

Environnement physique en littératie en milieu de garde enrichi par le personnel éducateur à la suite d'un développement professionnel

Colombe Lemire, Mariane Chiasson-Roussel, Marianne Paul, Julie Myre-Bisaillon and Elisabeth Martinez-Manningham

Volume 47, Number 2, Summer 2024

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1113853ar>
DOI: <https://doi.org/10.53967/cje-rce.6145>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Canadian Society for the Study of Education

ISSN

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

[Explore this journal](#)

Cite this article

Lemire, C., Chiasson-Roussel, M., Paul, M., Myre-Bisaillon, J. & Martinez-Manningham, E. (2024). Environnement physique en littératie en milieu de garde enrichi par le personnel éducateur à la suite d'un développement professionnel. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 47(2), 272–301. <https://doi.org/10.53967/cje-rce.6145>

Article abstract

The aim of this study was to describe the environmental adaptations made by early childhood centre (ECC) educators to support the literacy skills of the children in their group through daily activities, following professional development (training and coaching). Data were collected using questionnaires administered before and after the experiment, as well as a logbook completed by the four participating educators. Qualitative analysis reveals that, as a result of professional development, the variety and quantity of environmental adaptations proposed by the educators increased, particularly in terms of environmental writing, printouts, and literacy materials made available. In conclusion, the enrichment of the physical environment in literacy would allow, among other things, the children to access the material themselves, which would promote their interest and their involvement in early literacy activities.



Environnement physique en littératie en milieu de garde enrichi par le personnel éducateur à la suite d'un développement professionnel

Colombe Lemire

Université du Québec à Trois-Rivières

Mariane Chiasson-Roussel

Université du Québec à Trois-Rivières

Marianne Paul

Université du Québec à Trois-Rivières

Julie Myre-Bisaillon

Université de Sherbrooke

Elisabeth Martinez-Manningham

Université du Québec à Trois-Rivières

Résumé

Cette étude visait à décrire les adaptations de l'environnement réalisées par le personnel éducateur d'un centre de la petite enfance (CPE) pour soutenir les habiletés en littératie des enfants de leur groupe lors des activités quotidiennes, et ce, à la suite d'un développement professionnel (formation et accompagnement). Le remplissage d'un questionnaire avant et après la démarche de développement professionnel ainsi que la tenue d'un journal de bord par les quatre éducatrices participantes ont permis de recueillir les données analysées. L'analyse qualitative révèle qu'à la suite du développement professionnel, la variété et la quantité des adaptations de l'environnement proposées par les éducatrices ont augmenté, notamment sur le plan des écrits imprimés environnementaux ainsi que du matériel en littératie mis à la disposition des enfants. En conclusion, l'enrichissement de l'environnement physique en littératie permettrait entre autres aux enfants d'accéder eux-mêmes au matériel, ce qui favoriserait leur intérêt et leur implication pour les activités d'éveil à la lecture et à l'écriture.

Mots-clés : littératie émergente, environnement physique, milieu de garde, développement professionnel

Abstract

The aim of this study was to describe the environmental adaptations made by early childhood centre (ECC) educators to support the literacy skills of the children in their group through daily activities, following professional development (training and coaching). Data were collected using questionnaires administered before and after the experiment, as well as a logbook completed by the four participating educators. Qualitative analysis reveals that, as a result of professional development, the variety and quantity of environmental adaptations proposed by the educators increased, particularly in terms of environmental writing, printouts, and literacy materials made available. In conclusion, the enrichment of the physical environment in literacy would allow, among other things, the children to access the material themselves, which would promote their interest and their involvement in early literacy activities.

Keywords: early literacy, physical environment, childcare centre, professional development

Introduction

L'importance de favoriser le développement des habiletés émergentes en littératie (éveil à la lecture et à l'écriture) chez les jeunes enfants est reconnue depuis plusieurs années (Girolametto et al., 2007 ; Podhajski et Nathan, 2005). Selon Morrow et al. (2019), la période associée à la littératie émergente débute à la naissance et se termine lorsque l'enfant lit et écrit de façon conventionnelle. La qualité des apprentissages qui y sont faits influence le développement ultérieur des compétences à lire et à écrire (Chambers et al., 2016 ; Duncan et al., 2007 ; Purpura et al., 2011 ; Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation, 2009 ; Terrell et Watson, 2018) qui sont déterminantes pour la réussite et l'adaptation scolaire de l'enfant (Desrosiers et Tétreault, 2012 ; Duncan et al., 2007). Les habiletés émergentes en littératie, comme la connaissance des lettres ou la capacité à identifier les sons en début et en fin de mot, sont associées à de meilleures compétences en lecture plus tard et, plus largement, à la réussite scolaire (Carpentier et al., 2022 ; Duncan et al., 2007). Or, l'environnement physique et social de l'enfant aurait une incidence sur le développement de ses habiletés en littératie (Drainville et Charron, 2021 ; Morrow et al., 2019). En ce sens, plusieurs auteurs (Baroody et Diamond, 2016 ; Gerde et al., 2016 ; Kumaş, 2021 ; Neumann et al., 2011 ; Saracho, 2017 ; Zhang et al., 2015) soulignent l'importance pour les enfants d'avoir accès à des environnements physiques enrichis en littératie, par la présence d'écrits, de logos, de matériel de lecture et d'écriture pour favoriser l'apprentissage actif des enfants (ministère de la Famille, 2019).

Au Québec, les services de garde éducatifs, dont les centres de la petite enfance (CPE¹), font partie des environnements physiques et psychologiques dans lesquels les jeunes enfants évoluent. En effet, en 2019, 96 084 enfants fréquentaient un CPE soit à temps plein, à temps partiel ou de manière occasionnelle (Vérificateur général du Québec [VGQ], 2020). Compte tenu du nombre d'enfants fréquentant les CPE, il importe de s'attarder à la qualité des services éducatifs qui y sont offerts. Deux enquêtes (Drouin et al., 2004 ; Gingras et al., 2015) ont examiné la qualité de l'expérience offerte aux jeunes enfants dans ces environnements, entre autres, sur le plan de la structuration des lieux et des activités.

1 Un centre de la petite enfance est une personne morale sans but lucratif fournissant des services de garde subventionnés dans une ou plusieurs installations, ayant des obligations à respecter, notamment en matière de santé, de sécurité, de bien-être et de développement des enfants, et soumis au respect de normes sur la qualité de ses services (<https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/services-de-garde/parents/types/centres-petite-enfance/Pages/index.aspx>).

Qualité de l'expérience offerte en CPE

Les enquêtes *Grandir en qualité* (Drouin et al., 2004 ; Gingras et al., 2015) ont permis d'apprécier la qualité de divers aspects des CPE : la structuration des lieux, la structuration et la variation des types d'activités, l'interaction de l'éducatrice avec les enfants et avec les parents lors de l'accueil, les repas, les soins personnels, les jeux extérieurs, les périodes transitoires et la fin de la journée. L'évaluation par observation s'effectuait à l'aide d'indices allant d'*extrêmement faible* (1,00 à 1,49) à *excellent* (3,50 à 4,00), avec un niveau jugé insatisfaisant si l'indice se révélait inférieur à 2,5. En 10 ans, l'indice moyen de la qualité des services offerts en CPE n'a pas significativement augmenté, peu importe le groupe d'âge évalué (Gingras et al., 2015).

En ce qui concerne l'enquête de 2014, l'observation de 321 groupes d'enfants en CPE a permis une évaluation de la qualité globale qui apparaît de « bonne » (scores entre 3,00 et 3,49) à « acceptable » (2,5 à 2,99). Des scores moyens jugés simplement « acceptable » ressortent pour la structuration des lieux et des activités chez les 0 à 18 mois ($M = 2,98$) et les 18 mois à 5 ans ($M = 2,91$), ainsi que pour l'interaction du personnel éducateur avec les enfants chez les plus vieux ($M = 2,82$). Des scores moyens « faible » ou « très faible » ont été obtenus pour certains items relevant de l'environnement physique : l'aménagement ne permet pas nécessairement aux enfants de moins de 18 mois et de 18 mois à 5 ans d'avoir un contact direct avec le matériel ($M = 2,12$) ; chez les groupes de 18 mois à 5 ans, la qualité des ateliers libres ou au choix ne permet pas à l'enfant de s'approprier son processus d'apprentissage ($M = 1,68$), et un manque d'intervention du personnel éducateur par rapport à l'organisation physique et matérielle du local s'observe ($M = 2,11$). Ainsi, l'évaluation de la qualité de l'expérience offerte en CPE met en lumière certaines lacunes sur le plan de l'environnement physique offert (structuration des lieux, du matériel et des activités) aux jeunes enfants, qui pourrait s'inscrire en soutien au développement de leur littératie.

Rôle du personnel éducateur en services de garde éducatif

En service de garde éducatif, le personnel éducateur a une responsabilité quant à l'observation du développement de la littératie chez l'enfant et la prévention des difficultés dans ce domaine (Cantin et al., 2009 ; ministère de la Famille, 2019). Il doit également mettre en place un environnement stimulant pour soutenir les habiletés en

littératie en plaçant l'enfant au cœur de ses apprentissages (Cantin et al., 2009 ; ministère de la Famille, 2019). Toutefois, ce rôle du personnel éducateur en petite enfance semble difficile à actualiser, comme en témoignent les résultats de l'enquête nationale réalisée en 2021 auprès de 1 108 personnes œuvrant en milieu de garde à travers le Canada (Fondation pour l'alphabétisation des enfants canadiens, 2022). Les résultats de cette enquête indiquent que la majorité du personnel éducateur sondé se sent peu outillée pour soutenir le développement de la littératie chez les tout-petits. De plus, un très faible pourcentage du personnel éducateur dit avoir reçu du développement professionnel en lien avec la littératie émergente, mais la grande majorité (99 %) mentionne vouloir en recevoir.

Selon les travaux réalisés par Brunsek et ses collègues (2020), le développement professionnel offert au personnel éducateur en petite enfance s'associe positivement à l'amélioration développementale en littératie chez les jeunes enfants. Aussi, Dickinson et Caswell (2007) ont montré qu'il est relativement facile, pour le personnel éducateur qui comprend l'importance de le faire, d'améliorer l'environnement physique en littératie, par exemple, en incluant des livres et du matériel d'écriture à divers endroits accessibles aux enfants. Il apparaît donc pertinent de fournir du développement professionnel au personnel éducateur pour les outiller à offrir un environnement physique favorisant l'éveil à la lecture et à l'écriture.

Les données utilisées sont issues d'une recherche plus large qui avait pour but d'évaluer la fidélité d'implantation d'une approche d'intervention naturaliste en CPE visant à soutenir la littératie émergente. Les approches d'intervention naturalistes se caractérisent par l'utilisation des routines et des transitions ainsi que du jeu pour favoriser le développement de l'enfant (Horn et Banerjee, 2009 ; Johnson et al., 2015). Les routines (p. ex., repas, collation, cercle du matin) et les transitions (p. ex., déplacement entre deux activités) sont des moments qui se répètent avec régularité dans une journée ou une semaine. Le jeu, pour sa part, s'actualise entre autres à travers le jeu libre durant lequel l'enfant décide comment et à quoi il joue. Dans les approches d'intervention naturalistes, les adaptations de l'environnement (p. ex., l'ajout de matériel) sont un des moyens préconisés pour soutenir l'émergence de nouvelles habiletés à travers les activités quotidiennes (Johnson et al., 2015).

Le présent article s'inscrit à même ces différentes préoccupations en s'attardant plus spécifiquement aux adaptations de l'environnement physique réalisées par le personnel éducateur en CPE pour soutenir le développement des habiletés en littératie

des enfants de leur groupe à travers les activités quotidiennes, et ce, à la suite d'un développement professionnel (formation et accompagnement).

Cadre conceptuel

Cette section aborde, dans un premier temps, le développement des habiletés en littératie; puis, elle définit le concept d'environnement physique en littératie.

Développement des habiletés en littératie

Lors de la période préscolaire, plusieurs des prérequis à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture se développent (Hecht et al., 2000; Hjetland et al., 2020; Neumann et al., 2011). Il s'agit de l'étape de l'éveil à l'écrit, aussi appelé « littératie émergente », qui arrive avant l'apprentissage formel de la lecture et de l'écriture (Giasson, 2011; St-Pierre et al., 2010; Whitehurst et Lonigan, 1998). Selon le programme éducatif *Accueillir la petite enfance* (ministère de la Famille, 2019), les habiletés émergentes en littératie relèvent du langage oral (en particulier le vocabulaire), des fonctions de l'écrit, du principe alphabétique, de la conscience phonologique et de l'écriture.

Le développement du langage oral expressif et réceptif chez les tout-petits est une des prémisses de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture (Morrow et al., 2019; Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation, 2009). Chez le jeune enfant, l'acquisition du vocabulaire, la compréhension orale, notamment la compréhension d'histoires, sont des habiletés interreliées (Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation, 2009). Par exemple, un enfant prendra appui sur son vocabulaire pour comprendre une histoire, pour faire des liens entre les sons, les mots entendus et ce qui est écrit dans le livre.

De leur côté, les fonctions de l'écrit et le principe alphabétique sont regroupés dans la littérature comme différentes facettes des « concepts liés à l'écrit ». Ces concepts font référence aux connaissances de types variés à propos des livres et des autres types d'écrits (p. ex., menus, listes) qui se développent durant la période de l'éveil à l'écrit (Cabell et al., 2007). Il s'agit des connaissances liées aux livres et à leur manipulation (p. ex., le mettre à l'endroit, tourner les pages une à la fois), des conventions du système d'écriture (p. ex., lire de gauche à droite et de haut en bas) et d'autres concepts liés

(p. ex., à quoi sert le titre). Cela inclut aussi les connaissances quant aux différentes unités de l'écrit, soit les lettres et les mots, ainsi que les liens entre les deux (mis ensemble, les lettres forment les mots), tout comme la connaissance du nom et des sons associés aux lettres de l'alphabet (Daviault, 2011 ; Justice et al., 2003 ; Thomas et al., 2021). Par ailleurs, avant d'accéder au décodage des mots en utilisant ces connaissances alphabétiques, l'enfant commence par reconnaître des symboles et des logos (Neumann et al., 2011), par exemple le logo d'un restaurant familier ou des toilettes, en s'appuyant sur ses caractéristiques visuelles et le contexte. Selon les résultats de la revue de littérature de Neumann et ses collègues (2011), des contacts avec un environnement écrit favoriseraient chez les jeunes enfants leurs habiletés à lire des symboles et des logos. Ces habiletés de lecture, dites « logographiques », aideraient au développement des autres habiletés en littératie émergente et, subséquemment, à l'acquisition de la lecture conventionnelle.

La conscience phonologique, quant à elle, comporte trois niveaux de connaissances distincts : la conscience syllabique (p. ex., le mot « patin » comporte deux syllabes « pa-tin »), la conscience de la rime (p. ex., « sapin » rime avec « patin », mais pas avec « salon ») et la conscience phonémique, c'est-à-dire la conscience des sons (p. ex., le mot « sapin » comporte quatre sons « s-a-p-in ») (Bosse et Zagar, 2015 ; Gentaz et Sprenger-Charolles, 2014 ; Whitehurst et Lonigan, 1998). L'étude de Baroody et Diamond (2016), réalisée auprès de 167 enfants âgés de 4 à 5 ans fréquentant une classe *Head Start*, conclut à des liens significatifs directs entre l'environnement en littératie offert aux jeunes enfants et leur intérêt pour les activités d'éveil à la lecture et à l'écriture, et des liens indirects avec le développement de certaines habiletés, dont la capacité à manipuler les sons (conscience phonologique) et du vocabulaire expressif.

Finalement, le jeune enfant amorce ses habiletés liées à l'écriture en faisant des dessins, des gribouillis, puis en écrivant des semblants de lettres (Morrow et al., 2019). Il poursuivra son évolution de l'écrit par la production de lettres et l'utilisation d'une orthographe approximative ou inventée (Daviault, 2011 ; Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabetisation, 2009). Différentes études (Baroody et Diamond, 2016 ; Kumaş, 2021 ; Neumann et al., 2011 ; Zhang et al., 2015) tendent à montrer des liens entre la qualité de l'environnement en littératie et le développement des habiletés des tout-petits dans ce domaine. Notamment, les travaux de Zhang et al. (2015) mettent en évidence une association entre la qualité de l'environnement écrit et l'habileté des enfants à écrire (p. ex., leur nom) qui, elle, se lie de façon positive à leur connaissance des lettres de l'alphabet.

Environnement physique en littératie

L'environnement physique pour favoriser l'émergence des habiletés en littératie fait référence à l'aménagement et à la disposition du matériel d'écriture et des écrits dans le local fréquenté par l'enfant (Guo et al., 2012). Selon Dynia et al. (2018), un environnement physique en littératie est un concept multidimensionnel. Ces autrices identifient cinq dimensions permettant de le baliser : 1) les livres ; 2) le matériel dans un centre d'écriture ; 3) le matériel technologique ; 4) les imprimés ou écrits environnementaux ; et 5) d'autres matériels d'éveil à lecture et à l'écriture. En fait, l'aménagement du local des milieux d'accueil de la petite enfance (milieu de garde ou préscolaire) est important dans le soutien aux habiletés en littératie (Center for Early Literacy Learning [CELL], 2016 ; Guo et al., 2012 ; Smith et al., 2008).

Cet aménagement devrait inclure un coin lecture attrayant pour les enfants, incluant des endroits confortables pour s'asseoir ainsi qu'une variété de livres (Guo et al., 2012 ; Smith et al., 2008). Ce coin lecture rejoint la première dimension de l'environnement physique en littératie décrit par Dynia et al. (2018), à savoir les livres. Dans ce coin lecture, les livres disponibles sont variés au regard de leur complexité, des thèmes abordés, de la possibilité de les manipuler (p. ex., la présence de rabats). Concernant la deuxième dimension, l'environnement physique s'actualiserait à travers un centre ou un coin dédié à l'écriture (CELL, 2016 ; Dynia et al., 2018 ; Guo et al., 2012 ; Morrow et al., 2019). Ce centre se compose de matériel et de supports d'écriture diversifiés (p. ex., marqueurs, crayons de bois, tableaux, papier blanc, carton) permettant aux enfants de dessiner et d'écrire à des fins diverses. Puis, un environnement physique en littératie devrait se composer d'écrits (du matériel imprimé) multiples et variés. Par exemple, les prénoms écrits des enfants sont affichés à plusieurs endroits et utilisés dans le quotidien (Dynia et al., 2018 ; Gerde et al., 2016). Des étiquettes, l'alphabet imprimé, des affiches de toutes sortes, des symboles et des logos devraient être visibles et utilisables (CELL, 2016 ; Dynia et al., 2018 ; Guo et al., 2012). Ces écrits ou imprimés disposés dans l'environnement doivent avoir un lien avec les intérêts, les thèmes abordés ou significatifs dans la vie des jeunes enfants (Guo et al., 2012). En ce qui a trait à la dimension « autres matériels en littératie », il s'agit de mettre dans l'environnement, par exemple, des emporte-pièces en forme de lettres pour la pâte à modeler, des lettres à manipuler, des casse-têtes avec des symboles divers. Enfin, le matériel technologique

sous-tend l'accessibilité à des livres et appareils audios, des ordinateurs, un tableau interactif ou des tablettes électroniques (CELL, 2016; Dynia et al., 2018). Ainsi, offrir un environnement riche en littératie aux jeunes enfants dépasse la simple exposition aux livres; cela demande de la planification ainsi que des connaissances quant au développement des habiletés chez les jeunes enfants dans ce domaine (Dynia et al., 2018). Actuellement, dans les milieux de garde canadiens et québécois, le besoin de développement professionnel pour le personnel éducateur en lien avec le soutien de l'éveil à la lecture et à l'écriture est clairement identifié (Fondation pour l'alphabétisation des enfants canadiens, 2022).

Cet article a pour objectif de décrire les adaptations de l'environnement selon deux types d'activités — les routines/transitions et le jeu libre — réalisées par le personnel éducateur en CPE, à la suite d'un développement professionnel (formation et accompagnement professionnel) pour soutenir l'émergence de la littératie des enfants.

Méthodologie

Les données utilisées pour cet article proviennent d'une recherche plus large à devis de type mixte imbriqué (Creswell, 2009) qui évalue la fidélité d'implantation d'une approche d'intervention naturaliste en soutien à la littératie émergente en CPE à la suite d'une démarche de développement professionnel. Les sections suivantes présentent le mode de recrutement, les étapes de la recherche ainsi que les outils employés et le déroulement de la collecte de données.

Recrutement

Les éducatrices ont été recrutées dans un CPE du Centre-du-Québec offrant des services de garde éducatifs dans deux installations. Celles-ci s'occupaient de 11 groupes comportant 81 enfants au total : 0 à 18 mois (3 groupes), 18 à 24 mois (1 groupe), 24 à 47 mois (4 groupes), 48 mois et plus (1 groupe), et multiâges (2 groupes). Les participants devaient être volontaires, et les membres du personnel éducateur responsables d'enfants de 0 à 18 mois étaient exclus du recrutement. Quatre éducatrices

possédant une technique d'éducation à l'enfance² ont accepté de participer au projet de recherche. Une participante avait de 0 à 5 années d'expérience, 2 participantes avaient de 5 à 10 ans d'expérience, et une avait 20 ans d'expérience.

Développement professionnel et déroulement

Cette étude s'est déroulée sur une période de 5 mois, de janvier à mai 2019. Du développement professionnel prenant appui sur le modèle *Participatory Adult Learning Strategy* (PALS; Dunst et Trivette, 2009) a été offert aux éducatrices. Ce modèle de développement professionnel a été élaboré en s'appuyant sur les résultats de revues systématiques et de méta-analyses ayant permis de dégager les pratiques efficaces pour soutenir l'apprentissage chez l'adulte. Le PALS intègre de la formation ainsi que de l'accompagnement professionnel et est utilisé pour soutenir le développement de pratiques d'intervention naturalistes visant l'acquisition d'habiletés en littératie pour des enfants du préscolaire (Dunst et Trivette, 2009).

Formation et accompagnement professionnel

Les éducatrices ont toutes participé à une formation de 9 heures dispensée par la chercheuse principale. Le contenu de la formation et des activités d'apprentissage portait sur les habiletés en littératie chez le jeune enfant, l'intégration d'occasions d'apprentissage dans les activités quotidiennes (les routines/transitions et le jeu libre) et les adaptations pour enrichir l'environnement. À la suite de la formation, les éducatrices devaient mettre en pratique leurs nouvelles connaissances et remplir hebdomadairement un journal de bord pour consigner, entre autres, les défis rencontrés et les éléments facilitateurs. Les informations du journal servaient de points de départ pour l'accompagnement professionnel en individuel (deux fois une heure) dispensé par la chercheuse principale. Cet accompagnement incorporait un moment d'observation *in situ* afin d'offrir de la rétroaction sur le soutien à la littératie émergente offert par les éducatrices.

2 La Technique d'éducation à l'enfance est un programme collégial (DEC) qui a pour but de former des éducatrices et des éducateurs en services de garde pouvant intervenir auprès d'enfants de 0 à 12 ans. Ce programme offre une variété de cours en lien avec les différentes facettes du développement de l'enfant : social et affectif, langagier, cognitif, physique et moteur.

Collecte des données et outils

Deux sources ont contribué au recueil des données concernant les adaptations de l'environnement : des questionnaires et le journal de bord. Les éducatrices ont répondu au questionnaire *Ce que je fais*, avant le développement professionnel; et à celui *Ce que je fais maintenant*, après le développement professionnel. Des questions ouvertes leur ont permis de détailler les occasions d'apprentissage en littératie qu'elles offrent selon les différents contextes d'activités (les routines/transitions et le jeu libre). Elles ont utilisé le journal de bord une fois par semaine pendant les 13 semaines de la recherche pour consigner les défis et les facilitateurs (dont les différentes adaptations de l'environnement) quant à l'intégration d'occasions d'apprentissage dans les différents contextes d'activités.

Analyse des données

Une démarche structurée élaborée sur la base des écrits de Miles et ses collègues (2014) a servi à l'analyse des données qualitatives provenant des questionnaires et des journaux de bord. L'analyse des données a été réalisée sans a priori théorique quant aux dimensions de l'environnement physique en littératie selon Dynia et al. (2018). Les données manuscrites ont été transcrites avec le logiciel de traitement de texte Word. Les documents ont ensuite été exportés dans NVivo pour effectuer une analyse de contenu selon l'approche inductive d'Elo et Kyngäs (2008). Tous les extraits des données recueillies dans les questionnaires et journaux de bord abordant l'environnement physique en littératie (ajouts de matériel, adaptations) ont été identifiés. Par la suite, ces extraits ont été lus à plusieurs reprises et annotés afin d'identifier des thèmes émergents. Les extraits de texte abordant l'environnement physique ont été classés dans les thèmes, qui ont ensuite été raffinés et regroupés afin d'interpréter les données. La chercheuse principale a réalisé l'analyse des données, alors que le classement des extraits a fait l'objet d'une révision par la deuxième autrice.

Résultats

L'objectif de cet article est de décrire les adaptations de l'environnement, selon deux types d'activités, les routines/transitions et le jeu libre, réalisées par le personnel

éducateur en CPE, à la suite d'un développement professionnel (formation et accompagnement professionnel) pour soutenir l'émergence de la littératie des enfants. L'analyse qualitative des questionnaires — *Ce que je fais* et *Ce que je fais maintenant* — et des journaux de bord a permis de faire ressortir quatre thèmes pour classer les adaptations de l'environnement : 1) affichage sur les murs du local ou du CPE ; 2) utilisation des prénoms écrits ou de logos attribués aux enfants ; 3) utilisation de pictogrammes, logos, mots écrits pour identifier du matériel ou un espace ; et 4) matériel en littératie à la disposition des enfants. Les quatre thèmes ayant émergé des analyses serviront à présenter les résultats selon chacun des objectifs de l'étude.

Adaptations effectuées avant le développement professionnel

L'analyse des données met en lumière qu'avant le développement professionnel, le personnel éducateur propose quelques adaptations dans l'environnement. Le Tableau 1 résume les adaptations proposées par le personnel éducateur avant le développement professionnel selon les thèmes et les types d'activités : 1) les routines/transitions ; 2) le jeu libre.

Deux éducatrices abordent le thème «Affichage sur les murs du local» ; elles mentionnent afficher du matériel imprimé aux murs de leur local, à savoir des images avec des mots écrits et l'abécédaire. Pour le thème «Utilisation des prénoms écrits ou de logos attribués aux enfants», une seule éducatrice identifiait les matelas pour la sieste avec les noms des enfants : «Les enfants reconnaissent leur matelas par leur nom indiqué ou leur logo» (E3). Dans les deux cas, les adaptations s'inscrivent dans les routines/transitions.

Aucun membre du personnel éducateur ne mentionne d'adaptation en lien avec le thème «Utilisation de pictogrammes ou de mots écrits pour l'identification de matériel ou d'espace». Cependant, en lien avec le thème «Matériel en littératie à la disposition des enfants», l'ensemble des membres du personnel éducateur rapportent effectuer des adaptations en offrant, notamment, des livres, des casse-têtes, des blocs avec les lettres de l'alphabet et des jeux permettant de soutenir l'éveil à la lecture et à l'écriture. Pour cette thématique, une seule éducatrice réalise des adaptations liées à la littératie dans les routines/transitions, en offrant aux enfants un livre lors des transitions. Le reste du matériel en littératie dans l'environnement est disponible pour les enfants lors des périodes de jeu libre.

Tableau 1

Adaptations de l'environnement avant le développement professionnel classées par thématique

Thèmes	Type d'activité	
	Routines/transitions	Jeu libre
Affichage sur les murs du local ou du CPE	Images avec mots écrits (E1) Abécédaire (E4)	
Utilisation des prénoms écrits ou de logos attribués aux enfants	Logo et nom de l'enfant sur le matelas pour qu'il puisse le reconnaître (E3)	
Utilisation de pictogrammes, logos, mots écrits pour identifier du matériel ou un espace		
Matériel en littérature à la disposition des enfants	Offrir un livre aux enfants lors des transitions (E2)	Livres à leur disposition (E1, E3, E4) Casse-tête de lettres à leur disposition (E1, E2) Casse-tête avec des chiffres (E2) Jeu sonore qui nomme les choses, cris des animaux (E1) Construction d'une tour avec des blocs de bois avec des lettres de l'alphabet (E2) Jeux éducatifs à la portée des enfants (E4) Jeux de société contenant des chiffres et des lettres (E4)

Note. E1 = éducatrice 1, E2 = éducatrice 2, E3 = éducatrice 3 et E4 = éducatrice 4.

Adaptations effectuées après le développement professionnel

À la suite du développement professionnel, la variété et la quantité des adaptations de l'environnement proposées par le personnel éducateur augmentent pour les quatre thèmes identifiés (voir le Tableau 2). Cette augmentation s'observe pour les routines/transitions et le jeu libre.

Tableau 2

Adaptations de l'environnement après le développement professionnel classées par thématique

Thèmes	Type d'activité	
	Routines/transitions	Jeu libre
Affichage sur les murs du local ou du CPE	Abécédaire pour nommer les choses et reconnaître des lettres (E3)	Histoire à coller sur le mur et placer en ordre (E1, E4) Imagiers avec les mots écrits, p. ex., une épicerie, les fruits et les chiffres (E1, E4) Lettres ABC (E2)
Utilisation des prénoms écrits ou de logos attribués aux enfants	Prénoms des enfants sur chaise, table, casier (E1, E2, E3, E4) Prénoms des enfants sur les brosses à dents (E4) Prénoms pour identifier les bricolages réalisés (E3)	Prénoms disponibles sur une porte de l'armoire pour qu'ils s'y réfèrent (E4)
Utilisation de pictogrammes, logos, mots écrits pour identifier du matériel ou un espace	Arrêt/Stop sur le mur du corridor (E1) Panneaux de signalisation utilisés lors des déplacements (E4) Mots écrits pour identifier les couleurs des pots de peinture (E2) Mots et logos écrits pour identifier les aliments de la collation (lait et son logo 100 % canadien) (E1, E2, E3) Pictogramme pour la salutation du matin (E2)	Bacs de rangement pour les jeux identifiés par des mots écrits et des pictogrammes (E2, E4)
Matériel en littérature à la disposition des enfants		Casse-tête de lettres et blocs avec lettres dans le coin manipulation (E1) Offre un choix varié de livres (E3) Plus de choix dans le coin lecture (revues, circulaires) (E1) Menus de restaurant et livres de cuisine (E1, E2, E3) Bouteilles et boîtes d'aliments vides (E2, E4) Lettres aimantées sur le tableau blanc (E2) Dessins à colorier avec mots écrits (E2) Bacs de matériel d'écriture : crayons, règles, lettres à calquer (E3, E4)

Note. E1 = éducatrice 1, E2 = éducatrice 2, E3 = éducatrice 3, E4 = éducatrice 4.

Affichage sur les murs du local

Les éducatrices E1 et E4 mentionnent afficher aux murs de leur local différents imagiers : de fruits, d'épicerie et de chiffres. Aussi, une éducatrice (E3) a ajouté les lettres de l'alphabet (abécédaire) avec des images correspondantes. Deux éducatrices (E1 et E2) ont placé des séquences d'images représentant une histoire sur les murs. L'éducatrice E2 rapporte utiliser les pages d'un livre s'attardant à une lettre spécifique ; par exemple, elle a collé une page du livre sur un mur qui reprenait la lettre A de différentes façons.

Pour ce qui est du deuxième objectif — à savoir les adaptations selon les types d'activités —, les éducatrices (E1 et E2) associent ces éléments écrits de l'environnement majoritairement aux périodes de jeu libre. Une éducatrice (E3) mentionne utiliser l'abécédaire affiché au mur lors des moments de routines ; par exemple, lors de la collation, elle nomme un aliment et les enfants s'aident de l'abécédaire pour trouver la première lettre de ce dernier.

Utilisation des prénoms écrits ou de logos attribués aux enfants

Après le développement professionnel, trois éducatrices rapportent avoir identifié le matériel ou l'espace attribué à un enfant avec son prénom écrit ou son logo : « Leur nom sur chaise, table et casiers » (E1) ; « Les enfants ont leur nom sur la table, la chaise, le corridor, sur la corde à linge... » (E2) ; « Lors de mes brossages de dents (brosses à dents avec le nom des enfants) » (E4). Des prénoms plastifiés et décollables ont aussi été mis à la disposition des enfants : « Il y a le nom des enfants qui est disponible sur une porte de l'armoire pour qu'ils s'y réfèrent » (E4). Cette dernière adaptation réalisée par l'éducatrice sert aux enfants pour la période de jeu libre (p. ex., les enfants utilisent leur prénom plastifié pour le copier et identifier un dessin qu'ils ont réalisé). Pour les autres adaptations impliquant l'utilisation du prénom, elles se retrouvent principalement dans les routines/transitions.

Utilisation de pictogrammes, logos, mots écrits pour l'identification

Une variété de pictogrammes, logos et mots écrits ont été ajoutés à l'environnement du milieu de garde permettant d'identifier des espaces, des objets ou leur contenu, et des actions. En effet, les membres du personnel éducateur mentionnent les adaptations suivantes : « Pictogrammes collés sur la table, les chaises et les casiers » (E1) ; « Mots écrits en lien avec la collation sur la table » (E2) ; « Logo du lait 100 % canadien sur

le contenant de la collation» (E1, E4); «Bacs de rangement identifiés» (E2, E4); «Panneaux de signalisation sur les murs p. ex. : arrêt/stop» (E1, E4). Un membre du personnel éducateur a affiché des pictogrammes permettant aux enfants de choisir leur mode de salutation du matin : tape dans la main, salutation de la main, etc. (E2).

Ainsi, plusieurs de ces adaptations permettent de soutenir l'émergence de la littératie à même les routines, à savoir la collation, la salutation du matin, les transitions impliquant des déplacements (utilisation des panneaux de signalisation). En ce qui concerne les éléments de l'environnement physique dans le jeu libre, les éducatrices ont identifié à l'aide de mots et de pictogrammes les bacs de jeux.

Matériel en littératie à la disposition des enfants

À la suite du développement professionnel, les éducatrices ont mis à la disposition des enfants : des revues, des menus de restaurant et des circulaires d'épicerie, des lettres aimantées avec un tableau, des boîtes vides d'aliments (p. ex., boîte de chocolat chaud), des livres de cuisine, des dessins à colorier avec des mots écrits. Deux éducatrices ont aussi ajouté dans leur local un bac de matériel d'école avec des crayons, des règles, des lettres à calquer, des gommes à effacer, etc. (E3, E4). Finalement, tout ce matériel est venu enrichir l'environnement afin de soutenir la littératie émergente dans les moments de jeu libre.

Discussion

Les principaux résultats qui témoignent de l'enrichissement de l'environnement seront discutés sous trois angles : 1) les dimensions de Dynia et al. (2018); 2) les pratiques recommandées dans le domaine; et 3) les différentes habiletés en littératie émergente.

D'abord, avant le développement professionnel, l'environnement physique en littératie offert s'inscrivait principalement dans trois des cinq dimensions de Dynia et al. (2018), selon les informations recueillies auprès des éducatrices : 1) des livres; 2) des imprimés ou écrits environnementaux; et 3) d'autres matériels d'éveil à la lecture et à l'écriture. Pour ces trois dimensions, la quantité et la diversité du matériel étaient toutefois limitées. Une éducatrice a dit offrir un jeu sonore; il s'agissait du seul indice se retrouvant dans la dimension du matériel technologique. Finalement, la dimension «matériel d'écriture» n'était pas représentée dans les réponses des éducatrices.

À la suite du développement professionnel, la variété et la quantité des adaptations de l'environnement physique ont augmenté considérablement. Ces résultats viennent ainsi appuyer ceux de Dickinson et Caswell (2007) à savoir qu'il est relativement facile pour le personnel éducateur de bonifier un environnement sur le plan de la littératie lorsqu'il est sensibilisé en ce sens. Les éducatrices ont enrichi l'environnement dans quatre dimensions : 1) livres ; 2) matériel d'écriture ; 3) imprimés et écrits environnementaux ; et 4) autres matériels d'éveil à la lecture et à l'écriture. Cependant, aucune amélioration n'a été rapportée pour la dimension du matériel technologique.

Livres

Plus spécifiquement, avant le développement professionnel, toutes les éducatrices ont mis des livres à la disposition des enfants. Cependant, les informations données par les éducatrices ne permettent pas d'apprécier si ces livres présentent des degrés de complexité ou des thèmes variés. Après la formation et l'accompagnement professionnel, les réponses des éducatrices indiquent un apport quant à la diversité des livres offerts. Elles ont mentionné offrir plus de choix, des livres variés, incluant des livres de cuisine. Ainsi, l'amélioration de cette dimension rejoint un des points à considérer pour améliorer un environnement en littératie selon Justice (2006), soit diversifier l'offre de livres dans le coin lecture, mais aussi dans les autres zones du local. En effet, plus l'offre de livres est riche, plus la probabilité de rejoindre les intérêts variés d'un groupe d'enfants est grande (Dynea et al., 2018). Mettre des livres à la disposition des jeunes enfants peut soutenir le développement des conventions liées au concept de l'écrit, dont les habiletés qui consistent à tenir un livre avec les images à l'endroit, tourner les pages du début à la fin, etc.

Matériel d'écriture

Avant que les éducatrices aient accès à la formation et à de l'accompagnement professionnel, elles ne mentionnaient pas de matériel permettant de soutenir les habiletés liées à l'écriture telles que décrites par différents auteurs (Daviault, 2011 ; Morrow et al., 2019 ; Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation, 2009) à savoir : faire des dessins, écrire des semblants de lettres. Pourtant, plusieurs auteurs (CELL, 2016 ; Dynea et al., 2018 ; Guo et al., 2012 ; Morrow et al., 2019) mettent en lumière

l'importance d'offrir aux enfants un espace dédié à l'écriture enrichi de matériel diversifié (marqueurs, crayons, papier, carton). À la suite du développement professionnel, des changements sont notés pour cette dimension. En fait, les éducatrices des groupes des enfants plus âgés ont ajouté du matériel pouvant soutenir les habiletés d'écriture dans le jeu libre. Il s'agit de boîtes avec des crayons, des règles, des lettres à calquer, des prénoms écrits, etc. Cet ajout s'inscrit dans les recommandations du programme *Accueillir la petite enfance* qui préconisent de mettre à la disposition des enfants du matériel permettant l'écriture spontanée (ministère de la Famille, 2019). La seule éducatrice qui ne mentionne pas avoir bonifié l'environnement de matériel d'écriture est celle responsable d'enfants plus jeunes (moyenne d'âge de 23 mois). Or, l'accessibilité à ce type de matériel est pertinente même à cet âge, car les enfants commencent à dessiner, ce qui se traduit par des habiletés dites « de gribouillage » (Naître et Grandir, 2020 ; ministère de la Famille, 2019). Cependant, cet âge se caractérise aussi par des défis liés à la gestion de l'adaptation socioémotionnelle. D'ailleurs, les éducatrices des groupes d'enfants de moins de 3 ans mentionnent, par exemple, devoir gérer beaucoup de conflits entre les enfants, ce qui les empêcherait de mettre en œuvre des occasions d'apprentissage en littératie (Lemire et al., 2022). Ainsi, il est possible que de laisser du matériel d'écriture à la disposition des tout-petits soit perçu comme un défi de gestion supplémentaire. Il demeure que du matériel simple et facile à utiliser (p. ex., des craies pour dessiner sur l'asphalte, des bâtons pour tracer des formes dans la terre) pourrait soutenir l'entrée des jeunes enfants dans l'écrit (ministère de la Famille, 2019).

Imprimés et écrits environnementaux

Ensuite, l'amélioration de la dimension « imprimés et écrits environnementaux » est notable. Par exemple, au début du projet, une seule éducatrice utilisait les prénoms des enfants afin qu'ils puissent reconnaître et accéder à du matériel, à savoir leur matelas pour la sieste. Après le développement professionnel, toutes les éducatrices rapportent se servir des prénoms pour identifier des espaces et du matériel. Cette utilisation des prénoms écrits fait partie des pratiques recommandées pour soutenir l'éveil à la lecture et à l'écriture (Gerde et al., 2016). En effet, le lien particulier qui unit l'enfant à son prénom peut servir de tremplin pour améliorer les habiletés en littératie (McNair, 2007). De plus, toutes les éducatrices ont commencé à enrichir leur environnement de logos variés.

Comme le soulignent Neumann et al. (2011), la reconnaissance des logos est un premier pas pour arriver à décoder des mots sans l'aide des lettres.

Il est aussi pertinent de relever que les adaptations pour cette dimension, à la suite du développement professionnel, s'inscrivaient dans le soutien des habiletés en littératie à travers les routines et les transitions. Les routines (p. ex., collation, sieste) et les transitions (se déplacer ou passer d'une activité à l'autre) font partie des activités régulières qui se répètent parfois à plusieurs reprises dans une journée typique en services de garde éducatifs. Ainsi, ces moments de la vie quotidienne offrent une fréquence d'occasions intéressante pour soutenir le développement d'habiletés chez les jeunes enfants (Jennings et al., 2012 ; Johnson et al., 2015).

Autres matériels d'éveil à la lecture et à l'écriture

La dimension « autres matériels d'éveil à la lecture et à l'écriture » était la plus représentée dans les réponses des éducatrices avant les activités de développement professionnel. Les éléments de l'environnement nommés par les éducatrices s'orientaient principalement vers le développement du principe alphabétique, à savoir la connaissance des lettres et des mots (p. ex., casse-tête avec des lettres, blocs avec l'alphabet, jeux de société sur les lettres). Or, la connaissance des lettres a été particulièrement étudiée et présenterait de forts liens avec les habiletés futures en littératie (Caravolas et al., 2019 ; Hjetland et al., 2020). De plus, ce matériel est offert dans le jeu libre. Comme mentionné dans le programme *Accueillir la petite enfance* (ministère de la Famille, 2019, p. 80), « le jeu en atelier libre contribue beaucoup à faire de chaque enfant l'acteur principal de son développement ». Ainsi, avoir accès à du matériel en littératie lors de ces périodes, où l'enfant s'engage par lui-même dans des activités selon ses intérêts, peut favoriser le développement des habiletés dans ce domaine (Baroody et Diamond, 2014).

De surcroît, après le développement professionnel, certaines des adaptations associées au jeu libre — comme l'ajout de menus de restaurant et de circulaires d'épicerie, de boîtes vides d'aliments (p. ex., boîte de chocolat chaud, de céréales, etc.) — favorisent le jeu symbolique. Ce type de jeu serait un moyen de choix, selon Christie et Roskos (2023), pour éveiller les tout-petits à la lecture et à l'écriture. Ces adaptations rejoignent aussi la proposition de Gerde et al. (2016), à savoir que le personnel éducateur demande aux enfants d'apporter des boîtes, des bouteilles et des conserves de la maison

pour enrichir la zone de jeu symbolique. Ainsi, comme les enfants reconnaissent les aliments qu'ils ont à la maison, cela peut faciliter leur interaction avec l'écrit. Toujours en lien avec le jeu libre, les réponses des éducatrices montrent qu'elles ont mis du matériel d'écriture à la disposition des enfants à la suite du développement professionnel. De plus, les résultats semblent indiquer que l'aménagement permettrait aux enfants d'accéder eux-mêmes à ce matériel. Or, soutenir l'acquisition d'habiletés en littératie lors des périodes de jeu libre et l'accès autonome au matériel sont deux éléments identifiés comme étant à améliorer en milieu de garde selon les résultats des enquêtes *Grandir en qualité* (Gingras et al., 2015; Lavoie et al., 2015).

Matériel technologique

Pour terminer cette section, il ressort des résultats une quasi-absence d'adaptation ou d'offre de matériel technologique. Différents éléments peuvent expliquer cette absence dans l'environnement des locaux du CPE. D'une part, comme le rappellent certains auteurs (Courage et Troseth, 2016; Terrell et Watson, 2018), les interactions sociales et le jeu sont les moteurs de l'apprentissage chez les jeunes enfants. D'autre part, selon Connell et al. (2015), la possibilité de favoriser l'acquisition de connaissances et de nouvelles habiletés chez les jeunes enfants par le biais des technologies, et plus particulièrement les écrans (tablette électronique, téléphone intelligent, etc.), demeure mitigée si les activités ne sont pas soutenues par l'adulte. Notamment, différentes études (Choe et al., 2022; Griffith et Qiu, 2022; Helm et McDermott, 2022) relèvent des effets négatifs de l'exposition aux écrans sur le plan du développement socioémotionnel et de l'autorégulation des enfants. Pour l'ensemble de ces raisons, le ministère de la Santé et des Services sociaux (MSSS, 2022) définit des limites quant au temps d'écran recommandé pour les jeunes enfants, à savoir : aucun temps pour les moins de 2 ans et moins d'une heure par jour pour les enfants de 2 à 5 ans. Ainsi, il est possible que l'absence d'ajout de matériel technologique par les éducatrices dans les locaux s'inscrive en accord avec ces recommandations.

Il demeure que d'autres matériels technologiques sans écran, comme des livres audios ou des jeux mettant en vedette les sons, pourraient venir bonifier l'environnement. De plus, des études (Kelley et al., 2015; Takacs et al., 2015) tendent à montrer des avantages liés à l'utilisation de matériel technologique. Les résultats de la méta-analyse

réalisée par Takacs et al. (2015) révèlent des effets d'intervention significatifs légèrement plus grands pour l'écoute d'histoires impliquant les technologies (animation, musique, effets sonores) comparativement à la lecture conventionnelle. En somme, il reste beaucoup à apprendre sur le matériel technologique dans l'environnement pour soutenir le développement de la littératie des tout-petits.

Limites de l'étude

Cette étude comporte certaines limites. L'une d'elles découle des méthodes de collecte de données utilisées, à savoir le journal de bord et les questionnaires. Ces méthodes ne permettent pas d'accéder aux perceptions des éducatrices, notamment concernant leur compréhension de ce qu'englobe le matériel technologique. Certains résultats auraient pu être approfondis en employant d'autres méthodes pour colliger des données, par exemple, l'entretien de groupe ou des entrevues individuelles. De ce fait, d'autres études pourraient être réalisées afin d'examiner la perception du personnel éducateur quant à l'utilisation des technologies, mais aussi de la réalité des responsables des enfants plus jeunes (moins de 3 ans). De plus, les activités de développement professionnel peuvent permettre l'amélioration des pratiques, mais aussi attirer l'attention des personnes participantes vers des adaptations qu'elles réalisaient déjà sans les avoir mentionnées avant la formation et l'accompagnement. En ce sens, l'augmentation des adaptations rapportées pourrait en réalité être moins importante. Puis, la portée des résultats est restreinte considérant le nombre limité d'éducatrices impliquées dans ce projet.

Conclusion

Cet article avait pour objectif de décrire les adaptations offertes dans l'environnement à la suite d'un développement professionnel (formation et accompagnement) offert à des éducatrices en CPE. Les résultats montrent une augmentation notable des adaptations, spécifiquement en lien avec le matériel mis à la disposition des jeunes enfants. La variété de matériels rendus disponibles aux enfants par les éducatrices vient appuyer le caractère multidimensionnel d'un environnement en littératie — tel que défini par Dynia et al. (2018) —, puisque les mêmes thèmes ont été dégagés malgré le fait que l'analyse ait été faite sans a priori théorique. Les éducatrices de cette étude ont ajouté dans leurs locaux du matériel

pouvant s'inscrire dans quatre des cinq dimensions de Dynia et al. (2018). La dimension du matériel technologique n'est pas représentée, ce qui peut s'expliquer, entre autres, par les recommandations quant à la nécessité de limiter le temps d'exposition aux écrans des jeunes enfants. L'arrivée de matériel technologique dans les milieux d'accueil de la petite enfance est une réalité récente. Ainsi, comme le relèvent Dynia et al. (2018), les milieux éducatifs accueillant de jeunes enfants ont besoin de développer des connaissances quant à l'utilisation des technologies comme soutien à l'éveil à la lecture et à l'écriture.

En conclusion, cette étude présente un ensemble d'idées quant au matériel pouvant être ajouté par des milieux d'accueil de la petite enfance qui voudraient enrichir leur environnement en littératie en tenant compte du caractère multidimensionnel proposé par Dynia et al. (2018). Cet enrichissement peut susciter l'intérêt, l'implication des enfants dans des activités d'éveil à la lecture et à l'écriture, et ainsi favoriser le développement des habiletés en littératie et, ultimement, la réussite éducative (Baroody et Diamond, 2016). Finalement, il serait pertinent que des travaux futurs s'attardent plus spécifiquement au lien entre l'environnement physique enrichi en littératie et les stratégies d'intervention que le personnel éducateur utilise pour maximiser son impact sur le développement des habiletés des enfants.

Références

- Baroody, A. E. et Diamond, K. E. (2016). Associations among preschool children's classroom literacy environment, interest and engagement in literacy activities, and early reading skills. *Journal of Early Childhood Research*, 14(2), 146–162. <https://doi.org/10.1177/1476718X14529280>
- Bosse, M.-L. et Zagar, D. (2015). La conscience phonémique en maternelle : état des connaissances et proposition d'évolution des pratiques pédagogiques actuelles. *Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant*, 27(139), 573–582.

- Brunsek, A., Perlman, M., McMullen, E., Falenchuk, O., Fletcher, B., Nocita, G., Kamkar, N. et Shah, P. S. (2020). A meta-analysis and systematic review of the associations between professional development of early childhood educators and children's outcomes. *Early Childhood Research Quarterly*, 53(4), 217–248. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2020.03.003>
- Cabell, S. Q., McGinty, A. S. et Justice, L. M. (2007). Assessing print knowledge. Dans K. L. Pence (dir.), *Assessment in emergent literacy* (p. 327–376). Plural Publishing.
- Cantin, G., Bouchard, C. et Charron, A. (2009). *Langage et littératie chez l'enfant en service de garde  ducatif*. Presses de l'Université du Québec.
- Caravolas, M., Lerv g, A., Mikulajov , M., Defior, S., Seidlov -M lkov , G. et Hulme, C. (2019). A cross-linguistic, longitudinal study of the foundations of decoding and reading comprehension ability. *Scientific Studies of Reading*, 23(5), 386–402. <https://doi.org/10.1080/10888438.2019.1580284>
- Carpentier, P., Morneau-Vaillancourt, G., Aub , S., Matte-Gagn , C., Denault, A.-S., Brendgen, M., Larose, S., Petitclerc, A., Ouellet-Morin, I., Carbonneau, R., Feng, B., S guin, J., Côté, S., Vitaro, F., Tremblay, R. E., Dionne, G. et Boivin, M. (2022). A sequential model of the contribution of preschool fluid and crystallized cognitive abilities to later school achievement. *PLoS One*, 17(11), Article e0276532. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0276532>
- Center for Early Literacy Learning (CELL). (2016). *Evidence-based practices for promoting the literacy development of infants, toddlers, and preschoolers. Classroom-based training*. Orelena Hawks Puckett Institute. http://www.earlyliteracylearning.org/ta_pdf/pwrpts/CELLPractitionerPwrpt.pdf
- Chambers, B., Cheung, A. C. K. et Slavin, R. E. (2016). Literacy and language outcomes of comprehensive and developmental-constructivist approaches to early childhood education: A systematic review. *Educational Research Review*, 18, 88–111. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2016.03.003>

- Choe, D. E., Lawrence, A. C. et Cingel, D. P. (2022). The role of different screen media devices, child dysregulation, and parent screen media use in children's self-regulation. *Psychology of Popular Media*, 12(3), 324–334. <https://doi.org/10.1037/ppm0000412>
- Christie, J. F. et Roskos, K. A. (2023). Le potentiel du jeu dans le développement de la littératie précoce. Dans R. E. Tremblay, M. Boivin et R. V. Peters (dir.), *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants* (p. 34–40). Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants; Réseau stratégique de connaissances sur le développement des jeunes enfants.
- Connell, S. L., Lauricella, A. R. et Wartella, E. (2015). Parental co-use of media technology with their young children in the USA. *Journal of Children and Media*, 9(1), 5–21. <https://doi.org/10.1080/17482798.2015.997440>
- Courage, M. L. et Troseth, G. L. (2016, novembre). *Technologie en éducation de la petite enfance. L'apprentissage à partir de médias électroniques chez les jeunes enfants*. L'encyclopédie sur le développement des jeunes enfants. <https://www.enfant-encyclopedie.com/pdf/expert/technologie-en-education-de-la-petite-enfance/selon-experts/lapprentissage-partir-de-medias>
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3^e éd.). SAGE.
- Daviault, D. (2011). *L'émergence et le développement du langage chez l'enfant*. Chenelière éducation.
- Desrosiers, H. et Tétreault, K. (2012). Les facteurs liés à la réussite aux épreuves obligatoires de français en sixième année du primaire : un tour d'horizon. Étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ÉLDEQ 1998–2010) – De la naissance à 12 ans. *Institut de la statistique du Québec*, 7(1), 1–40. <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs2243012>
- Dickinson, D. K. et Caswell, L. (2007). Building support for language and early literacy in preschool classrooms through in-service professional development: Effects of the literacy environment enrichment program (LEEP). *Early Childhood Research Quarterly*, 22(2), 243–260. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2007.03.001>

- Drainville, R. et Charron, A. (2021). Évaluation de la qualité de l'environnement physique et psychologique au regard de l'émergence de l'écrit dans des classes d'éducation préscolaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 44(1), 174–201. <https://doi.org/10.53967/cje-rce.v44i1.4533>
- Drouin, C., Bigras, N., Fournier, C., Desrosiers, H. et Bernard, S. (2004, mai). *Grandir en qualité 2003. Enquête québécoise sur la qualité des services de garde éducatifs*. Institut de la statistique du Québec. <https://statistique.quebec.ca/fr/fichier/enquete-quebecoise-sur-la-qualite-des-services-de-garde-educatifs-rapport-de-lenquete.pdf>
- Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., Klebanov, P., Pagani, L. S., Feinstein, L., Engel, M., Brooks-Gunn, J., Sexton, H., Duckworth, K. et Japel, C. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental Psychology*, 43(6), 1428–1446. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.6.1428>
- Dunst, C. J. et Trivette, C. M. (2009). Let's be PALS: An evidence-based approach to professional development. *Infants and Young Children*, 22(3), 164–176. <https://doi.org/10.1097/IYC.0b013e3181abe169>
- Dynia, J. M., Schachter, R. E., Piasta, S. B., Justice, L. M., O'Connell, A. A. et Yeager Pelatti, C. (2018). An empirical investigation of the dimensionality of the physical literacy environment in early childhood classrooms. *Journal of Early Childhood Literacy*, 18(2), 239–263. <http://dx.doi.org/10.1177/1468798416652448>
- Elo, S. et Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107–115. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x>
- Fondation pour l'alphabétisation des enfants canadiens. (2022, 5 février). *The role of early literacy in early learning and child care: A survey of early childhood educators*. <https://childrensliteracy.ca/cclf/media/PDFs/ECE-Survey.pdf>
- Gentaz, E. et Sprenger-Charolles, L. (2014, 24 octobre). Bien décoder pour bien comprendre. *Cahiers pédagogiques*. <https://www.cahiers-pedagogiques.com/bien-decoder-pour-bien-comprendre-version-integrale/>
- Gerde, H. K., Goetsch, M. E. et Bingham, G. E. (2016). Using print in the environment to promote early writing. *The Reading Teacher*, 70(3), 283–293. <https://doi.org/10.1002/trtr.1508>

- Giasson, J. (2011). *La lecture : apprentissage et difficultés*. Ga tan Morin.
- Gingras, L., Lavoie, A. et Audet, N. (2015, décembre). *Grandir en qualité 2014 – Enquête québécoise sur la qualité des services de garde éducatifs. Tome 2 : qualité des services de garde éducatifs dans les centres de la petite enfance (CPE)*. Institut de la statistique du Québec. <https://statistique.quebec.ca/fr/fichier/enquete-quebecoise-sur-la-qualite-des-services-de-garde-educatifs-tome-2-qualite-des-services-de-garde-educatifs-dans-les-centres-de-la-petite-enfance-cpe.pdf>
- Girolametto, L., Weitzman, E., Lefebvre, P. et Greenberg, J. (2007). The effects of in-service education to promote emergent literacy in child care centers: A feasibility study. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 38(1), 72–83. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2007/007\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2007/007))
- Griffith, S. F. et Qiu, Y. (2022). A population-based study of associations among child screen media use, social-contextual factors, and school readiness. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, 43(9), 529–536. <https://doi.org/10.1097/DBP.0000000000001115>
- Guo, Y., Justice, L. M., Kaderavek, J. N. et McGinty, A. (2012). The literacy environment of preschool classrooms: Contributions to children’s emergent literacy growth. *Journal of Research in Reading*, 35(3), 308–327. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2010.01467.x>
- Hecht, S. A., Burgess, S. R., Torgesen, J. K., Wagner, R. K. et Rashotte, C. A. (2000). Explaining social class differences in growth of reading skills from beginning kindergarten through fourth-grade: The role of phonological awareness, rate of access, and print knowledge. *Reading and Writing*, 12(1–2), 99–128. <https://doi.org/10.1023/A:1008033824385>
- Helm, A. F. et McDermott, J. M. (2022). Impact of tablet use on young children’s inhibitory control and error monitoring. *Journal of Experimental Child Psychology*, 222, Article 105446. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2022.105446>
- Hjetland, H. N., Brinchmann, E. I., Scherer, R., Hulme, C. et Melby-Lerv g, M. (2020). Preschool pathways to reading comprehension: A systematic meta-analytic review. *Educational Research Review*, 30, Article 100323. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100323>

- Horn, E. et Banerjee, R. (2009). Understanding curriculum modifications and embedded learning opportunities in the context of supporting all children’s success. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 40(4), 406–415. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2009/08-0026\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2009/08-0026))
- Jennings, D., Hanline, M. F. et Woods, J. (2012). Using routines-based interventions in early childhood special education. *Dimensions of Early Childhood*, 40(2), 13–23. <https://www.wvsha.org/wp-content/uploads/events-manager-uploads/session-handouts/Handout%20Preschool%20Language%202.pdf>
- Johnson, J., Rahn, N. et Bricker, D. (2015). *An activity-based approach to early intervention* (4^e  d.). Paul H. Brookes.
- Justice, L. M. (2006). Evidence-based practice, response to intervention, and the prevention of reading difficulties. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 37(4), 284–297. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2006/033\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2006/033))
- Justice, L. M., Chow, S.-M., Capellini, C. et Flanigan, K. et Colton, S. (2003). Emergent literacy intervention for vulnerable preschoolers: Relative effects of two approaches. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 12(3), 320–332. [https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2003/078\)](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2003/078))
- Kelley, E. S., Goldstein, H., Spencer, T. D. et Sherman, A. (2015). Effects of automated tier 2 storybook intervention on vocabulary and comprehension learning in preschool children with limited oral language skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 31(2), 47–61. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.12.004>
- Kumaş,  . A. (2021). The effects of environmental writing intervention on early literacy skills of pre-school children at risk. *Anatolian Journal of Education*, 6(1), 91–102. <https://doi.org/10.29333/aje.2021.617a>
- Lavoie, A., Gingras, L. et Audet, N. (2015). *Grandir en qualité 2014 – Enquête québécoise sur la qualité des services de garde éducatifs. La qualité éducative dans les garderies non subventionnées : faits saillants*. Institut de la statistique du Québec. <https://statistique.quebec.ca/fr/fichier/la-qualite-educative-dans-les-garderies-non-subventionnees-faits-saillants.pdf>

- Lemire, C., Dionne, C. et Myre-Bisaillon, J. (2022). Défis et facilitateurs lors de l'implantation de pratiques d'intervention naturalistes pour soutenir le développement de la littératie en milieu de garde. *Language & Literacy*, 24(2), 1–24. <https://doi.org/10.20360/langandlit29580>
- McNair, J. C. (2007). Using children's names to enhance early literacy development. *Young Children*, 62(5), 84–89.
- Miles, M. B., Huberman, M. et Saldana, J. (2014). *Qualitative data analysis. A methods sourcebook* (3^e éd.). SAGE.
- Ministère de la Famille. (2019). *Accueillir la petite enfance : le programme éducatif pour les services de garde du Québec*. Gouvernement du Québec Les publications du Québec. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/famille/publications-adm/Service_de_garde/programme_educatif.pdf
- Ministère de la Santé et des Services sociaux (MSSS). (2022). *Favoriser une utilisation saine : stratégie québécoise sur l'utilisation des écrans et la santé des jeunes 2022-2025*. Gouvernement du Québec. <https://publications.msss.gouv.qc.ca/msss/fichiers/2021/21-289-03W.pdf>
- Morrow, L. M., Dougherty, S. M. et Tracey, D. H. (2019). Best practices in early literacy. Preschool, kindergarten and first grade. Dans L. B. Gambrell et L. M. Morrow (dir.), *Best practices in literacy instruction* (6^e éd., p. 75–106). The Guilford Press.
- Naître et Grandir. (2020). *L'évolution et les bienfaits du dessin : 1 à 3 ans*. https://naitreetgrandir.com/fr/etape/1_3_ans/jeux/fiche.aspx?doc=bg-naitre-grandir-bienfaits-dessin-1-a-3-ans
- Neumann, M. M., Hood, M., Ford, R. M. et Neumann, D. L. (2011). The role of environmental print in emergent literacy. *Journal of Early Childhood Literacy*, 12(3), 231–258. <https://doi.org/10.1177/1468798411417080>
- Podhajski, B. et Nathan, J. (2005). Promoting early literacy through professional development for childcare providers. *Early Education and Development*, 16(1), 1–5. https://doi.org/10.1207/s15566935eed1601_2

- Purpura, D. J., Hume, L. E., Sims, D. M. et Lonigan, C. J. (2011). Early literacy and early numeracy: The value of including early literacy skills in the prediction of numeracy development. *Journal of Experimental Child Psychology*, 110(4), 647–658. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2011.07.004>
- Réseau canadien de recherche sur le langage et l’alphabétisation. (2009). *Pour un enseignement efficace de la lecture et écriture : une trousse d’intervention appuy e par la recherche*. https://bv.cdeacf.ca/EA_PDF/152789.pdf
- Saracho, O. N. (2017). Research, policy, and practice in early childhood literacy. *Early Child Development and Care*, 187(3-4), 305–321. <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1261512>
- Smith, M. W., Brady, J. P. et Anastasopoulos, L. (2008). *Early language and literacy classroom observation tool, Pre-K (ELLCO Pre-K)*. Paul H. Brookes.
- St-Pierre, M.-C., Dalp , V., Lefebvre, P. et Giroux, C. (2010). *Difficult s de lecture et d’écriture : prévention et évaluation orthophonique auprès des jeunes*. Presses de l’Université du Québec.
- Takacs, Z. K., Swart, E. K. et Bus, A. G. (2015). Benefits and pitfalls of multimedia and interactive features in technology-enhanced storybooks: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 85(4), 698–739. <https://doi.org/10.3102/0034654314566989>
- Terrell, P. et Watson, M. (2018). Laying a firm foundation: Embedding evidence-based emergent literacy practices into early intervention and preschool environments. *Language, speech, and hearing services in schools*, 49(2), 148–164. https://doi.org/10.1044/2017_LSHSS-17-0053
- Thomas, A., Tazouti, Y., Hoareau, L., Luxembourger, C., Hubert, B., Fischer, J.-P. et Jarl gan, A. (2021). Development of a French-language early literacy scale: Structural analysis and links between the dimensions of early literacy. *Journal of Research in Reading*, 44(2), 379–399. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12344>
- V rificateur général du Québec (VGQ). (2020, octobre). *Rapport du v rificateur général du Québec   l’Assemblée nationale pour l’année 2020-2021*. https://www.vgq.qc.ca/Fichiers/Publications/rapport-annuel/165/vgq_automne-2020_web.pdf

Whitehurst, G. J. et Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy.

Child Development, 69(3), 848–872. <https://doi.org/10.2307/1132208>

Zhang, C., Hur, J., Diamond, K. E. et Powell, D. (2015). Classroom writing environments and children’s early writing skills: An observational study in Head Start classrooms.

Early Childhood Education Journal, 43(4), 307–315. <http://dx.doi.org/10.1007/s10643-014-0655-4>