

# La qualité de l'environnement physique et interactif de classes de maternelle 4 ans à temps plein en milieu défavorisé : regard sur la place octroyée aux livres et à la lecture au sein de six classes

---

Hélène Beaudry

*Université du Québec à Rimouski*

Annie Charron

*Université du Québec à Montréal*

## Résumé

La littérature scientifique reconnaît la qualité de l'environnement éducatif de la classe comme primordiale pour soutenir l'émergence de l'écrit chez les enfants d'âge préscolaire (Guo et al., 2013). Cette recherche qualitative descriptive vise à brosser un portrait de la qualité de l'environnement éducatif dans ses dimensions physique et interactive au regard des livres et de la lecture au sein de classes québécoises de maternelle 4 ans à temps plein en milieu défavorisé, dont l'environnement éducatif est généralement de bonne qualité. Le groupe de recherche a sélectionné six classes parmi un plus large échantillon de trente classes où on avait évalué la qualité de l'environnement éducatif dans une plus vaste étude. Pour évaluer cette qualité, l'outil

d'observation ELLCO Pre-K (Smith et al., 2008) a été utilisé, notamment pour recueillir des données qualitatives issues de : 1) prises de notes pour le domaine « Livres et lecture », 2) photographies des classes et 3) entrevues semi-dirigées menées auprès des enseignantes. Une analyse par catégories conceptualisantes des données qualitatives se rapportant aux livres et à la lecture a permis de dégager des forces, comme la fréquence des lectures interactives animées par les enseignantes, et des défis, notamment au regard de la quantité de livres disponibles au coin lecture.

*Mots-clés* : qualité de l'environnement éducatif, dimension physique, dimension interactive, livres, lecture, ELLCO Pre-K, émergence de l'écrit, maternelle 4 ans, milieu défavorisé

## **Abstract**

The quality of the educational environment in the classroom is recognized as paramount in supporting the emergence of writing in preschool children (Guo et al., 2012). The aim of this descriptive qualitative research is to paint a portrait of the quality of the educational environment in its physical and interactive dimensions with regard to books and book reading in full-time preschool classes in disadvantaged areas of Quebec, the educational environment of which is generally of good quality. Six classes were selected from a larger sample of 30 classes, for which the quality of educational environment had been assessed for a larger study. To assess this quality, the ELLCO Pre-K observation tool (Smith et al., 2008) was used, notably to collect qualitative data from: (1) note-taking for the “Books and Book Reading” domain, (2) classroom photographs, and (3) semi-structured interviews conducted with teachers. A conceptual categorical analysis of the qualitative data relating to books and book reading identified strengths, such as the frequency of interactive readings led by teachers, and challenges, such as the quantity of books available in the reading corner.

*Keywords* : quality of educational environment, physical dimension, interactive dimension, books, book reading, ELLCO Pre-K, emergent literacy, 4-year preschool education classes, disadvantaged areas

## **Introduction**

La fréquentation de la maternelle 4 ans à temps plein est depuis peu accessible de façon universelle. Jusqu'à présent, peu de recherches se sont penchées sur ce contexte éducatif (Beaudry et al., 2022 ; Drainville et al., 2021). De celles-ci, quelques-unes mettent en lumière des lacunes propres à la qualité de l'environnement éducatif en classe (April et al., 2018 ; Beaudry et al., 2022 ; Japel et al., 2017 ; St-Jean, 2020).

Or, un environnement éducatif de qualité est nécessaire pour soutenir l'émergence de l'écrit chez les enfants (Gerde et al., 2012 ; Guo et al., 2013), un élément d'autant plus important considérant que les connaissances et les habiletés d'un enfant en lien avec l'écrit à la maternelle constituent un prédicteur de sa réussite ultérieure en lecture (Duncan et al., 2007, Sénéchal, 2009). Parmi les pratiques recommandées pour assurer un environnement éducatif de qualité susceptible de soutenir l'émergence de l'écrit, plusieurs se rapportent à la place octroyée aux livres et à la lecture (Dynea et al., 2018).

À notre connaissance, aucune recherche n'a cherché à examiner en profondeur la qualité de l'environnement éducatif propre aux livres et à la lecture. En outre, les recherches menées précédemment ont toutes été réalisées auprès de classes dont la qualité de l'environnement éducatif était très variable d'un milieu à l'autre. Par conséquent, ce projet vise à brosser un portrait de la qualité de l'environnement éducatif dans ses dimensions physique et interactive au regard des livres et de la lecture au sein de classes de maternelle 4 ans à temps plein en milieu défavorisé (TPMD), dont l'environnement éducatif est généralement de bonne qualité.

### **La qualité de l'environnement éducatif en classe de maternelle**

À la maternelle, un environnement éducatif de qualité est nécessaire afin d'offrir à l'enfant un contexte propice à sa réussite éducative (Duval et al., 2021). L'environnement éducatif de la classe comporte deux dimensions interdépendantes : la dimension physique et la dimension interactive (Dynea et al., 2018).

La dimension physique se rapporte à l'aménagement de l'espace, au mobilier et au matériel disponible (Guo et al., 2013), de même qu'à la présence de différents coins d'apprentissage dans la classe, comme un coin de jeux symboliques et un coin écriture (Charron et al., 2021). L'aménagement de ces coins doit être accessible, sécuritaire et

répondre aux besoins des enfants (Charron et al., 2021). Le matériel offert en classe doit être accessible, en quantité suffisante, et disposé de façon organisée pour en faciliter l'utilisation autonome par les enfants (Roskos et Neuman, 2011). Il est aussi recommandé de procéder à une rotation du matériel disponible pour maintenir l'intérêt des enfants (Charron et al., 2021).

La dimension interactive inclut l'ensemble des interactions enfants-enseignant[e] et des pratiques enseignantes. Elle implique une bonne gestion de classe et l'instauration d'un climat sécurisant favorable à l'apprentissage (Reilly et al., 2019) qui optimise l'engagement des enfants (Lachapelle et al., 2021) et les incite à recourir au matériel mis à leur disposition (Dyňa et al., 2018). Selon Pianta et al. (2008), l'instauration d'un environnement interactif de qualité se traduit par un soutien émotionnel (p. ex., sensibilité aux besoins des enfants), une organisation de la classe (p. ex., gestion des comportements) et un soutien à l'apprentissage (p. ex., modelage langagier). Un environnement interactif de qualité comprend un accompagnement offert par l'enseignante lors des activités amorcées par les enfants (Lemay et al., 2019) et la mise en place de situations de développement et d'apprentissage adaptées à leurs besoins et à leur niveau de développement (Gagné et al., 2016).

Si la qualité de l'environnement éducatif est reconnue pour soutenir le développement global de l'enfant dans son ensemble (Duval et al., 2021), elle est aussi considérée comme essentielle pour soutenir l'émergence de l'écrit (Boudreau et al., 2022; Dyňa et al., 2018).

## **La qualité de l'environnement éducatif : un levier pour l'émergence de l'écrit**

L'émergence de l'écrit consiste en «un processus interactif et socioculturel par lequel l'enfant développe, dès le plus jeune âge, un ensemble de connaissances, d'habiletés et d'attitudes au regard du langage oral et écrit, et ce, sans recevoir un enseignement formel» (Drainville, 2023, p. 34). Plusieurs facteurs s'avèrent déterminants au regard de l'émergence de l'écrit chez l'enfant, notamment le milieu socioculturel dans lequel il évolue (Rohde, 2015), les expériences en littératie qu'il vit (White, 2013) et l'environnement éducatif de la classe de maternelle qu'il fréquente (Gerde et al., 2012; Guo et al., 2013).

Un environnement éducatif de qualité qui soutient l'émergence de l'écrit est important, car les connaissances et les habiletés d'un enfant à la maternelle constituent un prédicteur de sa réussite ultérieure en lecture (Duncan et al., 2007 ; Sénéchal, 2009). Or, *l'Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle* (EQDEM) révèle que, sur le plan des habiletés de communication et connaissances générales, 11,5 % des enfants québécois de maternelle 5 ans présentent des vulnérabilités, et 11,5 % ne répondent à aucune ou à peu d'attentes propres aux compétences de base en littératie (p. ex., savoir se servir d'un livre), proportion qui s'élève à 29,9 % lorsqu'il est question des compétences avancées en littératie (p. ex., pouvoir lire des mots simples) (Institut de la statistique du Québec [ISQ], 2023).

De ce fait, comme plusieurs auteur[e]s soulignent l'importance d'un environnement éducatif de qualité à la maternelle pour favoriser l'émergence de l'écrit (Cunningham, 2010 ; Gerde et al., 2012 ; Guo et al., 2013), cet article portera sur les aspects liés aux dimensions physique et interactive à la maternelle comme levier pour l'émergence de l'écrit. Plus spécifiquement, l'accent sera mis sur deux éléments, soit les livres et la lecture, étant donné que plusieurs pratiques enseignantes recommandées pour assurer un environnement éducatif susceptible de soutenir l'émergence de l'écrit se rapportent à ces deux éléments (Boudreau et al., 2022 ; Dynia et al., 2018 ; ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 2023 ; Turgeon et al., 2021).

D'une part, l'environnement physique propice au développement de l'émergence de l'écrit implique un environnement riche en littératie, incluant un coin lecture de qualité (Boudreau et al., 2022). La présence d'un coin lecture est nécessaire pour que les enfants aient l'occasion d'y reproduire des comportements de lecteurs (p. ex., faire semblant de suivre le texte du doigt en respectant l'orientation de l'écrit), de découvrir différents types de livres (p. ex., albums, abécédaires) ou de développer quelques connaissances en lien avec l'écrit (p. ex., développer sa compréhension des concepts de lettres et de mots) (Boudreau et al., 2022). Les livres qui y sont disponibles doivent être de qualité (p. ex., actuels, attrayants) et en quantité suffisante, soit environ 300 livres disponibles en classe, dont une centaine accessible aux enfants dans le coin lecture (Turgeon et al., 2021). Il est important d'effectuer une rotation des livres pour maintenir l'intérêt et susciter la curiosité envers ce coin (Boudreau et al., 2022). On recommande aussi d'assurer la présence des livres dans tous les coins de la classe (Boudreau et al., 2018 ; MEQ, 2023). D'ailleurs, Dynia et al. (2018) ont élaboré un modèle à cinq facteurs de l'environnement

physique contribuant à soutenir l'émergence de l'écrit chez les enfants, et le premier de ces facteurs porte exclusivement sur la variété et l'utilisation des livres.

D'autre part, l'environnement interactif propice au développement de l'émergence de l'écrit implique que l'horaire quotidien offre des contextes variés lors desquels les enfants ont la possibilité d'explorer les livres (MEQ, 2023). L'animation de lectures, laquelle inclut des interventions de l'enseignant[e] avant, pendant et après la lecture, est un contexte très riche recommandé pour soutenir les premiers apprentissages en lecture et en écriture (Dupin de Saint-André et Montésinos-Gelet, 2022). Parmi les interventions recommandées dans un tel contexte figure le fait de : questionner les enfants à propos du contenu du livre pour vérifier leur compréhension (Boudreau et Beaudoin, 2015); favoriser leur participation active en leur permettant d'émettre des commentaires et de partager leurs réflexions (McMahon-Morin, 2023); varier les façons de faire la lecture aux enfants (Beaudry et al., 2024), par exemple, en ayant recours à la lecture interactive (McMahon-Morin, 2023), à la lecture partagée enrichie (Lefebvre, 2015) ou à la lecture indiciaire (Turgeon et al., 2022). Il est aussi recommandé que l'enfant participe activement aux interactions pendant la lecture pour que ce dernier puisse retirer un maximum de bénéfices de cette activité (Han et Neuharth-Pritchett, 2013).

Bien que les dimensions physique et interactive se rapportent à des éléments distincts, les travaux de Dynia et al. (2018) ont soulevé l'interdépendance de ces deux dimensions. Il importe donc d'en tenir compte pour assurer un environnement éducatif de qualité favorable au développement de l'émergence de l'écrit (Dynia et al., 2018).

Bien que l'on reconnaisse l'importance d'un environnement éducatif de qualité pour soutenir l'émergence de l'écrit chez les enfants (Gerde et al., 2012) et, par le fait même, favoriser leur réussite scolaire ultérieure (Duncan et al., 2007; Sénéchal, 2009), on remarque actuellement que la qualité de l'environnement éducatif à la maternelle est faible (April et al., 2018; Japel et al., 2017).

## **La faible qualité de l'environnement éducatif pour soutenir l'émergence de l'écrit**

Même si l'importance d'un environnement éducatif de qualité pour soutenir l'émergence de l'écrit chez les enfants est reconnue (Guo et al., 2013), des recherches montrent que cette qualité fait défaut en ce qui concerne les dimensions physique et interactive (April

et al., 2018 ; Gerde et al., 2012 ; Lachapelle, 2020 ; Lynch, 2011 ; Yeager Pelatti et al., 2014 ; Thériault, 2008).

Pour la dimension physique, les lacunes observées concernent le matériel écrit (p. ex., livres, affiches). Thériault (2008), qui a mené une étude de cas multiples auprès de six enseignantes de maternelle 4 ans TPMD, a relevé l'absence de matériel écrit, dont des livres, dans plusieurs coins de la classe. De leur côté, Boudreau et Charron (2015) ont réalisé une étude sur l'aménagement du coin de jeux symboliques et l'émergence de l'écrit dans 61 classes de maternelle. Elles ont remarqué que, dans la moitié des classes, on ne retrouvait aucun matériel écrit dans le coin de jeux symboliques. De leur côté, Turgeon et al. (2021) ont mené une étude visant à décrire les bibliothèques de 30 classes de maternelle. Les résultats montrent que la qualité des bibliothèques se situe à un niveau faible et minimal, car il y a des lacunes en lien avec la quantité, la qualité et la variété des livres disponibles. Enfin, Lachapelle (2020), qui s'est intéressée aux pratiques déclarées se rapportant à l'émergence de l'écrit de six enseignantes, a soulevé des lacunes concernant la qualité de l'environnement physique, notamment l'absence de matériel écrit dans certains coins de la classe. Il en ressort également que, si le coin lecture semble souvent présent, le coin écriture y est plus rare.

Pour la dimension interactive, Lynch (2011) a observé la place de l'écrit dans sept classes de maternelle. Même si la majorité des enseignantes de son étude est convaincue de l'importance que revêt l'émergence de l'écrit à l'éducation préscolaire et qu'elles mettent déjà en œuvre plusieurs pratiques en ce sens, plusieurs d'entre elles ne semblent pas tirer pleinement profit des occasions qui se présentent pour engager les enfants dans des activités signifiantes en émergence de l'écrit. Lachapelle (2020) note, quant à elle, que certains aspects propres à l'émergence de l'écrit sont rarement abordés lors des activités quotidiennes, notamment les concepts reliés à l'écrit (p. ex., concepts de lettres et de mots). Dans le même ordre d'idées, les travaux de Thériault (2008) révèlent que les enseignantes interviennent rarement sur les habiletés de haut niveau (p. ex., compréhension du texte lu) et qu'elles font peu d'interventions en lien avec la connaissance des lettres et la conscience phonologique.

En somme, différentes recherches reconnaissent l'importance d'un environnement éducatif de qualité à l'éducation préscolaire pour soutenir l'émergence de l'écrit chez les enfants (Gerde et al., 2012 ; Guo et al., 2013 ; Morrow et al., 2019). Plusieurs études révèlent que la qualité de l'environnement éducatif à la maternelle ne semble pas au

rendez-vous (Lachapelle, 2020, Lynch, 2011 ; Yeager Pelatti et al., 2014 ; Thériault, 2008). Ces recherches présentent cependant toutes la même limite, celle d'avoir examiné la qualité de l'environnement éducatif dans son ensemble. Aucune recherche, à notre connaissance, n'a tenté de mener une analyse plus approfondie au regard d'un aspect précis de l'environnement éducatif, comme les livres et la lecture. Or, comme plusieurs pratiques associées à un environnement éducatif de qualité se rapportent aux livres et à la lecture (Dyonia et al., 2018), il apparaît nécessaire de mieux étudier ces deux éléments, d'autant plus qu'un environnement éducatif de qualité au regard des livres et de la lecture est susceptible d'agir comme levier pour l'émergence de l'écrit (Guo et al., 2013) et d'ainsi favoriser la réussite scolaire ultérieure des enfants (Duncan et al., 2007 ; Sénéchal, 2009). Par ailleurs, les échantillons des recherches ayant analysé la qualité de l'environnement éducatif à la maternelle étaient tous composés de classes dont cette qualité était très variable d'un milieu à l'autre.

Ces faits nous mènent aux questions de recherche suivantes : comment se caractérise la qualité de l'environnement éducatif propre aux livres et à la lecture au sein de classes de maternelle 4 ans TPMD dont l'environnement éducatif est généralement de bonne qualité ? Quels sont les forces et les défis rencontrés par ces enseignant[e]s au regard de la qualité de l'environnement éducatif en lien aux livres et à la lecture ?

## **L'objectif de la recherche**

L'objectif de cette recherche est de brosser un portrait de la qualité de l'environnement éducatif dans ses dimensions physique et interactive au regard des livres et de la lecture au sein de classes québécoises de maternelle 4 ans TPMD dont l'environnement éducatif est généralement de bonne qualité.

## **Méthodologie**

Cette étude s'inscrit dans une recherche plus vaste dans le cadre du *Programme de recherche en littérature* financé par le Fonds de recherche du Québec – Société et culture (Charron et al., 2022). Cette recherche, qui a reçu l'approbation éthique du Comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du

Québec à Montréal, avait pour objectif d'évaluer les effets de l'environnement oral et écrit, de même que la qualité des interactions en classe de maternelle 4 ans TPMD sur le développement du langage oral et écrit chez les enfants.

## Les participantes

Initialement, l'équipe de recherche avait recruté 30 enseignantes de maternelle 4 ans TPMD au sein de 9 centres de services scolaires (CSS) du Québec. En collaboration avec des conseillères pédagogiques à l'éducation préscolaire, une invitation écrite a servi au recrutement de ces enseignantes. Au moment de cette étude, la maternelle 4 ans à temps plein était seulement offerte en milieu défavorisé. Dans le cadre de cette recherche, les chercheuses ont utilisé les données quantitatives collectées au moyen de l'outil d'observation *Early Language & Literacy Classroom Observation Pre-Kindergarten* (ELLCO Pre-K ; Smith et al., 2008) pour procéder à la sélection d'un échantillon des participant[e]s. Plus spécifiquement, elles ont considéré la moyenne générale des scores obtenus pour l'ensemble des sections de la grille d'observation de même que le score final obtenu pour la liste à cocher<sup>1</sup>. Les enseignantes retenues sont celles ayant obtenu des scores associés à un environnement éducatif généralement de bonne qualité pour leur classe. Seules six enseignantes ont atteint des scores suffisamment élevés, soit une moyenne générale des scores supérieure ou égale à 3,5 et un score minimal de 6 pour chacune des échelles de la liste à cocher. Elles œuvraient toutes au sein d'écoles et de CSS différents. Les enseignantes étaient en moyenne âgées de 33,5 ans et avaient en moyenne 1,75 an d'expérience en tant qu'enseignantes à la maternelle 4 ans à temps plein. Le dernier diplôme universitaire obtenu était, pour toutes les enseignantes, le diplôme de baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire (BEPEP). Leur classe comptait en moyenne 12 enfants.

Le Tableau 1 fait état des informations sociodémographiques obtenues par l'entremise d'une entrevue semi-dirigée auprès des six enseignantes.

---

1 Les particularités de la grille d'observation et de la liste à cocher de l'outil ELLCO Pre-K (Smith et al., 2008) sont détaillées dans la section suivante.

**Tableau 1***Caractéristiques des six classes de maternelle 4 ans TPMD*

Numéro de l'enseignante	Âge de l'enseignante	Nombre d'années d'expérience en enseignement à la maternelle 4 ans TPMD	Diplôme universitaire de l'enseignante	Nombre d'enfants dans la classe
E1	30	3	BEPEP	17
E2	26	0	BEPEP	13
E3	41	1	BEPEP	9
E4	25	1	BEPEP	15
E5	26	2	BEPEP	7
E6	53	3,5	BEPEP	11

### **L'outil et la procédure de collecte de données**

L'outil ELLCO Pre-K (Smith et al., 2008) comprenant une grille d'observation, une liste à cocher et un canevas d'entrevue semi-dirigée a servi à la collecte des données. L'équipe de recherche a également pris des photographies des classes, comme le prévoient les directives d'utilisation de cet outil. Il importe de préciser que cet outil a été retenu dans le cadre d'une étude plus vaste dans laquelle s'inscrit ce projet, car il est le seul à évaluer à la fois le langage oral et le langage écrit, et parce que plusieurs autres études portant sur le même sujet ont aussi opté pour cet outil (Arteaga et al., 2019 ; Baker et Pàez, 2018 ; Lynch, 2017 ; Zhang et Cook, 2019).

#### ***L'outil d'observation ELLCO Pre-K***

L'outil d'observation ELLCO Pre-K, élaboré par Smith et ses collaboratrices (2008), a fait l'objet d'une validation aux États-Unis (Smith et al., 2008) au sein de 203 classes de maternelle. La collecte des données doit s'effectuer dans le cadre d'une demi-journée d'observation incluant nécessairement la lecture d'un livre faite par l'enseignante aux enfants. Le ELLCO Pre-K comprend une grille d'observation de la qualité de l'environnement comptant 19 items subdivisés en 5 domaines : I) structure de la classe, II) programme d'études, III) environnement langagier, IV) livres et lectures, et V) écrit et écriture émergente. Cette grille comporte un volet quantitatif et un volet

qualitatif. Pour chacun des items, un score de 1 (*déficient*) à 5 (*exemplaire*) est attribué selon des critères précis (volet quantitatif). À partir des scores obtenus pour chacun des items, un score moyen — lequel se situe entre 1 et 5 — est calculé pour chaque domaine. On peut ensuite calculer une moyenne générale à partir des scores moyens obtenus pour chaque domaine. De plus, pour chaque item, une section de prise de notes (volet qualitatif) permet de détailler l'environnement physique et les pratiques de l'enseignant[e] par rapport aux observations factuelles du chercheur pendant la demi-journée d'observation en classe (Smith et al., 2008).

L'outil ELLCO Pre-K inclut également une liste à cocher de 24 items répartis en deux échelles (échelle lecture et échelle écriture), de même qu'un canevas d'entrevue semi-dirigée à mener auprès des enseignant[e]s (Smith et al., 2002). En ce qui concerne la liste à cocher, certains items sont codés en fonction de leur absence ou de leur présence (p. ex., présence ou non d'un coin lecture) tandis que d'autres sont codés en fonction de leur quantité (p. ex., quantité de livres dans la classe). Chaque item reçoit ainsi un nombre de points, pour un score maximal de 41 points pour les deux échelles.

L'entrevue semi-dirigée se déroule après la demi-journée d'observation. Les questions du canevas portent sur la représentativité du groupe-classe au moment de l'observation, les thématiques actuellement abordées, la fréquence à laquelle le matériel et l'organisation de la classe changent, la familiarité des enfants avec le livre lu lors de la lecture réalisée pendant la demi-journée d'observation, les raisons du choix de ce livre et les programmes particuliers utilisés pour soutenir les premiers apprentissages en lecture et en écriture. Enfin, précisons que l'outil présente une très bonne cohérence interne ( $\alpha = 0,90$ ).

### ***Les photographies des classes***

L'équipe de recherche a pris des photographies de chacune des classes avant l'arrivée des enfants. Ces images ont permis de garder une trace visuelle de l'ensemble de la classe, de chacun des coins de jeux (p. ex., coin lecture, coin écriture), des écrits environnementaux (p. ex., étiquettes pour identifier le matériel, calendrier), du matériel d'écriture (p. ex., crayons, papiers) et du matériel écrit (p. ex., livres).

### ***La procédure de collecte de données***

Les données ont été collectées au sein de chaque classe à deux reprises, soit à l'automne (T1, novembre et décembre) et au printemps (T2, mars et avril) de l'année scolaire 2018-2019. Chaque classe a donc fait l'objet de deux visites durant l'année scolaire. Lors de chacun des temps de mesure, les classes ont fait l'objet d'une observation directe, comme recommandé pour l'utilisation de l'ELLCO Pre-K (Smith et al., 2008). Ces observations d'une demi-journée (120 à 240 minutes) ont eu lieu en avant-midi. Une observatrice formée a rempli la grille d'observation et la liste à cocher, et pris des photographies des classes et du matériel disponible. Les entrevues semi-dirigées ont été enregistrées, puis transcrites en verbatim. Deux observatrices ont obtenu un taux de concordance interjuges de 98,4 % en analysant 20 % des données récoltées dans chaque classe. Pour répondre à notre objectif de recherche, nous nous sommes spécifiquement intéressées aux données qualitatives du domaine IV (Livres et lecture) de l'ELLCO Pre-K. Le Tableau 2 présente les cinq items se rapportant à ce domaine.

### **Tableau 2**

*Domaine IV. Livres et lecture et ses cinq items mesurés par l'outil ELLCO Pre-K*

Domaine IV. Livres et lecture <sup>2</sup>	
Item 12	Organisation du coin lecture
Item 13	Caractéristiques des livres
Item 14	Livres d'apprentissage
Item 15	Approches face à la lecture des livres
Item 16	Qualité de la lecture des livres

*Note.* Tiré de Smith et al. (2008).

Mentionnons que nous avons fait le choix de nous attarder uniquement aux données qualitatives collectées lors du T2 considérant que l'année scolaire est à ce moment plus avancée, et que les enseignantes ont conséquemment eu plus de temps pour mettre en place différents éléments en classe (p. ex., instaurer une routine, introduire du nouveau matériel auprès des enfants).

2 L'appellation des items dans le présent article constitue une traduction francophone libre des items de l'outil anglophone ELLCO Pre-K (Smith et al., 2008).

## **Analyse des données**

Les données qualitatives collectées — au moyen du domaine IV (Livres et lecture) de la grille d'observation de l'ELCO Pre-K (Smith et al., 2008), des entrevues semi-dirigées menées auprès des enseignantes et des photographies des classes — ont fait l'objet d'une analyse par l'entremise de catégories conceptualisantes.

L'analyse de chacune des catégories permet de désigner l'un des « phénomènes perceptibles à travers une lecture conceptuelle d'un matériau de recherche » (Paillé et Mucchielli, 2016, p. 320). Ces catégories, qui doivent être visibles dans l'analyse, demeurent évolutives, c'est-à-dire qu'elles font l'objet d'un processus itératif et d'une reconsidération tout au long du travail d'analyse. L'analyse par catégories conceptualisantes se distingue de l'analyse thématique qui, elle, vise plutôt à faire émerger des thèmes à partir des données collectées (p. ex., faire émerger des thèmes à partir de propos tenus par des participant[e]s lors d'une entrevue semi-dirigée) dans le but de mieux explorer le sujet de recherche (Paillé et Mucchielli, 2016). L'analyse par catégories conceptualisantes s'est avérée plus à propos pour ce projet, étant donné que les données avaient préalablement été collectées en fonction des catégories (items) proposées par l'ELCO Pre-K (Smith et al., 2008). De ce fait, le projet ne visait pas à faire émerger de nouveaux thèmes à partir des données collectées. L'équipe a plutôt mené le travail d'analyse de manière à décrire la qualité de l'environnement éducatif se rapportant aux livres et à la lecture à partir de catégories préexistantes. Celles-ci désignent des éléments perceptibles (p. ex., organisation physique du coin lecture, caractéristiques des livres), comme c'est généralement le cas en contexte d'analyse par catégories conceptualisantes (Paillé et Mucchielli, 2016).

Dans un premier temps, l'examen des différents matériaux (données qualitatives de la grille d'observation, photographies des classes et verbatim des entrevues semi-dirigées) a permis l'émergence des catégories et des sous-catégories. Le choix de ces catégories et sous-catégories s'est effectué sur la base des items relevant de la section IV (Livres et lecture) de l'ELCO Pre-K (Smith et al., 2008). Une étudiante-chercheuse en a fait la sélection, puis la chercheuse principale responsable du projet les a revues et ajustées en fonction de ses recommandations. Des codes ont ensuite été attribués à chaque catégorie et sous-catégorie. Une première codification des données a été effectuée à l'aide du logiciel QDA Miner (Provalis Research, 2021).

À la lumière de la codification effectuée, un portrait individuel de chaque classe a pu être dressé par rapport à la qualité de l'environnement éducatif propre aux livres et à la lecture. Pour ce faire, l'équipe de recherche a réalisé une triangulation des données issues de la grille d'observation, des photographies et des verbatim des entrevues semi-dirigées. Ces portraits individuels ont permis de faire émerger des tendances se dégageant des six classes, menant à l'élaboration d'un portrait global. Les six catégories conceptualisantes préalablement élaborées ont guidé le traçage de ce portrait. À la lumière de ce portrait final, les six catégories ont été regroupées de façon à former trois catégories finales. Le Tableau 3 présente les catégories conceptualisantes initiales (catégories utilisées au départ pour coder les données), finales (catégories regroupées au terme de l'analyse des données) et les sous-catégories utilisées pour coder les données.

**Tableau 3**

*Catégories conceptualisantes de l'environnement éducatif propre à la lecture et aux livres*

Catégories finales	Catégories initiales	Sous-catégories
Organisation du coin lecture	Organisation du coin lecture – Espace physique	Section distincte Coin physiquement attirant Confort Accessibilité du coin lecture Utilisation appropriée du coin lecture
	Organisation du coin lecture – Matériel	Rangement des livres Accessibilité des livres Quantité de livres Matériel lié à l'écoute des livres audio
Livres	Caractéristiques des livres	Condition des livres Inclusion de la diversité Pertinence des sujets Provenance des livres Variété du niveau de difficulté Variété des éléments graphiques Variété des styles Variété de sujets
	Livres d'apprentissage	Utilisation informelle des livres Utilisation formelle des livres Présence des livres à l'extérieur du coin lecture Pertinence des livres en lien avec les lectures

Catégories finales	Catégories initiales	Sous-catégories
Utilisation des livres	Approches face à la lecture des livres	Séance de lecture interactive Séance de lecture à haute voix Séance de lecture partagée enrichie Participation des enfants Utilisation des livres en dehors des lectures animées par l'enseignante Réceptivité Marionnettes/mascottes
	Qualité de la lecture des livres	Niveau de difficulté Qualité du texte Contenu d'intérêt Préparation de l'enseignante Place octroyée à la contribution des enfants Stratégies de lecture de l'enseignante Expressivité/fluidité

## Résultats

Cette section dresse le portrait des six classes en ce qui a trait à la qualité de l'environnement éducatif en lien aux livres et à la lecture, dans ses dimensions tant physique qu'interactive. Elle expose les résultats propres à l'organisation du coin lecture, aux livres et à l'utilisation des livres collectés au moyen des données qualitatives consignées à partir de la grille d'observation ELLCO Pre-K (Smith et al., 2008), des photographies des classes et des propos tenus par les enseignantes lors des entrevues semi-dirigées.

### L'organisation du coin lecture

Les photographies des classes et les informations consignées à la grille d'observation montrent que, dans quatre classes (E1, E2, E4, E5), le coin lecture est clairement distinct des autres coins d'apprentissage (voir Image 1). Les enseignantes utilisent principalement l'ameublement pour définir l'espace réservé au coin. Dans les deux autres classes (E3 et E6), on observe que le coin lecture semble plutôt partagé avec le coin rassemblement et se résume à un simple meuble de rangement des livres (voir Image 2).

**Image 1***Coin lecture de l'enseignante E2***Image 2***Coin lecture de l'enseignante E6*

En ce qui concerne l'ameublement disponible au coin lecture, les photographies révèlent que, dans toutes les classes, on retrouve un meuble dédié au rangement des livres (présentoir ou bibliothèque). Dans deux classes (E3 et E5), on remarque l'utilisation de bacs pour ranger des livres additionnels (voir Image 3). Dans le tiers des classes (E3 et E4), des livres ont aussi été rangés à l'extérieur du coin lecture. On remarque aussi que, dans les classes où le coin lecture se trouve dans un espace clairement défini, on retrouve un mobilier qui assure le confort des enfants, comme des sièges, un tapis ou des coussins (voir Image 4). Dans les autres classes, comme l'aménagement ne permet pas d'inclure ces éléments, puisque l'espace n'est pas défini, on retrouve tout de même des éléments pour assurer le confort des enfants à proximité du présentoir de livres (p. ex., proximité du tapis du coin rassemblement, chaisière).

Les données collectées révèlent que, dans toutes les classes, on retrouve des éléments qui contribuent à rendre le coin attrayant : il y a des livres disposés de manière à mettre en évidence leur page couverture et des accessoires attrayants, comme des tentes de lecture ou des peluches (voir Image 5). Toutefois, dans la moitié des classes (E1, E2, E4), on observe aussi que certains livres sont rangés de façon moins ordonnée, de sorte que certains ouvrages sont peu visibles (voir Image 6). Aussi, on remarque que les enseignantes n'affichent pas d'éléments en lien avec la lecture (p. ex., affiches présentant une collection d'albums, jaquettes de livres), à l'exception de l'enseignante E5. Enfin, en ce qui concerne la présence du matériel nécessaire pour l'écoute de livres audio (p. ex., casques d'écoute, radio), celle-ci est uniquement observée dans le coin lecture des enseignantes E1 et E3.

**Image 3***Coin lecture de l'enseignante E5***Image 4***Coin lecture de l'enseignante E4***Image 5***Coin lecture de l'enseignante E5***Image 6***Coin lecture de l'enseignante E4*

En ce qui concerne les livres disponibles au coin lecture, les photographies indiquent que, dans toutes les classes, ces derniers sont rangés à la hauteur des enfants, de manière qu'ils puissent y avoir accès de manière autonome. Toutefois, dans quatre classes (E1, E2, E4, E6), la quantité de livres disponibles est limitée (voir Image 7). Dans une seule classe (E5), on remarque que la quantité de livres est largement suffisante pour le nombre d'enfants du groupe, cette quantité étant de plus de huit livres disponibles pour chacun, soit plus de 300 livres au total.

**Image 7***Coin lecture de l'enseignante E1*

Pour l'accessibilité du coin, les informations sont uniquement disponibles dans le cas des enseignantes E4 et E5. Dans ces classes, le coin lecture demeure accessible aux enfants en tout temps, y compris durant les jeux libres. Dans la même lignée, les informations relatives à l'utilisation appropriée du coin sont inconnues<sup>3</sup> dans toutes les classes, mis à part dans celle de l'enseignante E5. Dans cette classe, les informations consignées à la grille d'observation révèlent que les enfants ont une utilisation appropriée du coin lecture lorsqu'ils s'y rendent lors des jeux libres, c'est-à-dire qu'ils fréquentent le coin pour y consulter les livres disponibles, et non pour s'adonner à d'autres activités (p. ex., jeux symboliques, bricolage).

## **Les livres**

Dans toutes les classes, les informations issues de la grille d'observation et des photographies indiquent que les livres mis à la disposition des enfants sont généralement en bon état. Dans une seule classe (E3), on retrouve quelques livres légèrement usés. Dans toutes les classes, on constate une certaine variété des styles de livres proposés aux enfants, comme des albums narratifs, des documentaires ou des abécédaires. Malgré tout, on remarque, dans la moitié des classes (E1, E2, E4), une prédominance des albums narratifs.

Pour la pertinence et la variété des sujets des livres, dans toutes les classes, à l'exception de celle de l'enseignante E3, on retrouve au moins un livre en lien avec le thème actuellement exploité en classe. Toutefois, dans la classe de l'enseignante E3, si aucun livre accessible aux enfants dans la classe n'est en lien avec le thème actuellement exploité, les informations consignées à la grille d'observation rapportent que l'enseignante fait la lecture d'un livre en lien avec le thème au cours de la journée. Notons que, dans la moitié des classes (E1, E4, E6), la variété des thèmes explorés par les livres disponibles est limitée, ceux-ci abordant parfois exclusivement le thème traité en classe (voir Image 8). À l'inverse, dans les autres classes, on remarque plutôt une variété dans les sujets des livres proposés.

---

3 Certaines informations sont inconnues parce qu'aucune information qualitative à cet effet n'a été consignée à la grille d'observation, que les enseignantes n'ont pas abordé ce sujet lors de l'entrevue semi-dirigée et qu'il s'agit d'informations non visibles sur les photographies.

**Image 8**

*Livres exclusivement sur le thème des dinosaures dans la classe de l'enseignante E4*



Pour les éléments graphiques des livres, on remarque, dans la moitié des classes (E1, E3, E4), une prédominance des illustrations fantaisistes. En revanche, dans les classes des enseignantes E2, E5 et E6, on retrouve une plus grande variété de graphismes, notamment des photographies ou des illustrations réalistes. Dans la classe de l'enseignante E2, on retrouve même un livre créé par les enfants (voir Image 9).

**Image 9**

*Livre fait par les enfants dans la classe de l'enseignante E2*



Dans quatre classes (E1, E2, E4, E5), les enseignantes ont indiqué lors de l'entrevue semi-dirigée que la provenance des livres mis à la disposition des enfants est variée, certains étant issus de la collection personnelle de l'enseignante, d'autres empruntés à la bibliothèque municipale ou scolaire. Dans la classe de l'enseignante E1, on retrouve également des livres issus de la série *Les aventures de Mimi et ses amis* (Vuattoux et al., 2016), un programme visant à élargir le vocabulaire des enfants.

En ce qui concerne la difficulté des livres de la classe, on constate que la moitié des classes (E1, E2, E5) met à la disposition des enfants des livres de niveaux de difficulté variés, comme des imagiers, des chiffriers ou encore des romans pour lecteurs débutants. Dans les autres classes (E3, E4, E6), les informations à l'égard du niveau de difficulté des livres proposés demeurent inconnues. Pour l'inclusion de la diversité dans les livres offerts en classe (p. ex., diversité ethnoculturelle et linguistique, diversité de genre), les informations demeurent également inconnues pour la moitié des classes (E2, E3, E6), tandis que pour l'autre moitié (E1, E2, E5), cette diversité y est très limitée, voire nulle.

Par ailleurs, dans la moitié des classes (E1, E2 et E5), on ne retrouve aucun livre à l'extérieur du coin lecture. Dans les autres classes (E3, E4, E6), on retrouve quelques livres à proximité du coin rassemblement ou du coin de jeux symboliques.

Pour le recours aux livres de la classe par les enseignantes et les enfants, il importe de préciser que l'utilisation informelle des livres par les enfants a seulement été observée dans les classes des enseignantes E2 et E5. Les enfants ont alors été observés en train de se référer aux livres lors des jeux libres. Si l'utilisation informelle des livres par les enfants n'a pu être observée dans les autres classes, il s'avère toutefois que les enseignantes E3 et E4 ont rapporté lors de l'entrevue semi-dirigée qu'il arrivait parfois que les enfants utilisent les livres de façon informelle lors des jeux libres. L'observation factuelle n'a pu rendre compte de l'utilisation formelle des livres par les enseignantes, par exemple, lors d'activité dirigée. Toutefois, les enseignantes E3 et E6 ont rapporté lors de l'entrevue semi-dirigée qu'elles utilisaient parfois les livres de façon formelle lors de situations de développement et d'apprentissage (autres que les lectures animées par l'enseignante).

## **L'utilisation des livres**

Dans toutes les classes, la lecture interactive est une pratique au cœur de l'utilisation des livres de littérature jeunesse, car elle est intégrée à l'horaire de la journée. Dans l'une des classes (E4), ce sont même deux lectures interactives qui ont lieu lors de l'observation : l'une en classe et la seconde à la bibliothèque scolaire. En dehors de la lecture interactive, les enseignantes exploitent d'autres façons de faire la lecture des livres. En entrevue, l'enseignante E5 indique qu'elle coanime parfois avec l'orthopédagogue des lectures partagées enrichies. L'enseignante E3 indique avoir reçu une formation à la lecture partagée enrichie, mais ne pas encore avoir mis en œuvre cette pratique.

Lorsqu'elles font la lecture interactive, toutes les enseignantes font des interventions avant, pendant et après la lecture de manière à favoriser la participation active des enfants. Dans une seule classe (E2), on observe que certaines interventions spontanées des enfants semblent ignorées par l'enseignante dans le but de réduire les digressions. Parmi les interventions les plus fréquemment observées se trouve le fait de s'attarder au titre et à la page couverture, et de poser des questions ouvertes. Dans toutes les classes, on observe que les enseignantes font une lecture dynamique et expressive. Pour rendre certaines lectures plus dynamiques, l'enseignante E1 utilise des peluches personnifiant les personnages des livres. La participation des enfants semble optimale dans toutes les classes, ces derniers se montrant enthousiastes dans leurs réponses aux interventions de l'enseignante et démontrant un bon intérêt pour le livre lu.

Dans toutes les classes, le livre retenu pour la lecture est en lien avec le thème actuellement exploité (p. ex., dinosaures, fonds marins) ou avec le vécu des enfants (p. ex., fêtes, émotions). Les informations en lien avec le niveau de difficulté du livre lu sont inconnues, mis à part pour les enseignantes E1 et E4. Le livre lu par l'enseignante E1 contient une phrase par page, et le vocabulaire demeure très simple. À l'inverse, le livre choisi par l'enseignante E4 est un documentaire au texte vaste comprenant plusieurs mots de vocabulaire spécialisés.

Pour la planification de la lecture interactive, la moitié des enseignantes (E2, E3, E5) a indiqué lors de l'entrevue semi-dirigée avoir planifié la lecture du livre. Dans le cas de l'enseignante E1, la lecture n'est visiblement pas planifiée, car le livre lu est choisi par « l'ami du jour » au moment même d'entamer la lecture. Les informations relatives à la planification de la lecture demeurent inconnues dans les autres classes.

Dans deux classes (E4 et E5), on remarque une grande réceptivité des enseignantes pour les idées des enfants quant aux livres. Ainsi, l'enseignante E5 accepte d'intégrer au coin lecture un livre qu'un enfant a apporté de la maison, tandis que l'enseignante E4 choisit le livre pour la lecture à la demande d'un enfant. Cependant, cette réceptivité semble plus restreinte chez les enseignantes E1 et E2. Par exemple, bien que l'enseignante E1 laisse « l'ami du jour » choisir le livre lu, elle oblige ce dernier à choisir un album narratif. L'enseignante E2 fait preuve d'une considération limitée du point de vue des enfants en écartant leurs propositions quant au choix de livre lu pour s'en tenir à sa planification.

Enfin, notons qu'en dehors des lectures interactives, les enfants ont aussi d'autres occasions d'être exposés aux livres. Dans toutes les classes, les livres sont utilisés en guise d'activités déversoirs pour occuper les enfants qui terminent plus rapidement leur collation ou leur atelier. De plus, lors de l'entrevue semi-dirigée, l'enseignante E4 précise qu'elle a le souci de se rendre fréquemment à la bibliothèque scolaire afin que les enfants puissent y feuilleter librement des livres.

## Discussion

Dans cette section, les résultats sont discutés à la lumière des connaissances actuelles sur le sujet, soit la qualité de l'environnement éducatif propre aux livres et à la lecture au sein de classes de maternelle 4 ans. Rappelons que les 6 classes sélectionnées étaient celles présentant un environnement éducatif général de bonne qualité parmi un échantillon plus vaste de 30 classes. Plus spécifiquement, cette section met en lumière les forces et les défis à l'égard de la qualité de l'environnement éducatif physique et interactif au regard des livres et de la lecture.

### L'environnement physique

#### *Les forces*

Pour la qualité de l'environnement physique des six classes, on dénote plusieurs forces, lesquelles se rapportent principalement à l'organisation du coin lecture. D'entrée de jeu, il appert que les enseignantes recourent souvent à des meubles de rangement (bibliothèques et présentoirs), pour disposer les ouvrages disponibles. De plus, les coins lectures observés sont ordonnés et le matériel y est soigneusement rangé. Les livres sont facilement accessibles aux enfants, de sorte que ces derniers peuvent y accéder de façon autonome. Ces constats rejoignent les recommandations de Boudreau et ses collaboratrices (2022), selon lesquelles un coin lecture de qualité se doit d'être ordonné et bien rangé. Ils peuvent aussi être associés aux recommandations de Roskos et Neuman (2011), selon lesquelles les livres doivent demeurer facilement accessibles aux enfants.

Une autre force relève du choix des livres proposés. En effet, ces derniers sont très souvent en bon état et pertinents au regard des intérêts des enfants d'âge préscolaire. On retrouve également des livres de styles variés. Ces observations sont intéressantes

considérant que Boudreau et al. (2022) spécifient l'importance de présenter aux enfants différents styles de livres, et que Dynia et al. (2018) considèrent la variété des livres offerts comme l'un des plus importants facteurs de l'environnement physique pour soutenir l'émergence de l'écrit.

### *Les défis*

En outre, concernant la qualité de l'environnement physique, on dénote plusieurs défis, comme l'aménagement d'un coin lecture clairement défini. Il apparaît que le coin lecture demeure peu défini dans deux classes : on n'y retrouve aucun lieu qui soit dédié à l'accueil des enfants qui souhaitent feuilleter les livres. Ce constat va à l'encontre de la recommandation d'offrir aux enfants un coin lecture accueillant et de qualité, ce qui est reconnu comme un élément incontournable pour soutenir l'entrée dans l'écrit (Boudreau et al., 2022). Il rejoint toutefois les résultats de Lachapelle (2020) et Thériault (2008), lesquels mettaient en lumière les lacunes des classes de maternelles 4 ans à temps plein au Québec en ce qui a trait à l'aménagement physique des lieux.

Il en va de même en ce qui concerne la quantité de livres disponibles au coin lecture. Ainsi, dans quatre classes, on observe que la quantité de livres est insuffisante, c'est-à-dire qu'elles contiennent deux livres ou moins par enfant. Or, l'idéal est de retrouver au moins 300 livres de littérature jeunesse dans la classe, parmi lesquels une centaine disponible au coin lecture (Turgeon et al., 2021). Ces constats rejoignent les travaux de Turgeon et al. (2021), qui identifient des lacunes au regard de la quantité de livres disponibles en classe de maternelle 4 ans.

Des défis sont aussi relevés en ce qui concerne le choix des livres disponibles. Les sujets traités par les livres disponibles au coin lecture se limitent parfois au thème exploité en classe. Ce constat est dommage, considérant que l'on recommande de mettre à la disposition des enfants des livres traitant de sujets variés de manière à rejoindre les intérêts de tous (Turgeon et al., 2021). Ces résultats peuvent être associés à ceux de Turgeon et ses collaboratrices (2021), qui soulignent le manque de variété des livres disponibles en classe de maternelle 4 ans. Cependant, il est intéressant de constater que l'enseignante E5 a eu le souci d'offrir à parts égales des livres en lien avec le thème actuellement exploité et des ouvrages abordant d'autres thématiques.

Une autre lacune remarquée se situe sur le plan de la variété des éléments graphiques et à l'inclusion de la diversité (p. ex., personnes de races et de genres

différents) dans les livres. En effet, cette variété demeure limitée, voire absente, dans la moitié des classes. Ce constat rejoint les résultats des travaux de Turgeon et ses collaboratrices (2021), qui dénotent le manque d'inclusion de la diversité dans les livres de littérature jeunesse proposés en classe de maternelle 4 ans.

Rappelons que, dans toutes les classes, les livres en dehors du coin lecture sont rarissimes, voire complètement absents. Ces résultats concordent avec ceux de Gerde et ses collaborateurs (2012) et de Thériault (2008), lesquels notent que le matériel de littérature disponible dans les classes de maternelle se limite souvent au coin lecture et au coin écriture. Ces résultats rejoignent également ceux de Boudreau et Charron (2015), qui indiquent que le matériel écrit et le matériel d'écriture demeurent rares dans les coins de jeux symboliques. Ce constat est préoccupant, considérant qu'il importe d'intégrer la littérature jeunesse à tous les coins de jeux de la classe de manière à nourrir l'intérêt des enfants pour la découverte de l'écrit (Boudreau et al., 2022 ; MEQ, 2023).

## **L'environnement interactif**

### *Les forces*

Par rapport aux forces, il est particulièrement encourageant de constater que chaque enseignante a le souci d'animer quotidiennement une lecture interactive. Ce constat est réjouissant étant donné que la lecture interactive est un moyen reconnu pour soutenir l'émergence de l'écrit (Dupin de St-André et Montésinos-Gelet, 2022). De plus, les enseignantes mettent en œuvre des interventions susceptibles de favoriser la participation des enfants, comme poser des questions ouvertes. Considérant que la participation active de l'enfant lors de lectures interactives est nécessaire afin que ce dernier puisse tirer pleinement profit de l'activité (Han et Neuharth-Pritchett, 2013), cet aspect représente une importante force de l'environnement interactif au regard des livres et de la lecture.

Enfin, dans toutes les classes, les enfants ont la possibilité, lors d'activités déversoirs, de feuilleter librement des livres. Ainsi, les enfants bénéficient d'un moment pour explorer les livres en dehors des lectures animées par l'enseignante. Cet élément est intéressant puisque l'on recommande de permettre aux enfants de manipuler des livres dans des contextes variés (Boudreau et al., 2018 ; MEQ, 2023).

### ***Les défis***

Parmi les défis qui subsistent, il importe de souligner que l'utilisation informelle des livres par les enfants demeure un élément qui n'a été observé que brièvement dans deux classes. Dans les autres classes, les livres sont utilisées en dehors de la lecture interactive animée par l'enseignante uniquement lorsque cette dernière invite les enfants à les feuilleter, notamment lors d'activités déversoirs ou de visites à la bibliothèque scolaire. Malgré tout, quatre enseignantes ont mentionné lors des entrevues semi-dirigées qu'il arrivait aux enfants de leur classe de recourir spontanément aux livres à diverses occasions. Encore une fois, les observations factuelles ont permis d'observer cette utilisation informelle des livres par les enfants uniquement au sein de deux classes. Ce constat est surprenant étant donné que les enfants présentent généralement un intérêt élevé à regarder des livres au coin lecture (Lynch, 2011). Il importe toutefois de garder en tête la durée d'observation limitée à une demi-journée dans chaque classe. Il est possible de croire qu'une observation à plus long terme de chaque classe aurait pu mener à des résultats différents.

## **Conclusion**

L'objectif de cette recherche était de brosser un portrait de la qualité de l'environnement éducatif dans ses dimensions physique et interactive au regard des livres et de la lecture au sein de classes québécoises de maternelle 4 ans TPMD dont l'environnement éducatif est généralement de bonne qualité. Bien que cette recherche se soit penchée sur des données collectées auprès de classes présentant un environnement éducatif général de bonne qualité, on remarque que plusieurs défis persistent en ce qui a trait aux aspects de l'environnement physique et interactif propres aux livres et à la lecture. Ces défis se situent principalement sur le plan de l'aménagement d'un coin lecture distinct, de la variété des livres offerts, de la présence des livres en dehors du coin lecture, et de l'utilisation informelle des livres par les enfants. En revanche, on dénote aussi de nombreuses forces, notamment par rapport au rangement et à l'accessibilité des livres, à la pertinence des livres choisis et au recours à la lecture interactive. Ces résultats laissent présager un besoin de formation et d'accompagnement des enseignantes de maternelle 4 ans en ce qui a trait à la mise en place d'un environnement physique et

interactif de qualité, et ce, même chez les enseignantes dont les classes présentent déjà un environnement éducatif de bonne qualité.

Cette recherche présente aussi des limites. Les résultats concernent un échantillon très restreint d'enseignantes et ne peuvent être généralisés. De plus, le biais de désirabilité sociale a possiblement pu teinter les interventions des enseignantes au moment des observations et orienter leurs réponses lors des entrevues. Rappelons que plusieurs informations demeureraient inconnues pour quelques-unes des classes. Il va donc de soi que des études additionnelles gagneraient à être menées pour approfondir la question, d'autant plus que la maternelle 4 ans au Québec demeure un sujet peu exploré qui gagnerait à l'être davantage considérant le déploiement de ce type de classe sur le territoire québécois (Beaudry et al., 2022 ; Drainville et al., 2021).

## Références bibliographiques

- April, J., Lanaris, C. et Bigras, N. (2018, mars). *Conditions d'implantation de la maternelle quatre ans à temps plein en milieu défavorisé* [Sommaire de rapport de recherche]. Université du Québec en Outaouais ; ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. [https://archipel.uqam.ca/12021/1/MELS4ansTPMD\\_sommaire\\_vfinale.pdf](https://archipel.uqam.ca/12021/1/MELS4ansTPMD_sommaire_vfinale.pdf)
- Arteaga, I., Thornburg, K., Darolia, R. et Hawks, J. (2019). Improving teacher practices with children under five: Experimental evidence from the Mississippi Buildings Blocks. *Evaluation review*, 43(1-2), 41–76. <https://doi.org/10.1177/0193841x19865070>
- Baker, M. et Páez, M. (2018, mars). *The language of the classroom: Dual language learners in head start, public pre-k, and private preschool programs*. Migration Policy Institute. [https://www.migrationpolicy.org/sites/default/files/publications/SuperdiversityClassroomLanguages\\_Final.pdf](https://www.migrationpolicy.org/sites/default/files/publications/SuperdiversityClassroomLanguages_Final.pdf)
- Beaudry, H., Boudreau, M. et Beaudoin, I. (2024). Démystifier les différents types de lecture interactive : quand la variété a bien meilleur goût ! *Revue préscolaire*, 62(1), 5–8. <https://formepresco.uqar.ca/wp-content/uploads/2024/06/Beaudry-et-al.-2024.pdf>

- Beaudry, H., Boudreau, M., Mélançon, J., St-Jean, C., Charron, A., Jacob, E., Marinova, K., Pelletier, M.-A., Point, M., Hébert, M.-H. et Lehrer, J. (2022). L'éducation préscolaire 4 ans temps plein au Québec : réflexions quant aux besoins et aux enjeux de formation continue des enseignantes. *Revue canadienne des jeunes chercheuses et chercheurs en éducation*, 13(1), 80–90. <https://journalhosting.ucalgary.ca/index.php/cjnse/article/view/74689>
- Boudreau, M. et Charron, A. (2015). Aménagement d'une aire de jeu symbolique et émergence de l'écrit. Dans C. Bouchard, A. Charron et N. Bigras (dir.), *Actes du colloque 514. Le jeu en contextes éducatifs pendant la petite enfance, 7 et 8 mai 2013* (p. 107–121). [https://lel.crires.ulaval.ca/sites/lel/files/bouchard\\_charron\\_bigras\\_2015.pdf](https://lel.crires.ulaval.ca/sites/lel/files/bouchard_charron_bigras_2015.pdf)
- Boudreau, M., Beaudoin, I. et Charron, A. (2022). Un environnement pour soutenir les premiers apprentissages en lecture et en écriture. Dans I. Montésinos-Gelet, M. Dupin de Saint-André et A. Charron (dir.), *La lecture et l'écriture. Tome 1. Fondements et pratiques à l'éducation préscolaire et au 1<sup>er</sup> cycle du primaire* (p. 119–136). Chenelière éducation.
- Boudreau, M., Beaudry, H., Beaudoin, I. et Dubois, J. (2018). Les livres de littérature jeunesse : des alliés insoupçonnés pour améliorer la qualité des aires de jeu. *Le Pollen*, (25), 125–147.
- Boudreau, M., et Beaudoin, I. (2015). L'album documentaire, un incontournable pour favoriser l'entrée dans l'écrit. *Revue de recherches en littérature médiatique multimodale*, 2. <https://doi.org/10.7202/1047308ar>
- Charron, A., April, J., Bigras, N., Bouchard, C., Gagné, A., Duval, S., Lehrer, J., Lemay, L. et Turgeon, E. (2022). *Qualité de l'environnement oral et écrit et qualité des interactions dans des classes de maternelle quatre ans à temps plein en milieu défavorisé : les effets sur le développement du langage oral et écrit des enfants de quatre ans*. [Rapport de recherche] (no 2018-LC-210923) [https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2022/01/03\\_rapport-de-recherche\\_2018\\_lc\\_210923\\_charron.pdf](https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2022/01/03_rapport-de-recherche_2018_lc_210923_charron.pdf)

- Charron, A., Boudreau, M., Turgeon, É., Point, M. et St-Jean, C. (2021). L'aménagement de l'environnement physique à l'éducation préscolaire. Dans A. Charron, J. Lehrer, M. Boudreau et E. Jacob (dir.), *L'éducation préscolaire au Québec. Fondements théoriques et pédagogiques* (p. 164–185). Presses de l'Université du Québec.
- Cunningham, D. D. (2010). Relating preschool quality to children's literacy development. *Early Childhood Education Journal*, 37(6), 501–507. <https://doi.org/10.1007/s10643-009-0370-8>
- Drainville, R. (2023). *Élaboration et mise à l'essai d'un dispositif pédagogique reposant sur la perspective vygotkienne : soutenir l'émergence de l'écrit des enfants à l'éducation préscolaire en contexte de jeu symbolique* [thèse de doctorat, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue]. Depositum. <https://depositum.uqat.ca/id/eprint/1403/>
- Drainville, R., Dumais, C. et Marinova, K. (2021). Étude netnographique des pratiques et des besoins partagés au sein d'une communauté virtuelle d'enseignant·e·s à la maternelle 4 ans concernant le soutien de l'émergence de l'écrit et l'exploitation du potentiel pédagogique du jeu symbolique. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 23(2), 127–149. <https://doi.org/10.7202/1085366ar>
- 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>
- Dupin de Saint-André, M. et Montésinos-Gelet, I. (2022). Des dispositifs d'enseignement pour soutenir les premiers apprentissages en lecture et en écriture. Dans I. Montésinos-Gelet, M. Dupin de Saint-André et A. Charron (dir.), *La lecture et l'écriture. Fondements et pratiques à l'éducation préscolaire et au 1<sup>er</sup> cycle du primaire* (p. 80–118). Chenelière éducation.
- Duval, S., Bouchard, C. et Charron, A. (2021). La qualité éducative à l'éducation préscolaire. Dans A. Charron, J. Lehrer, M. Boudreau et E. Jacob (dir.), *L'éducation préscolaire au Québec. Fondements théoriques et pédagogiques* (p. 223–235). Presses de l'Université du Québec.

- 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. <https://doi.org/10.1177/1468798416652448>
- Gagné, A., Bigras, N., Turgeon, É., Charron, A., Bouchard, C. et April, J. (2016). *Mémoire formulé dans le cadre de la consultation publique sur la réussite éducative du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur* [Rapport de recherche]. [https://archipel.uqam.ca/12023/1/MEES\\_memoire2016\\_final.pdf](https://archipel.uqam.ca/12023/1/MEES_memoire2016_final.pdf)
- Gerde, H. K., Bingham, G. E. et Wasik, B. A. (2012). Writing in early childhood classrooms: Guidance for best practices. *Early Childhood Education Journal*, 40(6), 351–359. <https://doi.org/10.1007/s10643-012-0531-z>
- 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>
- Han, J. et Neuharth-Pritchett, S. (2013). Parents' interactions with preschoolers during shared book reading: Three strategies for promoting quality interactions. *Childhood Education*, 90(1), 54–60. <https://doi.org/10.1080/00094056.2014.872516>
- Institut de la statistique du Québec (ISQ). (2023). *Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle 2022. Portrait statistique pour le Québec et ses régions administratives*. <https://statistique.quebec.ca/fr/fichier/enquete-quebecoise-developpement-enfants-maternelle-2022.pdf>
- Japel, C., Capuano, F., Bigras, M., Brodeur, M., Giroux, J., Gosselin, C., Lapointe, P., Lefebvre, P. et Ste-Marie, A. (2017). *Les maternelles 4 ans : la qualité de l'environnement éducatif et son apport à la préparation à l'école chez les enfants en milieux défavorisés* [Rapport de recherche] (no 2014-RP-179465). Université de Québec à Montréal. [https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/06/prs\\_japelc\\_rapport\\_maternelle-4ans.pdf](https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/06/prs_japelc_rapport_maternelle-4ans.pdf)
- Lachapelle, J. (2020). *Portrait des pratiques déclarées en émergence de l'écrit de nouvelles enseignantes en maternelle 4 ans et 5 ans* [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/14715/>

- Lachapelle, J., Charron, A. et Bigras, N. (2021). L'engagement de l'enfant au regard de son développement et de ses apprentissages à l'éducation préscolaire : une recension des écrits. *Revue canadienne des jeunes chercheuses et chercheurs en éducation*, 12(1), 62–70. <https://journalhosting.ucalgary.ca/index.php/cjnse/article/view/72085>
- Lefebvre, P. (2015). *La lecture interactive enrichie. Lire des histoires au préscolaire pour préparer efficacement les enfants à lire et à écrire à l'école* [PowerPoint]. La fabrique des petits lecteurs. <https://fabriquedespetitslecteurs.ca/wp-content/uploads/2019/06/Pr%C3%A9sentation-Pascal-Lefebvre-37.pdf>
- Lemay, L., Bouchard, C. et Landry, S. (2019). Jouer, apprendre et se développer. Dans C. Bouchard, M. Blanchet et F. Gravel (dir.), *Le développement global de l'enfant de 0 à 6 ans en contextes éducatifs* (2<sup>e</sup> éd., p. 37–76). Presses de l'Université du Québec.
- Lynch, J. (2011). An observational study of print literacy in Canadian preschool classrooms. *Early Childhood Education Journal*, 38(5), 329–338. <https://doi.org/10.1007/s10643-010-0414-0>
- Lynch, J. (2017). Short-term professional learning that focuses on beliefs and practice: Improvements in preschool teachers' ongoing literacy practice. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 38(2), 164–181. <https://doi.org/10.1080/10901027.2017.1315351>
- McMahon-Morin, P. (2023). Explorer la perception d'enfants de maternelle de leur participation lors de la lecture d'histoire en classe et de leur intérêt à la lecture : une étude pilote. *Revue canadienne de l'éducation*, 46(2), 249–287. <http://dx.doi.org/10.53967/cje-rce.5519>
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2023). *Programme-cycle de l'éducation préscolaire*. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/education/pfeq/prescolaire/Programme-cycle-prescolaire.pdf>
- Morrow, L. M., Dougherty, S. M. et Tracey, D. H. (2019). Best practices in early literacy. Dans L. M. Morrow et L. B. Gambrell (dir.), *Best practices in literacy instruction* (6<sup>e</sup> éd., p. 75–103). The Guilford Press.

- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2016). L'analyse à l'aide des catégories conceptualisantes. Dans P. Paillé et A. Mucchielli (dir.), *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (4<sup>e</sup> éd., p. 319–374). Armand Colin.
- Pianta, R. C., La Paro, K. et Hamre, B. K. (2008). *Classroom Assessment Scoring System (CLASS)*. Paul H. Brookes.
- Provalis Research. (2021). *QDA Miner* (6) [logiciel]. Provalis Research. <https://provalis-research.com/fr/produits/logiciel-d-analyse-qualitative/>
- Reilly, S. E., Johnson, A. D., Luk, G. et Partika, A. (2019). Head Start classroom features and language and literacy growth among children with diverse language backgrounds. *Early Education and Development*, 31(3), 354–375. <https://doi.org/10.1080/10409289.2019.1661935>
- Rohde, L. (2015). The comprehensive emergent literacy model: Early literacy in context. *SAGE Open*, 5(1). <https://doi.org/10.1177/2158244015577664>
- Roskos, K. et Neuman, S. B. (2011). The classroom environment: First, last, and always. *The Reading Teacher*, 65(2), 110–114. <https://doi.org/10.1002/TRTR.01021>
- Sénéchal, M. (2009, décembre). Alphabétisation, langage et développement affectif. Dans S. Rvachew (dir.), *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants. Développement du langage et alphabétisation* (éd. novembre 2024, p. 64–69). <http://www.enfant-encyclopedie.com/sites/default/files/dossiers-complets/fr/developpement-du-langage-et-alphabetisation.pdf>
- Smith, M., Brady, J. et Clark-Chiarelli, N. (2008). *Early language and literacy classroom observation tool, K-3 (ELLCO Pre-K)*. Brooks Publishing Company.
- St-Jean, C. (2020). *La qualité des interactions enseignante-enfants et le développement du raisonnement spatial des enfants à la maternelle quatre ans temps plein en milieu défavorisé* [Thèse de doctorat, Université du Québec en Outaouais]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/14301/>
- Thériault, P. (2008). *Savoirs et interventions éducatives d'enseignantes de la maternelle quatre ans en milieux défavorisés concernant le développement de la conscience de l'écrit* [Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/2000/>

- Turgeon, E., Armand, F., Gosselin-Lavoie, C. et McKinley, S. J. (2022). Effet de la lecture indiciaire sur le développement de conduites discursives orales d'enfants de maternelle 5 ans en milieu pluriethnique et plurilingue. *Éducation et francophonie*, 50(1). <https://doi.org/10.7202/1088544ar>
- Turgeon, É., Charron, A. et McKinley, S. J. (2021). Bibliothèques de classe de maternelle 4 ans : quelle offre pour les enfants en milieu défavorisé? *Tréma*, (55). <https://doi.org/10.4000/trema.6594>
- Vuattoux, D., Japel, C., Bergeron, L. et Dion, É. (2016). *Les aventures de Mimi et ses amis*. Centre de psychoéducation du Québec.
- White, K. M. (2013). Associations between teacher–child relationships and children’s writing in kindergarten and first grade. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(1), 166–176. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2012.05.004>
- Yeager Pelatti, C., Piasta, S. B., Justice, L. M. et O’Connell, A. (2014). Language- and literacy-learning opportunities in early childhood classrooms: Children’s typical experiences and within-classroom variability. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(4), 445–456. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.05.004>
- Zhang, C. et Cook, J. C. (2019). A reflective professional development intervention model of early writing instruction. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 40(2), 177–196. <https://doi.org/10.1080/10901027.2018.1536903>