



Soutenir la littératie émergente à travers le quotidien de l'éducation préscolaire : occasions d'apprentissage observées et déclarées à la suite d'un développement professionnel portant sur l'intervention basée sur l'activité

Colombe Lemire, Ph.D., professeure-chercheure, Université du Québec à Trois-Rivières, Canada¹
Isabelle Deshaies, Ph.D., professeure-chercheuse, Université du Québec à Trois-Rivières, Canada
Mariane Chiasson-Roussel, M.A. doctorante en éducation, Université du Québec à Trois-Rivières, Canada

Résumé : Cet article documente l'implantation de l'Intervention basée sur l'activité (IBA) à la maternelle 4 ans pour soutenir le développement des habiletés émergentes en littératie, à la suite d'un développement professionnel (DP). Deux aspects sont documentés : 1) la manière dont les enseignantes situent les habiletés en littératie et ajustent les occasions d'apprentissage (OA) avant et après le DP ; 2) les OA offertes, observées et déclarées dans trois contextes d'apprentissage (routine, jeu libre, activité dirigée). Les résultats indiquent une amélioration des pratiques à la suite du DP, notamment l'utilisation de la grille ÉIS-3 et la diversification des OA. Le DP permettrait aux enseignantes de bonifier leurs compétences pour soutenir les habiletés émergentes en littératie à travers des activités quotidiennes et contextualisées.

Mots-clés : littératie émergente; développement professionnel; intervention basée sur l'activité; éducation préscolaire

Abstract: This article documents the implementation of Activity-Based Intervention (ABI) in 4-year-old kindergarten to support the development of emergent literacy skills following a professional development (PD) initiative. Two aspects are examined: (1) how teachers assess children's literacy skills and adjust learning opportunities (LOs) before and after the PD; and (2) the LOs offered in three contexts (free play, snack time, planned activities), based on both reported and observed practices. Results indicate an improvement in practices following the PD, including the use of the ÉIS-3 observation grid and a diversification of LOs. The DP would allow teachers to improve their skills to support emergent literacy through daily and contextualized activities

Keywords: emergent literacy; professional development; activity-based intervention; preschool education

INTRODUCTION

D'après le dernier *Rapport mondial sur l'éducation et la protection de la petite enfance* (UNESCO et UNICEF, 2024), plus d'un tiers des enfants ne développeront pas les compétences minimales en lecture en 2030. Or, il est reconnu que les habiletés émergentes en littératie (éveil à la lecture et à l'écriture) acquises avant l'entrée scolaire auraient une incidence sur le développement ultérieur des compétences à lire et à écrire des enfants (Chambers et al., 2016; Hjetland et al., 2019 ; Rabiner et al., 2016; Terrell et Watson, 2018). Toutefois, de nombreux pays peinent à mettre en place des services d'éducation préscolaire de haute qualité (UNESCO et UNICEF, 2024) permettant, entre autres, de soutenir le développement des habiletés émergentes en littératie (Stone et al., 2019).

Le développement des habiletés émergentes en littératie peut être soutenu par la mise en place de pratiques d'intervention indirecte et directe (Dubois et al., 2019; Piasta, 2016; Terrell et Watson, 2018). Les interventions dites indirectes relèvent de la planification, de l'organisation et de l'aménagement physique d'un local ou d'une classe afin de susciter l'intérêt des enfants pour les activités d'éveil à la littératie (Baroody et Diamond, 2016; Charron et al.,

¹ Pour contacter la personne auteure principale de cet article : colombe.lemire@uqtr.ca

² Pour citer cet article : Lemire, C., Deshaies, I. et Chiasson-Roussel, M. (2026). Soutenir la littératie émergente à travers le quotidien de l'éducation préscolaire : occasions d'apprentissage observées et déclarées à la suite d'un développement professionnel portant sur l'intervention basée sur l'activité. *Revue scientifique francophone de l'Organisation Mondiale pour l'Éducation Préscolaire du Canada*, 2(1), 68-87.

2022; Terrell et Watson, 2018). Offrir un environnement physique en littératie sous-tend : l'organisation de coins d'écriture et de lecture, ainsi que de jeux symboliques ; l'affichage d'écrits ; l'ajout de livres diversifiés, de matériel d'écriture (p. ex., crayons, enveloppes, etc.) ainsi que de jeux variés en lien avec la littératie (p. ex., casse-tête avec l'alphabet). Ces éléments réfèrent à la qualité structurelle (Markussen-Brown et al., 2017; Neuman et Cunningham, 2009). Toutefois, cet environnement physique ne peut, à lui seul, soutenir l'acquisition des habiletés émergentes en littératie : une interaction entre l'adulte et l'enfant est nécessaire, à savoir des interventions dites directes (Dubois et al., 2019; Guo et al., 2012; Piasta, 2016). Ces interventions sont des actions du personnel enseignant dont la visée est d'inciter les enfants à explorer le matériel, à interagir entre eux, à s'engager dans des activités d'éveil à la lecture et à l'écriture à travers le jeu et les moments du quotidien (Charron et al., 2022). Ces pratiques d'intervention directes, telles que la reformulation, le questionnement et la rétroaction, utilisées de manière intentionnelle, permettent de transformer les occasions découlant de l'environnement physique en apprentissages (Dubois et al., 2019; Johnson et al., 2015; Piasta, 2016). Pour Pianta et al. 2005, il s'agit de la qualité du processus.

Les approches naturalistes comme l'*Intervention basée sur l'activité* (IBA; Johnson et al., 2015) permettent d'actualiser des pratiques indirectes et directes en soutien au développement des habiletés des enfants, et ce, en contexte naturel (maternelle, milieu de garde...) en prenant appui sur les activités quotidiennes et le jeu. Différentes études (Gulboy et al., 2023; Rahn et al., 2016; Snyder et al., 2015) tendent à montrer que ces approches, dont l'IBA, permettraient de soutenir le développement des habiletés émergentes en littératie chez les jeunes enfants.

Bien que les connaissances quant aux pratiques favorisant le développement d'habiletés émergentes en littératie soient étayées, leur implantation en contexte authentique semble encore poser un défi (Piasta, 2016). Selon les résultats d'une vaste enquête réalisée au Canada, auprès de 1 108 personnes éducatrices en milieu de garde ou enseignantes à l'éducation préscolaire, la majorité des répondants déclarent se sentir peu ou pas confiants quant à leur capacité à accompagner le développement du langage et de la littératie des tout-petits (Fondation canadienne pour l'alphabétisation des enfants, 2022). Près de 40 % d'entre eux inciteraient les enfants à s'engager dans des activités d'éveil à la littératie moins d'une fois par semaine. Cette enquête met aussi en lumière que l'accès au développement professionnel (DP) en lien avec la littératie émergente serait limité, bien que la grande majorité des répondants veuillent en recevoir.

D'autres études menées aux États-Unis et dans la province de Québec au Canada (Drainville et Charron, 2021; Guo et al., 2013; Lachapelle et al., 2024b; Zhang et al., 2015) se sont penchées sur la qualité de l'environnement éducatif physique et social en littératie à l'éducation préscolaire. L'étude de Zhang et al. (2015), menée dans 31 classes *Head Start* aux États-Unis, et celle de Drainville et Charron (2021), réalisée dans 30 classes de maternelle 4 ans au Québec, mettent en évidence des lacunes, notamment en ce qui concerne la disponibilité du matériel et des écrits imprimés pour soutenir l'écriture ainsi que pour la qualité des interactions favorisant le développement des habiletés émergentes en littératie. Leurs résultats montrent que des écrits imprimés (p. ex., mots-étiquettes) ou du matériel pouvant aider ou inciter les enfants à écrire (p. ex., pochoirs d'alphabet) sont mis à leur disposition dans moins de la moitié des classes. Aussi, dans moins de 50 % des classes de l'étude de Zhang et al. (2015), du soutien au personnel enseignant est offert pour faciliter le développement de ces habiletés.

Des revues systématiques et des méta-analyses de (Brunsek et al., 2020; Markussen-Brown et al., 2017; Zaslow et al., 2010) concluent à la possibilité d'améliorer la qualité de la structure et du processus au préscolaire en soutien au développement des habiletés émergentes en littératie par du DP. Cependant, différents facteurs sont identifiés dans les écrits (Brunsek et al., 2020; Egert et al., 2018; Markussen-Brown et al., 2017) à considérer afin que le DP produise les effets escomptés, à savoir l'amélioration des pratiques qui, elles, pourront entraîner des résultats chez les enfants. D'abord, le DP constitué d'accompagnement professionnel (AP) serait reconnu pour produire de meilleurs résultats en matière d'amélioration des pratiques d'éveil à la littératie (Brunsek et al., 2020; Markussen-Brown et al., 2017; Zaslow et al., 2010). Ensuite, selon les résultats de Markussen-Brown et al. (2017), plus il y a d'intensité (nombre d'heures) et de durée (longueur du DP), plus les effets sont présents, notamment pour la qualité structurelle. Concernant les processus de DP documentés dans la méta-analyse de ces auteurs, ils s'échelonnent généralement sur une partie de l'année scolaire (p.ex., 4 à 9 mois), certains couvrent une année complète, et quelques DP sont de courte durée (moins de 15 semaines). Puis, dans 28 des études de la méta-analyse de Markussen-Brown et al. (2017), lorsque

le DP inclut de la formation, la durée moyenne est de 31 heures. En ce qui concerne l'AP dispensé, pour 15 études sur 19, il s'agit de 10 à 450 heures ou de 5 à 15 sessions. Deux études combinent trois sessions d'AP et 20 heures de formation. Une étude comprend 18 heures de formation et trois sessions d'AP. Selon les travaux d'Egert et al. (2018), l'intensité du DP ne devrait ni être inférieure à 45 heures ni supérieure à 60 heures pour entraîner des changements sur le plan des pratiques à l'éducation préscolaire. Selon ces auteurs, améliorer la qualité du processus en classe nécessite la mobilisation de compétences variées chez le personnel enseignant, ce qui peut entraîner un besoin de DP plus intensif. Pour Markussen-Brown et al. (2017), la qualité du processus serait aussi influencée par l'intensité de l'AP, mais plus spécifiquement par le nombre de composantes incluses dans le DP. Ces composantes sont, par exemple, une formation, de l'AP, une communauté de pratiques, l'utilisation d'une évaluation des habiletés des enfants ou d'un curriculum. Dans leurs résultats, il ressort que le DP impliquant l'utilisation d'évaluation des habiletés des enfants soutiendrait davantage le développement des pratiques éducatives du personnel enseignant. En somme, comme le soulignent Markussen-Brown et al. (2017), poursuivre les travaux relatifs au DP offert au personnel enseignant de l'éducation préscolaire, en lien avec les pratiques de soutien aux habiletés émergentes en littératie chez les enfants, apparaît nécessaire. Pour l'ensemble de ces raisons, l'objectif général de cet article est de documenter l'implantation de l'IBA dans le contexte de l'éducation préscolaire au Québec (Canada), à l'aide de DP constitué de plusieurs composantes, avec un niveau d'intensité plutôt faible et une durée pouvant se qualifier de moyenne.

CADRE CONCEPTUEL

Dans la prochaine section, les différents concepts au cœur de cet article seront définis, à savoir : la littératie émergente, l'IBA et le DP.

La littératie émergente

La littératie émergente réfère aux habiletés et aux connaissances que l'enfant développe à travers le jeu, ses interactions quotidiennes avec son environnement physique et humain, et ce, avant d'apprendre formellement à lire et à écrire (Piasta, 2016; Rohde, 2015; Saracho, 2017). Selon Bricker et al. (2023), la littératie émergente est un processus itératif qui s'inscrit à même le développement global des enfants impliquant, entre autres, les habiletés cognitives ainsi que celles du domaine de la communication sociale.

Le *Comprehensive Emergent Literacy Model*, élaboré par Rohde (2015), conceptualise le développement des habiletés émergentes en littératie comme un processus holistique, où les différentes dimensions sont interdépendantes. Ces dimensions, représentées selon un diagramme de Venn, sont : le développement langagier, la conscience de l'écrit, la conscience phonologique et, enfin, au centre, l'écriture émergente. Le développement langagier, nécessaire aux interactions sociales, intègre le vocabulaire, les habiletés de communication réceptives et expressives, ainsi que la sémantique. Le langage oral et la conscience de l'écrit sont intimement liés, notamment en mobilisant des stratégies de compréhension telles que la prédiction et l'inférence, utiles tant lors de la lecture que de l'écoute. Ces deux dimensions se rejoignent, permettant de dégager les ressemblances et les disparités entre le langage parlé et l'écrit. La conscience de l'écrit se compose de deux aspects : la connaissance de l'alphabet (reconnaître et nommer les lettres, les associer à leurs sons) et les concepts de l'écrit (distinguer les lettres des mots, comprendre que les écrits véhiculent des messages). Ces deux aspects sont à la base de la compréhension et de l'utilisation du langage écrit. Ensuite, la conscience phonologique englobe les habiletés à distinguer et à manipuler les sons. La conscience phonologique et la connaissance de l'alphabet constituent le point de départ du traitement alphabétique, à savoir les habiletés de décodage consistant à associer les lettres aux sons. Finalement, selon Rohde (2015), les premiers essais d'écriture d'un message (écriture émergente) nécessitent la coordination des habiletés à identifier et à segmenter des sons (conscience phonologique) et des habiletés à comprendre que le texte porte un message (conscience de l'écrit) et que les mots transmettent une information (langage).

Intervention basée sur l'activité (IBA)

L'IBA est un système d'évaluation et d'intervention/éducation conçu pour soutenir le développement d'habiletés dites fonctionnelles, permettant à l'enfant d'interagir efficacement avec son environnement physique et social (Johnson et al., 2015). L'IBA partage plusieurs principes fondamentaux avec le programme qui encadre l'offre de services

éducatifs dans les maternelles du Québec, à savoir le *Programme-cycle de l'éducation préscolaire* (Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 2023). Un de ces principes est l'importance de l'apprentissage dit actif en contexte naturel qui sous-tend l'utilisation du jeu ainsi que des interactions significatives avec l'environnement physique et humain de l'enfant. Un autre est une vision du développement de l'enfant comme un processus global et intégré. Finalement, l'IBA et le *Programme-cycle* mettent de l'avant la nécessité de s'attarder aux besoins diversifiés des enfants et d'ajuster l'offre éducative afin de favoriser le développement optimal des enfants.

Concrètement, l'IBA (Johnson et al., 2015) prend appui sur l'évaluation des besoins développementaux des enfants en priorisant l'observation comme moyen de collecte de données. À partir de cette évaluation, des objectifs d'intervention/éducatifs sont ciblés. Afin d'atteindre ces objectifs, l'IBA s'attarde aux intérêts des enfants pour intégrer des occasions d'apprentissage nombreuses et variées à même le quotidien : routines, activités de jeu dirigées et initiées par l'adulte, ainsi que les initiatives de l'enfant (les activités dans lesquelles il s'engage par lui-même). Différentes pratiques d'intervention, tant indirectes (comme l'adaptation ou l'aménagement de l'environnement physique) que directes (offrir un modèle, poser des questions, apporter un soutien physique, verbal, visuel ou écrit), sont mises à profit pour soutenir l'apprentissage, favoriser l'émergence des habiletés ciblées ou encourager la généralisation.

Développement professionnel (DP)

Le DP vise à soutenir l'acquisition de compétences et de connaissances à mettre en œuvre dans les milieux de pratique (Child Care Aware of America [CCAA], et National Association for the Education of Young Children ([NAEYC]), 2023). Différents types d'activités peuvent s'inscrire dans un processus de DP : formation, mentorat, accompagnement professionnel, soutien en ligne, etc., (Sancar et al., 2021). Les résultats de la méta-synthèse de Dunst et al. (2015) et de la méta-analyse de Dunst et Trivette (2009) mettent en évidence les caractéristiques clés d'un DP efficace permettant des changements durables dans les pratiques du personnel enseignant ou éducateur et, indirectement, des améliorations développementales chez les enfants. Premièrement, le DP doit être une démarche systématique, reconnue et soutenue par les organisations éducatives, qui s'incorpore au quotidien du personnel enseignant ou éducateur. Une introduction permettant d'explicitier la valeur ajoutée des connaissances et des compétences à développer est un élément clé du DP. La formation incluse dans le DP doit intégrer de l'expérimentation et de l'apprentissage actif (exercices pratiques, jeux de rôle, etc.). En fait, comme le soulignent Dunst et al., (2015), les apprenants ne doivent pas être considérés comme des réceptacles passifs d'information. Ils doivent avoir la possibilité de réfléchir à leurs apprentissages et à l'actualisation de leurs nouvelles compétences. Un suivi personnalisé avec par exemple, de l'accompagnement professionnel incorporant de la rétroaction sur la mise en pratique de leurs apprentissages est un incontournable du DP (Dunst et al., 2015; Dunst et Trivette, 2009).

En ce sens, le *Practice-Based Coaching* de Snyder et Hemmeter (2018) est un processus d'accompagnement professionnel, structuré et itératif, fondé sur une approche collaborative. Le point de départ est l'élaboration, avec le personnel enseignant ou éducateur, d'objectifs d'un plan d'action lié à la mise en œuvre des nouvelles pratiques. Ensuite, de l'observation ciblée est actualisée, afin d'offrir de la rétroaction et de soutenir la réflexion.

Le but de cet article est de documenter l'implantation de l'IBA en maternelle 4 ans inclusive pour soutenir le développement des habiletés émergentes en littératie à la suite de DP. Les données utilisées pour cet article proviennent d'un projet plus large visant à évaluer la fidélité d'implantation de l'IBA. Voici les objectifs de cet article :

- 1- Documenter la façon dont le personnel enseignant déclare situer les habiletés émergentes en littératie, puis offrir des occasions d'apprentissage (OA) ajustées aux besoins des enfants de leur groupe avant et après le DP.
- 2- Documenter les OA ainsi que les habiletés ciblées par celles-ci selon les trois contextes d'apprentissage (routine, jeu libre et activité dirigée) que le personnel enseignant déclare offrir avant et après le DP.
- 3- Décrire les OA offertes par le personnel enseignant, ainsi que les habiletés ciblées par celles-ci, selon trois contextes d'apprentissage (routine de la collation, jeu libre et activité dirigée), avant et pendant/après le DP.

MÉTHODE

Cet article découle d'un projet plus large utilisant, entre autres, un devis à cas unique à niveaux de base multiples (Riley-Tillman et al., 2020), ce qui implique un petit nombre de participants et une collecte systématique de données d'observation. Cet article, ainsi que le projet initial, prennent appui sur un devis mixte de type imbriqué, dans lequel les données quantitatives et qualitatives sont recueillies au fil de l'expérimentation, puis mises en commun lors de la discussion (Creswell et Plano Clark, 2018). Afin d'assurer la validité des données recueillies sur l'implantation de l'IBA, l'étude s'appuie sur une triangulation des sources d'information en combinant des mesures auto-déclarées et des données observationnelles comme recommandé par Lemire et al., 2020. Cette triangulation se justifie en raison des biais de désirabilité sociale associés aux méthodes auto-rapportées, ainsi que des écarts documentés dans les écrits entre les pratiques déclarées et observées (Lemire et al., 2020).

Participants

Le recrutement s'est fait par l'envoi de lettres d'information à l'ensemble du personnel enseignant de la maternelle 4 ans d'un centre de services scolaire au Québec. Pour participer, le personnel enseignant devait être responsable d'une maternelle 4 ans inclusive, à savoir qu'au moins un ou des enfants de la classe sont issus de l'immigration, à risque de retard développemental ou présentent des incapacités. Le personnel enseignant devait avoir l'accord et le soutien (dégagement de temps équivalent à 2 jours) de leur direction d'école pour participer au projet. Trois enseignantes ont accepté de participer à cette étude et répondaient aux critères d'inclusion. Ces enseignantes sont d'origine caucasienne et détentrices d'un baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire. Elles ont par le passé fait de la formation en lien avec le soutien aux habiletés de conscience phonologique et la lecture partagée enrichie. Deux enseignantes avaient entre 11 et 16 ans d'expérience, tandis que la troisième entre 6 et 10 ans. Les trois classes regroupaient 32 enfants (âge moyen : 56,56 mois, $ET = 3,56$). Deux classes comptaient 10 enfants (E1 : 6 filles, 4 garçons ; E2 : 5 filles, 5 garçons), et la troisième en accueillait 12 (E3 : 4 filles, 8 garçons).

Déroulement et outils de collecte de données

La Figure 1 illustre chronologiquement le déroulement de l'expérimentation (DP et collecte de données) qui a débuté en décembre 2022 et a pris fin en juin 2023. Avant et pendant/après l'expérimentation, tous les enfants de chaque classe ont été évalués à l'aide de la grille d'observation *Littératie* (Bricker et al., 2023) par une assistante de recherche, étudiante au 3^e cycle, et la chercheuse principale. La grille *Littératie* du *Programme ÉIS-3 Évaluation, intervention et suivi* (Bricker et al., 2023) découle des travaux d'adaptation et de traduction de l'*Assessment, Evaluation, and Programming System for Infants and Children* (AEPS-3 ; Bricker et al., 2021). L'AEPS-3 est un programme d'évaluation et d'intervention naturaliste, permettant d'apprécier les habiletés des jeunes enfants dans huit domaines développementaux, dont la littératie émergente. L'AEPS-3 a fait l'objet de nombreuses études attestant de ses qualités psychométriques (Bricker et al., 2021). Pour la grille *Littératie* de l'EIS-3, les preuves recueillies quant aux qualités psychométriques de la version expérimentale montrent un excellent niveau d'accord entre les observateurs (Lemire et al., 2015), ainsi que des items considérés majoritairement fonctionnels et représentatifs (Lemire et al., 2014).

Cette grille d'observation permet d'évaluer les enfants de 0 à 6 ans quant à leurs habiletés émergentes en littératie. Cette grille est constituée de 11 buts, 25 objectifs pour un total de 36 items répartis dans les cinq dimensions : 1) conscience de l'écrit; 2) conscience phonologique; 3) connaissance de l'alphabet; 4) vocabulaire et compréhension de l'histoire; 5) écriture. La conscience du concept de l'écrit englobe les habiletés de manipulation du livre, de compréhension du sens de la lecture, de reconnaissance des symboles et logos communs et la compréhension que des mots-étiquettes représentent des objets. La connaissance de l'alphabet sous-tend de pouvoir reconnaître et nommer les lettres ainsi que de produire le son approprié selon la lettre. Dans la conscience phonologique, les habiletés à faire des rimes, à jouer avec les sons (les segmenter et les fusionner) sont prises en compte. En ce qui concerne le vocabulaire et la compréhension de l'histoire, il s'agit pour l'enfant de comprendre que le texte et les images d'un livre sont interreliés ; d'être capable de faire des prédictions en lien avec l'intrigue d'une histoire ; de répondre ou de poser des questions. Finalement, l'écriture débute avec les habiletés à dessiner et à pouvoir décrire son dessin, puis faire des semblants de lettres, recopier et écrire son prénom ainsi que certains mots. Les items de cette grille sont

organisés hiérarchiquement, du plus simple au plus complexe, ce qui permet de suivre la progression développementale de l'enfant. Un système de cotation à trois points est utilisé pour évaluer chacun des items : « 0 » habileté non maîtrisée; « 1 » habileté en émergence; « 2 » habileté maîtrisée. Ce système de cotation permet donc de cibler les habiletés dans la zone de développement proximal (ZDP) telle que définie par Vygotski (1978). En fait, les habiletés qui reçoivent une cote de « 1 » sont celles que l'enfant exécute partiellement ou avec de l'aide.

	Déc.	Janvier à février		Février à mars			Avril	Mai à juin	
CD	Éval	V#1	Qpré	V#2	V#3	V#4	Éval	Qpost	
DP			For	AP1	Obs	AP2			

Note. CD = Collecte de données ; Éval = Évaluation des enfants ; V#1= Captation vidéo #1 ; Qpré ou Qpost = Questionnaire pré ou post expérimentation ; DP = Développement professionnel ; For. = Formation ; AP 1= Premier accompagnement professionnel.

Figure 1 : Déroulement de l'expérimentation

La collecte de données implique quatre phases de captation vidéo : 1) avant la formation; 2) après la formation; 3) après le premier accompagnement professionnel; 4) après le deuxième accompagnement. Chaque contexte d'apprentissage (routine de la collation, jeu libre, activité dirigée) est filmé 2 fois, pendant 10 minutes, pour un minimum de 6 captations à des moments différents, et ce pour chacune des quatre phases. La durée des captations pour une phase est donc d'au moins 60 minutes et, pour l'ensemble du projet, de 240 minutes.

Grilles d'observation des occasions d'apprentissage (OA). Pour colliger les informations sur les OA, un modèle d'observation à intervalles partiels est mis à profit (Magerotte et Willaye, 2010). Chaque vidéo, d'une durée de 10 minutes, est segmentée en intervalles de 15 secondes. Les données relatives aux OA, dont la fréquence et la description, sont recueillies sur un premier intervalle de 15 secondes, tandis que l'intervalle suivant est ignoré, selon un principe d'alternance pour la durée totale de chaque vidéo. Une OA réfère à une intervention de l'enseignante dont la visée est le développement chez les enfants d'une ou l'autre des habiletés décrites dans la grille d'observation *Littératie* (Bricker et al., 2023). Pour chaque OA identifiée, les éléments suivants ont été consignés : les antécédents (verbatim ou description de l'intervention), la réaction de l'enfant ou des enfants, la rétroaction (p. ex., correction ou renforcement), l'habileté ciblée, la stratégie d'intervention utilisée. Les grilles d'observation ont été remplies par une étudiante de 2^e cycle préalablement formée à la cotation des vidéos. Afin de répondre aux critères de qualité du *What Works Clearinghouse* (Maggin et al., 2022) quant aux données d'observation directes, pour 30 % des vidéos, une deuxième étudiante également formée a rempli indépendamment les grilles d'observation afin de calculer un degré d'accord. Le taux d'accord moyen pour les trois enseignantes est de 90 % : E1 (84 %) ; E2 (95 %) et E3 (91 %). Ils se situent dans l'intervalle des valeurs minimales acceptables proposées par Hartmann et al. (2004), soit entre 80 % et 90 %.

Questionnaires *Ce que je fais*. Des données ont également été recueillies au moyen d'un questionnaire rempli par les enseignantes avant et après l'expérimentation. Ce questionnaire, élaboré et utilisé pour l'étude de Lemire et al. (2021), s'appuie sur la grille de contrôle de la fidélité d'implantation de l'IBA (Johnson et al., 2015). La première question est : « Est-ce que vous pouvez situer le niveau de développement des enfants de votre groupe en littératie ? Si oui, de quelle façon ? ». La deuxième se lit comme suit : « Est-ce que vous ajustez les occasions d'apprentissage pour soutenir les besoins diversifiés des enfants ? Si oui, de quelle façon ? ». Les trois autres questions étaient formulées de la même façon, et ce, pour les trois contextes. Par exemple : « Est-ce que vous offrez des occasions d'apprentissage en littératie lors des routines ? Si oui, donnez un ou des exemples. » Il faut préciser que, comparativement aux captations vidéo, ce n'est pas seulement la période de la collation qui est ciblée, mais bien les routines de façon générale.

Développement professionnel (DP). Le DP dispensé en individuel par la chercheuse principale a été développé en considérant les travaux de Dunst et Trivette (2009), Dunst et al. (2015) et de Snyder et Hemmeter (2018).

Il consiste en 6 heures de formation d'une journée ; 2 heures d'accompagnement professionnel (AP) entrecoupées d'une période d'observation filmée en classe. Sa durée totale est de 20 semaines. Le DP s'articule autour de trois phases : 1) l'introduction; 2) la mise en pratique et rétroaction; 3) l'intégration des apprentissages.

Pour l'introduction, une formation de six heures est dispensée sur l'IBA et les pratiques éducatives en soutien aux habiletés émergentes en littératie. Durant la formation, les enseignantes prennent connaissance des évaluations des enfants de leur groupe en littératie, réalisées en décembre à l'aide de la grille *Littératie* (Bricker et al., 2023), afin de cibler les habiletés qui devraient être soutenues selon la ZDP. La mise en pratique et la rétroaction incluent différents exercices concrets permettant d'élaborer du matériel afin de favoriser le développement de ces habiletés. L'un de ces exercices consiste à élaborer un horaire d'activités intégrant des OA dans les différents contextes (routine, jeu libre et activité dirigée). Dans cet horaire, les enseignantes indiquent, par ordre chronologique, différents moments de la journée, par exemple : arrivée en classe, causerie du matin, période de jeu libre, etc. Ensuite, en lien avec ces moments, elles identifient des OA visant à soutenir le développement des habiletés ciblées. Par exemple, lors de la causerie, les enfants sont invités à piger le nom d'un ami et à en nommer les lettres. Un autre exercice pratique consiste à élaborer une activité ludique dirigée dans laquelle des OA visant les habiletés émergentes en littératie sont intégrées. À la suite de la formation, les enseignantes expérimentent l'IBA dans leur classe : l'horaire d'activité élaboré et l'activité dirigée. Durant la période d'expérimentation de 17 semaines, elles participent à deux rencontres d'AP en individuel. Lors du premier AP, les défis et les facilitateurs rencontrés sont discutés. Par exemple, une enseignante mentionne qu'elle a peu d'idées pour inciter les enfants à identifier des rimes ou pour en faire dans le contexte de jeu libre. Cette dernière rapporte, en tant que facilitateur, l'utilisation de la grille d'observation *Littératie*, qui lui permet d'avoir en tête la progression développementale. Toujours dans cette première heure d'AP, elles sont soutenues dans le choix d'objectifs et l'élaboration d'un plan d'action afin d'améliorer leur implantation de l'IBA. Entre les deux AP, une observation filmée en classe est réalisée en lien avec les objectifs du plan d'action. Lors du deuxième AP, l'observation est visionnée avec l'enseignante et sert à fournir une rétroaction sur l'implantation de l'IBA. En ce qui concerne l'intégration des apprentissages, lors du deuxième AP, les enseignantes évaluent l'atteinte ou non de leurs objectifs dans le cadre de leur plan d'action. À la fin du projet, elles remplissent à nouveau le questionnaire *Ce que je fais*.

Analyse de données

Pour répondre aux objectifs 1 et 2 visant à documenter les pratiques des enseignantes, l'analyse des données qualitatives issues des réponses aux questionnaires *Ce que je fais* s'appuie sur les étapes de Bingham (2023). Ces étapes sont : l'organisation, le tri, la compréhension et l'interprétation des données. Principalement, selon une approche déductive, les données ont été organisées et classées en grandes catégories alignées sur les objectifs de recherche et les dimensions de la littératie. Ensuite, une lecture attentive des données de chaque catégorie a permis de dégager les similitudes et les divergences. Enfin, une synthèse descriptive intégrée des données a été rédigée.

Afin d'atteindre l'objectif 3 visant à décrire les pratiques, les données issues des grilles d'observation ont fait l'objet d'analyses descriptives (fréquences et pourcentages). De plus, une lecture attentive à plusieurs reprises des grilles d'observation remplies a été effectuée afin d'identifier des exemples saillants des OA offertes par les enseignantes. Au besoin, les vidéos ont été visionnées par les deux premières auteures afin d'assurer une description juste.

RÉSULTATS

Les résultats seront présentés selon les thèmes suivants : situer le niveau développemental et ajuster les OA (objectif 1) ; soutenir la littératie émergente à travers les trois contextes d'apprentissage (objectifs 2 et 3).

Situer le niveau développemental et ajuster les OA

Cette première section des résultats vise à répondre à l'objectif 1 : documenter la façon dont le personnel enseignant déclare situer les habiletés émergentes en littératie, puis offrir des occasions d'apprentissage (OA) ajustées aux besoins

des enfants. Les résultats des analyses qualitatives des réponses au questionnaire *Ce que je fais* seront présentés en débutant par ceux avant le DP.

Avant le DP à la question du questionnaire *Ce que je fais* : « Est-ce que vous pouvez situer le niveau développemental des enfants de votre groupe en littératie ? Si oui, de quelle façon ? », les réponses des trois enseignantes sont peu élaborées et pourraient se qualifier de vagues. L'E2 répond à la question par un point d'interrogation (?), sans plus. L'E3 écrit que les enfants de son groupe sont peu avancés en littératie. L'E1 mentionne : « Je pense que je peux situer la plupart des élèves...J'utilise mon programme (surtout la composante langagière) pour observer les manifestations ». En ce qui concerne l'ajustement des OA au niveau développemental des enfants en littératie, les enseignantes avant le DP disent faire plusieurs activités, s'appuyer sur les intérêts des enfants et y aller par essais et erreurs.

À la suite du DP, deux des trois enseignantes (E1 et E2) indiquent qu'elles se réfèrent à la grille d'observation *Littératie* (Bricker et al., 2023). Elles mentionnent que cette grille leur permet de situer les besoins développementaux de leur groupe, de voir où les enfants sont rendus. L'E1 précise : « Je prends le temps de noter au fur et à mesure...donc plus facile de situer le groupe. ». Aussi, l'E2 dit se servir, de la grille d'observation, entre autres, pour créer des activités qu'elle initiera. L'E3, quant à elle, décrit les améliorations des enfants : « ...ils savent le nom des lettres de leur prénom pour la plupart. Ils savent faire des rimes, compter les syllabes... ».

À la suite du DP, la notion d'ajuster les OA aux besoins développementaux variés des enfants apparaît plus clairement dans les réponses, particulièrement pour l'E1 et l'E2. L'E1 dit qu'elle évalue plus souvent et observe la progression. Elle écrit : « si l'activité est un peu difficile, je soutiens l'enfant différemment ou adapte ma demande ». L'E2 souligne : « Certaines activités sont plus faciles pour quelques-uns et plus difficiles pour d'autres. Il s'agit de bien les guider et les accompagner. » Les réponses de l'enseignante 3, moins orientées sur le comment, mettent en lumière qu'elle voit les habiletés acquises par les enfants en littératie. Elle écrit que les enfants participent activement aux activités, qu'ils font des rimes.

Soutenir la littératie émergente à travers les trois contextes d'apprentissage

Dans cette section, les résultats seront présentés pour chacun des contextes d'apprentissage (routine, jeu libre, activité dirigée) afin de répondre aux objectifs 2 et 3 à savoir documenter et décrire les OA offertes ainsi que les habiletés ciblées. Dans un premier temps, pour chacun de ces contextes, les résultats découlant des données analysées avant le DP des questionnaires *Ce que je fais* (déclarées) seront abordés en premier, suivis de ceux des *Grilles d'observation des OA* (observées) pour la collecte 1. Dans un deuxième temps, les résultats issus des données analysées des questionnaires (déclarées) après le DP seront détaillés et ceux issus des grilles (observées) pendant/après le DP, à savoir les données des collectes 2, 3 et 4.

Routine avant DP (OA déclarées et observées). Avant le DP, lorsque les enseignantes sont questionnées sur les OA qu'elles offrent lors des routines, elles relèvent toutes utiliser des comptines/chansons et que les enfants prennent et regardent un livre. L'E1 aborde l'observation du prénom et le fait de nommer des pictogrammes. Dans leurs réponses, les seules routines mentionnées sont celles du matin (p.ex., piger le nom de l'ami du jour lors de la causerie).

En ce qui concerne les OA observées lors du moment de la collation, la Figure 2 montre le nombre d'OA par enseignante avant le DP (collecte 1), pendant/après le DP (collectes 2, 3 et 4). L'E1 est celle pour laquelle, il y a le plus d'OA observées. Elle a offert des OA qui ciblent l'habileté de copier son prénom. Cette même enseignante attire l'attention des enfants en les questionnant sur les prénoms écrits et les lettres qui les composent : « as-tu une lettre pareille à Miriam, laquelle ? » L'E2 demande aux enfants de reconnaître des pictogrammes sur des contenants de collation. L'E3 dirige un enfant vers les pictogrammes illustrant l'horaire de la classe pour connaître la prochaine activité et encourage un enfant à prendre un livre. Ce sont les deux seules OA comptabilisées pour l'E3 dans la *Grille d'observation des OA* pour la collecte 1.

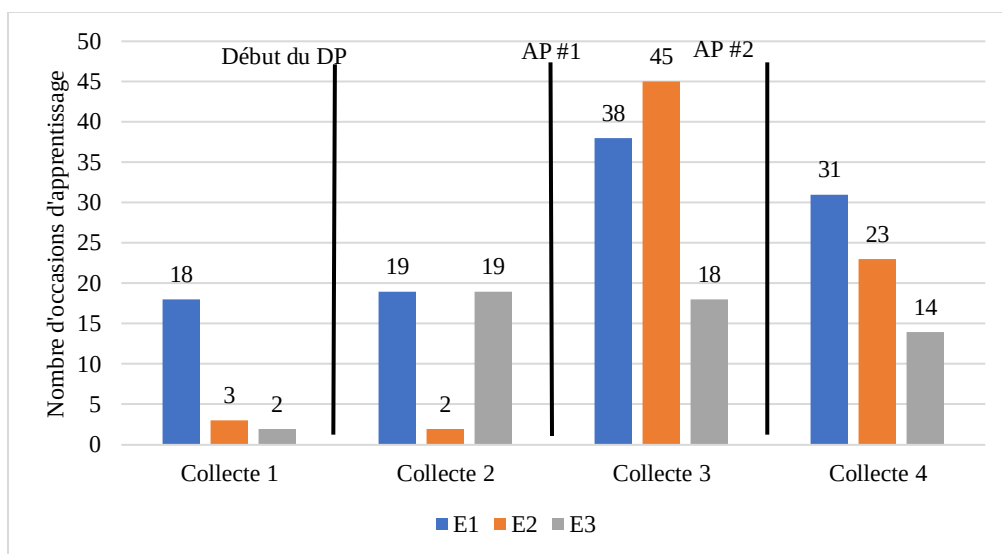


Figure 2 : Nombre d'OA par enseignante avant, pendant/après le DP lors des collations

Routine après (OA déclarées), pendant/après le DP (OA observées). Après le DP, une diversification des routines utilisées et la mise à profit des moments de transition ressortent des réponses des enseignantes au questionnaire *Ce que je fais*. Elles mentionnent se servir des déplacements, de la collation, de la routine de brossage de dents, de la prise de rang et des moments d'attente. Par exemple, l'E2 rapporte : « Les élèves doivent faire un code secret avant d'entrer dans la classe (trouver une lettre sur un tableau). Ils doivent souvent trouver des lettres ou des rimes lors de la collation et de la routine du brossage des dents. » L'E3 indique faire trouver une rime et chercher des lettres sur les emballages lors de la collation.

Pendant/après le DP, pour les trois enseignantes, le nombre d'OA observées lors de la routine de la collation est plus nombreux aux collectes 2, 3 et 4 comparativement à la collecte 1 sauf pour l'E2 à la collecte 2. Par exemple, pour l'E3, lors de la collecte 1, 19 OA ont été comptabilisées pour les deux 10 minutes de captation ; à la collecte 3, ce sont 38 OA ; à la collecte 4, ce sont 31 OA. Plus de 50 % des OA observées ciblent l'une ou l'autre des habiletés liées à la connaissance de l'alphabet (p.ex., nomme ou reconnaît les lettres de son prénom). La Figure 3 permet de visualiser le pourcentage et le nombre d'OA pour les cinq dimensions. Les habiletés à reconnaître des lettres de leur prénom ou celles fréquemment utilisées qui ne se trouvent pas dans leur prénom font l'objet de plusieurs OA offertes (E1, $n = 22$; E2, $n = 37$; E3, $n = 33$). Par exemple, l'E3 montre une lettre et les enfants doivent la trouver sur leur contenant de collation. Parfois, l'E3 offre une assistance supplémentaire à certains enfants qui se trompent de lettre ou qui ne la trouvent pas. Elle cherche avec l'enfant sur le contenant, attire son attention sur la forme de la lettre. L'E1, quant à elle, dépose une des lettres des prénoms des enfants sur les tables pour la collation afin qu'ils repèrent à quelle table ils sont assignés.

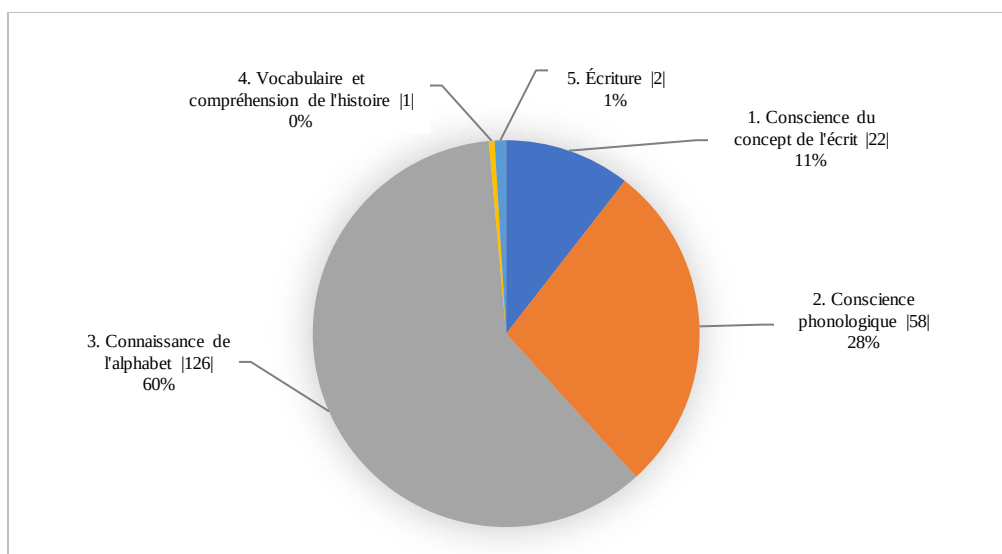


Figure 3 : OA par dimension lors de la routine de la collation pendant/après le DP

Également, lors de la routine de la collation, plusieurs OA observées s'attardent à des habiletés de conscience phonologique, notamment, les habiletés à produire et à identifier des rimes : E1 ($n = 14$) ; E » ($n = 12$) et E3 ($n = 3$). L'E1 travaille l'habileté à identifier les sons au début des mots en questionnant les enfants ($n = 18$). Elle les interroge, par exemple : « Qui a une collation commençant par « ff » ? ».

Jeu libre avant le DP (OA déclarées et observées). Pour le jeu libre et avant le DP, l'E1 et l'E2 indiquent intervenir sur le développement du vocabulaire. Par exemple, une des réponses de l'E1 est : « Coin lecture toujours ouvert, discuter et jouer avec les amis pour enrichir le vocabulaire ». L'E1 et l'E3 réfèrent à des aires de jeux (p. ex., coin docteur, coin maison) et à du matériel à la disposition des enfants (p. ex., plans de construction, feuilles du médecin, prescription). L'E2 écrit : « Possibilité d'écrire (gribouiller et dessiner) ».

Avant le DP, le nombre d'OA observées est peu nombreux, et ce, pour les trois enseignantes. La Figure 4 montre le nombre d'OA observées avant, pendant/après le DP. L'E1 offre six OA ciblant : la conscience du concept de l'écrit ($n = 2$), la conscience phonologique ($n = 3$) et la compréhension d'une histoire ($n = 1$). L'E1 intervient majoritairement en questionnant et en informant.

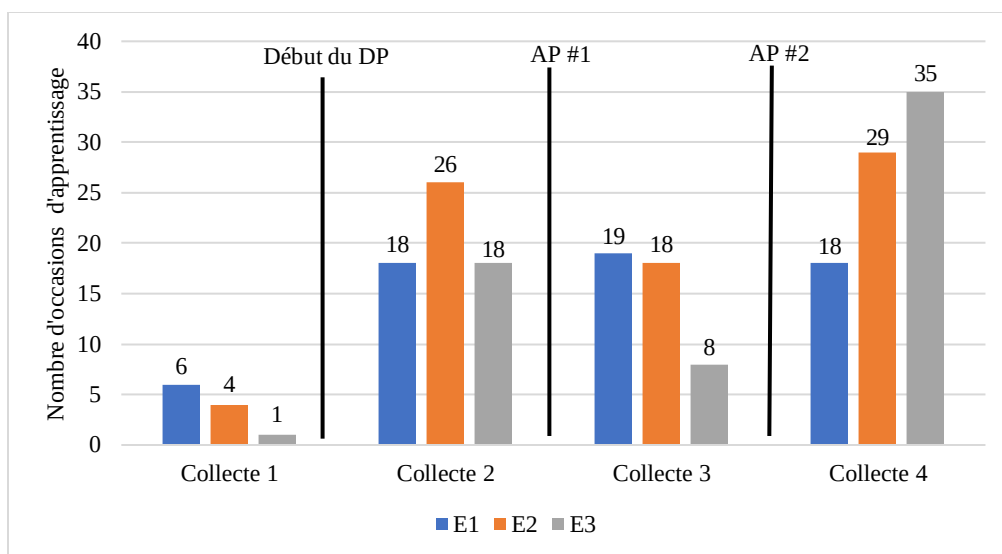


Figure 4 : Nombre d'OA par enseignante avant, pendant/après le DP lors des jeux libres

L'E2 offre une OA en lien avec la reconnaissance des lettres du prénom et 3 OA en lien avec l'écriture. Par exemple, à la suite d'un dessin, l'enfant demande à l'enseignante d'identifier sa feuille en écrivant son prénom. L'enseignante le soutient en offrant un support visuel écrit du prénom et le guide verbalement dans le geste d'écrire. De son côté, l'E3 offre seulement une OA (questionne) en lien avec la conscience du concept de l'écrit, plus spécifiquement reconnaître des symboles et des logos courants.

Jeu libre après (OA déclarées), pendant/après le DP (OA observées). Après le DP, toutes les enseignantes nomment l'ajout d'un coin écriture, de matériel incitant les enfants à écrire. Les réponses des enseignantes en témoignent : « Ils ont aussi accès à différents outils pour écrire (crayons de toutes sortes, tableau effaçable, tablettes, estampes, lettres à manipuler, etc.) » (E2); « J'ai inauguré un centre d'écriture qui incite les enfants à manipuler des outils d'écriture, des lettres...ils savent où aller s'ils ont besoin de faire une liste d'épicerie ou d'écrire leur prénom pour attendre leur tour. » (E1). L'E1 et l'E2 décrivent aussi, dans leur réponse, du matériel pouvant être associé à la conscience du concept de l'écrit ainsi qu'à la connaissance des lettres de l'alphabet : des mots en lien avec différents thèmes, un abécédaire, l'accès à des prénoms imprimés.

En ce qui concerne les OA observées pendant/après le DP, plus de 30 % ciblent les habiletés d'écriture incluant le dessin, voir la Figure 5, (E1, $n = 7$; E2, $n = 30$; E3, $n = 19$). Par exemple, l'E2 dessine (offre un modèle), et les enfants font comme elle. Les OA viennent aussi d'initiatives des enfants qui veulent écrire des mots ou leur prénom. Les enseignantes offrent différentes incitations pour soutenir l'écriture par exemple, elles fournissent des mots ou le prénom imprimé pour aider les enfants. Dans une OA, l'E1 dit les lettres d'un mot une à la suite de l'autre afin de permettre à l'enfant d'écrire le mot. À un autre moment, les enfants jouent au restaurant, l'E2 les invite à prendre la commande par écrit. Elle guide verbalement l'enfant dans l'écriture de la lettre « m » : « on fait une petite ligne, une petite montagne, puis une autre montagne ». L'E3 guide physiquement (main sur main) un enfant pour écrire une lettre de son prénom. Près du quart des OA observées pour les trois enseignantes s'inscrivent dans la dimension de la connaissance de l'alphabet. Par exemple, dans le coin écriture de l'E1, un jeu permettant de tracer des lettres est disponible. Un enfant y joue et d'autres enfants regardent. L'E1 attire l'attention sur les lettres de leur prénom en les questionnant. Dans le jeu libre, les enfants colorient des lettres, l'E2 les questionne sur les lettres. Elle les invite aussi à trouver certaines lettres de leur prénom sur l'abécédaire affiché au mur.

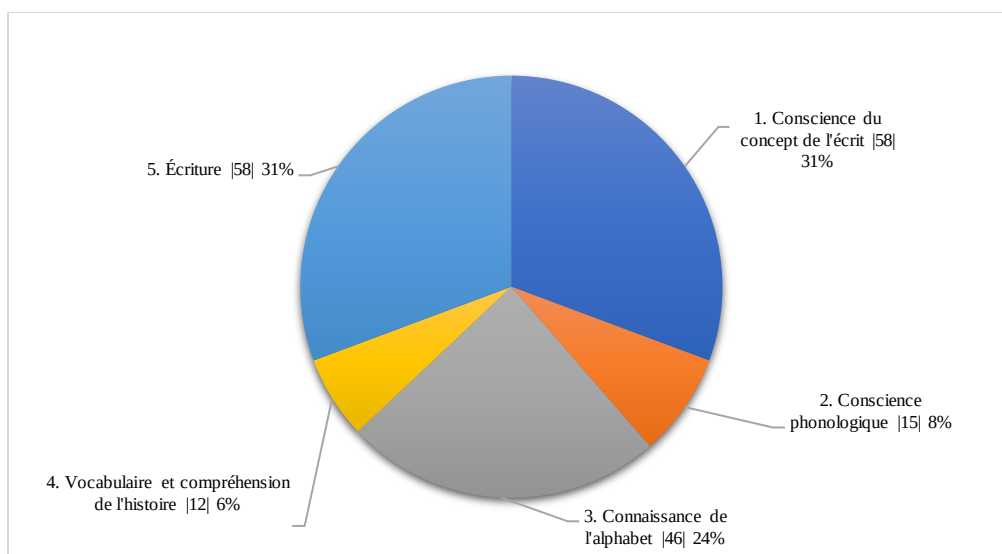


Figure 5 : OA par dimension lors des jeux libres pendant/après le DP

Activité dirigée avant le DP (OA déclarées et observées). À même des activités dirigées, les enseignantes déclarent soutenir plusieurs habiletés en littératie avant le DP. Les trois enseignantes offriraient des OA soutenant le développement du vocabulaire et la compréhension de l'histoire. Par exemple, l'E2 écrit développer la lecture : « regarder des éléments du livre et faire des prédictions ». Cette dernière aborde aussi le sens de la lecture (conscience de l'écrit). Deux des trois enseignantes abordent des éléments liés à la conscience phonologique : E1 (syllabes); E2 (rimes, sons, mots longs et courts). Deux enseignantes proposent des OA liées à la dimension de l'écriture : E1 (fabriquer un livre, tracer le prénom); E3 (autoportrait, carte de fête). L'E3 rapporte faire décrire à l'enfant ce qu'il a dessiné. Cette dernière dit aussi faire une activité impliquant la première lettre du prénom (connaissance des lettres).

Avant le DP, il faut noter un nombre considérable d'OA en littératie, observé uniquement pour l'E2 et l'E3 (voir Figure 6). Ces enseignantes offrent des OA pour des habiletés majoritairement liées à la dimension : vocabulaire et compréhension de l'histoire. Ces OA s'inscrivent dans un contexte de lecture partagée en groupe. L'E2 lit une histoire, questionne les enfants sur les actions ou les informe. À même la lecture de l'histoire, elle fait aussi compter et marquer les syllabes d'un mot aux enfants (conscience phonologique). L'E3 utilise le tableau numérique interactif pour la lecture partagée. Elle fait visionner aux enfants une personne qui raconte une histoire et pose des questions aux enfants. L'E3 bonifie les questions ou les précise. Puis, l'E3 offre plusieurs OA en lien avec la connaissance de l'alphabet. Par exemple, elle fait une activité de bricolage (bouclier de super-héros) avec la première lettre du prénom de l'enfant.

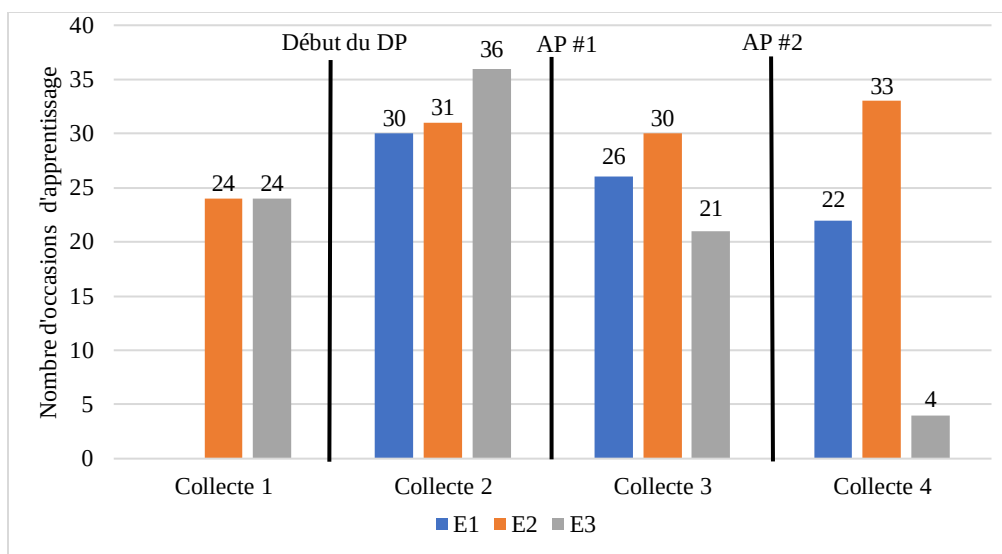


Figure 6 : Nombre d'OA par enseignante avant et pendant/après le DP lors des activités dirigées

Activité dirigée après (OA déclarées), pendant/après le DP (OA observées). Après le DP, les trois enseignantes écrivent avoir bonifié leurs activités afin d'inclure des notions de littératie. L'E3 mentionne : « j'essaie d'intégrer les objectifs de littératie dans la plupart des activités (nommer les lettres du prénom, faire des rimes/ou les trouver) et le dessin figuratif. ». Les trois enseignantes disent offrir des OA qui touchent la connaissance de l'alphabet. Par exemple, lors d'un bricolage, les enfants doivent trouver le matériel préalablement identifié avec leur prénom par l'E1. L'E1 imbrique la reconnaissance de mots écrits lors d'activités motrices. Par exemple, dans un parcours moteur, elle intègre des mots simples tels que « oui » et « non », qui indiquent l'action à effectuer. L'E2 rapporte faire des chasses dans sa classe (chasse aux lettres, aux logos, aux rimes). Elle mentionne aussi adapter des jeux moteurs en y ajoutant des devinettes liées aux lettres ou aux rimes. Cette dernière mentionne la modification des règles des jeux de société pour inclure des notions en littératie. Elle met aussi à profit la technologie : petits robots et tableau numérique interactif.

Pendant/après le DP, des OA sont observées pour toutes les enseignantes aux collectes 2, 3 et 4 (voir Figure 6). Il faut noter pour l'E3, une diminution du nombre d'OA à la collecte 3 qui s'accroît considérablement à la collecte 4. Une diminution moins marquée entre les collectes 2 et 3 s'observe également pour l'E1. Les OA offertes par les trois enseignantes s'inscrivent principalement (plus de 50 % des OA) dans la dimension connaissance de l'alphabet (voir Figure 7). À même les différentes activités ludiques, les enseignantes vont questionner et informer les enfants sur les lettres ainsi que sur les sons associés.

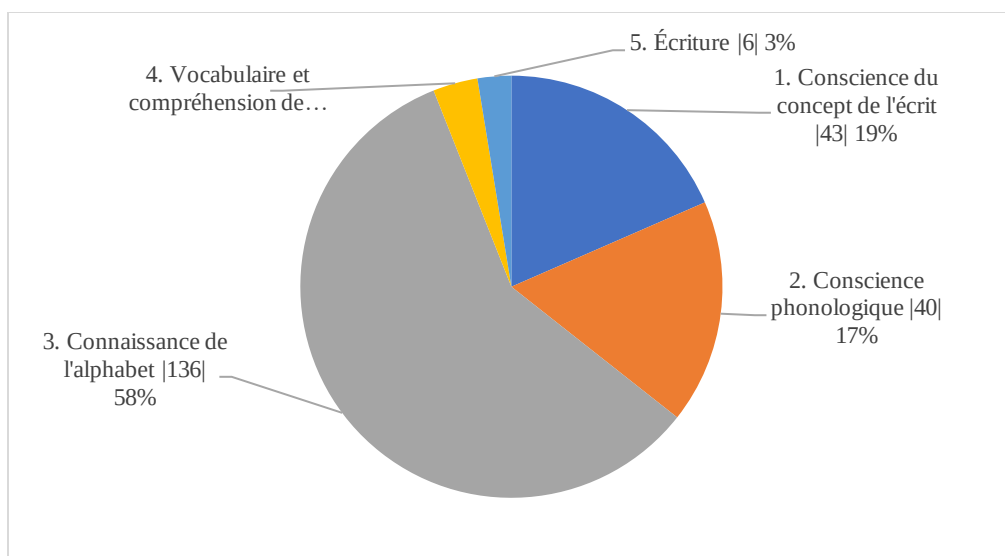


Figure 7 : OA par dimension lors des activités dirigées pendant/après le DP

Par exemple, l'E1 fait un jeu de recherche d'œufs de Pâques. Sur des demi-œufs, qui sont cachés dans la classe, se trouve une lettre minuscule ou majuscule. Lorsque les enfants trouvent une moitié, ils se transforment en petits lapins et sautent pour la déposer dans un panier. Lorsque toutes les moitiés sont trouvées, les enfants sont invités à associer la lettre minuscule à la majuscule correspondante. L'E2, quant à elle, utilise un petit robot qui se déplace pour jouer à reconnaître, nommer les lettres et produire les sons. L'E3 fait jouer, en grand groupe, les enfants à un jeu de mémoire géant (trouver les paires de lettres). Elle demande à l'enfant le nom de la lettre lorsqu'il tourne une carte.

Des OA ciblent aussi la conscience du concept de l'écrit. Par exemple, en préparation pour un parcours moteur, l'E1 met tous les prénoms écrits sur le tapis. Elle invite chaque enfant à retrouver le sien. Les enfants devront trouver, dans le parcours, des lettres de leur prénom.

Sur le plan de la conscience phonologique, l'E1 et l'E2 offrent des OA permettant de soutenir les habiletés à produire ou à identifier des rimes. Par exemple, l'E2 réalise une activité avec des poissons sur lesquels se trouve une image d'objet finissant par le son « i » ou par le son « on ». Avec une canne à pêche, les enfants attrapent un poisson. Ils doivent par la suite classer le poisson selon que l'image rime avec le son « on » ou le son « i ». Elle offre de l'assistance en répétant les mots et en insistant sur le dernier son : « camion, on, on, est-ce que ça rime avec souris, i, i ou avec poisson, on, on ». Durant cette activité, elle questionne aussi les enfants afin qu'ils identifient le dernier son des mots. Finalement, quelques OA ciblant les habiletés d'écriture sont observées pour l'E3 ($n = 4$) et l'E1 ($n = 2$). Par exemple, l'E3 demande aux enfants d'écrire ou de copier leur prénom sur un dessin. Elle offre de l'assistance pour ce faire (aide un enfant à tracer les lettres, donne le prénom imprimé comme modèle).

DISCUSSION

La discussion des principaux résultats se fera à la lumière des écrits scientifiques sur le soutien au développement des habiletés émergentes en littératie, ainsi que des orientations gouvernementales de la province de Québec (Canada) en matière d'éducation préscolaire. Comme prévu dans un devis mixte de type imbriqué (Creswell et Plano Clark, 2018), la discussion se fera également par une mise en commun des données déclarées et observées.

Portrait des habiletés émergentes en littératie et ajustement des OA

Avant le DP, les réponses des enseignantes tendent à montrer que peu ou pas d'actions sont mises en œuvre pour établir un portrait des habiletés émergentes en littératie chez les enfants, ou encore pour ajuster les OA en fonction de

leurs besoins développementaux. Une enseignante dit se référer à son programme éducatif pour observer les manifestations, mais sans affirmer pouvoir situer les enfants de son groupe en littératie.

Il faut savoir qu'en maternelle québécoise, le *Programme-cycle de l'éducation préscolaire* (MEQ, 2023) encadre l'offre éducative. Une des orientations au cœur de ce programme est que, par l'observation, le personnel enseignant circonscrit les habiletés des enfants. Ainsi, il aurait été attendu que toutes les enseignantes mentionnent des actions claires témoignant de cette orientation. Ces résultats font écho à ceux de l'étude de Lemire et al. (2021) sur l'implantation de l'IBA en services de garde éducatifs, à savoir qu'avant le DP, le personnel éducateur semblait mettre peu en œuvre des pratiques d'observation du développement. À la suite du développement professionnel, deux des trois enseignantes se réfèrent à la grille d'observation *Littératie* (Bricker et al., 2023), donc à leurs connaissances acquises lors de la formation sur l'IBA. De plus, des éléments de réponse, particulièrement pour l'E1 et l'E2, tendent à montrer que les enseignantes suivent les progrès des enfants, en s'appuyant sur le continuum développemental de cette grille d'observation, puis qu'elles ajustent les OA selon les besoins variés des enfants. Cette connaissance de la progression développementale viendrait soutenir des actions éducatives intentionnelles et réfléchies comme attendu dans l'IBA. Ces résultats sont intéressants, compte tenu du fait qu'un des objectifs du mandat de l'éducation préscolaire est d'offrir un environnement inclusif où tous les enfants ont accès à des défis adaptés à leurs besoins (MEQ, 2023). Or, pour mettre en œuvre une approche éducative inclusive, il importe de connaître les forces et défis développementaux des enfants, puis de suivre leurs progrès (Division of Early Childhood [DEC], 2021; UNESCO, 2021). Dans le présent projet, les enseignantes s'attardent aux habiletés émergentes en littératie non acquises ou en voie d'acquisition, puis organisent leur offre éducative en fonction de ces données. Elles ajustent leur intervention en fonction des défis et de la ZDP, par exemple en offrant des soutiens visuels, écrits ou verbaux. Cette façon de faire s'inscrit à même une pratique clé en éducation à la petite enfance (différenciation des objectifs et des résultats attendus) comme définie par le DEC (2021).

Occasions d'apprentissage diversifiées dans plusieurs contextes d'apprentissage

Avant, pendant/après le DP, les trois enseignantes mentionnent offrir des OA en soutien aux habiletés émergentes en littératie, et ce, dans les trois contextes d'apprentissage. De façon générale, les réponses des enseignantes tendent à montrer qu'à la suite du DP, les OA et les habiletés qu'elles ciblent se diversifient et qu'elles sont offertes de façon plus intentionnelle. Le contexte du jeu libre constitue celui dans lequel l'augmentation du nombre d'OA est la plus notable. Ce résultat doit être souligné considérant que, dans les orientations du *Programme-cycle de l'éducation préscolaire* (MEQ, 2023), une place de choix (deux périodes de 45 à 60 minutes par jour) est accordée au jeu libre, et ce, pour que les enfants puissent s'engager dans des activités selon leurs intérêts et, ainsi, acquérir des habiletés diversifiées. Le contexte d'activité dirigée montre une diminution des OA offertes pour deux des trois enseignantes pendant/après le DP.

Routine. Les résultats des questionnaires mettent en lumière qu'à la suite du DP, les routines utilisées sont plus variées. Il ressort également des réponses des enseignantes qu'elles mettent à profit les transitions. De plus, le nombre d'OA offertes lors de la routine de la collation augmente selon les données observées. Ces résultats sont d'intérêt, compte tenu de l'importance de porter attention aux moments de routine et de transition à l'éducation préscolaire. En effet, des routines et des transitions réfléchies intégrant des jeux ou encore des comptines peuvent aider les enfants à se repérer dans le temps, à anticiper ce qui s'en vient, et donc à vivre de la prévisibilité. Ces moments qui reviennent avec régularité dans la vie des enfants, lorsque bien structurés, favorisent leur bien-être, tout en offrant des occasions de soutenir différents apprentissages (Malenfant, 2021).

L'analyse des réponses des enseignantes et des données observationnelles met également en lumière que de nouvelles habiletés sont ciblées : faire et identifier des rimes, ainsi que reconnaître des lettres. La majorité des OA observées concernent les habiletés liées à la connaissance de l'alphabet. Il faut rappeler que le point de départ des exercices pratiques du DP consistait à cibler, à l'aide des évaluations en littératie, les habiletés de chaque enfant se situant dans sa ZDP. Or, les enseignantes ont toutes identifié la reconnaissance des lettres (du prénom et des lettres fréquemment utilisées) ainsi que l'identification/production de rimes. Ainsi, les exercices pratiques réalisés lors de la formation, à savoir le développement d'un horaire d'activités et d'une activité ludique dirigée à expérimenter par la

suite en classe, visaient à favoriser le développement de ces habiletés émergentes en littératie. Les résultats pourraient donc s'expliquer par le fait que les enseignantes sont actives dans leur apprentissage, qu'elles utilisent du matériel concret et le mettent en pratique (en utilisant les évaluations des enfants ; en élaborant et en expérimentant un horaire d'activités ainsi qu'une activité dirigée), l'une des caractéristiques clés d'un DP efficace selon Dunst et Trivette (2019). Il faut aussi s'attarder sur l'apport possible de l'utilisation des évaluations des habiletés des enfants. Selon les résultats de Markussen-Brown et al. (2017), l'utilisation de telles évaluations dans le cadre d'un processus de DP soutiendrait la planification de l'offre éducative, ce qui permettrait d'améliorer la qualité du processus. En somme, l'augmentation et la diversification des OA offertes témoignent d'une implantation réussie des pratiques à la suite du DP.

Jeu libre. Le résultat le plus saillant pour ce contexte d'apprentissage relève du pourcentage d'OA observées (plus de 30 %) qui cible des habiletés émergentes en littératie de la dimension écriture, dont le dessin, pendant/après le DP. Il faut également noter que ces résultats sont cohérents avec les réponses des enseignantes. Toutes les enseignantes rapportent l'ajout d'un coin écriture constitué de matériel varié. Ces constats sont encourageants, étant donné que les résultats de certaines études menées dans des classes d'éducation préscolaire québécoises montrent un niveau de qualité de base (Lachapelle et al., 2024b) ou faible (Lachapelle et al., 2024a) des aspects de l'environnement liés à l'écriture et aux écrits en classe.

L'un des éléments clés pour soutenir les habiletés émergentes en littératie consiste à susciter l'intérêt des enfants en aménageant un environnement riche en matériel d'écriture et de lecture (Baroody et Diamond, 2016; Drainville et Charron, 2021). Cet intérêt constitue le point de départ de leur engagement dans des activités liées à la littératie. Toutefois, pour que de cet intérêt découlent de réels apprentissages, l'intervention intentionnelle de l'adulte, qui construit sur les initiatives des enfants, est nécessaire (Dubois et al., 2019; Piasta, 2016). Or, comme le soulignent Lachapelle et al. (2024b), l'intégration d'activités liées à l'écriture au quotidien de la classe d'éducation préscolaire serait peu fréquente. Dans le présent projet, l'augmentation des OA, selon les données observées, témoigne de ces interventions des enseignantes. Concrètement, les enseignantes offrent du soutien verbal, visuel et écrit pour aider les enfants à écrire. Les enseignantes répondent aux besoins d'assistance des enfants. Un besoin qui peut s'expliquer par le fait que l'émergence de l'écriture, comme le conceptualise Rohde (2015), découle de l'intégration des autres dimensions de la littératie (conscience de l'écrit, vocabulaire, conscience phonologique). Il s'avère ainsi logique, pour les enfants de maternelle 4 ans, qu'une assistance soit nécessaire pour actualiser les habiletés d'écriture émergente.

Activité dirigée. Sur le plan des activités dirigées, les résultats quant aux OA déclarées et observées avant le DP s'avèrent cohérents. Les résultats indiquent que les enseignantes soutiennent le développement du vocabulaire, de la conscience phonologique et de la compréhension de l'histoire à travers des activités de lecture. Il faut rappeler que les trois enseignantes ont, par le passé, participé à des formations liées à la lecture partagée enrichie et au soutien à la conscience phonologique. D'ailleurs, selon les données observationnelles, avant le DP, deux des trois enseignantes offrent déjà un nombre considérable d'OA. Cela rejoint les résultats de la revue de la portée de Pyle et al. (2017) sur la pédagogie par le jeu en maternelle, selon que le personnel enseignant privilégierait et se sentirait plus à l'aise avec les activités dirigées pour soutenir des habiletés émergentes en littératie. Il faut également relever que, pendant/après le DP, une diminution du nombre d'OA s'observe plus particulièrement chez l'une des trois enseignantes. Il serait envisageable que cette enseignante ait investi davantage dans le jeu libre et les routines. Avant le DP, dans ces deux contextes, cette enseignante offrait un nombre limité d'OA, plus bas que les autres participantes. Or, à la suite du DP, une augmentation notable des OA est visible dans le jeu libre et la routine de la collation pour cette enseignante.

Après le DP, les réponses des enseignantes mettent en lumière une intentionnalité d'intégrer l'éveil à la littératie à travers les activités qu'elles initient. Comme le souligne Piasta (2016), cette intentionnalité est essentielle pour que des activités ludiques favorisent réellement le développement des habiletés émergentes en littératie chez les jeunes enfants. Les résultats révèlent aussi, selon leurs propos et l'analyse des captations vidéo, que les activités dirigées s'inscrivent dans une perspective de développement global en accord avec les orientations du *Programme-cycle de l'éducation préscolaire* (MEQ, 2023). En effet, à la suite du DP, l'éveil à la littératie se fait par des jeux impliquant des habiletés motrices globales (chasse aux lettres, parcours moteur) et fines (pêche aux lettres), ou encore des

habiletés cognitives (jeu d'association). En somme, ces résultats montrent une diversification des OA offertes à même le jeu et qui prennent en compte les intérêts des enfants, des composantes clés de l'IBA (Johnson et al., 2015).

CONCLUSION

Cette recherche visait à documenter l'implantation de l'IBA en soutien au développement des habiletés émergentes en littératie en maternelle 4 ans. Les résultats de cette étude vont dans le même sens que ceux de Dunst et al. (2019) et de Markussen-Brown et al. (2017) à savoir que du DP constitué de plusieurs composantes (introduction et illustration des connaissances, occasions de pratiquer les apprentissages et de recevoir de la rétroaction, etc.) faciliterait la mise en œuvre de pratiques recommandées à l'éducation préscolaire. Le DP offert dans ce projet, bien que moins intense que la majorité des études de la méta-analyse de Markussen-Brown et al. (2017) et que les recommandations d'Egert et al. (2018), a permis l'implantation de l'IBA pour favoriser le développement des habiletés émergentes en littératie en maternelle 4 ans. En effet, à la suite du DP, une connaissance et une prise en compte de la progression développementale des habiletés émergentes en littératie apparaissent dans les réponses des enseignantes. Ces connaissances soutiendraient l'ajustement des OA offertes en littératie selon les besoins des enfants. De plus, les résultats indiquent que de nombreuses et variées OA sont offertes dans les trois contextes d'apprentissage (routine, jeu libre et activité dirigée). Ces OA impliquent des interventions indirectes, par exemple l'ajout de matériel d'écriture, ainsi que de nombreuses interventions directes essentielles pour favoriser le développement des habiletés émergentes en littératie chez les enfants de quatre ans.

Toutefois, ce projet présente des limites, dont l'utilisation de données auto-rapportées ainsi que les captations vidéo qui peuvent avoir induit un effet de désirabilité sociale. En se sachant filmées, les enseignantes peuvent avoir ajusté leurs interventions afin de répondre aux objectifs du projet. Il demeure que le grand nombre de captations vidéo ainsi que la triangulation des données observées et déclarées sont des forces de cette étude. Le fait que les outils de collecte de données (questionnaire et grille d'observation) n'aient pas fait l'objet de validation constitue également une limite de cette étude.

Finalement, d'autres recherches devraient se pencher sur l'utilisation à plus grande échelle du DP développé pour cette étude à l'éducation préscolaire et dans d'autres contextes éducatifs comme les services de garde éducatifs à l'enfance. Les études devraient s'attarder au DP en tant que levier pour soutenir indirectement le développement des habiletés émergentes en littératie. Réaliser des travaux quant à la mise en œuvre de l'IBA en soutien à ces habiletés dans d'autres pays que le Canada serait aussi une avenue de recherche à envisager, et ce, considérant les liens documentés entre les habiletés dans ce domaine à l'éducation préscolaire et les habiletés subséquentes en lecture et en écriture. De futures études pourraient également s'attarder à l'influence de ce DP ciblant la littératie émergente sur le soutien aux autres domaines comme les mathématiques ou la motricité, au développement global.

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>
- Bingham, A. J. (2023). From Data Management to Actionable Findings: A Five-Phase Process of Qualitative Data Analysis. *International Journal of Qualitative Methods*, 22. <https://doi.org/10.1177/16094069231183620>
- Bricker, D., Dionne, C., Grisham, J., Johnson, J. J., Macy, M., Slentz, K. et Waddell, M. (2021). *Assessment, evaluation, and programming system for infants and children* (3e éd.). Paul H. Brookes Publishing.
- Bricker, D., Dionne, C., Grisham, J., Johnson, J. J., Macy, M., Slentz, K., et Wadell, M. (2023). *Programme ÉIS-3 évaluation, intervention, suivi T.01*. Chenelière éducation.
- 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 ECEs and children's outcomes. *Early Childhood Research Quarterly*, 53, 217-248. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2020.03.003>

- Chambers, B., Cheung, A. C., 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>
- Charron, A., Dupin de Saint-André, M., et Montésinos-Gelet, I. (2022). L'apprenti lecteur-scripteur. Dans I. Montésinos-Gelet, M. Dupin de Saint-André & A. Charron (Eds.), *La lecture et l'écriture. Fondements et pratiques à l'éducation préscolaire et au 1er cycle du primaire* (Vol. 1). Chenelière Éducation.
- Child Care Aware of America (CCAA), et National Association for the Education of Young Children (NAEYC) (2023). *Early care and education professional development: training and technical assistance glossary*. . https://www.naeyc.org/sites/default/files/globally-shared/downloads/PDFs/our-work/public-policy-advocacy/new_glossary.pdf
- Creswell, J. W., et Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. (3 ed.). Sage Publications.
- Division for Early Childhood [DEC]. (2021). *Position Statement on Multitiered System of Support Framework in Early Childhood*. DEC.
- 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. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 44(1), 174-201. <https://doi.org/10.53967/cje-rce.v44i1.4533>
- Dubois, J., Boudreau, M., et Beaudoin, I. (2019). Pratiques d'enseignantes de maternelle 5 ans à l'égard de l'aménagement de centres de littératie pour soutenir l'émergence de l'écrit des enfants. *Canadian Journal for New Scholars in Education/Revue canadienne des jeunes chercheuses et chercheurs en éducation*, 10(1), 150-160. <https://journalhosting.ucalgary.ca/index.php/cjnse/article/view/61852>
- Dunst, C. J., Bruder, M. B., et Hamby, D. W. (2015). Metasynthesis of in-service professional development research: Features associated with positive educator and student outcomes. *Educational Research and Reviews*, 10(12), 1731–1744. <https://doi.org/10.5897/ERR2015.2306>
- Dunst, C., Bruder, M. B., Maude, S., Schnurr, M., Van Polen, A., Clark, G. F., Winslow, A., et Gethmann, D. (2019). Professional Development Practices and Practitioner Use of Recommended Early Childhood Intervention Practices. *Journal of Teacher Education and Educators*, 8(3), 229-246. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1240077.pdf>
- 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>
- Dunst, C., Bruder, M. B., Maude, S., Schnurr, M., Van Polen, A., Clark, G. F., Winslow, A. et Gethmann, D. (2019). Professional Development Practices and Practitioner Use of Recommended Early Childhood Intervention Practices. *Journal of Teacher Education and Educators*, 8(3), 229–246.
- Egert, F., Fukkink, R. G., et Eckhardt, A. G. (2018). Impact of in-service professional development programs for early childhood teachers on quality ratings and child outcomes: A meta-analysis. *Review of educational research*, 88(3), 401-433. <https://doi.org/10.3102/0034654317751918>
- Canadian Children's Literacy Foundation. (2022). *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>
- Gulboy, E., Yucesoy-Ozkan, S., et Rakap, S. (2023). Embedded instruction for young children with disabilities: A systematic review and meta-analysis of single-case experimental research studies. *Early Childhood Research Quarterly*, 63, 181-193. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2022.12.014>
- Guo, Y., Justice, L. M., Kaderavek, J. N., et McGinty, A. (2012). The literacy environment of preschool classrooms: Contributions to children's emergent literacy growth. *Journal of Research in Reading*, 35(3), 308-327. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2010.01467.x>
- Guo, Y., Sawyer, B. E., Justice, L. M., et Kaderavek, J. N. (2013). Quality of the literacy environment in inclusive early childhood special education classrooms. *Journal of Early Intervention*, 35(1), 40-60. <https://doi.org/10.1177/1053815113500343>
- Hartmann, D. P., Barrios, B. A., et Wood, D. D. (2004). Principles of behavioral observation. In S. N. Haynes et E. M. Hieby (Eds.), *Comprehensive handbook of psychological assessment* (Vol. 3, pp. 108-127). John Wiley et Sons.

- Hjetland, H. N., Lervåg, A., Lyster, S.-A. H., Hagtvet, B. E., Hulme, C., et Melby-Lervåg, M. (2019). Pathways to reading comprehension: A longitudinal study from 4 to 9 years of age. *Journal of Educational Psychology*, 111(5), 751–763. <https://doi.org/10.1037/edu0000321>
- Johnson, J., Rahn, N. L., et Bricker, D. (2015). *An activity-based approach to early intervention*. Paul H Brookes Publishing.
- Lachapelle, J., Charron, A., et Beaudry, H. (2024a). Assessment of the Physical Literacy Environment in Early Childhood Classrooms. *Journal of Education and Learning*, 13(4), 76-85. [10.5539/jel.v13n4p76](https://doi.org/10.5539/jel.v13n4p76)
- Lachapelle, J., Charron, A., et Bigras, N. (2024b). Literacy Environment in Early Childhood Classrooms: Associations with Children's Engagement. *Journal of Education and Learning*, 13(6), 46-60. [10.5539/jel.v13n6p46](https://doi.org/10.5539/jel.v13n6p46)
- Lemire, C., Dionne, C. et McKinnon, S. (2014). Validité de contenu du nouveau domaine de la littératie de l'AEPS®/EIS. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 25, 116-113. <https://doi.org/10.7202/1028217ar>
- Lemire, C., Dionne, C. et McKinnon, S. (2015). Accord interjuges des nouveaux domaines, littératie et la numératie de l'AEPS/EIS. *Revue de psychoéducation*, 44(1), 63-81. <https://doi.org/10.7202/1039271ar>
- Lemire, C., Dionne, C. et Rousseau, M. (2020). Assessing the implementation fidelity of early interventions: Data collection methods. *Evaluation and Program Planning*, 83, article 101870. <https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2020.101870>
- Lemire, C., Dionne, C. et Rousseau, M. (2021). Fidelity of implementation of activity-based intervention in daycare. *Early Child Development and Care*, 192(9), 1368-1383. <https://doi.org/10.1080/03004430.2021.1885390>
- Magerotte, G., et Willaye, É. (2010). *Intervention comportementale clinique. Se former à l'A.B.A.* De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.mager.2010.01>
- Maggin D. M., Barton E., Reichow B., Lane K. L., Shogren K. A. (2022). Commentary on the What Works Clearinghouse Standards and Procedures Handbook (v. 4.1) for the review of single-case research. *Remedial and Special Education*, 43(6), 421–433. <https://doi.org/10.1177/07419325211051317>
- Malenfant, N. (2021). *Routines et transitions en services éducatifs : CPE, garderie, SGMS, maternelle 4 ans et 5 ans* (4e ed.). Presses de l'Université Laval.
- Markussen-Brown, J., Juhl, C. B., Piasta, S. B., Bleses, D., Højen, A., et Justice, L. M. (2017). The effects of language- and literacy-focused professional development on early educators and children: A best-evidence meta-analysis. *Early Childhood Research Quarterly*, 38, 97-115. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2016.07.002>
- Ministère de l'Éducation (MEQ). (2023). *Programme de formation de l'école québécois. Éducation préscolaire. Programme-cycle de l'éducation préscolaire*. Gouvernement du Québec. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/education/pfeq/prescolaire/Programme-cycle-prescolaire.pdf>
- Neuman, S. B., et Cunningham, L. (2009). The impact of professional development and coaching on early language and literacy instructional practices. *American Educational Research Journal*, 46(2), 532–566. <https://doi.org/10.3102/0002831208328088>
- Pianta, R. C., Howes, C., Burchinal, M., Bryant, D., Clifford, R., Early, D., et al. (2005). Features of pre-kindergarten programs, classrooms, and teachers: Do they predict observed classroom quality and child-teacher interactions? *Applied Developmental Science*, 9(3), 144–159. [10.1207/s1532480xads0903_2](https://doi.org/10.1207/s1532480xads0903_2)
- Piasta, S. B. (2016). Current understandings of what works to support the development of emergent literacy in early childhood classrooms. *Child development perspectives*, 10(4), 234-239. <https://doi.org/10.1111/cdep.12188>
- Pyle, A., De Luca, C., et Danniels, E. (2017). A scoping review of research on play-based pedagogies in kindergarten education. *Review of Education*, 5(3), 311-351. <https://doi.org/10.1002/rev3.3097>
- Rabiner, D.L., Godwin, J. et Dodge, K.A. (2016). Predicting academic achievement and attainment: The contribution of early academic skills, attention difficulties, and social competence. *School Psychology Review*, 45(2), 250–267. <https://doi.org/10.17105/SPR45-2.250-267>
- Rahn, N. L., Coogle, C. G., et Storie, S. (2016). Preschool children's use of thematic vocabulary during dialogic reading and activity-based intervention. *Journal of Special Education*, 50(2), 98-108. <https://doi.org/10.1177/0022466915622202>
- Rohde, L. (2015). The comprehensive emergent literacy model: Early literacy in context. *Sage Open*, 5(1), 97-115. <https://doi.org/10.1177/2158244015577664>

- Riley-Tillman, T. C., Burns, M. K., et Kilgus, S. P. (2020). *Evaluating educational interventions: Single-case design for measuring response to intervention* (2e éd.). Guilford Publications.
- Sancar, R., Atal, D., et Deryakulu, D. (2021). A new framework for teachers' professional development. *Teaching and teacher education*, 101, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103305>
- Saracho, O. N. (2017). Research, Policy, and Practice in Early Childhood Literacy [Journal Articles ; Reports - Evaluative ; Information Analyses]. *Early Child Development and Care*, 187(3-4), 305-321. <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1261512>
- Snyder, P., et Hemmeter, M. L. (2018). *Practice-Based coaching: Learn about it and do it!* Inclusion Institute.
- Snyder, P., Rakap, S., Hemmeter, M. L., McLaughlin, T. W., Sandall, S., et McLean, M. E. (2015). Naturalistic instructional approaches in early learning: A systematic review. *Journal of Early Intervention*, 37(1), 69-97. <https://doi.org/10.1177/1053815115595461>
- Stone, R., de Hoop, T., Coombes, A., et Nakamura, P. (2019). What works to improve early grade literacy in Latin America and the Caribbean? A systematic review and meta-analysis. *Campbell Systematic Reviews*, 16(1), e1067. <https://doi.org/10.1002/cl2.1067>
- 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 148 Services in Schools*, 49, 148-164. https://doi.org/10.1044/2017_LSHSS-17-0053
- UNESCO. (2021). *Pour une inclusion dans l'éducation dès la petite enfance. De l'engagement à l'action*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378065>
- UNESCO et UNICEF. (2024). *Rapport mondial sur l'éducation et la protection de la petite enfance*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000390216_fre
- Vygotskii, L. S. et Cole, M. (1978). *Mind in society : the development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Zaslow, M., Tout, K., Halle, T., Whittaker, J. V., & Lavelle, B. (2010). *Toward the identification of features of effective professional development for early childhood educators*. Washington, DC : Child Trends. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED527140.pdf>
- 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. <https://doi.org/10.1007/s10643-014-0655-4>