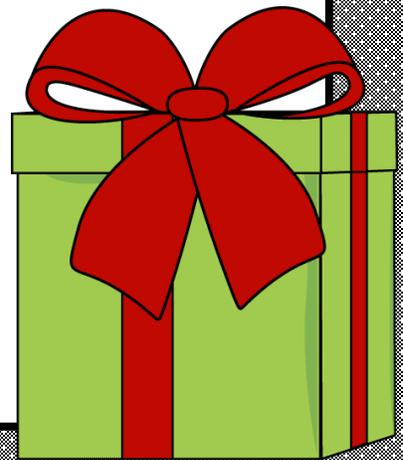
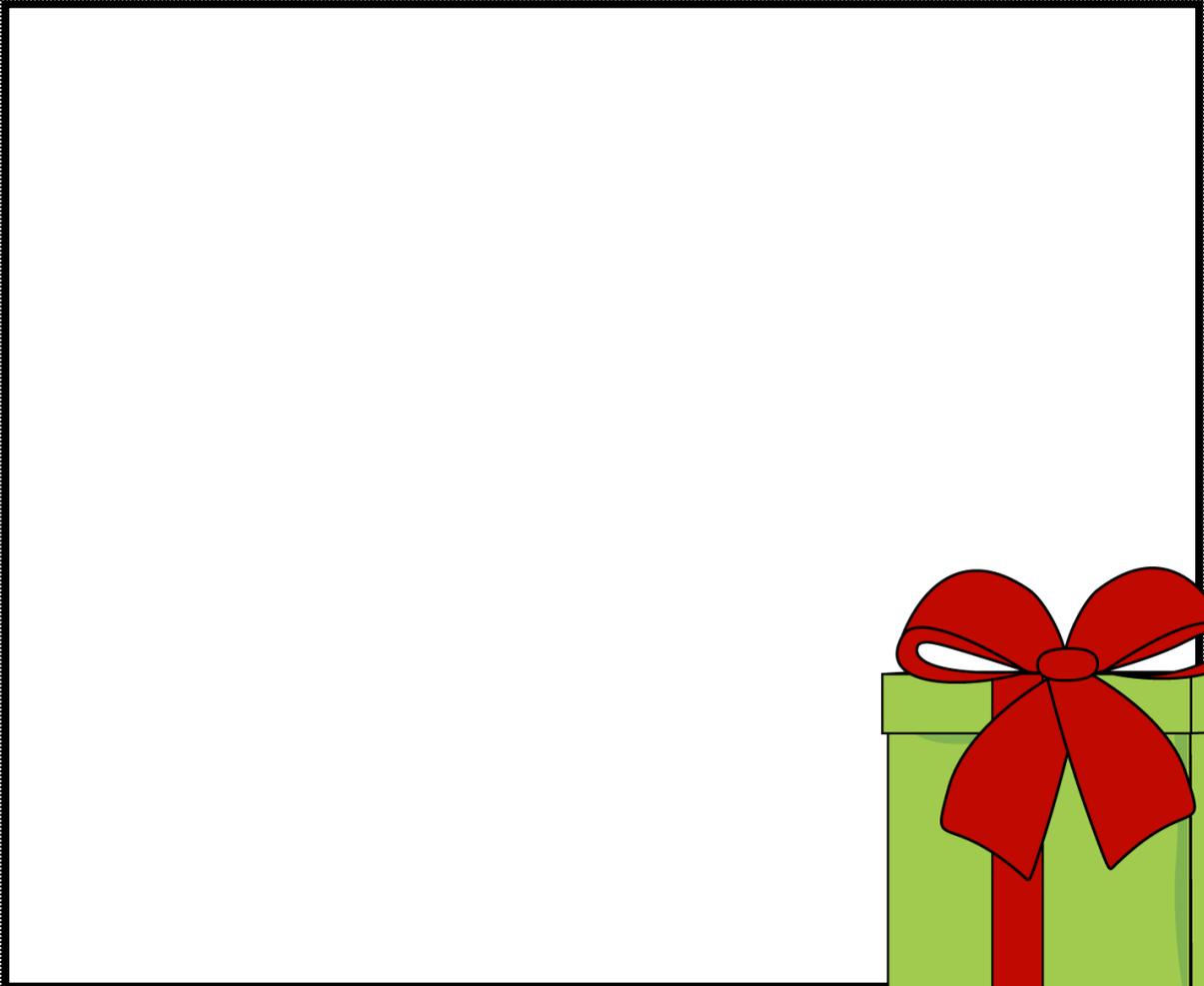
Implantation de l'écoute de la lecture

TOUT LE GROUPE

# Travaux d'écriture

## LE CADEAU DE SPLAT

- Lire l'histoire «Joyeux Noël Splat ! ».
- Animer une courte discussion en groupe afin d'émettre des hypothèses quant au contenu du cadeau de Splat. **NE PAS ÉCRIRE LES IDÉES AU TABLEAU.**
- Choisir parmi une idée parmi celles proposées par les enfants. Si possible, essayer de choisir un mot simple, qui ne contient pas de phonèmes complexes (pas de «sons amoureux»).
- Expliquer aux enfants que même s'ils ne savent pas encore écrire, ce n'est pas grave. Ils doivent simplement le faire comme ils pensent, à leur façon. Lorsqu'ils ont terminé, ils dessinent le cadeau de Splat.
- Fournir un cahier d'écriture aux enfants, ainsi que de crayons variés. Débuter la tentative d'écriture, individuellement, en silence et à l'endroit de leur choix dans la classe.
- Circuler et aider les enfants à se poser des questions sur la graphie du mot (étayage). Poser des questions comme : Quel son entends-tu au début du mot ? Quelle lettre pourrait bien faire ce son ?
- Faire un retour en groupe et vérifier les hypothèses.



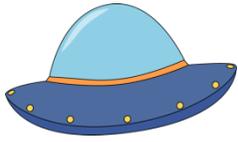
# Analyse de mots

## PARLER COMME UN ROBOT

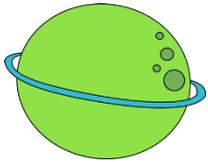
- Fournir le matériel suivant aux enfants : blocs Lego (pour compter les syllabes), fiche d'activité.
- Nommer la première image à voix haute pour que tous les enfants entendent bien. ÉVITER DE NOMMER UN DÉTERMINANT DEVANT LE NOM (ex. : soucoupe, planète, etc.).
- Demander aux enfants de compter les syllabes à l'aide des blocs Lego (placer un bloc par case pour chaque syllabe entendue).
- Recommencer pour chaque image.

### Variantes possibles (pour complexifier la routine)

- Demander aux enfants de compter les syllabes avec les blocs Lego. Leur demander ce qu'on obtiendrait si on retirait le premier ou le dernier bloc Lego (ex. ~~sou~~coupe → coupe ; sou~~coupe~~ → sou)
- Demander aux enfants de trouver des mots qui riment avec l'image (ex. : soucoupe → soupe, chaloupe, loupe, etc.)



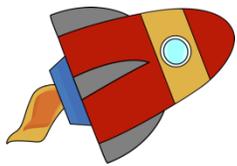
--	--	--	--



--	--	--	--



--	--	--	--



--	--	--	--



--	--	--	--



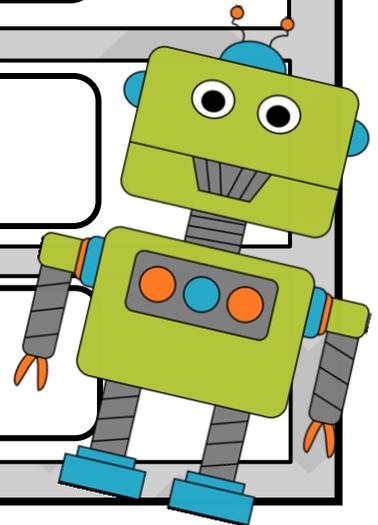
--	--	--	--



--	--	--	--



--	--	--	--



# semaine 2



**Matériel** : Bacs de livres, « whisperphones », couvertures, coussins, paniers à linge, etc.



**Matériel** : Bacs de livres, couvertures, coussins, cartes-images pour le retour sur la lecture, sacs de lettres en mousse, etc.



**Activité** : Cartes de Saint-Valentin

**Matériel** : Cartes à imprimer, crayons de couleur, crayons de plomb, etc.



**Activité** : Les flèches de Cupidon

**Matériel** : Fiches plastifiées, crayons effaçables à sec



**Matériel** : Livres-CD, lecteurs de disques portatifs, ordinateurs, etc.

# Travaux d'écriture

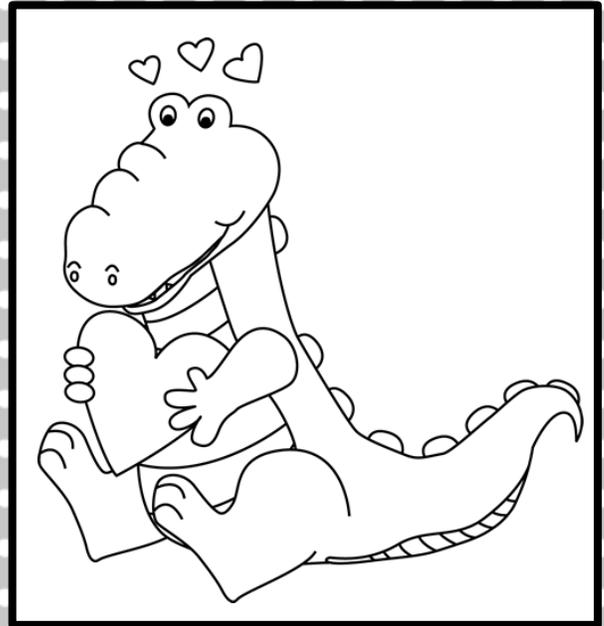
## CARTES DE ST-VALENTIN

- Fournir différents modèles de petites cartes de St-Valentin.
- Demander aux enfants d'écrire des cartes pour les amis de la classe.
- Lorsqu'une carte est terminée, ils doivent colorier l'image qui se trouve sur le dessus.
- Ils s'assurent d'avoir bien identifié le destinataire de la carte, ainsi que d'avoir écrit leur nom. Ils peuvent utiliser les modèles des prénoms des enfants de la classe.
- Ils placent les cartes complétées dans un petit panier prévu à cet effet.
- Lorsque la routine est terminée, l'enseignante regarde chaque carte déposée dans le petit panier et elle demande aux enfants de leur dicter ce qu'ils ont tenté d'écrire. Elle écrit le message selon l'orthographe standard dans la carte, sous le texte écrit par les enfants. Elle modélise les stratégies d'écriture qu'elle utilise en les verbalisant à haute voix.

À :

De :

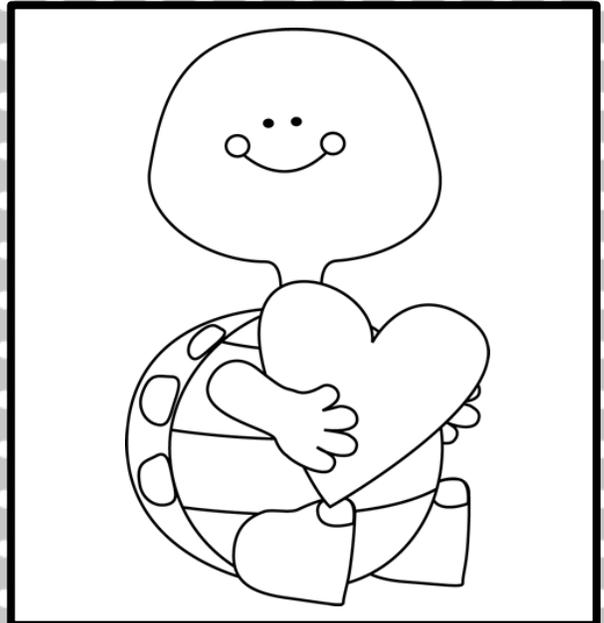
Elyse LeBlond-Fontaine



À :

De :

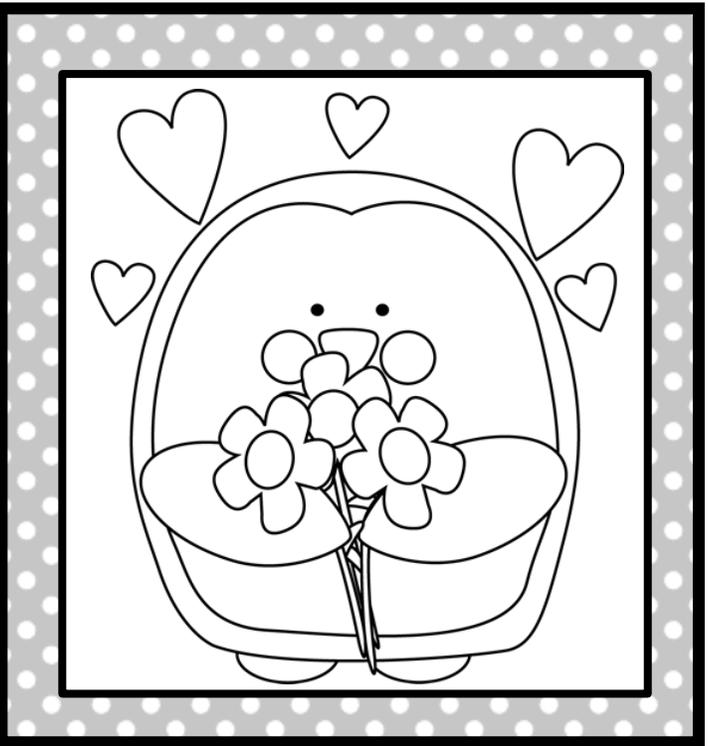
Elyse LeBlond-Fontaine



À :

De :

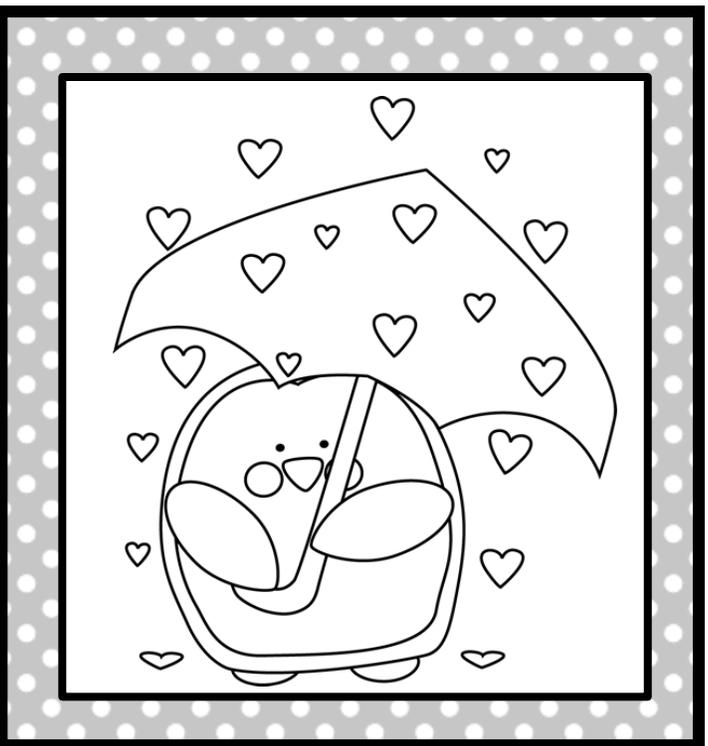
Elyse LeBlond-Fontaine



À :

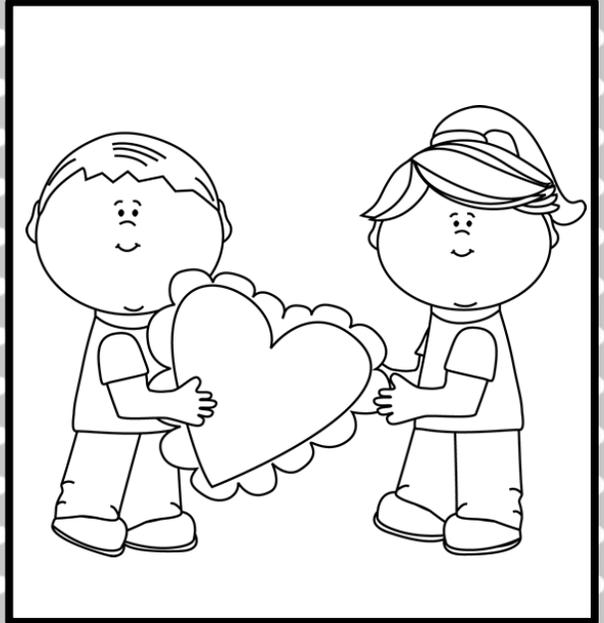
De :

Elyse LeBlond-Fontaine



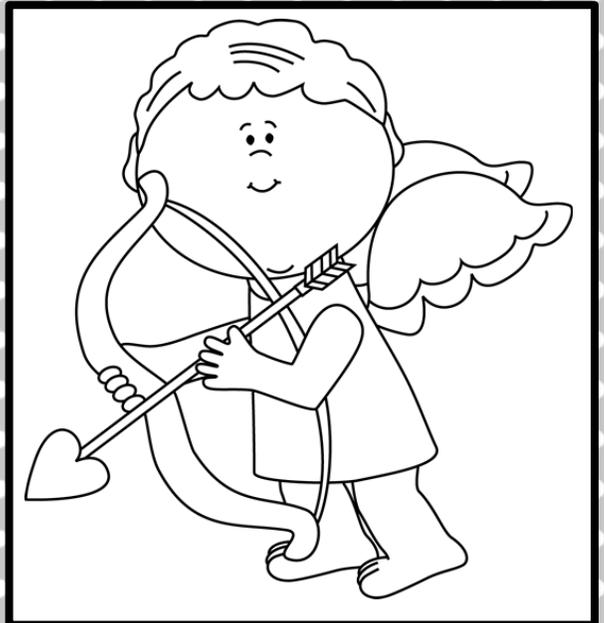
À :

De :



À :

De :



À :

De :

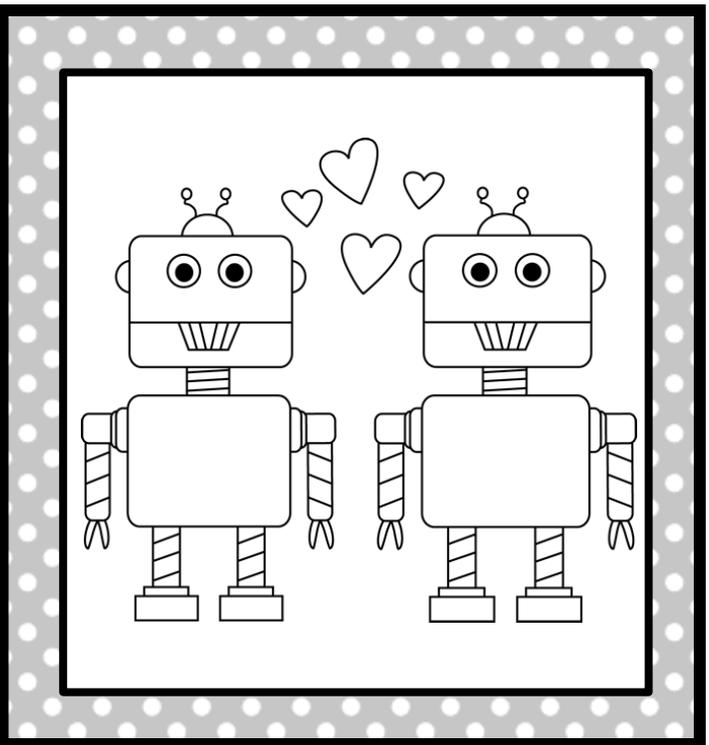
Elyse LeBlond-Fontaine



À :

De :

Elyse LeBlond-Fontaine



À :

De :

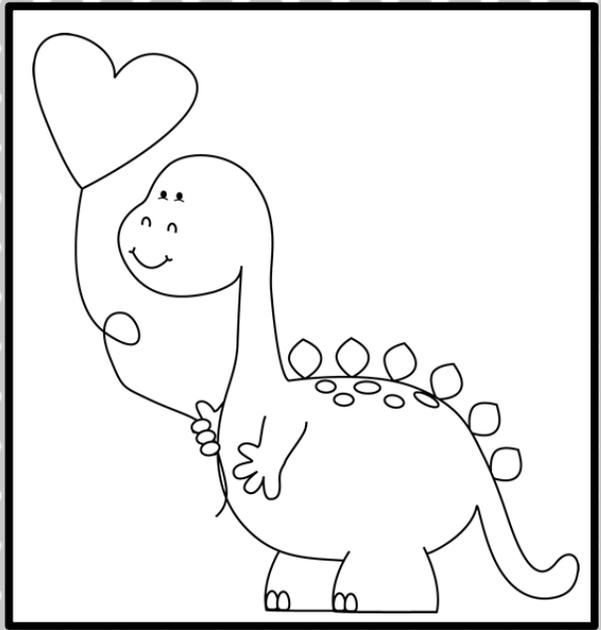
Elyse LeBlond-Fontaine



À :

De :

Elyse LeBlond-Fontaine



À :

De :

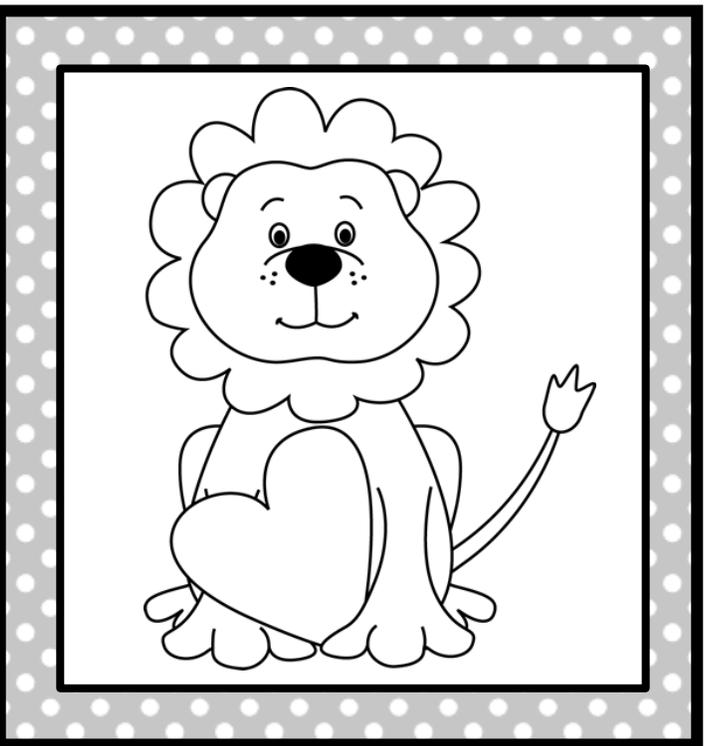
*Elise LeBlond-Fontaine*



À :

De :

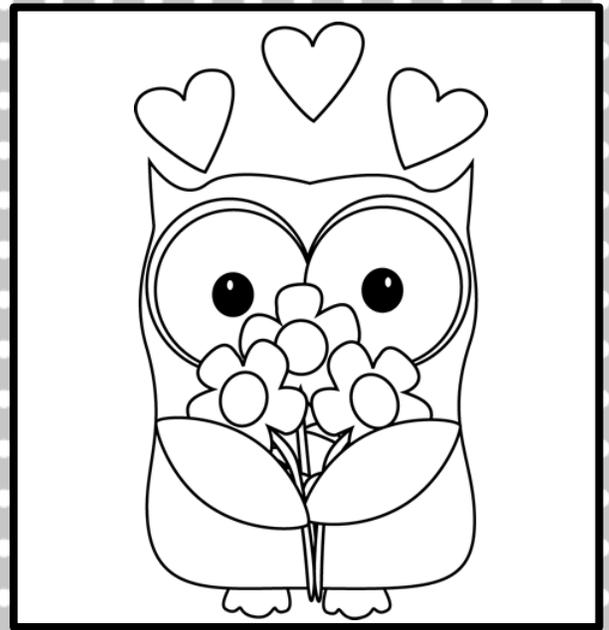
*Elise LeBlond-Fontaine*



À :

De :

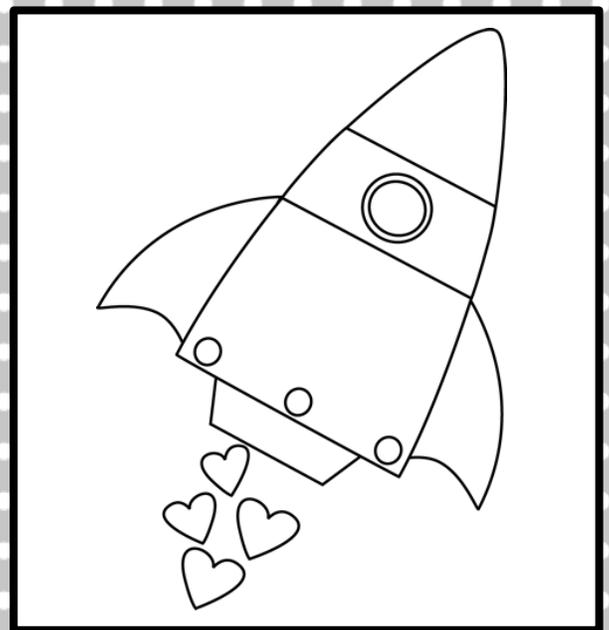
Elyse LeBlond-Fontaine



À :

De :

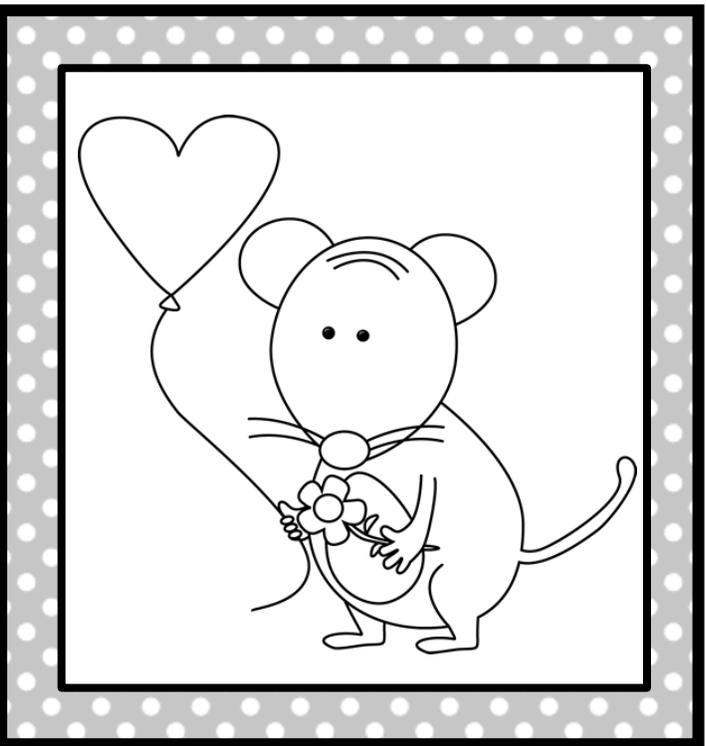
Elyse LeBlond-Fontaine



À :

De :

Elyse LeBlond-Fontaine



À :

De :

Elyse LeBlond-Fontaine



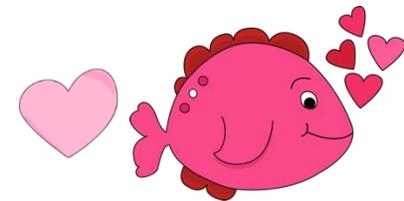
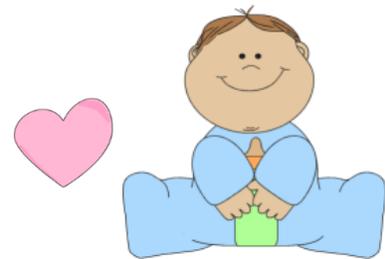
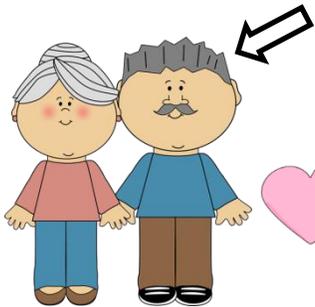
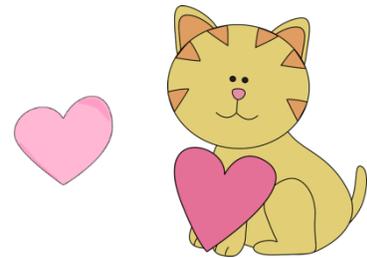
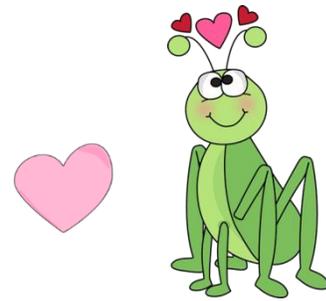
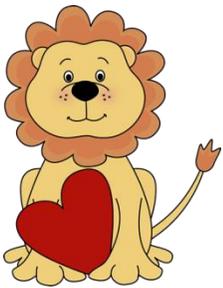
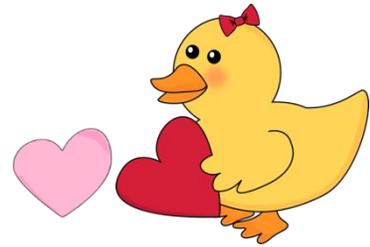
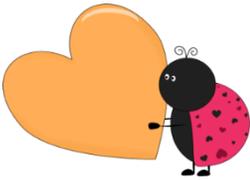
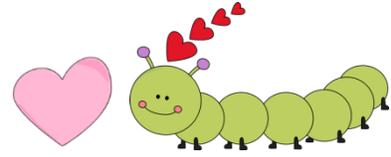
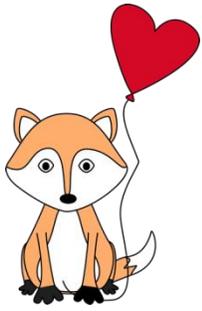
# Analyse de mots

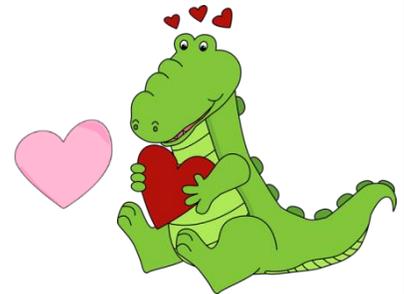
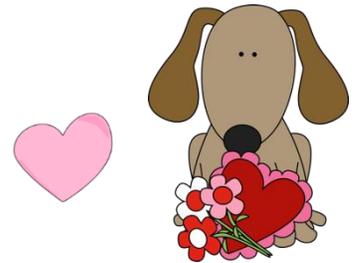
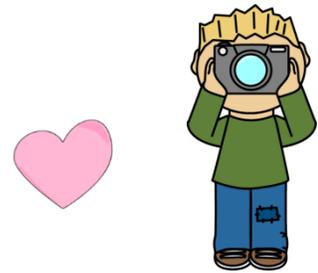
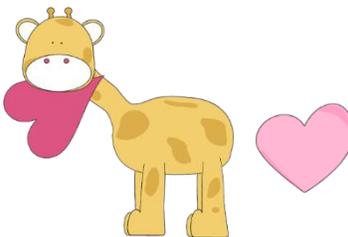
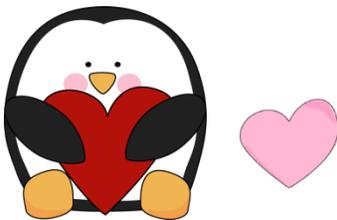
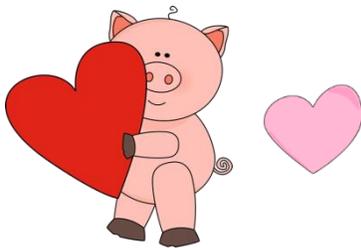
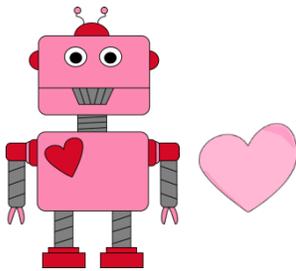
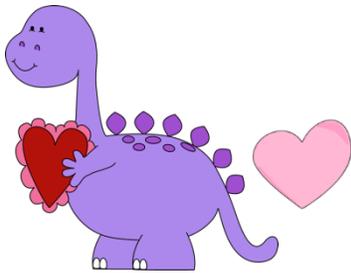
## LES FLÈCHES DE CUPIDON

- Fournir une fiche d'activité à chaque enfant, ainsi qu'un crayon effaçable à sec.
- Nommer les images une à une en évitant de dire un déterminant devant le nom.
- Demander aux enfants de relier, selon eux, les mots qui riment ensemble. Soutenir les enfants dans l'activité en leur posant des questions et en les amenant à faire des liens avec leurs connaissances (étayage). Au besoin, nommer de nouveau les images, aider les enfants à découper les mots en syllabes ou étirer la finale du mot afin d'aider les enfants à bien discriminer les sons.
- Faire un retour avec les enfants afin de comparer les réponses obtenues. Amener les enfants à verbaliser leurs stratégies, à confronter leur point de vue et à expliquer ce dernier.

### Variante possible (pour complexifier la routine)

- Demander aux enfants de trouver des mots qui riment avec les paires de mots trouvées (ex. : renard et canard riment avec dollar, bavard, rare, etc.).





# semaine 3



**Matériel** : Bacs de livres, « whisperphones », couvertures, coussins, paniers à linge, etc.



**Matériel** : Bacs de livres, couvertures, coussins, cartes-images pour le retour sur la lecture, sacs de lettres en mousse, etc.



**Activité** : Le zoo

**Matériel** : Fiche plastifiée, crayons effaçables à sec



**Activité** : Jeu de mémoire - MAJUSCULE/minuscule

**Matériel** : Cartes plastifiées, alphabet (pour se référer)

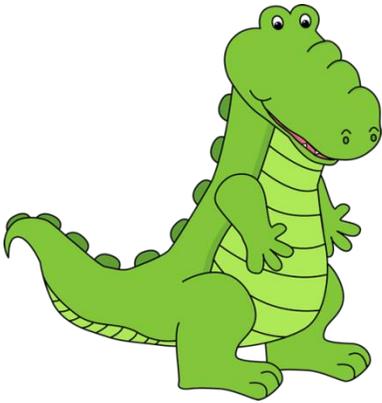


**Matériel** : Livre-CD, lecteur de disque portatif, ordinateur, etc.

# Travaux d'écriture

## LE ZOO

- Demander aux enfants d'essayer d'écrire le mot alligator.
- Offrir un soutien individuel à l'enfant. Poser des questions comme «Quel son entends-tu au début du mot? Quelle lettre peut faire ce son? Connais-tu des mots qui commencent par ce son?».
- Faire un retour avec les enfants. Leur demander ce qu'ils ont écrit et pourquoi. Permettre aux enfants de confronter leurs points de vue. Ensemble, trouver la norme orthographique du mot et l'écrire dans la case du bas.
- Pour les mots hippopotame et dinosaure, demander aux enfants de faire une tentative individuellement et sans aide.
- Regrouper les enfants 2 par 2 (un fort avec un faible). Remettez-leur une feuille vierge et demandez-leur d'écrire le mot hippopotame, mais ensemble cette fois-ci.
- Faire un retour avec les enfants. Leur demander ce qu'ils ont écrit et pourquoi. Permettre aux enfants de confronter leurs points de vue. Ensemble, trouver la norme orthographique du mot et l'écrire dans la case du bas.



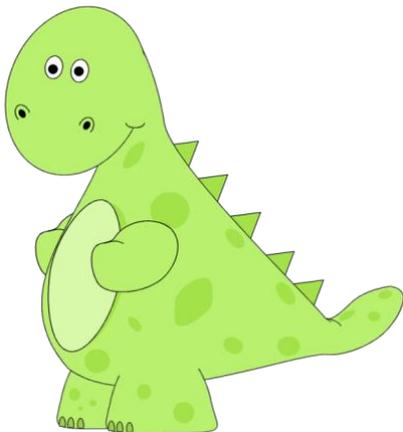
Blank rectangular box for writing.

Blank rectangular box for writing.



Blank rectangular box for writing.

Blank rectangular box for writing.



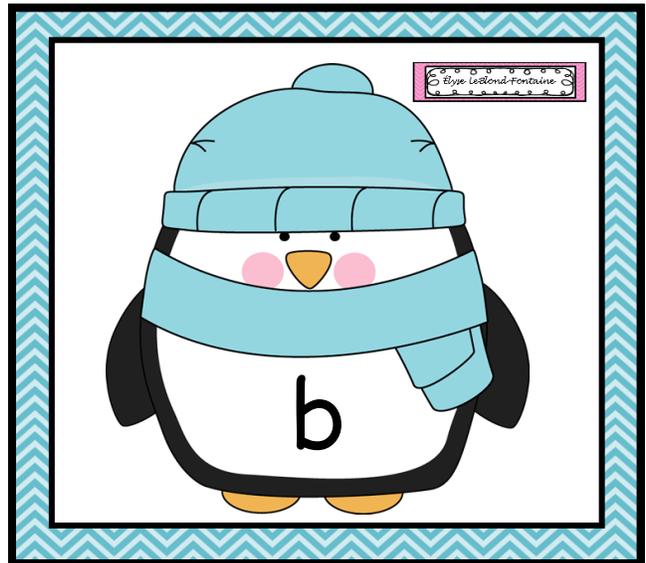
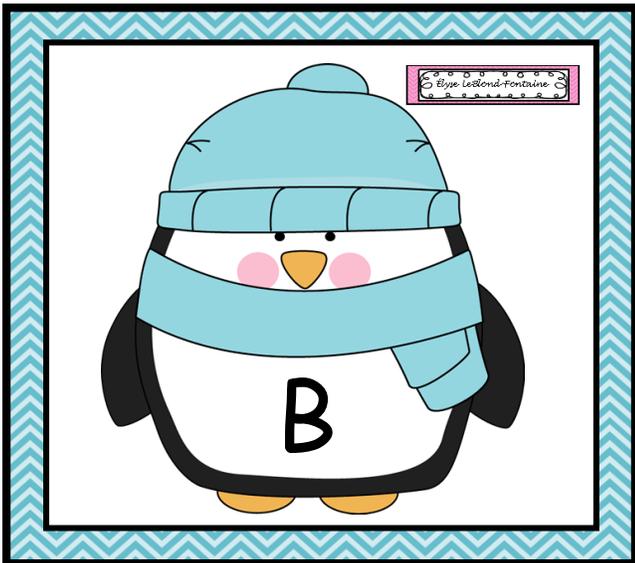
Blank rectangular box for writing.

Blank rectangular box for writing.

# Analyse de mots

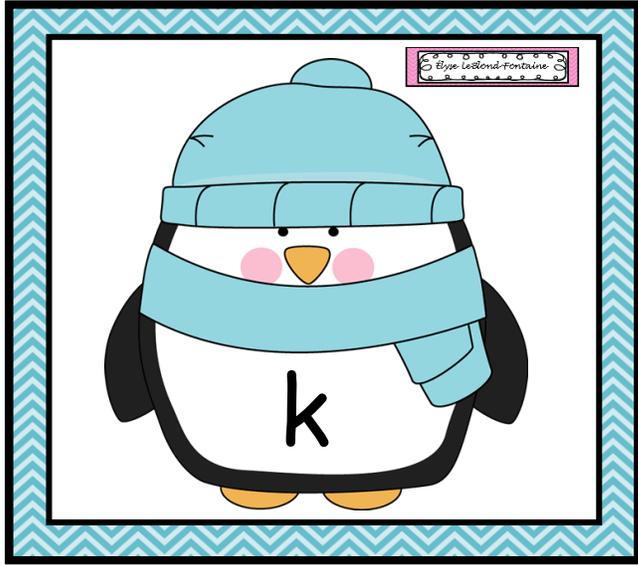
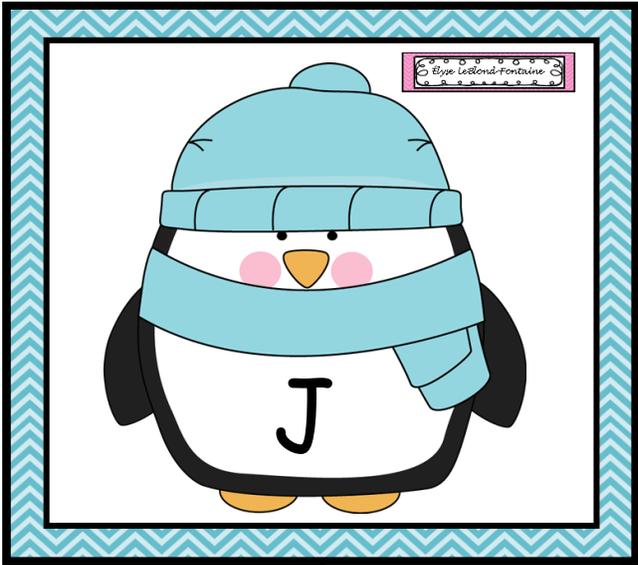
## JEU DE MÉMOIRE - MAJUSCULE/MINUSCULE

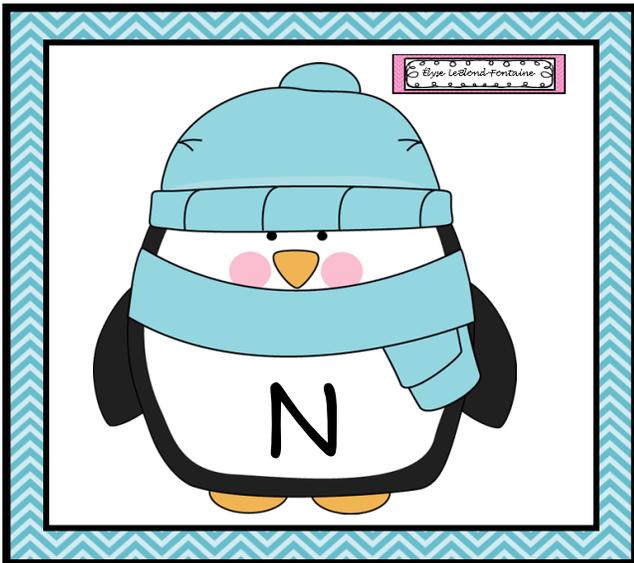
- Les enfants se placent deux par deux (un fort avec un faible).
- Ils placent toutes les cartes face vers le sol.
- À tour de rôle, les enfants retournent deux cartes et tentent de trouver des paires de lettres (la majuscule et la minuscule). Pour s'aider, ils ont à leur disposition un aide-mémoire de l'alphabet.

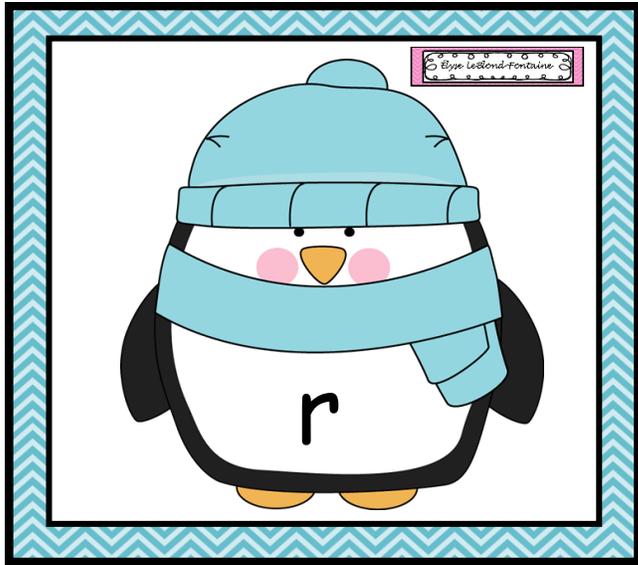
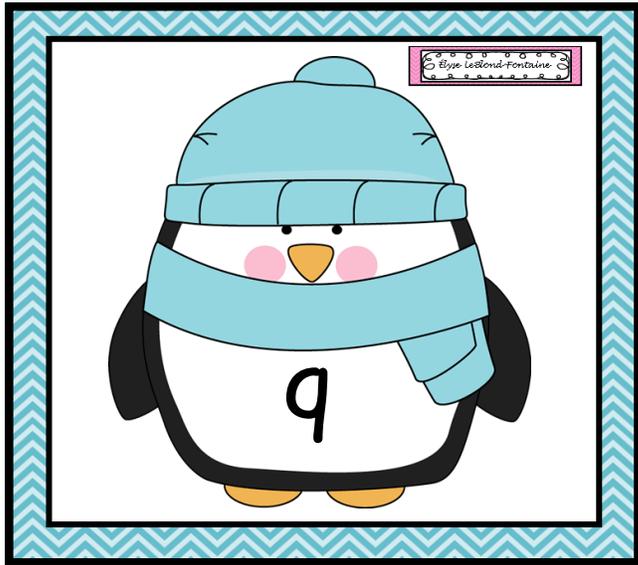
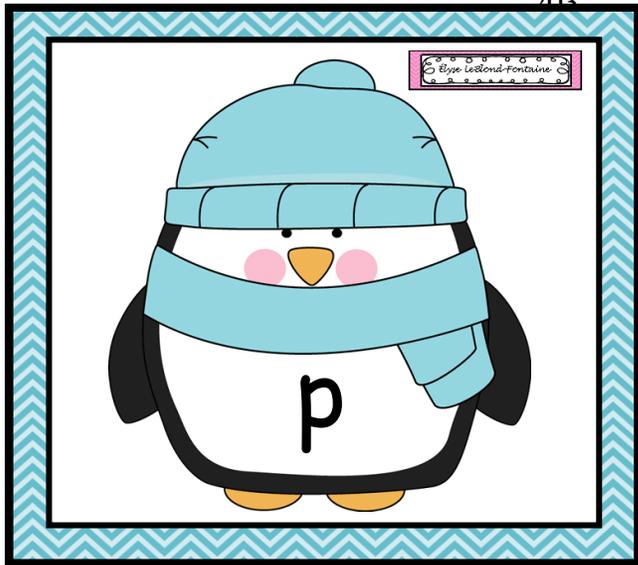


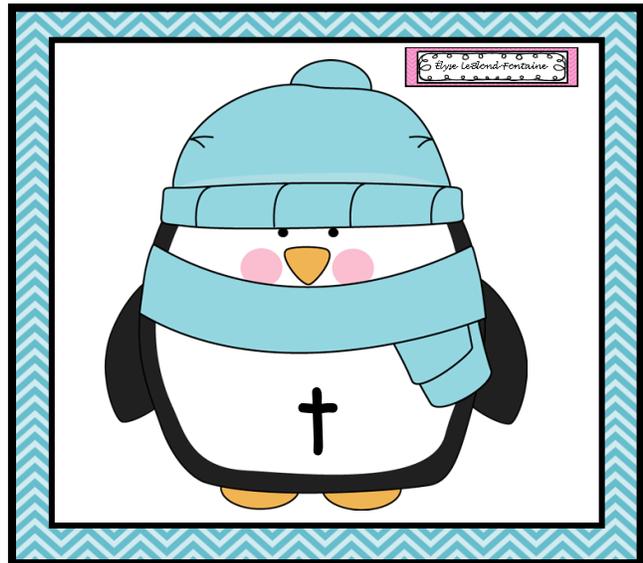
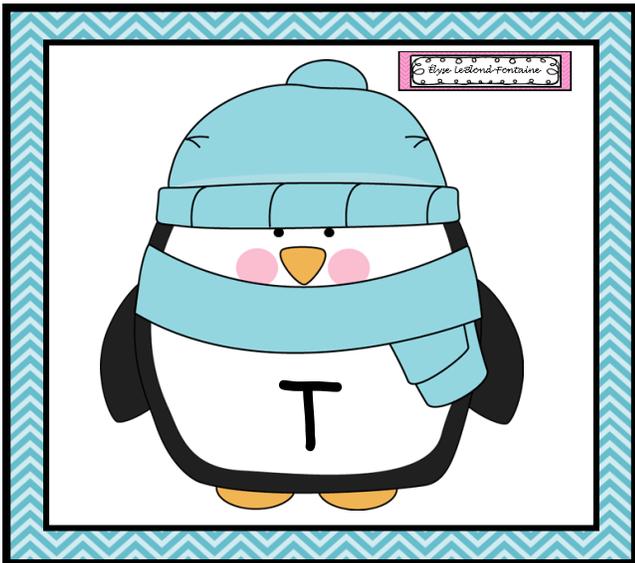




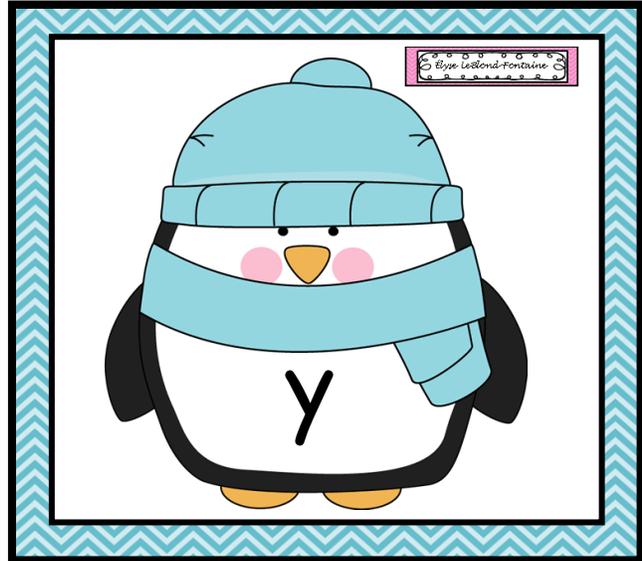




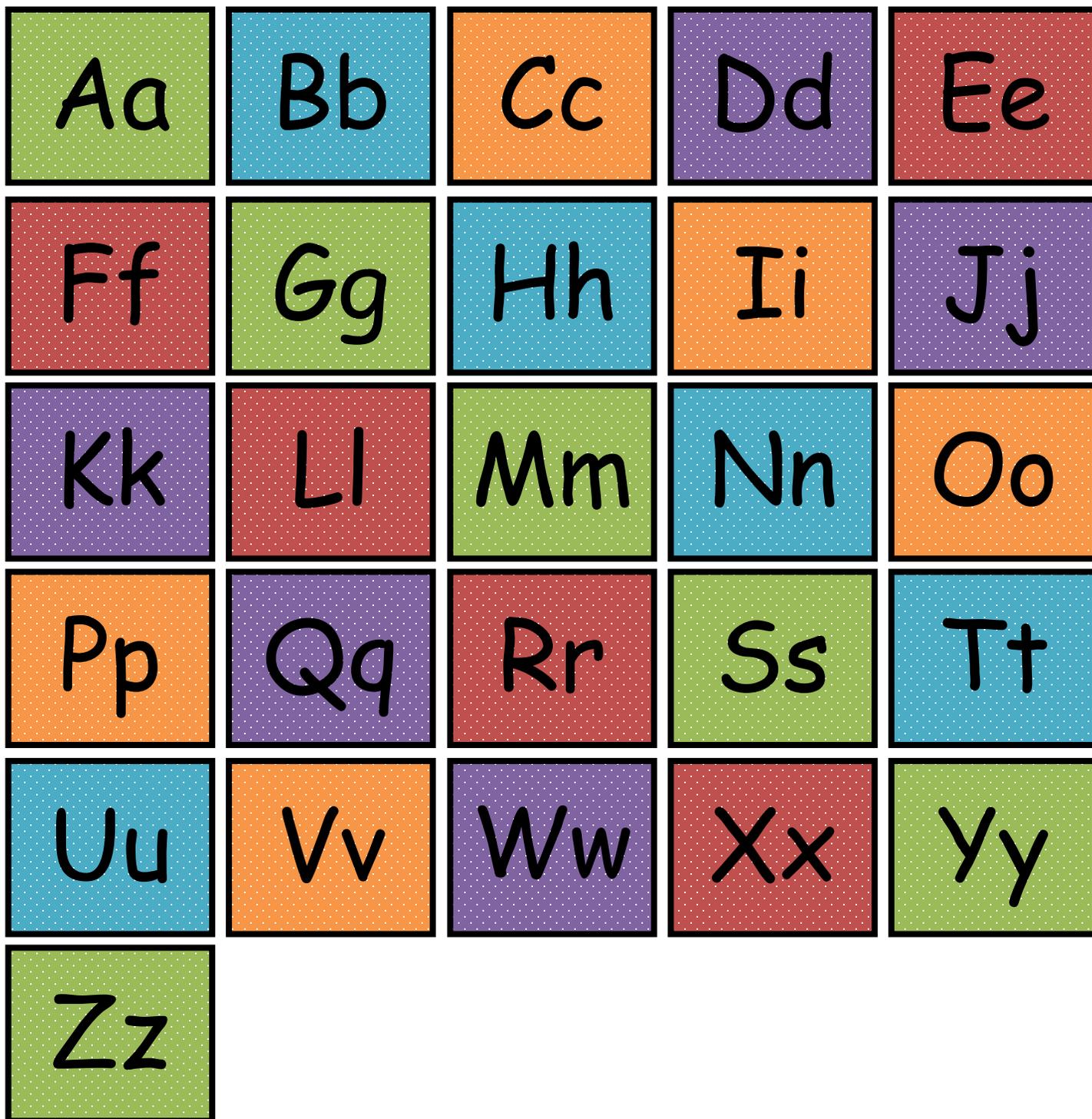








## Mon alphabet



# semaine 4



**Matériel** : Bacs de livres, « whisperphones », couvertures, coussins, paniers à linge, etc.



**Matériel** : Bacs de livres, couvertures, coussins, cartes-images pour le retour sur la lecture, sacs de lettres en mousse, etc.



**Activité** : Mon activité hivernale favorite

**Matériel** : Crayons de couleur, crayons de plomb, cahier d'écriture



**Activité** : Combien y a-t-il de syllabes ?

**Matériel** : Pastilles de 1 à 5, gommes à effacer représentant divers objets, animaux ou personnages, blocs Lego.



**Matériel** : Leap Pad (en équipe de 2)

# Travaux d'écriture

## MON ACTIVITÉ HIVERNALE FAVORITE

- Écrire, de façon autonome, son activité hivernale favorite dans son cahier d'écriture.
- Dessiner cette activité en-dessous des écritures.
- S'il reste du temps, écrire une deuxième activité et la dessiner.

# Analyse de mots

## COMBIEN Y A-T-IL DE SYLLABES ?

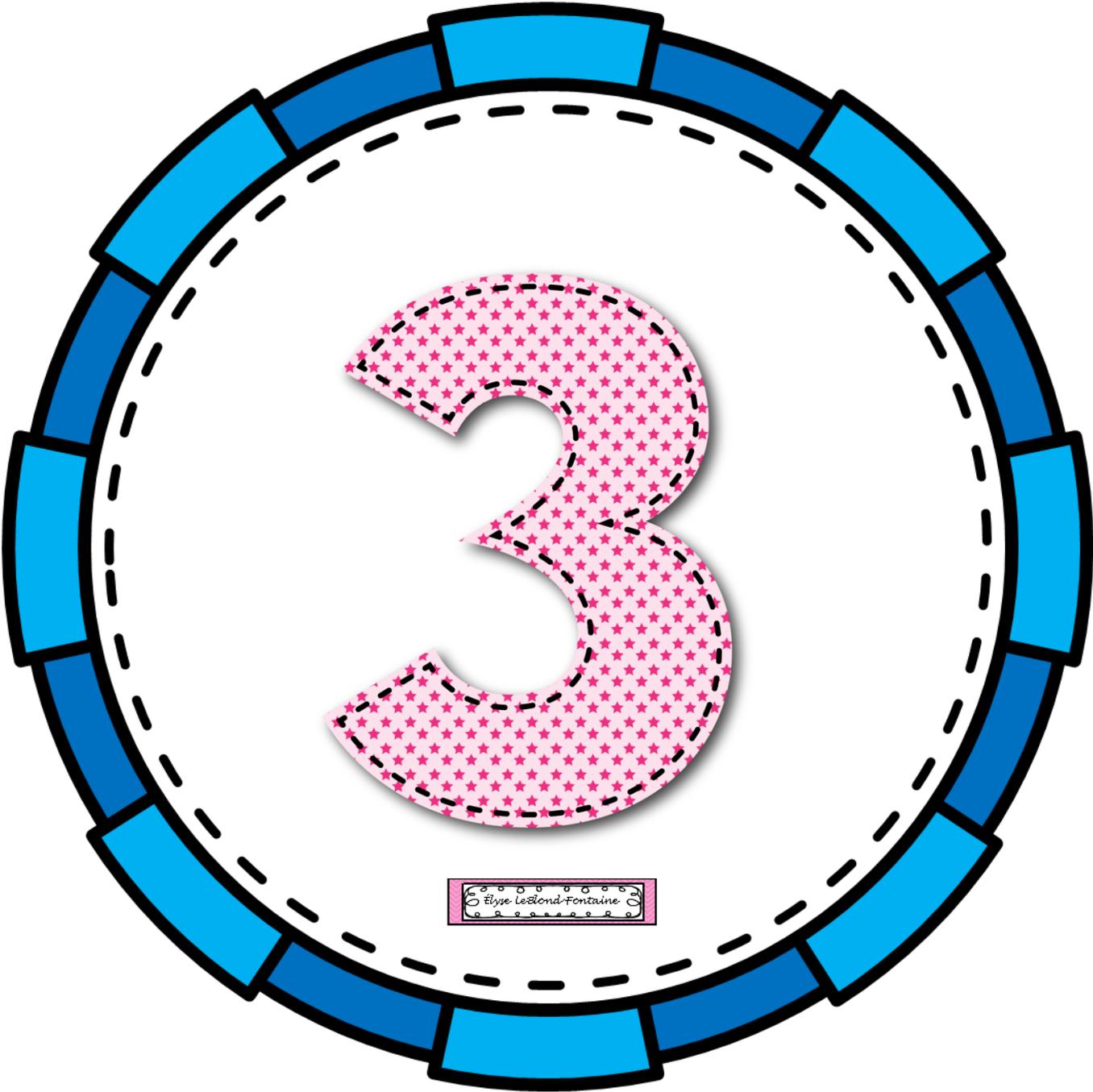
- Fournir le matériel suivant aux enfants : pastilles numérotées de 1 à 5, gommes à effacer représentant divers objets, animaux ou personnes.
- Demander aux enfants inscrits à cette routine de piger, à tour de rôle, une gomme à effacer.
- Demander à l'enfant de compter les syllabes en utilisant les blocs Lego.
- Demander à l'enfant de placer l'objet sur la bonne pastille selon le nombre de syllabes.

## Variantes possibles (pour complexifier la routine)

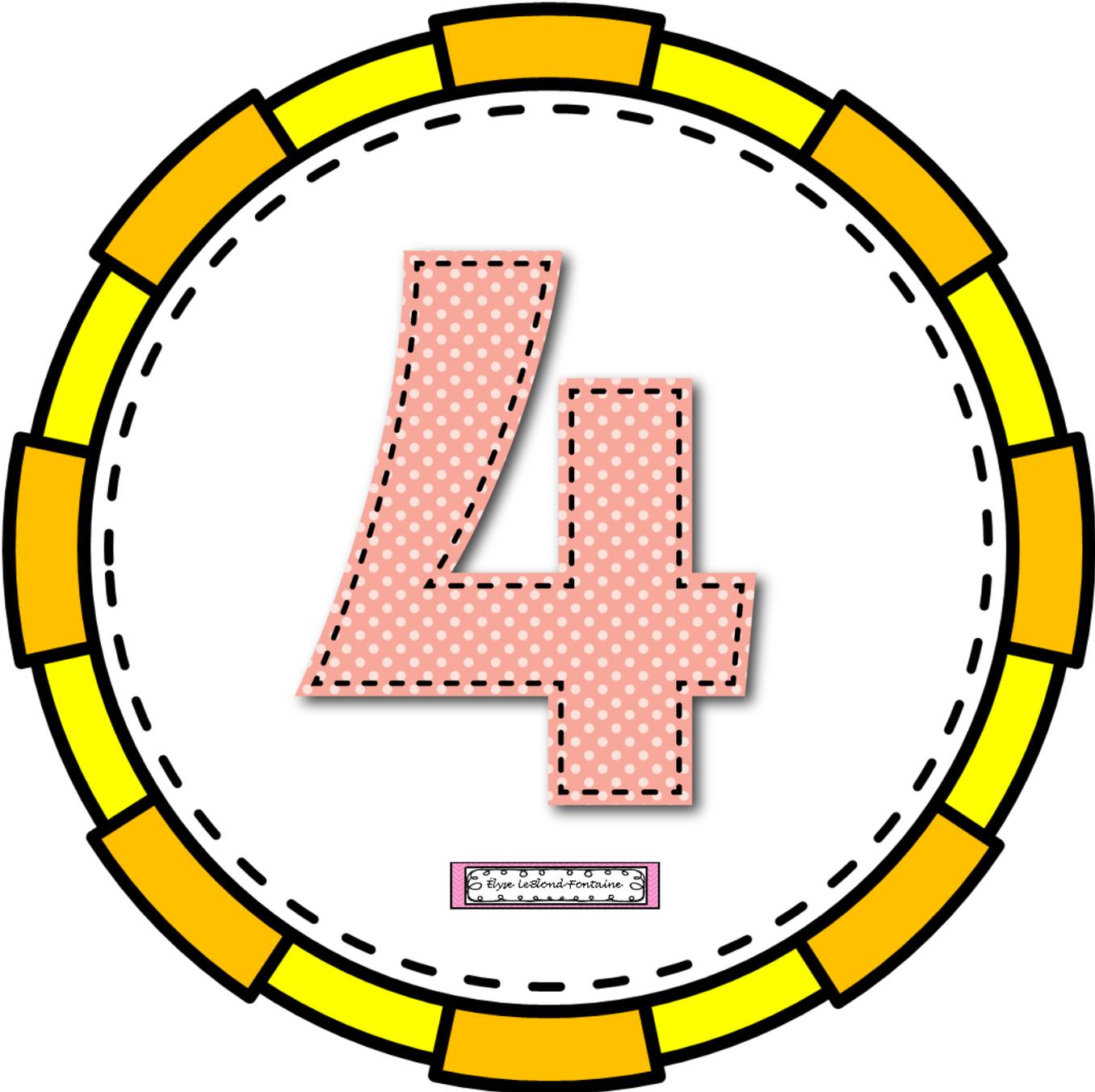
- Choisir une gomme à effacer et nommer les syllabes en débutant par la dernière syllabe (ex. lumière → mière - lu ; alumette → mette - lu - a). Demander aux enfants de trouver la bonne gomme à effacer.
- Demander aux enfants de regrouper des gommes à effacer qui débutent par le même son.







Elyse LeBlond-Fontaine



Elyse LeBlond-Fontaine



# semaine 5



**Matériel** : Bacs de livres, « whisperphones », couvertures, coussins, paniers à linge, etc.



**Matériel** : Bacs de livres, couvertures, coussins, cartes-images pour le retour sur la lecture, sacs de lettres en mousse, etc.



**Activité** : Dé pour l'écriture : couleurs

**Matériel** : Dé avec les faces de différentes couleurs, pâte à modeler, étampes des lettres de l'alphabet (SANS ENCRE)



**Activité** : Jeu de mémoire - mots qui riment

**Matériel** : Cartes plastifiées

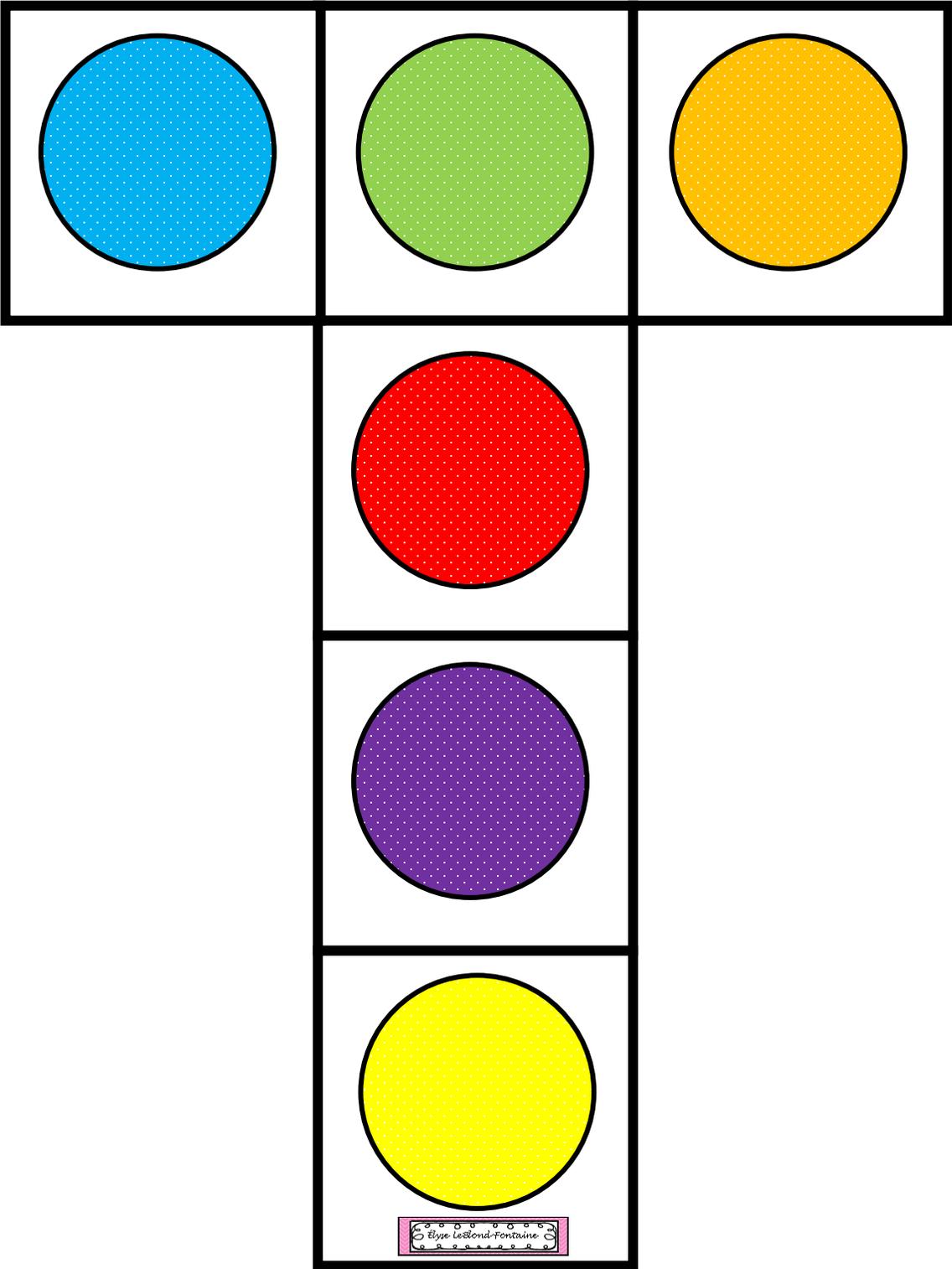


**Matériel** : Livres-CD, lecteurs de disques portatifs, ordinateurs, etc.

# Travaux d'écriture

## DÉ D'ÉCRITURE - COULEURS

- Placer les enfants deux par deux (un enfant habile et un enfant moins habile)
- Demander à chaque équipe de lancer le dé (à tour de rôle).
- Nommer un mot dans l'oreille des enfants selon la couleur obtenue.
- Demander aux enfants de se consulter pour écrire le mot à leur façon. Ils utilisent des étampes (sans encre) qu'ils pressent dans de la pâte à modeler.
- Soutenir les enfants dans leur tentative d'écriture (étayage) en leur posant des questions (ex. : Quel son entendez-vous au début du mot dans le mot banane? Dans la classe, y a-t-il un ami qui a un prénom qui commence par ce son ?), en les amenant à faire des liens avec leurs connaissances antérieures (ex. : mots connus, prénoms des enfants de la classe, etc.) et en les faisant réfléchir sur les stratégies qu'ils peuvent utiliser pour relever le défi proposé (ex. : découper le mot en syllabes, étirer les sons, se référer à l'écrit présent dans la classe, etc.)
- Demander aux enfants de présenter leur production lorsque celle-ci est terminée et effectuer une rétroaction avec eux. Questionner les enfants sur leurs stratégies et leurs choix. Féliciter les enfants pour les efforts et souligner les sons qu'ils ont réussi à trouver. Avec eux, décortiquer le mot à l'oral pour trouver la norme orthographique.
- Lancer de nouveau le dé et recommencer.



## Bleu

nuage  
ciel  
océan  
tapis



## Vert

gazon  
arbre  
salade  
épinard  
lime



## Orange

orange  
carotte  
pêche  
clémentine  
jus



## Rouge

pomme  
cerise  
bouche  
amour  
radis



## Mauve

prune  
raisin  
robe  
chemise  
lilas



## Jaune

lune  
citron  
macaroni  
banane  
patate



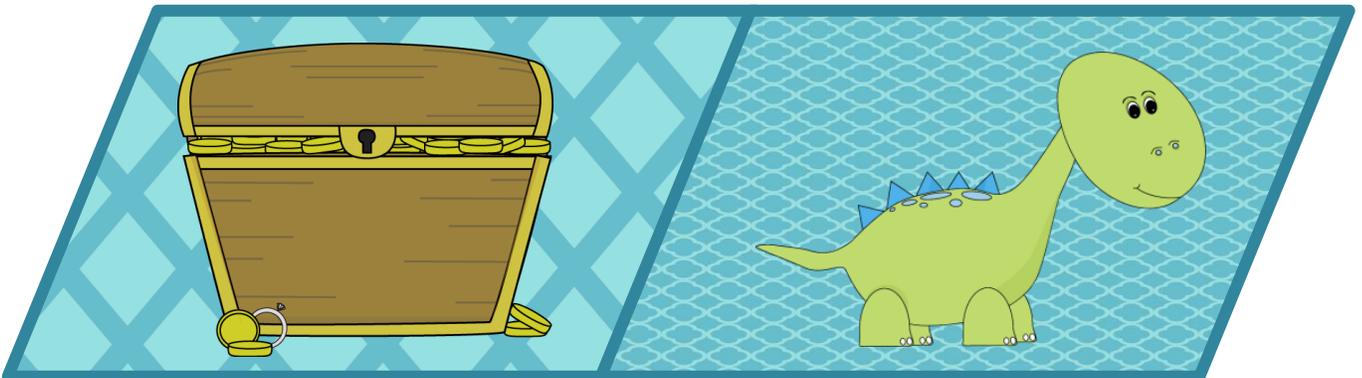
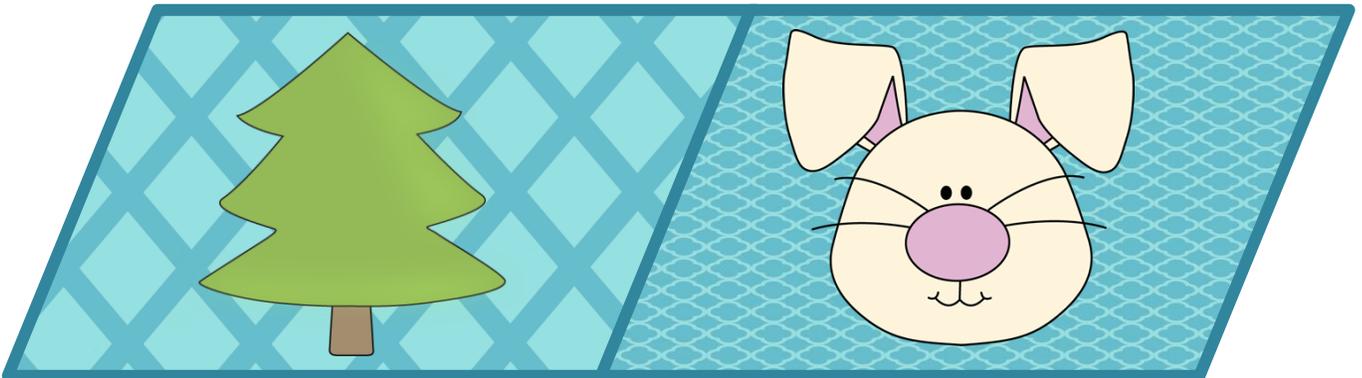
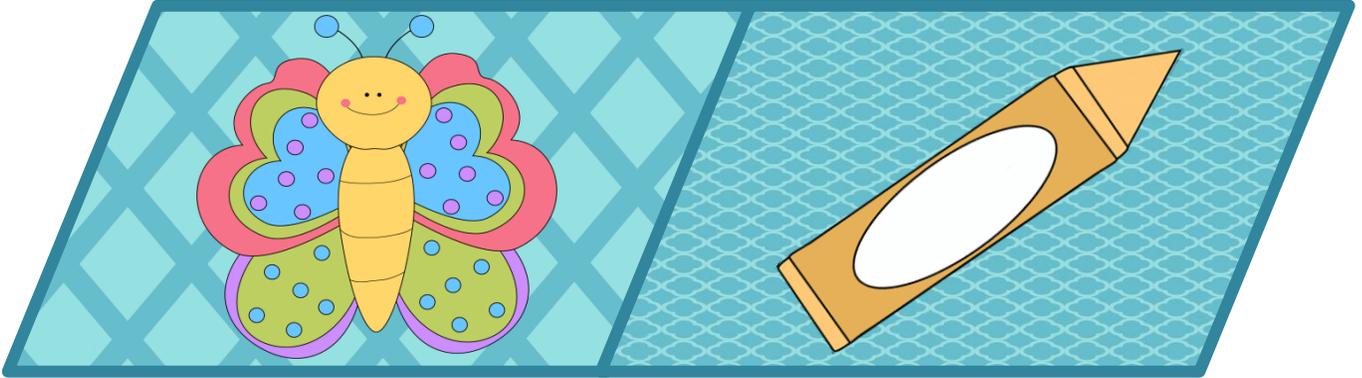
# Analyse de mots

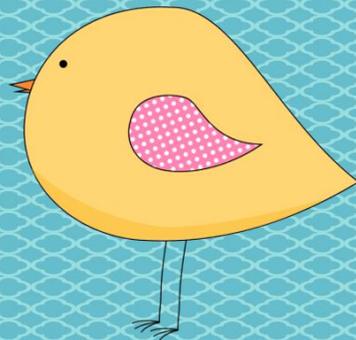
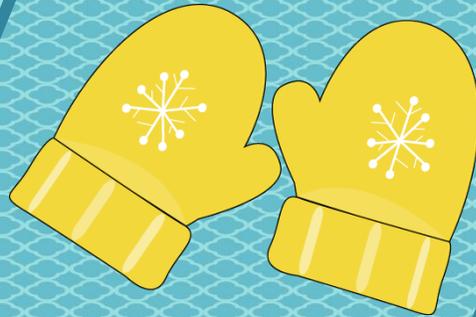
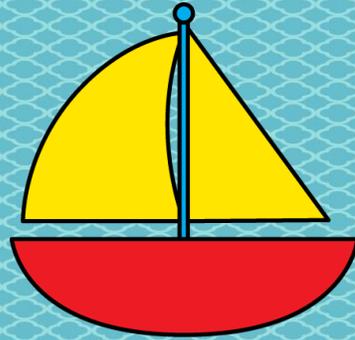
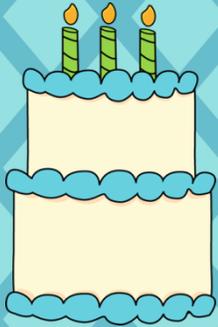
## JEU DE MÉMOIRE - MOTS QUI RIMENT

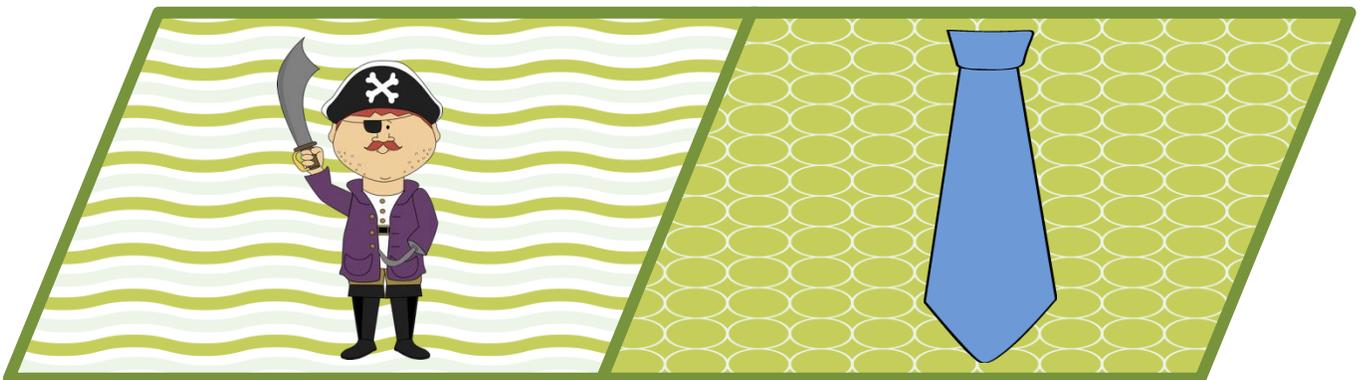
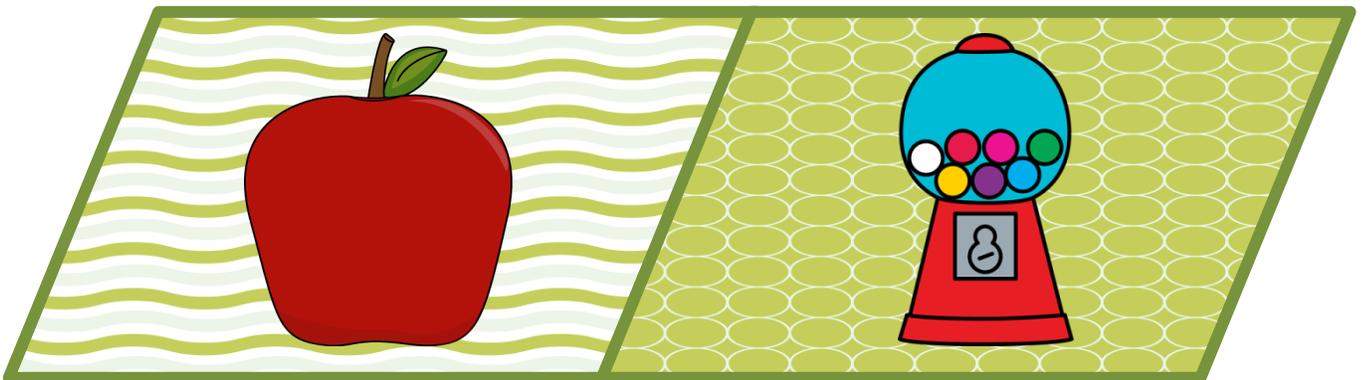
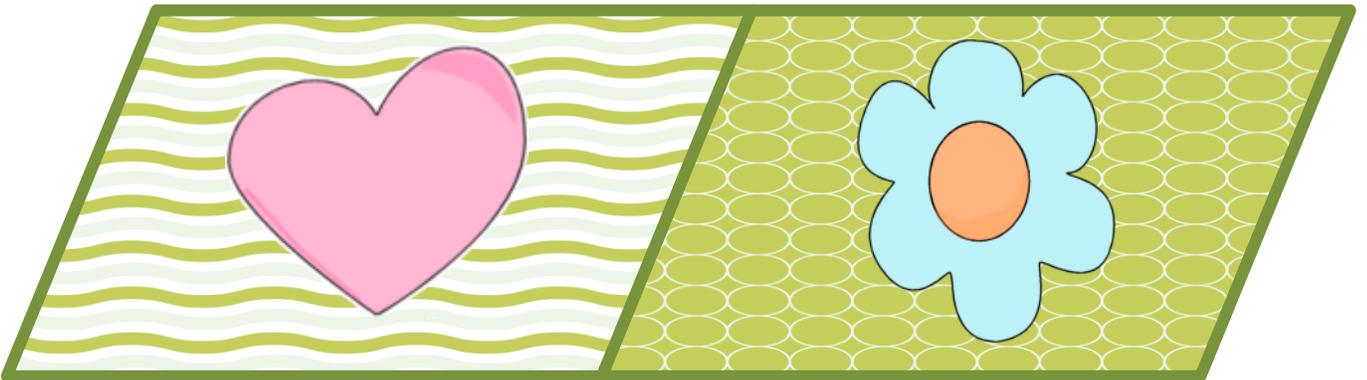
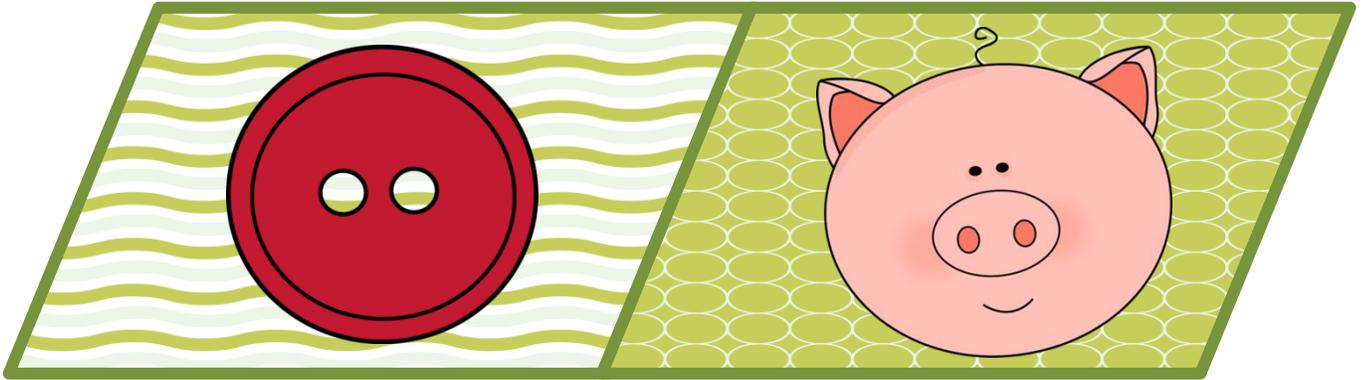
- Les enfants se placent deux par deux (un enfant habile avec un enfant moins habile).
- Ils placent toutes les cartes afin de ne pas voir les dessins qui y figurent.
- À tour de rôle, les enfants retournent deux cartes et tentent de trouver des paires d'images de la même couleur dont les mots qui sont illustrés riment. S'ils réussissent, ils conservent les cartes. Sinon, ils les retournent et c'est le tour de l'autre joueur.
- Lorsqu'ils ont trouvé toutes les paires d'images qui riment, ils recommencent avec une nouvelle série (une série d'une autre couleur).

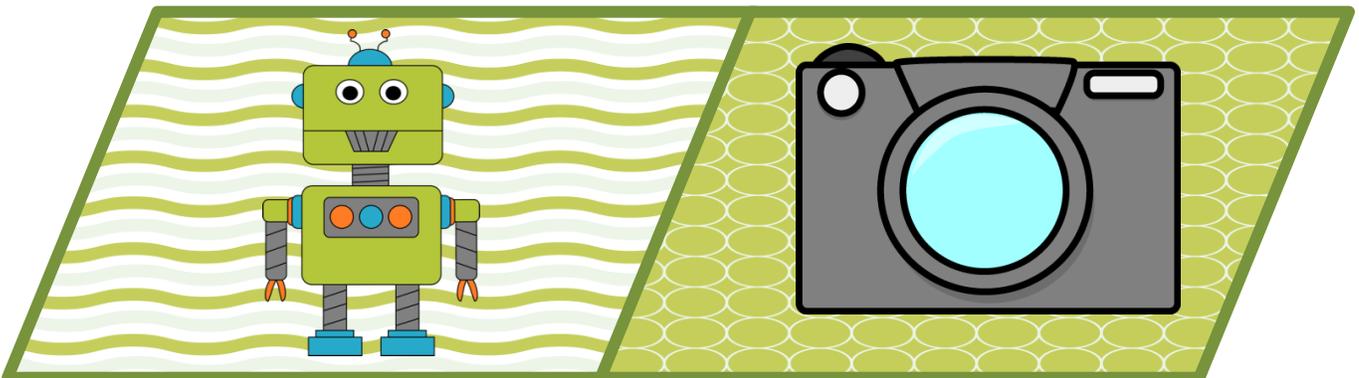
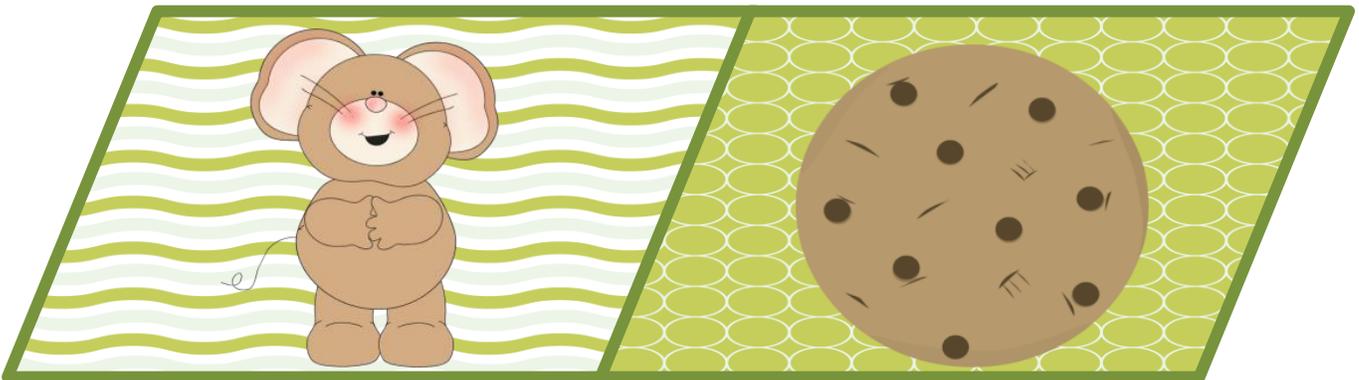
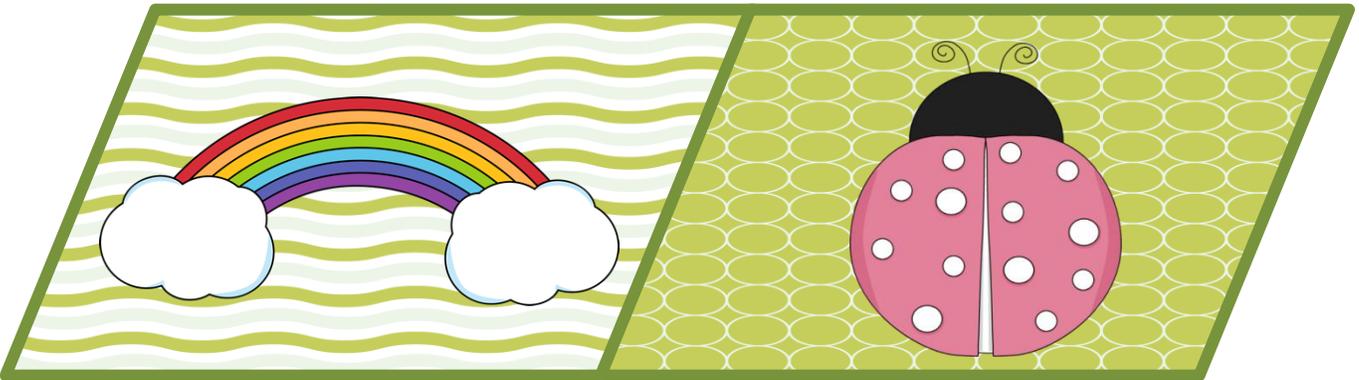
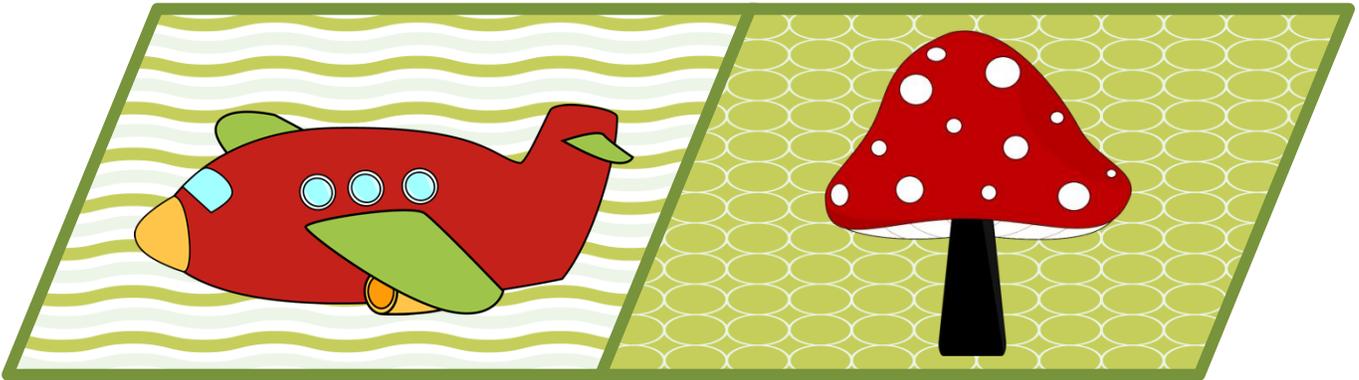
### **Variante possible (pour complexifier la routine)**

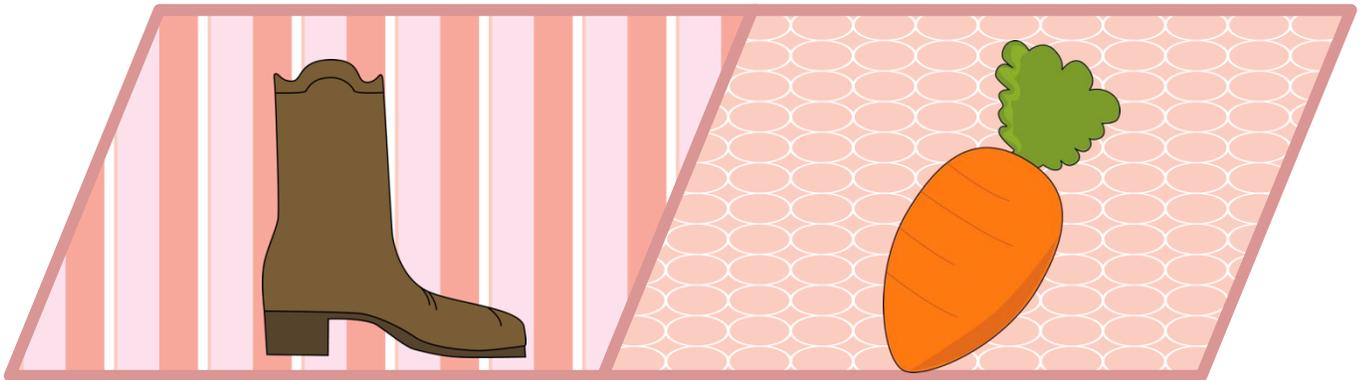
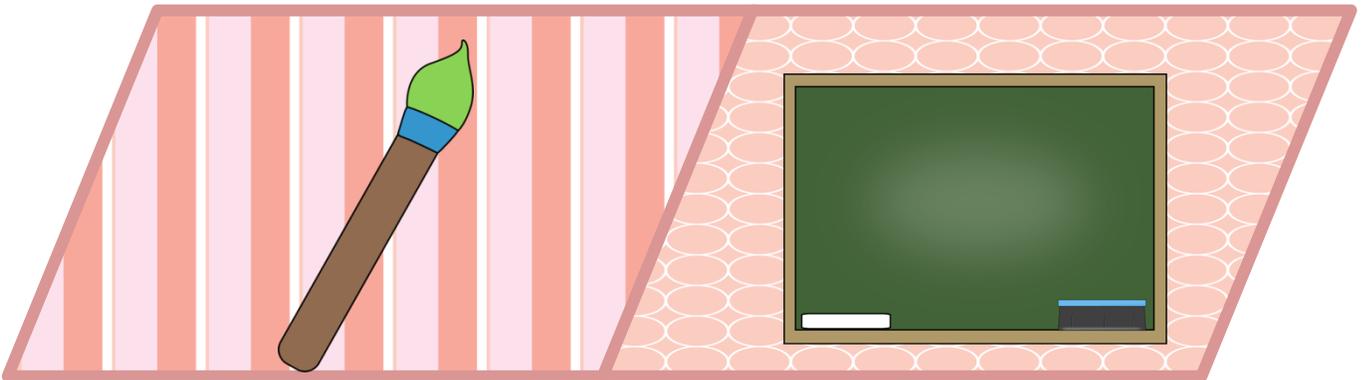
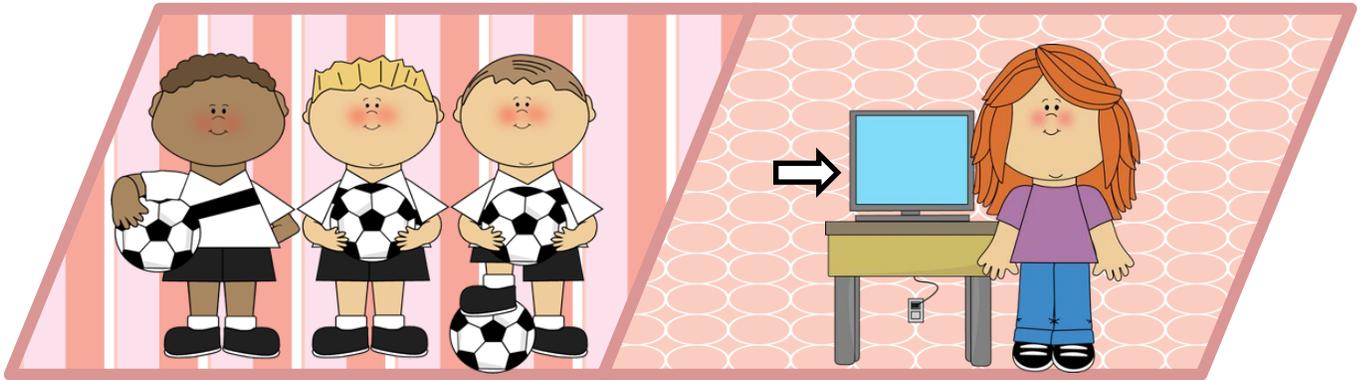
- Mélanger les différentes séries de cartes-images (bleue, orange, rose et verte). Les enfants doivent trouver une paire d'images qui riment et qui sont de la même couleur.

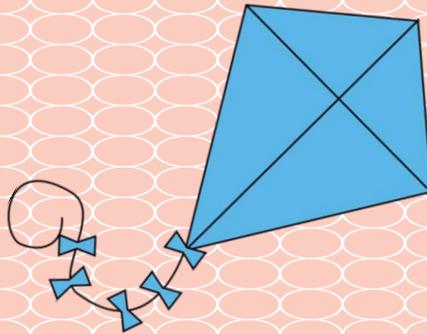
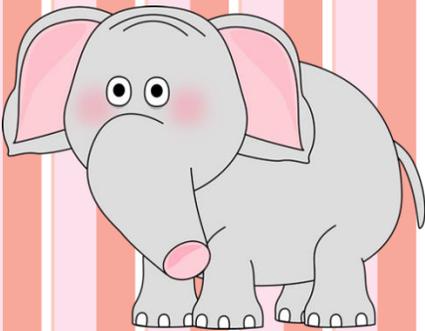
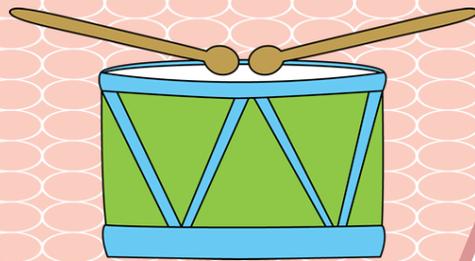
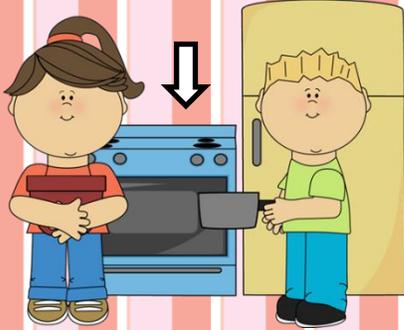


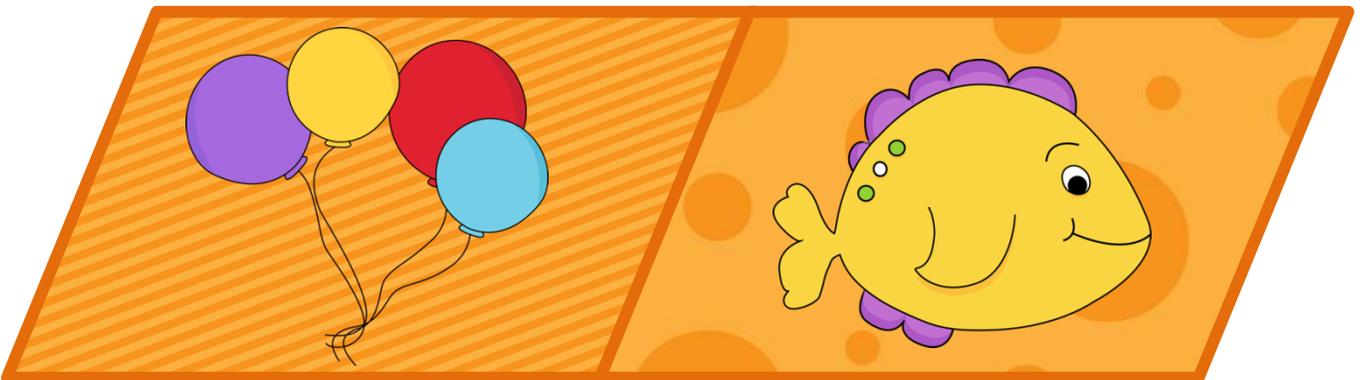
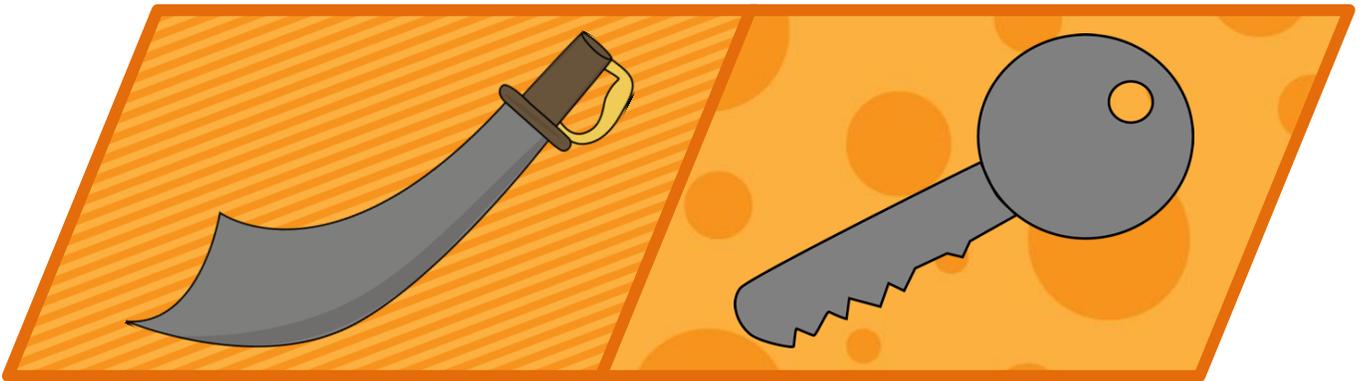


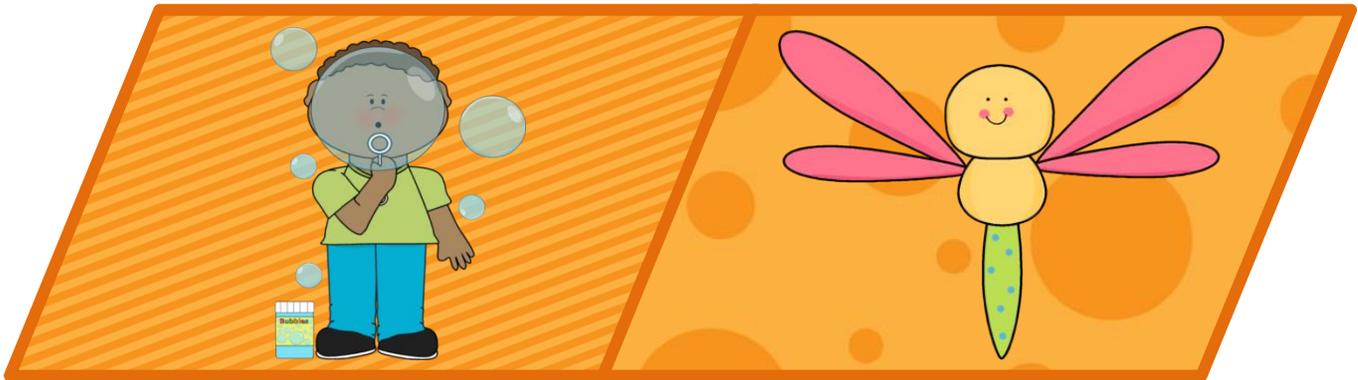












# semaine 6



**Matériel** : Bacs de livres, « whisperphones », couvertures, coussins, paniers à linge, etc.



**Matériel** : Bacs de livres, couvertures, coussins, cartes-images pour le retour sur la lecture, sacs de lettres en mousse, etc.



**Activité** : Notre album souvenir

**Matériel** : Photo de l'enfant avec sa famille en vacances (ou autre) (à demander préalablement aux parents), album photos, cartons,



**Activité** : Syllabe initiale

**Matériel** : Cartes-images plastifiées, pastilles imagées, blocs Lego



**Matériel** : Livres-CD, lecteurs de disques portatifs, ordinateurs, etc.

# Travaux d'écriture

## NOTRE ALBUM SOUVENIR

- Demander préalablement aux parents de fournir une photo illustrant un souvenir marquant de l'enfant (vacances, Noël, anniversaire, etc.)\*.
- Fournir des cartons blancs (coupés de la même taille qu'une photo) et des étampes des lettres de l'alphabet.
- Demander aux enfants d'expliquer leur souvenir associé à la photo par écrit (à leur façon).
- Lorsque la routine est terminée, écrire sous le texte de l'enfant ce qu'il a tenté d'écrire. Profiter de cette occasion pour modéliser des stratégies d'écriture en les verbalisant à haute voix.
- Placer la photo et le texte dans l'album photos.

\*Si un enfant n'a pas de photo, lui demander de dessiner un souvenir qu'il a avec sa famille.

# Analyse de mots

## SYLLABE INITIALE

- Distribuer les petites cartes-images aux enfants.
- Demander aux enfants de garder leur carte secrète.
- Nommer un enfant et lui demander de montrer sa carte.
- Demander à l'enfant de séparer le mot en syllabe à l'aide des blocs Lego.
- Demander à l'enfant de classer sa carte-image sur la bonne pastille. Le mot représenté sur la carte doit avoir la même syllabe initiale que le mot illustré sur la pastille (ex. : cha-peau → cha).
- Recommencer jusqu'à ce que toutes les cartes-images aient été classées sur les bonnes pastilles.

### Variantes possibles (pour complexifier la routine)

- Piger une carte-image et demander aux enfants de nommer, à tour de rôle, un mot qui débute par la même syllabe. Lorsque les enfants n'ont plus d'idées, piger une nouvelle carte et recommencer.
- Demander aux enfants de localiser des syllabes précises dans les mots à l'aide des blocs Lego (ex. : Où est le «pe» dans «cha-pe-ron» ?).

cha

- ☆ chaperon
- ☆ chapeau
- ☆ chapiteau
- ☆ château
- ☆ chameau

sou

- ☆ souris
- ☆ soucoupe
- ☆ soulier
- ☆ sous-marin

ra

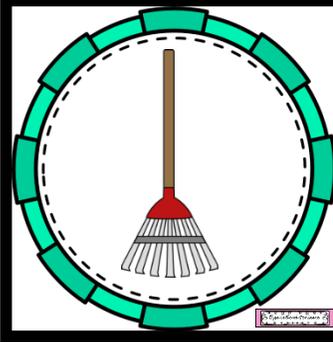
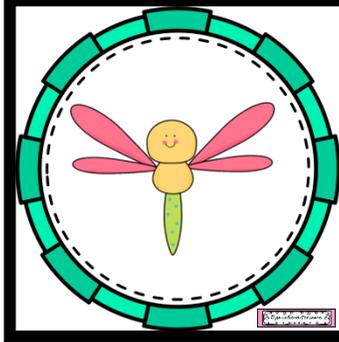
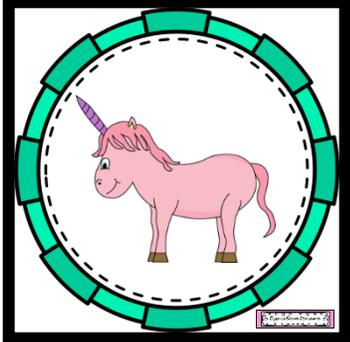
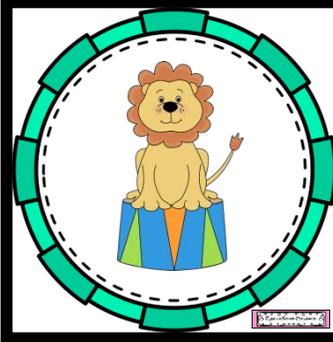
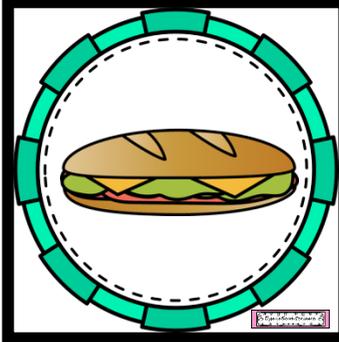
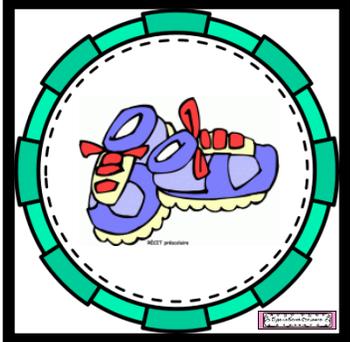
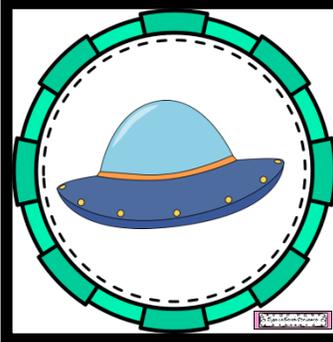
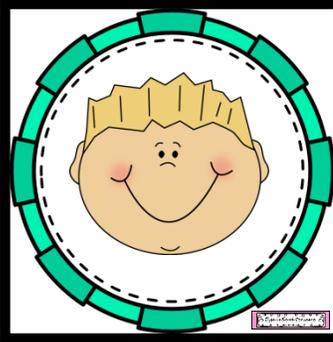
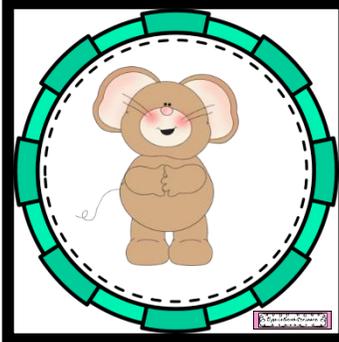
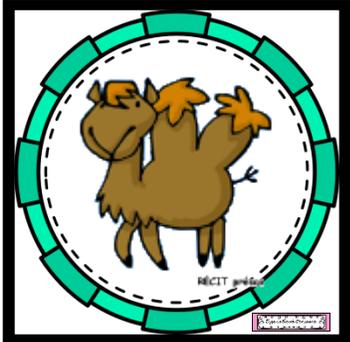
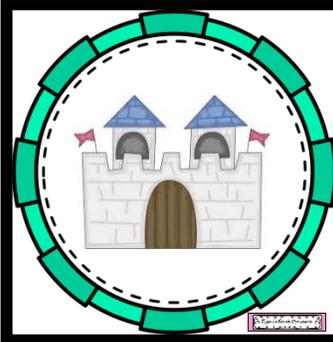
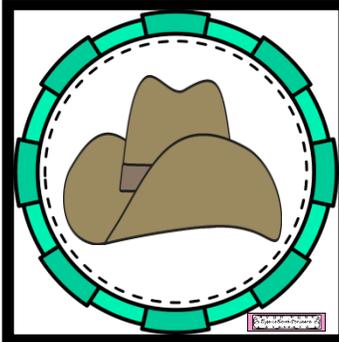
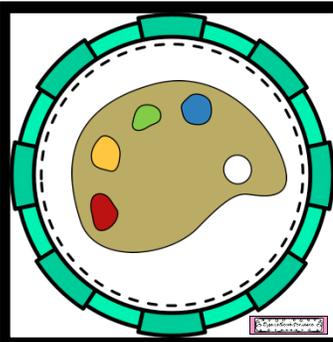
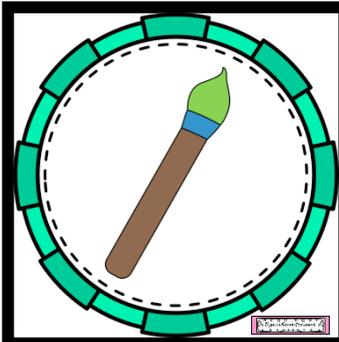
- ☆ rateau
- ☆ raton
- ☆ radio

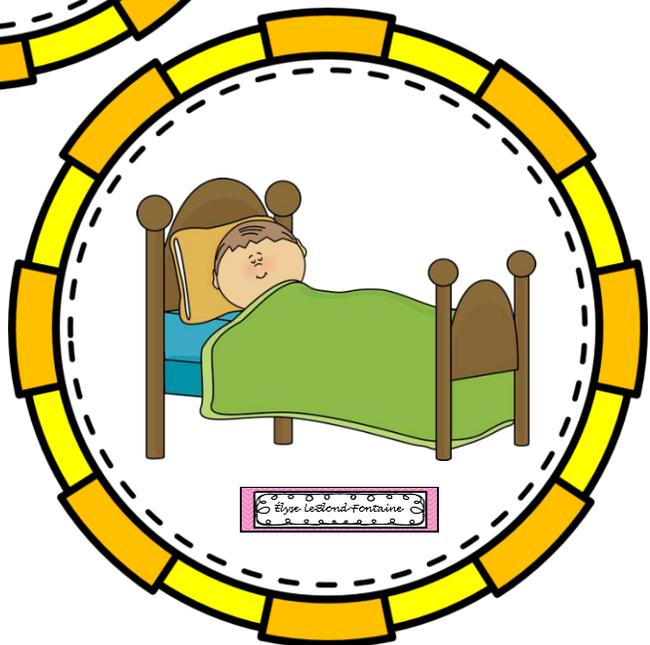
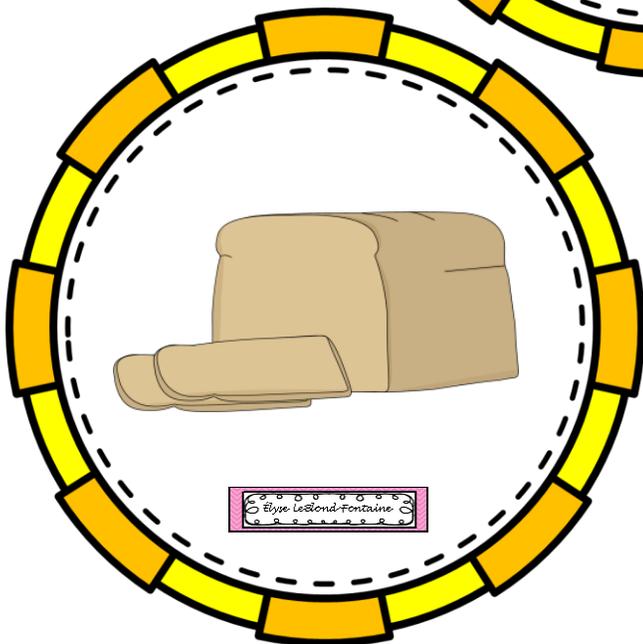
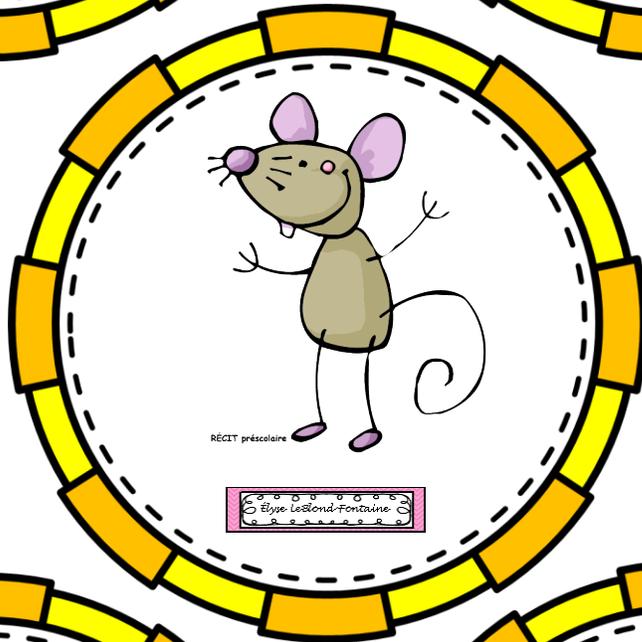
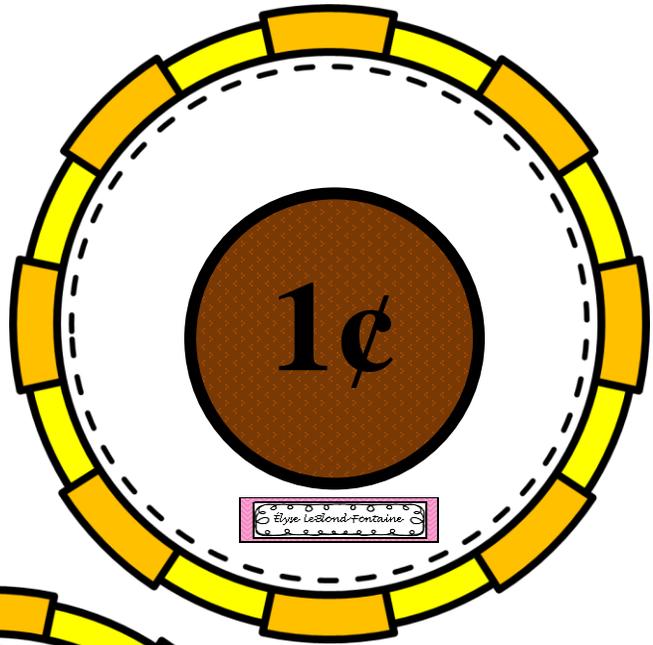
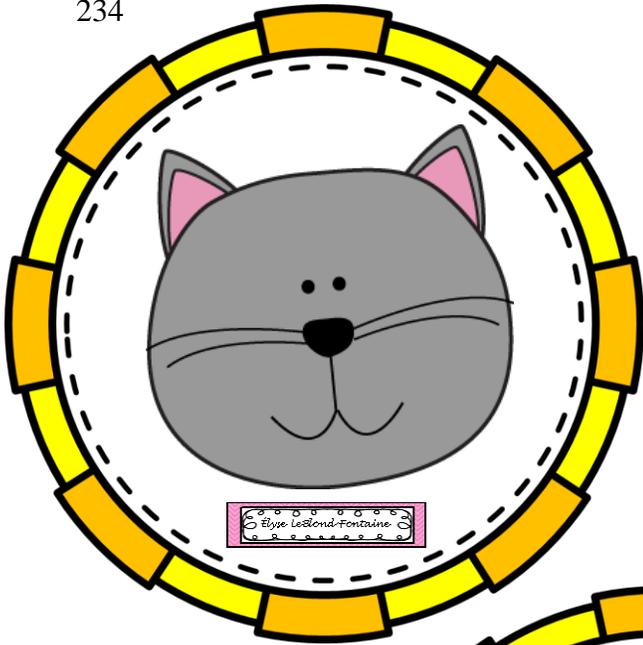
li

- ☆ liqueur
- ☆ lion
- ☆ licorne
- ☆ libellule

pin

- ☆ pinceau
- ☆ peinture
- ☆ pingouin





# semaine 7



**Matériel** : Bacs de livres, « whisperphones », couvertures, coussins, paniers à linge, etc.



**Matériel** : Bacs de livres, couvertures, coussins, cartes-images pour le retour sur la lecture, sacs de lettres en mousse, etc.



**Activité** : Fais ta liste d'épicerie !

**Matériel** : Cartes-images plastifiées, listes d'épicerie vierges, cahier d'écriture, crayons variés.



**Activité** : Jeux à l'ordinateur

**Matériel** : Ordinateurs, écouteurs, multiprises (au besoin)



**Matériel** : « Me reader »

# Travaux d'écriture

## FAIS TA LISTE D'ÉPICERIE !

- Placer les cartes-images au centre de la table (de façon à ne pas voir les images).
- Expliquer que l'écriture peut servir à prendre des notes afin de se souvenir de certaines choses. C'est notamment le cas lorsqu'on fait une liste d'épicerie (c'est pour s'assurer de ne rien oublier au moment de faire les courses).
- Demander à un enfant de piger une carte-image et de nommer l'image qui y figure.
- Demander à tous les enfants d'écrire l'aliment pigé sur leur liste d'épicerie (dans leur cahier d'écriture).
- Recommencer jusqu'à ce que tous les enfants aient pigé une carte-image.
- Demander aux enfants de fermer leur cahier d'écriture et former des dyades (un enfant habile avec un enfant moins habile).
- Fournir UNE liste d'épicerie vierge par équipe et demander aux enfants de réécrire les mots, mais ensemble cette fois. Ils ne peuvent pas se référer à leurs premières tentatives d'écriture.
- Aider les enfants à affirmer leurs points de vue et soutenir la discussion entre les pairs afin de susciter des réflexions. Fournir l'étayage approprié pour permettre aux enfants de mobiliser leurs stratégies et d'avoir recours à leurs connaissances antérieures.
- Amener les différentes dyades à comparer leurs hypothèses.
- Collectivement, trouver la norme orthographique de chaque mot.

# Ma liste d'épicerie

1. \_\_\_\_\_

-----

2. \_\_\_\_\_

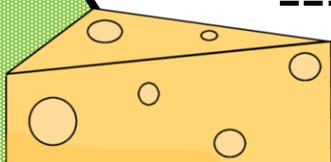
-----

3. \_\_\_\_\_

-----

4. \_\_\_\_\_

-----



# Ma liste d'épicerie

1. \_\_\_\_\_

-----

2. \_\_\_\_\_

-----

3. \_\_\_\_\_

-----

4. \_\_\_\_\_

-----



# Ma liste d'épicerie

1. \_\_\_\_\_

-----

2. \_\_\_\_\_

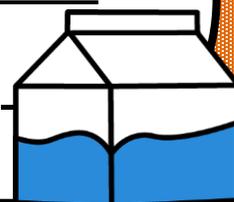
-----

3. \_\_\_\_\_

-----

4. \_\_\_\_\_

-----



# Ma liste d'épicerie

1. \_\_\_\_\_

-----

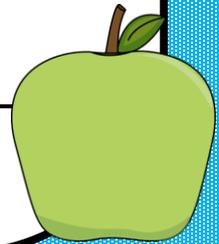
2. \_\_\_\_\_

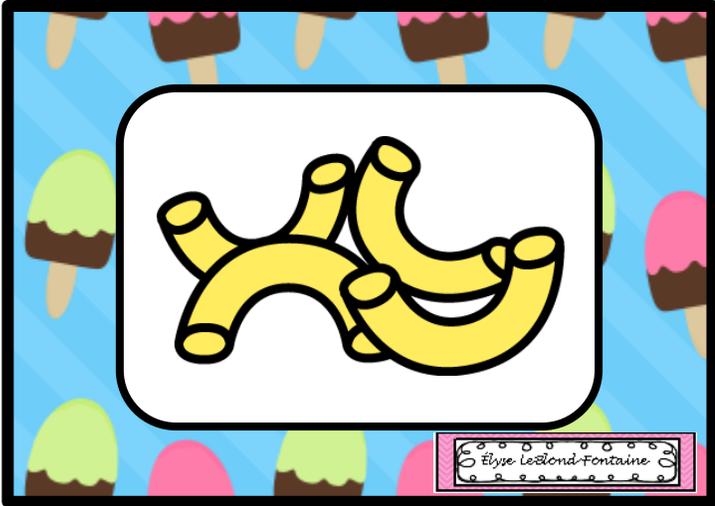
-----

3. \_\_\_\_\_

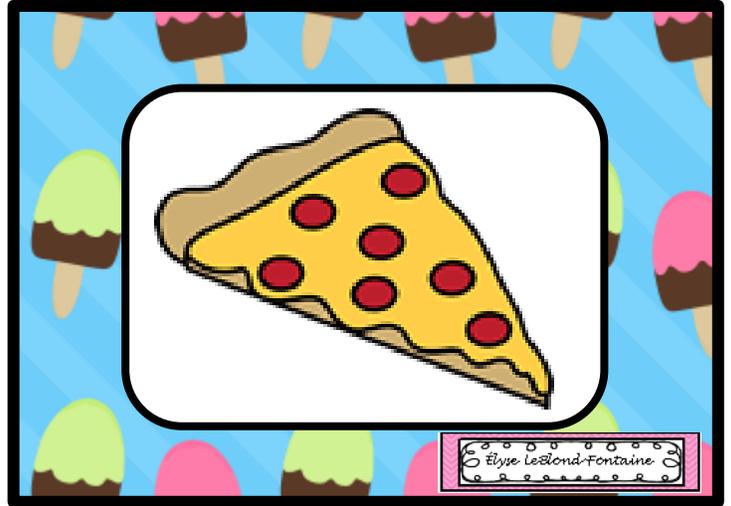
-----

4. \_\_\_\_\_

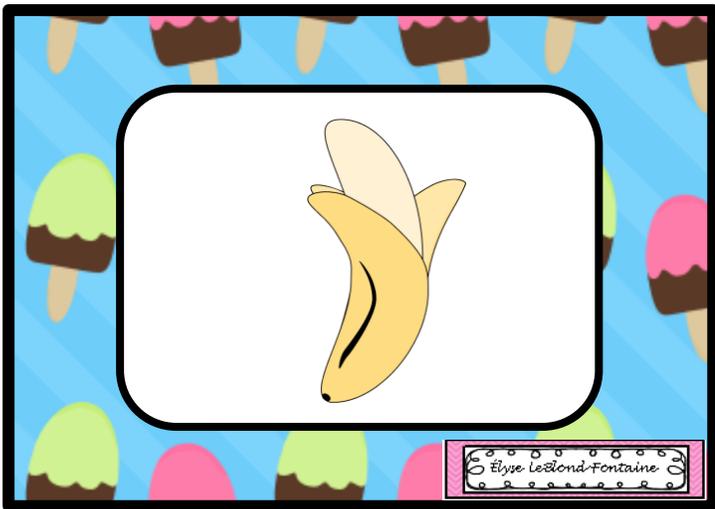




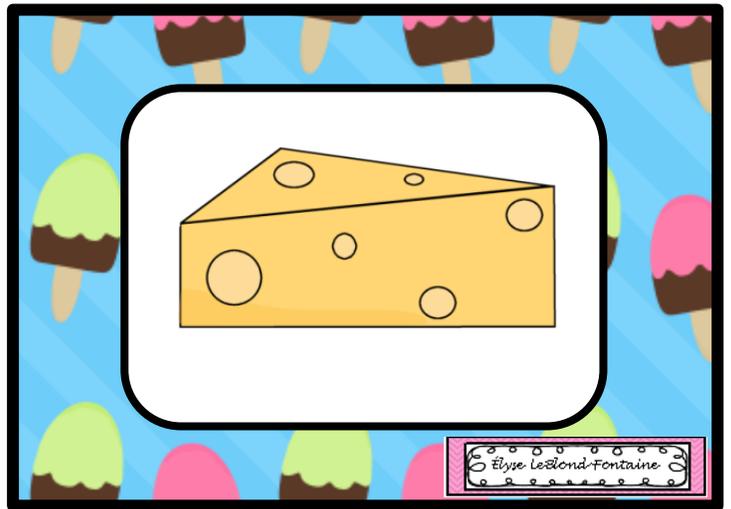
Elyse LeBlond-Fontaine



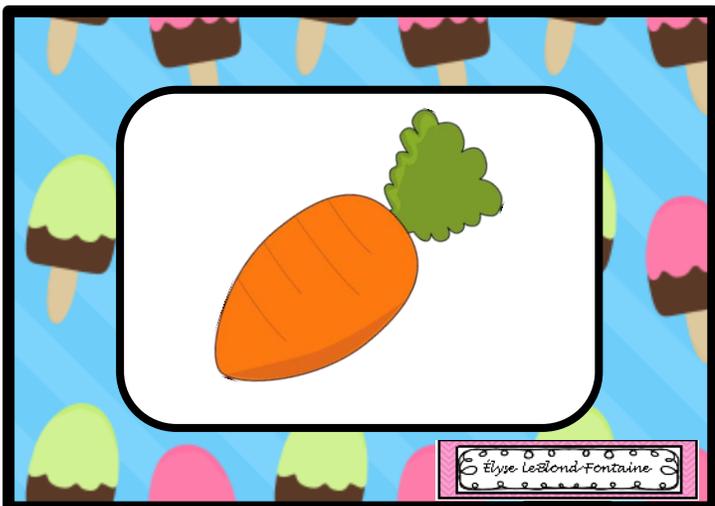
Elyse LeBlond-Fontaine



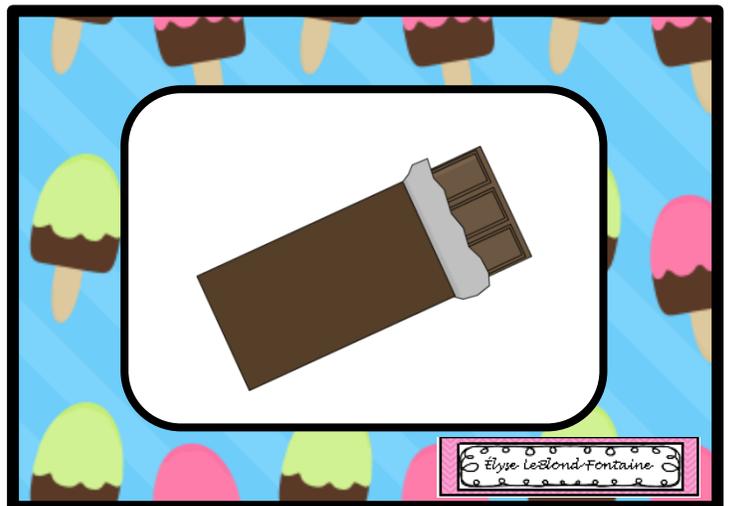
Elyse LeBlond-Fontaine



Elyse LeBlond-Fontaine



Elyse LeBlond-Fontaine



Elyse LeBlond-Fontaine

# Analyse de mots

## JEUX À L'ORDINATEUR

- S'assurer que tous les postes informatiques ont des écouteurs (si le nombre d'ordinateurs est inférieur au nombre d'enfants inscrits à la routine, utiliser des multiprises afin de pouvoir brancher plusieurs écouteurs sur le même poste informatique. Les enfants réaliseront les activités en dyade.).
- Ouvrir préalablement les ordinateurs au site : <http://www.logicieleducatif.fr/indexcp.php#phono> .
- Permettre aux enfants de naviguer librement parmi les différents jeux portant sur la conscience phonologique.

# semaine 8



**Matériel** : Bacs de livres, « whisperphones », couvertures, coussins, paniers à linge, etc.



**Matériel** : Bacs de livres, couvertures, coussins, cartes-images pour le retour sur la lecture, sacs de lettres en mousse, etc.



**Activité** : Les animaux farfelus (création d'un recueil collectif)

**Matériel** : Livre «À poil», livres «Amuse-toi avec ton Pictonimo», fiches d'écriture, crayons de plomb, appareil photo, cahier à



**Activité** : Localisation de syllabes et syllabes communes

**Matériel** : Blocs Lego, cartes-images plastifiées



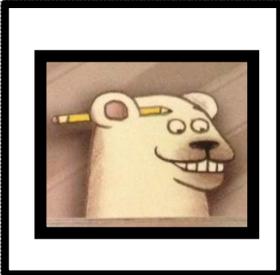
**Matériel** : Livres-CD, lecteurs de disques portatifs, ordinateurs, etc.

# Travaux d'écriture

## LES ANIMAUX FARFELUS - RECUEIL COLLECTIF

- Les enfants s'amuse à créer un animal farfelu à l'aide des livres « Pictonimo ».
- Ils ont à leur disposition un texte troué qu'ils doivent compléter pour décrire la tête, le corps et les pattes de leur animal (écriture provisoire).
- S'ils terminent rapidement, ils ont un espace où ils peuvent écrire librement des informations supplémentaires de leur choix sur leur animal.
- Lorsque la routine est terminée, l'enseignante rencontre les enfants individuellement et réécrit, sous leur texte, les informations sur l'animal. Elle prend aussi une photo de l'animal farfelu, qu'elle imprime pour accompagner le texte de l'enfant. Elle crée ensuite un album collectif que les enfants pourront apporter à la maison à tour de rôle.

[Empty rectangular box for drawing]



La tête de mon animal est

[Empty rectangular box for drawing]



Le corps de mon animal est

[Empty rectangular box for drawing]



Les pattes de mon animal sont

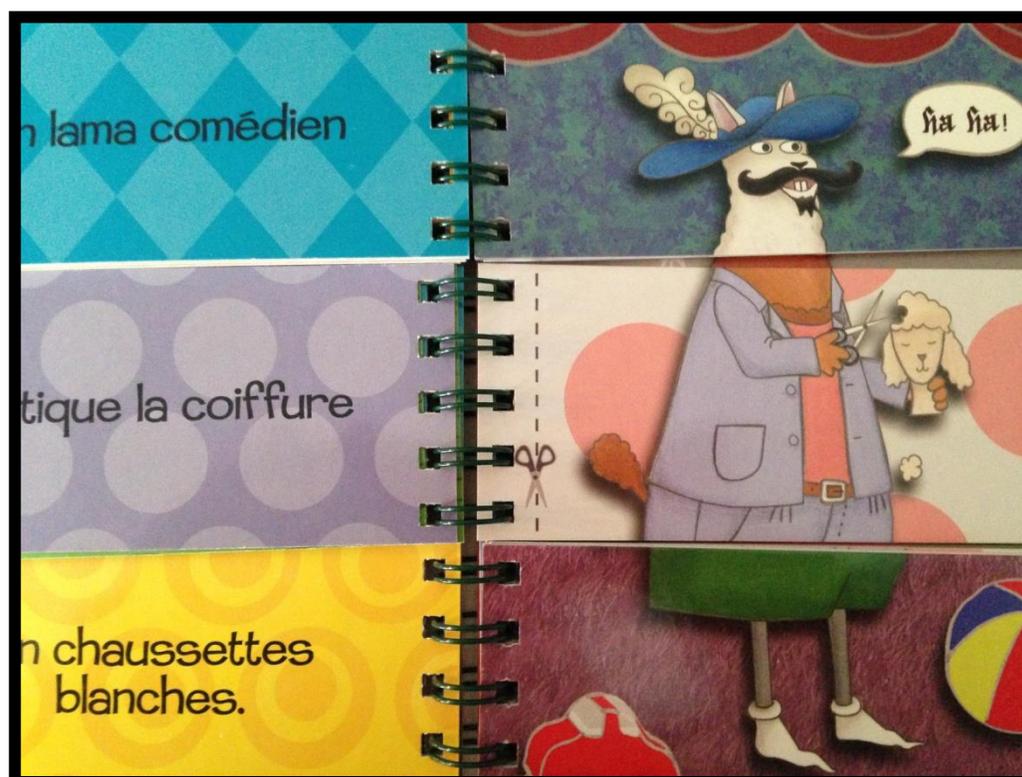
[Empty rectangular box for drawing]

[Large empty rectangular box for drawing]

## Exemples d'animaux farfelus



## Exemples d'animaux farfelus



# Analyse de mots

## LOCALISATION DE SYLLABES ET SYLLABES COMMUNES

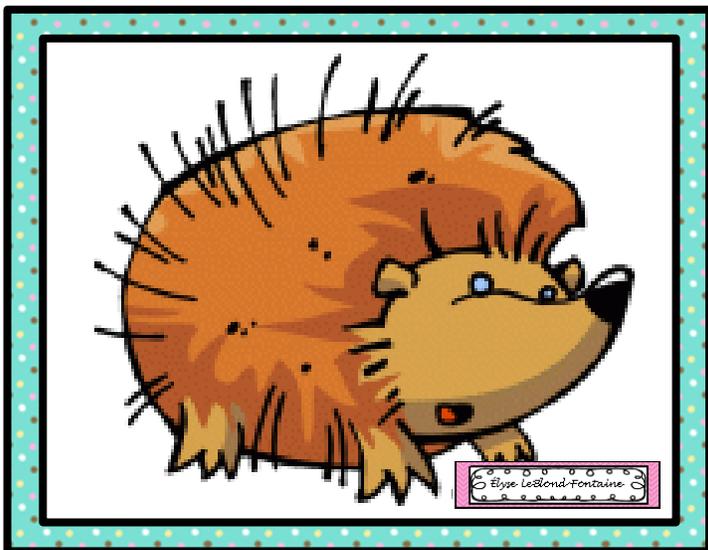
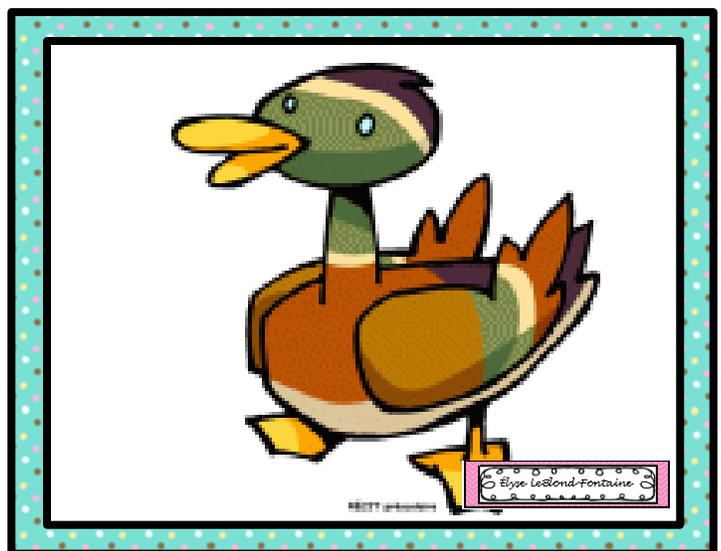
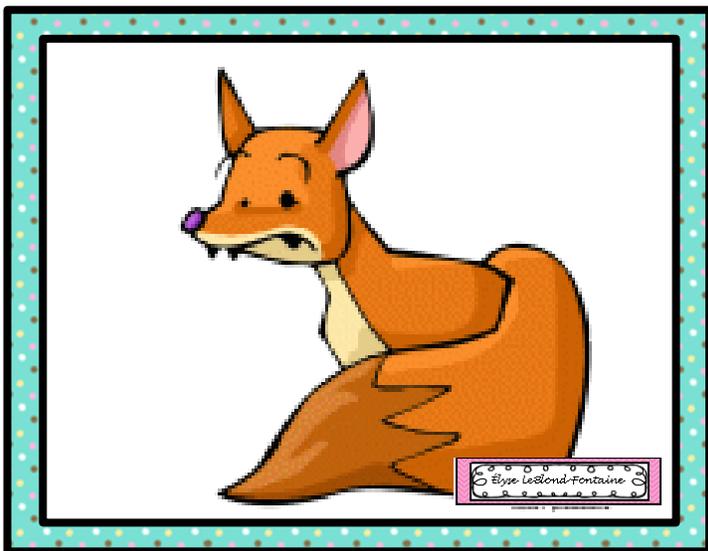
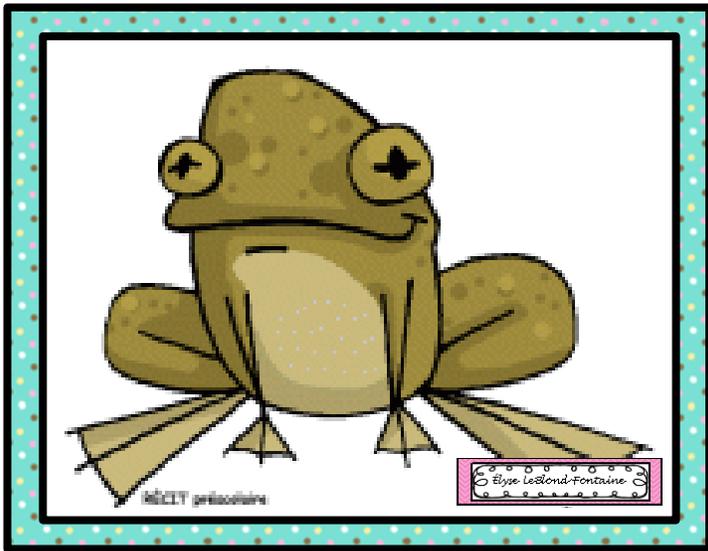
- Fournir des blocs Lego aux enfants (pour découper les mots en syllabes).
- Présenter une carte-image aux enfants et nommer l'image qui y figure.
- Demander aux enfants de localiser une syllabe précise et de la monter à l'aide de leurs blocs Lego (ex. : À quelle position est le « cra » de crapaud ?).
- Montrer une autre carte aux enfants (une carte qui contient une syllabe commune avec la première carte) et nommer l'image qui y figure (ex. : hippopotame).
- Demander aux enfants de découper le mot en syllabes à l'aide des blocs Lego (ex. : hi-po-po-tame).
- Demander aux enfants d'identifier quelle syllabe est commune aux deux mots. (ex. : Dans cra-PAUD et dans hi-PPO-PO-tame, on entend la syllabe « po »)

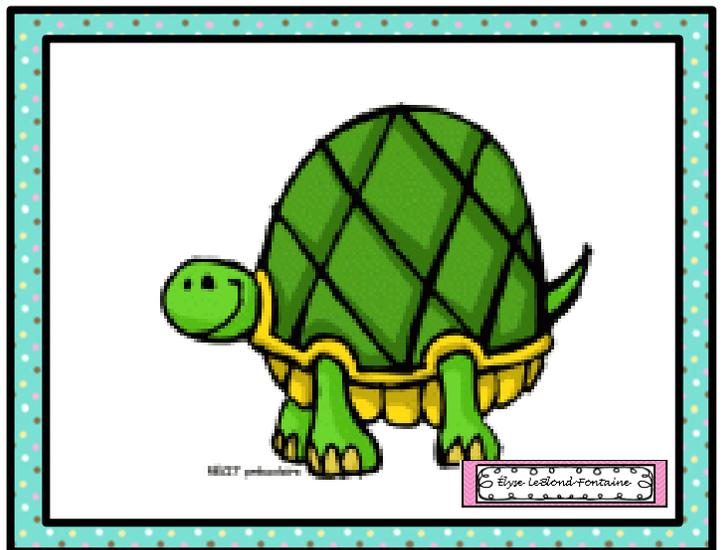
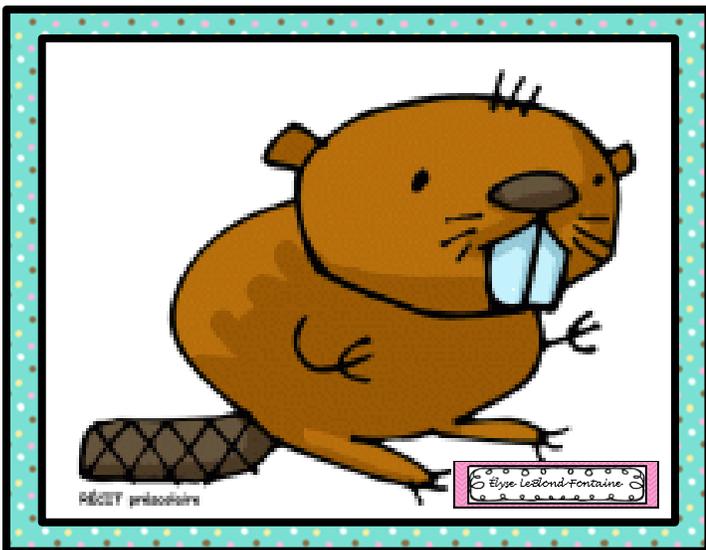
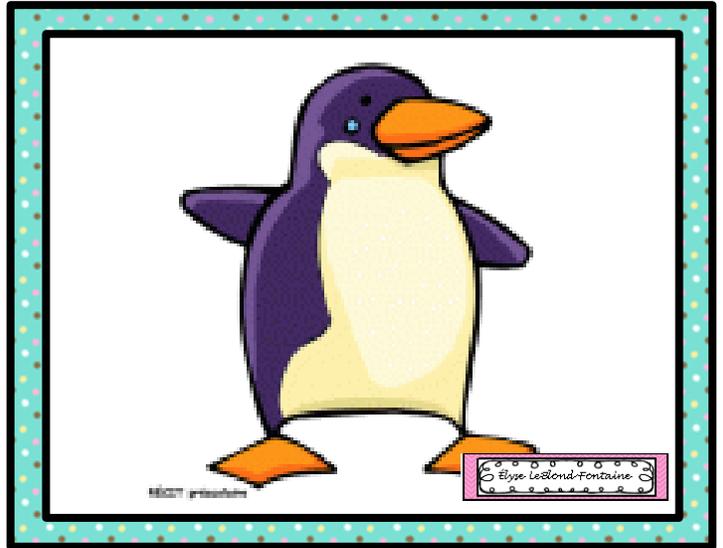
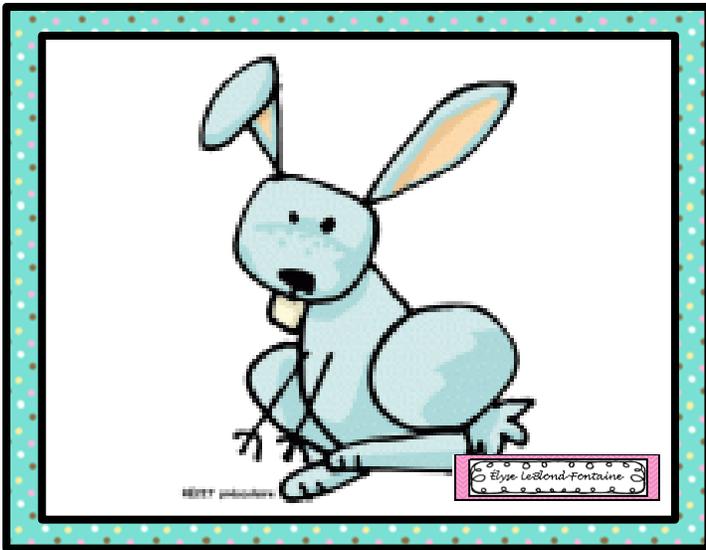
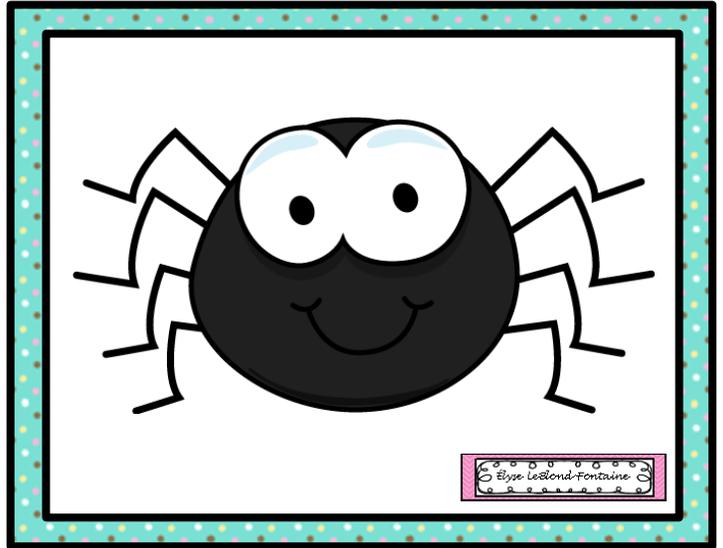
### Variante possible (pour complexifier la routine)

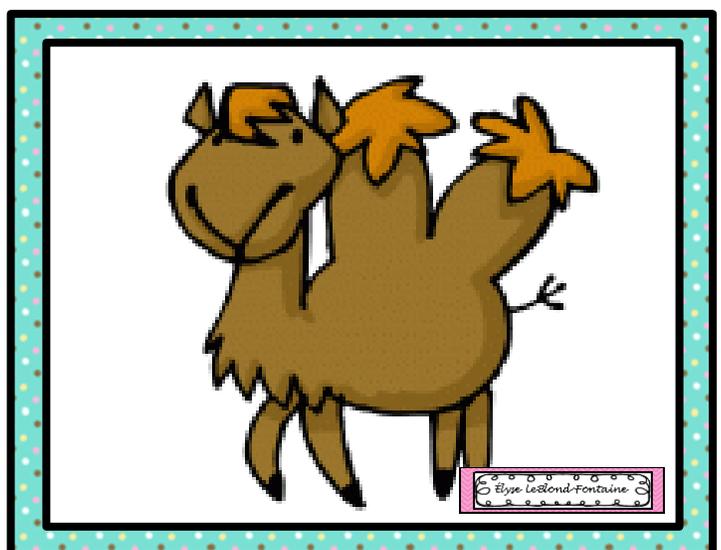
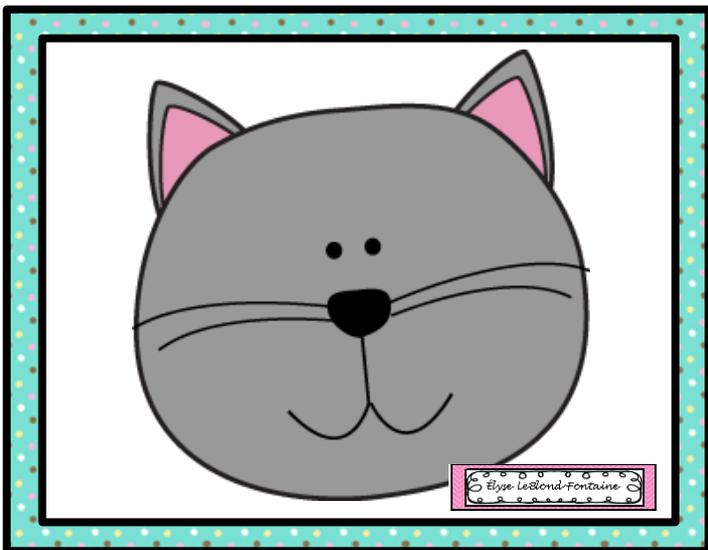
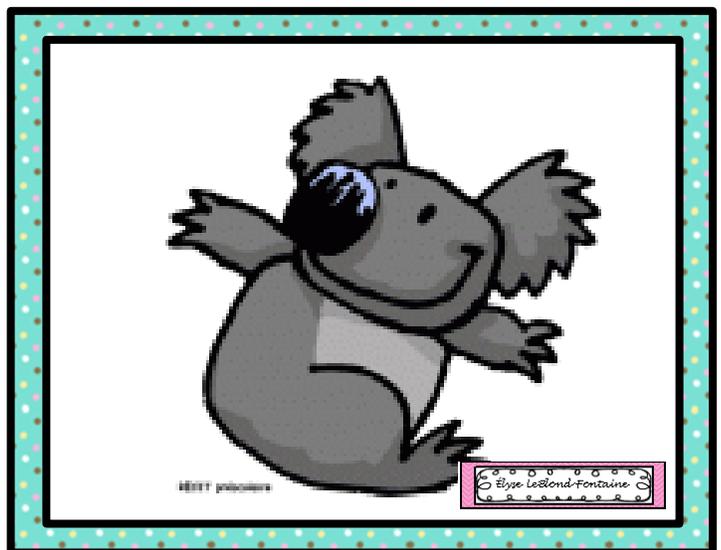
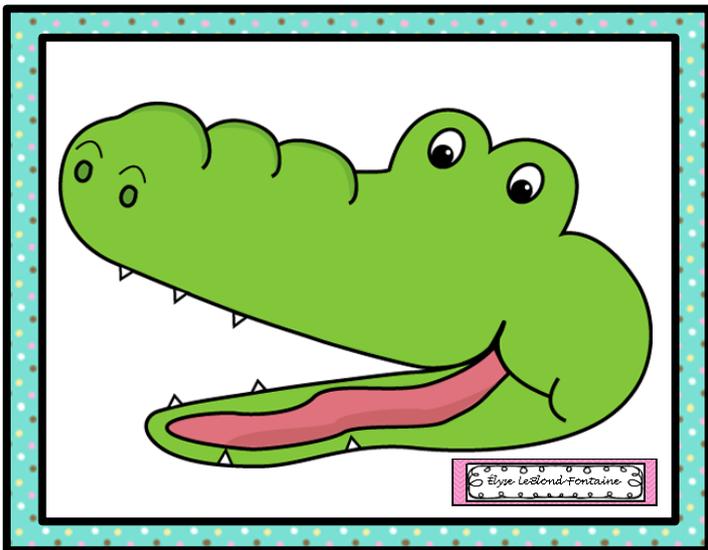
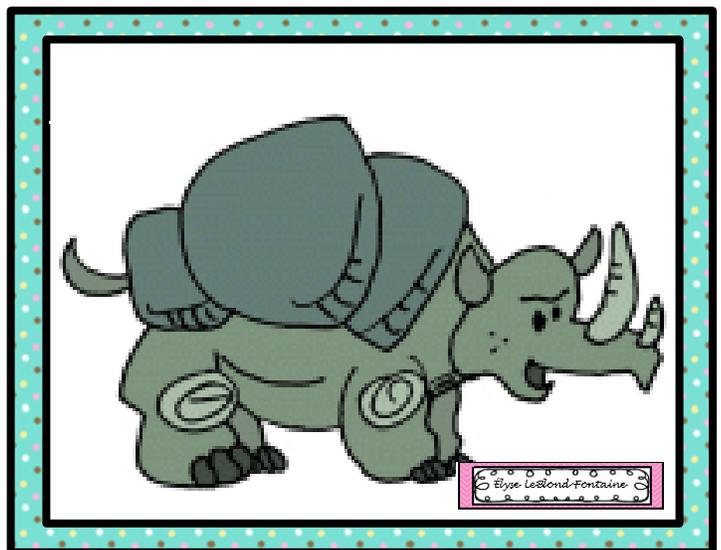
- Piger une carte-image et demander aux enfants de trouver des mots qui ont une syllabe en commun avec ce mot (ex. : pingouin → sapin, pinceau, etc.).
- Demander aux enfants de diviser la syllabe commune trouvée précédemment en phonèmes (ex. : pin → p-in).

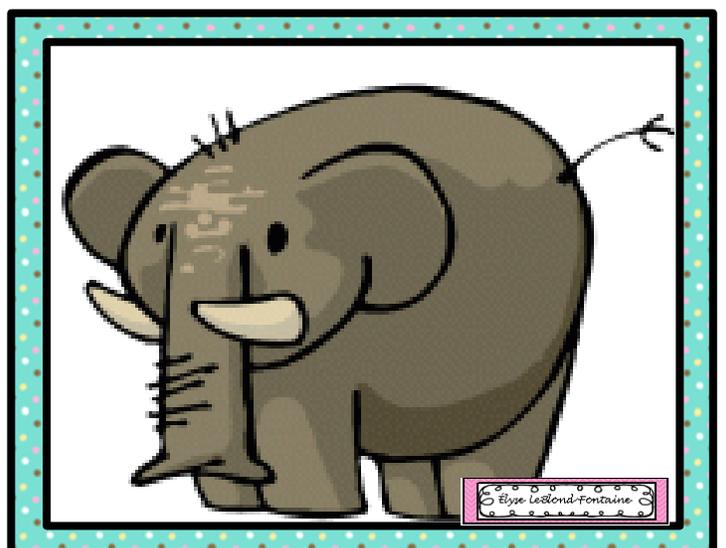
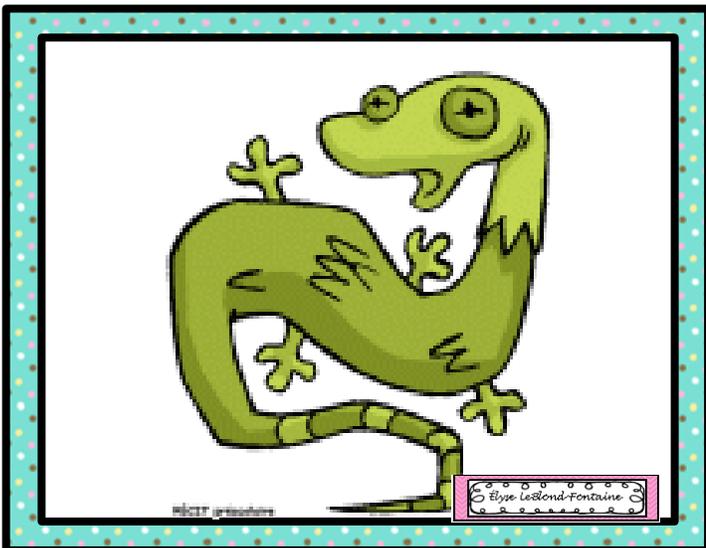
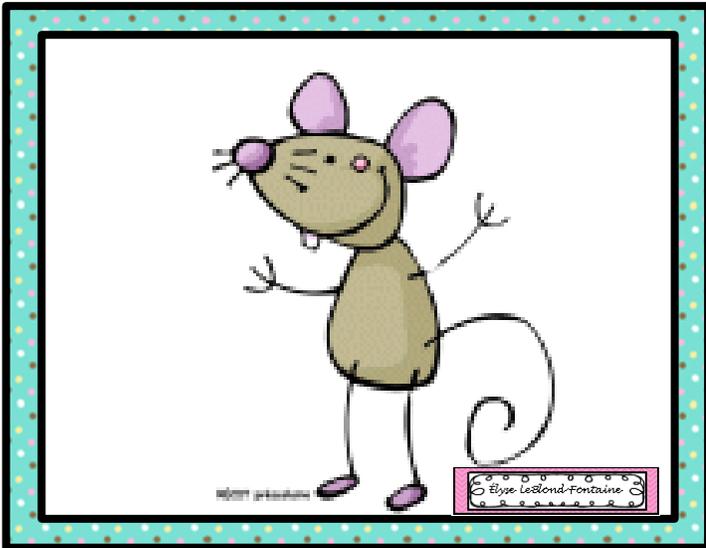
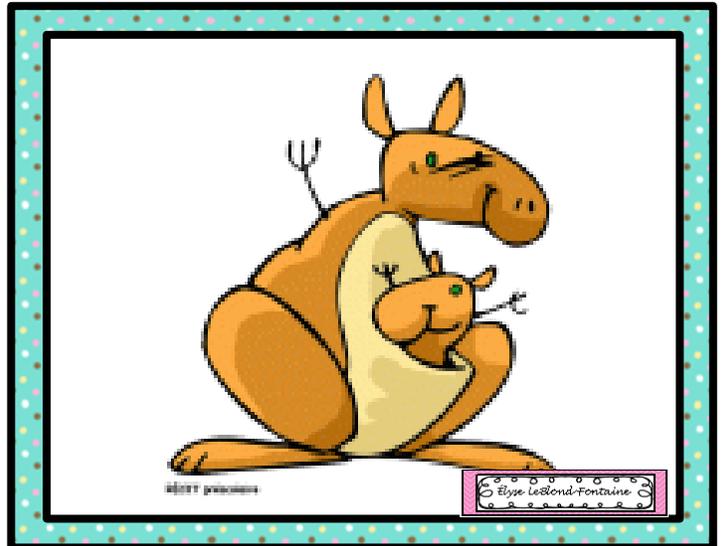
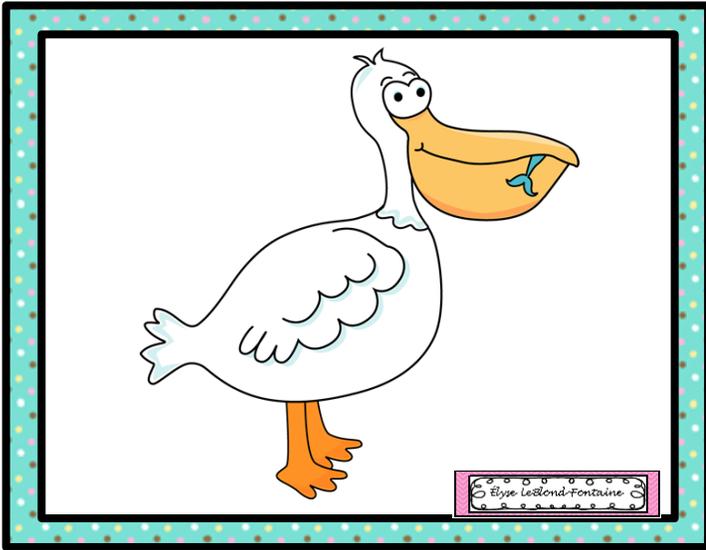
# Syllabes communes

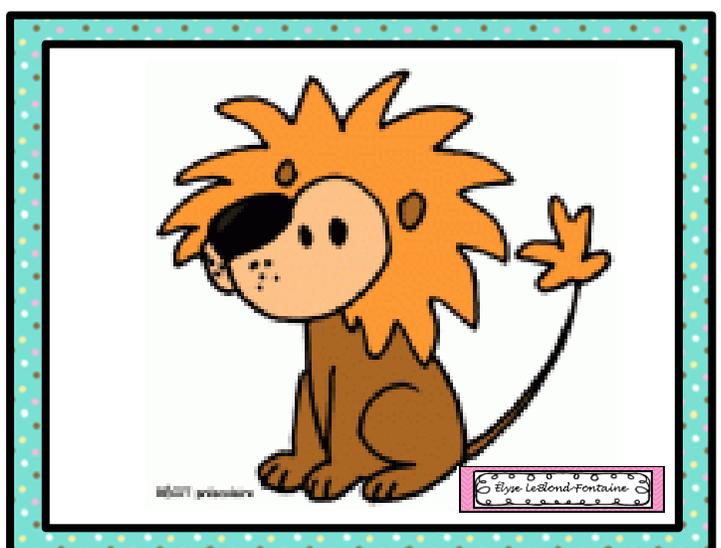
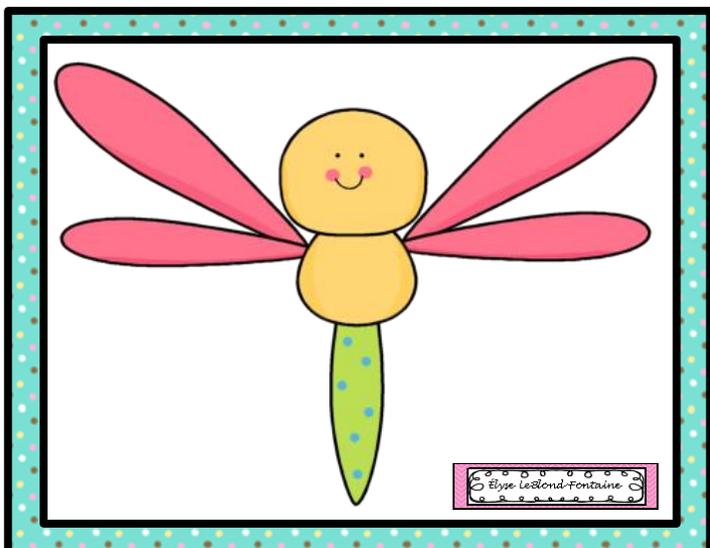
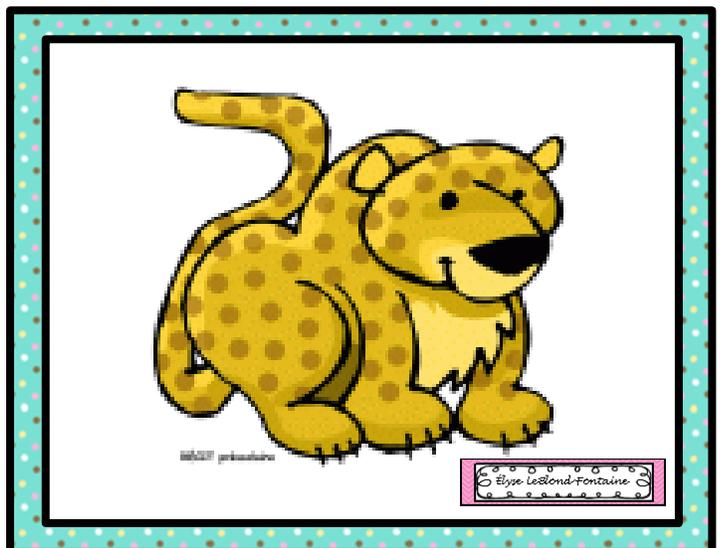
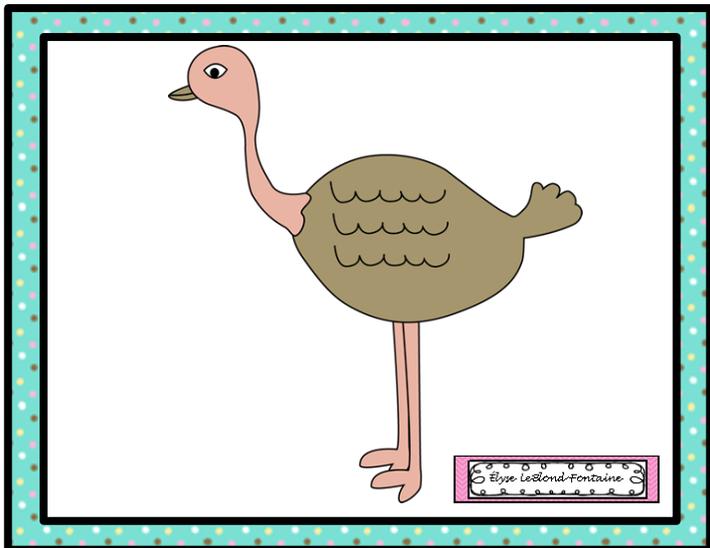
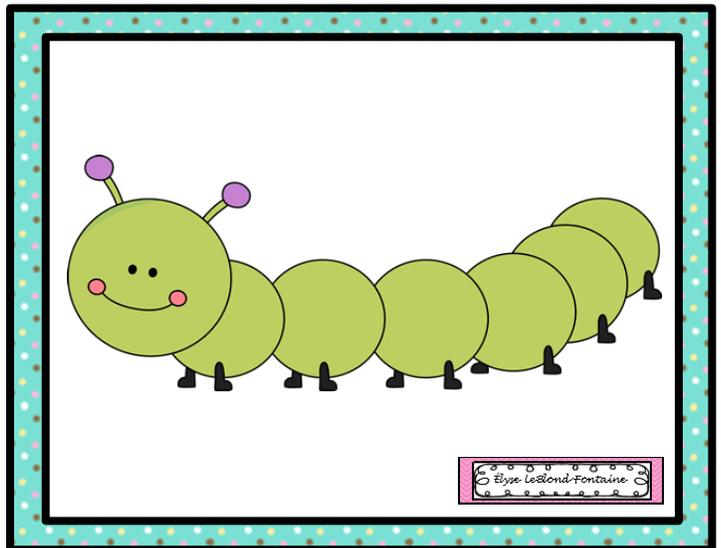
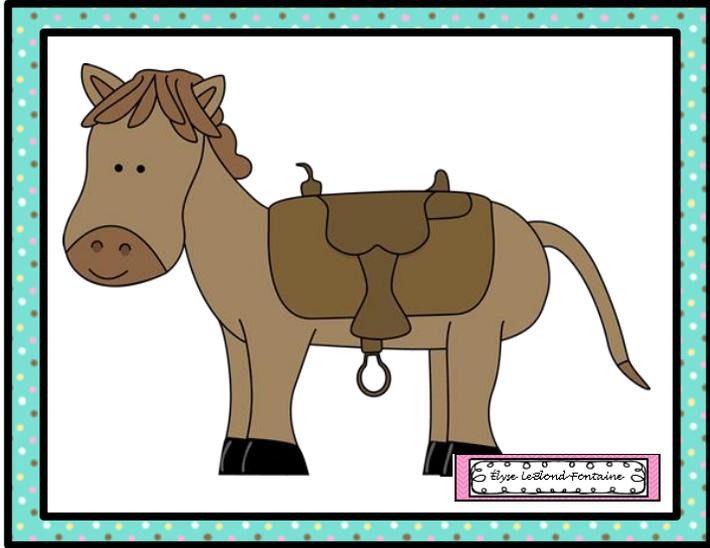
☆ cra-paud	-	hi-ppo-po-tame
☆ re-nard	-	ca-nard
☆ hé-ri-sson	-	é-cu-reuil
☆ a-beille	-	a-rai-gnée
☆ la-pin	-	pin-gouin
☆ cas-tor	-	tor-tue
☆ sou-ris	-	rhi-no-cé-ros
☆ cro-co-dile	-	ko-a-la
☆ chat	-	cha-meau
☆ pé-li-can	-	kan-gou-rou
☆ rat	-	ra-ton
☆ lé-zard	-	é-lé-phant
☆ che-val	-	che-nille
☆ au-truche	-	lé-o-pard
☆ li-bel-lule	-	li-on
☆ go-rille	-	es-car-got
☆ cro-co-dile	-	co-chon
☆ é-lé-phant	-	lé-o-pard

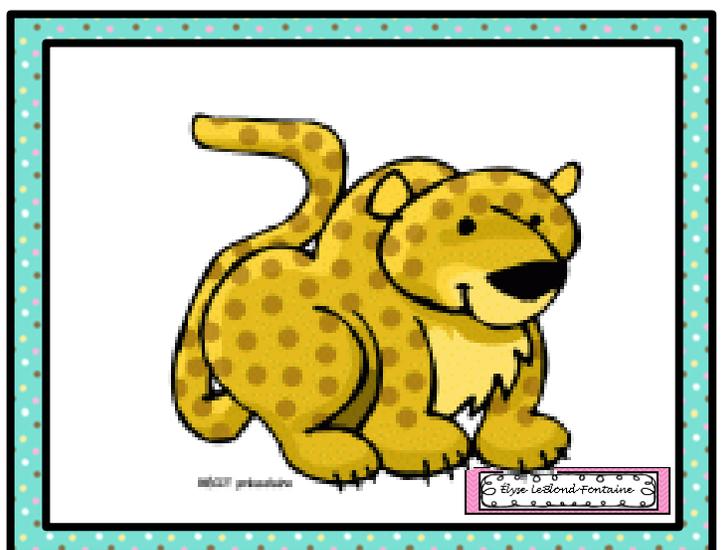
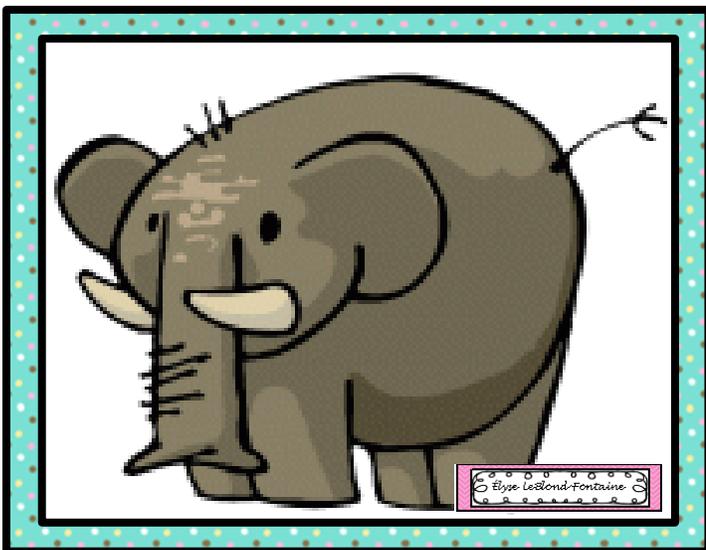
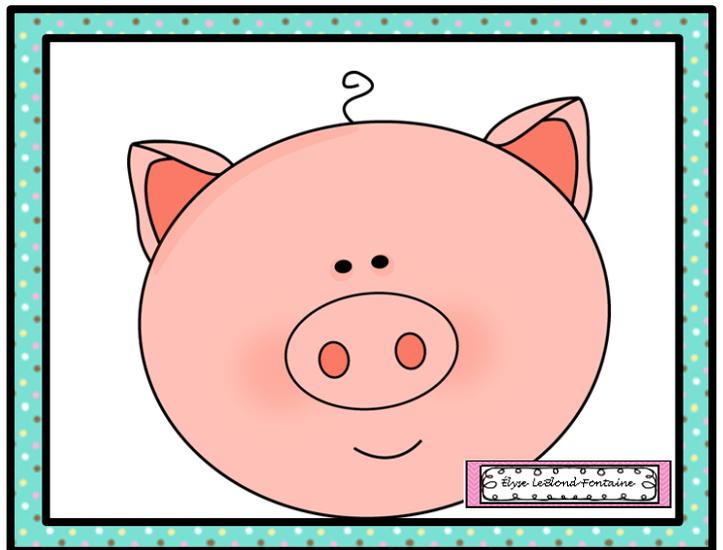
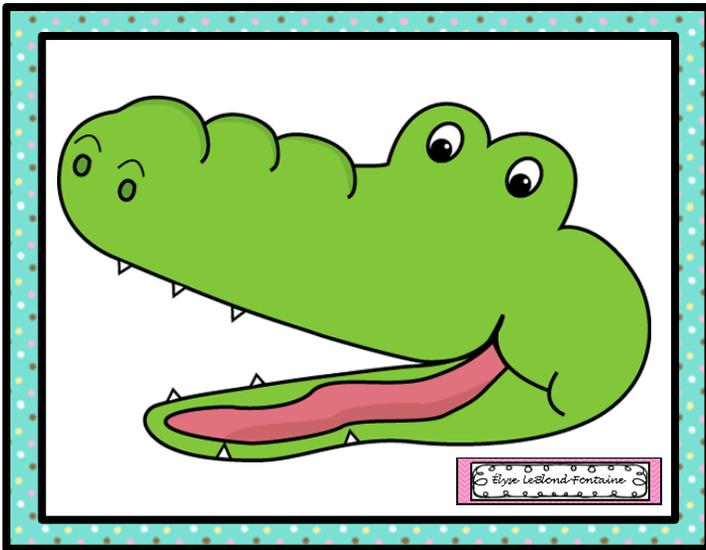
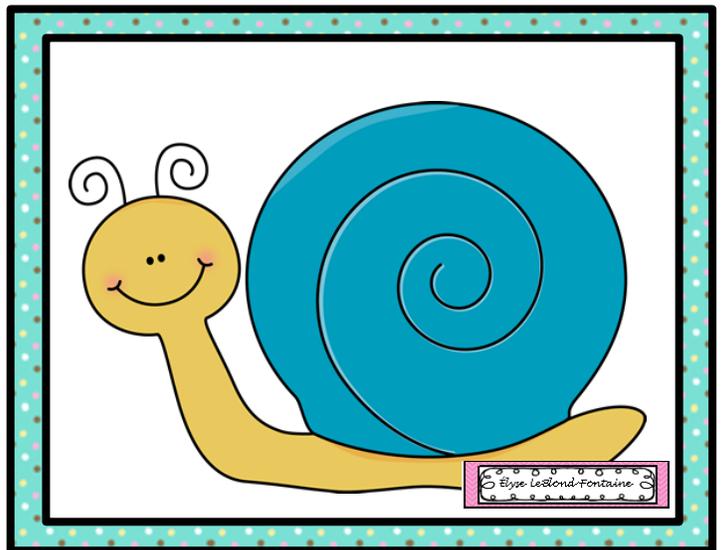












# semaine 9



**Matériel** : Bacs de livres, « whisperphones », couvertures, coussins, paniers à linge, etc.



**Matériel** : Bacs de livres, couvertures, coussins, cartes-images pour le retour sur la lecture, sacs de lettres en mousse, etc.



**Activité** : Création d'un abécédaire

**Matériel** : Cahier à anneaux, plastiques protecteurs pour cartes de hockey, crayons de couleur, cahier d'écriture, etc.



**Activité** : Qui suis-je ?

**Matériel** : Cartes de l'alphabet plastifiées et découpées, planches de jeu plastifiées, jetons de bingo



**Matériel** : Livres-CD, lecteurs de disques portatifs, ordinateurs, etc.

# Travaux d'écriture

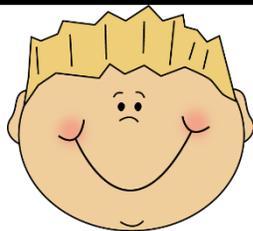
## CRÉATION D'UN ABÉCÉDAIRE

- Préalablement, préparer un cahier dans lequel les 26 lettres de l'alphabet figurent en tant que séparateurs (1 feuille par lettre).
- Demander à un enfant de piger une lettre de l'alphabet.
- Collectivement, trouver des mots qui débutent par cette lettre.
- Choisir une idée parmi celles proposées par les enfants. Essayer de choisir un mot simple (pas de phonème complexe).
- Demander aux enfants d'écrire individuellement leur hypothèse dans leur cahier d'écriture.
- Lorsqu'ils ont terminé, jumeler les enfants 2 par 2 (un enfant habile avec un enfant moins habile).
- Sur une feuille de papier, demander aux dyades d'écrire ENSEMBLE le mot. Soutenir les enfants dans leur production en fournissant un étayage adapté aux besoins de chaque équipe. Aider les enfants à recourir à leurs stratégies, poser des questionner, amener les enfants à faire des liens entre le mot choisi et des mots connus (ex. : prénoms des enfants de la classe), etc.
- Faire un retour collectif et vérifier les hypothèses.
- Ensemble, trouver la norme orthographique. Ne pas donner la réponse; amener les enfants à la découvrir en posant des questions et en suscitant des réflexions.
- Écrire la réponse sur une petite feuille prévue à cet effet et dessiner le mot. Placer les productions des enfants dans un plastique (pour les cartes de hockey).
- S'il reste du temps, recommencer avec une nouvelle lettre.
- Placer l'abécédaire dans le coin lecture.

# Analyse de mots

## QUI SUIS-JE ?

- Les enfants se placent en dyade (un enfant habile avec un enfant moins habile).
- Chaque enfant pige une carte de l'alphabet et la regarde en prenant soin que l'autre joueur ne la voit pas.
- À tour de rôle, les enfants posent des questions pour tenter de deviner quelle est la lettre pignée par l'autre joueur. Ils utilisent les pictogrammes et la grille d'images pour guider leurs questions (ex. Est-ce qu'on entend ta lettre dans le mot « fleur » ? Est-ce que ta lettre est dans ton prénom ?)
- Les enfants procèdent par élimination pour deviner la lettre de l'autre. Ils font un X à l'aide d'un crayon effaçable sur les lettres, jusqu'à ce qu'il n'en reste plus qu'une seule.
- Lorsque la partie est terminée, les enfants recommencent une autre en pigeant une nouvelle lettre.



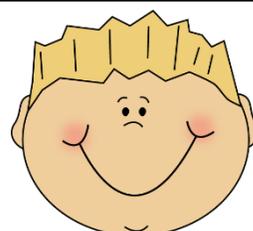
Est-ce que ta lettre est dans  
ton prénom ?



Est-ce que ta lettre est dans le  
prénom d'un ami de la classe ?



Est-ce que ta lettre fait  
le son ... ?



Est-ce que ta lettre est dans  
ton prénom ?

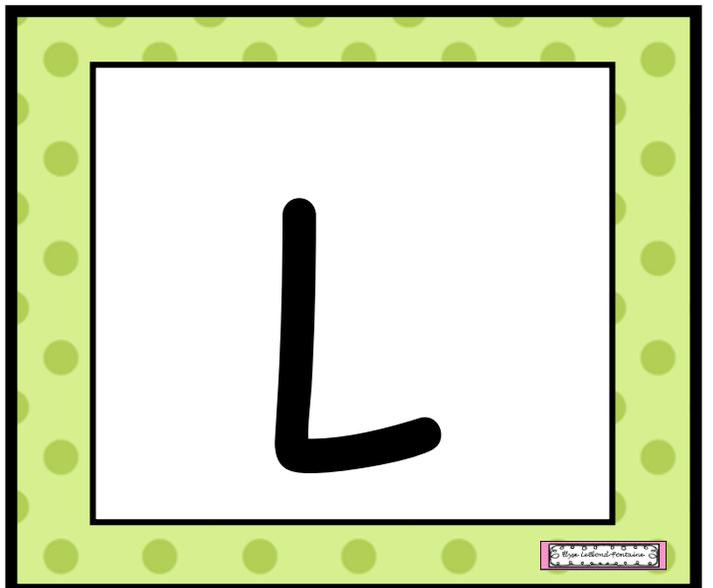
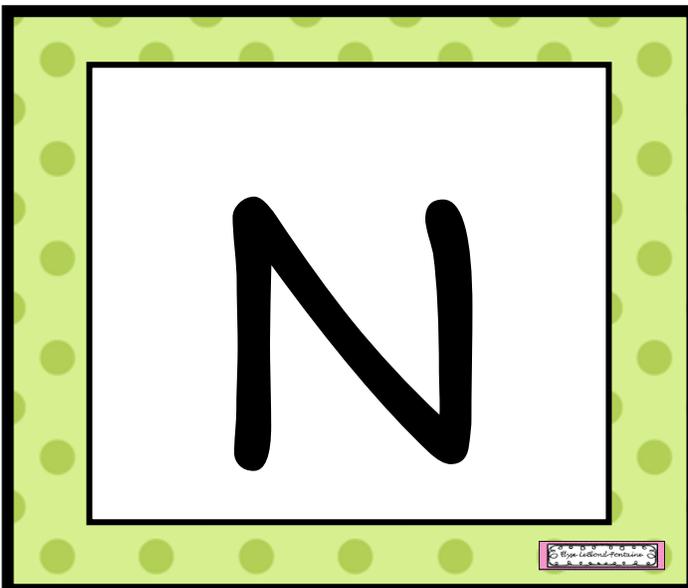
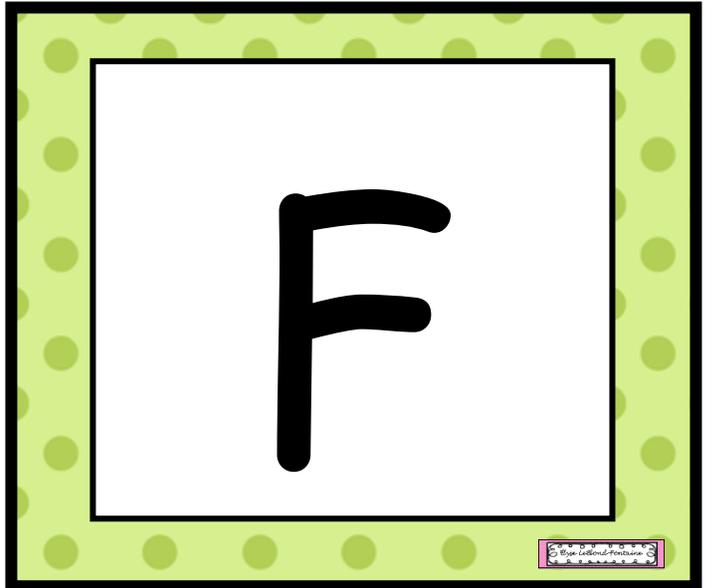
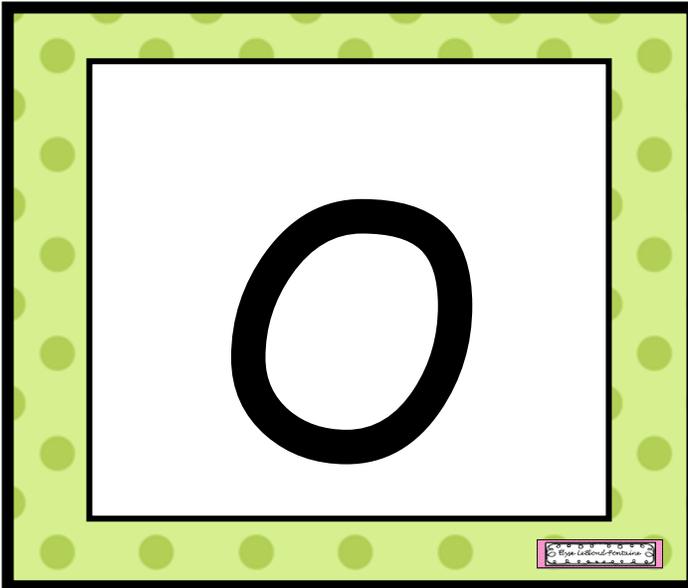
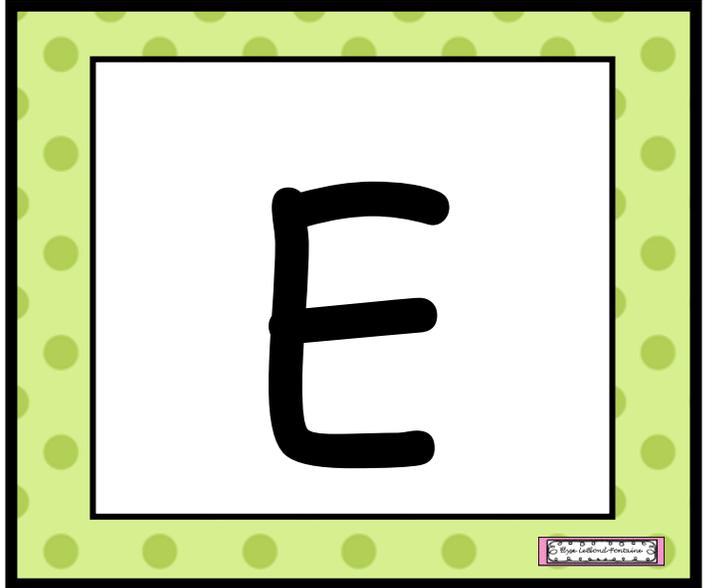
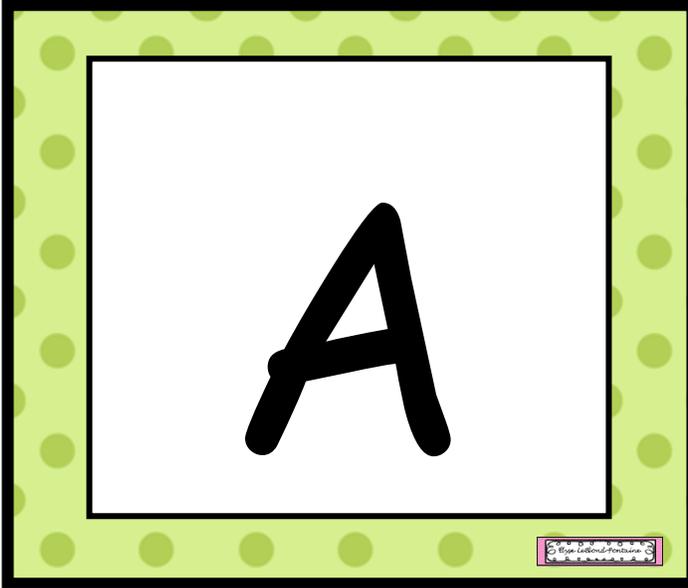


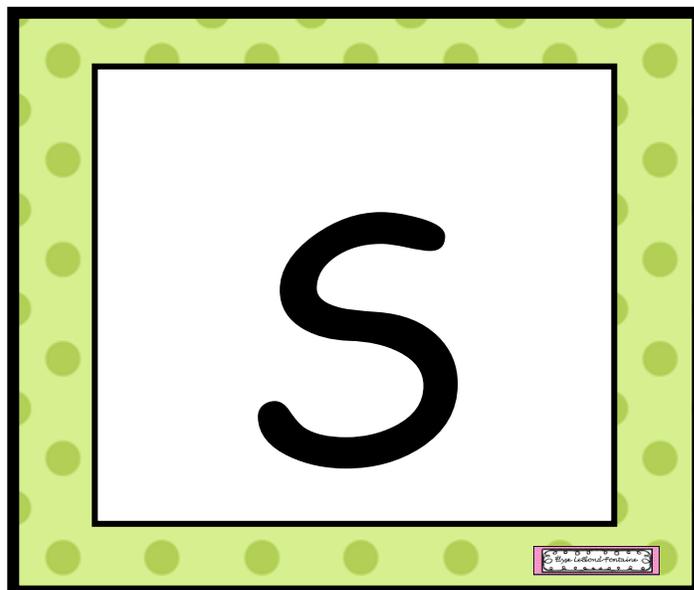
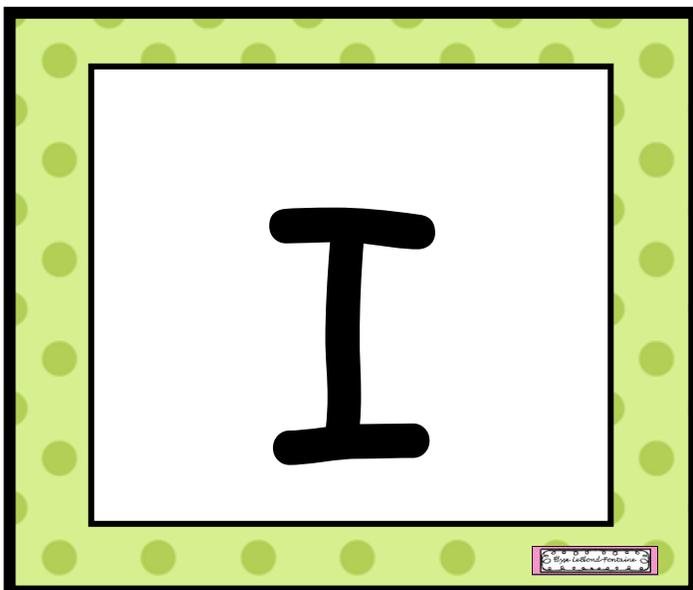
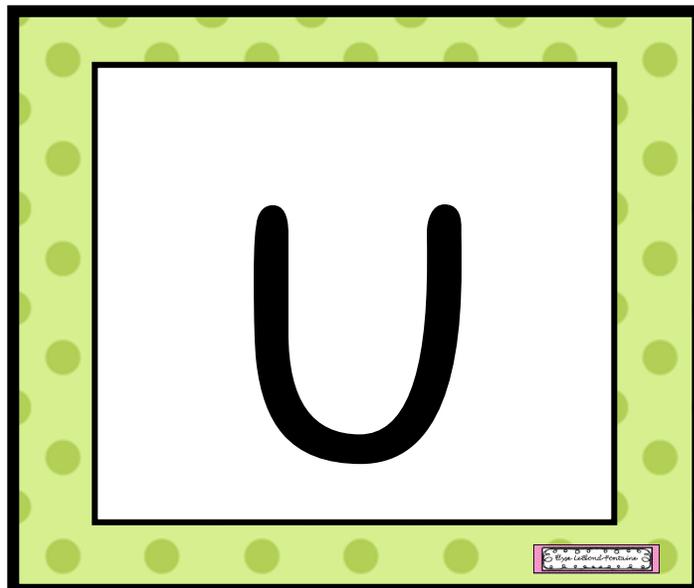
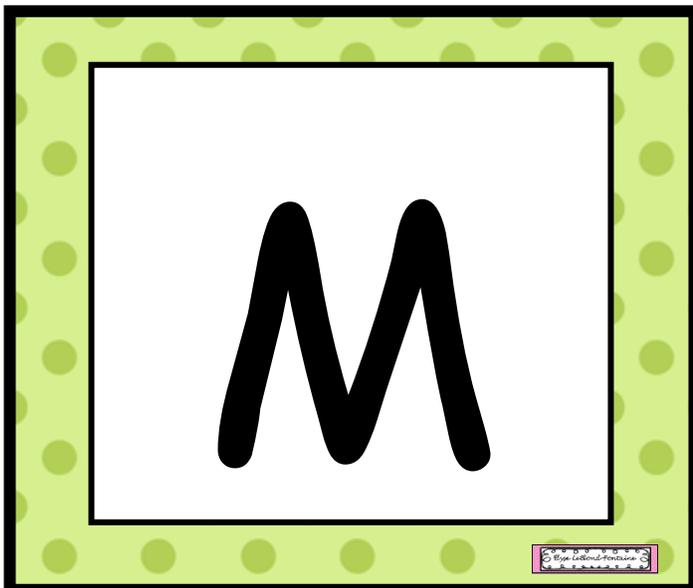
Est-ce que ta lettre est dans le  
prénom d'un ami de la classe ?

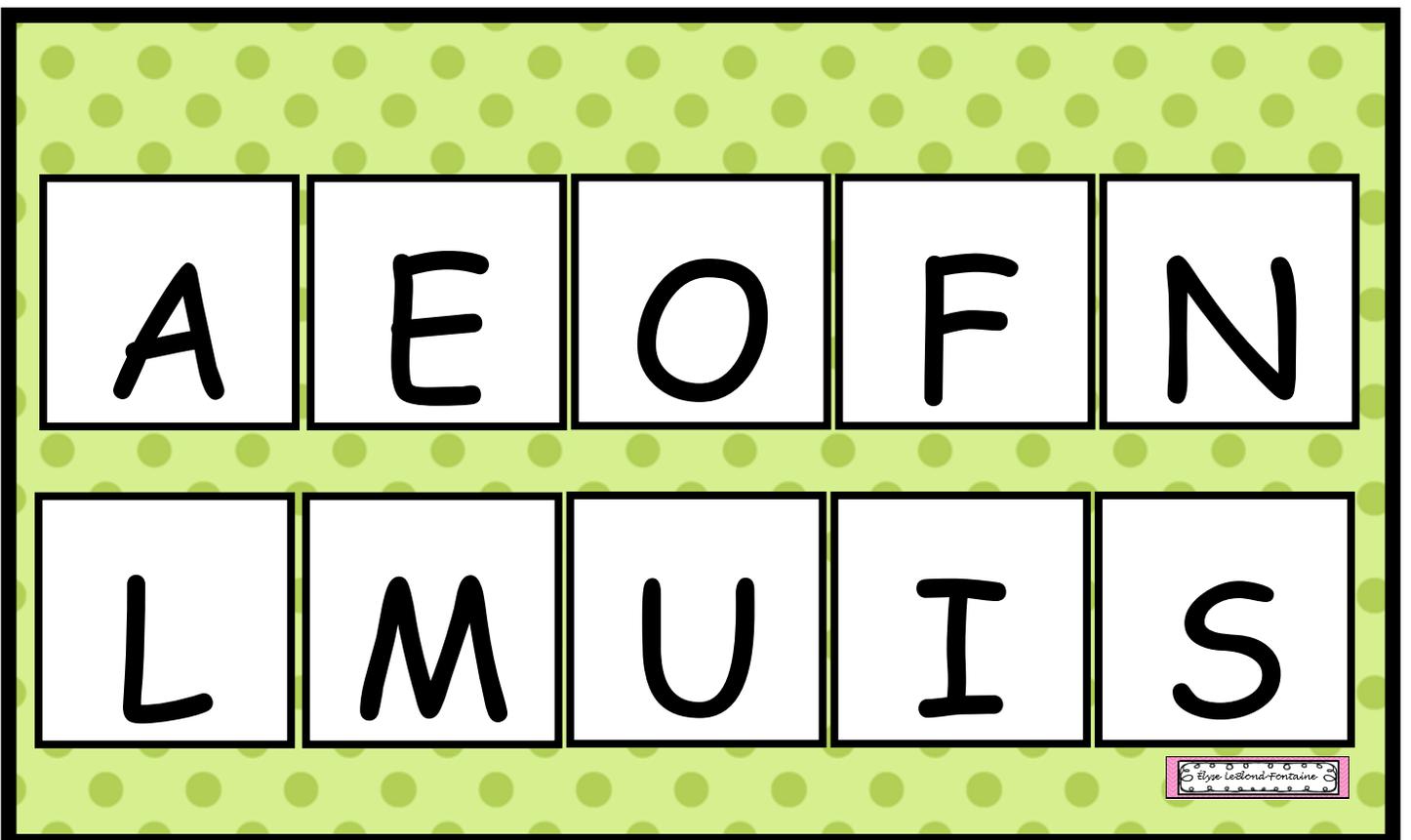
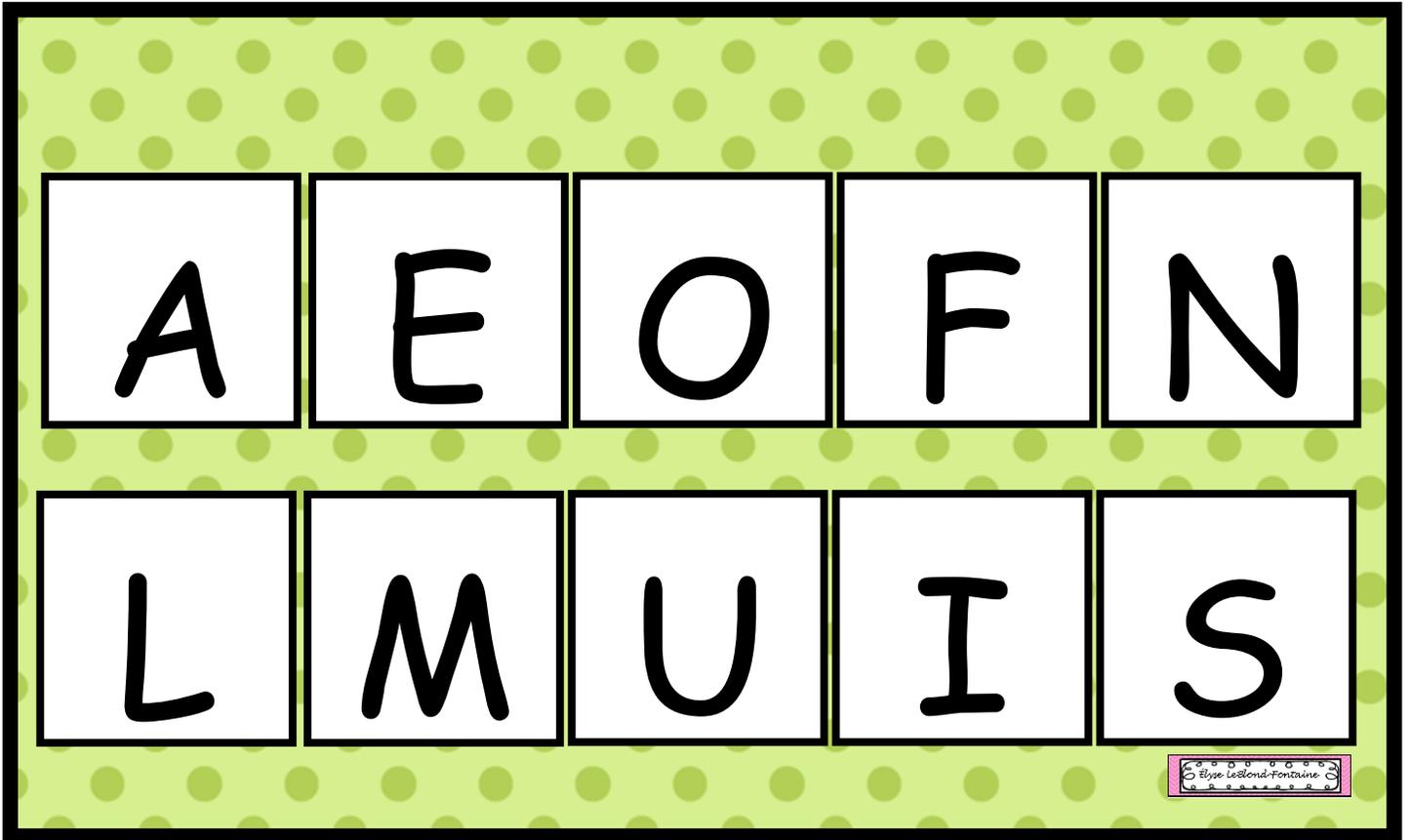


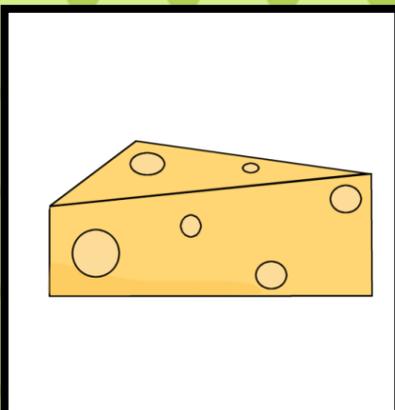
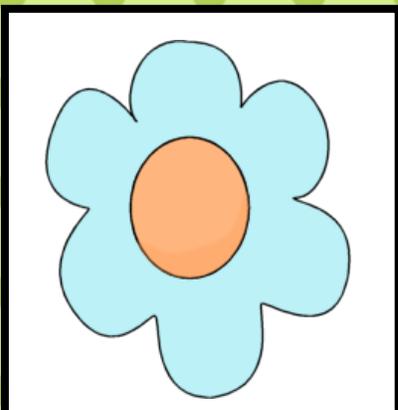
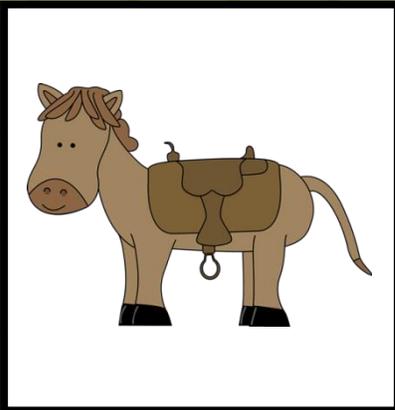
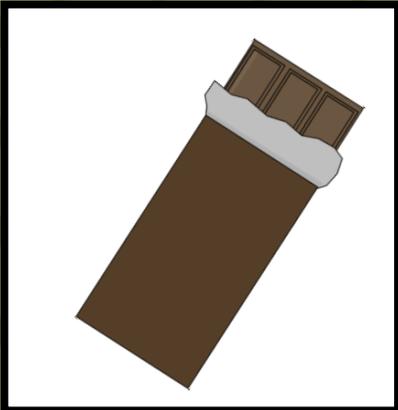
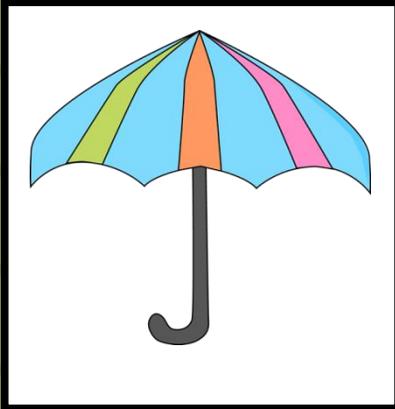
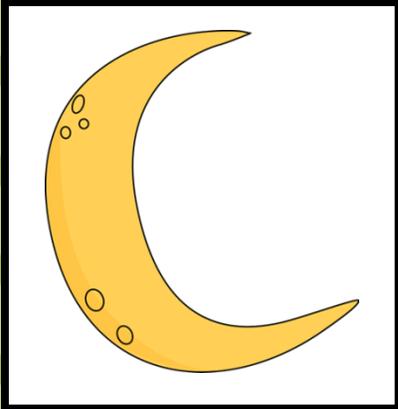
Est-ce que ta lettre fait  
le son ... ?

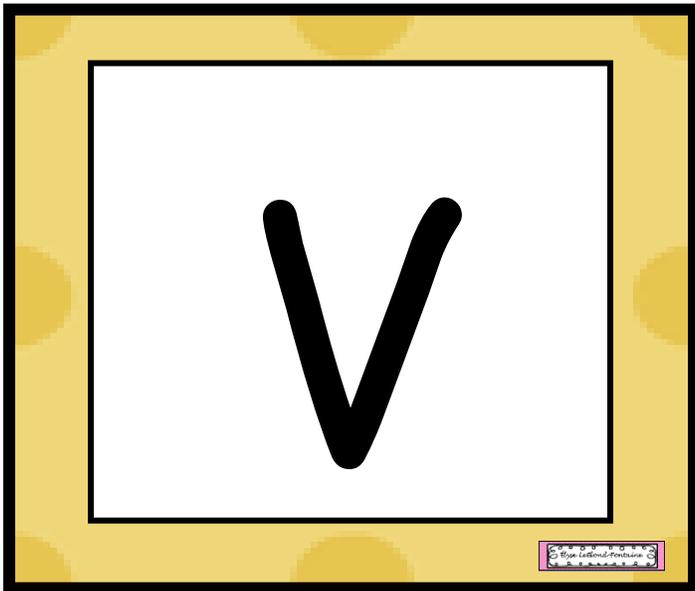
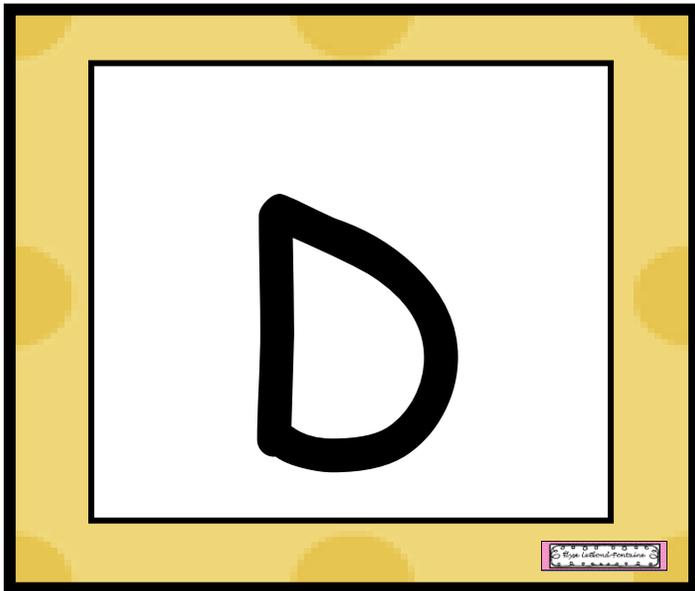
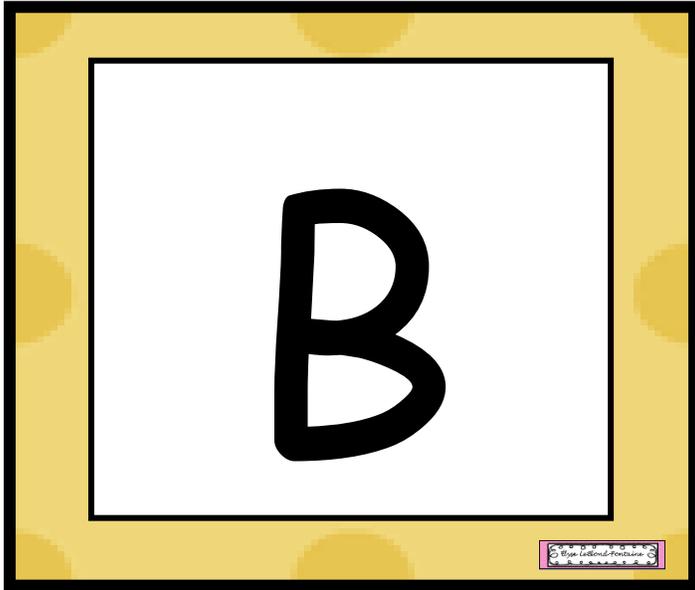
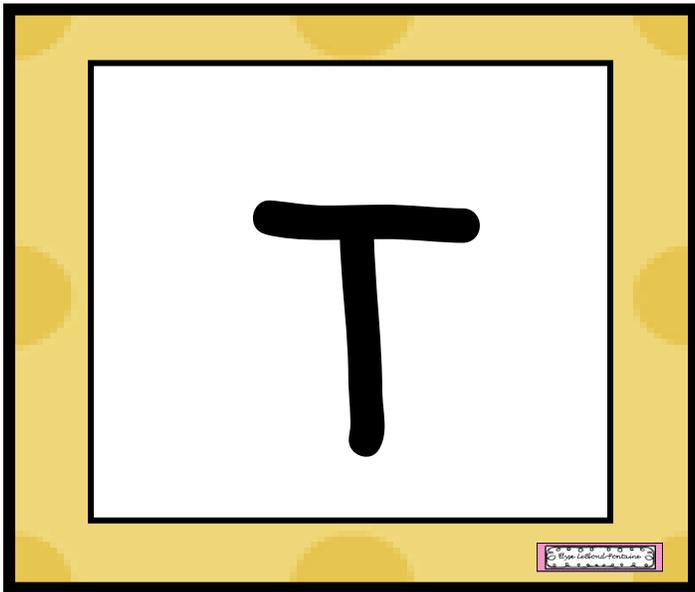
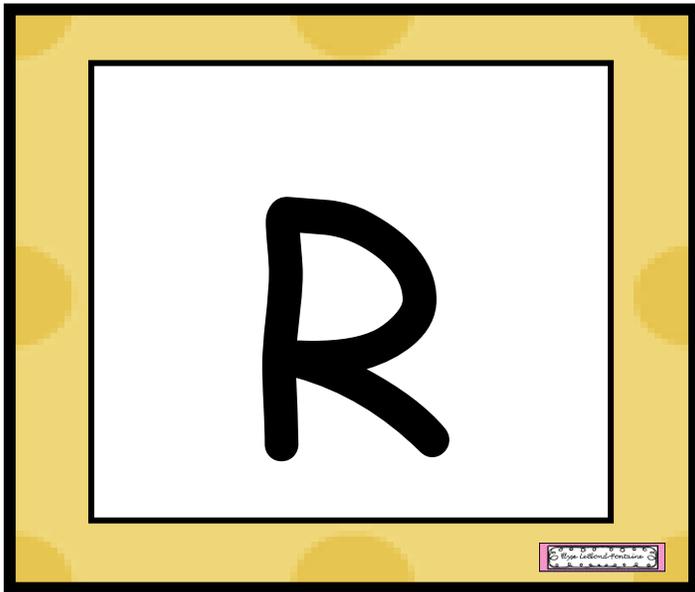


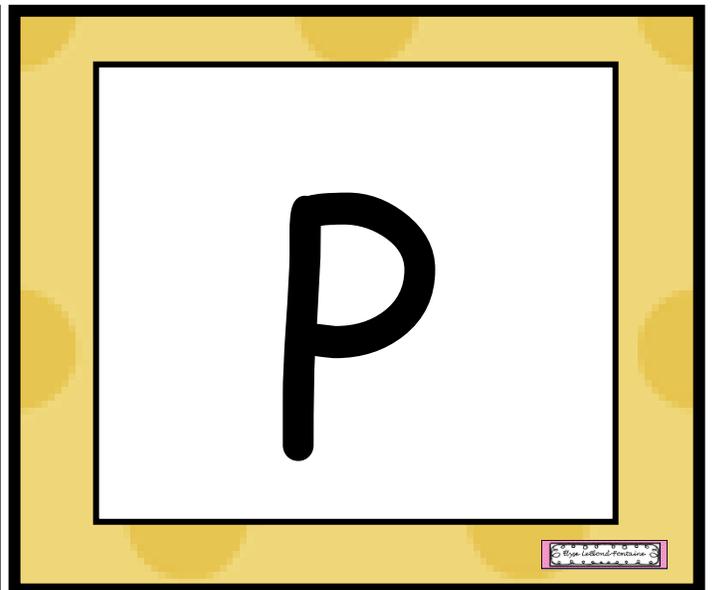
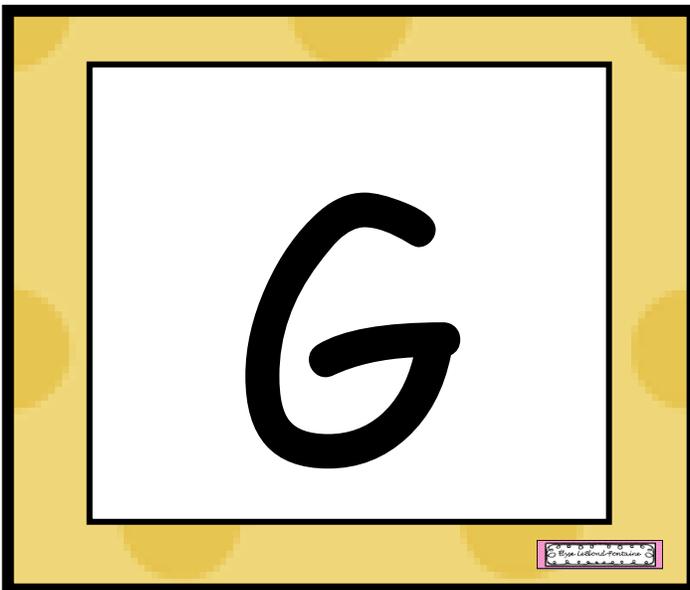
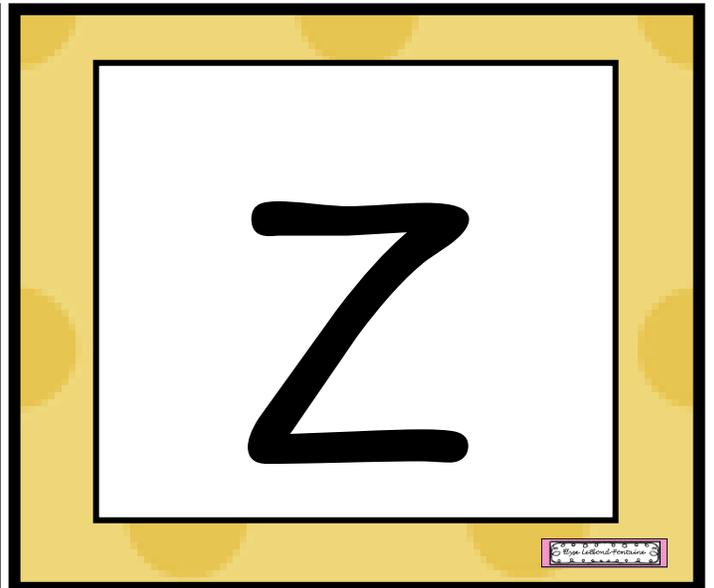
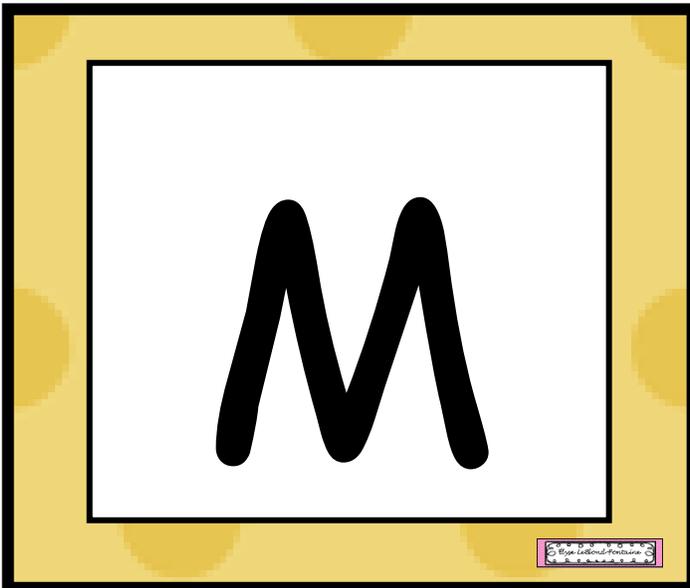




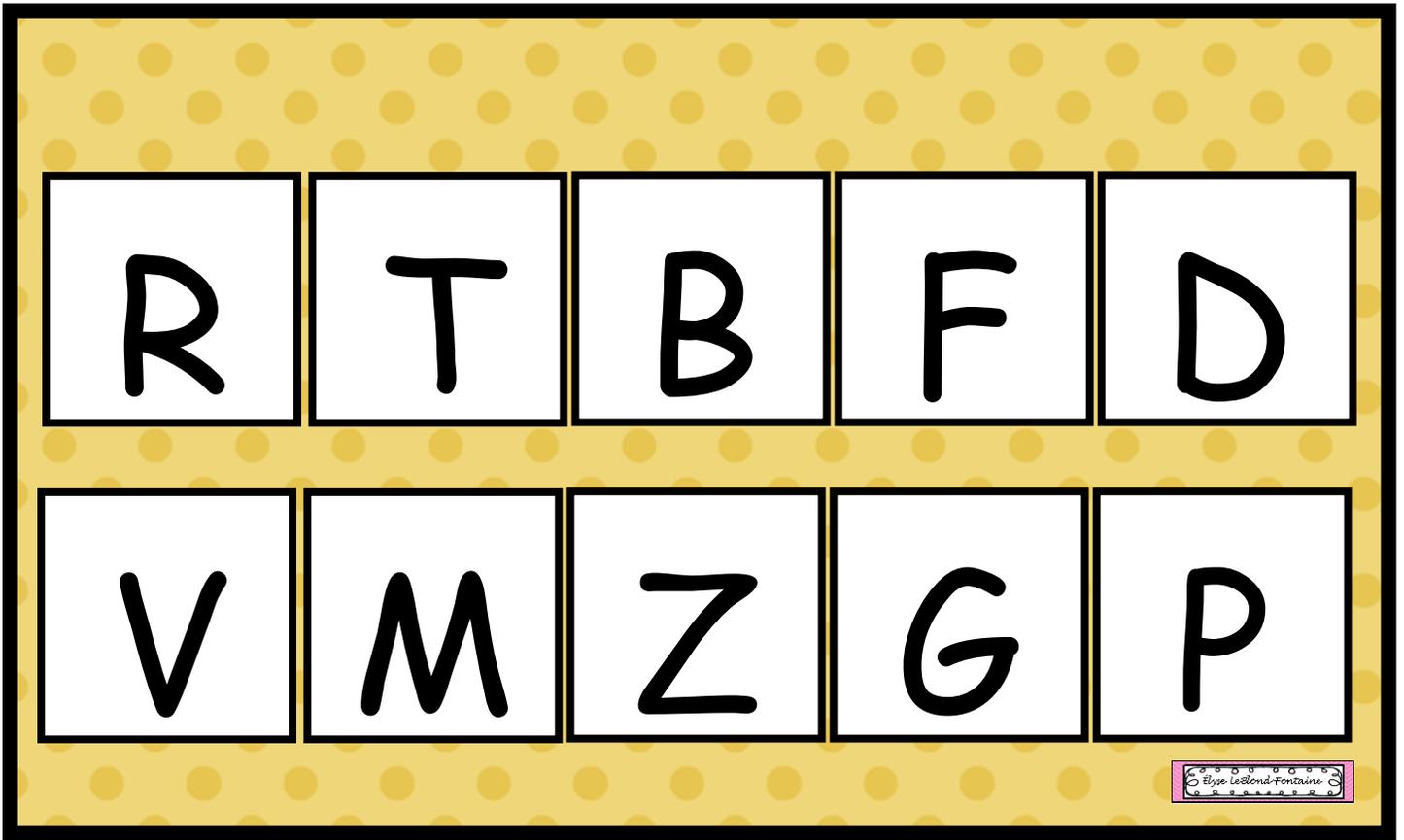






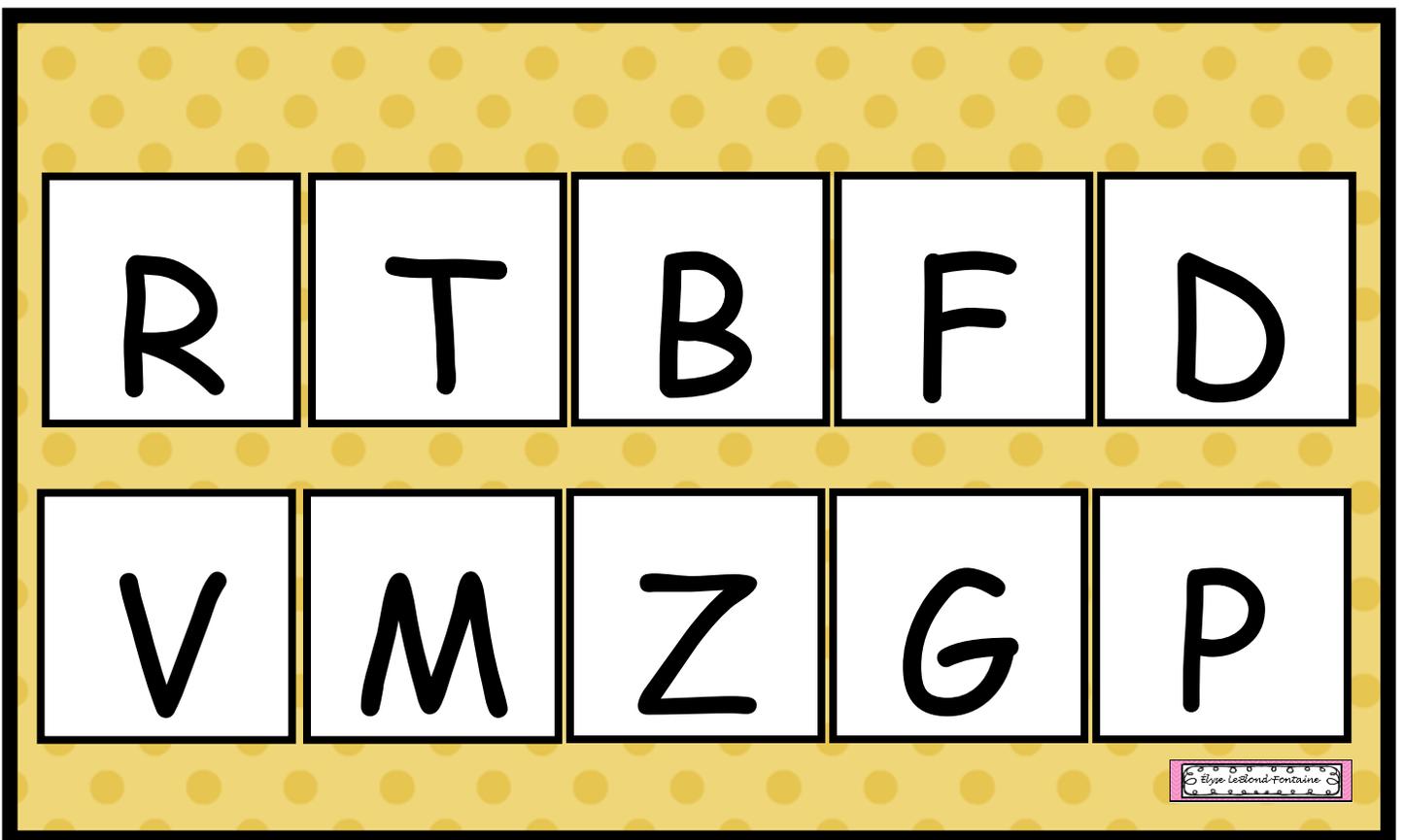


R	T	B	F	D
V	M	Z	G	P

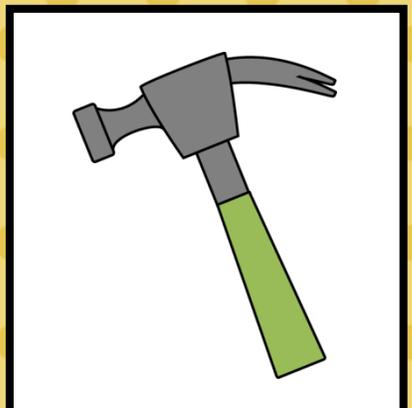
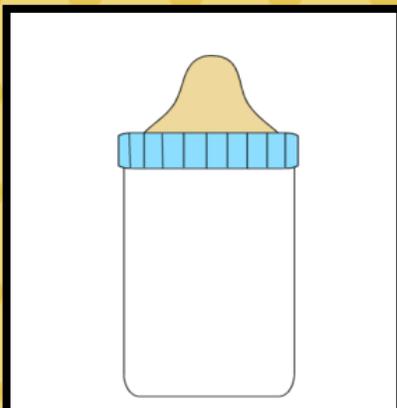
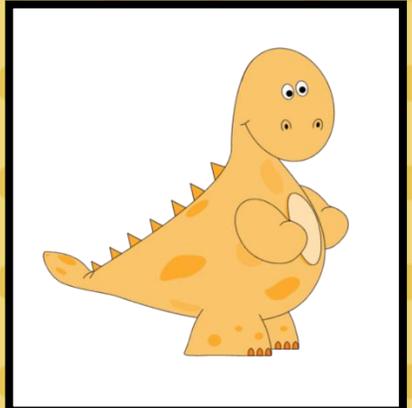
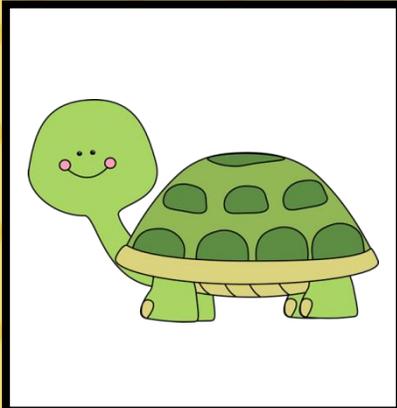
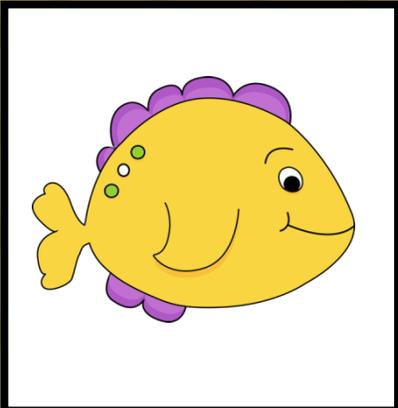
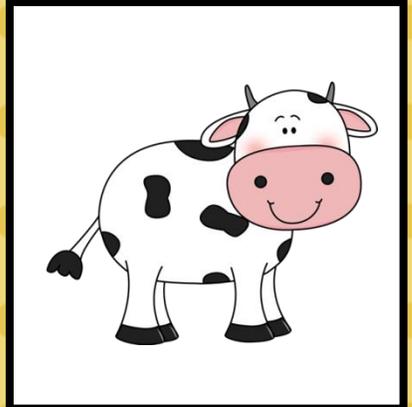
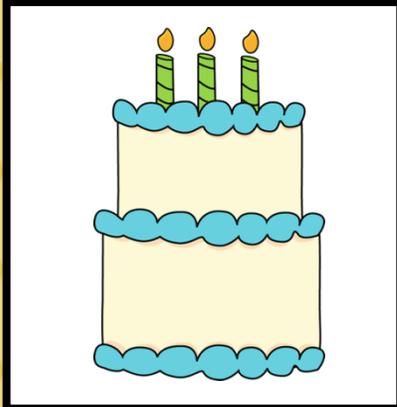


Elze leBlond-Fontaine

R	T	B	F	D
V	M	Z	G	P



Elze leBlond-Fontaine



# semaine 10



**Matériel** : Bacs de livres, « whisperphones », couvertures, coussins, paniers à linge, etc.



**Matériel** : Bacs de livres, couvertures, coussins, cartes-images pour le retour sur la lecture, sacs de lettres en mousse, etc.



**Activité** : Pictomonstre

**Matériel** : Livres « Pictomonstre », cahier à anneaux, plastiques protecteurs, fiches pour écrire la description du monstre



**Activité** : Phonème initial - monstres

**Matériel** : lettres magnétiques, fiches d'activités plastifiées, plaques à biscuits



**Matériel** : Livres-CD, lecteurs de disques portatifs, ordinateurs, etc.

# Travaux d'écriture

## PICTOMONSTRE

- À l'aide des livres « Pictomonstre », demander aux enfants d'inventer un monstre farfelu.
- Sur la fiche d'écriture, demander aux enfants de trouver un nom à leur monstre et de le décrire (caractéristiques physiques, traits de personnalité, etc.). Les enfants écrivent à leur manière (écriture provisoire).
- Lorsque la période de routine est terminée, demander à l'enfant de dicter ce qu'il a écrit. Écrire, selon la norme orthographique, ce que l'enfant a tenté d'écrire. Prendre soin de nommer chaque mot au fur et à mesure qu'ils sont écrits et profiter de l'occasion pour modéliser des stratégies d'écriture.
- Prendre le monstre en photo et l'imprimer pour accompagner le texte de l'enfant.
- Créer un recueil collectif avec les monstres de tous les enfants.
- Remettre le recueil aux enfants pour qu'ils le présentent à leurs parents à la maison (à tour de rôle).

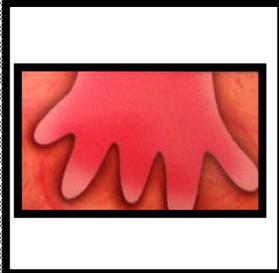
--



La tête de mon monstre est



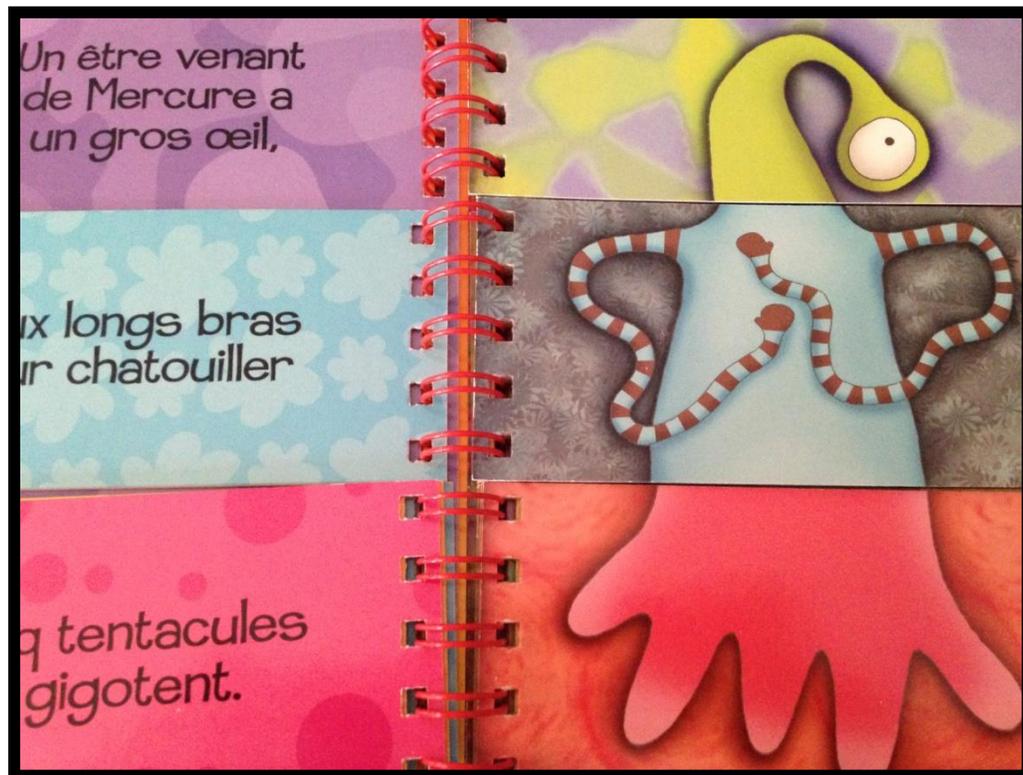
Le corps de mon monstre est



Les pattes de mon monstre sont

--

## Exemples de monstres inventés



## Exemples de monstres inventés



# Analyse de mots

## PHONÈME INITIAL - MONSTRES

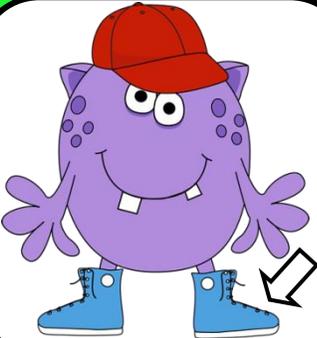
- Fournir une plaque à biscuit et une fiche d'activité différente à chaque enfant.
- À tour de rôle, demander aux enfants de trouver le phonème initial (le son qu'il entend au début du mot). Il est important de pointer et de nommer le mot recherché.
- Si l'enfant a de la difficulté à trouver le phonème initial, poser des questions pour le guider et l'aider à trouver la réponse (étayage).
- Si l'enfant n'y parvient toujours pas, demander aux autres enfants de l'aider et d'expliquer comment ils ont procédé pour arriver à la bonne réponse.
- Lorsque le phonème initial est trouvé, demander à l'enfant de sélectionner la lettre magnétique qui produite le son entendu. Placer la lettre magnétique à l'endroit approprié sur la fiche d'activité. Faire ressortir le lien entre la lettre et le son qu'elle produit (correspondance graphophonétique).

### Variante possible (pour complexifier la routine)

- Changer la lettre magnétique au début du mot. Demander aux enfants quel nouveau mot ils obtiennent (ex. : livre → tivre, mivre, pivre, etc.).



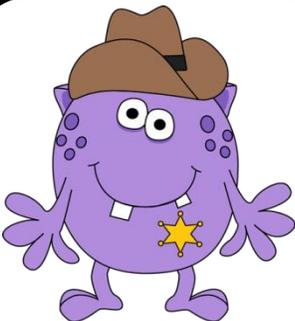
— ivre



— oulier



— iscuit



— owboy



— leur



— oupe



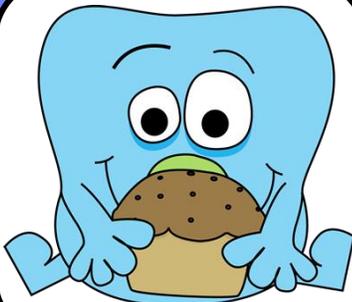
— rdinateur



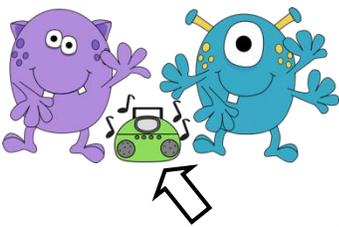
— rayon



— ée



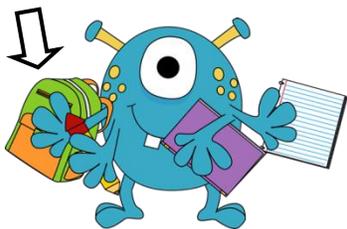
— uffin



— adio



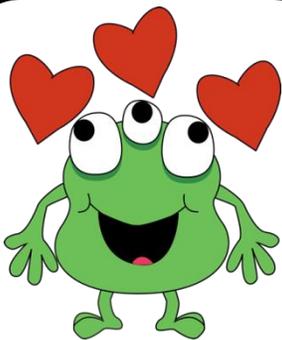
— op corn



— ac



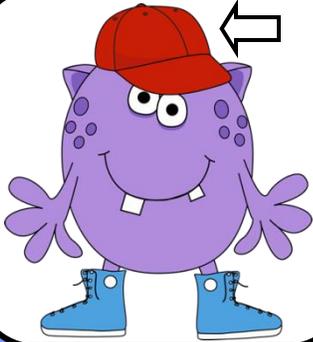
— ettre



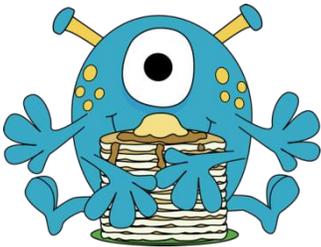
— oeur



— orte



— asquette



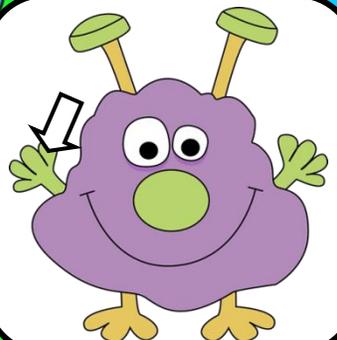
— rêpe



— rois



— lanche à roulette



— ain



— toile



— oucle



— upitre

# semaine



**Matériel** : Bacs de livres, « whisperphones », couvertures, coussins, paniers à linge, etc.



**Matériel** : Bacs de livres, couvertures, coussins, cartes-images pour le retour sur la lecture, sacs de lettres en mousse, etc.



**Activité** : Dé pour l'écriture : catégories

**Matériel** : Tablettes lumineuses, crayons fluorescents, dé avec différentes catégories illustrées sur les faces



**Activité** : Phonème initial

**Matériel** : Cartes plastifiées, épingles à linge

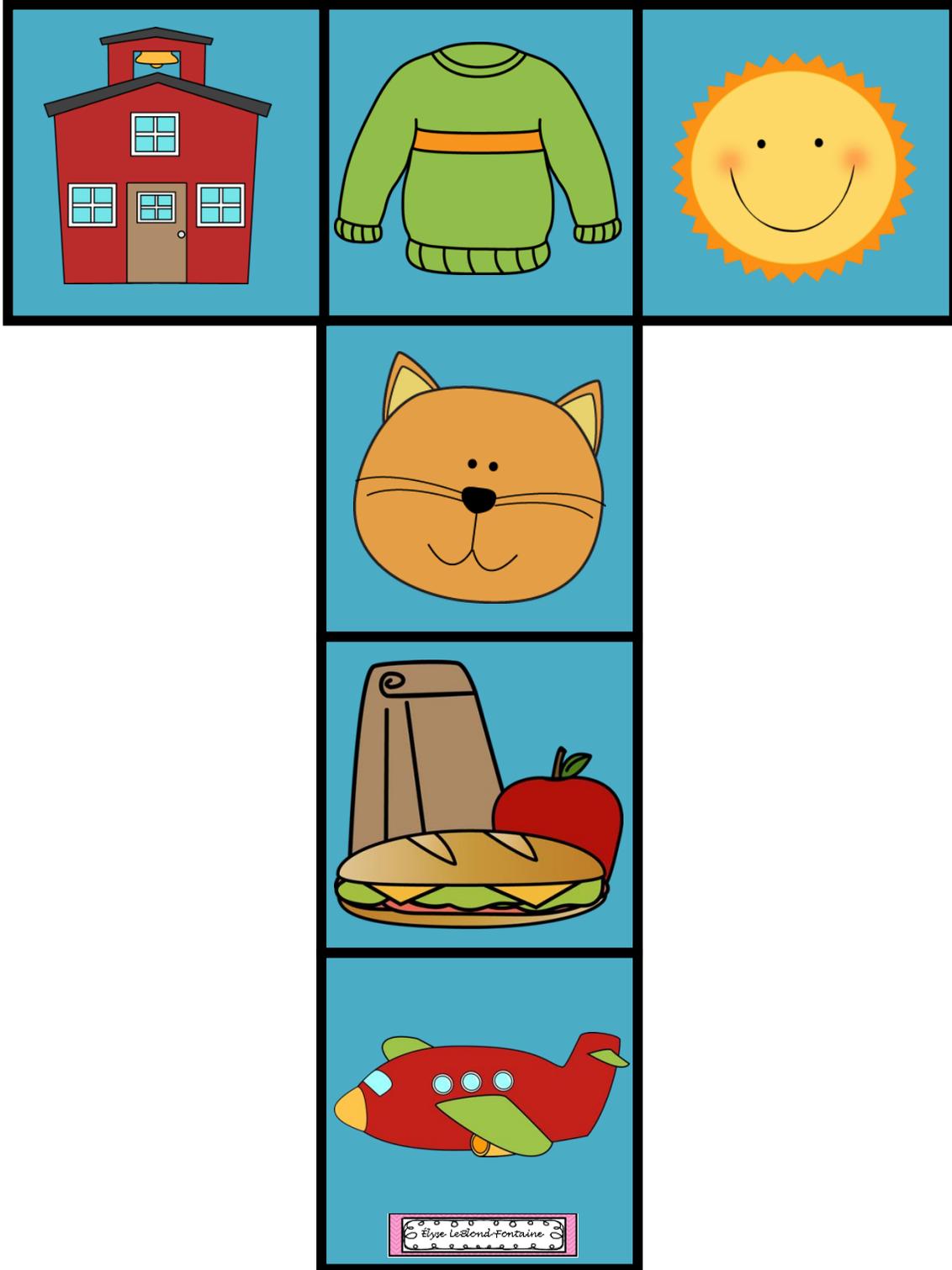


**Matériel** : Livres-CD, lecteurs de disques portatifs, ordinateurs, etc.

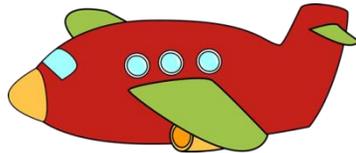
# Travaux d'écriture

## DÉ POUR ÉCRITURE - CATÉGORIES

- Fournir à chaque enfant une « tablette lumineuse » et un crayon fluorescent pour écrire sur celle-ci.
- Demander à chaque enfant de lancer le dé à tour de rôle.
- Selon la catégorie obtenue, nommer un mot que l'enfant devra écrire. Choisir ce mot selon le niveau de l'enfant (un mot plus difficile pour un enfant plus habile et vice-versa).
- Demander à tous les enfants d'effectuer un lancer de dé.
- Lorsque les enfants ont terminé d'écrire leur mot, leur demander, à tour de rôle, de présenter leur production aux autres enfants et d'expliquer les stratégies qu'ils ont utilisées.
- Une fois la production présentée, trouver tous ensemble la norme orthographique du mot. Pour ce faire, poser des questions, amener les enfants à faire des liens avec des mots connus (ex. : les prénoms des enfants de la classe), etc.
- Souligner les bons coups des enfants (les encourager, mettre en relief les sons trouvés, valoriser l'emploi de bonnes stratégies, etc.)
- Demander aux enfants de faire un nouveau lancer de dé et recommencer l'activité.



- moto
- vélo
- avion
- camion
- bateau



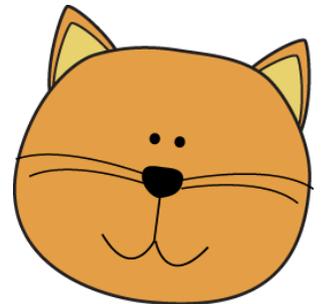
- bas
- cravate
- culotte
- chemise
- chapeau



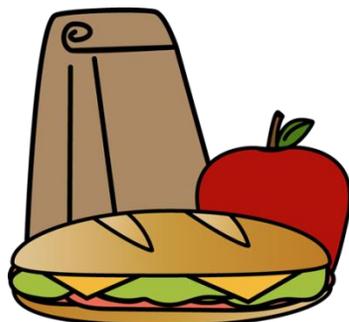
- nuage
- orage
- pluie
- ciel
- éclair



- hippopotame
- koala
- crocodile
- cheval
- moufette
- lapin



- salade
- pizza
- pomme
- chocolat
- céleri



- école
- livre
- porte
- table
- étui
- ciseau



# Analyse de mots

## PHONÈME INITIAL

- Préalablement, inscrire la bonne réponse à l'arrière de la carte afin que les enfants puissent s'autocorriger. S'assurer que la réponse n'apparaît pas de l'autre côté de la carte.
- 
- Fournir un paquet de cartes reliées par un anneau aux enfants (les cartes sont placées en ordre de difficulté).
  - Les enfants se placent en dyade (un enfant habile avec un enfant moins habile).
  - Le premier enfant tourne une carte et nomme, en chuchotant, le mot illustré (ex. : tortue)
  - Il demande ensuite à son coéquipier de trouver quel est le phonème initial (quel est le son qu'on entend au début du mot). Il peut regarder secrètement à l'arrière de la carte pour voir la bonne réponse.
  - Si son coéquipier a de la difficulté, il peut répéter le mot plus lentement, en exagérant phonème initial (ex. : tortue → t-t-t-t-tortue)
  - Le coéquipier place une épingle à linge sur la bonne réponse.
  - On recommence avec une nouvelle carte, mais en inversant les rôles.
- 
- Si les enfants terminent toutes les cartes avant la fin des routines de littératie, ils font une pile avec celles-ci. À tour de rôle, ils pigent une carte et tentent de trouver des mots qui débutent par le même phonème (ex. tortue → tarte, trou, tambour, tigre, toilette, etc.)

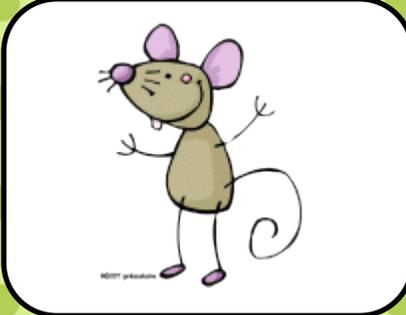


NEST pictures

t  
p  
s

© Eye Letter-Phonics

A cartoon illustration of a green turtle with a yellow border on its shell and legs. It is facing left. The background of the card is light green with a pattern of darker green polka dots.



NEST pictures

m  
j  
s

© Eye Letter-Phonics

A cartoon illustration of a brown mouse with pink ears and a long, curled tail. It is facing left. The background of the card is light green with a pattern of darker green polka dots.

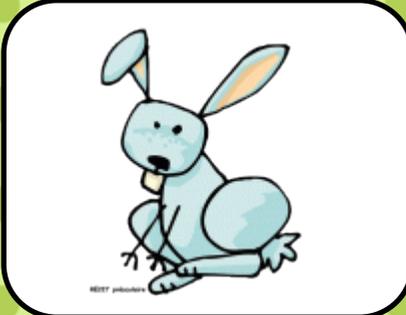


NEST pictures

f  
p  
a

© Eye Letter-Phonics

A cartoon illustration of an orange fish with a large eye and a smiling mouth. It is facing right. The background of the card is light green with a pattern of darker green polka dots.

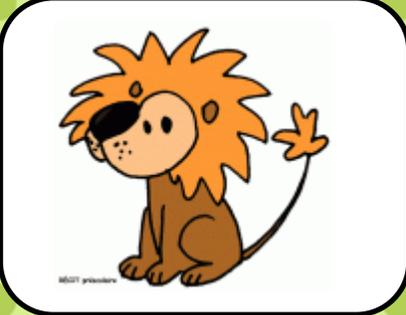


NEST pictures

n  
l  
b

© Eye Letter-Phonics

A cartoon illustration of a light blue rabbit sitting and facing left. It has long ears and a small tail. The background of the card is light green with a pattern of darker green polka dots.

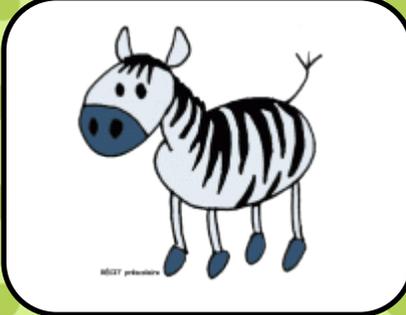


NEST pictures

l  
n  
v

© Eye Letter-Phonics

A cartoon illustration of a brown lion with a large, spiky orange mane. It is sitting and facing left. The background of the card is light green with a pattern of darker green polka dots.

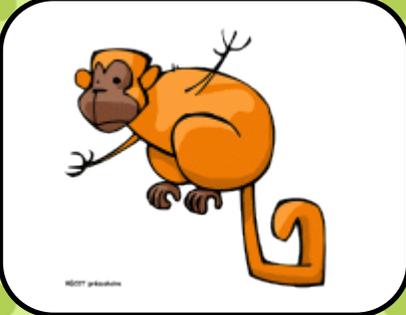


NEST pictures

r  
z  
s

© Eye Letter-Phonics

A cartoon illustration of a zebra with black and white stripes. It is facing left. The background of the card is light green with a pattern of darker green polka dots.



NEST pictures

a  
g  
s

© Eye Letter-Phonics

A cartoon illustration of an orange monkey sitting and facing left. It has a long tail. The background of the card is light green with a pattern of darker green polka dots.



NEST pictures

e  
o  
t

© Eye Letter-Phonics

A cartoon illustration of a yellow and black striped tiger standing and facing left. It has a long, curved tail. The background of the card is light green with a pattern of darker green polka dots.



Illustration of a brown gorilla with its arms crossed, standing on a white background. A small copyright notice is visible at the bottom left of the illustration.

m  
g  
t

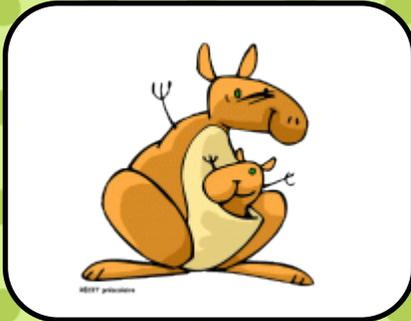


Illustration of a brown kangaroo sitting and holding a smaller joey in its pouch. A small copyright notice is visible at the bottom left of the illustration.

k  
n  
w

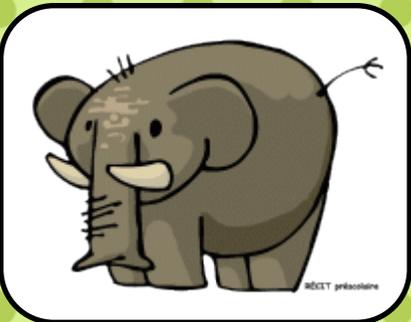


Illustration of a brown elephant standing and facing left. A small copyright notice is visible at the bottom right of the illustration.

é  
h  
k

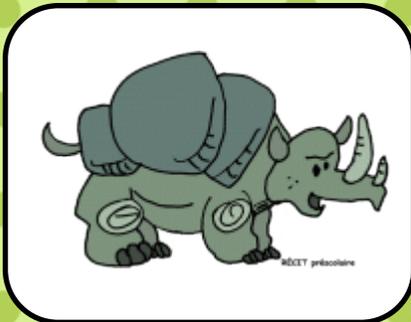


Illustration of a grey rhinoceros standing and facing right. A small copyright notice is visible at the bottom right of the illustration.

c  
a  
r

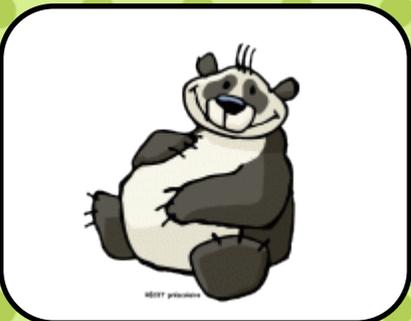


Illustration of a black and white panda sitting and facing forward. A small copyright notice is visible at the bottom left of the illustration.

v  
p  
a

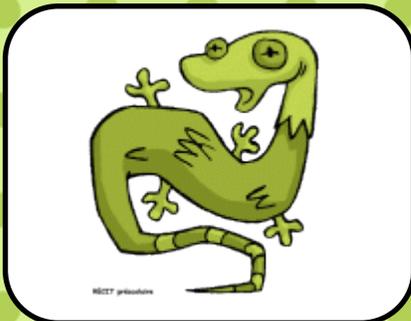


Illustration of a green lizard with yellow spots, standing and facing right. A small copyright notice is visible at the bottom left of the illustration.

l  
j  
i

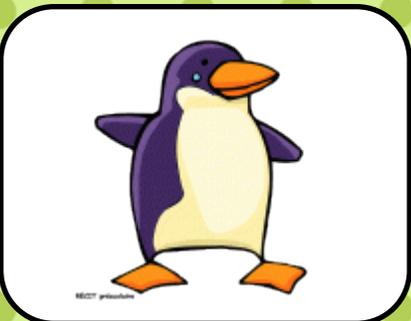


Illustration of a purple and white penguin standing and facing right. A small copyright notice is visible at the bottom left of the illustration.

p  
x  
f

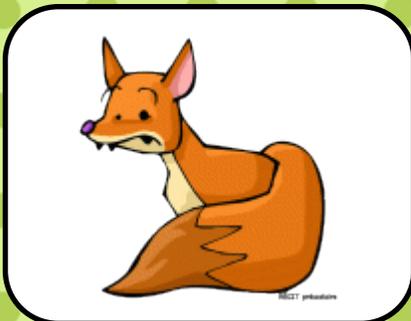
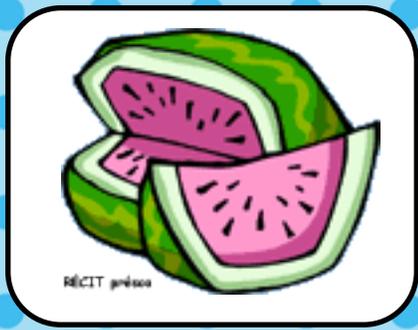


Illustration of an orange fox standing and facing left. A small copyright notice is visible at the bottom right of the illustration.

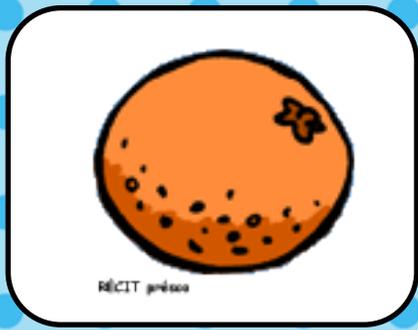
y  
q  
r



RÉCIT préso

m  
p  
s

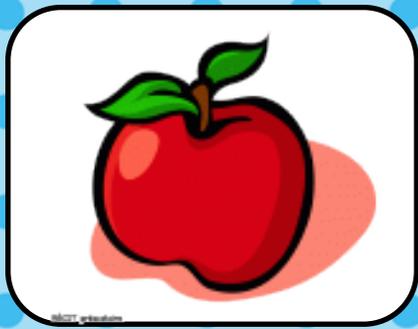
Logo: École LeSourd-Fortin



RÉCIT préso

k  
g  
o

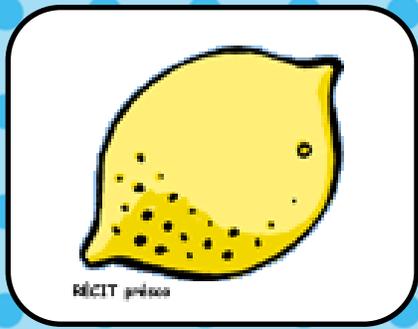
Logo: École LeSourd-Fortin



RÉCIT préso

i  
p  
s

Logo: École LeSourd-Fortin



RÉCIT préso

o  
c  
n

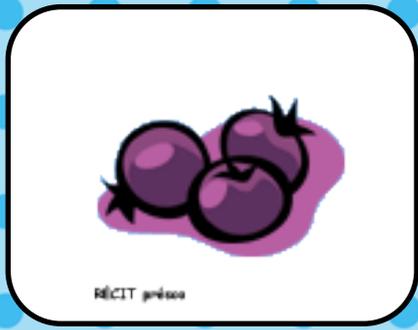
Logo: École LeSourd-Fortin



RÉCIT préso

c  
b  
a

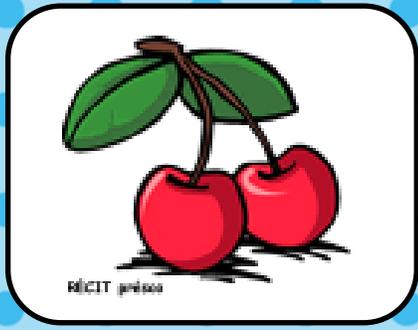
Logo: École LeSourd-Fortin



RÉCIT préso

t  
j  
b

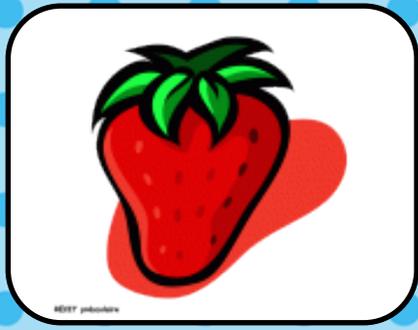
Logo: École LeSourd-Fortin



RÉCIT préso

d  
p  
c

Logo: École LeSourd-Fortin



RÉCIT préso

l  
g  
f

Logo: École LeSourd-Fortin

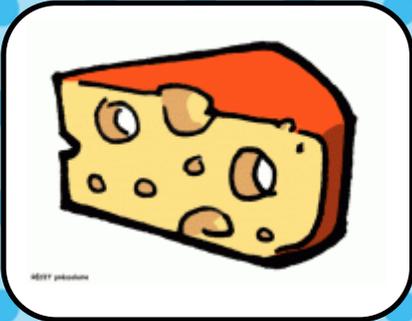


Illustration of a slice of Swiss cheese with several holes. To the right of the image are three circles containing the letters 'r', 'f', and 'a' stacked vertically.

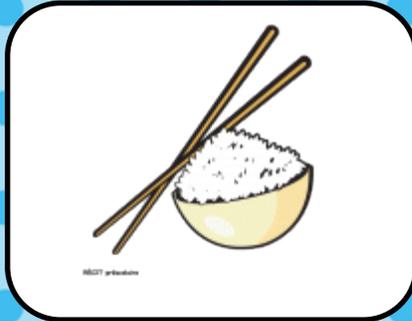


Illustration of a bowl of white rice with two chopsticks resting on top. To the right of the image are three circles containing the letters 'r', 'i', and 't' stacked vertically.

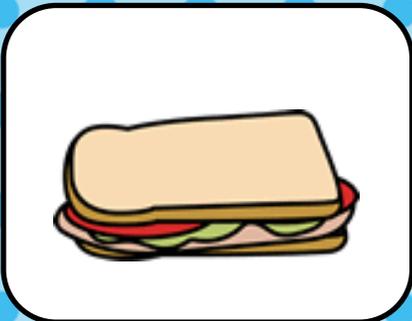


Illustration of a sandwich with lettuce, tomato, and meat. To the right of the image are three circles containing the letters 'i', 'p', and 's' stacked vertically.

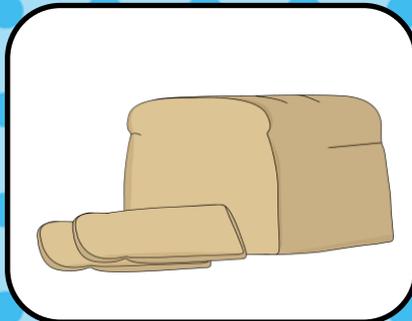


Illustration of a loaf of brown bread with a slice cut out. To the right of the image are three circles containing the letters 'b', 't', and 'a' stacked vertically.

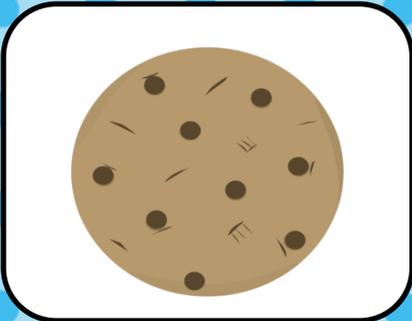


Illustration of a round chocolate chip cookie. To the right of the image are three circles containing the letters 'c', 'b', and 'i' stacked vertically.

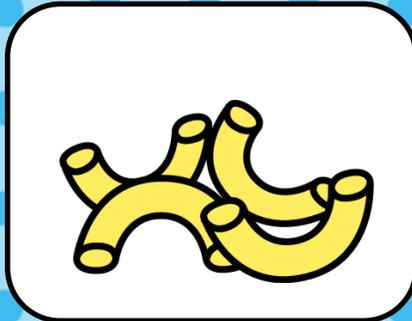


Illustration of a bunch of yellow bananas. To the right of the image are three circles containing the letters 'i', 'm', and 'a' stacked vertically.

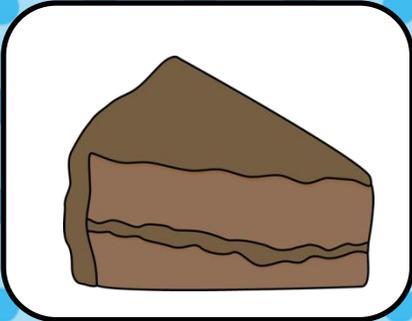


Illustration of a slice of chocolate cake. To the right of the image are three circles containing the letters 'a', 'g', and 'o' stacked vertically.

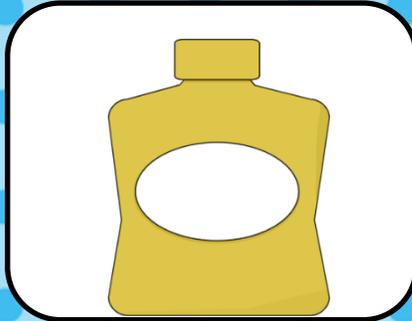
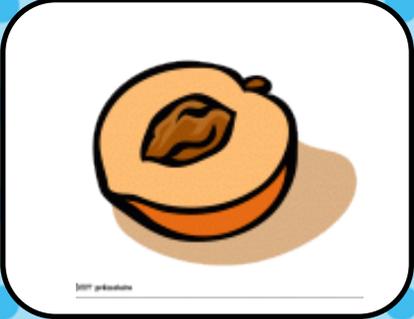


Illustration of a yellow bottle of juice. To the right of the image are three circles containing the letters 'm', 'a', and 'n' stacked vertically.



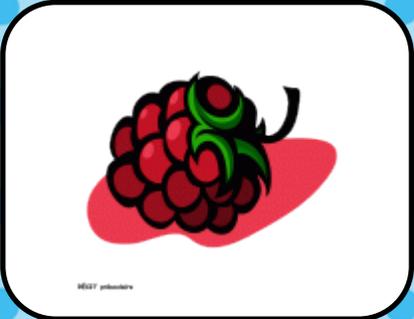
W  
p  
u

© Eye Level Pictures



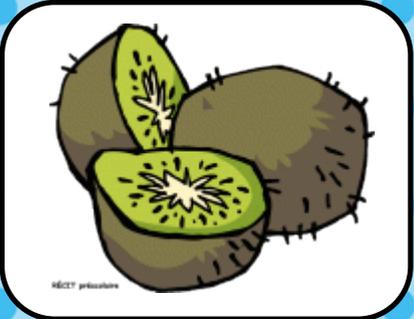
r  
y  
z

© Eye Level Pictures



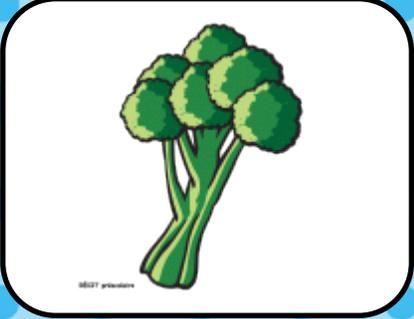
f  
v  
d

© Eye Level Pictures



k  
m  
h

© Eye Level Pictures



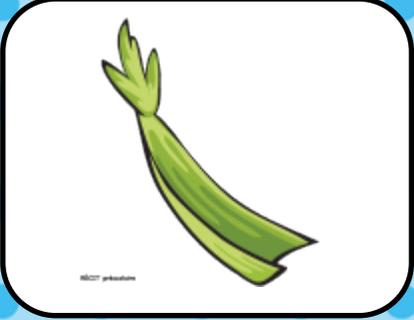
b  
n  
f

© Eye Level Pictures



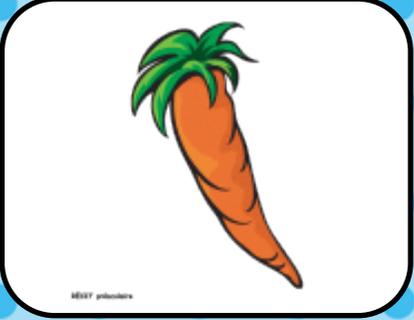
f  
j  
m

© Eye Level Pictures



c  
w  
t

© Eye Level Pictures



s  
c  
v

© Eye Level Pictures

# semaine 12



**Matériel** : Bacs de livres, « whisperphones », couvertures, coussins, paniers à linge, etc.



**Matériel** : Bacs de livres, couvertures, coussins, cartes-images pour le retour sur la lecture, sacs de lettres en mousse, etc.



**Activité** : Création d'un livre

**Matériel** : Petits livres (feuilles blanches pliées et brochées), crayons de couleur, ciseaux, colle, banque d'images à découper, crayons de plomb, etc.



**Activité** : Bingo des phonèmes

**Matériel** : Cartes-images plastifiées, cartes bingo, jetons de bingo, blocs Lego

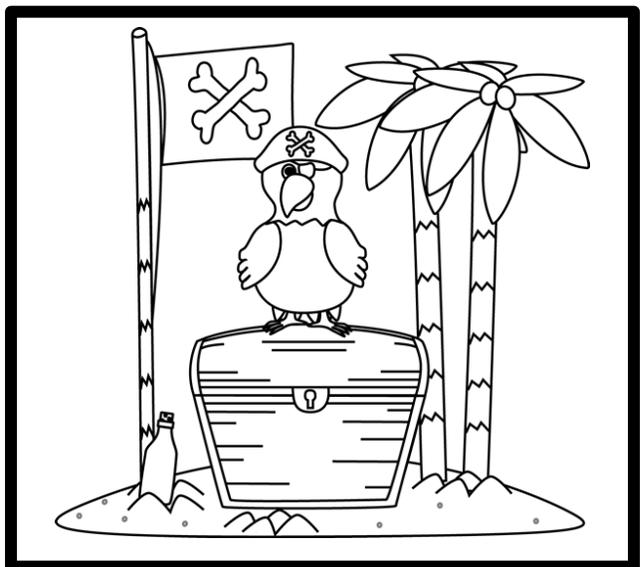
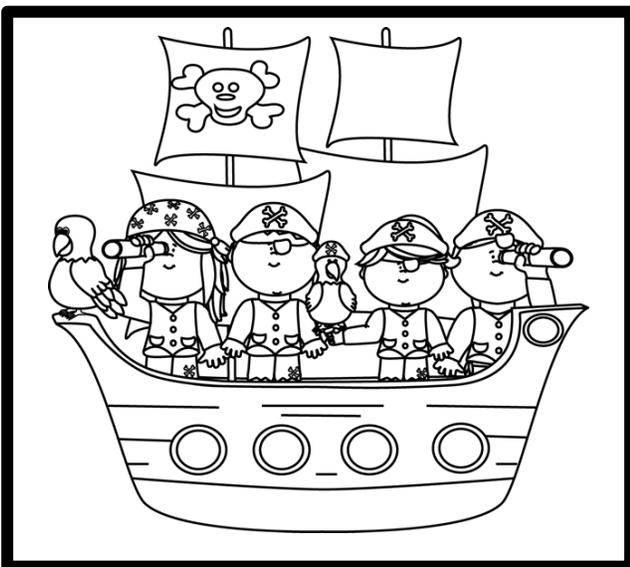
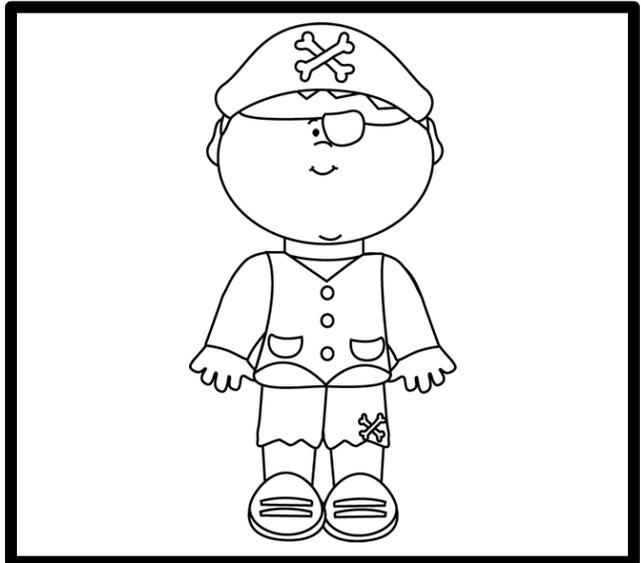
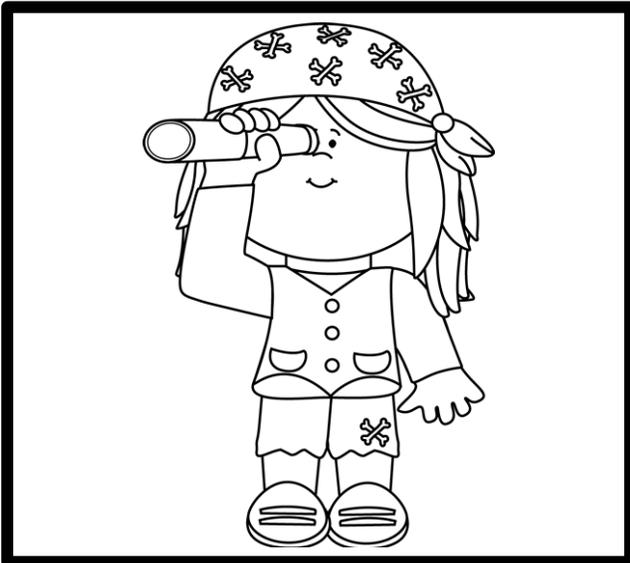
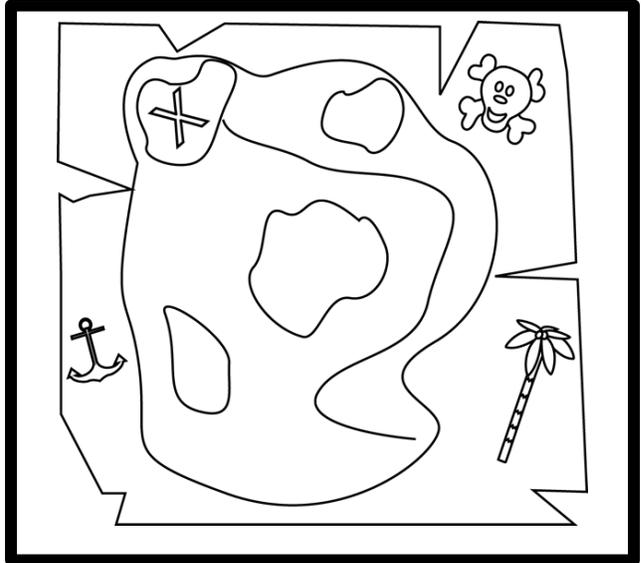
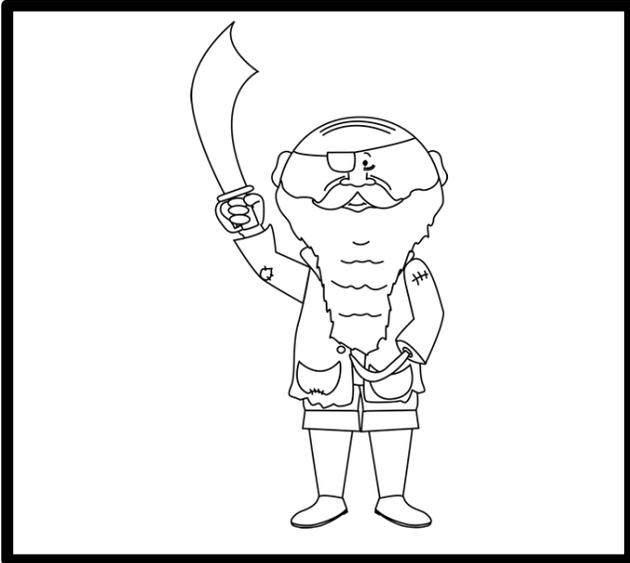


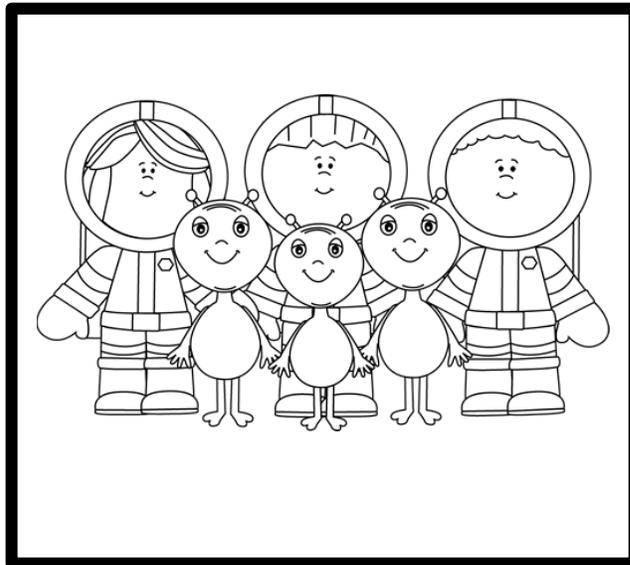
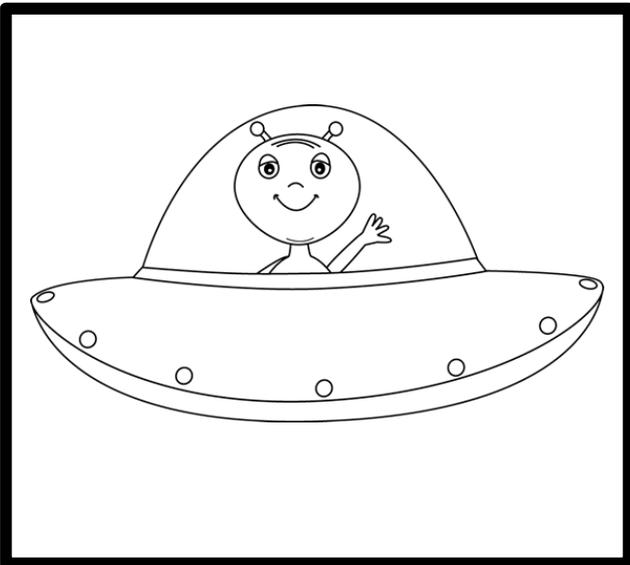
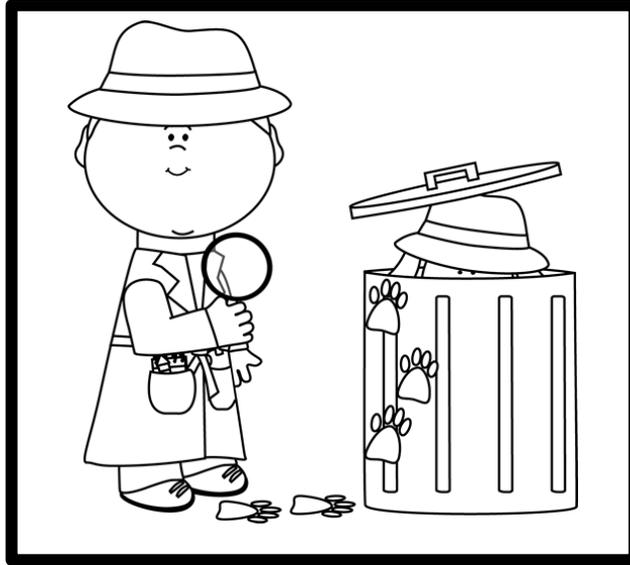
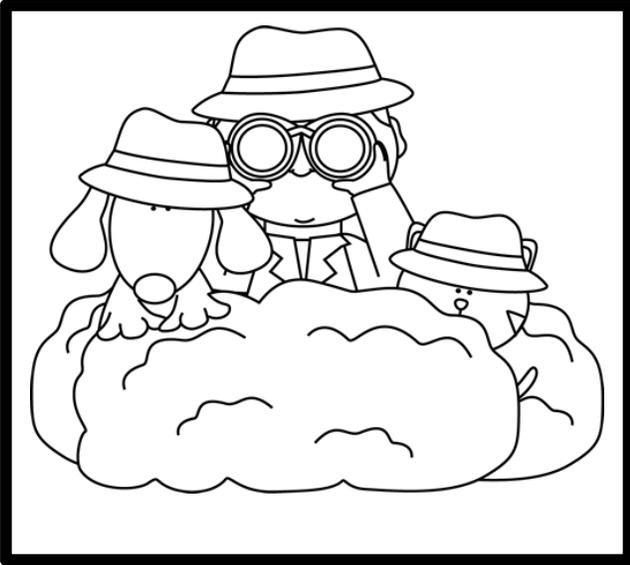
**Matériel** : LeapPad (en équipe de 2)

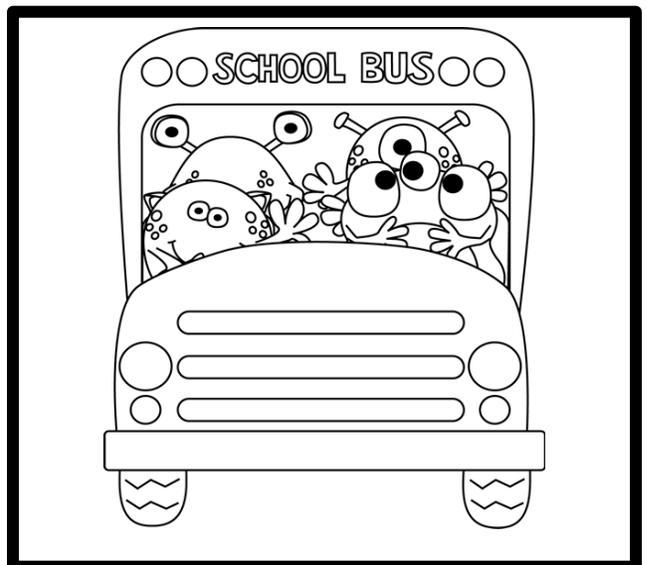
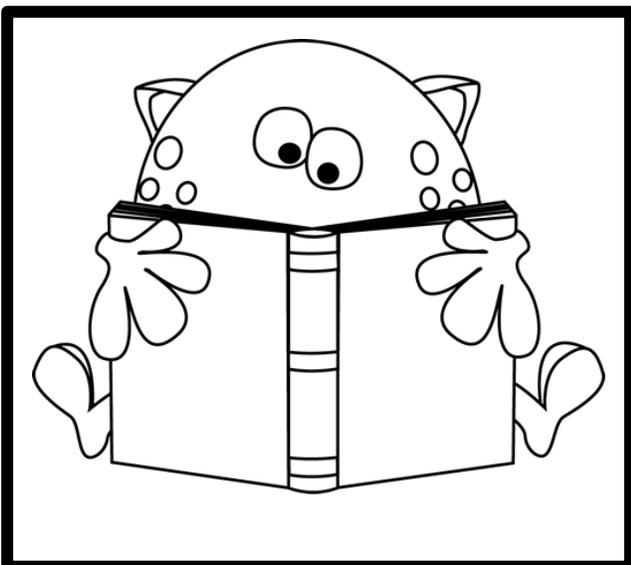
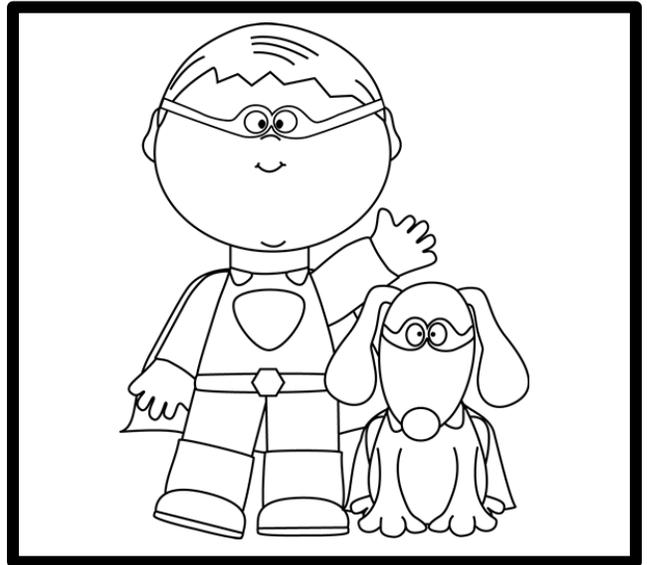
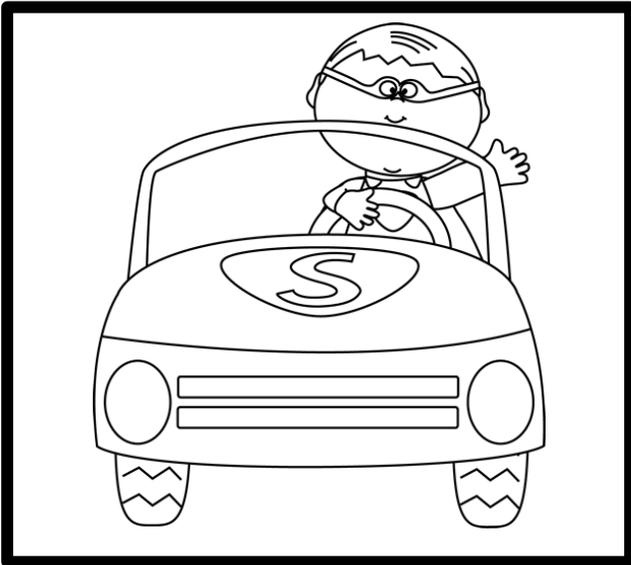
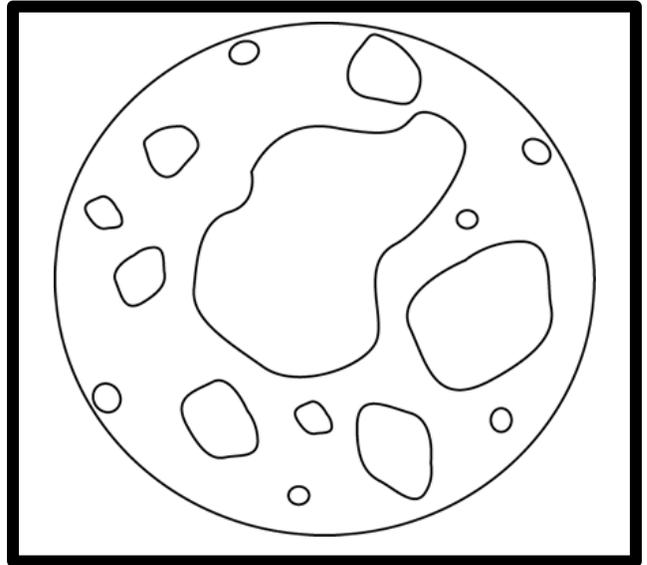
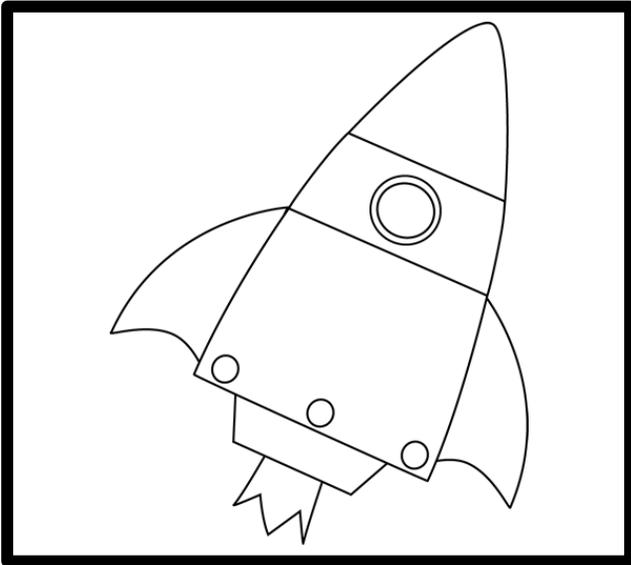
# Travaux d'écriture

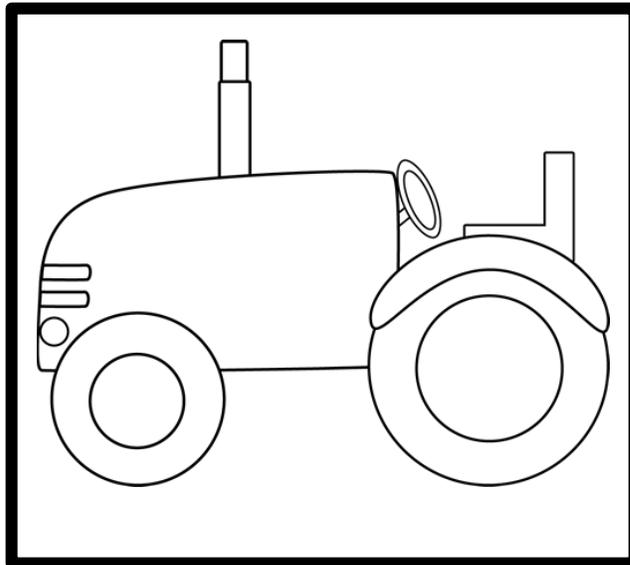
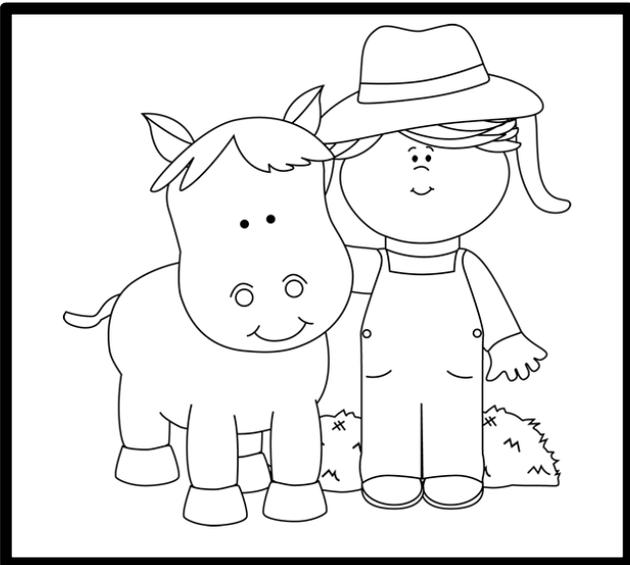
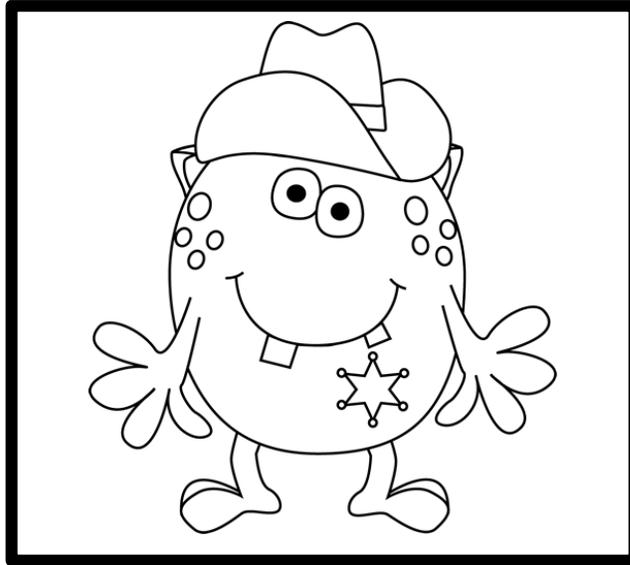
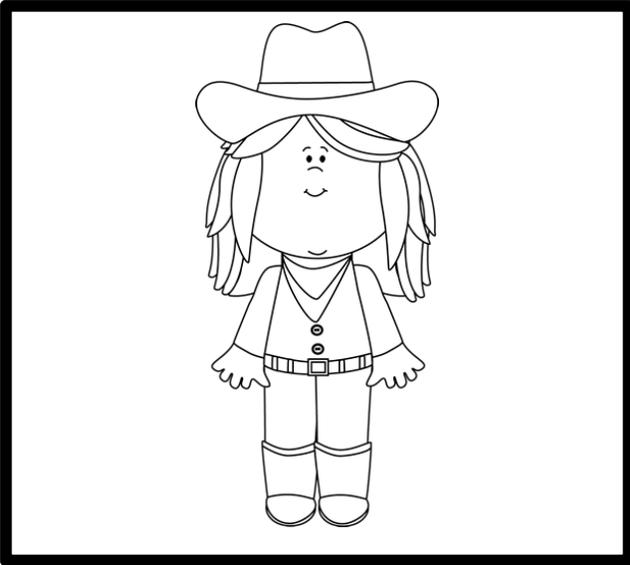
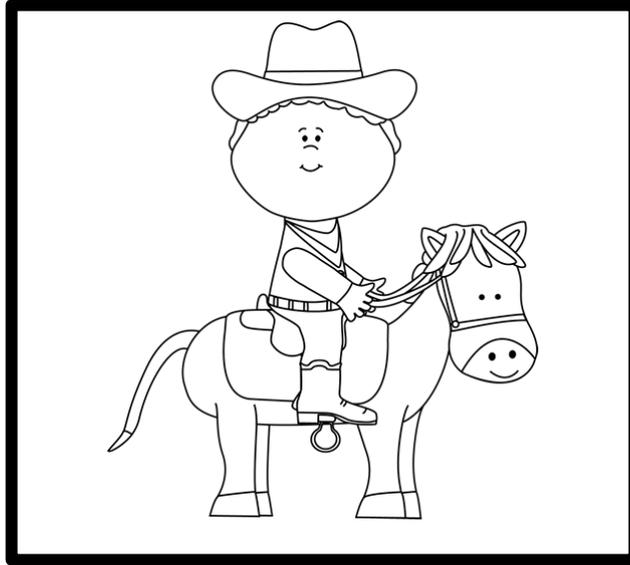
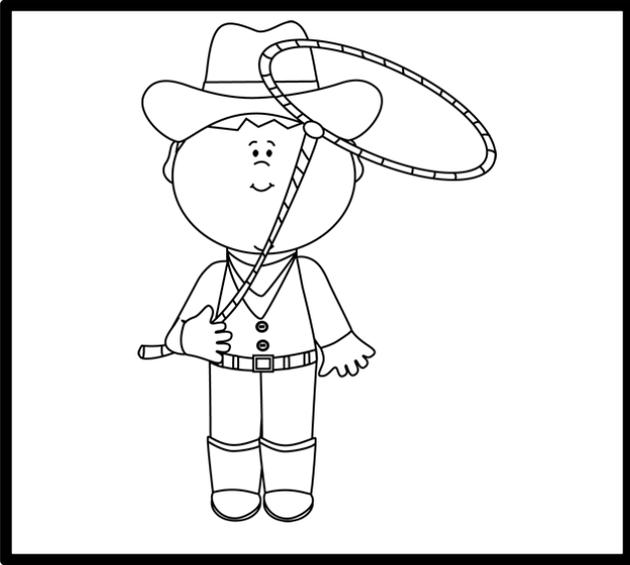
## CRÉATION D'UN LIVRE

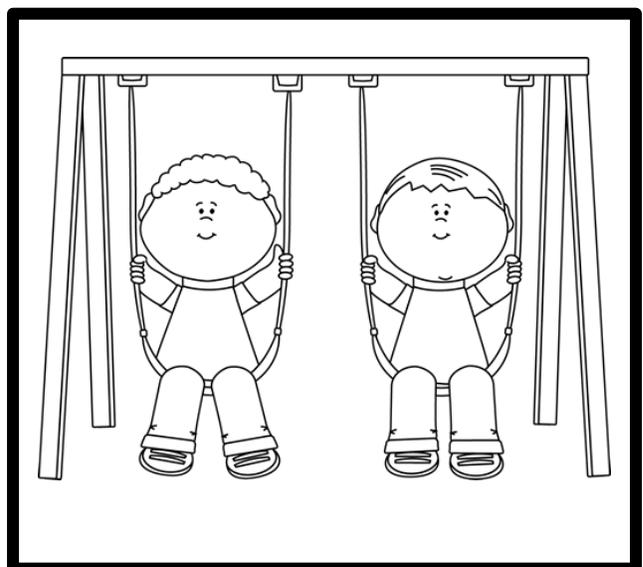
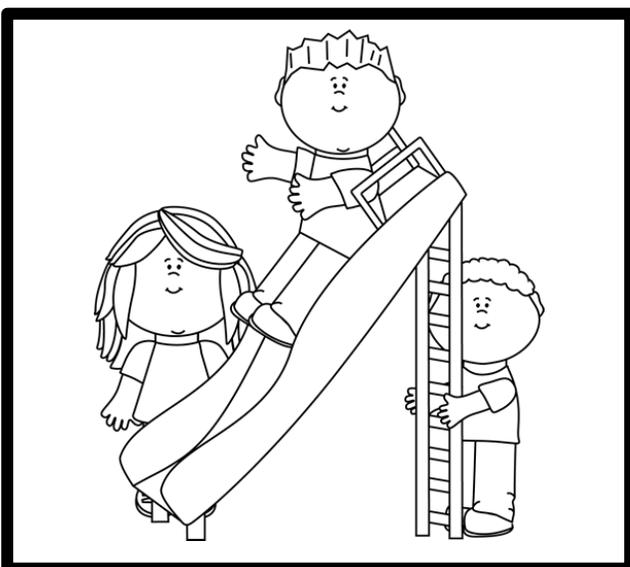
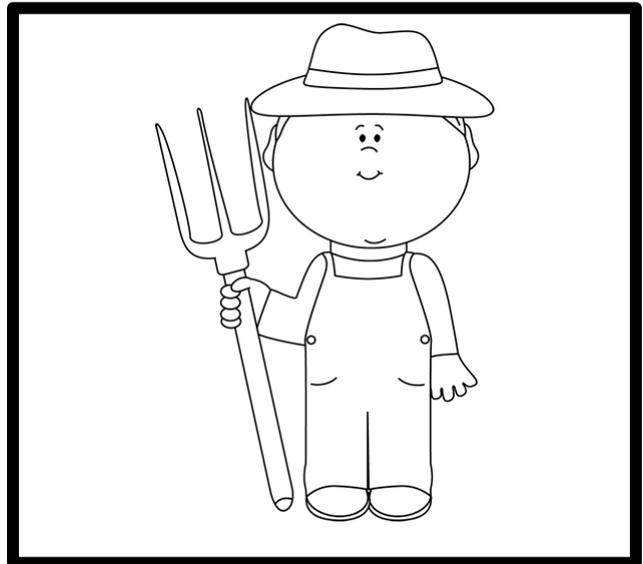
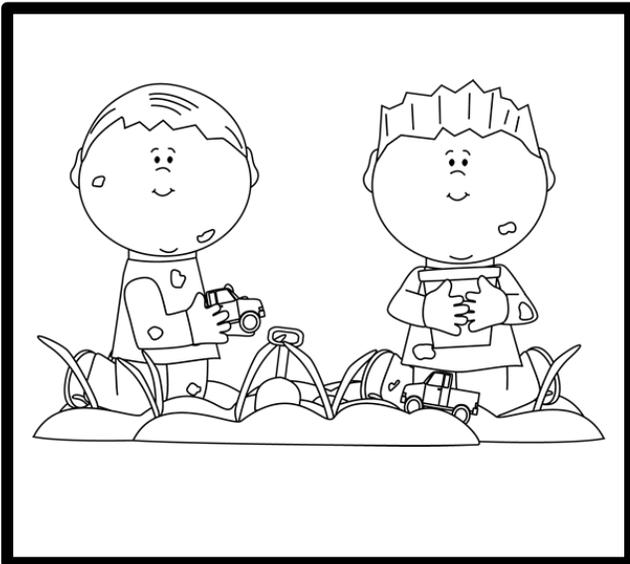
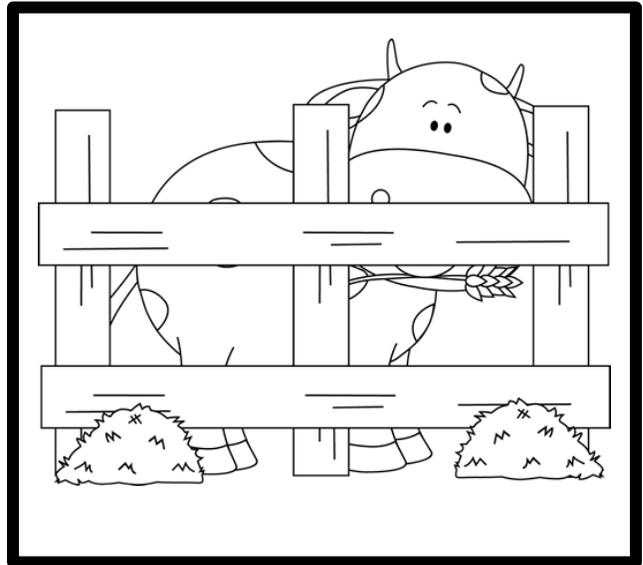
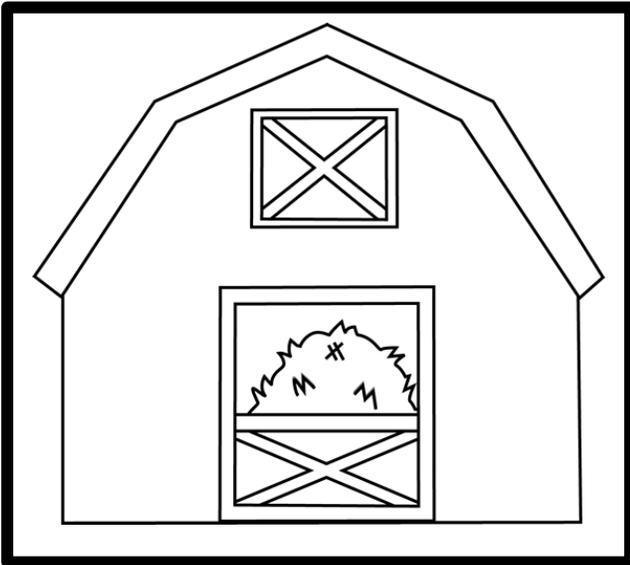
- Préalablement, brocher quelques feuilles blanches, pliées en 2, de façon à former un petit livre.
- Demander aux enfants d'inventer une histoire à partir d'une banque d'images qui leur sera fournie. Ils écrivent à leur manière (écriture provisoire), sans aide de l'adulte.
- Rappeler aux enfants qu'ils doivent faire comme « un vrai livre » (ex. : créer une page couverture, trouver un titre, écrire le nom de l'auteur, etc.).
- Lorsque la période de routine de littérature est terminée, demander à l'enfant ce qu'il a écrit et le réécrire, selon la norme orthographique. Profiter de ce moment pour écrire devant l'enfant en nommant chacun des mots et en modélisant des stratégies d'écriture.
- Placer le livre dans le coin lecture de la classe pour que les autres enfants puissent le lire.

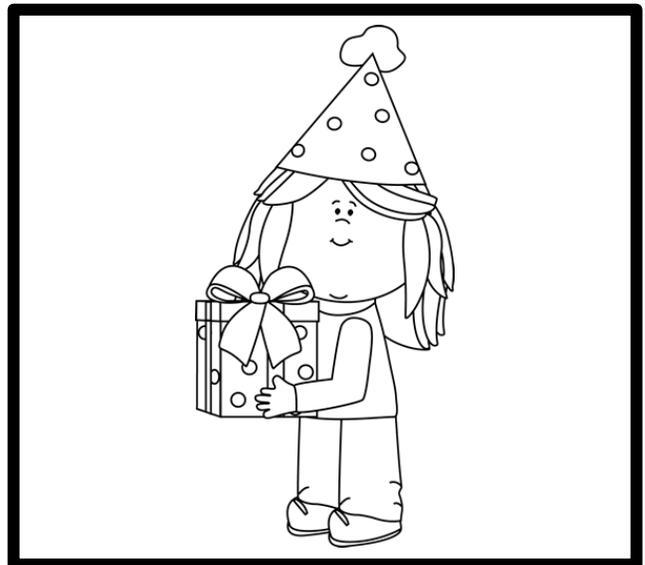
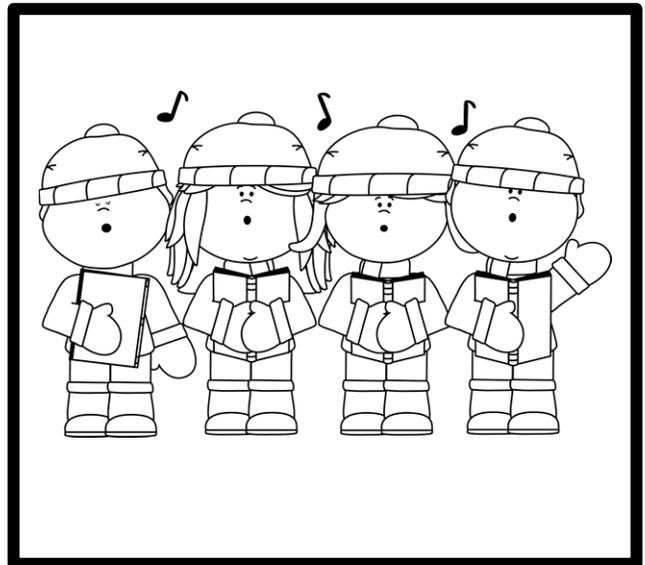
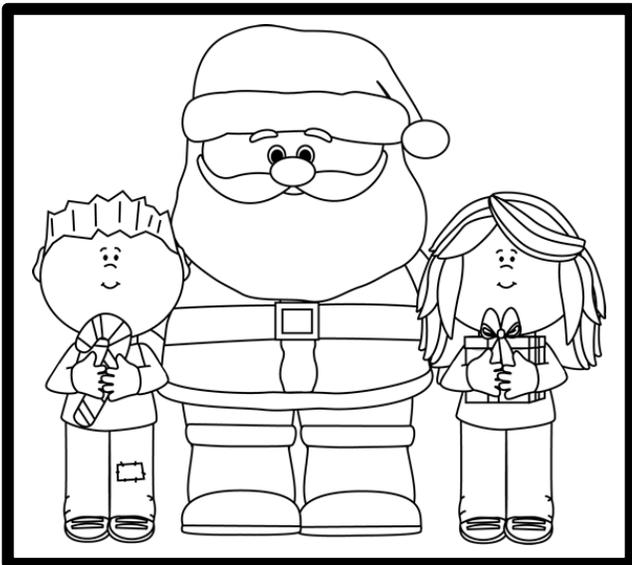
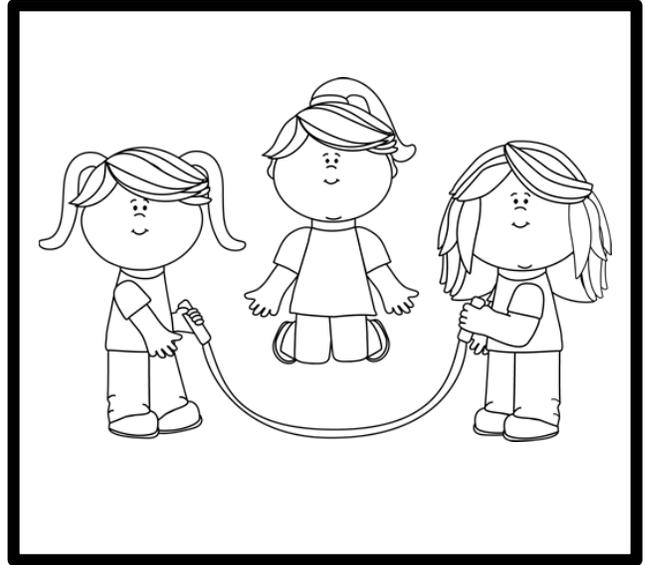
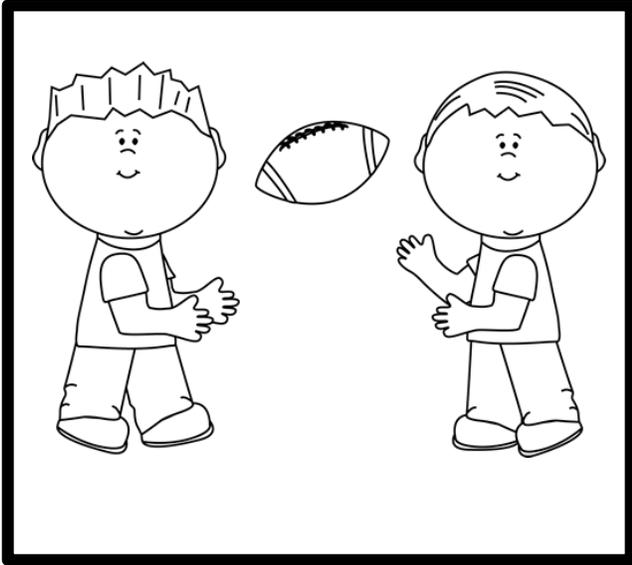


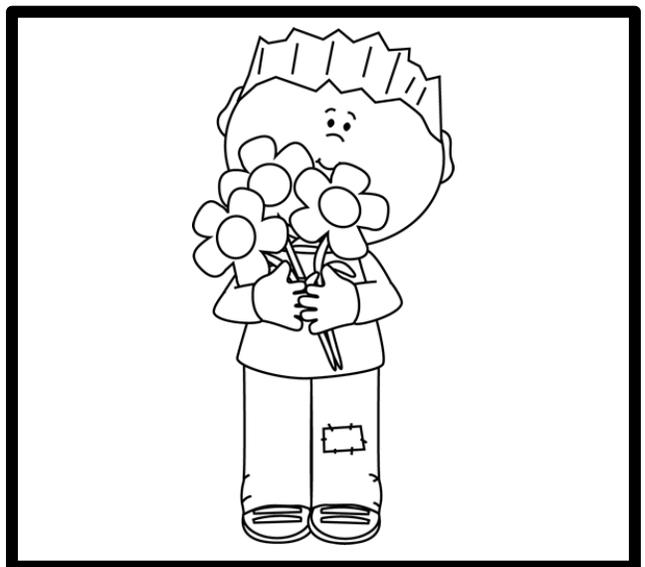
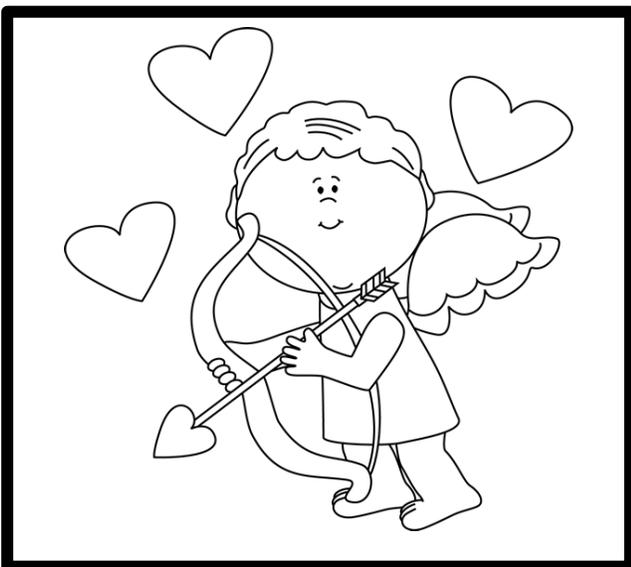
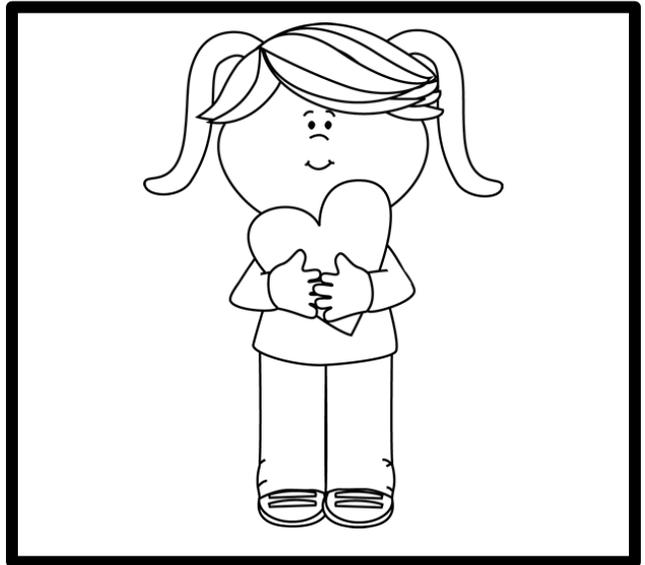
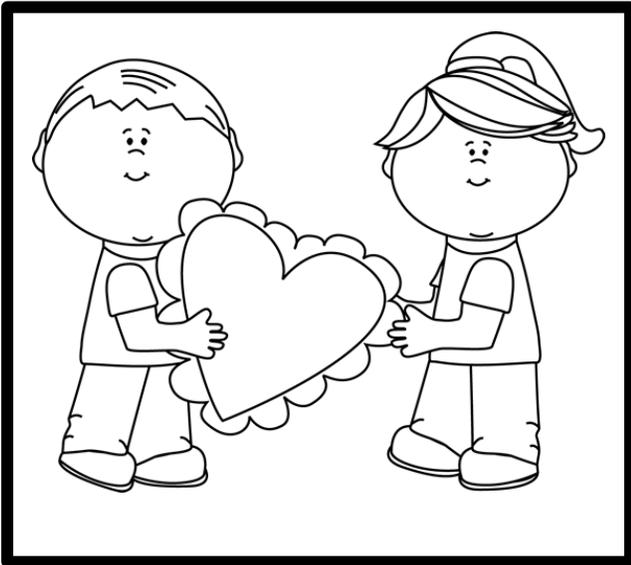
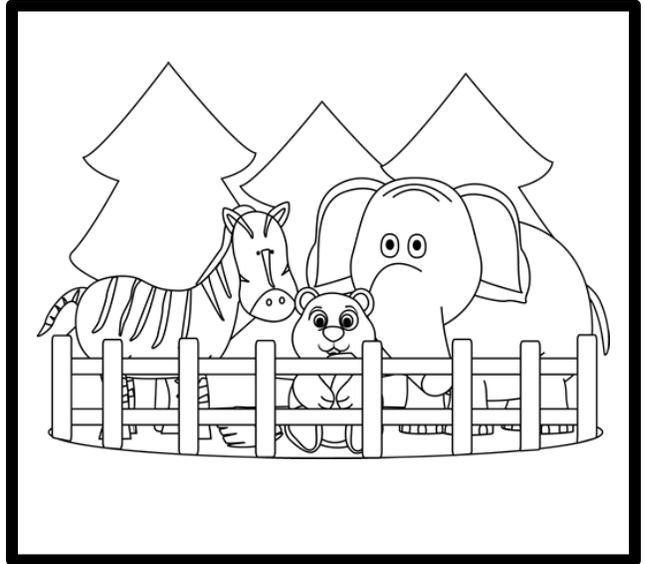
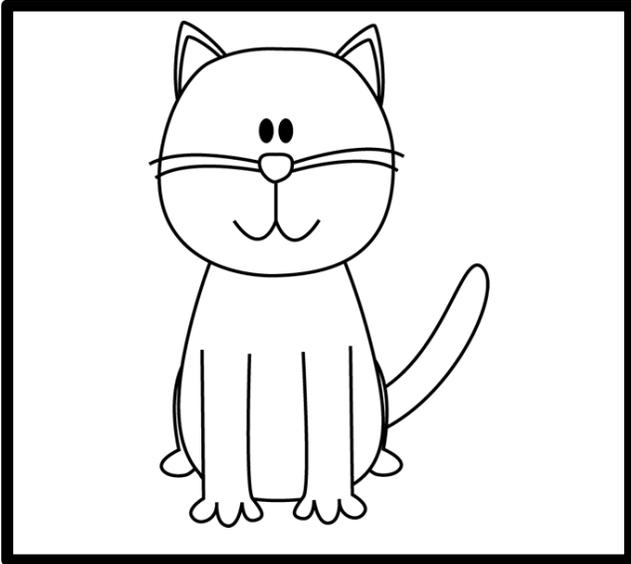


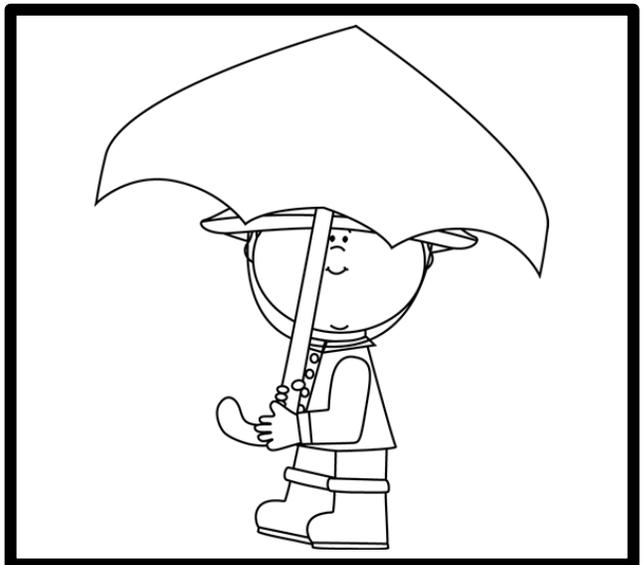
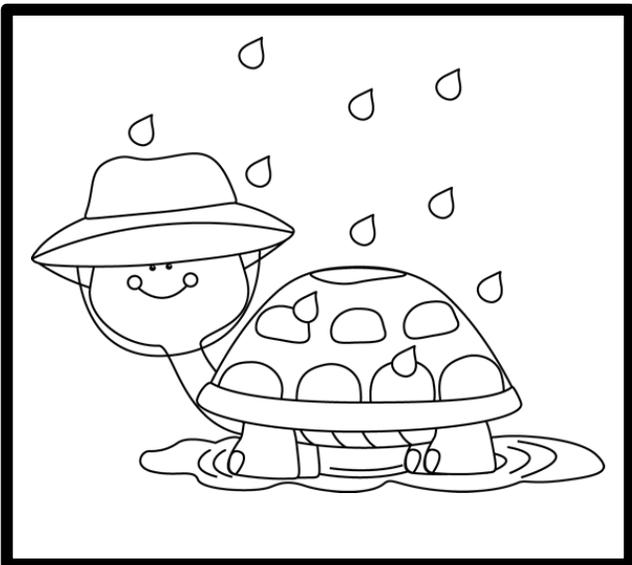
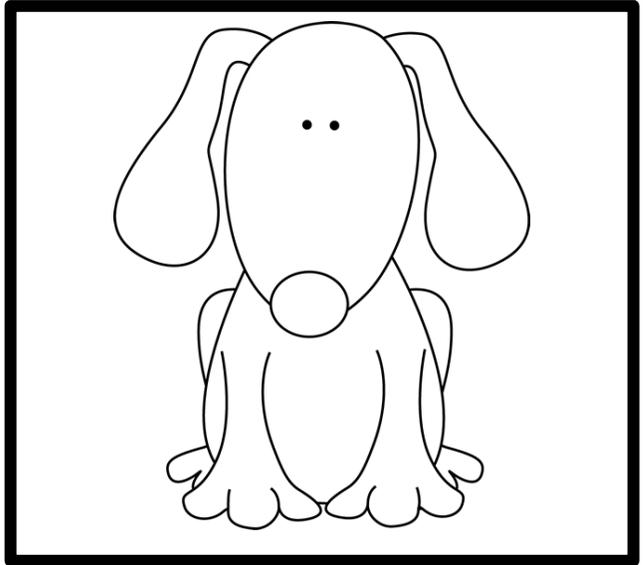
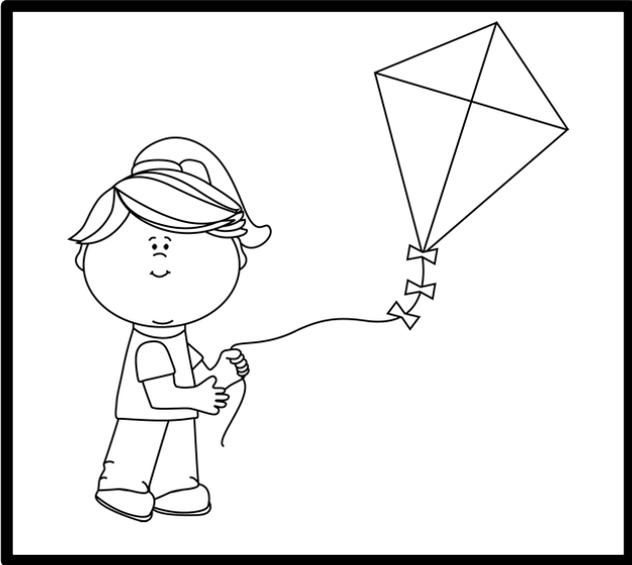
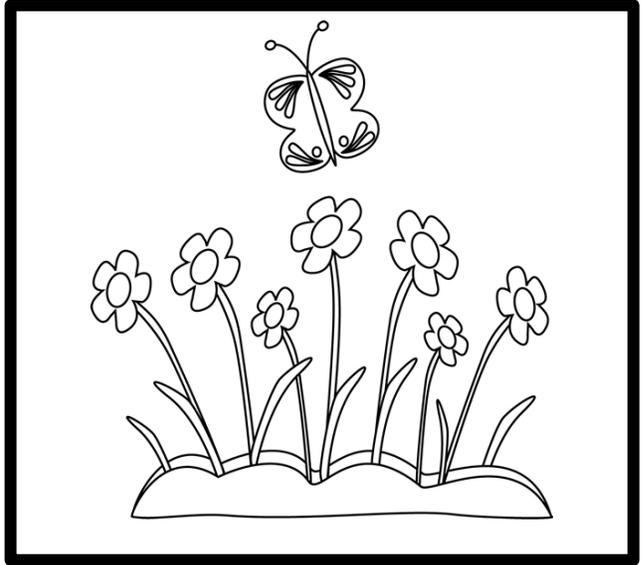












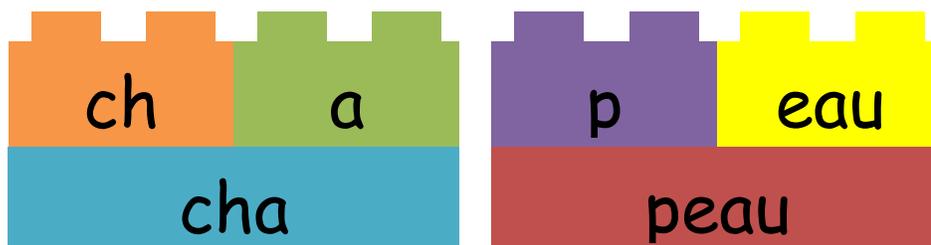
# Analyse de mots

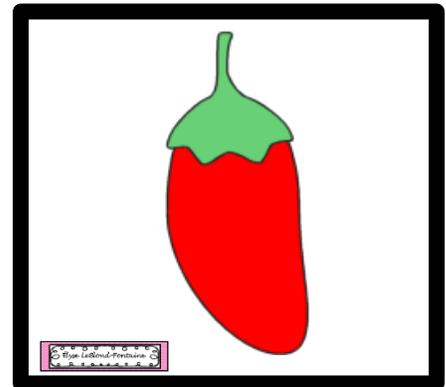
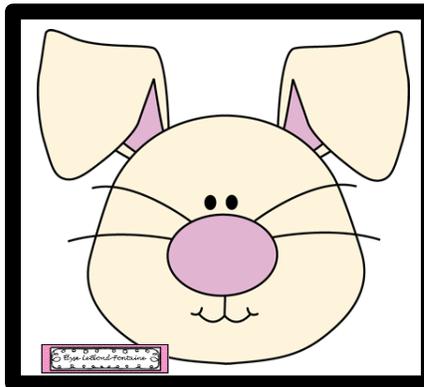
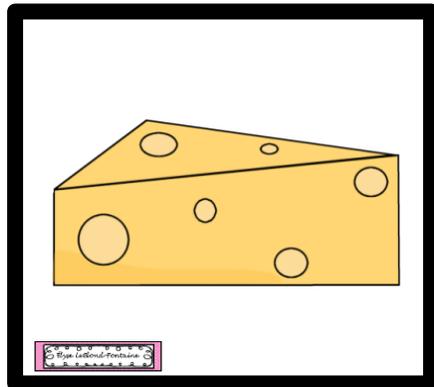
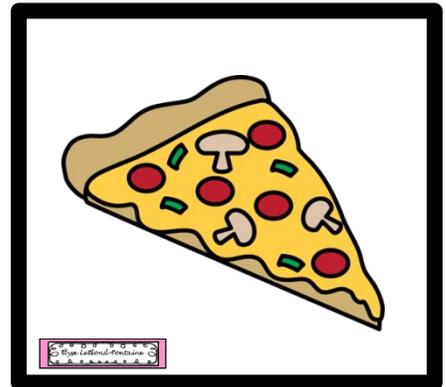
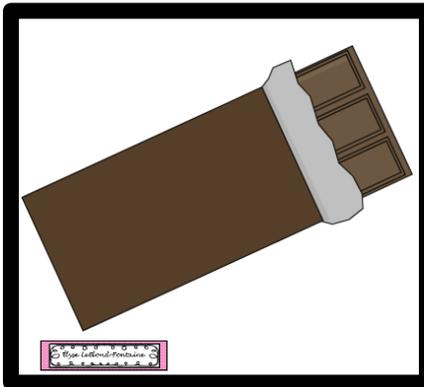
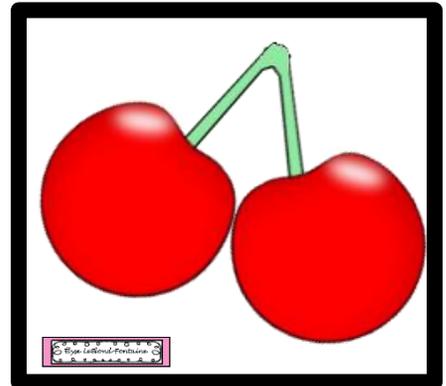
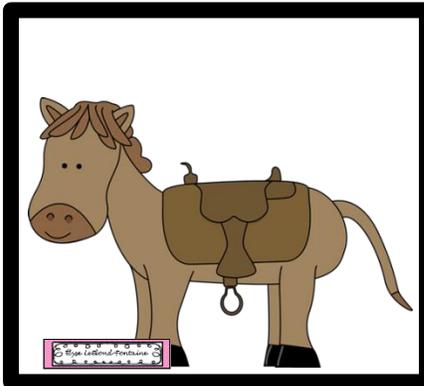
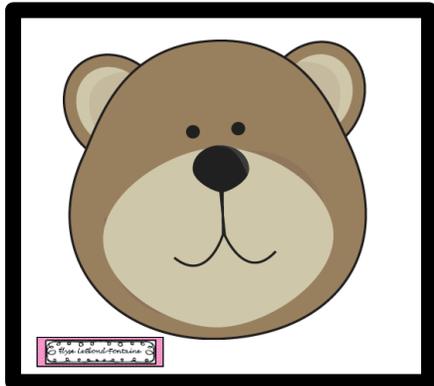
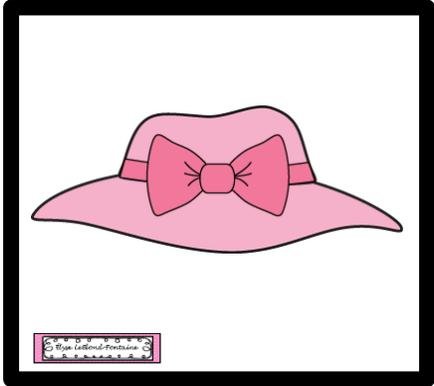
## BINGO DES PHONÈMES

- Remettre une carte de jeu et des jetons de bingo à chaque enfant.
- Piger une carte en s'assurant de ne pas la montrer aux enfants. Nommer le mot illustré en le découpant phonème par phonème (ex. chapeau = ch - a - p - eau). Lorsque l'occasion se présente, parler du « e muet » (ex. : cerise, fromage, girafe). Même si on ne le prononce pas à l'oral, il apparaît à l'écrit.
- Demander aux enfants de placer un jeton sur l'image appropriée. Répéter le mot au besoin, phonème par phonème.
- Lorsqu'un enfant a un bingo, recommencer le jeu.

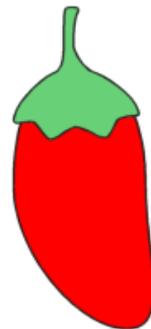
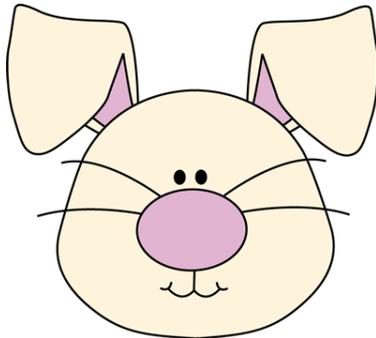
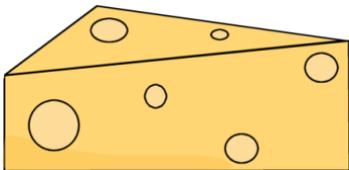
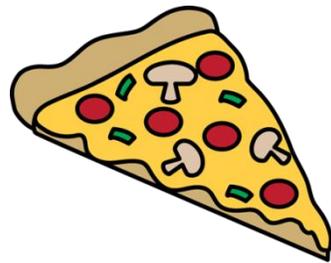
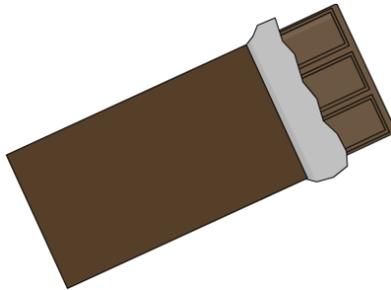
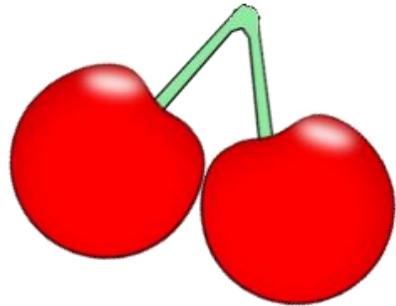
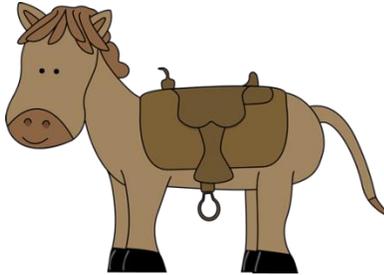
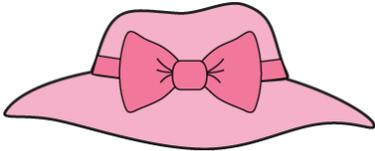
### Variantes possibles pour complexifier la routine

- Si l'activité est très facile pour un enfant, lui demander d'aider à animer le bingo. Lui faire nommer les mots plus simples comme « ch-a-p-eau ».
- Piger une carte à la fois. Ensemble, découper les mots en syllabes à l'aide des blocs Lego. Diviser ensuite chaque syllabe en phonèmes. Pour chaque phonème énoncé, placer un plus petit bloc Lego sur le bloc utilisé pour illustrer la syllabe. Lorsque les enfants ont compris, leur demander de le faire à tour de rôle.

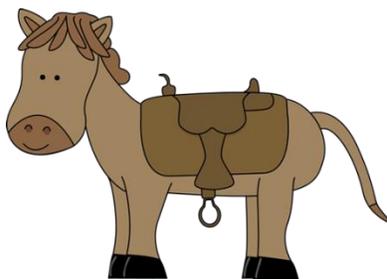
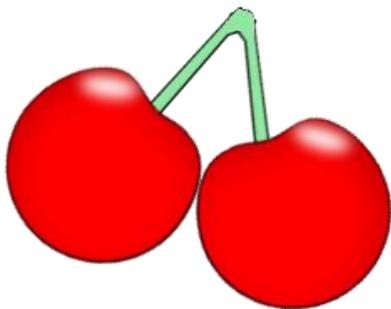
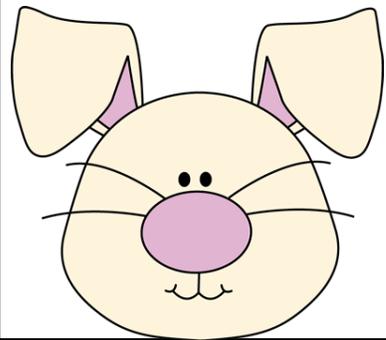
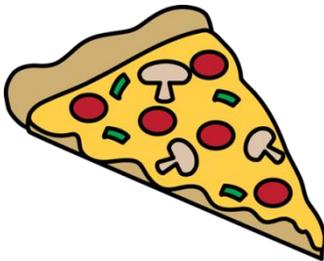
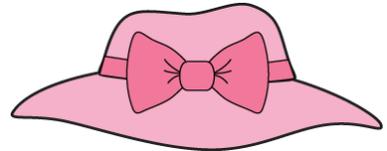
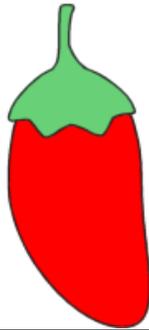
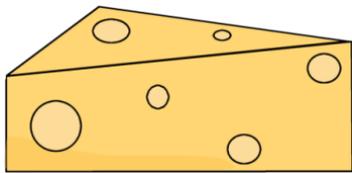
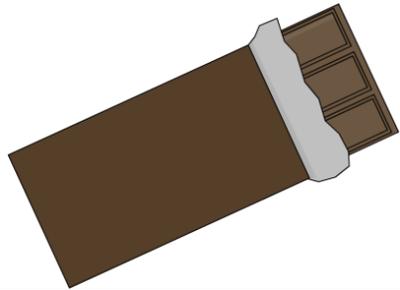




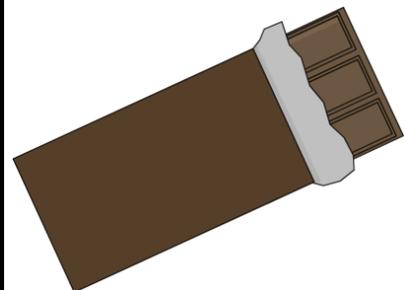
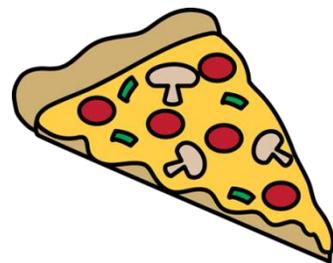
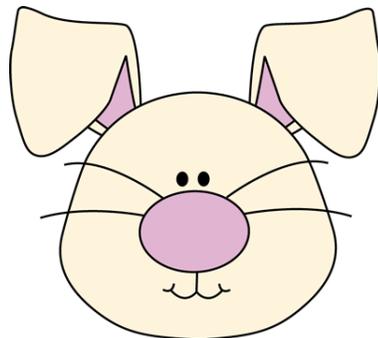
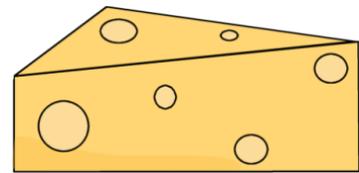
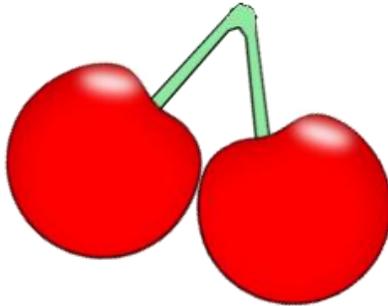
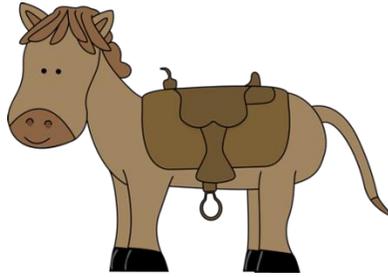
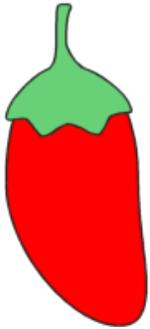
# Bingo des phonèmes



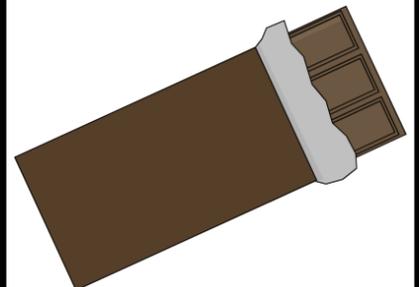
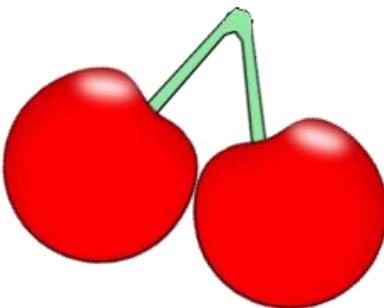
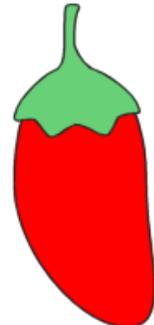
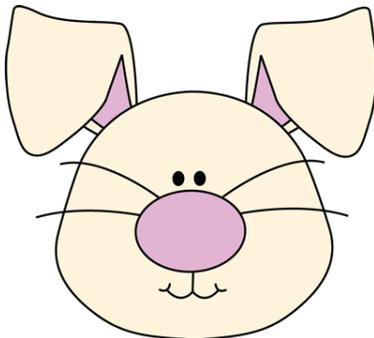
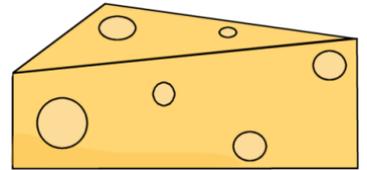
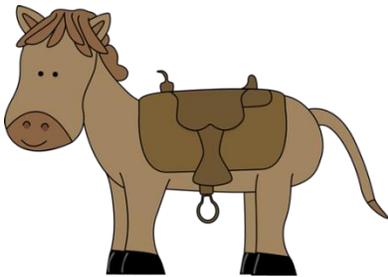
# Bingo des phonèmes



# Bingo des phonèmes



# Bingo des phonèmes



# semaine



**Matériel** : Bacs de livres, « whisperphones », couvertures, coussins, paniers à linge, etc.



**Matériel** : Bacs de livres, couvertures, coussins, cartes-images pour le retour sur la lecture, sacs de lettres en mousse, etc.



**Activité** : Dé pour écriture - lettres

**Matériel** : Dé (avec des lettres sur les faces), lettres de Scrabble, feuilles blanches, crayons de plomb



**Activité** : Abécédaire - autocollants

**Matériel** : Abécédaire (dans des feuilles protectrices en plastique), autocollants variés

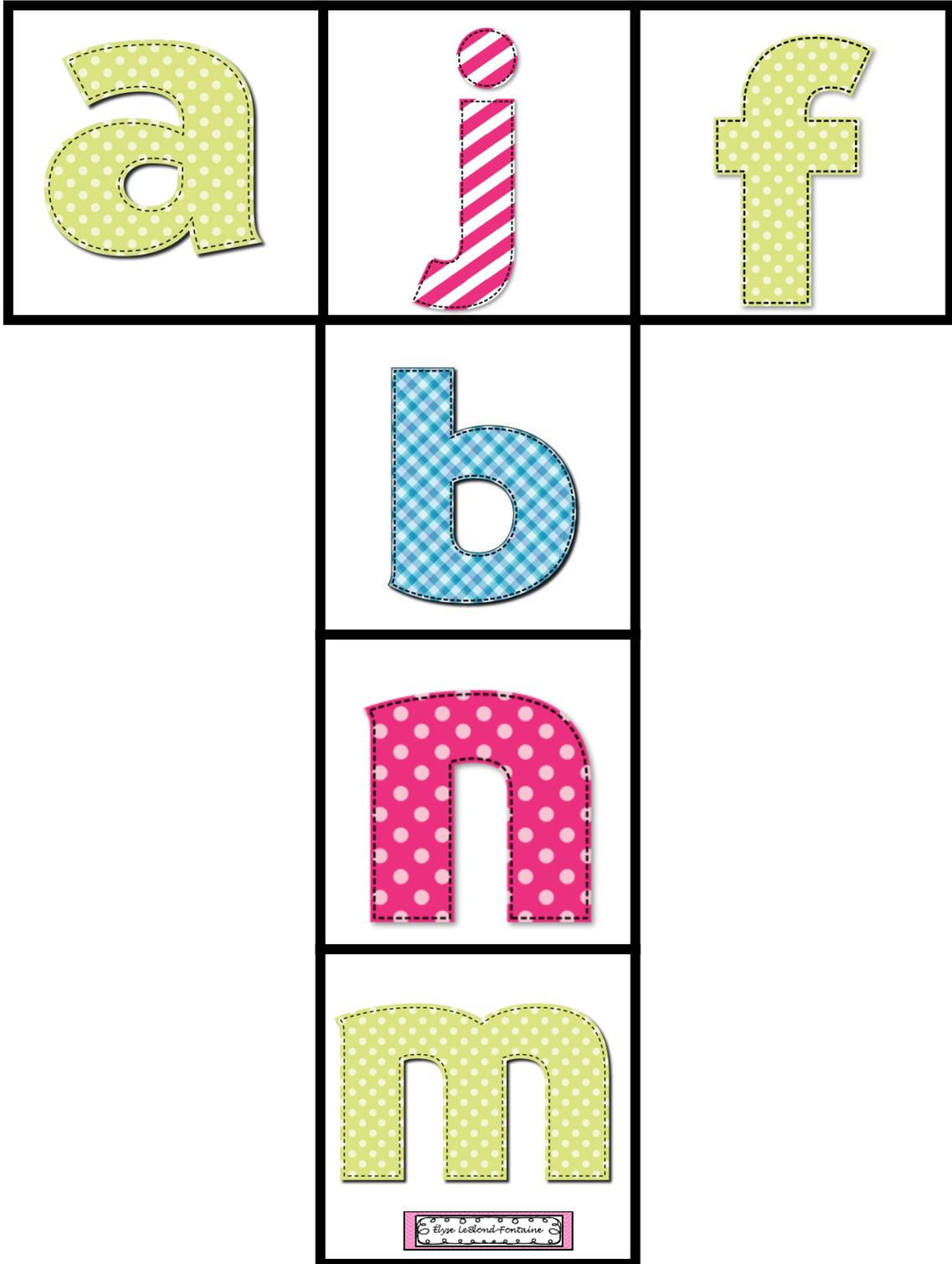


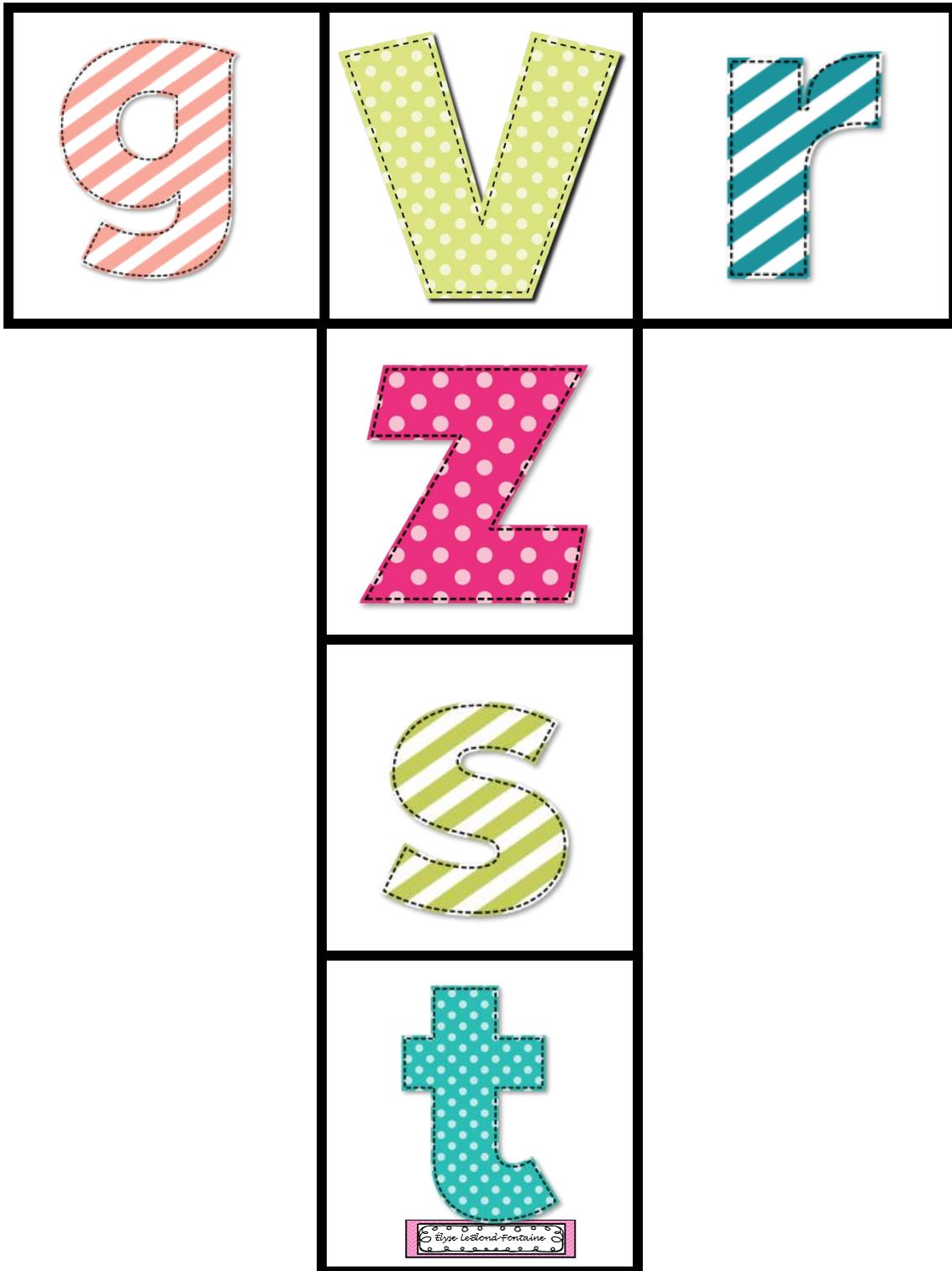
**Matériel** : Livres-CD, lecteurs de disques portatifs, ordinateurs, etc.

# Travaux d'écriture

## DÉ POUR ÉCRITURE - LETTRES

- Fournir à chaque enfant des lettres de Scrabble (préalablement séparées lettre par lettre).
- Demander à chaque enfant de lancer le dé à tour de rôle.
- Selon la lettre obtenue, nommer un mot que les enfants devront écrire. (mots syllabiques qui présentent une correspondance graphème/phonème).
- Lorsque les enfants ont terminé d'écrire leur mot, placer les enfants en dyade (un enfant habile avec un enfant moins habile) et demander aux enfants de trouver, en confrontant leur point de vue, une façon d'écrire le mot. Ils doivent écrire le mot sur une feuille fournie par l'enseignante.
- Fournir un étayage adapté à chaque dyade.
- Demander aux dyades de présenter leur production et d'expliquer leurs stratégies.
- Une fois les deux présentations terminées, trouver tous ensemble la norme orthographique. Poser des questions, amener les enfants à faire des liens avec des mots connus (ex. : prénoms des enfants de la classe), etc.
- Souligner les bons coups des enfants (les encourager, mettre en relief les sons trouvés, etc.).





# Analyse de mots

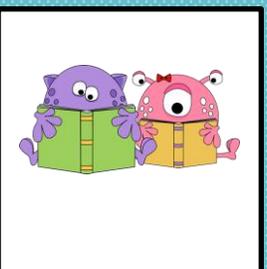
## ABÉCÉDAIRE - AUTOCOLLANTS

- Fournir des autocollants variés aux enfants.
- De façon individuelle, demander aux enfants de choisir des autocollants et de les classer selon le phonème initial (coller sur le plastique à la bonne page de l'abécédaire).
- Lorsque la routine est terminée, faire un retour en grand groupe. Présenter chaque abécédaire et lorsqu'un autocollant est apposé, demander à l'enfant de nommer le mot représenté par ce dernier. Vérifier, avec les autres enfants du groupe, si le mot a été correctement placé dans l'abécédaire. Si les enfants ne sont pas d'accord avec la décision qui a été prise, leur demander à quelle page l'autocollant devrait être apposé selon eux. Déplacer le ou les autocollants mal classés au bon endroit dans l'abécédaire.

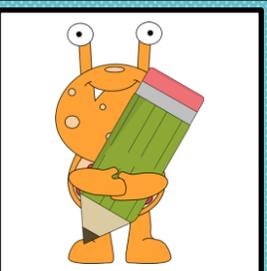
# semaine



**Matériel** : Bacs de livres, « whisperphones », couvertures, coussins, paniers à linge, etc.

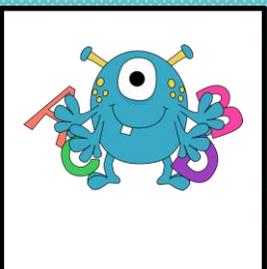


**Matériel** : Bacs de livres, couvertures, coussins, cartes-images pour le retour sur la lecture, sacs de lettres en mousse, etc.



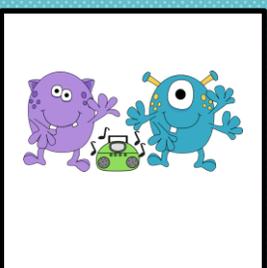
**Activité** : Création d'un livre

**Matériel** : Crayons variés, feuilles blanches pliées et brochées, etc.



**Activité** : Parler comme un robot - phonèmes

**Matériel** : Blocs Lego, cartes-images plastifiées, boîtes décorées



**Matériel** : Livres-CD, lecteurs de disques portatifs, ordinateurs, etc.

# Travaux d'écriture

## CRÉATION D'UN LIVRE

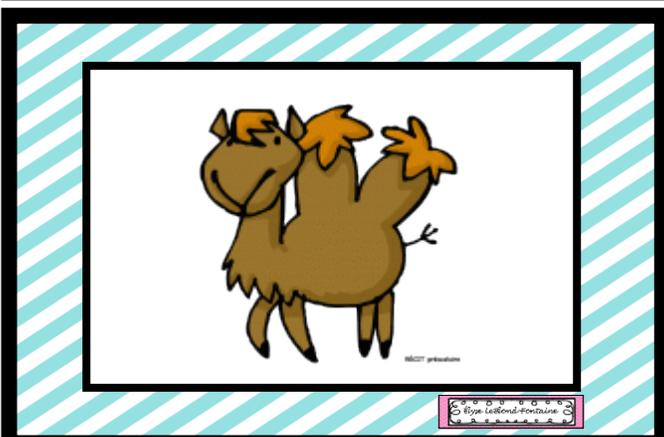
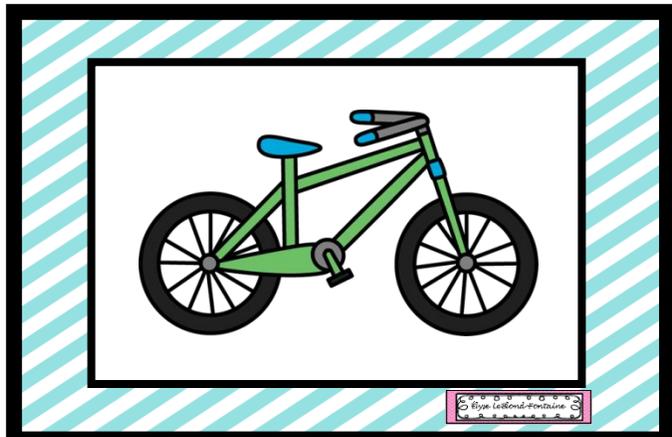
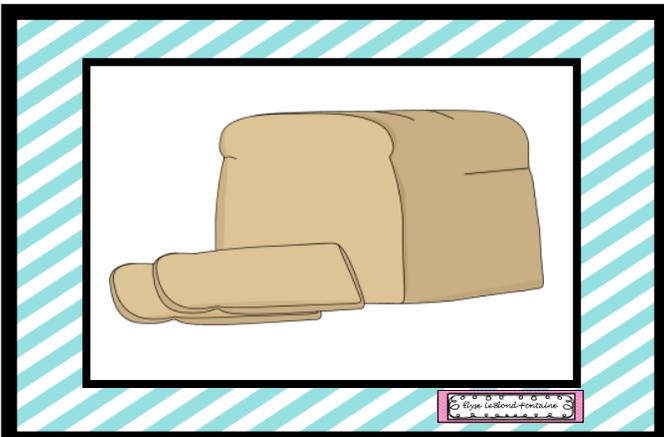
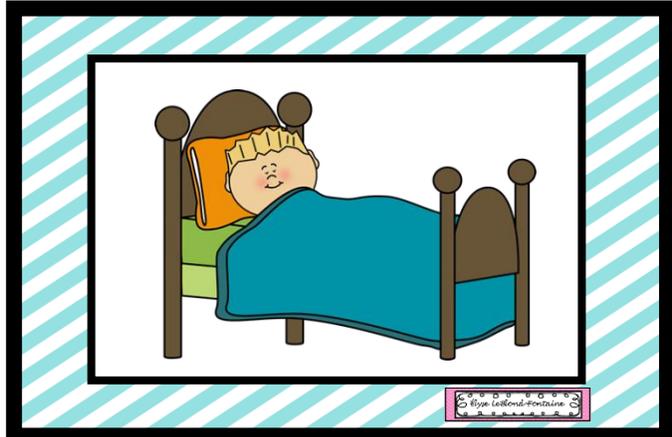
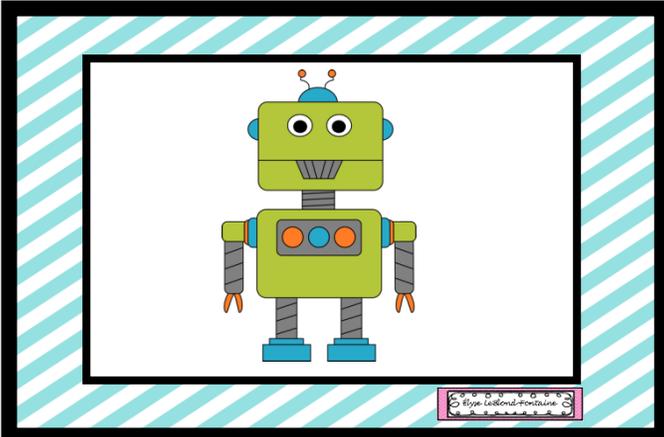
- Préalablement, brocher quelques feuilles blanches, pliées en deux, de façon à former un livre.
- Demander aux enfants d'inventer une histoire, de l'écrire à leur façon et de l'illustrer par la suite. Leur rappeler qu'ils doivent faire comme « un vrai livre » (ex. : une page couverture, un titre, écrire le nom de l'auteur, etc.)
- Lorsque la période de routine de littératie est terminée, demander à l'enfant ce qu'il a écrit et le réécrire, selon la norme orthographique. Profiter de ce moment pour écrire devant l'enfant et ainsi modéliser des stratégies de scripteur.
- Placer le livre dans le coin lecture de la classe pour que les autres enfants puissent le lire.

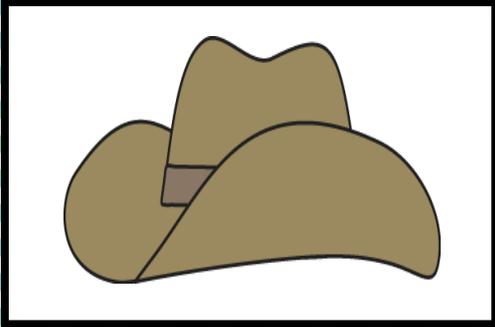
# Analyse de mots

## PARLER COMME UN ROBOT - PHONÈMES

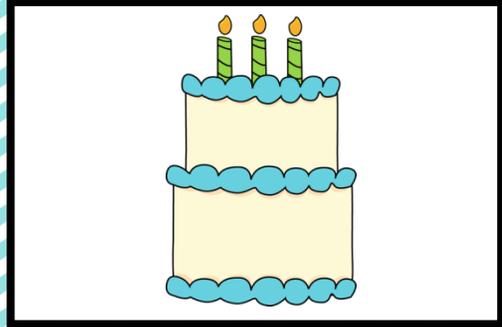
- Piger une carte à la fois.
- Ensemble, découper les mots en syllabes à l'aide des blocs Lego.
- Diviser ensuite chaque syllabe en phonèmes.
- Pour chaque phonème énoncé, placer un plus petit bloc Lego sur le gros bloc utilisé pour illustrer la syllabe.
- Lorsque les enfants ont compris, leur demander de le faire à tour de rôle. Fournir l'étayage nécessaire afin de soutenir chaque enfant dans cette activité.



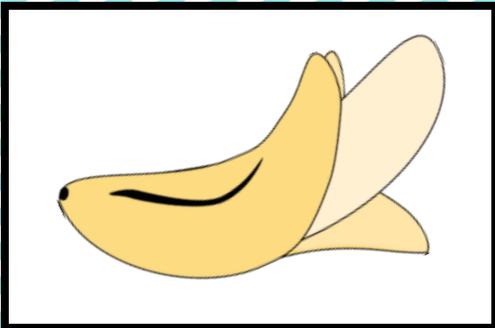




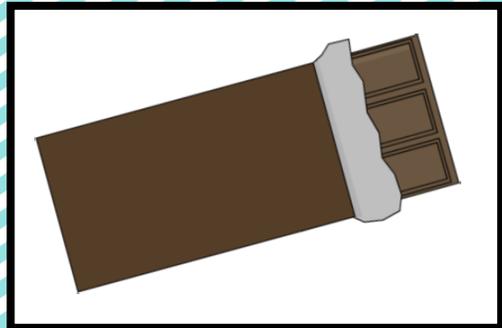
Écrivez le mot.



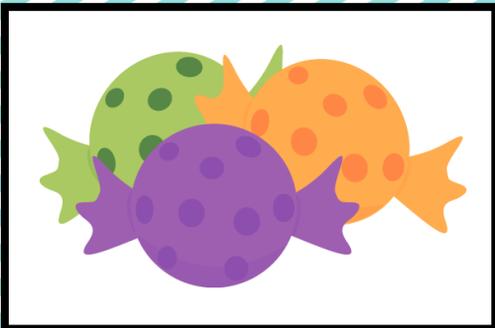
Écrivez le mot.



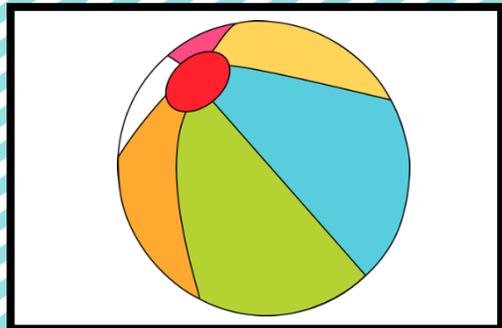
Écrivez le mot.



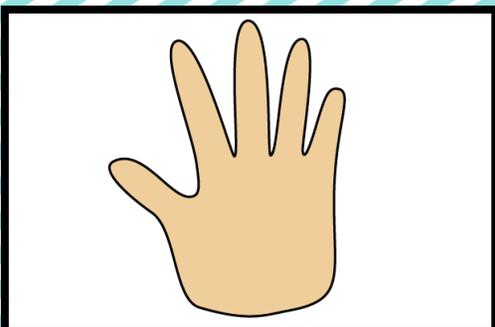
Écrivez le mot.



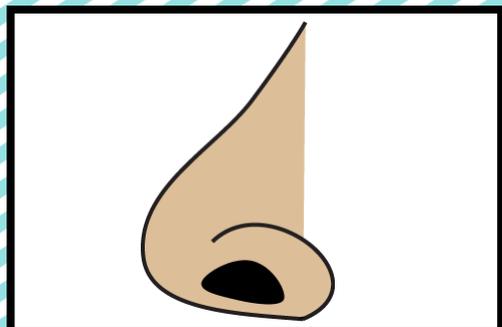
Écrivez le mot.



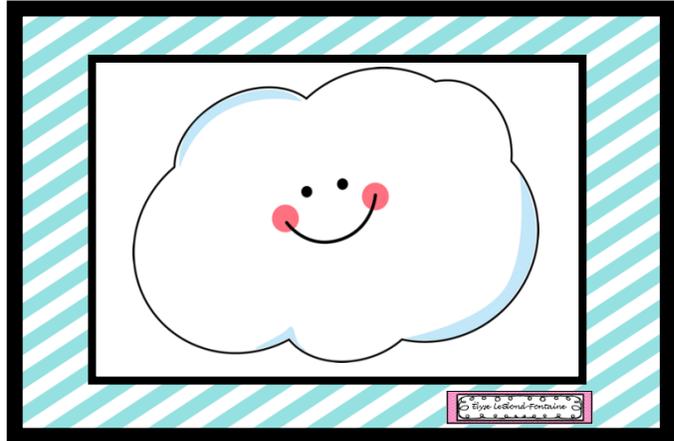
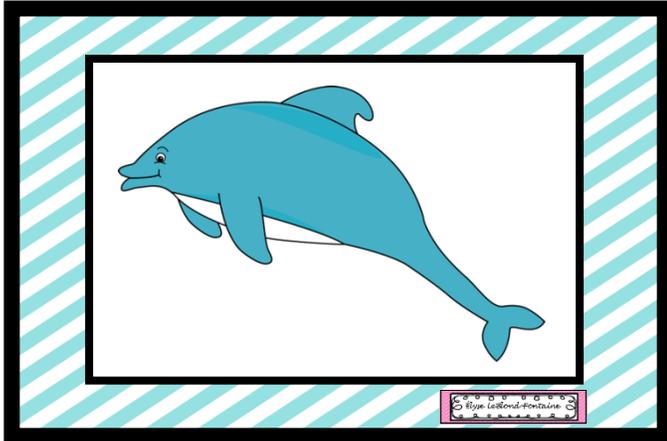
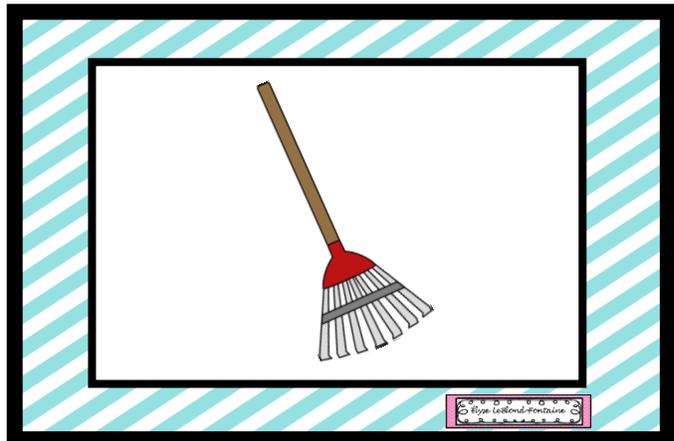
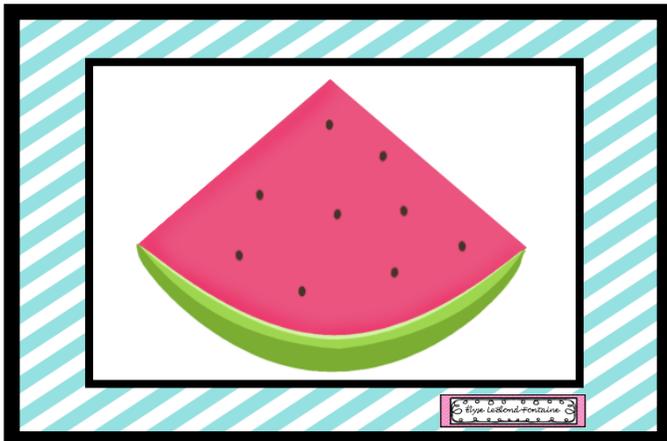
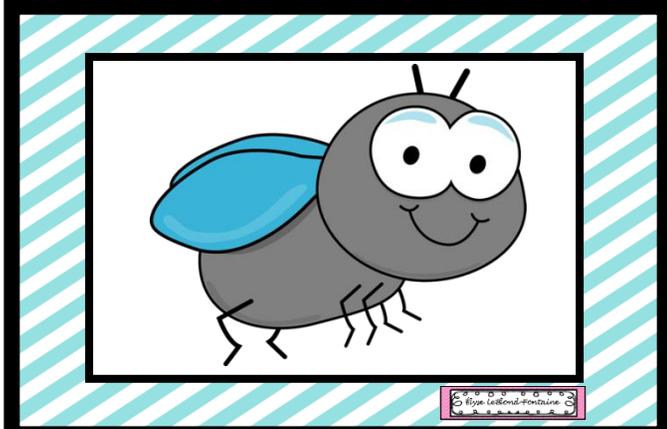
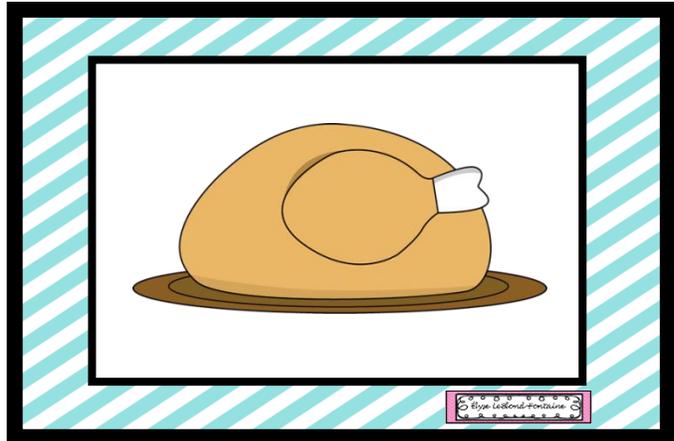
Écrivez le mot.



Écrivez le mot.



Écrivez le mot.



# semaine

317



**Matériel** : Bacs de livres, « whisperphones », couvertures, coussins, paniers à linge, etc.



**Matériel** : Bacs de livres, couvertures, coussins, cartes-images pour le retour sur la lecture, sacs de lettres en mousse, etc.



**Activité** : Fais ta valise !

**Matériel** : Cahier d'écriture, crayons variés, étampes des lettres de l'alphabet, autocollants (lettres), etc.



**Activité** : Est-ce que le mot contient un... ?

**Matériel** : Cartes d'activité, jetons de bingo, blocs Lego



**Matériel** : Me Reader (en équipe de 2)

# Travaux d'écriture

## FAIS TA VALISE !

- Demander aux enfants d'écrire à leur façon dans leur cahier d'écriture une liste d'objets qu'ils doivent apporter dans leur valise pour aller dormir chez un ami ou chez mamie et papi.
- Les enfants doivent écrire les mots (avec les crayons, les étampes, les autocollants), puis les illustrer.
- Lorsque les enfants ont écrit 10 mots, ils peuvent écrire et illustrer une histoire en lien avec la mise en situation.
- Lorsque la période de routine de littératie est terminée, demander à l'enfant ce qu'il a écrit et le réécrire, selon la norme orthographique. Profiter de ce moment pour écrire devant l'enfant et ainsi modéliser des stratégies de scripteur.

# Analyse de mots

## EST-CE QUE LE MOT CONTIENT UN... ?

- Piger une fiche d'activité.
- Nommer la lettre écrite sur la fiche et demander aux enfants quel son fait cette lettre. Si les enfants l'ignorent, les aider à trouver la réponse.
- Pointer la première image et demander à un élève de nommer l'animal.
- Demander aux enfants si le mot énoncé contient le phonème (la lettre) qui figure sur la carte. Si le mot contient le phonème, placer un jeton de bingo sur l'image. Recommencer avec chaque image figurant sur la fiche.
- Lorsque le jeu est bien compris, distribuer une fiche différente à chaque enfant. Demander aux enfants refaire l'activité, mais de façon autonome.
- Laisser quelques minutes aux enfants pour placer leurs jetons de bingo.
- Demander aux enfants de présenter leur fiche en justifiant leurs réponses. Si les enfants ont commis des erreurs, demander l'aide des autres enfants pour les corriger.
- Recommencer avec de nouvelles fiches.

\*\*\* Sur la fiche présentant la lettre C, le phonème recherché dans les mots est le « k ».

### Variante possible pour complexifier la routine

- Demander aux enfants de localiser le phonème dans le mot (début, milieu, fin). Par exemple, dans « pingouin », le phonème « p » est au début.



**Rr**

Elyse LeBlond-Fontaine

**Ii**

Elyse LeBlond-Fontaine

**Nn**

Elyse LeBlond-Fontaine

**Cc**

Elyse LeBlond-Fontaine

**Pp**

Elyse LeBlond-Fontaine

**Aa**

Elyse LeBlond-Fontaine

**Ss**

Elyse LeBlond-Fontaine

**Tt**

Elyse LeBlond-Fontaine

**Rr**  
1

Elise LeBlond-Fontaine

**Ii**

Elise LeBlond-Fontaine

**Nn**

Elise LeBlond-Fontaine

**Cc**

Elise LeBlond-Fontaine

# semaine 16



**Matériel** : Bacs de livres, « whisperphones », couvertures, coussins, paniers à linge, etc.



**Matériel** : Bacs de livres, couvertures, coussins, cartes-images pour le retour sur la lecture, sacs de lettres en mousse, etc.



**Activité** : Lettre pour la directrice

**Matériel** : Papier à lettre, étampes (lettres), autocollants (lettres), enveloppes, crayons variés, etc.



**Activité** : Compter le nombre de phonèmes

**Matériel** : Boîtes décorées, cartes-images, blocs Lego



**Matériel** : Livres-CD, lecteurs de disques portatifs, ordinateurs, etc.

# Travaux d'écriture

## LETTRÉ POUR LA DIRECTRICE

- Demander aux enfants d'écrire à leur façon, sur du papier à lettre, un message pour la directrice de l'école. Dans cette lettre, les enfants doivent décrire la cour d'école de leurs rêves.
- Pour réaliser l'activité, les enfants disposent de matériel varié (ex. : étampes, autocollants, crayons de couleur, stylos, etc.).
- Lorsque la période de routine de littératie est terminée, demander à l'enfant ce qu'il a écrit et le réécrire, selon la norme orthographique. Profiter de ce moment pour écrire devant l'enfant et ainsi, modéliser des stratégies de scripteur.

# Analyse de mots

## COMPTER LE NOMBRE DE PHONÈMES

- Placer les carte-images en 4 petites piles (selon le nombre de phonèmes).
- Demander à un enfant de piger une carte-image dans la pile d'images contenant 2 phonèmes.
- Demander à l'enfant de découper le mot en phonèmes (en s'aidant avec les blocs Lego → découper en syllabes, puis chaque syllabe en phonèmes). Fournir un étayage adapté à chaque enfant.
- Classer la carte-image dans la bonne boîte (celle sur laquelle le bon nombre de phonèmes comptés est inscrit).
- Recommencer jusqu'à ce que la pile soit vide.
- Poursuivre avec les cartes-images contenant 3 phonèmes, puis avec celles contenant 4 phonèmes et finalement, avec celles contenant 5 phonèmes.

### Variante possible pour complexifier la routine

- Placer les enfants en dyade (un enfant habile avec un enfant moins habile). Mélanger toutes les cartes-images ensemble. Remettre une petite pile de cartes-images à chaque dyade. Demander aux enfants de classer les cartes-images qui leur ont été remises. Lorsque les cartes sont classées, vérifier le contenu des boîtes avec tous les enfants. Modéliser les stratégies utilisées pour compter les phonèmes.

2

- Pain → p – ain
- Lit → l – i (t muet)
- Loup → l – ou (p muet)
- Riz → r – i (z muet)
- Bas → b – a (s muet)
- Lait → l – ai (t muet)
- Gent → g – en (t muet)

3

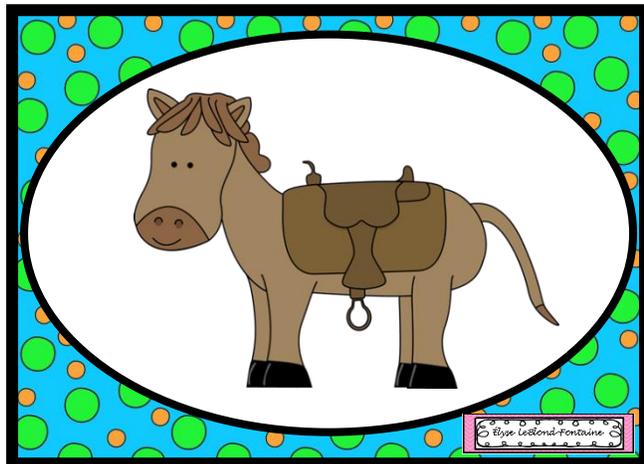
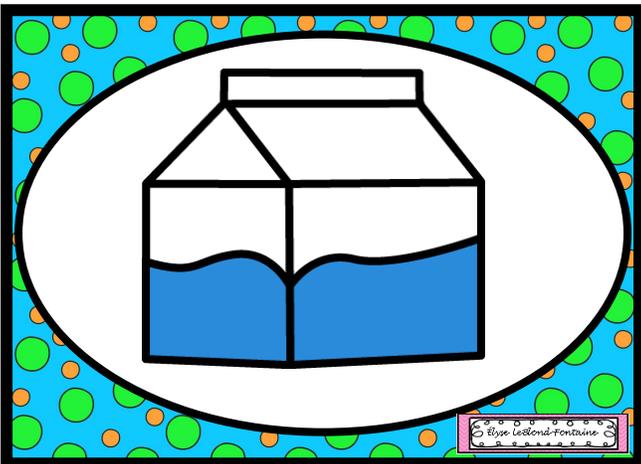
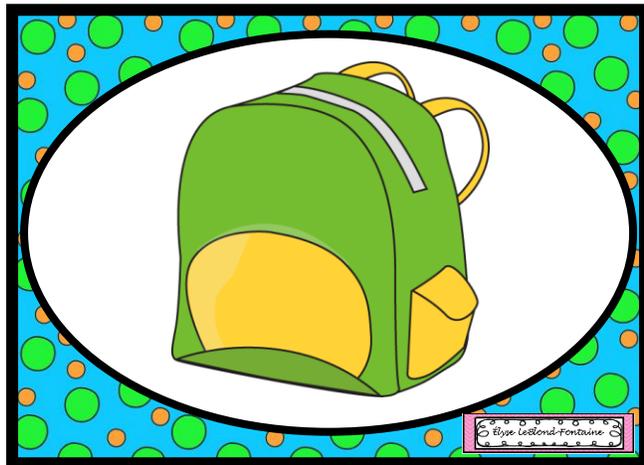
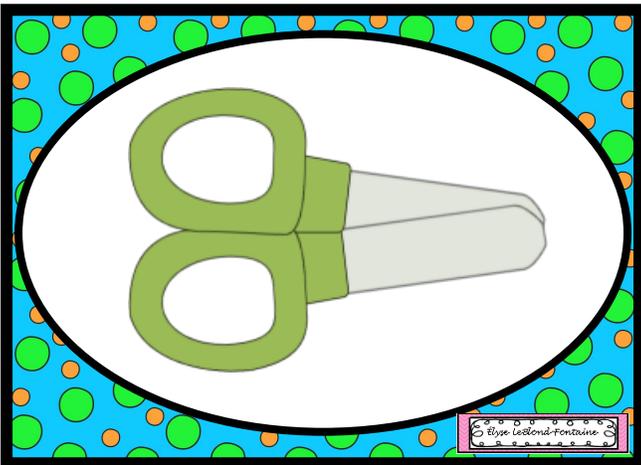
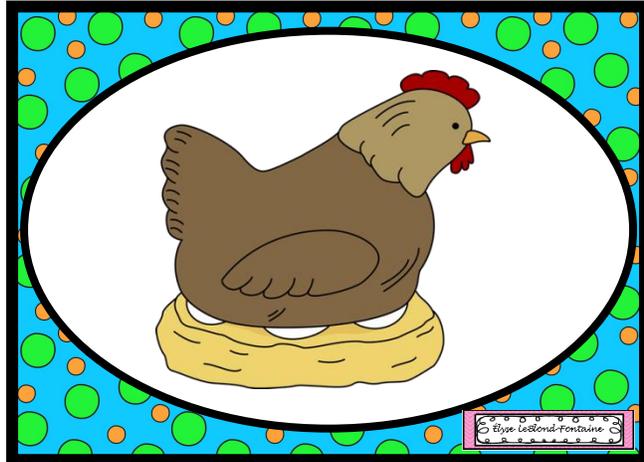
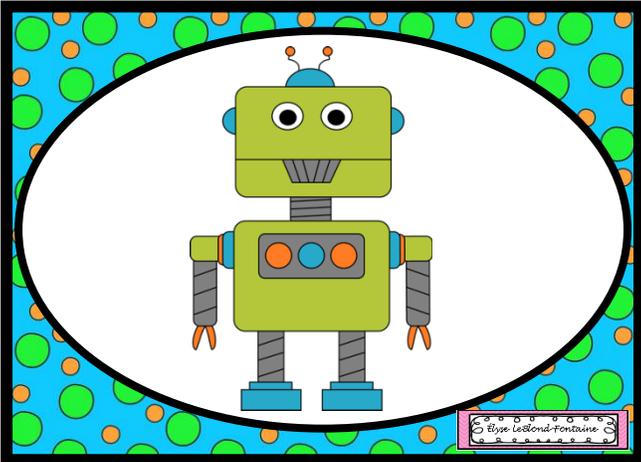
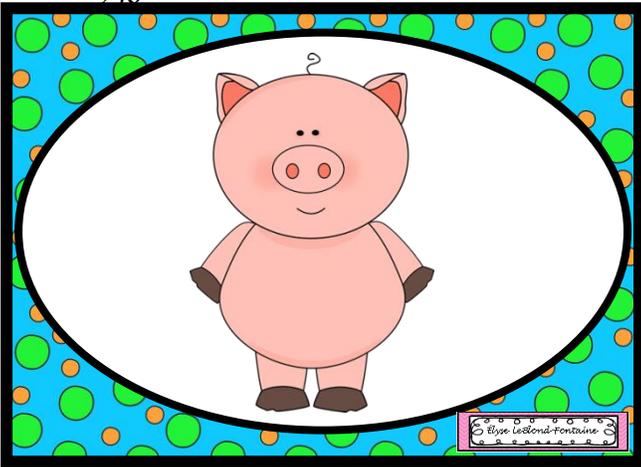
- Poule → p – ou – l (e muet)
- Sac → s – a – c
- Pomme → p – o – mm (e muet)
- Bulle → b – u – ll (e muet)

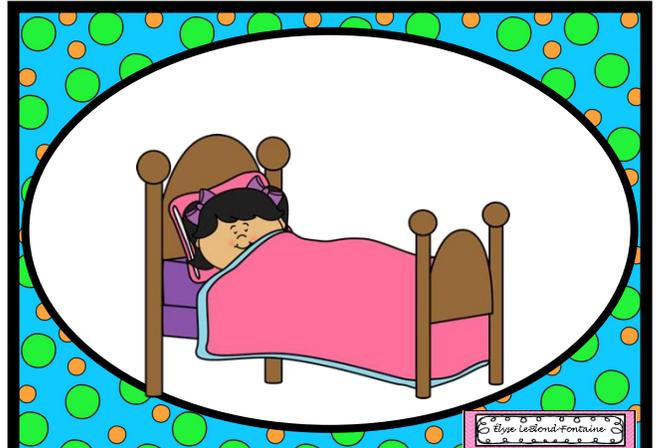
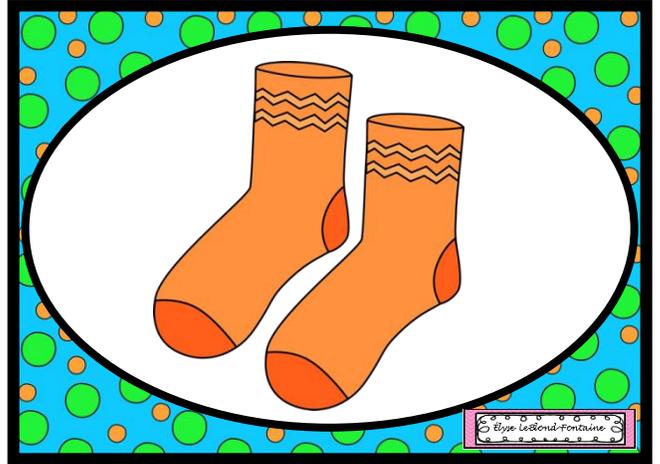
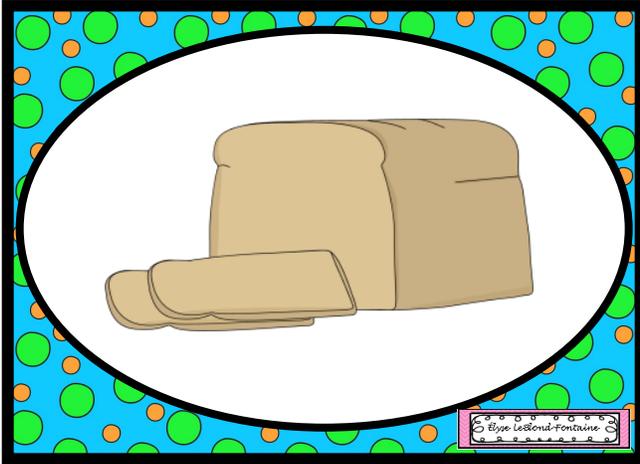
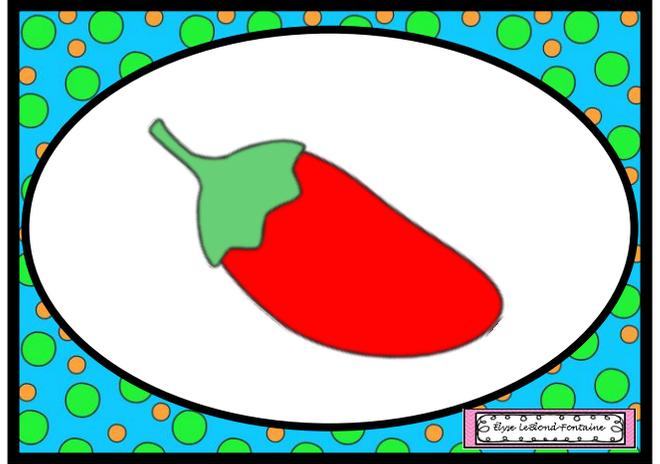
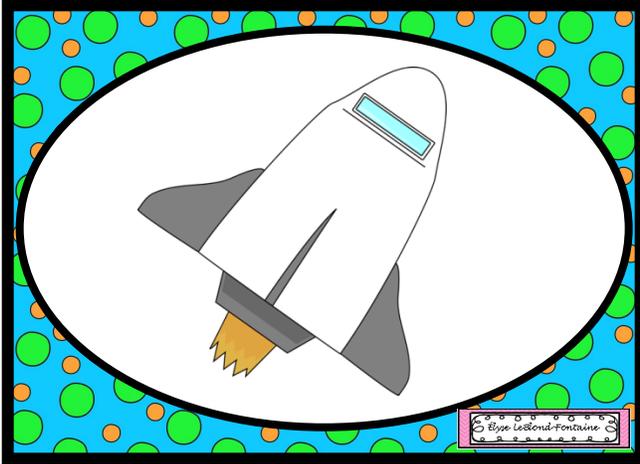
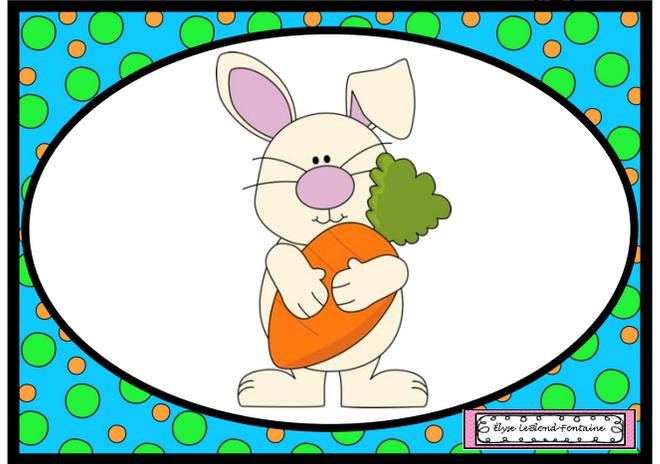
4

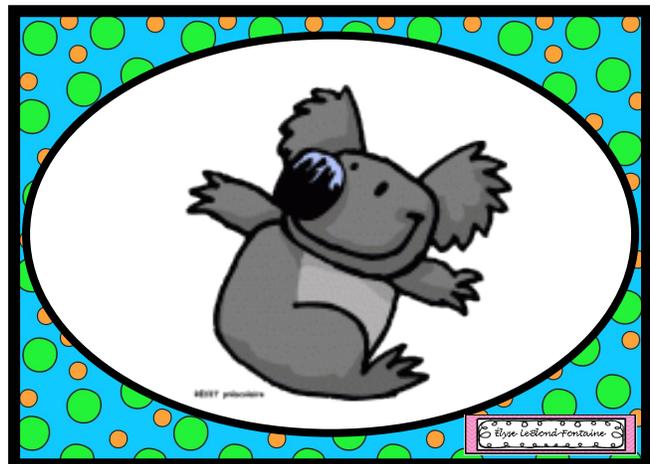
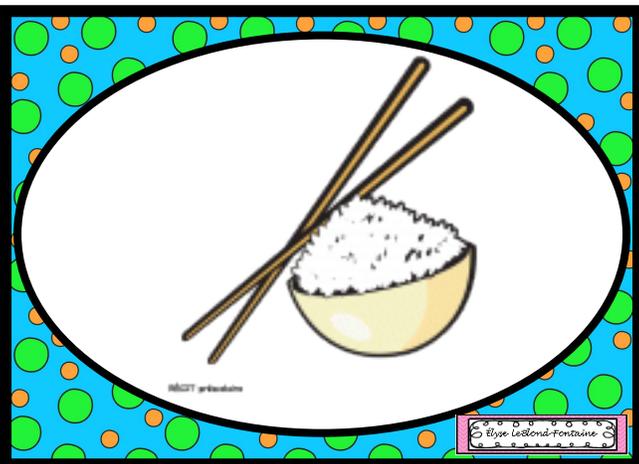
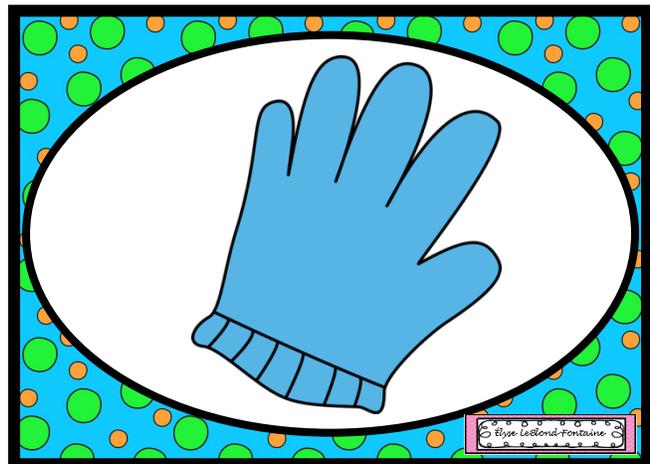
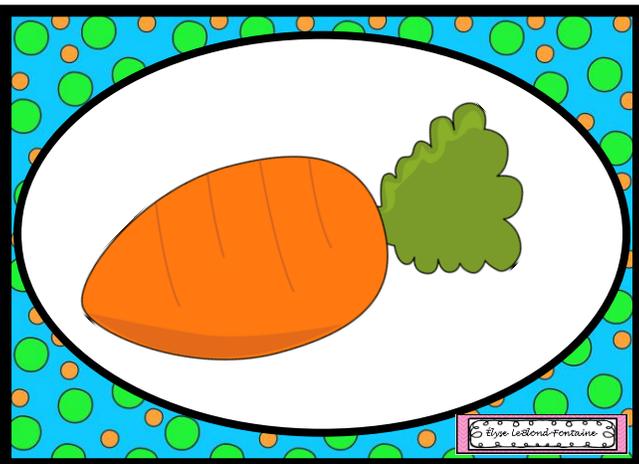
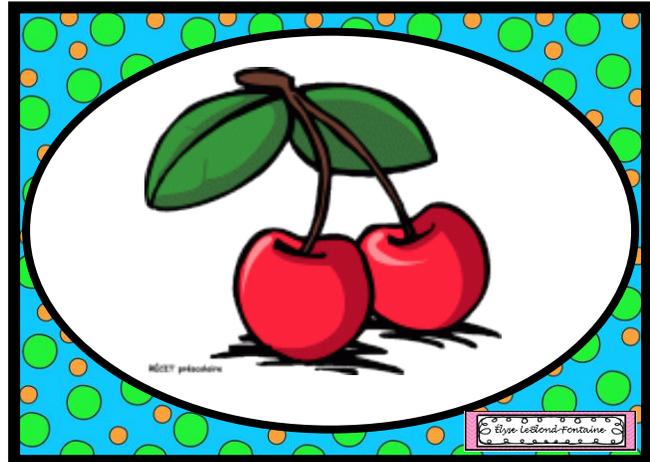
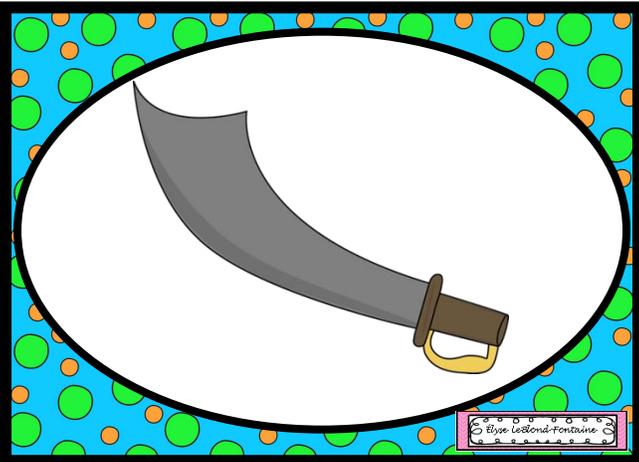
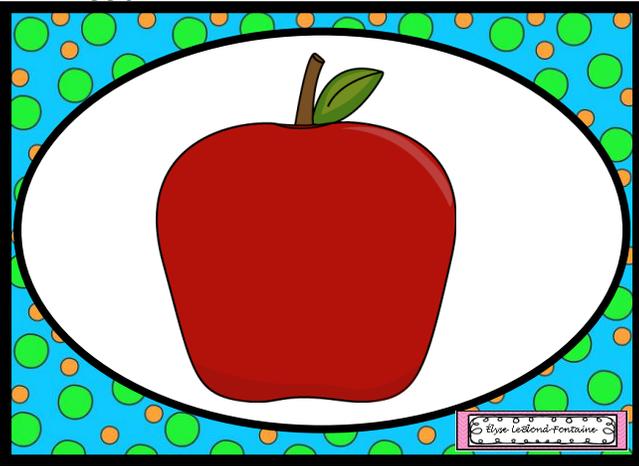
- Cochon → c – o – ch – on
- Cadeau → c – a – d – eau
- Robot → r – o – b – o (t muet)
- Ciseaux → c – i – s(z) – eau (x muet)
- Lapin → l – a – p – in
- Fusée → f – u – s(z) – é

5

- Cheval → ch – e – v – a – l
- Cerise → c – e – r – i – s(z) (e muet)
- Carotte → c – a – r – o – tt (e muet)
- Koala → k – o – a – l – a







## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

CASTÉРАН, Églantine. 2010. « Pictomonstre #01 ». *Éditions Boomerang jeunesse*, 22 pages.

CASTÉРАН, Églantine. 2010. « Pictomonstre #02 ». *Éditions Boomerang jeunesse*, 22 pages.

CASTÉРАН, Églantine. 2010. « Pictomonstre #03 ». *Éditions Boomerang jeunesse*, 22 pages.

CASTÉРАН, Églantine. 2010. « Pictomonstre #04 ». *Éditions Boomerang jeunesse*, 22 pages.

CASTÉРАН, Églantine. 2009. « Pictonimo # 01 ». *Éditions Boomerang jeunesse*, 22 pages.

CASTÉРАН, Églantine. 2009. « Pictonimo #02 ». *Éditions Boomerang jeunesse*, 22 pages.

CASTÉРАН, Églantine. 2009. « Pictonimo #03 ». *Éditions Boomerang jeunesse*, 22 pages.

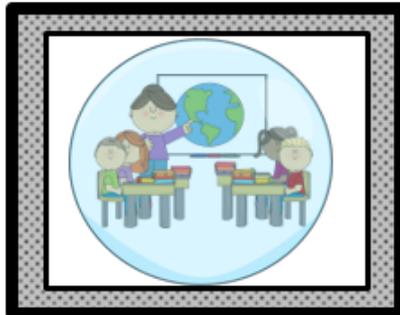
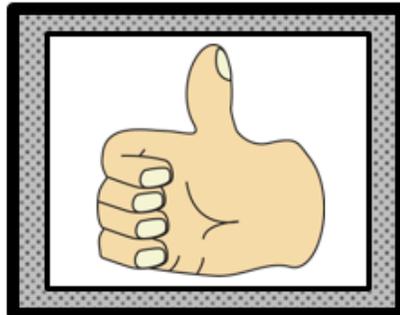
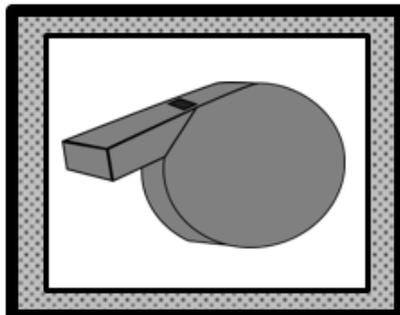
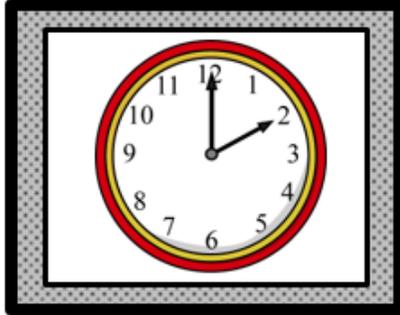
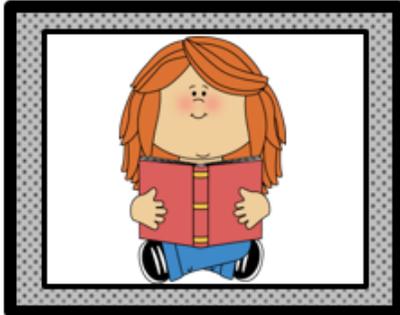
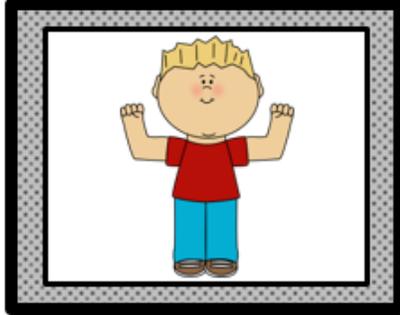
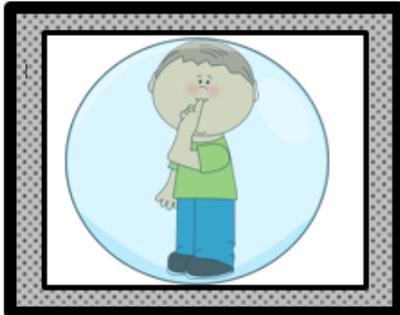
CASTÉРАН, Églantine. 2009. « Pictonimo #04 ». *Éditions Boomerang jeunesse*, 22 pages.

SCOTTON, Rob. 2010. « Joyeux Noël, Splat ». *Éditions Album Nathan*, 31 pages.

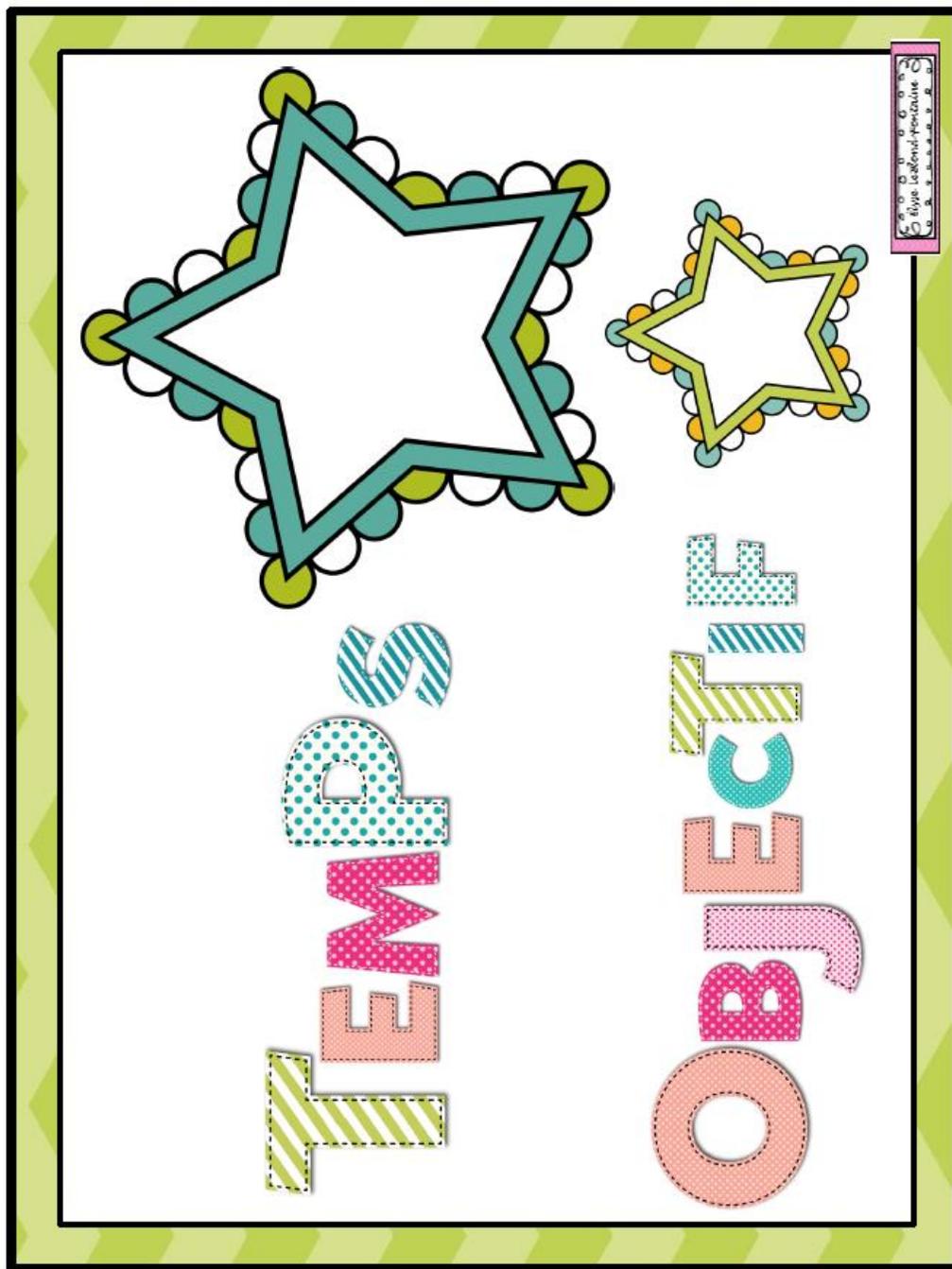
\*\* Il est à noter que les images utilisées dans le cadre de ce programme proviennent des sites [www.mycutegraphics.com](http://www.mycutegraphics.com) et <http://recitpresco.qc.ca/>. Elles ont été utilisées avec autorisation.

ANNEXE VI

PICTOGRAMMES POUR LE TABLEAU D'ANCRAGE



ANNEXE VII  
FICHE POUR LA CONSIGNATION DU TEMPS



## ANNEXE VIII

## TABLEAU D'INSCRIPTION AUX ROUTINES DE LITTÉRATIE



**ANNEXE IX**

**OBSERVATIONS ET COMMENTAIRES ADRESSÉS AUX ENSEIGNANTES**

**LORS DU SUIVI EN CLASSE**

Tableau 13 : Consignation des commentaires adressés aux trois enseignantes du GE lors du suivi en lien avec l'implantation du programme de routines de littératie

Code de la participante	Observations	Commentaires adressés à l'enseignante
Enseignante 1	<p>Ambiance propice à la concentration (musique douce, éclairage tamisé, etc.)</p> <p>Aucune inscription à la routine supervisée par l'enseignante (« Travaux d'écriture »)</p> <p>Qualité de l'étayage fait par l'enseignante auprès des enfants inscrits à la routine « Analyse de mots » (L'enseignante accompagne les enfants moins habiles pour l'activité. Elle pose des questions, suscite des réflexions et fait des liens avec les autres activités vécues en classe.)</p> <p>Répartition des enfants dans l'espace (Les enfants ont chacun leur espace pour travailler)</p> <p>Rapidité des enfants pour se mettre à la tâche</p> <p>Résistance des enfants (environ 15 minutes)</p>	<p>Maintenir la bonne gestion de classe lors des routines de littératie (ambiance propice aux apprentissages, gestion du matériel, répartition des enfants dans l'espace, valorisation de l'autonomie des enfants, etc.)</p> <p>Poursuivre les interventions qui suscitent la réflexion et la participation active des enfants.</p> <p>Continuer d'être proactive et d'être attentive aux besoins des enfants.</p> <p>Ne pas hésiter à partager son expérience avec ses collègues, notamment en ce qui a trait à la gestion de classe.</p>
Enseignante 2	<p>Environnement bruyant (volume de voix des enfants élevé)</p> <p>Répartition des enfants dans l'espace (les enfants sont très près les uns des autres)</p> <p>Concentration des enfants face à la tâche demandée</p> <p>Qualité de l'étayage fait par l'enseignante auprès des enfants inscrits à la routine « Travaux d'écriture » (L'enseignante respecte la démarche des orthographes approchées. Elle amène les enfants à émettre des hypothèses, à échanger entre eux, à faire des liens avec des mots connus (ex. : prénoms des enfants de la classe, mots fréquents dans le message du matin, etc.). La participation de tous les enfants est sollicitée.</p>	<p>Répartir les enfants dans l'espace afin qu'ils aient chacun leur bulle pour travailler (moins de distractions)</p> <p>Poursuivre les interventions de qualité lors des activités d'orthographes approchées</p> <p>Mettre en place des conditions favorisant le calme et la concentration (volume de voix plus bas, musique douce, éclairage tamisé, etc.)</p> <p>Faire un retour sur la période de routines de littératie afin de</p>

	<p>Bonne gestion du matériel (La pâte à modeler et les étampes dans la routine « Travaux d'écriture » sont utilisées par les enfants comme des outils de travail.)</p> <p>Résistance des enfants (environ 15 minutes)</p>	<p>souligner les éléments qui ont été bien réussis et ceux qui l'ont moins bien été.</p> <p>Se référer au tableau d'ancrage avant le début de la période de routines de littératie afin d'exposer clairement ses attentes face aux comportements</p>
Enseignante 3	<p>Environnement bruyant (volume de voix des enfants élevé)</p> <p>Difficulté à faire abstraction des bruits ambiants</p> <p>Répartition des enfants dans l'espace (les enfants sont très près les uns des autres)</p> <p>Concentration des enfants face à la tâche demandée</p> <p>Qualité de l'étayage fait par l'enseignante auprès des enfants inscrits à la routine « Travaux d'écriture » (L'enseignante respecte la démarche des orthographes approchées. Elle amène les enfants à émettre des hypothèses, à échanger entre eux, à faire des liens avec des mots connus (ex. : prénoms des enfants de la classe, mots fréquents dans le message du matin, etc.). La participation de tous les enfants est sollicitée.</p> <p>Résistance des enfants (environ 15 minutes)</p> <p>Bonne gestion du matériel (La pâte à modeler et les étampes dans la routine « Travaux d'écriture » sont utilisées par les enfants comme des outils de travail.)</p>	<p>Répartir les enfants dans l'espace afin qu'ils aient chacun leur bulle pour travailler (moins de distractions)</p> <p>Poursuivre les interventions de qualité lors des activités d'orthographes approchées</p> <p>Mettre en place des conditions favorisant le calme et la concentration (volume de voix plus bas, musique douce, éclairage tamisé, etc.)</p> <p>Demeurer concentrée sur l'activité faite avec le sous-groupe et faire confiance aux autres enfants</p> <p>Faire un retour sur la période de routines de littératie afin de souligner les éléments qui ont été bien réussis et ceux qui l'ont moins bien été.</p> <p>Se référer au tableau d'ancrage avant le début de la période de routines de littératie afin d'exposer clairement ses attentes face aux comportements.</p>

ANNEXE X  
CARTES-IMAGÉES (RETOUR SUR LA LECTURE)

 <b>Personnages</b>	
 <b>Personnage principal</b>	
 <b>Quand ?</b>	
 <b>Où ?</b>	
 <b>Problème</b>	
 <b>Solution</b>	



## ANNEXE XI

### ÉPREUVE DU CONCEPT DE LETTRE

#### Concepts reliés aux lettres

#### Directives :

1- Présenter la feuille à l'enfant (voir annexe) et lui lire la phrase qui est écrite (**sans** pointer du doigt).

*«Regarde, ici c'est écrit : Le roi chicane sa fille Lucile.»*

2- Lui tendre un crayon de plomb et lui dire :

*«Prends ce crayon et encercle (ou entoure) une seule lettre.»*

3- *«Encercle (ou entoure) une autre lettre.»*

4- *«Encercle (ou entoure) deux lettres ensemble.»*

5- Reprendre le crayon de plomb et donner un **crayon rouge** à l'enfant. Lui dire :

*«Prends ce crayon rouge et encercle (ou entoure) une lettre majuscule.»*

#### Notes importantes :

\* Si l'enfant **ne comprend pas la consigne (encercle)**, reformuler :

*«Fais un rond autour de.... »*

\* Si l'enfant **pose des questions ou demande de confirmer ce qu'il fait**, ne pas donner d'indication.

*«Fais-le comme tu penses.» «C'est très bien, continue.» «Fais-le avec les idées que tu as dans ta tête.»*

\* À la **question 5**, si l'enfant demande s'il a le droit d'encercler une lettre déjà encerclée, lui dire oui.

**Le roi chicane sa fille Lucile.**

**ANNEXE XII**  
**ÉPREUVE DU CONCEPT DE MOT**

**Concept de mot**

Directives :

1- Présenter la feuille à l'enfant (voir annexe) et lui lire la phrase qui est écrite (sans pointer du doigt).

*«Regarde, ici c'est écrit : Le monstre attrape le roi et ouvre sa bouche.»*

2- *«Encerle chacun des mots que tu vois.»*

*«Pas tous ensemble, mais un mot après l'autre.»*

3- Si l'enfant ne comprend pas la consigne, reformuler :

*«Fais un rond autour de chacun des mots que tu vois.»*

*«Pas tous ensemble, mais un mot après l'autre.»*

4- Si l'enfant pose des questions ou demande de confirmer ce qu'il fait, ne pas donner d'indication.

*«Fais-le comme tu penses.» «C'est très bien, continue.» «Fais-le avec les idées que tu as dans ta tête.»*

**Le monstre attrape le roi et ouvre sa bouche.**

**ANNEXE XIII**  
**ÉPREUVE D'ÉCRITURE PROVISOIRE**

**Épreuve d'écriture provisoire**

**Consignes de passation**

L'épreuve débute lorsque l'expérimentateur donne cette consigne à l'enfant : « Ici en haut, tu vas écrire ton prénom. »

Identifier les animaux avec l'enfant et lui demander d'écrire un à un les mots suivants : girafe, abeille, escargot, hibou et éléphant.

« Je vais te demander d'écrire le nom de ces animaux. Je sais que tu ne sais pas encore écrire. Je veux seulement que tu écrives comme tu penses, comme si tu jouais à écrire. »

Si un enfant pose des questions ou demande de confirmer ce qu'il fait, ne pas donner d'indication sur la façon d'écrire le mot. « Fais-le comme tu penses. » « C'est très bien, continue. »

*Nom*



## ANNEXE XIV

## GRILLE DE CORRECTION POUR L'ÉPREUVE D'ÉCRITURE PROVISOIRE

0 point	Lettres au hasard
1 point	Commence par une voyelle qui représente un phonème autre que le phonème initial
1,5 points	Commence par une consonne qui représente un phonème autre que le phonème initial
2 points	Commence par la représentation du phonème initial
2,5 points	Commence par la représentation du phonème initial et contient un autre phonème après intrusion de plus d'une lettre
3 points	Commence par la représentation du phonème initial et comprend la représentation d'un autre phonème après intrusion d'une seule lettre
3,5 points	Commence par la représentation du phonème initial et comporte la représentation d'un autre phonème sans intrusion
4 points	Commence par la représentation du phonème initial et comporte deux autres phonèmes, possibilité d'intrusion d'une lettre
4,5 points	Commence par le phonème initial et comporte deux autres phonèmes sans intrusion
5 points	Toutes les syllabes sont représentées
5,5 points	Tous les phonèmes sont représentés
6 points	Orthographe standard

**ANNEXE XV**  
**ÉPREUVE DE LA CONNAISSANCE DU NOM DES LETTRES**

**Épreuve du nom des lettres en majuscules et minuscules**

**Consignes de passation**

L'épreuve débute lorsque l'expérimentateur donne cette consigne à l'enfant : « Je voudrais que tu me dises le nom de ces lettres. »

L'expérimentateur pointe alors chacune des lettres à l'enfant.

Aucune forme d'aide et de rétroaction ne lui est offerte durant cette épreuve.

Listes des lettres :

**- les 26 lettres en majuscules présentées dans un ordre aléatoire.**

## LES 26 LETTRES MAJUSCULES

**L                    B                    H                    N**

**P                    S                    A                    C**

**U                    O                    Z                    D**

**G                    Y                    T                    J**

**E                    R                    V                    I**

**F                    M                    K                    W**

**Q                    X**

**ANNEXE XVI**  
**ÉPREUVE DE LA CONNAISSANCE DU SON DES LETTRES**

**Épreuve du son des lettres en majuscules et minuscules**

**Consignes de passation**

L'expérimentateur présente la lettre /L/ qui est sur un petit carton à l'enfant et lui demande de lui dire le son que fait cette lettre. Si l'enfant se trompe ou en est incapable, vous faites le son de la lettre.

L'épreuve débute lorsque l'expérimentateur donne cette consigne à l'enfant : « Je voudrais que tu me fasses le son de ces lettres. »

L'expérimentateur pointe alors chacune des lettres à l'enfant.

Aucune forme d'aide et de rétroaction ne lui est offerte durant cette épreuve.

Listes des lettres :

**- les 26 lettres en majuscules présentées dans un ordre aléatoire.**

## LES 26 LETTRES MAJUSCULES

<b>L</b>	<b>B</b>	<b>H</b>	<b>N</b>
<b>P</b>	<b>S</b>	<b>A</b>	<b>C</b>
<b>U</b>	<b>O</b>	<b>Z</b>	<b>D</b>
<b>G</b>	<b>Y</b>	<b>T</b>	<b>J</b>
<b>E</b>	<b>R</b>	<b>V</b>	<b>I</b>
<b>F</b>	<b>M</b>	<b>K</b>	<b>W</b>
<b>Q</b>	<b>X</b>		

**ANNEXE XVII**  
**LISTE DES SONS ACCEPTÉS POUR L'ÉPREUVE DE LA CONNAISSANCE**  
**DU SON DES LETTRES**

Tableau 14 : Liste des sons acceptés pour l'épreuve de la connaissance du son des lettres

Lettre	Sons acceptés
A	« aaa », « a »
B	« b-b-b », « be », « ba », « bu »
C	« sss », « k-k-k »
D	« d-d-d », « de »
E	« eee », « e », « é », « è »
F	« fff »
G	« jjj », « je », « gue »
H	Muet, ne fait aucun son
I	« iii », « i »
J	« jjj »
K	« k-k-k »
L	« lll »
M	« mmm »
N	« nnn »
O	« ooo », « o »
P	« pe », « poup »
Q	« k-k-k »
R	« rrr »
S	« sss », « zzz »
T	« t-t-t », « tss »
U	« uuu », « u »
V	« vvv »
W	« wi », « wa », « vvv »
X	« kxx » (Alexanda), « gxx » (xylophone)
Y	« iii », « i », « ye »
Z	« zzz »
<p>*Il est à noter que les sons faisant référence aux histoires de « Raconte-moi l'alphabet » sont acceptés pour l'ensemble des lettres. Par exemple, « uuu, cheval ! » est accepté.</p> <p>** Lorsqu'un enfant répond qu'il ignore la réponse, aucun point n'est accordé.</p> <p>*** Pour les lettres a, e, i, o, u, le nom de la lettre (ex. : « i ») et le son (ex. : « iii ») sont acceptés.</p>	

## ANNEXE XVIII

## PISTES D'INTERVENTIONS LORS DE LA LECTURE INTERACTIVE

Tableau 15: La lecture interactive en trois temps - inspiré de Bernier (2017) et de Dupin de Saint-André, Montésinos-Gelet et Morin (2012)

<b>Planification</b>	Planifier la lecture et cibler une intention de lecture	---
	Choisir le livre	Choisir un texte riche, adapté à l'âge des enfants, qui suscite leur intérêt et en lien avec l'intention de lecture
	Lire l'histoire	Lire le livre sans la présence des enfants
	Analyser l'histoire et planifier des questions et des interventions	Cibler les passages importants, etc.
<b>Avant</b>	Activer les connaissances antérieures	Animer une discussion sur le thème du livre, faire des liens avec d'autres œuvres, etc.
	Présenter l'intention de lecture	---
	Présenter le livre (titre, auteur, etc.)	Exploiter les informations de la page couverture et de la quatrième de couverture
	Faire des prédictions sur le déroulement de l'histoire	Faire des prédictions à partir des informations de la page couverture (titre, illustration, etc.)
<b>Pendant</b>	Rendre la lecture dynamique	Changer de voix, modifier les intonations, etc.
	Effectuer des interventions stratégiques	Montrer les illustrations, énoncer les structures répétitives, faire ressortir les informations importantes, poser des questions sur les mots, les lettres, les rimes, présenter et expliquer les mots de vocabulaire nouveaux ou difficiles, etc.
	Faire des prédictions sur la suite de l'histoire	Demander aux enfants de prédire la fin d'une phrase ou la suite des événements
	Vérifier la compréhension des enfants et les amener à justifier leurs réponses	Questionner les enfants sur les personnages, les événements, les émotions, etc.
	Animer des discussions, poser des questions, reformuler les propos des enfants, offrir des rétroactions, etc.	---
	Modéliser l'acte de lire lecture	Énoncer à voix haute les processus cognitifs, les questionnements et les stratégies utilisées.
<b>Après</b>	Faire un retour sur la lecture et les prédictions faites avant celle-ci.	---
	Animer une discussion et questionner les enfants sur certains éléments du texte	Amener les enfants à faire des liens entre le texte et leur propre vécu, discuter des personnages, des événements, des idées principales, etc.
	Demander aux enfants de résumer l'histoire dans leurs mots (rappel de l'histoire)	---

**ANNEXE XIX**  
**RÉSULTATS RECUEILLIS PAR LE BIAIS DES QUESTIONNAIRES**  
**AUTODÉCLARÉS (PRÉTEST)**

Tableau 16 : Réponses courtes relatives aux pratiques pédagogiques des enseignantes du GE et du GT

Énoncés	Groupes	Réponses
Quels types de livres utilisez-vous dans votre pratique quotidienne ?	GE	Albums (E1 <sup>30</sup> , E2, E3) Abécédaires (E2) Documentaires (E1, E2, E3) Livres de recettes (E2) Contes (E3) Livres audio (E1, E3) Petits livres (première lecture) (E3) Livres numériques (E3)
	GT	Albums (E4, E5, E6) Imagiers (E4) Documentaires (E4, E5) Affiches géantes (E4)
Utilisez-vous un matériel pédagogique en lien avec l'émergence de la lecture et de l'écriture ? <sup>31</sup>	GE	Raconte-moi l'alphabet (E1, E2, E3) Trousse de conscience phonologique (E1, E2, E3) ABC Boum ! (E2, E3)
	GT	Raconte-moi l'alphabet (E4, E5, E6) Raconte-moi les sons (E4) La forêt de l'alphabet (E4, E5, E6) Livre des éditions la Chenelière « L'émergence de l'écrit » (E4) Trousse de conscience phonologique (E5) ABC Boum ! (E6)
Utilisez-vous un matériel pédagogique pour soutenir ou stimuler le développement du langage oral des enfants ?	GE	Raconte-moi l'alphabet (E1) Devinettes (E1, E2, E3) Pictogrammes (E3) Aide-mémoire illustré (E3)

<sup>30</sup> Il est à noter que l'abréviation « E » désigne le terme « enseignante » (ex. : E1 représente l'enseignante 1, E2 signifie l'enseignante 2, etc.).

<sup>31</sup> Les références complètes du matériel pédagogique/didactique utilisé par les enseignantes du GE et du GT se retrouvent à l'annexe XX.

		Présentations quotidiennes (E2) Chansons (E3) Livres d'histoire (E3) Vidéos (E3)
	GT	La forêt de l'alphabet (E5) Raconte-moi l'alphabet (E5) Aucun (E4, E6)
Quel est votre statut d'emploi ?	GE	Régulier, temps plein (E1, E2, E3)
	GT	Régulier, temps plein (E4, E5, E6)
Depuis combien d'années enseignez-vous ?	GE	E1 : 15 ans E2 : 17 ans E3 : 7 ans
	GT	E4 : 16 ans E5 : 23,5 ans E6 : 18 ans
Depuis combien d'années enseignez-vous au préscolaire ?	GE	E1 : 15 ans E2 : 15 ans E3 : 7 ans
	GT	E4 : 15 ans E5 : 20,5 ans E6 : 4 ans
Combien d'enfants avez-vous dans votre classe cette année ?	GE	E1 : 16 enfants E2 : 16 enfants E3 : 17 enfants
	GT	E4 : 10 enfants E5 : 11 enfants E6 : 14 enfants
Pour chacun des diplômes que vous avez obtenus, indiquez le titre.	GE	Baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire (E1, E2, E3) Certificat en anthropologie (sciences de l'éducation) (E1)
	GT	Baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire (E4, E5, E6)
Avez-vous participé à des formations en lien avec l'émergence de la lecture et de l'écriture ou sur le développement du langage oral au cours des cinq dernières années ?	GE	Aucune (E1, E2, E3)
	GT	La forêt de l'alphabet (E4, E5, E6) La lecture partagée enrichie (E6)

**ANNEXE XIX**  
**LISTE DES RÉFÉRENCES DIDACTIQUES**

BERNIER, Julie, Marie-Claude NOLIN et Louise D. BLEAU *et al.* 2008. « Mon coffre à outils – Conscience phonologique ». *Éditions Passe-Temps*. Québec.

BRODEUR, Monique, Éric DION, Lucie GODARD *et al.* 2008. « La forêt de l’alphabet ». *Centre de Psycho-Éducation du Québec [CPEQ]*. Université du Québec à Montréal, Québec.

GAUDREAU, Andrée. 2004. « Émergence de l’écrit – Éducation préscolaire et premier cycle du primaire ». *Éditions Chenelière Éducation*, Montréal, Québec. 320 pages.

JOLICOEUR, Andrée et Luce SABOURIN. 2003. « Trousse de dépannage en lecture, Cahier 1 – Conscience phonologique ». *Guérin-Éditeur*, Montréal, Québec.

LAPLANTE, Josée. 2001. « Raconte-moi les sons ». *Éditions Chenelière Éducation*. Collection Atout plus. Québec.

LAPLANTE, Josée. 2003. « Raconte-moi l’alphabet ». *Éditions Chenelière Éducation*. Collection Atout plus. Québec.

ROULEAU, Natasha. 2002. « ABC-BOUM ! Script – Méthode d’enseignement multisensorielle de la calligraphie des lettres. Méthode didactique d’accompagnement ». Montréal, Québec.

