

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

ESSAI

PRÉSENTÉ À

L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN OUTAOUAIS

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION, CONCENTRATION ORTHOPÉDAGOGIE,

DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL

PAR

MÉLANIE CERUTTI

ACTIVITÉS D'ÉVEIL À LA LECTURE ET À L'ÉCRITURE POUR DES ENFANTS ÂGÉS

DE TROIS À CINQ ANS : GUIDE DESTINÉ AUX ÉDUCATRICES À LA PETITE

ENFANCE

AOÛT 2016

Remerciements

En préface à cet essai, je désire adresser mes remerciements particulièrement aux personnes qui m'ont porté leur aide et qui ont collaboré à l'élaboration de cet essai ainsi qu'à la réussite de cette extraordinaire formation universitaire. Je tiens à remercier sincèrement Madame Judith Beaulieu, qui, en tant que tutrice, s'est toujours montrée à l'écoute et très disponible tout au long de l'accomplissement de cet essai, sans qui cet essai n'aurait pas vu le jour. Mes remerciements s'adressent pareillement aux éducatrices à la petite enfance qui ont bien voulu participer à la démarche d'élaboration de ce guide d'activités. Enfin, j'adresse mes plus sincères remerciements à mes enfants et mon conjoint, qui m'ont toujours soutenue et encouragée au cours de la réalisation de cet essai. Merci à tous et à toutes.

Table des matières

<i>Remerciement</i>	ii
Table des matières	iii
<i>Liste des tableaux</i>	vi
Introduction	1
Chapitre I : Problématique.....	4
La prévention des difficultés en lecture et écriture dès la petite enfance	6
Une formation autodidacte qui présente des limites.....	8
Un programme d'éveil à la lecture et à l'écriture : Ali-Explorateur.....	9
Mes objectifs de développement professionnel.....	10
Mes objectifs d'apprentissage et pertinence sociale et scientifique	10
Chapitre II : Cadre conceptuel.....	12
L'éveil à la lecture et à l'écriture	13
L'origine de l'éveil à la lecture et à l'écriture	14
La définition de l'éveil à la lecture et de l'écriture	14
Le choix d'un modèle d'éveil à la lecture et à l'écriture.....	15
Le développement d'habiletés langagières.....	16
Les habiletés de communication orale	16
Les habiletés de communication écrite	17
La conscience de l'écrit.....	18
La clarté cognitive	19
La connaissance des lettres	20
La conscience phonologique.....	21

Le principe alphabétique.....	22
Les ateliers de lecture interactive (Ali-Explorateur)	23
Le choix d'une méthodologie de développement de programme.....	24
Chapitre III : Méthodologie.....	26
Les outils de conception du guide d'activités d'éveil à la lecture et à l'écriture	27
Le plan de ma démarche méthodologique	28
Étape 1 : L'analyse des besoins.....	28
Étape 2: La détermination des objectifs.....	29
Étape 3: Le choix et la séquentialisation du contenu.....	30
Étape 4 : Le choix des stratégies d'apprentissage	30
Étape 5 : Le choix des moyens techniques de communication.....	30
Étape 6 : L'élaboration du guide d'activités d'éveil à la lecture et à l'écriture	31
Le plan d'analyse	31
Chapitre IV : Résultats	32
Le rappel des objectifs spécifiques de développement professionnel	33
Le choix d'un modèle d'élaboration d'un guide d'activités	34
Les limites et les prospectives	44
Chapitre V : Bilan des apprentissages	47
Mieux comprendre l'éveil à la lecture et à l'écriture.....	48
Choisir et définir un modèle d'élaboration de programme éducatif.....	52
Des approches de lecture de livres et des activités	54
Conclusion.....	58
Références	60
Annexes	66

Liste des tableaux

Tableau 1. Objectifs généraux et spécifiques du guide d'activités d'éveil à la lecture et à l'écriture.....	6
Tableau 2. Élaboration du guide d'activités d'éveil à la lecture et à l'écriture	16

INTRODUCTION

Suite à une recension des écrits sur les thèmes de l'éveil à la lecture et à l'écriture à la petite enfance, un constat s'est imposé : ce développement, tôt dans la vie de l'enfant, favorise l'apprentissage de la lecture et de l'écriture en âge scolaire. Il n'y a donc aucun doute, il faut stimuler l'éveil à la lecture et à l'écriture dès le plus jeune âge. Par ailleurs, en tant qu'éducatrice à la petite enfance, je suis peu formée pour animer des activités en lien avec l'éveil à la lecture et à l'écriture. J'utilise le programme Ali-Explorateur au quotidien dans ma pratique. Il s'agit d'un programme conçu par Malcuit, Pomerleau et Séguin (2005) présentant une méthode aux éducatrices à la petite enfance pour éveiller les enfants à la lecture et à l'écriture. Or, l'approche de lecture interactive proposée permet le développement d'une seule sphère du domaine langagier impliquée dans le développement global de l'enfant, soit le développement des habiletés langagières et non des habiletés d'éveil à la lecture et à l'écriture. De plus, ce programme ne propose pas d'activités autour du livre à proprement dites. En résumé, le programme s'avère incomplet. C'est pourquoi, l'objet de cet essai est de concevoir un guide d'activités d'éveil à la lecture et à l'écriture impliquant les deux sphères impliquées dans le développement langagier en lien avec le programme Ali-Explorateur.

Le présent projet d'essai s'inscrit dans une maîtrise professionnelle en éducation avec une concentration en orthopédagogie. Tout d'abord, il a pour objet de présenter le contexte professionnel dans lequel j'évolue comme éducatrice à la petite enfance. À la suite de cette courte présentation, des besoins de perfectionnement professionnel en lien avec l'éveil à la lecture et à l'écriture sont dégagés. Puis, le concept d'éveil à la lecture et à l'écriture est

explicité en cadre conceptuel. Enfin, la méthodologie et les résultats qui font état de la démarche d'élaboration de programme inspiré du Modèle andragogique de développement de programme de Marchand (1997) sont présentés. Finalement, au terme de cet essai, un bilan des apprentissages qui illustre mon cheminement à travers l'élaboration de ce projet est exposé.

CHAPITRE I
PROBLÉMATIQUE

En tant qu'éducatrice à la petite enfance depuis près de 10 ans, j'ai à cœur l'utilisation de l'album jeunesse pour favoriser l'acquisition des habiletés langagières tout en permettant le développement d'un lien affectif avec le livre par le jeune enfant. À cet égard, j'utilise le programme Ali-Explorateur au quotidien pour me guider lors des périodes de lecture. Ma formation autodidacte est principalement axée sur le développement global de l'enfant. À travers ces années de travail, j'ai offert aux enfants des activités qui touchent les divers domaines de compétences qui s'y rattachent (affectif, cognitif, physique et moteur et langagier).

Il y a quelques années, j'ai eu l'occasion de faire du bénévolat dans une classe de première année du premier cycle du primaire dans laquelle les enfants amorçaient l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Il me fut possible de découvrir que pour la majorité des enfants cet apprentissage est relativement simple. Par contre, pour certains enfants, l'apprentissage est plus laborieux. Mon questionnement sur ma pratique professionnelle a commencé à cet instant. Je voulais savoir, ce que moi en tant qu'éducatrice à la petite enfance, je peux faire pour favoriser l'acquisition chez l'enfant des habiletés essentielles à l'apprentissage ultérieur de la lecture et de l'écriture, et ce, dès la petite enfance. Dès lors, je me suis inscrite à ce programme de formation à la maîtrise en éducation avec une concentration en orthopédagogie.

Ces changements professionnels sont guidés par mon désir de perfectionner ma pratique et d'alimenter mes connaissances dans le but de mieux répondre aux besoins des

enfants que je côtoie dans l'exercice de mes fonctions. Pour moi, il est primordial d'être en mesure de bien préparer les enfants à leur arriver en milieu scolaire. Pour ce faire, je dois m'assurer de leur proposer des activités qui répondent à cet objectif. Cela nécessite, pour moi, de développer des connaissances spécifiques à l'égard de l'éveil à la lecture et à l'écriture.

La prévention des difficultés en lecture et écriture dès la petite enfance

Ayant un grand intérêt pour la lecture et l'écriture, il m'apparaît essentiel d'être en mesure d'utiliser des stratégies permettant de prévenir les difficultés éventuelles lors de l'apprentissage de la langue écrite avant l'âge scolaire. En effet, selon la recherche, un enfant sur trois éprouve de la difficulté lors de l'entrée dans l'écrit en première année, ce qui le confronte souvent à l'échec (Boutin et Garneau, 1993; Boutin, Malcuit, Pomerleau, et Séguin, 2003). Par ailleurs, des résultats de recherche montrent que les enfants qui éprouvent de la difficulté lors de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture ont peu de chance de rattraper le niveau de lecture et d'écriture atteint par leurs pairs au cours du primaire (Lonigan, 2006).

Le rapport états-unien *Preventing Reading Difficulties in Young Children* (Snow, Burns et Griffin, 1998) a mis en évidence que dès la petite enfance, il est possible de reconnaître les enfants à risque de présenter des difficultés en lecture et en écriture avant l'entrée à la maternelle. De surcroît, ce rapport fait aussi état des facteurs de protection identifiés chez l'enfant qui facilitent l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Parmi ces facteurs de protection, le développement d'habiletés langagières et d'habiletés d'éveil à la lecture et à l'écriture sont essentiels, et ce, dès la petite enfance, une période charnière. En dépit des facteurs de protection, il importe de comprendre que dès la petite enfance, les enfants qui sont à risque d'éprouver des difficultés lors de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture

peuvent être identifiés. En effet, un enfant qui présente tout retard sur le plan langagier dès la petite enfance est à risque d'éprouver d'éventuelles difficultés lors de l'entrée dans l'écrit (Charron, Bouchard et Cantin, 2009). Dans un autre ordre d'idées, faire la lecture à un enfant de manière régulière dès l'âge de trois ans et demi réduit les risques que ce dernier éprouve des difficultés sur le plan de l'acquisition de nouveau vocabulaire et de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture (Daviault, 2011).

En outre, des recherches montrent également que les habiletés de base en lecture et écriture sont essentielles aux apprentissages scolaires futurs et que celles-ci affectent directement la réussite dans les disciplines connexes (Ontario Ministry of Education, 2003). C'est pourquoi, à la lumière de ces données, il s'avère indispensable d'élaborer des actions préventives afin de faciliter l'apprentissage de la lecture et de l'écriture avant même la scolarisation de l'enfant. Cela passe par l'éveil à la lecture et à l'écriture durant la petite enfance, soit pendant la période d'émergence de l'écrit qui commence dès la naissance et se termine à l'âge de six ans (Canut et Vertalier, 2012; Giasson, 2011, Goupil, 2013; Thériault, 1995).

Puisque la recherche a fait mention des facteurs de protection qui facilitent l'entrée dans l'écrit de manière formelle, il faut en assurer l'accès aux jeunes enfants avant l'entrée à la maternelle par l'entremise d'activités d'éveil à la lecture et à l'écriture telles que : la stimulation d'interaction verbale, l'enrichissement du vocabulaire, le développement d'un intérêt pour les livres, la connaissance de l'écrit, la pratique des structures sonores, et finalement, la familiarisation avec les fonctions du livre (Snow *et al.*, 1998). Durant la petite enfance, avant la maternelle, la responsabilité du développement de l'éveil à la lecture et à l'écriture incombe notamment aux éducatrices à la petite enfance et aux parents. Par

conséquent, les éducatrices doivent s'assurer d'intégrer, à travers leur quotidien, des activités qui touchent toutes ces habiletés.

Une formation autodidacte qui présente des limites

En tant qu'éducatrice à la petite enfance, je dois suivre le programme éducatif des services de garde du Québec (ministère de la Famille et des Aînés, 2007). Ce dernier précise que l'éducatrice doit éveiller l'enfant à la lecture et à l'écriture. Cela doit se faire par des activités telles que la lecture d'albums aux enfants, le bricolage et le dessin. Il importe que ces activités soient basées avant tout sur le jeu afin d'amener l'enfant à avoir du plaisir avec le livre (ministère de la Famille et des Aînés, 2007). Malheureusement, ma formation autodidacte ne me permet pas actuellement de répondre adéquatement à ce programme. En effet, dans ma pratique courante, je mets en action des activités qui touchent le développement global de l'enfant, mais un élément du domaine langagier s'avère moins présent dans mon quotidien, soit l'éveil à la lecture et à l'écriture. L'explication en est fort simple, ce n'est que dernièrement que j'ai fait la découverte de ce concept. Bien que je pratique la lecture d'album jeunesse, inspirée du programme Ali-Explorateur, je suis consciente que ma méthode ne couvre pas toutes les sphères impliquées dans l'éveil à la lecture et à l'écriture. Outre cela, les activités en complément de cette lecture sont lacunaires puisqu'elles ne couvrent pas la totalité des habiletés nécessaires pour favoriser l'apprentissage éventuel de la lecture et de l'écriture. Mon manque de connaissance et de matériel sur l'éveil à la lecture et à l'écriture me place dans une situation où j'ai l'impression de ne pas posséder les compétences nécessaires pour bien éveiller l'enfant à la lecture et à l'écriture.

Un programme d'éveil à la lecture et à l'écriture : Ali-Explorateur

Par souci de prévention, le ministère de la Culture et des Communications a mis en place en 1998 une politique de la lecture et du livre. L'objectif principal est de susciter et de développer des habiletés en lecture et écriture chez des jeunes enfants, tout en leur donnant le goût de lire. Plusieurs projets ont ensuite vu le jour tels que le programme de formation « Touptilitout » et le programme Ali-Explorateur (Charron, Bouchard et Cantin, 2009). Le programme Ali-Explorateur explicite une méthode encadrant les activités en lien avec la lecture qui consiste en une méthode de lecture interactive destinée aux enfants âgés de trois à cinq ans (Verreault *et al.*, 2005). Ce programme a tout particulièrement attiré mon attention par l'éventail de suggestions de thèmes à aborder avec l'enfant afin de bien le préparer à son entrée à la maternelle.

Le programme Ali-Explorateur vise l'acquisition d'habiletés d'éveil à la lecture et à l'écriture, et ce, par une démarche de lecture interactive (Verreault *et al.*, 2005). Cette méthode de lecture a plusieurs bienfaits pour l'enfant. D'ailleurs, plusieurs sont observés sur le plan du vocabulaire. De plus, la recherche de Whitehurt et Lonogan (1998) a montré les effets bénéfiques de la lecture interactive dont ces derniers persistent jusqu'à la fin de la maternelle. En résumé, la lecture interactive de livres représente une activité qui favorise le développement des compétences liées au domaine langagier, dont l'éveil à la lecture et à l'écriture (Giasson, 2011; Verreault *et al.*, 2005). Cependant, le programme Ali-Explorateur offre une démarche de lecture interactive qui permet le développement d'une seule sphère impliquée dans l'éveil à la lecture et à l'écriture, soit le développement des habiletés langagières, ce qui rend le programme incomplet.

Mes objectifs de développement professionnel

Tout compte fait, il est clair que la prévention des difficultés lors de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture passe par la mise en place de programme axé sur l'éveil à la lecture et à l'écriture dès la petite enfance. De plus, certaines données de recherches montrent les bienfaits de la lecture interactive (Giasson, 2011; Verreault et al., 2005), et principalement du programme Ali-Explorateur. Cependant, la lecture interactive, à elle seule, est insuffisante pour l'acquisition de toutes les habiletés nécessaires d'éveil à la lecture et à l'écriture. C'est pourquoi l'ajout d'activités complémentaires va permettre le développement des autres habiletés d'éveil à la lecture et à l'écriture qui facilite l'apprentissage ultérieur de la lecture et de l'écriture chez l'enfant (Martinez, Boutin, Bessette et Montoya, 2008).

Mes objectifs d'apprentissage et pertinence sociale et scientifique

Mon objectif général d'apprentissage est d'élaborer un guide d'activités d'éveil à la lecture et à l'écriture pour des enfants âgés de trois à cinq ans : guide destiné aux éducatrices à la petite enfance. Mes objectifs d'apprentissages spécifiques sont directement en relation avec l'élaboration de ce guide d'activités d'éveil à la lecture et à l'écriture.

1. Mieux comprendre l'éveil à la lecture et à l'écriture documenté par les écrits scientifiques.
2. Choisir et définir un modèle d'élaboration de programme éducatif inspiré des méthodes de recherches scientifiques.
3. Définir et décrire différentes approches de lecture de livre à l'enfant pour faciliter l'éveil à la lecture et à l'écriture.

4. Intégrer des activités d'éveil à la lecture et à l'écriture aux ateliers de lecture.

Le but premier de cet essai est d'approfondir mes connaissances sur l'éveil à la lecture et à l'écriture à partir d'une recension des écrits qui me permet la rédaction du cadre conceptuel de la prochaine section. De cette manière, il m'est possible de répondre à un inconfort qui est lié à mon manque de connaissance sur l'éveil à la lecture et à l'écriture. M'appuyant sur ce cadre conceptuel, je peux poursuivre l'objectif que je vise, soit de concevoir un guide d'activités d'éveil à la lecture et à l'écriture destiné aux éducatrices à la petite enfance d'enfants âgés de trois à cinq ans. De cette manière, j'entrevois de répondre à mon besoin de développement professionnel en lien avec l'éveil à la lecture et à l'écriture dans le cadre de ma pratique quotidienne en tant qu'éducatrice à la petite enfance. Également, par la conception de ce guide d'activités, je peux approfondir mes connaissances ainsi que mes compétences sur l'éveil à la lecture et à l'écriture. Cela me permettra d'être en mesure de mettre de l'avant de telles activités dans mon milieu de travail, soit en garderie familiale. La rédaction du cadre conceptuel qui suit la prochaine section fait état de l'avancement de mes connaissances en matière d'éveil à la lecture et à l'écriture. De plus, il présente les différents modèles d'élaboration de programme qui m'ont mené à faire un choix en particulier pour guider ma démarche méthodologique.

CHAPITRE II

CADRE CONCEPTUEL

Tel que mentionné précédemment, afin de définir l'éveil à la lecture et à l'écriture, j'ai d'abord procédé à une recension des écrits, laquelle m'a permis la rédaction du cadre conceptuel subséquent. J'ai procédé à des recherches informatisées en utilisant les bases de données tant en éducation, en psychologie qu'en psychoéducation telles qu' ERIC, Repère, Érudit, Francis et Google Scholar. Les principales sources documentaires qui ont suscité mon intérêt sont des sources primaires, secondaires et tertiaires. Pour faire ces recherches informatisées, j'ai utilisé une liste de mots-clés (éveil à la lecture et à l'écriture, émergence de l'écrit, langage écrit, éveil à l'écrit, littératie émergente, etc.) qui s'est peaufinée selon l'actualisation de mes connaissances. Également, les textes sélectionnés sont en langue française ou anglaise. Mis à part certains textes, la majorité des textes sélectionnés ont été publiés postérieurement aux années 2000. Bien entendu, tous les textes sélectionnés sont en lien direct avec le domaine de la petite enfance, et, plus particulièrement, les préalables à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Somme toute, c'est de cette manière que j'ai pu rédiger le cadre conceptuel qui suit et fait état de ma recension des écrits.

L'éveil à la lecture et à l'écriture

L'expression éveil à la lecture et l'écriture a pour origine le terme anglais « *emergent literacy* » (Whitehurst et Lonogan, 2001). Certains auteurs traduisent ce terme par éveil à l'écrit, d'autres préfèrent utiliser émergence de l'écrit, voire émergence de la lecture et de l'écriture. Dans le présent essai, il est question d'éveil à la lecture et à l'écriture puisque c'est la terminologie utilisée dans le programme: Accueillir la petite enfance, du ministère de la

Famille et des Aînés (2007). En effet, ce programme est spécifiquement destiné aux éducatrices à la petite enfance.

L'origine de l'éveil à la lecture et à l'écriture

Le concept d'éveil à la lecture et à l'écriture a pris son origine à travers trois domaines de recherche et d'intervention (Boisvert et Gagnon, 2005; Giasson, 2011): le domaine de la recherche sur les processus de lecture; le domaine de l'intervention à la petite enfance et de la recherche sur le développement de l'enfant, et finalement, le domaine du développement du langage. En résumé, la recherche a mis en évidence que le développement des préalables à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture s'amorce bien avant l'entrée à l'école et de manière informelle, et ce, dans un environnement naturel et suffisamment stimulant permettant à l'enfant d'acquérir des connaissances et des compétences en communication écrite (Boisvert et Gagnon, 2005; Giasson, 2011; Thériault, 2007). De surcroît, le développement de ces préalables permet également l'acquisition des connaissances et des compétences en communication langagière. Dès lors, ces deux habiletés sont liées une à l'autre (Brodeur, Deaudelin, Bournot-Trites, Siegel et Dubé, 2003; Burns, Epinosa et Snow, 2003; Marin et Legros, 2008; Montesinot-Gelet et Morin, 2006; Morais, Kolinsky et Pierre, 2003).

La définition de l'éveil à la lecture et de l'écriture

Tout compte fait, l'éveil à la lecture et à l'écriture fait référence à toutes les acquisitions préalables à l'enseignement de la lecture et de l'écriture que l'enfant fait, sans enseignement formel, donc, sous forme ludique, et ce, avant de lire et écrire de manière conventionnelle (Giasson, 2011; Sénéchal, 2006). D'ailleurs, cela a souvent lieu en dehors de

l'encadrement scolaire (Sénéchal, 2006). Le concept d'éveil à la lecture et à l'écriture évoque davantage la relation entre l'adulte lettré et l'enfant. Cette relation amène l'enfant à être initié à la culture de l'écrit. Effectivement, l'une des premières conditions de l'éveil à la lecture et à l'écriture consiste à exposer l'enfant à l'écrit (Burns, Espinosa et Snow, 2003). Bien entendu, tout cela doit avoir lieu pendant une période cruciale qui est la période d'émergence de l'écrit (Giasson, 2011; Strickckland et Mandel-Morrow, 2000; Thériault, 1995). Rappelons que c'est lors de cette période propice que les éducatrices à la petite enfance peuvent offrir des expériences d'éveil à la lecture et à l'écriture aux enfants. Ces expériences permettent aux enfants d'acquérir une base solide pour leurs apprentissages ultérieurs de la lecture et de l'écriture.

Le choix d'un modèle d'éveil à la lecture et à l'écriture

À ce jour, il n'y a pas encore de modèle qui fait état de la synthèse et de l'intégration de l'ensemble des résultats mis de l'avant par la recherche sur l'éveil à la lecture et à l'écriture. En outre, il n'y a pas de classification des composantes de l'éveil à la lecture et à l'écriture qui soit partagée par tous. D'ailleurs, j'ai choisi un modèle qui implique le développement des compétences importantes afin de favoriser l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Ce dernier identifie plusieurs groupes de précurseurs développementaux à l'entrée dans l'écrit : les habiletés langagières, la clarté cognitive, la connaissance des lettres, le principe alphabétique et la conscience phonologique (Giasson, 2011; ministère de la Famille et des Aînés, 2007). Notons que ces habiletés se développent simultanément (Bouchard, 2008).

Le développement d'habiletés langagières

Il existe une forte relation entre le développement des habiletés langagières orales (engager la conversation, regarder la personne à qui l'on parle, choisir le mot juste, etc.) et les habiletés de communication écrite (lire des histoires, anticiper l'histoire à partir des images de l'album, jouer avec les mots, explorer différentes formes d'écriture spontanée, etc.) durant la petite enfance et lors de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture en âge scolaire (Catts, 1993; Desrosiers et Ducharme, 2006; Tomblin, 2010). En effet, les difficultés langagières orales vécues durant la petite enfance, dont celles sur le plan des connaissances sémantiques, des connaissances syntaxiques ou des habiletés narratives prédisent la présence ultérieure de difficultés lors du début de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture (Roth, Speece, Cooper et De La Paz, 1996; Tomblin, 2010). Dès lors, il importe d'avoir une vision juste de ce que sont les habiletés de communication orale et les habiletés de communication écrite.

Les habiletés de communication orale

L'acquisition des habiletés langagières passe par le développement d'habiletés liées à la communication orale qui nécessite l'implication d'un interlocuteur en présence physique auprès de l'enfant. Dans ce type de contexte, l'enfant sollicite ses habiletés langagières dites réceptives (ce que l'enfant comprend) et expressives (ce que l'enfant dit). Par conséquent, c'est ce qui permet une communication orale fonctionnelle et le développement d'un lexique (Bernard et Duguay, 2004). Outre le développement du vocabulaire, le développement des habiletés langagières orales amène l'enfant à parler de façon à se faire comprendre (intelligible), à être en mesure de raconter une histoire dans ses propres mots et dans un ordre logique, à comprendre les termes reliés au langage tels que les notions métalinguistiques : mot,

question, image, lettre et chiffre, par exemple (Bernard et Duguay, 2004). Nombreuses sont les recherches qui confirment que la présence d'un vocabulaire riche chez l'enfant à son entrée en milieu scolaire prédit sa réussite en lecture et écriture (Biemiller, 2007; Storch et Whitehurst, 2002). À cet effet, plus l'enfant acquiert un vocabulaire riche et connaît de mots qui structurent la langue (métalinguistiques), à l'oral, plus il les reconnaît en contexte de lecture (Stanovich, 1986). Il est également en mesure d'en apprendre davantage de nouveau (Stanovich, 1986).

Dans un autre ordre d'idées, les habiletés langagières sont aussi associées à la compréhension du texte (Sénéchal, 2006; Storch et Whitehurst, 2002). Selon Sénéchal (2006), le bagage de vocabulaire acquis par l'enfant à son entrée à la maternelle est proportionnel à son degré de compréhension de texte en quatrième année du primaire. En résumé, il importe que les enfants, avant l'entrée à l'école, apprennent un bagage de vocabulaire riche à l'oral, afin de favoriser la communication écrite en âge scolaire.

Les habiletés de communication écrite

Dans un deuxième temps, les habiletés reliées à la communication écrite ont lieu en absence physique de l'interlocuteur auprès de l'enfant. Ce type de langage qu'on appelle l'usage décontextualisé de la langue consiste à pouvoir raconter quelque chose qui peut ne pas être dans le moment présent (Giasson, 2011; Snow, Tabors, Nicholson et Kurland, 1995). Plusieurs auteurs soulignent l'importance de développer le langage décontextualisé de la langue à l'oral chez l'enfant afin d'encourager la lecture et l'écriture à un stade ultérieur (Griffin, Hemphill, Camp et Wolf, 2004; Snow, 1991). D'après les chercheurs, il n'y a pas que le vocabulaire qui est réinvesti dans une conversation. L'enfant doit aussi pouvoir

s'exprimer sous forme de « narration » par le récit détaillé d'une suite de faits, produit sous forme de monologue décontextualisé. Snow (1991) a montré qu'il y a une corrélation significative entre les usages décontextualisés de la langue orale et l'habileté en lecture chez les jeunes enfants. L'usage décontextualisé permet le développement de la capacité de produire des textes qui font appel aux langages spécifiques de l'écrit (Bernard et Duguay, 2004). Essentiellement, l'enfant ne produira pas des textes dès la petite enfance, mais il sera en mesure de développer une structure de langage oral qui lui permettra éventuellement de le transposer à l'écrit lors de la communication écrite au moment opportun.

La conscience de l'écrit

La conception que l'enfant se fait de la lecture et de l'écriture, dès son entrée à la maternelle, est un bon indice de la réussite de ce dernier lors de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture en première année du primaire (The National Early Literacy Panel, 2008). Dès lors, cette conception passe par la clarté cognitive, la connaissance des lettres et la découverte du principe alphabétique (Justice et Ezell, 2004; Giasson, 2011; Thériault, 2007). Toutefois, la recherche a davantage montré que la conscience de l'écrit était un reflet des expériences antérieures que l'enfant a vécues avec sa famille durant la petite enfance. Tout compte fait, il n'y a pas de lien direct entre la conscience de l'écrit et la réussite de la lecture et de l'écriture. Or, la conscience de l'écrit viendrait favoriser et non prédire la réussite de la lecture et de l'écriture chez l'enfant (Pelletier, 2011).

La clarté cognitive

C'est à travers les activités quotidiennes, où l'adulte lui parle des caractéristiques de l'écrit que l'enfant développe les habiletés en lien avec la clarté cognitive, et ce, sans séquences précises (Giasson, 2011). Par conséquent, l'enfant a besoin que certaines composantes propres à la lecture soient rendues explicites. Si ce travail n'est pas fait, la lecture restera quelque chose de mystérieux pour l'enfant (Dawning et Fijalkow, 1984; Giasson, 2011). En effet, le simple fait de mettre des livres à la disposition des enfants n'est pas suffisant afin de lui permettre de développer les compétences en lien avec la clarté cognitive. Il faut prendre le temps d'échanger au sujet des livres (Dawning et Fijalkow, 1984; De Cross, 2004; Giasson, 2011, Thériault, 2007). L'adulte doit donc rendre explicites les fonctions de l'écrit (pourquoi lit-on et à quoi ça sert?). D'ailleurs, à travers la lecture d'un livre par l'adulte, l'enfant comprend graduellement que ce que l'adulte dit provient de l'écrit et non de l'illustration (Dawning et Fijalkow, 1984; De Cross, 2004; Giasson, 2011). Il découvre pareillement les conventions du livre telles que la structure du livre et la façon de se déplacer dans le texte (lire de gauche à droite, lire de haut en bas, etc.). Cette interaction de l'enfant avec le livre et le lecteur adulte le mène à découvrir certaines notions spécifiques du livre telles que le dessus et le dessous du livre, l'emplacement et le rôle du titre, le rôle de l'auteur et de l'illustrateur, la pagination. Finalement, l'enfant observe les relations entre l'oral et l'écrit. Par conséquent, il s'aperçoit que tous les mots lus sont non seulement écrits, mais qu'ils sont écrits dans l'ordre qu'ils sont dits, qu'un mot bref à l'oral est inversement court à l'écrit, etc. (Giasson, 2011; Thériault, 2007).

La connaissance des lettres

La connaissance des lettres est une autre compétence de la conscience de l'écrit. D'ailleurs, c'est souvent de manière informelle, sans enseignement explicite, dans le milieu naturel de l'enfant que s'amorce la connaissance des lettres (Cormier, 2006; Giasson, 2011). À titre d'exemple, à la petite enfance, l'apprentissage des lettres commence bien souvent avec les lettres qui constituent le prénom de l'enfant (connaître et écrire la première lettre de son prénom). En effet, l'enfant entend et voit souvent son prénom et c'est ainsi qu'il se familiarise avec ses premières lettres (Cormier, 2006; Écalte, Foulin, 2005; 2004; Giasson, 2011). De plus, il est plus facile d'apprendre le nom des lettres que d'apprendre à écrire les lettres (Cormier, 2006). L'écriture des lettres est plus facile pour le jeune enfant en majuscule qu'en minuscule (Cormier, 2006). La récitation de l'alphabet est une stratégie efficace menant à une connaissance du nom des lettres (Cormier, 2006). En définitive, la connaissance des lettres à la petite enfance est un bon prédicateur du niveau de lecture et d'écriture en première année du primaire (Cormier, 2006; Foulin et Pacton, 2006; Scarborough, 1998).

En conséquence, les enfants qui entreprennent l'apprentissage de la lecture et de l'écriture avec une plus forte connaissance des lettres apprennent à lire mieux et plus rapidement que les autres enfants (Foulin et Pacton, 2006). La connaissance du nom des lettres permet à l'enfant de lui donner une identité phonologique, ce qui aide ultérieurement l'enfant à progresser dans la manipulation et dans la conceptualisation de l'écriture. Dès lors, l'enfant est en mesure de relier les mots oraux et écrits par association sublexicales entre la lettre et le nom de cette dernière (Foulin et Pacton, 2006). Par conséquent, il est établi que la connaissance des lettres favorise la conscience linguistique telle que la compréhension du

fonctionnement de l'écrit et du principe alphabétique. Pourtant, la connaissance de l'alphabet est insuffisante pour faciliter la découverte du principe alphabétique qui fait référence au fait de comprendre que chaque unité phonologique qui constitue un mot se traduit en unité graphique (Giasson, 2011). Effectivement, le développement de la conscience phonologique est essentiel à la découverte du principe alphabétique (Daviault, 2011).

La conscience phonologique

De son côté, la conscience phonologique fait référence à l'habileté à reconnaître et diviser les syllabes, les rimes et les phonèmes, à l'oral (Giasson, 2011; Thériault, 2007). En fait, elle fait référence au développement chez l'enfant de la capacité d'identifier les composantes phonologiques des unités linguistiques, de les manipuler de manière opérationnelle et d'acquérir l'aspect sonore de la langue (Gombert, 1990). Ainsi, elle permet de reconnaître, de discriminer et de manipuler les sons du langage (Anthony et Francis, 2005). C'est sous forme de jeu tel que des comptines, des poèmes, des chansons qui vont inciter l'enfant à jouer avec le langage que celui-ci se sensibilise à la conscience phonologique. D'ailleurs, la lecture de livres à l'enfant ne favorise pas le développement de la conscience phonologique. En effet, d'après certaines recherches, la lecture d'histoires par le parent a peu d'influence sur le développement de la conscience phonologique de l'enfant (Aram et Levin, 2002; Evans, Shaw et Bell, 2000).

Vers l'âge de quatre ans, l'enfant est en mesure de segmenter les mots en syllabes et vers cinq ans, il devient capable de scinder des mots en syllabes et de repérer des rimes dans des comptines (Giasson, 2011). De plus, le développement de la conscience phonologique se fait habituellement des unités sonores les plus élaborées aux unités sonores plus petites (Carroll, Snowling, Hulme, et Stevenson, 2003; Goswami, 2002).

Tout compte fait, l'importance de la place de la conscience phonologique dans l'apprentissage de la lecture a été mise de l'avant à travers plusieurs études (Burgess et Lonigan, 1998; Lonigan, Burgess, Anthony, et Barker, 1998). Par ailleurs, le développement de bonnes habiletés en conscience phonologique est considéré comme un indicateur prédictif de la réussite de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture (Giasson, 2011; Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation, 2009). Ainsi, la rapidité à décoder des mots et à apprendre à lire concorde avec le fait d'avoir développé de bonnes habiletés phonologiques (Wagner, Torgensen et Rashotte, 1994).

Le principe alphabétique

Le principe alphabétique est à l'origine de notre système d'écriture (Giasson, 2011; Montésinos-Gelet et Morin, 2006). L'enfant est conscient du principe alphabétique lorsque ce dernier comprend que le mot dit à l'oral est composé d'unités phonologiques et que celles-ci correspondent à une unité graphique (Giasson, 2011; Montésinos-Gelet et Morin, 2006). Par ailleurs, le principe alphabétique n'est pas détaillé ici, puisqu'il va sans dire qu'à la petite enfance, les enfants n'ont pas fait la découverte du principe alphabétique. Ils feront cette découverte, pour la plupart, en première année du primaire.

Les composantes de l'éveil à la lecture et à l'écriture ont été considérées dans le programme Ali-Explorateur qui est axé sur la stimulation de l'éveil à la lecture et à l'écriture. La section suivante présente ce programme, soit le programme Ali-Explorateur qui est destiné aux enfants âgés de trois à cinq ans.

Les ateliers de lecture interactive (Ali-Explorateur)

Le programme Ali-Explorateur est inspiré des études de Whitehurts (Verreault *et al.*, 2005). Il a été mis sur pied au Québec par Malcuit, Pomerleau et Séguin en 2003. La lecture interactive est une approche de lecture qui permet aux enfants de participer activement à la lecture. À cet effet, la lecture interactive, que ce soit la lecture de livres d'histoire ou de contes, d'albums, de documentaires, de livres de comptines, présente de nombreux avantages pour l'enfant (Giasson, 2011). Par exemple, la lecture interactive favorise l'éveil à la lecture et à l'écriture, le développement cognitif, socioaffectif et langagier (Bouchard, 2008), ainsi que la découverte du schéma narratif (ministère du développement social, 2010).

Somme toute, le programme Ali-Explorateur propose une méthode de lecture interactive qui intègre des activités de stimulation et d'apprentissage dites informelles tout en respectant le développement de l'enfant. Par ailleurs, ce programme propose aux éducatrices à la petite enfance l'animation hebdomadaire de trois séances de lecture aux enfants d'une durée de 10 à 15 minutes accompagnées d'une variété d'idées d'activités favorisant l'éveil à la lecture et à l'écriture. Cependant, ces activités ne sont pas conçues pour stimuler l'éveil à l'écrit et il revient à l'éducatrice de les concevoir. Nous proposons donc, dans cet essai, de s'inspirer du programme Ali-Explorateur, afin de concevoir des activités d'éveil à la lecture et à l'écriture qui couvrent toutes les sphères impliquées dans l'éveil à la lecture et à l'écriture, à savoir, les habiletés langagières et les habiletés d'éveil à l'écrit. Par conséquent, une méthodologie est à prioriser, à savoir une méthodologie de développement de programme.

Le choix d'une méthodologie de développement de programme

Il existe plusieurs modèles d'élaboration de programme, dont le modèle de recherche-développement de Loisel et Harvey (2009), le design pédagogique de Schiffman (Loiselle et Harvey, 2009) et le modèle d'élaboration de programme de Marchand (Marchand, 1997). D'abord, le modèle de développement de Loisel et Harvey (2009) est précisément une démarche scientifique qui vise le développement de produit. Celle-ci se fait en plusieurs phases, dont l'une d'elles consiste en la phase méthodologique qui inclut les étapes suivantes : l'analyse de la demande; la rédaction d'un cahier des charges; le choix des stratégies d'évaluation; la précision des connaissances à acquérir et des compétences à développer; l'ensemble des phases d'enseignement-apprentissage; les devis médiatiques; un plan de diffusion envisagé qui considère le budget; les normes de qualité et, finalement; les composantes du matériel (Loiselle et Harvey, 2009).

Un autre modèle est celui du Design pédagogique de Schiffman qui se fait en six étapes bien précises : 1) L'établissement d'un but global; 2) l'analyse des tâches à réaliser; 3) la précision des objectifs; 4) le développement des stratégies d'évaluation; 5) le choix de média, et finalement; 6) la réalisation du produit (Loiselle et Harvey, 2009). Ce modèle présente plusieurs particularités, dont d'accorder une importance portée à l'analyse de la tâche proposée qui considère divers aspects (physiques, ergonomiques et pédagogiques) (Loiselle et Harvey, 2009).

Un dernier modèle a été considéré, à savoir le modèle andragogique d'élaboration de programme de Marchand (1997). Voici les huit étapes de ce programme (Marchand, 1997) : 1) Analyse des besoins; 2) Détermination des objectifs; 3) Choix et séquentialisation du contenu;

4) Conception des mécanismes d'évaluation; 5) Choix des stratégies; 6) Choix des moyens techniques; 7) Élaboration du programme ; 8) Évaluation et ajustement du programme.

Considérant ces trois modèles de développement de programme, un en particulier a été choisi, soit le modèle andragogique d'élaboration de programme de Marchand (1997). Ce modèle regroupe les principales étapes retrouvées dans les différents modèles présentés ci-dessus et en fait une synthèse qui devient facilement accessible dans le cadre d'un développement professionnel. Toutefois, dans le cadre de ce projet d'élaboration d'un guide d'activités d'éveil à la lecture et à l'écriture, cette démarche prend fin à l'étape 7, c'est-à-dire qu'il n'y a pas d'évaluation et d'ajustement de programme dans le cadre de cet essai.

En guise de synthèse, ce que vise ce guide d'activités est l'éveil à la lecture et à l'écriture auprès des enfants âgés de trois à cinq ans. Les domaines d'habiletés impliqués par ce guide touchent tant les habiletés langagières que les habiletés d'éveil à la lecture et à l'écriture. Bien que les habiletés d'éveil à l'écrit soient l'objet principal, les habiletés langagières y sont étroitement liées puisqu'elles se développent en partie à l'intérieure même des activités d'éveil à la lecture et à l'écriture comme c'est le cas lors de la lecture d'album. Chaque semaine, un thème est proposé et choisi à partir des recommandations du programme Ali-Explorateur. De là, des activités en découlent. Bien entendu, l'activité principale est la lecture d'album jeunesse suivant une approche de lecture. D'autres activités viennent se greffer à la lecture telles que l'écoute de comptines, des jeux d'identification de sons et de lettres dans des mots, et ce, de manière tout à fait ludique. Le guide d'activités s'échelonne sur une période de 12 mois, dont le contenu du premier envoi est exclusivement conçu dans le cadre de cette formation à la maîtrise.

CHAPITRE III
MÉTHODOLOGIE

Ce projet d'essai porte sur l'élaboration de programme, plus particulièrement, sur la création d'un guide d'activités d'éveil à la lecture et à l'écriture destiné aux éducatrices à la petite enfance. La création de ce guide d'activités me permet de répondre à un besoin de développement professionnel qui est d'intégrer dans ma pratique quotidienne en tant qu'éducatrice à la petite enfance des activités d'éveil à la lecture et à l'écriture. Outre cela, ce guide s'adresse à un public cible, soit les éducatrices à la petite enfance ainsi que les enfants qui forment leur groupe, soit des enfants âgés de trois à cinq ans. Ce guide a pour finalité de fournir un guide complet qui partage des connaissances théoriques et des connaissances pratiques nécessaires à la mise en place d'activités d'éveil à la lecture et à l'écriture au quotidien.

Les outils de conception du guide d'activités d'éveil à la lecture et à l'écriture

Deux outils sont déterminés pour suivre l'évolution de mon cheminement à travers la création de ce guide d'activités d'éveil à la lecture et à l'écriture : un journal de bord (Annexe 1) ainsi qu'un guide de suivi d'élaboration de programme (Annexe 2). Mon journal de bord est inspiré du modèle de Karsenti et Savoie-Zajc (2004) et il me permet de tracer mes observations tout au long de ma démarche de recherche. Dans ce journal de bord, je peux colliger des données réflexives sur des épisodes particuliers, analyser celles-ci et tenter d'identifier le rôle qu'elles ont dans mon cheminement professionnel. Ces données sont nécessaires à la rédaction de mon bilan des apprentissages.

En ce qui concerne mon guide de suivi d'élaboration de programme, ce dernier est inspiré du Modèle andragogique de planification de programme de Marchand (1997) et contient de manière très détaillée chacune des étapes de la création de ce guide d'activités. Dans cet outil, je note l'étape en question, la date prévue pour la réalisation, la date de réalisation et le degré de satisfaction accompagné des commentaires en lien avec mon degré de satisfaction tout en identifiant les forces et les faiblesses de cette méthode de planification. L'analyse de cet outil est nécessaire à la présentation des résultats de cette démarche d'élaboration.

Le plan de ma démarche méthodologique

Ma démarche méthodologique est inspirée du Modèle de planification de programme de formation de Marchand (Marchand, 1997), soit une démarche en six étapes qui me permet de bien préparer un guide d'activités allant de l'analyse des besoins jusqu'à la conception du programme (Marchand, 1997).

Étape 1 : L'analyse des besoins

La première étape, l'analyse des besoins permet de s'assurer que le guide d'activités répond adéquatement à mes besoins de développement professionnel, mais aussi aux besoins des éducatrices à la petite enfance et les enfants qui forment leur groupe. Deux outils de collecte de données sont utilisés, soit l'entretien individuel semi-dirigé (Vallerand et Hess, 2000) et l'observation participante (Martineau, 2005) qui sont disponibles en Annexes 4 et 5. Tout d'abord, nous avons choisi l'entrevue semi-dirigée, car elle est non directive. De plus,

elle contient des questions ouvertes qui proposent davantage de liberté et de flexibilité aux personnes interviewées (Baribeau et Royer, 2012 ; Lessard *et al.*, 1996).

L'élaboration d'un guide d'entretien a été nécessaire pour procéder aux entrevues. Ce dernier est fait de questions ouvertes traitant des différents thèmes et sous-thèmes suivants : l'éveil à la lecture et à l'écriture, les habiletés langagières, la conscience de l'écrit et la conscience phonologique. Des questions supplémentaires ont été préparées afin d'approfondir et préciser certains éléments. Chaque entretien, d'une durée d'une heure, a été enregistré.

Outre les entrevues, nous avons procédé à des observations participantes qui ont nécessité la création d'un second outil de collecte de données, soit un guide d'observation (Martineau, 2005 ; Mayer, Ouellette et St-Jacques, 2000). Ce guide d'observation est inspiré du guide d'entretien. Une section du guide d'observation représente les comportements observables en lien avec l'éveil à la lecture et à l'écriture ainsi que le matériel présent dans le local. Outre cela, une section « note » a permis de colliger des notes d'observations tout au long de la période d'observation qui a duré près de quatre heures pour chaque éducatrice. Bien entendu les observations ont eu lieu dans le milieu de travail des éducatrices facilitant le partage du quotidien.

Le but de l'analyse des besoins est de déterminer les besoins tant en ce qui concerne les besoins de connaissances, de formations, de compétences, d'attentes des parents envers les éducatrices, mais aussi en ce qui concerne les attentes envers le produit.

Étape 2: La détermination des objectifs

C'est à partir des données recueillies à l'étape précédente que les objectifs visés par le guide d'activités sont déterminés. La détermination des objectifs généraux et spécifiques

dresse un portrait des résultats que vise l'utilisation du guide d'activités d'éveil à la lecture et à l'écriture par les éducatrices à la petite enfance.

Étape 3: Le choix et la séquentialisation du contenu

D'abord, il faut dresser la liste des savoirs et évaluer les préalables requis pour l'utilisation du guide d'activités d'éveil à la lecture et à l'écriture. Par la suite, il faut faire le choix de la séquentialisation du contenu. Finalement, les activités doivent être ordonnées selon une certaine logique : logique du domaine, logique d'apprentissage, logique de compétence et logique administrative (Marchand, 1997).

Étape 4 : Le choix des stratégies d'apprentissages

Il faut faire le choix des stratégies d'apprentissage qui permet aux éducatrices à la petite enfance et aux enfants qui forment leur groupe de développer des connaissances et des habiletés liées au concept d'éveil à la lecture et à l'écriture tout en tenant compte de certaines contraintes psychologiques (ex. : intérêt des enfants et de l'éducatrice) et logistiques (ex. : temps nécessaire à la réalisation de l'activité)(Marchand, 1997).

Étape 5 : Le choix des moyens techniques de communication

Ce choix repose tant sur les caractéristiques du contenu du guide d'activités que sur les modes de communication (mode interactif, mode diffusionnel, mode latent) (Marchand, 1997) qui sont instaurés entre les éducatrices à la petite enfance et l'accessibilité à ce guide d'activités. Ce sont l'objectif visé et le contexte de travail qui permettront de déterminer le choix des moyens techniques de communication.

Étape 6 : L'élaboration du guide d'activités d'éveil à la lecture et à l'écriture

Une fois que toutes les étapes précédentes sont accomplies, il est envisageable d'aborder l'étape 6, soit l'élaboration de mon guide d'activités. Par ailleurs, le prochain chapitre illustre en détail le processus d'élaboration de ce guide d'activités et les outils conçus à cet effet.

Le plan d'analyse

Deux outils ont été conçus pour mener à terme ce projet de développement professionnel, à savoir un guide de suivi d'élaboration de programme et un journal de bord. Dans un premier temps, pour présenter les résultats de ma démarche d'élaboration de programme, j'ai utilisé la grille de suivi d'élaboration de programme, laquelle a été codée et vérifiée par ma tutrice. Cette étape aide à la rédaction des résultats de l'élaboration de programme. L'utilisation du journal de bord est importante afin d'identifier les limites de ma démarche d'élaboration de programme et de documenter mes apprentissages.

Dans un deuxième temps, afin de dresser mon bilan d'apprentissage, j'ai procédé à une pratique réflexive suite à la lecture de mon journal de bord. Ainsi, le bilan est présenté de manière à préciser de quelle manière je répons à mes objectifs de développement professionnel émis dans la problématique précédente. La section qui suit fait justement état de la présentation des résultats suivis du bilan des apprentissages dans la section suivante.

CHAPITRE IV

RÉSULTATS

Le présent chapitre présente les résultats obtenus à chacune des étapes de la démarche utilisée dans le cadre de ce projet et les outils développés permettant l'atteinte des objectifs d'apprentissage partagés précédemment. Ce chapitre est réparti en deux principales parties. La première partie porte sur la présentation des résultats suivant chacune des étapes menant à l'élaboration de ce guide d'activités. Dans la deuxième partie, il est question de la présentation des limites et des perspectives de ce guide d'activités. Tout compte fait, il semble important, avant toute chose, de procéder à un rappel de mes objectifs de développement professionnel.

Le rappel des objectifs spécifiques de développement professionnel

Comme il est mentionné ci-haut, c'est à partir de mes objectifs spécifiques de développement professionnel que prend appuie l'objectif principal de cet essai « Élaborer un guide d'activités d'éveil à la lecture et à l'écriture ». Dès lors, il importe de rappeler ces objectifs spécifiques : 1) Mieux comprendre l'éveil à la lecture et à l'écriture ; 2) Choisir et définir un modèle d'élaboration de programme, en connaître les étapes et être en mesure d'appliquer les différentes étapes ; 3) Définir et décrire les différentes approches de lectures de livre visant l'éveil à la lecture et à l'écriture ; 4) Intégrer des activités d'éveil à la lecture et à l'écriture aux activités de lectures choisies. Les lignes qui suivent font spécifiquement état des résultats de ma démarche de développement professionnel à travers mes objectifs spécifiques.

Le choix d'un modèle d'élaboration d'un guide d'activités

Comme il a été mentionné dans le précédent cadre conceptuel, la démarche méthodologique envisagée pour la création de ce guide d'activités est inspirée du Modèle de planification de programme de formation de Marchand (Marchand, 1997). Ce modèle permet de bien préparer un programme de formation allant de l'analyse des besoins jusqu'à la conception du programme (Marchand, 1997). Par ailleurs, ici, il n'est pas question de programme de formation, mais bien d'élaboration d'un guide d'activités. Néanmoins, la procédure proposée par cette démarche est facilement transférable dans le cas de l'élaboration d'un guide d'activités.

De surcroît, avant de commencer le processus d'élaboration, la conception d'un échéancier présenté sous forme de tableau a permis de s'assurer du respect des procédures d'élaboration. Dans ce tableau, il est noté l'étape de la démarche, la date d'échéance et la date de réalisation (voir Annexe A).

Tel que mentionné précédemment dans le cadre conceptuel, le modèle de Marchand (1997) est composé de huit étapes. Par contre, uniquement les six premières étapes sont considérées dans le cadre de l'élaboration de ce guide d'activités puisqu'aucune mise à l'essai et aucune création d'outils d'évaluation n'ont été considérées. Les prochaines sections présentent la réalisation de chacune des étapes.

Étape 1 : L'analyse des besoins

Dans un tout premier temps, un échantillon a été choisi, soit deux éducatrices à la petite enfance qui pratiquent en milieu familial, car cette réalité se rapproche davantage de ma réalité actuelle, telle que partagée dans la problématique. Ce détail assure d'un critère de

transférabilité puisque le même type de milieu est partagé par l'ensemble des éducatrices rencontrées et moi-même. En outre, un échantillon volontaire (non probabiliste) a été priorisé, afin de faciliter la disponibilité et l'entrée dans les différents milieux.

Pour procéder à l'analyse des besoins, j'ai utilisé une technique d'enquête telle que proposée par Marchand (1997). Cette technique consiste à faire des entretiens individuels semi-dirigés (Vallerand et Hess, 2000). En plus des entretiens semi-dirigés, il a été possible de faire des observations participantes (Martineau, 2005). Pour être plus précise, j'étais une observatrice participante périphérique (Martineau, 2005), c'est-à-dire que j'ai été intégrée au groupe tout en ayant une intégration limitée, en ce sens que j'ai observé, j'ai aidé, mais je n'ai rien changé dans la réalité vécue par l'éducatrice. Ces observations permettent de décrire la réalité des éducatrices à la petite enfance et de mieux comprendre l'environnement qu'elles partagent.

Par la suite, il a été possible d'analyser les données tirées des entretiens semi-dirigés et des observations afin de déterminer les besoins des éducatrices et des enfants avec qui elles travaillent. Ainsi, les enregistrements, les verbatims et les notes d'observations tant des entretiens que des observations avec les éducatrices à la petite enfance ont été codés avec une grille semi-ouverte. Cette grille reprenait le cadre conceptuel proposé dans ce projet d'essai tout en laissant une ouverture à tout concept émergent. Le but de l'analyse est de transposer les réponses à ces entrevues en besoins pour la conception du guide d'activités. La vérification de ce codage a d'ailleurs été faite par ma tutrice, Mme Beaulieu.

En résumé, les principales étapes qui ont permis l'analyse des données sont les suivantes : une préanalyse; l'exploitation du matériel (les enregistrements, les guides

d'entretiens et d'observations); la rédaction des notes descriptives; le traitement des données; l'interprétation et l'inférence. Il est à souligner que nous avons procédé à l'analyse du contenu manifeste, mais aussi du contenu latent qui permet l'inférence (Robert et Bouillaguet, 1997 : cités par Wanlin, 2007). D'ailleurs, à la suite de cette analyse des besoins, plusieurs besoins sont ressortis : besoins de connaissances et de compétences, mieux comprendre ce qu'est l'éveil à la lecture et à l'écriture, savoir pourquoi et comment on le fait, désir d'en apprendre davantage pour améliorer ses pratiques éducatives, etc. Outre cela, le manque de formation a été souligné et semble une lacune. Dans l'ensemble, les besoins sont très similaires à mes propres besoins, lesquels sont précisément présentés dans un tableau (voir Annexe 6).

Une fois que j'ai analysé les besoins des éducatrices en milieu familial, il était nécessaire de consulter les recommandations émises par le ministère de la Famille et des Aînés (2007). D'ailleurs, les recommandations dressent le portrait des principales habiletés que l'éducatrice doit cibler auprès de l'enfant, tout en proposant une démarche pédagogique. Pour ce faire, j'ai consulté le document suivant : « Accueillir la petite enfance » (ministère de la Famille et des Aînés, 2007). En résumé, ce qui ressort de ce document c'est que la lecture de livre est une voie à envisager pour l'éveil à la lecture et à l'écriture. Celle-ci peut être encadrée par un ensemble d'activités comme des bricolages et des jeux de mime. Outre cela, pendant la lecture, il importe de faire parler l'enfant, de l'amener à se questionner et à décrire ce qu'il voit (ministère de la Famille et des Aînés, 2007).

Finalement, afin de préciser davantage les besoins des éducatrices (en l'occurrence, les miens), la consultation de rapport portant sur la qualité des services de garde s'est avérée nécessaire et d'un appui pour justifier l'élaboration de ce guide d'activités, mais aussi pour aider à cibler les principaux besoins. En résumé, moins de 20% des milieux éducatifs offrent

des programmes spécifiques à l'éveil à la lecture et à l'écriture (Charron, Cantin et Bouchard, 2009; Institut de la Statistique du Québec, 2014; Japel, Tremblay et Côté, 2005 ; ministère de la Famille, 2012). Notamment, dans les milieux familiaux, on y retrouve des programmes de moins bonne qualité (Institut de la Statistique du Québec, 2014). Charron *et al.* (2009) concluent que c'est principalement par la formation et l'intentionnalité de la part des éducatrices d'offrir des programmes d'éveil à la lecture et à l'écriture que cela pourra éventuellement changer. Cela étant dit, c'est précisément un des objectifs que doit viser le guide d'activités d'éveil à la lecture et à l'écriture conçu dans le présent essai.

Par conséquent, à la suite de l'analyse de ces nombreux éléments (entretiens; observations; programme « Accueillir la petite enfance » (Annexe B-1); recension des écrits sur la qualité des services de garde à l'égard de l'éveil à la lecture et à l'écriture (Annexe B-2), j'ai été en mesure d'identifier plusieurs besoins qui sont regroupés dans le tableau présenté à l'Annexe B.1

Bien entendu, une fois les besoins déterminés, il est possible d'établir les objectifs visés par le guide d'activités d'éveil à la lecture et à l'écriture. Tout comme le mentionne Marchand (1997), cette étape est très importante puisqu'il s'agit de déterminer les objectifs de mon guide d'activités d'éveil à la lecture et à l'écriture.

Étape 2: La détermination des objectifs

C'est à partir des données recueillies à l'étape 1 que ces derniers sont déterminés. Comme il a été mentionné ci-dessus, la détermination des objectifs généraux et spécifiques dresse un portrait des résultats que vise l'utilisation du guide d'activités d'éveil à la lecture et à

l'écriture par les éducatrices à la petite enfance. D'ailleurs, c'est précisément ce qui est présenté dans le tableau 1 qui suit :

Tableau 1

Objectifs généraux et spécifiques du guide d'activités d'éveil à la lecture et à l'écriture

<p>Objectif général : Les éducatrices (incluant moi) possèdent les connaissances requises sur l'éveil à la lecture et à l'écriture.</p>	<p>Objectif général : Les éducatrices (ainsi que moi) posséderont un matériel qui présente des activités d'éveil à la lecture et à l'écriture s'échelonnant sur une période d'une année.</p>
<p>Objectifs spécifiques</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Créer un guide explicatif (décrit les composantes de l'éveil à la lecture et à l'écriture). 2. Décrire le rôle de la lecture dans l'éveil à la lecture et à l'écriture. 3. Expliquer comment choisir un livre 4. Expliciter une méthode de lecture en particulier 5. Faire le lien entre le conte classique et l'éveil à la lecture et à l'écriture 6. Présenter une liste de suggestion de livres 7. Présenter une liste de suggestion de thèmes à aborder tout au long de l'année 8. Présenter un guide préparatoire pour les activités de lecture 9. Présenter un ensemble d'activités d'éveil à la lecture et à l'écriture 	<p>Objectifs spécifiques</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Choisir des thèmes à aborder pour chaque mois de l'année 2. Présenter un exemple d'outil de confection des activités 3. Présenter un ensemble (s'échelonne sur une période de 12 mois)

De manière générale, le guide d'activités vise à fournir toute l'information essentielle à la compréhension de ce qu'est l'éveil à la lecture et à l'écriture, tout en offrant une gamme d'activités facilement réalisable au quotidien. Ainsi, à la suite de la consultation de ce guide, je serai mieux habilitée à mettre de l'avant des activités d'éveil à la lecture et à l'écriture de par son contenu détaillé, complet et facilement accessible. Ce guide se veut un ouvrage de référence tant pour moi que pour les éducatrices qui désirent l'utiliser, soit pour suivre textuellement les activités proposées ou pour s'en inspirer.

Étape 3: Le choix du contenu et la séquentialisation du contenu

L'étape du choix du contenu et de la séquentialisation du contenu consiste, selon Marchand (1997), à ordonner les éléments d'apprentissage selon une certaine logique, à savoir la logique du domaine, la logique d'apprentissage, la logique de compétence et la logique administrative (Marchand, 1997).

D'abord, il faut dresser la liste des savoirs et évaluer les préalables requis pour l'utilisation du guide d'activités d'éveil à la lecture et à l'écriture. Il est important de revoir tous les éléments dressés dans mon cadre conceptuel qui fait état de toutes les habiletés impliquées dans le développement de l'éveil à la lecture et à l'écriture et du programme Ali-Explorateur. Par la suite, il faut faire le choix de la séquentialisation du contenu. Les activités doivent être ordonnées selon une certaine logique (logique du domaine, logique d'apprentissage, logique de compétence, logique administrative) (Marchand, 1997). Dans le cas ici présent, je me suis davantage attardée à la logique du domaine ainsi qu'à la logique de compétence pour cette étape. L'étape de la séquentialisation du contenu s'est faite en deux étapes successives. La

première consiste à déterminer le contenu du guide d'activités d'éveil à la lecture et à l'écriture et la deuxième consiste à faire un choix de séquentialisation du contenu.

Dans un premier temps, en ce qui concerne le choix du contenu, puisque je me suis assurée de suivre une logique de contenu et de compétence, je devais être en mesure de dresser un portrait des compétences et des habiletés d'éveil à la lecture et à l'écriture que l'éducatrice doit connaître et inclure dans ses activités quotidiennes. Pour ce faire, j'ai consulté plusieurs ouvrages, dont ceux de Bouchard (2008), de Cormier (2006), de Foulin et Pancton (2006), de Giasson (2011), de Thériault (2007), de Scarborough (1998), de Snow (1995) et de Whitehurst (2002) pour ne nommer que ces derniers. Cela m'a permis de concevoir un tableau qui résume l'ensemble des habiletés et compétences d'éveil à la lecture et à l'écriture (voir Annexe C).

Outre cela, puisque le guide d'activités est inspiré du programme Ali-Explorateur (Malcuit *et al.*, 2005) tel qu'explicité dans le cadre conceptuel précédent, il est important de dresser une liste des thèmes et des sujets devant être abordés auprès des enfants âgés de trois à cinq ans selon les auteurs de ce programme. Pour ce faire, j'ai consulté le programme Ali-Explorateur et recensé sous forme de tableau (Annexe D) les principaux thèmes et sujets en fonction de l'âge.

La deuxième étape de cette partie est la séquentialisation du contenu qui s'appuie sur la réalité quotidienne du travail de l'éducatrice à la petite enfance. Ainsi, j'ai créé une grille horaire de travail (Annexe E) dans laquelle il est possible d'introduire les activités d'éveil à la lecture et à l'écriture tout en considérant les périodes de la journée qui incluent les divers types d'activités tels que les activités dirigées, les activités de transition et les activités libres. En

plus de cette grille horaire hebdomadaire, j'ai créé une grille horaire annuelle (Annexe F) répartie selon les douze mois de l'année allant du mois de septembre au mois d'août. Dans cette grille annuelle, il est possible de procéder à la distribution des thèmes afin de s'assurer que l'ensemble des thèmes sera vu dans l'année en cours.

Étape 4 : Le choix des stratégies d'apprentissages

À cette étape, j'ai fait le choix des stratégies d'apprentissage qui permettent aux éducatrices et aux enfants qui forment leur groupe de développer des connaissances et des habiletés liées au concept d'éveil à la lecture et à l'écriture. Pour chaque objectif visé, j'ai déterminé la stratégie la plus efficace qui permet de répondre à l'objectif tout en tenant compte de certaines contraintes psychologiques (p. ex. : intérêt des enfants et de l'éducatrice) et logistiques (p. ex. : temps nécessaire à la réalisation de l'activité) (Marchand, 1997). Dès lors, j'ai consulté un ensemble d'ouvrages tel que Bisailon (2014), Bouchard (2008) et Giasson (2011). Cela a mené à la création du tableau mis à l'annexe G. Ce tableau dresse le portrait de l'ensemble des activités en lien avec chacune des habiletés et compétences à développer, en plus des objectifs visés par l'activité. De cette manière, on s'assure que l'activité choisie intègre l'habileté visée telle que les habiletés langagières, la conscience de l'écrit et la conscience phonologique.

Finalement, puisque la lecture de livre est l'activité centrale de ce guide d'activités d'éveil à la lecture et à l'écriture, une méthode a été choisie et détaillée, à savoir la lecture interactive - partagée. En amont, j'ai consulté les écrits de Giasson (2011), de Lefèvre (2012) et de Pomerleau *et al.* (2005). Ces lectures m'ont permis de cibler les étapes essentielles et les éléments importants à considérer lors de la lecture de livre. Tout cela a mené à l'élaboration

d'une grille de préparation des ateliers de lecture (Annexe H), laquelle est majoritairement inspirée de la grille offerte par Lefèvre (2012). Soulignons que cette grille résume très bien les propos de Giasson (2011) à laquelle j'ai ajouté les suggestions de Pomerleau *et al.*(2005) émises dans le programme Ali-Explorateur (voir Annexe I).

Étape 5 : Le choix des moyens techniques de communication

L'avant dernière étape de ma démarche consiste à procéder aux choix des moyens techniques de communication. Dans un premier temps, il faut se rappeler que le guide d'activités d'éveil à la lecture et à l'écriture est conçu dans le cadre d'un développement professionnel. D'ailleurs, il tend à répondre à un besoin en particulier, soit d'être mieux outillée pour intégrer des activités sur ce thème à travers mon quotidien. Dans les faits, le guide peut aussi être consulté par d'autres éducatrices si elles le désirent. Toutefois, pour le moment, le guide est conçu sous forme de cahier de référence. Ainsi, dans la première partie du guide, il est surtout question d'un partage de connaissance à l'égard de l'éveil à la lecture et à l'écriture. Dans ce cas, on parle davantage d'un mode diffusionnel de communication puisque l'information circule dans un seul sens (Marchand, 1997), soit du cahier de référence à l'éducatrice (ou moi). Dans la section qui porte sur la description des activités (Annexe J) et sur le partage de l'information de l'éducatrice aux parents (Annexe K), c'est aussi le mode diffusionnel qui est utilisé puisqu'encore une fois, l'information circule dans un seul sens.

Dans la section qui porte plus particulièrement sur l'activité, j'ai porté une attention particulière au partage d'information entre l'éducatrice et les enfants. En conséquence, c'est le mode interactif qui est privilégié dans ce cas, puisqu'il y a échange entre les individus (Marchand, 1997). Par exemple, le type d'activité choisi implique un choix de matériel, lequel

a un impact au niveau de l'interaction entre l'éducatrice et l'enfant. D'autant plus que pendant et après chaque activité, l'enfant est amené à faire un partage de son vécu en relation avec l'activité. Outre cela, j'ai porté une attention particulière à l'autoévaluation (Annexe L). C'est-à-dire qu'après chaque séance d'activités d'éveil à la lecture et à l'écriture, il est possible de remplir une grille d'autoévaluation de l'activité. Somme toute, cette stratégie permet également d'échanger sur les améliorations à apporter et le degré de satisfaction et de participation lié à l'activité.

Étape 6 : L'élaboration du guide d'activités d'éveil à la lecture et à l'écriture

Puisque les choix du contenu, des stratégies d'apprentissage et des moyens techniques sont faits, je peux maintenant passer à l'étape de l'élaboration de mon guide d'activités. À cette étape, je m'attarde à la construction de mon guide d'activités d'éveil à la lecture et à l'écriture. C'est par la création du tableau que prend appui l'élaboration de ce guide d'activités afin de m'assurer qu'il répond aux objectifs généraux et spécifiques mentionnés en amont, soit à l'étape 2 de ma démarche d'élaboration de programme. Afin de compléter ce tableau, j'ai repris un à un les objectifs généraux et spécifiques établis à l'étape 2 de ma démarche d'élaboration de programme.

Tout compte fait, ce tableau a facilité l'élaboration de mon guide d'activités, lequel comprend trois principaux fascicules. D'abord, le premier fascicule porte sur les connaissances théoriques et pratiques à l'égard de l'éveil à la lecture et à l'écriture. Puis, le deuxième fascicule traite de l'importance de la lecture de livre incluant le choix et la présentation d'une méthode particulière, soit la lecture interactive - partagée. Finalement, le troisième fascicule présente les activités proprement dites. Par ailleurs, puisque le guide d'activités est conçu pour

une période de douze mois, il faut savoir que le troisième fascicule est partagé en plusieurs petits fascicules (un petit fascicule pour chaque mois). Ce choix est fait dans un but de faciliter l'utilisation du guide d'activités.

Tel que mentionné en amont, afin d'effectuer le choix des activités, j'ai suivi les conseils du programme « Accueillir la petite enfance » (ministère de la Famille et des Aînés, 2007). Effectivement, les activités consistent d'abord à faire le choix d'un livre, sur lequel prend appui une création artistique. Ajouter à cela un choix de comptine en relation avec le thème du livre permet de clore l'activité. Par conséquent, afin de m'assurer que le tout répond bien à l'objectif que je me suis donné, j'ai créé un tableau dans lequel je débute avec le choix du livre. Ce tableau est disponible à l'annexe M.

Ma démarche d'élaboration de programme présentée ci-dessus a permis la création de mon guide d'activités. Toutefois, bien que ce guide soit un support indéniable pour moi, il n'en demeure pas moins qu'il présente certaines limites. Ces dernières sont d'ailleurs présentées dans les lignes qui suivent.

Les limites et les perspectives

Dans un tout premier temps, il est à souligner que le guide ne présente pas d'évaluation du programme. Cela signifie qu'il n'y a pas eu de mise à l'essai, donc il n'y a pas eu d'adaptation qui a permis une amélioration du guide d'activités. D'ailleurs, je ne sais pas s'il est facilement utilisable et accessible à tous, si les informations sont suffisantes, assez aérées ou trop chargées, et surtout, si les enfants montrent un intérêt pour les activités proprement dites.

À titre d'exemple, le premier fascicule du guide, soit la section théorique, est très chargé et peu synthétisé. Il faut savoir que ce fascicule est conçu pour moi, et principalement, pour m'aider à définir ce qu'est l'éveil à la lecture et à l'écriture. Toutefois, il peut devenir très difficile et long de lire toute cette information. D'ailleurs, je ne sais pas pour le moment à quel point les éducatrices vont prendre le temps de lire cette section. De plus, vont-elles trouver ce fascicule indispensable à la mise en place d'activités d'éveil à la lecture et à l'écriture? Somme toute, il serait souhaitable, dans un espoir de partage de connaissance, d'être en mesure de pouvoir faire une synthèse de ces éléments pour susciter surtout l'intérêt des autres éducatrices. Cet exercice de synthèse pourrait faciliter la consultation du guide. En outre, ce fascicule répond à un besoin qui a été établi à partir de l'analyse des besoins. Pour cette raison, il devient judicieux d'évaluer s'il répond réellement à ce besoin et de quelle manière il pourrait y répondre davantage.

Dans un deuxième temps, le mode de diffusion est un élément à considérer. Ainsi, pour le moment, j'ai choisi un mode de diffusion qui répond à mes besoins, mais pas à ceux des éducatrices. Probablement que la diffusion du matériel par site web serait une avenue à entrevoir tant pour ses vertus écologiques, sa facilité d'utilisation et d'adaptation par exemple.

Dans un troisième temps, à l'égard de la première étape de ma démarche d'élaboration de programme, soit l'analyse des besoins, je connaissais mes propres besoins et j'ai été en mesure de rencontrer des éducatrices. Cependant, les données ne peuvent être généralisables et représentatives de la situation actuelle des éducatrices, car l'échantillon est composé de deux éducatrices seulement. Par conséquent, je peux uniquement transférer mes données à ma réalité. D'ailleurs, pour le moment, ce guide répond spécifiquement à mon propre besoin. Dès lors, si dans l'éventualité d'en faire un partage, il faudra peut-être refaire

l'analyse des besoins des éducatrices auprès d'un échantillon plus vaste, afin que les besoins soient davantage représentatifs de la situation actuelle des éducatrices. Par ailleurs, dans cette perspective, la recherche-développement pourrait être à envisager si le désir est de créer un guide qui répond aux besoins des éducatrices à la petite enfance. De surcroît, j'ai recensé des recherches qui traitent des pratiques éducatives d'éveil à la lecture et à l'écriture et il semble y avoir un besoin de formation, mais aussi de mise en pratique. Somme toute, il serait important d'aller évaluer plus en profondeur qu'elles sont les besoins spécifiques qui relèvent de la formation des éducatrices.

Enfin, ce guide d'activités est conçu pour éveiller l'enfant à la lecture et à l'écriture, mais il ne présente pas de matériel d'évaluation ou de suivi du développement des habiletés d'éveil à la lecture et à l'écriture. Cela étant dit, même si j'ai amorcé la création d'un matériel de suivi, je n'ai pas inclus cet élément dans le guide. Cependant, il serait judicieux d'y voir avant la mise en pratique dans mon guide d'activités afin de m'assurer que les activités entreprises par l'éducatrice (ou moi) répondent vraiment à l'objectif visé par celles-ci.

CHAPITRE V

BILAN DES APPRENTISSAGES

Ce bilan des apprentissages est rédigé de manière à faire le pont entre mes objectifs de développement professionnel établi en amont de ce travail et l'atteinte de ces derniers en fin de parcours à la maîtrise professionnelle en éducation. Avant de débiter, rappelons que l'objectif général d'apprentissage visé par cet essai est d'élaborer un guide d'activités d'éveil à la lecture et à l'écriture pour les enfants âgés de trois à cinq ans : guide destiné aux éducatrices à la petite enfance duquel découlent des objectifs spécifiques qui m'ont aidée à répondre à cet objectif général. Afin de dresser ce bilan des apprentissages, deux outils de collecte de données sont utilisés : mon journal de bord et mon guide de suivi d'élaboration de programme.

Mieux comprendre l'éveil à la lecture et à l'écriture

Pour mieux comprendre l'éveil à la lecture et à l'écriture, tout un cheminement a eu court. Tout d'abord, ma première ébauche d'essai faite dans le cadre du cours « Projet de développement professionnel : problématique I » portait sur « la création d'un programme éducatif utilisant l'album jeunesse auprès des enfants âgés de trois à cinq ans pour l'émergence de la compréhension de texte lu par l'adulte ». Cet intérêt envers l'album jeunesse était lié au fait que j'en faisais l'utilisation au quotidien dans le cadre de ma pratique en tant qu'éducatrice à la petite enfance.

À ce moment, je savais que la lecture de livre favorisait chez les enfants leur intérêt pour le livre tel que mentionné dans le programme « Accueillir la petite enfance » (ministère de la Famille et des Aînés, 2007). Mon choix était aussi guidé par l'expérience que j'avais eu lors de bénévolat en classe de première année du primaire où j'avais fait le constat que pour

certaines élèves l'apprentissage de la lecture et de l'écriture était plus sinueux que pour d'autre. Dès lors, je me suis demandé comment serait-il possible de prévenir les difficultés d'apprentissage de la lecture et de l'écriture. À ce moment, je n'avais toujours pas fait de lien entre la prévention et le rôle de l'éducatrice. En conséquence, j'ai orienté mes lectures vers la prévention des difficultés d'apprentissage de la lecture, dont les premières ont été celles de Boutin, Malcuit, Pomerleau et Séguin (2003). Celles-ci m'ont permis de comprendre que le développement des habiletés en lecture est en relation directe avec la réussite scolaire. Ces mêmes lectures m'ont sensibilisée à l'importance de mettre sur pied des interventions préventives, et ce, dès la petite enfance afin de faciliter le développement des habiletés en lecture (Boutin *et al.*, 2003).

Malheureusement, je ne savais toujours pas qu'elles étaient ces habiletés en lecture, de sorte que je devais lire et approfondir davantage mes connaissances, car j'avais établi que l'éducatrice occupe un rôle important pendant la petite enfance pour l'acquisition de certaines habiletés.

Bien entendu, je comprenais l'importance de mettre de l'avant des interventions préventives pour prévenir les difficultés, et ce, dès la petite enfance, mais mon intérêt pour la lecture de livre demeurait toujours et j'étais en quête de relation entre ces deux éléments. J'utilisais depuis quelques années le programme Ali-Explorateur, soit un programme de lecture interactive et je voulais principalement savoir si la lecture de livre, telle que la lecture interactive, avait des bienfaits pour les enfants et quels étaient ces effets. J'ai lu plusieurs documents scientifiques, dont le texte de Canut et Vertalier (2012) pour qui la lecture de livre favorise et permet d'initier l'enfant à comprendre ce qu'est le langage écrit, donc d'éveiller l'enfant à l'écrit. Ici, j'ai découvert deux nouveaux termes : « langage écrit » et « éveil à

l'écrit », et là, je devais définir cette nouvelle terminologie. J'étais bien consciente que mes connaissances à ce sujet étaient très embryonnaires. Pour moi, toute cette terminologie devenait très confuse et en moi beaucoup de questionnements émergeaient.

J'ai poursuivi mes lectures et discuté avec ma tutrice qui m'a offert un éclairage sur cette terminologie nouvelle. Puis, j'ai compris que lorsque je parlais d'éveil à la lecture, cela référait à « éveil à l'écrit » et j'ai par la suite mis de côté « éveil à la lecture » pour « éveil à l'écrit » puisque cette terminologie englobe tant la lecture que l'écriture.

À partir de ce moment, j'avais compris que la lecture était favorable aux développements d'habiletés en lecture et en écriture, mais je ne savais pas qu'il y avait des conséquences observables auprès des enfants qui avaient eu peu de contact avec les livres (Boutin, 2003). J'ai découvert cela à partir d'autres lectures où les auteurs précisent qu'il importe de faire de la prévention (Brodeur, 2008; Giasson, 2011; Goupil, 2013) et surtout que cette prévention débute pendant la petite enfance.

Je comprenais peu à peu que les termes suivants avaient une forte relation : « prévention », « éveil à l'écrit » et « période de la petite enfance ». J'ai poursuivi mes recherches dans le but de consolider le tout. Puis, j'ai découvert qu'en 1998, la Politique de la lecture et du livre (Gouvernement du Québec, 1998) a été adoptée. Cette politique interpelle plusieurs acteurs de différents milieux, dont les éducatrices à la petite enfance, lesquelles sont concernées par la lecture. Cette politique parle de l'importance de l'éveil à la lecture et à l'écriture, laquelle doit débiter très tôt dans la vie du jeune enfant. C'est la première fois que je vois les initiales « ÉLÉ » pour « éveil à la lecture et à l'écriture », et c'est à ce moment que

j'ai fait la relation entre « éveil à l'écrit », « éveil à la lecture », « émergence de la lecture » et « ÉLÉ » qui sont en réalité des synonymes.

Puisque je connaissais la terminologie juste, je pouvais davantage approfondir mes recherches et j'ai alors été en mesure de trouver les composantes de l'éveil à la lecture et à l'écriture qui sont en fait les préalables à l'apprentissage de la lecture et à l'écriture. Ce fut tout de même difficile de choisir un modèle en particulier puisque les auteurs ne s'entendent pas tous sur les mêmes préalables à la lecture et à l'écriture inclus dans l'éveil à la lecture et à l'écriture. En fait, je me suis vraiment attardée à la Politique de la lecture et du livre, au programme « Accueillir la petite enfance » ainsi qu'au livre de Bouchard (2008) puisque ces derniers sont des références qui interpellent les éducatrices à la petite enfance. C'était une manière de m'assurer d'être cohérente avec mes propos.

Mes premières lectures sur l'éveil à la lecture et à l'écriture m'ont permis de définir très globalement cette terminologie. Je comprenais l'essence du terme, son origine, son rôle, ses bienfaits, la relation avec la prévention et finalement, la présence d'une période bien déterminée, à savoir la période d'émergence de l'écrit. Toutefois, je n'avais pas encore défini les préalables à la lecture et à l'écriture, soit les composantes de l'éveil à la lecture et à l'écriture. Bien que j'avais préalablement choisi un modèle illustrant les composantes de l'éveil à la lecture et à l'écriture, je n'avais aucune connaissance. L'ensemble des termes, mis à part les habiletés langagières et la connaissance des lettres, était nouveau pour moi. J'avais beaucoup à apprendre afin de mieux comprendre l'éveil à la lecture et à l'écriture. Pour ce faire, j'ai lu sur chaque habileté. D'une part, pour les définir et d'autre part, pour établir la relation entre le rôle de l'éducatrice et ces habiletés, ainsi que l'impact dans le développement de l'enfant dans son processus d'appropriation du langage écrit.

Tout ce cheminement m'a permis d'orienter mon choix d'essai, puisque j'avais compris ce qu'est l'éveil à la lecture et à l'écriture, son importance dans le développement de l'enfant en relation avec mon rôle en tant qu'éducatrice à la petite enfance. Étant donné que j'ai été en mesure de discerner comment l'éducatrice pouvait contribuer ou offrir un environnement suffisamment stimulant, je devais préciser davantage l'orientation de mon essai. Au départ, je voulais faire un stage dans lequel je mets en pratiques des activités d'éveil à la lecture et à l'écriture. Cependant, mes connaissances n'étaient pas suffisantes pour me permettre de le faire. Bien que j'utilise déjà un programme d'éveil à la lecture et à l'écriture, à travers mes recherches, j'avais pris conscience que ce programme est incomplet et que je devais m'en inspirer pour créer d'autre chose. Or, j'ai pris conscience que j'avais besoins d'un guide d'activités d'éveil à la lecture et à l'écriture.

Choisir et définir un modèle d'élaboration de programme éducatif

Puisque j'avais pris conscience que mon souhait était d'élaborer un guide d'activités d'éveil à la lecture et à l'écriture, je devais savoir comment élaborer ce dernier. Pour ce faire, on m'a proposé certains modèles, dont celui de Marchand (1997), lequel a justement été utilisé dans le cadre de cet essai. Pour une personne dépourvue de tout sens d'organisation, si je voulais mener à terme l'élaboration de ce guide d'activité, je devais d'abord et avant tout avoir une structure organisationnelle. Par conséquent, on m'a fortement recommandé de créer un guide d'élaboration de programme. Pour créer ce guide d'élaboration de programme, on m'a conseillé des lectures dans lesquelles je pouvais me procurer un aperçu concis des étapes d'élaboration de programme.

J'ai élaboré mon guide de suivi d'élaboration de programme selon les étapes à suivre. Toutefois, le modèle de Marchand (1997) consiste en un programme de planification de programme de formation et j'ai eu énormément de difficulté à établir une relation entre les étapes de la démarche et l'élaboration d'un guide d'activités. Pour mieux saisir chacune des étapes, je suis allée lire sur la recherche-développement. Outre cela, dans le cadre du cours « Méthodologie du développement en éducation » on nous a partagé des devis de recherche, dont celui de Paillé (2007) dans lequel il était justement question de « production de matériel pédagogique ». Les étapes de ce devis sont très similaires à celles proposées dans la démarche de Marchand (1997). Cela m'a aidée à mieux saisir les étapes de la démarche d'élaboration de programme que j'avais choisies, sans quoi je n'aurais pas été en mesure de me les approprier.

La première étape de ma démarche était de procéder à l'analyse des besoins. Ce fut mes premières expériences d'entretiens. J'ai été à même de constater qu'il n'est pas tout à fait facile de procéder à des entretiens. D'une part, il faut très bien connaître son guide d'entretien et surtout comprendre le contenu de ce dernier. Il va de soi que j'ai dû, dans un premier temps, bien m'approprier mon cadre théorique, sans quoi je n'aurais pas été en mesure de faire ces entretiens. D'autre part, je croyais que j'étais seule en tant qu'éducatrice à la petite enfance à ne pas connaître l'éveil à la lecture et à l'écriture. Toutefois, j'ai constaté pendant mes entretiens que cette terminologie n'est pas connue, du moins des éducatrices que j'ai rencontrées. Ce fut très difficile de faire ces entretiens, car les éducatrices me disaient avant même de débiter l'entretien, qu'elles n'étaient pas certaines de bien saisir ce terme et de ne pas pouvoir répondre aux questions. Heureusement, la conception du guide d'entretien est telle que les éducatrices comprenaient davantage au fur et à mesure que l'entretien se déroulait ce qu'est l'éveil à la lecture et à l'écriture. Cela a été très concluant, car celles-ci m'ont proposé d'aller les observer

dans leur milieu afin de préciser davantage ce qu'elles font en relation avec l'éveil à la lecture et à l'écriture. L'entretien a ouvert leur curiosité et les a amenés à se questionner sur leur pratique. J'ai trouvé cela très enthousiasmant. D'autant plus qu'elles m'ont demandé de faire le partage du guide une fois qu'il sera conçu afin d'approfondir leurs connaissances. Cette première étape m'a donné le courage de passer à travers toutes les étapes de ma démarche, car je savais qu'il n'y avait pas que moi qui souhaitais avoir en main ce guide d'activités.

Il ne fait pas de doute que la démarche d'élaboration de programme que j'ai choisie comprend plusieurs points forts, dont d'offrir une structure facile à suivre. La linéarité de la démarche a facilité l'élaboration du guide d'activités. Pourtant, quelques points faibles de ma démarche sont à souligner. À titre d'exemple, il n'y a pas de validation par des experts du contenu du guide d'activités. Selon moi, c'est une étape importante et qui est manquante. Bien que ce guide soit destiné à ma propre pratique personnelle, il va de soi de s'assurer de l'exactitude du contenu et de la qualité des activités choisies en relation avec l'éveil à la lecture et à l'écriture. Étant donné que cette étape n'a pas été entreprise, je suis toujours dans le doute quant aux activités que j'ai choisies, mais aussi à la qualité de l'information que j'ai partagée dans ce guide d'activités. Il est fort probable que s'il en vient que ce guide soit partagé avec d'autres éducatrices, il faudra s'enquérir d'un processus de validation auprès de professionnel.

Des approches de lecture de livres et des activités

Les deux derniers objectifs de cet essai sont liés de très près puisque les activités choisies dans le guide d'activités prennent appui sur les ateliers de lecture. Dans un premier temps, je devais choisir une méthode de lecture en particulier. Pour ce faire, j'ai eu recours aux écrits que j'avais préalablement choisis pour définir l'éveil à la lecture et à l'écriture, lesquels

font le partage d'une méthode de lecture particulière, soit la lecture interactive (Bouchard, 2008; Giasson, 2011; Malcuit *et al.*, 2005). De surcroît, ces premières lectures m'ont permis de constater que la méthode de lecture interactive proposée dans ces ouvrages ne couvre pas l'ensemble des habiletés d'éveil à la lecture et à l'écriture. Je me suis alors beaucoup questionnée à savoir s'il y a une méthode qui implique les habiletés telles que la connaissance des lettres, le principe alphabétique et la conscience phonologique. Pour le moment, j'avais compris que la lecture interactive favorise le développement des habiletés langagières et la clarté cognitive. À un certain moment, j'ai découvert la lecture partagée enrichie (Lefèvre, 2012) par l'entremise d'une orthophoniste. J'étais bien heureuse de constater qu'il y a une méthode qui favorise l'ensemble du développement des habiletés d'éveil à la lecture et à l'écriture. Somme toute, je venais de bonifier mes ateliers de lecture et je faisais un pas de plus vers l'avant.

Qui dit ateliers de lecture, dit choix de livre. Bien que j'avais un intérêt marqué pour les contes classiques et que je souhaitais précisément intégrer ces derniers dans mes ateliers de lecture, je devais m'assurer que ce choix était juste et favorable au développement des habiletés langagières. D'ailleurs, mes lectures se sont orientées dans ce sens et j'ai été enchantée de constater que la lecture de conte est favorable tant au développement d'un vocabulaire littéraire qu'à la découverte du schéma narratif. Bien entendu, j'ai aussi découvert que pour soutenir les ateliers de lecture, il est préférable de proposer à l'enfant un contexte et un environnement qui soutiennent ces ateliers (Bouchard, 2008; ministère de la Famille et des Aînés, 2007). Pour cette raison, j'ai décidé de m'inspirer des recommandations émises par le ministère de la Famille et des Aînés (2007) dont l'éveil à la lecture et à l'écriture se fait à travers la lecture de livre, les bricolages, les jeux symboliques et les comptines. L'intégration

de ces activités est dès plus plaisante pour moi, car elle laisse place à l'imagination de l'éducatrice où à partir d'un livre, il faut déterminer des activités enrichissantes pour l'enfant impliquant l'éveil à la lecture et à l'écriture.

Cette dernière étape est représentative de tout mon cheminement à la maîtrise. En effet, elle représente une synthèse de toutes les nouvelles connaissances, tant théoriques que pratiques, que j'ai développées à travers ma maîtrise. Rappelons qu'avant d'entreprendre cette formation, mes connaissances étaient complètement lacunaires à l'égard de l'éveil à la lecture et à l'écriture. D'ailleurs, ma formation initiale est d'abord et avant tout en soins infirmiers. Puis, ma formation autodidacte en éducation à la petite enfance m'a menée à être sensibilisée au développement de l'enfant. Qui plus est, à l'instant où j'ai compris que l'éducatrice à la petite enfance occupe un rôle important pour soutenir l'apprentissage de la lecture et de l'écriture au moment opportun, j'ai senti que je devais mener à terme ce projet d'essai. Essentiellement, j'ai débuté cette maîtrise en ayant pour objectif d'être mieux outillé et surtout d'être en mesure de mieux accompagner les enfants. Ainsi, selon moi, le fait d'être en mesure de faire des choix d'activités qui visent l'éveil à la lecture et à l'écriture représente l'atteinte de l'ensemble de mes objectifs de départ.

Outre cela, dans le cadre du cours « Atelier de développement professionnel », j'ai été amenée à créer une affiche (Annexe N) illustrant une synthèse de ma démarche entreprise à la maîtrise professionnelle. Ainsi, cet exercice m'a permis de me rendre compte de l'impact de cet essai dans mon développement professionnel en tant qu'éducatrice à la petite enfance, mais également en tant que chercheuse. J'ai été en mesure de créer, de développer et de m'approprier un nouveau savoir, lequel a un impact direct sur la prévention des difficultés lors de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture auprès des enfants. Je suis très sensibilisée à la

prévention des difficultés d'apprentissage. Somme toute, de pouvoir y participer activement, pour moi, est une répercussion positive de ma démarche à la maîtrise. D'autant plus que certaines collègues m'ont fait part d'un désir d'avoir accès au matériel que j'ai créé. Indéniablement, cela me confirme que cet essai est concluant et que le guide d'activités saura soutenir le développement des connaissances, tant théoriques que pratiques, de mes collègues éducatrices.

CONCLUSION

Avant de lire et d'écrire de manière conventionnelle, l'enfant doit développer certaines habiletés langagières et habiletés d'éveil à la lecture et à l'écriture dans le but de soutenir son apprentissage de la lecture et de l'écriture. Bien entendu, les enfants avec qui je travaille n'ont pas tous les mêmes expériences avec l'écrit dans leur milieu familial. Cela fait en sorte que certains sont plus ou moins préparés à entrer de manière formelle dans l'écrit lors de leur arrivée en milieu scolaire. Par ailleurs, ce guide d'activités d'éveil à la lecture et à l'écriture offre aux éducatrices à la petite enfance, et à moi-même, l'opportunité d'avoir tout le matériel nécessaire pour offrir des activités d'éveil à la lecture et à l'écriture. Cela permet aux enfants de développer un ensemble d'habiletés nécessaires afin de diminuer les risques que ces derniers vivent des difficultés lors de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

Ainsi, ce guide d'activités d'éveil à la lecture et à l'écriture offre un programme clés en main tant pour moi que pour les autres éducatrices à la petite enfance qui ont à cœur l'éveil à la lecture et à l'écriture. Toutefois, l'élaboration de ce guide d'activités s'est arrêtée à l'étape de la création. En effet, il n'y a pas eu d'évaluation de ce guide d'activités. Bien que l'on souhaite que ce programme puisse prévenir sinon diminuer les risques que l'enfant éprouve des difficultés lors de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, on ne connaît pas son efficacité. Il est alors souhaitable, dans une recherche ultérieure, de vérifier l'efficacité de ce programme. Donc, d'évaluer s'il répond réellement à l'objectif visé par sa mise sur pied, soit d'amener l'enfant à développer toutes les compétences essentielles pour entrer de façon formelle dans l'écrit.

RÉFÉRENCES

- Anthony, J. et Francis, D. (2005). Development of phonological awareness. *Current Directions in Psychological Science*, 14(5), 255-259.
- Aram, D. et Levin, I. (2002). Mother-child joint writing and storybook reading: Relations with literacy among low SES kindergartners. *Merrill-Palmer Quarterly*, 48(2), 202-224.
- Baribeau, C. et Royer, C. (2012). L'entretien individuel en recherche qualitative : Usages et modes de présentation. *Revue des sciences de l'éducation*, 38(1), 23-45.
- Bernard, L. et Duguay, R.-M. (2004). Comprendre le jeune enfant. Dans *Fondements de l'alphabétisation familiale dans un contexte minoritaire francophone*. Ottawa : Fédération canadienne pour l'alphabétisation en français.
- Biemiller, A. (2007). The influence of vocabulary on reading acquisition. *Encyclopedia of Language and Literacy Development*, 1-10.
- Burgess, S.R. et Lonigan, C.J. (1998). Bidirectional relations of phonological sensitivity and prereading abilities : Evidence from a preschool sample. *Journal of Experimental Child Psychology*, 70, 117-141.
- Boisvert, G. et Gagnon, J. (2005). *Éveiller l'enfant à l'écrit*. Montréal : Hurtubise
- Boutin, G. et Garneau, J. (1993). La prévention de l'échec et de l'abandon scolaire: il faut commencer le plus tôt possible! *Dossier professionnel*. Le centre d'apprentissage du Québec.
- Boutin, A., Malcuit, G., Pomerleau, A. et Séquin, R. (2003). *Élaboration, implantation d'un programme d'intervention favorisant l'émergence de la lecture et de l'écriture chez les enfants de 3 à 5 ans en service de garde: le programme Kili*. Montréal : Université du Québec à Montréal. Laboratoire du nourrisson.
- Brodeur, M., Deaudelin, C., Bournot-Trites, M., Siegel, L.S. et Dubé, C. (2003). Prévention des difficultés d'apprentissage en lecture chez les enseignants de maternelle. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 33-54.
- Burns, S., Epinosa, L. et Snow, C.E. (2003). Débuts de la littératie, langue et culture: perspective socioculturelle. *Revue des sciences de l'éducation*, 29(1), 75-100.
- Canut, E. et Vertalier, M. (2012). Lire des albums : quelle compréhension et quelle appropriation par les élèves de la maternelle? *Le français d'aujourd'hui*. (179), 51-66.
- Carroll, J.M., Snowling, M.J., Hulme, C. et Stevenson, J. (2003). The development of phonological awareness in preschool children. *Development Psychology*, 39(5), 913-923.
- Catts, H.W. (1993). The relationship between speech-language impairments and reading disabilities. *Journal of Speech and Hearing Research*, 3, 12-15.
- Charron, A. Bouchard, C. et Cantin, G. (2009). *Langage et littératie chez l'enfant en service de garde éducatif*. Montréal : Presses des universités du Québec.

- Cormier, P. (2006). Connaissance du nom des lettres chez des enfants francophones de 4,5 et 6 ans au Nouveau-Brunswick. *Éducation et francophonie*, 36(2), 5-27.
- Daviault, D. (2011). *L'émergence et le développement du langage chez l'enfant*. Montréal : Chenelière Éducation
- Desrosiers, H. et Ducharme, A. (2006). « Commencer l'école du bon pied. Facteurs associés à l'acquisition du vocabulaire à la fin de la maternelle », dans : Étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ÉLDEQ 1998-2010), Québec, Institut de la statistique du Québec, vol. 4, fascicule 1.
- Écalte, J. (2004). Les connaissances des lettres et l'écriture du prénom chez l'enfant français avant l'enseignement formel de la lecture-écriture. *Psychologie canadienne*, 45 (1), 111- 119.
- Evans, M.A., Shaw, D. et Bell, M.(2000). Home literacy activities and their influence on early literacy skills. *Canadian Journal of Experimental Psychology*, 54(2), 65-75.
- Foulin, J.N. et Pancton, S. (2006). La connaissance du nom des lettres: précurseur de l'apprentissage du son des lettres. *Éducation et Francophonie*, 36, 28-55.
- Giasson, J. (2011). *La lecture: apprentissage et difficultés*, Gaëtan Morin.
- Gombert, J.E. (1990). *Le développement métalinguistique*. Psychologie d'aujourd'hui. Paris: P.U.F, collection Psychologie d'aujourd'hui.
- Goswami, U. (2002). Early phonological development and the acquisition of literacy. Dans S.B. Neuman et D.K. Dickinson (Éds), *Handbook of Early Literacy Research*, 111-125.
- Goupil, G. (2013). *Les élèves en difficultés d'adaptation et d'apprentissage*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Griffin, T.M., Hemphill, L.L., Camp, L. et Wolf, D.P. (2004). Oral discourse in the preschool years and later literacy skills. *First Language*, 24(2), 123-147.
- Harvey, S. et Loiselle, J. (2009). Proposition d'un modèle de recherche développement, *Recherches qualitatives*, 28(2), 95-117.
- Institut de la Statistique du Québec (2014). *Grandir en qualité. Enquête québécoise sur la qualité des services de garde éducatif*. Bibliothèque nationale du Canada et du Québec.
- Japel, C., Trembaly, R. et Côté, S. (2005). La qualité des services de garde à la petite enfance : Résultats de l'Étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ÉLDEQ), *Éducation et francophonie*, 33(2).
- Justice, M.L. et Ezell, H.K.(2004). An emergent literacy enhancement strategy and its clinical applications. *Langage, speech, and Hearing service in school*, 35(2) 185-195.
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2004). *La recherche en éducation: étapes et approches*. Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Lefèvre, A. (2012). *La conscience phonologique : Guide d'appoint pour les activités de lecture partagée enrichie*, CS des Portages-de-l'Outaouais. Récupéré du site <http://www.csphares.qc.ca/capsurlaprevention/files/Guide%20CP.OCT.2012.pdf>

- Lessard, C. et Tardif, M. (1996). *La profession enseignante au Québec 1945-1990- Histoire, structure, système*, Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Lonigan, C.J., Burgess, S.R., Anthony, J.L. et Barker, T.A. (1998). Development of phonological sensitivity in two-to-five year old children. *Journal of Educational Psychology*, 90(2), 294-311.
- Malcuit, G., Pomerleau, A. et Séguin, R. (2003). *Impact de programmes d'activités de lecture interactives sur le développement cognitif et langagier d'enfants âgés de 0 à 5 ans*. Saint-Hubert: Les Éditions du Regroupement des centres de la petite enfance de la Montérégie.
- Marchand, L. (1997). *L'apprentissage à vie: La pratique de l'éducation des adultes et de l'andragogie*. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill.
- Marin, B. et Legros, D. (2008). *Psycholinguistique cognitive: Lecture, compréhension et production de texte*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Martineau, S. (2005). L'instrumentation dans la collecte des données: l'observation en situation: enjeux, possibilités et limites. *Recherches qualitatives-Hors-Série*, (2), 5-17.
- Martinez, J. P., Boutin, G., Bessette, L. et Montoya, Y. (2008). *La prévention de l'échec scolaire : une notion à redéfinir*. Montréal : Presses de l'Université du Québec.
- Mayer, R., Ouellette, F. et St-Jacques, M.C. (2000). *Méthodes de recherche en intervention sociale*. Montréal : Gaétan Morin.
- Ministère de la famille du Québec et Forest, V. (2007). *Accueillir la petite enfance. Le programme éducatif des services de garde du Québec*. Direction des relations publiques et des communications. Ministère de la famille et des aînés. Récupéré du site https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/documents/programme_educatif.pdf
- Montésinos-Gelet, I. et M.-F. Morin. (2006). *Les orthographes approchées: Une démarche pour soutenir l'appropriation de l'écrit au préscolaire et au primaire*. Montréal : Chenelière Éducation
- Morais, J., Kolinsky, R. et Pierre, R. (2003). Du lecteur compétent au lecteur débutant: implications des recherches en psycho-linguistique cognitive et en neuropsychologie pour l'enseignement de la lecture. *Revue des sciences de l'éducation*, 29(1), 51- 74.
- Ontario Ministry of Education Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2003). « La littératie en tête : de la 7^e à la 12^e année », Rapport du Groupe d'experts sur les élèves à risque, ministère de l'Éducation, Toronto. Récupéré du site <http://www.edu.gov.on.ca/fre/studentssuccess/thinkliteracy/files/literacyreport.pdf>
- Pelletier, J. (2011). Faire la différence...De la recherche à la pratique. Appuyer l'apprentissage du langage et de la littératie chez la petite enfance. *Monographie 37*.
- Roth, F., Speece, D.L, Cooper, D.H. et De La Paz, S. (1996). Unresolved mysteries: How do metalinguistic and narrative skills connect with early reading? *Journal of Special Education*, (30), 257-277.
- Sénéchal, M. (2000). Examen du lien entre la lecture de livres et le développement du vocabulaire chez l'enfant préscolaire. *Enfance*. 53(2), 169-186.

- Sénéchal, M. (2006). L'éveil à l'écrit. *La revue Éducation et Francophonie*. 34 (2), 1-4.
- Sénéchal, M. (2008). Stratégies pour bonifier le vocabulaire de jeunes enfants, *Québec français*, 150, 60-61.
- Snow, C.E. (1991). The theoretical basis for relationships between language and literacy in development. *Journal of Research in Childhood Education*, 6(1), 5-10.
- Snow, C.E., Burns, M.S. et Griffin, P. (1998). *Preventing Reading Difficulties in Young Children*, Washington DC: National Academy Press.
- Snow, C.E., Tabors, P.O., Nicholson, P. et Kurland, B. (1995). SHEEL: Oral language and early literacy skills in kindergarten and first grade children. *Journal of Research in Childhood Education*, 10, 37-48.
- Snow, C.E. et Susan, B. (2008). *Early childhood assessment: Why, what and how*. Washington : National Research council of national academic Press.
- Stanovich, K.E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21, 360- 407.
- Storch, S.A. et Whitehurst, G.J. (2002). Oral language and code-related precursors to reading: evidence from a longitudinal structural model. *Developmental Psychology*, 38, 934-947.
- The National Early Literacy Panel. (2008). *Developing early literacy: A scientific synthesis of early literacy development and implications for intervention* National Institute for Literacy, Jessup (MD).
- Thériault, J. (1995). J'apprends à lire... aidez-moi! *Montréal : Montréal, Logiques*.
- Thériault, J. (2007). L'émergence de l'écrit, l'éveil du jeune enfant à la lecture et à l'écriture. Récupéré du site : http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/educ_adulte_action_comm/emergence.pdf
- Tomblin, B. (2010). *Alphabétisation comme résultat du développement du langage et impact sur le développement psychosocial et affectif des enfants*. Montréal : Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants.
- Vallerand, J. et Hess, U. (2000). *Méthodes de recherche en psychologie*. Montréal : Gaëtan Morin.
- Verreault, M., Pomerleau, A. et Malcuit, G. (2005). Impacts de programme d'activités de lecture interactive sur le développement cognitif et langagier d'enfants de 0 à 5 ans: les programmes Ali. *Éducation et francophonie*. 33(2), 3-27.
- Wagner, R.K., Torgesen, J.K., et Rashotte, C.A. (1994). Development of reading-related phonological processing abilities: New evidence of bidirectional causality from a latent variable longitudinal study. *Development Psychology*, 30, 73-87.
- Wanlin, P. (2007). L'analyse de contenu comme méthode d'analyse qualitative d'entretiens: une comparaison entre les traitements manuels et l'utilisation de logiciels. *Recherches qualitatives, Hors-séries*, (3), 243- 272.

- Whitehurst, G.J. et Lonogan, C.J. (1998). Relative efficacy of parent and teacher involvement in a shared-reading intervention for preschool children from low-income backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly*, 13, 263-290.
- Whitehurst, G.J. et Lonogan, C.J. (2001). Child Development and Emergent Literacy. *Child Development*, 69(3), 848-872.

ANNEXES

Annexe 1

Exemple de journal de bord, inspiré de Karsenti et Savoie-Zacj (2004).

Ce journal de bord sera rempli par la chercheuse principale de cette recherche tout au long de la recherche.

Date et heure de l'évènement :

Type d'évènement :

Lectures

Rencontre avec tutrice

Étape 1: Analyse des besoins

Étape 2: Détermination des objectifs

Étape 3: Choix du contenu et séquentialisation

Étape 4: Stratégies d'apprentissage

Étape 5: Choix du matériel

Étape 6: Élaboration du guide d'activités

1. Description des évènements de la journée :

2. Description détaillée des épisodes retenue de cette journée :

Annexe 2

Tableau 1

Grille d'analyse détaillée des épisodes retenus (observations) (inspiré de Karsenti et Savoie-Zacj (2004)).

Épisodes retenus	Réflexions	Descriptions/perceptions/ soulignement-difficultés rencontrées
Ex: Entretien 1 pour déterminer les besoins.	Ex: J'ai l'impression que...j'aurais peut-être dû...	Ex: La rencontre s'est passée... et a duré environ une heure comme prévu. J'ai l'impression que l'éducatrice...j'avais le sentiment de... Je souligne que mes questions portant sur l'éveil à l'écrit sont....Je pourrais donc amener quelques correctifs à l'avenir...

2. Les points à discuter avec ma tutrice:

3. Ce que j'apprends durant mon cheminement menant à l'élaboration du guide d'activités:

4. Ce que cela a comme impact dans mon cheminement menant à la maîtrise en éducation avec une concentration en orthopédagogie:

Annexe 3

Tableau 2

Guide de suivi des étapes d'élaboration de programme (inspiré de Marchand (1997)).

Étapes	Sous-étapes	Sentiment de satisfaction et commentaires	1. Date de prévision réalisation	2. Date de réalisation
1. Analyse des besoins	<ul style="list-style-type: none"> - Création du guide d'entretien - Entretien 1 (garderie milieu familial) - Entretien 2 (garderie milieu familial) - Entretien 3 (CPE ou garderie privée) - Entretien 4 (CPE ou garderie privée) -Entretien (moi) (garderie milieu familial) - Consultation des recommandations du Ministère de la Famille et des Aînés (compte-rendu). - Création de la grille des principaux besoins ciblés (remplir suite aux résultats de l'enquête) pour déterminer les besoins ciblés. Codage des données (logiciel NVIVO). 			
2. Détermination des objectifs	<ul style="list-style-type: none"> - Déterminer les objectifs principaux. - Déterminer les objectifs spécifiques. - Déterminer les objectifs opératoires. - Déterminer l'écart entre les compétences et connaissances actuelles et les connaissances et compétences suites à l'utilisation du guide d'activités d'éveil à l'écrit. 			

<p>3. Choix du contenu et séquentialisation du contenu</p>	<p>1. Déterminer le contenu du programme:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dresser un portrait des principales compétences en lien avec l'éveil à la lecture et à l'écriture. - Dresser une liste des thèmes devant être abordés auprès des enfants âgés de 3 à 5 ans selon le programme ALI-Explorateur. <p>2. Déterminer la séquentialisation du contenu:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Horaire quotidien de l'éducatrice et hebdomadaire. - Grille identifiant les différents types d'activités offerts selon le moment de la journée (activité de routine, activité dirigée, activité de transition, activité libre). - Grille horaire allant du mois de septembre au mois d'août pour la distribution des thèmes. 			
<p>4. Choix des stratégies d'apprentissage</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Dresser une liste d'activités qui permet le développement de nouvelles connaissances et de compétences en éveil à l'écrit chez l'éducatrice à la petite enfance. - Dresser une liste d'activités permettant le développement de l'éveil à l'écrit (incluant la lecture interactive) chez l'enfant. Chaque activité devra être déterminée en fonction de l'objectif qu'elle vise, soit l'habileté visée telle que les habiletés langagières, les habiletés liées à la lecture et à l'écriture (conscience de l'écrit et conscience phonologique) à développer chez l'enfant en particulier. 			
<p>5. Choix des moyens techniques de communication</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Pour chaque activité choisie, il faudra déterminer le meilleur matériel pour concevoir cette activité (ex: marionnette, bricolage, chanson, activité papier crayon, etc.). 			

	<ul style="list-style-type: none"> - Déterminer la manière dont le matériel de formation (si nécessaire) sera distribué en lien avec l'éveil à l'écrit, mais aussi la démarche de lecture interactive. - Déterminer la manière dont le matériel d'activités (le guide d'activités d'éveil à l'écrit) sera distribué de moi vers les autres éducatrices qui en font la demande. - Déterminer si la communication sera unidirectionnelle, seulement de moi vers l'utilisatrice, ou si elle sera bidirectionnelle, soit de permettre aux éducatrices de communiquer avec moi aussi. 			
6. Élaboration du guide d'activités	<ul style="list-style-type: none"> - Concevoir une grille d'analyse ouverte qui relie les étapes 3-4 et 5 ensemble, car elles représentent tout le nécessaire pour la création de ce guide d'activité. - Il faut débiter par le choix du thème, puis des livres pour le même mois, et ensuite les autres activités en découleront. - Il faut déterminer les composantes du premier envoi qui peuvent s'avérer essentielles pour la suite des activités des autres mois (ex. : la méthode de lecture de livre, des étiquettes pour le nom des enfants, etc.). 			

Annexe 4

Tableau 4
Guide d'entretien semi-dirigé

Thèmes	Questions principales	Questions complémentaires	Notes complémentaires
1. Formation des éducatrices à la petite enfance selon le milieu de travail.	1. Avez-vous une formation spécifique dans le domaine de la petite enfance?	<p>1. Dans le cadre de votre formation avez-vous étudié le concept d'éveil à l'écrit?</p> <p>2. Votre formation vous a-t-elle informé de la place de l'éveil à l'écrit auprès des tous petits et de son importance dans leur développement?</p> <p>3. Vous a-t-on informé du type d'activité permettant le développement de l'éveil à l'écrit chez les tous petits?</p> <p>* le but des questions ici est de savoir si l'éducatrice à la petite enfance sait ce qu'est l'éveil à l'écrit, pourquoi on le fait et comment on le fait auprès du jeune enfant.</p>	
2. Connaissances et compétences des éducatrices à la petite enfance sur l'éveil à l'écrit.	1. Pouvez-vous me dire dans vos mots ce qu'est l'éveil à l'écrit (émergence de l'écrit)? (connaissances)	<p>1. Selon vous pourquoi est-il important d'éveiller l'enfant à l'écrit?</p> <p>2. Croyez-vous que la période de la petite enfance est une période propice pour éveiller l'enfant à l'écrit?</p>	

3. Voyez-vous une relation entre l'éveil à l'écrit et l'apprentissage ultérieur de la lecture et de l'écriture?

4. Pensez-vous que le développement des habiletés d'éveil à l'écrit permet de diminuer les risques de difficultés lors de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture?

5. Les termes suivants sont-ils des termes qui vous sont familiers : habiletés langagières à l'oral et à l'écrit, conscience phonologique, connaissances des lettres, principe alphabétique, clarté cognitive (fonction de l'écrit, convention de l'écrit, relation entre l'écrit et l'oral, langage technique de l'écrit)?

1. Pourriez-vous me donner des exemples d'activités qui permettent le développement de ces derniers (ex: conscience phonologique, fonction de l'écrit, connaissance des lettres)?

2. Connaissez-vous des activités qui permettent le développement de l'éveil à l'écrit?

2. Croyez-vous que la lecture de livre aux enfants est une manière appropriée d'éveiller l'enfant à l'écrit?

3. Croyez-vous qu'il y a une

manière particulière de faire la lecture de livres aux enfants afin de les éveiller à l'écrit?

4. Comment croyez-vous que l'on devrait lire une histoire à un enfant afin de l'éveiller à l'écrit? (ex: suivre le texte avec le doigt, présenter le titre, l'auteur, etc.)

3. Pratique de l'éveil à l'écrit en milieu de garde.

1. Selon vos connaissances sur l'éveil à l'écrit, avez-vous l'habitude d'intégrer des activités d'éveil à l'écrit dans votre milieu de travail?

1. Combien de fois par semaine allouez-vous à la lecture de livres aux enfants et à quel moment cela se fait-il?

2. Au sein de votre milieu de garde, les enfants ont-ils la possibilité de faire des activités papier crayon tel que des dessins, des bricolages, l'écriture de leur nom (gribouillis qui devient de plus en plus représentatif de l'écriture par exemple), etc.

3. En ce qui concerne la conscience phonologique, avez-vous l'habitude de faire des chansons, à quel moment et de quelle façon vous le faites?

4. En ce qui concerne la conscience phonologique, faites-vous des activités du type jouons avec les mots avec les enfants?

4. Horaire typique de l'éducatrice en milieu de garde incluant le temps alloué pour la préparation des activités

1. Dans vos tâches habituelles, avez-vous un temps alloué pour la création d'activités d'éveil à l'écrit?

5. En ce qui concerne le développement des habiletés langagières faites-vous des activités centrées sur celles-ci, telle que la causerie par exemple?

1. Pourriez-vous me donner un aperçu de vos tâches habituelles, de votre horaire du temps qui vous permet de répondre aux exigences du programme?

5. Identification du type de matériel requis par les éducatrices pour intégrer l'éveil à l'écrit dans leur milieu de travail (inclus le budget alloué pour les activités).

1. Si vous aviez la possibilité de recevoir le matériel nécessaire pour réaliser des activités d'éveil à l'écrit avec les tous petits, est-ce que cela vous intéresserait?

1. En quoi cela pourrait vous aider dans votre travail? (ex: diminuer la charge de travail, m'assurer que l'enfant est éveillé à l'écrit, etc.)

2. À quoi vous vous attendez comme matériel? (ex. : livre, bricolages, activités papier-crayon, chanson, etc.)

3. Avez-vous un budget alloué pour ce type de matériel?

4. Combien seriez-vous prête à déboursier pour ce type de matériel?

5. De quelle manière voudriez-vous recevoir ce type de matériel à la maison? (ex. : par envoi postal ou par envoi électronique)

6. Exigences des parents envers les éducatrices à la petite enfance pour le développement de leur enfant.

1. Les parents ont-ils l'habitude de vous questionner sur le type d'activités que vous offrez aux enfants?

1. Quand les parents vous rencontrent lors de l'inscription de leur enfant, ont-ils l'habitude de vous poser des questions sur l'éveil à l'écrit et comment vous le faites avec les enfants?

2. Ont-ils des exigences qui portent sur la lecture de livres, le développement des habiletés langagières, l'apprentissage de l'écriture par exemple?

3. Vous demande-t-il si votre programme permet de bien préparer leur enfant à l'arrivée en milieu scolaire?

4. Qu'avez-vous l'habitude de leur répondre?

Annexe 5

Tableau 5
Guide d'observation

Thèmes	Sous-thèmes	Comportements observables auprès de l'éducatrice (indicateurs)	Matériels utilisés par l'éducatrice à ce moment	Notes d'observation (ce qu'elle fait et comment elle le fait)	Pourquoi elle le fait (info qui vient de mon entretien) et comment elle le fait (elle suit quelle approche, ex : guide, dirige, ouvert, fermé...)	Temps alloué	Fait/pas fait
Pratique de l'ÉLÉ au quotidien	Conscience phonologique	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Fait des chansons ❖ Fait des jeux d'identification de son ❖ Encourage à faire des rimes ❖ Fait des jeux pour scander les mots en syllabes 					
	Connaissance des lettres	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Mets à la disposition des enfants du matériel pour faire des gribouillis (les écritures rapprochées) 					

		<ul style="list-style-type: none"> ❖ Jeu de lettres (ex. : casse-tête) ❖ Chanson alphabet ❖ Nom inscrit sur matériel (bricolage, emplacement pour le linge, etc.) ❖ Autres 					
	Clarté cognitive	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Fonction de l'écrit : mettre l'écrit présent dans le local (livres, affiches avec écriteaux, tableau avec message du matin, identifier les endroits pour les jeux symboliques, identifier les objets personnels des enfants, encourager les enfants à faire des jeux symboliques tels que jouer au restaurant, au docteur, etc. ❖ Langage technique de la lecture/écrit 					

	<p>ure : écrit les mots espacée au tableau ou sur les feuilles, fait des bricolages associés aux lettres de l'alphabet, précise quand c'est un chiffre et non une lettre, utilise un abécédaire ou le fabrique (ex), montre les mots un à un lors de la lecture.</p> <p>❖ Convention de la langue écrite: lors de la lecture, elle ouvre le livre, commence par le premier mot de la page, lit de gauche ç droite, respect le saut de ligne, suit avec son doigt.</p> <p>❖ Relation entre l'oral et l'écrit :</p> <p>penda nt la lecture,</p>					
--	---	--	--	--	--	--

		<p>elle suit les mots avec ses doigts et non l'image. Quand elle écrit, elle dit à l'oral ce qu'elle dit et l'écrit en même temps (dit maman, écrit maman)</p>					
	Principe alphabétique	<p>Explore l'écriture spontanée, Observation du tracé des lettres, Écriture de son nom</p>					
	Habiletés langagières	<p>Raconte des histoires</p> <p>Fait participer les enfants lors de lecture de livre (interaction)</p> <p>Met en place une causerie</p> <p>Jeux symboliques</p> <p>Demande aux enfants de raconter des histoires</p> <p>Fait des chansons et encourage les enfants à chanter</p> <p>Encourage les enfants à parler</p>					

		Pose des questions ouvertes aux enfants					
Pratique de la lecture d'album		Présente l'auteur Présente l'illustrateur Présente le titre du livre Explique brièvement l'histoire Lis en suivant les mots et suit de gauche vers la droite, fait le saut de ligne Fait interagir les enfants					

Annexe 6

Tableau 6

Besoins ciblés et extraits des entretiens et des observations

Besoins ressentis	Mes propres besoins de développement professionnel	Extraits des verbatims (entretiens et observations)
Besoins de formation	Ma formation est lacunaire et limitée.	« Nous avons abordé le terme, il me semble, mais cela était très peu détaillé. »(éducatrice)
Besoins de connaissances (Mieux comprendre l'éveil à la lecture et à l'écriture)	Je possède peu de connaissances. J'ai besoin de comprendre ce qu'est l'éveil à la lecture et à l'écriture.	« J'imagine que c'est d'apprendre à lire et à écrire, mais les enfants ne le font pas à cet âge ». (éducatrice) « Selon moi, il faut attendre d'être à l'école pour voir tout ça. Je ne vais pas commencer à leur apprendre à lire tout de suite. » (éducatrice)
Besoins de compétences (Savoir comment éveiller l'enfant à la lecture et à l'écriture)	J'ai besoin de développer mon savoir-faire tout en respectant l'apprentissage par le jeu. Je veux le faire de manière ludique et non formelle.	« C'est le cahier que j'utilise avec les enfants pour leur apprendre les lettres de l'alphabet. J'ai mis des images qui rappellent la lettre et des tracés pour qu'ils puissent apprendre comment faire la lettre parfaitement. Dans le fond, on ne s'attend pas à ce que l'enfant le fasse parfaitement du premier coup, mais on s'attend à ce qu'il puisse avant de commencer l'école. »(éducatrice)
Comprendre le rôle de l'éveil à la lecture et à l'écriture	J'ai besoin de savoir et de comprendre l'impact de l'éveil à la lecture et à l'écriture dans le développement de l'enfant et sa préparation à l'entrée en milieu scolaire.	« Les enfants doivent être prêts à l'arrivée à l'école et pour ça ils doivent savoir lire et écrire ». (éducatrice)
Désir d'améliorer ses	Je veux être certaine que les	« Pour moi, c'est difficile de

<p>pratiques éducatives en matière d'éveil à la lecture et à l'écriture</p>	<p>activités que j'offre au quotidien interpellent les habiletés d'éveil à la lecture et à l'écriture.</p>	<p>trouver des jeux sur la connaissance des lettres. Autre que la chanson de l'alphabet qu'on fait à l'occasion, Il n'y a pas d'autre chose que je peux faire. Je suis un peu limitée à ce niveau. » (éducatrice)</p>
<p>Sensibiliser les parents à l'éveil à la lecture et à l'écriture</p>	<p>J'aimerais que les parents participent avec moi aux activités d'éveil à la lecture et à l'écriture.</p>	<p>« Les parents ne me posent pas de questions sur le contenu et sur mon programme éducatif. Ils veulent seulement que leur enfant s'amuse. » (éducatrice)</p>

Annexe A

Tableau 7
Échéancier

Étape de la démarche	Date d'échéance	Date d'exécution
1. Analyse des besoins	Septembre et octobre 2015	Octobre 2015 et novembre 2015
2. Détermination des objectifs	Octobre 2015	Octobre et novembre 2015
3. Le choix de la séquentialisation du contenu	Janvier-2015-2016	Janvier 2015-2016
4. Choix des stratégies d'apprentissage	Janvier 2014- 2016	Janvier 2015- 2016
5. Choix des moyens techniques de communication	Janvier 2016	Fin janvier 2016
6. Élaboration du guide d'activités	Fin-janvier 2016	Début février 2016 à ce jour (1 mois)

Annexe B

Tableau 8

Analyse des besoins : Identification des besoins à combler

Principaux éléments retenus	Besoins à combler
1. Connaissances des éducatrices à la petite enfance	Besoins de formation générale sur l'éveil à la lecture et à l'écriture : définition, rôle, objectif, lien avec l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, prévention des difficultés.
	Besoins de formation sur les méthodes de lecture ciblant l'éveil à la lecture et à l'écriture : comment choisir un livre, comment se préparer, quand faire la lecture, comment faire cette lecture, combien de fois faire la même lecture, quoi faire après la lecture de livre.
	Besoins de connaître les différents types d'activités permettant l'éveil à la lecture et à l'écriture.
2. Pratique de l'éveil à l'écrit en milieu de garde.	Besoins d'avoir du matériel pour mettre en pratique des activités d'éveil à la lecture et à l'écriture touchant les diverses composantes du domaine langagier dont l'éveil à la lecture et à l'écriture.
	Besoins de référentiel pour préparer les activités de lecture.
3. Exigences du programme du Ministère de la Famille et des Aînés en ce qui concerne le programme éducatif à la petite enfance.	Besoins de comprendre ce qu'est le développement global de l'enfant et la place de l'éveil à la lecture et à l'écriture à l'intérieure de ce dernier.
	Besoins de comprendre ce que signifie l'enfant apprend sous forme de jeu.
	Besoins de préciser les attentes du ministère de la Famille et des Aînés en matière d'éveil à la lecture et à l'écriture.
4. Horaire typique de l'éducatrice en milieu de garde incluant le temps alloué pour la préparation des activités.	Besoins d'établir des liens entre l'horaire de l'éducatrice et l'établissement d'activités d'éveil à la lecture et à l'écriture.
	Besoins d'établir où seront intégrées les activités et comment elles le seront (dans quel contexte par exemple).

5. Les exigences des parents	Besoins d'aider les parents à comprendre l'importance de la lecture pour éveiller l'enfant à la lecture et à l'écriture.
	Besoins de comprendre ce que c'est l'éveil à la lecture et à l'écriture
	Besoins de comprendre le rôle de l'éducatrice.
	Besoins de comprendre la philosophie valorisée par le programme destiné aux éducatrices à la petite enfance du ministère de la Famille, son positionnement et les raisons de celles-ci.

Annexe B-1

Tableau 9

Résumer des recommandations du programme "Accueillir la petite enfance" (ministère de la Famille et des Aînés, 2007)

	Éléments recueillis à partir du programme « Accueillir la petite enfance »
Définition des habiletés langagières (composantes)	<p>"La vie en groupe favorise enfin le développement des habiletés langagières (orales, graphiques, corporelles et artistiques) et de la représentation symbolique, habiletés qui jouent un grand rôle dans l'évolution de la pensée de l'enfant. Ainsi, les interactions avec les autres, associées aux différentes représentations de l'univers culturel (images, livres, objets, etc.), stimulent la compréhension du langage parlé et l'expression verbale des émotions et des idées de l'enfant. Les interactions verbales de l'enfant avec les adultes et avec ses pairs lui permettent de comprendre qu'à un objet est associé un son qu'il tente progressivement de reproduire. Peu à peu, l'enfant reproduit des sons, acquiert du vocabulaire et progresse, tant sur le plan de la compréhension que de l'expression orale. Pour stimuler le développement du langage oral, le personnel éducateur ou les RSG peuvent donc nourrir le plaisir que les enfants ont à jouer avec les mots en leur faisant prendre conscience qu'il y a des mots drôles, des mots qui chantent, des mots qui riment, des mots qui commencent par le même son, etc., autrement dit en les aidant à développer leur conscience phonologique. Ils peuvent accompagner les activités quotidiennes de comptines (ex. : pour la collation, pour le rangement des jouets, pour l'habillage, etc.), de chansons ou de poèmes, pour rendre ces activités plus amusantes⁴¹."extrait du document "Accueillir la petite enfance " du ministère de la Famille et des Aînés, 2007).</p> <ul style="list-style-type: none"> - porter attention au vocabulaire de l'enfant/ prononciation /ordre des mots dans ses phrases/ usage du vocabulaire. - exprimer des émotions, poser des questions, faire des liens entre des faits ou des événements. Pour favoriser l'acquisition du langage oral, - prendre le temps d'écouter l'enfant, lui parler de ce qu'il vit, de ce qui l'intéresse ou de ce qui retient son attention. - encourager l'enfant à décrire ce qu'il voit, à exprimer ce qu'il ressent. - soutien dans ses tentatives de communiquer avec les autres, - inciter à utiliser des mots nouveaux/corrige ses erreurs de sens /

	<p>reformule correctement ses phrases / donne un sens à ses comportements</p> <ul style="list-style-type: none"> - être attentif à ce que l'enfant dit plutôt qu'à la façon dont il le dit, - procurer les mots justes / prolonger les phrases de façon à ajouter de l'information. - La création artistique permet à l'enfant d'exprimer ses idées et ses émotions de manière de plus en plus précise et nuancée - éveille l'enfant au monde de la lecture et de l'écriture, interagissant avec lui pendant la lecture d'une histoire (parler des personnages, des événements clés, du dénouement, etc.) / invitant à faire un bricolage à partir d'une histoire entendue⁴². - multiplier les occasions de contact de l'enfant avec des livres, des affiches, des images ou un ordinateur, l'encourage à dessiner des formes, lui demande de raconter une histoire qui sera ensuite inscrite dans un cahier ou de mimer diverses situations, le tout toujours sous forme de jeu. <p>**Les recherches démontrent en effet que les enfants à qui un adulte a commencé à faire la lecture tôt, idéalement avant l'âge de 3 ans et demi, sont avantagés sur le plan de l'acquisition du vocabulaire et sur celui de la réussite scolaire ultérieure⁴³."</p>
<p>Observation du développement des habiletés à l'âge de 3-4 ans</p>	<ul style="list-style-type: none"> - vocabulaire d'environ 1000 mots - construit des phrases de cinq mots. - langage est fluide (a de vraies conversations avec ses camarades) - comprend une phrase contenant trois directives simples/ - pose beaucoup de questions : « Où ? Comment ? Qu'est-ce que... ? Pourquoi ? », etc. - capable d'exprimer clairement ses besoins - récite des comptines - connaît plusieurs chansons - se décrit à l'aide de diverses caractéristiques."

<p>Observation du développement des habiletés langagières à l'âge de 4-5 ans</p>	<ul style="list-style-type: none"> - vocabulaire d'environ 1500 mots. - curieux - utilise le passé, le présent et le futur. - fait peu d'erreurs de syntaxe (difficulté à prononcer certains mots) - raconte divers événements dans le bon ordre. - imagination très fertile et raconte des histoires où il mêle le réel et l'imaginaire. - aime créer de nouveaux mots et inventer des rimes absurdes. - nomme les contraires. - s'intéresse aux mots qu'il voit dans ses livres d'histoires. - écoute attentivement une histoire (même pas d'images).
<p>Matériel proposé pour permettre le développement de ses habiletés</p>	<p>« Affiche /Album de photos/ Appareil d'enregistrement /Appareil pour écouter/ Cassettes audio, /CD/ Imagier /Jouets sonores /Lettres en plastique, en feutrine, en carton/ Livres /Machine à écrire ou clavier d'ordinateur /Marionnettes /Ordinateur /Photos affichées /Tableau /Téléphone (réel ou réplique) »</p>

Annexe B-2 :

Tableau 10

Résumé des résultats de la recherche au regard de la qualité des services éducatifs principalement sur l'éveil à la lecture et à l'écriture.

Auteurs	Éléments retenus
Japel, Tremblay et Côté, 2005)	<ul style="list-style-type: none"> - Les garderies privées à but non lucratif et les garderies en milieu familial non régi, dont les niveaux de qualité varient présentent de grands écarts entre les milieux régi et non régi. - L'ÉLDEQ (2005) a établi qu'uniquement 10 % des milieux familiaux non régi présentait un niveau de qualité acceptable comparativement à 35 % pour les milieux régis. - Les améliorations à faire concernent principalement la stimulation des enfants par le choix d'activités adaptées à leur développement.
Grandir en qualité (2014)	<ul style="list-style-type: none"> - Parmi les points à améliorer, on note le manque d'accessibilité à un matériel qui favorise toutes les dimensions du développement de l'enfant, spécifiquement en ce qui concerne les dimensions langagières, dont l'éveil à la lecture et à l'écriture. - Il est noté que les éducatrices en milieux de garde non régis soutiennent de manière insuffisante le développement du langage de l'enfant ainsi que l'expression non verbale - Finalement, bien qu'il est établi que l'émergence de la littératie et du langage (éveil à la lecture et à l'écriture), facilite l'entrée dans l'écrit de manière formelle, peu de milieux de garde utilisent des programmes d'éveil à la lecture et à l'écriture.
Ministère de la Famille(2012)	<ul style="list-style-type: none"> - Uniquement 23,4 % des divers milieux de garde à la petite enfance (CPE, garderie et milieu familial régis ou non) utilisent un programme d'éveil à la lecture et à l'écriture.

<p>Charron et al, (2009)</p>	<ul style="list-style-type: none">- Des questionnements quant à la capacité des divers milieux d'être en mesure d'offrir un environnement suffisamment stimulant pour soutenir l'éveil à la lecture et à l'écriture sont mis de l'avant et persistent.- Ces chercheurs ont en outre relevé des lacunes dans le programme de formation.- Depuis les années 2000, le programme de formation en technique d'éducation à l'enfance accorde moins de place à l'éveil à la lecture et à l'écriture (ministère de l'Éducation, 2000).- Selon Charron et al (2009), il faut s'inquiéter de la place donnée à l'éveil à la lecture et à l'écriture à l'intérieur des divers programmes de formation qui influe par le fait même sur la capacité des divers milieux d'offrir un environnement suffisamment stimulant pour soutenir l'éveil à la lecture et à l'écriture.- Certaines caractéristiques des pratiques éducatives favorisant le développement langagier et la littératie dans les contextes éducatifs ont été mises en évidence telle que l'intentionnalité de l'adulte, l'importance de l'observation, le concept de zone proximale de développement, l'étayage, la différenciation pédagogique, la réflexivité et le jeu.- C'est justement sur ces pratiques éducatives à l'égard de la formation qu'il faut se questionner
--	--

Annexe C

Tableau 11

Composantes de l'éveil à la lecture et à l'écriture (définition)

Habiletés langagières	
<p style="text-align: center;">Habiletés de communication orale :</p> <p>Rôles</p> <ul style="list-style-type: none"> - Implication d'un interlocuteur en présence physique auprès de l'enfant - Permet une communication orale fonctionnelle et le développement d'un lexique (Bernard et Duguay, 2004) - Amène l'enfant à parler de façon à se faire comprendre (intelligible) - Amène l'enfant à être en mesure de raconter une histoire dans ses propres mots et dans un ordre logique - Permet de comprendre les termes reliés au langage tels que la notion de mot, de question, d'image, de lettre et de chiffre, par exemple (Bernard et Duguay, 2004) <p style="text-align: center;">Données de la recherche :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Réussite en lecture et écriture (Biemiller, 2007; Storch et Whitehurst, 2002) - Associées à la compréhension du texte (Sénéchal, 2006; Storch et Whitehurst, 2002) - Acquièrent un bagage de vocabulaire riche à l'oral, afin de favoriser la communication écrite en âge scolaire. 	<p style="text-align: center;">Habiletés de communication écrite :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ont lieu en absence physique de l'interlocuteur auprès de l'enfant - Favorise l'usage décontextualisé de la langue qui consiste à pouvoir raconter quelque chose qui peut ne pas être dans le moment présent (Giasson, 2011; Snow, Tabors, Nicholson et Kurland, 1995) - Le langage décontextualisé de la langue à l'oral chez l'enfant afin d'encourager la lecture et l'écriture à un stade ultérieur (Griffin, Hemphill, Camp et Wolf, 2004; Snow, 1991). - Permet de pouvoir s'exprimer sous forme de « narration » par le récit détaillé d'une suite de faits, produit sous forme de monologue décontextualisé. <p style="text-align: center;">Les données de la recherche :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Snow (1991) a montré qu'il y a une corrélation significative entre les usages décontextualisés de la langue orale et l'habileté en lecture chez les jeunes enfants. - L'usage décontextualisé permet le développement de la capacité à produire des textes qui font appel aux langages spécifiques de l'écrit (Bernard et Duguay, 2004). * l'enfant ne va pas produire des textes dès la petite enfance, mais il sera en mesure de développer une structure de langage oral qui lui permettra éventuellement de le transposer à l'écrit par la communication écrite au moment opportun.
<p style="text-align: center;">Habiletés langagières expressive</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ ce que l'enfant comprend 	<p style="text-align: center;">Habiletés langagières réceptives</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ ce que l'enfant dit
Conscience de l'écrit	

<p>(la conscience de l'écrit viendrait favoriser et non prédire la réussite de la lecture et de l'écriture chez l'enfant (Pelletier, 2011) : clarté cognitive, connaissance des lettres et principe alphabétique</p>		
<p style="text-align: center;">La clarté cognitive</p> <p>L'adulte doit rendre explicites les fonctions de l'écrit (pourquoi lit-on et à quoi ça sert?).</p> <p>Découverte des conventions du livre (structure du livre, lecture de gauche à droite, de haut en bas, etc.).</p> <p>Découverte de certaines notions spécifiques du livre (dessus et le dessous du livre, l'emplacement et le rôle du titre, le rôle de l'auteur et de l'illustrateur, la pagination)</p> <p>Découvre les relations entre l'oral et l'écrit (découvre que tous les mots lus sont écrits et qu'ils sont écrits dans l'ordre qu'ils sont dits, qu'un mot bref à l'oral soit un mot court à l'écrit et inversement, etc.) (Giasson, 2011; Thériault, 2007).</p>	<p style="text-align: center;">La connaissance des lettres</p> <p>Se fait souvent de manière informelle, sans enseignement explicite, dans le milieu naturel de l'enfant (Giasson, 2011; Cormier, 2006).</p> <p>Débute bien souvent avec les lettres qui constituent le prénom de l'enfant (connaitre et écrire la première lettre de son prénom).</p> <p>Il est plus facile d'apprendre le nom des lettres que d'apprendre à orthographier les lettres (Cormier, 2006).</p> <p>La récitation de l'alphabet permet une connaissance du nom des lettres</p> <p>Les données de la recherche :</p> <p>La connaissance des lettres est une variable de prédiction de la lecture et de l'écriture en première année du primaire (Cormier, 2006;Foulin et Pacton, 2006;Scarborourdg, 1998).;),</p> <p>Elle favorise la conscience linguistique.</p> <p>Les enfants qui débutent l'apprentissage de la lecture et de l'écriture avec une plus forte connaissance des lettres apprennent à lire mieux et plus rapidement que les autres enfants (Foulin et Pancton, 2006).</p>	<p style="text-align: center;">Le principe alphabétique</p> <p>Est à l'origine de notre système d'écriture (Giasson, 2011;Montésinos-Gelet et Morin, 2006)</p> <p>À la petite enfance, les enfants n'ont pas fait la découverte du principe alphabétique. Ils feront cette découverte, pour la plupart, en 1re année du primaire.</p>
<p>Conscience phonologique</p> <p>- Fait référence à l'habileté à reconnaître et diviser les syllabes, les rimes et des phonèmes, à l'oral (Giasson,2011; Thériault,2007).</p> <p>-Fait référence au développement chez l'enfant de la capacité d'identifier les composantes phonologiques des unités linguistiques, de les manipuler de manière opérationnelle et d'acquérir l'aspect</p>		

sonore de la langue (Gombert, 1990).

- Permet de reconnaître, de discriminer et de manipuler les sons du langage (Anthony et Francis, 2005).

- À 4 ans, l'enfant est en mesure de segmenter les mots en syllabes et vers 5ans, il devient capable de scinder des mots en syllabes et de repérer des rimes dans des comptines (Giasson, 2011).

- Se fait habituellement des unités sonores les plus élaborées aux unités sonores plus petites (Carroll, Snowling, Hulme, et Stevenson, 2003; Goswami, 2002

Ce qu'en dit la recherche :

Le développement de bonnes habiletés en conscience phonologique est considéré comme un indicateur prédictif de la réussite de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture (Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation, 2009; Giasson, 2011).

Annexe D

Tableau 12

Principales connaissances à développer avant l'entrée en milieu scolaire

Connaissances	Exemples de thèmes à aborder vers l'âge de 3-4 ans	Exemples de thèmes à aborder vers l'âge de 4-5 ans
<p>1. Des mots pour nommer (connaître et utiliser un vocabulaire de plus en plus précis et élaboré pour nommer la réalité autour de lui, communiquer plus facilement).</p>	<p>1. Les animaux: nom des animaux les plus connus: le nom des animaux domestiques (chien, chat, poisson, etc.) et de la ferme (vache, cochon, poule, etc.); leurs caractéristiques: leur cri (miaule, aboie, bêle, etc.); le nom de leurs petits (chaton, chiot, poulain, veau, lapereau, poussin, caneton, agneau, ourson, etc.); leur nourriture (grains, herbe, carotte, etc.); leur maison (niche, poulailler, écurie, etc.); leurs attributs (la poule donne des oeufs, cochon avec queue en tire-bouchon, etc.)</p> <p>2. Les fruits et les légumes: nom des fruits et des légumes les plus connus (pomme, tomate, fraise, carotte, etc.) ; leurs caractéristiques: couleur, forme, texture, etc.; ce qui est un fruit et ce qui est un légume</p> <p>3. Les parties du corps et les fonctions des 5 sens: nom des principales parties du corps, le sien, celui des autres et celui des personnages sur des images (nez, bouche, oreilles, jambes, yeux, cheveux, bras, mains, etc.); les sens et leurs fonctions: ex. : le nez sert à sentir et les yeux servent à voir.</p> <p>4. La nature: nom des arbres les plus courants: érable, sapin, bouleau, etc.; nom des fleurs les plus courantes: rose, marguerite, tournesol, etc.; distinction entre les arbres à feuille et les arbres à aiguilles; le nom des éléments du paysage: herbe, terre, lac, rivière, montagne, nuages, étoiles, etc.</p> <p>5. Autres catégories et suggestions : Les vêtements ; instruments de musiques; moyens de transport; objets</p>	<p>1. Les animaux: nom des animaux sauvages ou moins connus (Kangourou, âne, mouffette, orignal, caribou, dromadaire, hippopotame, zèbre, etc.) et leurs caractéristiques: le nom de leur cri, l'endroit où ils vivent et leurs attributs</p> <p>2. Les émotions et sentiments: vocabulaire pour nommer les sentiments: triste, joyeux, peur, excité, etc., et faire de lien entre les sentiments et les événements:</p> <p>3. Les fruits et légumes: nom des fruits et des légumes moins courants ou moins connus : courgette, aubergine, avocat, ananas, lime, mangue, etc.; leurs caractéristiques: couleur, forme, texture, goût, origine; nom des arbres qui produisent les fruits (les arbres fruitiers): cerisier, pommier, poirier, etc.; ce que l'on peut faire avec ces fruits et légumes qu'il connaît: ketchup avec des tomates, croustade au pommes avec des pommes, croustilles avec des pommes de terre, etc.</p> <p>4. Les autres produits comestibles: nom des aliments que l'enfant ne connaît pas encore: différentes sortes de pâte alimentaires, différentes sorte de pains, etc.; leurs caractéristiques: couleur, forme, texture, goût, origine, etc.; ce que l'on peut faire avec certains aliments: avec de la farine, on fait des gâteaux, etc.</p> <p>5. Les parties du corps et les organes: parties du corps que l'enfant ne connaît pas encore: mollet, coude, cheville, nom des 5 doigts, etc.; principaux organes vitaux: le cœur, les reins, les poumons, l'estomac, les intestins, etc.; fonction des organes: le cœur fait circuler le sang, les</p>

	<p>pour bébé; saisons et temps qu'il fait; émotions ; aliments; la piscine; le parc; faire le ménage; pour faire sa toilette</p>	<p>poumons permettent de respirer, etc.</p> <p>6. Les gens du milieu: liens familiaux entre les gens: grands-parents, oncle, tante, époux, cousin, fils, sœur, etc.; métier des gens et leurs outils de travail; sport qu'ils pratiquent; loisirs, ; goûts et les préférences; différentes cultures</p> <p>7. Les bâtiments, véhicules et technologies: nom des bâtiments: école, épicerie, hôtel de ville, bureau de poste, hôpital, pharmacie; nom des véhicules: bateau, voilier, chaloupe, pédalo, camion, etc.; nom des appareils qui entourent l'enfant: réfrigérateur, magnétoscope, hélicoptère, ordinateur, etc.; caractéristiques de leurs éléments: compositions, utilité, mode de fonctionnement.</p> <p>8. La nature: nom des plantes et des arbres moins courants: palmier, cactus, algues, pin, fougère, etc.; caractéristiques de certaines plantes: piquants, feuilles, épines, pétales, besoins d'eau, de soleil, d'ombre, etc.; ce que l'on peut faire avec certaines plantes:</p> <p>9. Autres catégories et suggestions de thèmes: instruments de musique, les meubles, les outils, etc.; thèmes particuliers: le jardin, le cirque, la préparation des repas, etc.</p>
<p>2. Des mots pour décrire (connaitre et utiliser un vocabulaire varié et élaboré pour décrire son environnement).</p>	<p>1. Les couleurs et les formes: (il faut initier l'enfant), couleurs de base (rouge, bleu, jaune, vert, etc.); couleurs plus complexes (orange, brun, gris, etc.); formes simples(cercle, carré, triangle, rectangle, croix)</p> <p>2. Les ressemblances et les contraires: synonyme et antonyme</p> <p>Ex. : beau, joli; grand, immense; petit, gros; chaud, froid; monter, descendre</p> <p>3. la dimension (grandeur, grosseur, taille): utiliser les mots servant à qualifier la dimension des choses (grand, gros, petit, mince, long, court, etc.); comparer les objets</p> <p>4. Les quantités: inciter l'enfant</p>	<p>1. Les couleurs et les formes: nuances de couleurs: pourpre, ivoire, bleu ciel, bleu marine, turquoise, vert kaki, vert pomme, etc.; formes plus complexes: losange, rectangle, ovale, etc.</p> <p>2. Les ressemblances et les contraires: comprendre et connaitre les mots qui ont le même sens, synonymes et ceux qui n'ont pas le même sens, les antonymes. Ex. : bon, délicieux; attendre, patienter; beau, magnifique; léger, lourd; à l'endroit, à l'envers; clair, foncé; long, court; jeune, vieux; etc.</p> <p>3. Les quantités: l'enfant connait le nom de plusieurs chiffres, il suffit maintenant de l'amener à les utiliser correctement le concept de quantité: compter</p>

	<p>à compter afin qu'il évalue les quantités, pour comparer, il utilise les mots suivants: pareil, pas pareil, semblable, différent, égaux, le moins, le plus,</p> <p>* lorsque l'enfant compte, ce n'est pas grave s'il ne donne pas la bonne réponse, le plus important c'est qu'il essaie, cela deviendra une habitude.</p>	<p>dans le bon ordre (ex: les départs d'une activité, 1,2,3go); notion d'addition et de soustraction sous forme de jeu, mais sans lui demander d'effectuer une série de calcul. L'enfant doit être amené à comprendre ce principe.</p>
<p>3. Des mots pour situer</p> <p>(connaître et utiliser des mots pour se situer dans l'espace et le temps, les personnages, les personnes, les objets, les événements).</p>	<p>1. La position: (orientation spatiale) : ou, derrière, devant, etc.</p> <p>2. Le moment (orientation temporelle) : soir, jour, nuit</p> <p>3. Le temps des mots d'action: il est important de donner de bon modèle en ce qui concerne l'utilisation du bon temps de verbe dans notre langage pour que l'enfant puisse le développer.</p> <p>4. Les pronoms personnels et possessifs: l'enfant distingue ce qui est à lui de ce qui est aux autres, il sait qui fait l'action. Quand l'enfant parle, s'assurer qu'il utilise correctement les pronoms personnels (je, tu, il, elle, moi, toi, lui, etc.) et les pronoms possessifs (mon, ma, ton, ta, son, etc.)</p> <p>5. Les mots utilisés dans l'interrogation: qui, que, quoi, comment, quand, qu'est-ce que, quel, etc.</p>	<p>1. La position ordinale:</p> <p>a) utiliser les mots après, premier, dernier, deuxième (poser des questions qui incluent l'utilisation de ces mots. Lui poser des questions qui entraînent l'utilisation de ces mots).</p> <p>2. Les mots d'action: apprentissage des différents temps de verbe. Amener l'enfant à exprimer les actions du passé, du présent et du futur. Ex: hier tu as fait...aujourd'hui tu vas faire et demain tu feras...</p> <p>3. Le moment (orientation temporelle: quand?): apprentissage des notions suivantes: aujourd'hui, la dernière semaine, après-demain, bientôt, plus tard, maintenant, tout de suite, etc.; le nom des jours de la semaine; le nom des mois; le nom des saisons</p>
<p>4. Des sons dans les mots</p> <p>(Apprendre progressivement à distinguer les divers sons).</p>	<p>1. Inciter l'enfant à distinguer les sons les plus simples qu'il entend dans les mots courants</p> <p>2. Demander à l'enfant de nommer les images du livre qui possèdent tel et tel son, qui commence ou qui termine par tel son (ex: ba, ma, ta; bonbon, mouton, bedon; ta, tambour, tablette.)</p>	<p>1. Inciter l'enfant à distinguer les sons les plus simples(vocaliques et voyelles) qu'il entend dans les mots courants. Par exemple, choisir un ensemble d'objets et demander à l'enfant quel objet possède le son recherché.</p> <p>2. Demander à l'enfant de trouver le nom des images qui commencent ou terminent par le son vocalique demandé. 3. Lorsque l'enfant éprouve des difficultés à trouver le nom des images ou des objets qui commencent par le son d'une consonne, on lui demande de trouver les noms qui commencent par le même son de syllabe (ex: bas, banane, barbe,).</p>

5. Activités de jeu	Rappelle; dessin; découpe et reconstruit; le jeu des demandes; construit; qu'est-ce qu'on mange?; les images apparaissent en séquences; le cherche et je pointe	Découpe; dessin; devinettes; imagine si...; invente une histoire; joue avec les chiffres; compare des groupes d'objets; gens qui m'entourent; joue avec les marionnettes; trouve la même quantité; découvre des objets cachés; joue avec les mots
------------------------------------	---	---

Annexe E

Tableau 13

Activités hebdomadaires

Semaine du ___ au ___

Thème choisi: _____

Liste

livres: _____

des

Jour de la semaine	Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi
Arrivée graduelle des enfants					
Période de jeu libre					
Causerie					
Collation					
Période de jeux dirigés					
Jeux extérieurs					
Routine préparation pour le dîner					
Dîner					
Période de jeux libres					
Routine de la sieste					
Sieste					
Levé des enfants					
Collation					

Période de jeux libres (extérieur ou intérieur selon la température)					
---	--	--	--	--	--

Annexe F

Tableau 14

Choix des thèmes pour les différents mois de l'année

Période de l'année	Thèmes choisis (1 thème par semaine)			
Semaine	Semaine 1	Semaine 2	Semaine 3	Semaine 4
1. Septembre				
2. Octobre				
3. Novembre				
4. Décembre				
5. Janvier				
6. Février				
7. Mars				
8. Avril				
9. Mai				
10. Juin				
11. Juillet				
12. Août				

Annexe G

Tableau 15

Stratégies d'éveil à la lecture et à l'écriture

Habiletés langagières	
Activités	Objectifs visés
<p>1. Phrase d'accueil (ex: Bonjour les amis. Par la suite, donner la parole à tour de rôle) (modelage)</p> <p>2. Causerie (activité dirigée)</p> <p>3. Lecture du calendrier avec modèle de phrase(ex:lundi, le 12 septembre 2015). Ajouter la température extérieure (aujourd'hui, il fait soleil, ...) les enfants plus âgés pourront devenir ultérieurement responsable de cette tâche quotidienne avec le temps (modelage)</p> <p>4. Histoire séquentielle de 3 images illustrant une histoire lue avec les enfants. L'enfant ordonne les images et raconte l'histoire dans ses mots. (activité dirigée, animation, activité libre)</p> <p>5. Présentation de la structure du récit à l'aide de la pyramide, de la chenille ou de la montagne du récit, à partir d'album lu dans le local.(animation)</p> <p>6. Lecture du menu de la journée par le responsable du jour (images présentées avec mot étiquettes) (animation, modelage)</p> <p>7. Présentation d'objets personnels selon</p>	<p>1. Découvrir les règles de la communication orale, structure de la langue, vocabulaire. (quotidienne)</p> <p>2. Découvrir les règles de la communication orale / Structure de la langue / vocabulaire (quotidienne)</p> <p>3. Communication orale: structure de la langue, vocabulaire.(quotidienne)</p> <p>4. Communication orale: vocabulaire / structure du récit (début, milieu, fin) (2 fois par semaine).</p> <p>5.Communication orale: Structure du récit.(une fois par semaine)</p> <p>6. Vocabulaire (quotidienne)</p>

<p>l'intérêt de l'enfant (activité dirigée)</p> <p>8. Jeux symboliques (clinique médicale, hôpital, bureau de poste, ...) (activité libre)</p> <p>9. Jeu du détective: cacher dans le local des mots étiquettes avec les images. Les enfants partent à leur recherche et doivent les trouver et les nommer. (activité dirigée)</p> <p>11. Demander aux enfants de faire des hypothèses: inventer la fin de l'histoire d'un livre.(animation)</p> <p>12. Histoire séquentielle de 4 images illustrant une histoire lue avec l'éducatrice</p> <p>13. Présentation de projets personnels (animation et modelage)</p> <p>15. Proposer aux enfants de créer des livres et de les présenter aux amis et à leurs parents (animation, activité dirigée)</p> <p>16. Exploiter le jeu de raconte-moi une histoire (activité dirigée)</p>	<p>7. Communication orale (activité mensuelle)</p> <p>8. Communication orale (quotidienne)</p> <p>9. Communication orale: vocabulaire (une fois par semaine)</p> <p>11. Communication orale: compréhension orale (2 fois par semaine)</p> <p>12. Communication orale: structure du récit (2 fois par semaine)</p> <p>13. Communication orale: règles de communication, structure de la langue, vocabulaire (une fois par semaine)</p> <p>15. Communication orale: structure du récit et vocabulaire (une fois par mois selon le thème choisi)</p> <p>16. Communication orale (une fois par semaine)</p>
--	--

Conscience de l'écrit		
Habi- letés	Activités	Objectifs visés
La clarté cognitive	<p>1. Message secret : bonjour les amis. (Modelage avec une baguette magique de l'orientation de la lecture.)</p> <p>2. Lecture du menu du jour (modelage)</p>	<p>1. Émergence de l'écrit: concepts liés à l'écrit (quotidienne)</p> <p>2. Émergence de l'écrit: orientation de la lecture, mots, espace, signe de ponctuation, écrit transmet message...(quotidienne)</p> <p>3. Émergence de l'écrit: dès l'arrivé de chaque enfant à la garderie, dans les</p>

<p>3. Sensibilisation aux livres: créer un lien affectif avec le livre, visiter la bibliothèque de la garderie, présenter les règles d'utilisation d'un livre.</p> <p>4. Informer les parents qu'ils peuvent enrichir la bibliothèque de la garderie selon les thèmes choisie avec des livres à la maison (les enfants les rapportent par la suite).</p> <p>5. Lecture d'album (favoriser les albums drôles, courts avec des illustrations qui parlent et qui captivent) (modelage et atelier dirigé)</p> <p>6. Disperser peu à peu des livres dans les différents coins de jeu de la garderie selon les thèmes abordés.</p> <p>7. Installer un coin écriture: permet aux enfants d'écrire des messages (écriture spontanée), (atelier déversoir, dirigé ou libre)</p> <p>8. Fabrication de livres formule répétitive selon le thème du mois (activité dirigée)</p> <p>9. Message secret plus élaboré: faire encercler les mots et faire observer les espaces entre les mots. (Activité dirigée). Ex. : faire la lecture du menu quotidien des activités</p> <p>10. Sensibilisation aux livres: créer un lien affectif avec le livre, faire la lecture d'album, approche interactive et partagée. (animation)</p> <p>11. Créer un coin lecture: ajouter des livres selon les thèmes de chaque mois, papier,</p>	<p>premiers jours de fréquentation soit habituellement dès septembre.</p> <p>4. Émergence de l'écrit: fait à tous les mois de manière quotidienne.</p> <p>5. Émergence de l'écrit: connaissance des composantes d'un livre (titre, auteur, page couverture, page, illustrateur, ...) Au moins 3 fois par semaine, durée de 10 à 15 minutes par séance de lecture interactive et partagée.</p> <p>6. Émergence de l'écrit: fonction de l'écrit (quotidienne)</p> <p>7. Émergence de l'écrit: conscience de l'écrit, connaissance des lettres (quotidienne)</p> <p>8. Émergence de l'écrit (une fois par mois selon le thème) (une fois par mois selon le thème choisi)</p> <p>9. Émergence de l'écrit: concept lié à l'écrit, structure de la phrase (quotidiennement).</p> <p>10. Émergence de l'écrit et l'ensemble des habiletés d'éveil à la lecture et à l'écriture (quotidiennement, au moins 3 fois par semaine)</p> <p>11. Émergence de l'écrit (au moins une fois</p>
---	---

	<p>crayons, ..., mettre des mots étiquettes avec des images selon le thème du mois (atelier libre, modelage)</p> <p>12. Fabriquer des livres à structure collective. (activité dirigée, modelage)</p> <p>13. Présenter le vocabulaire relatif à la phrase lors de la lecture interactive de manière ludique: la phrase, le mot et les lettres, signes de ponctuation (activité dirigée, animation, modelage, rendre le tout explicite, mais sans enseignement formel)</p> <p>14. Faire encercler les mots dans une phrase (doit être fait sous forme de jeu avec l'enfant) (modelage, activité dirigée)</p> <p>15. Faire compter les mots dans une phrase lors de la lecture de livre (sous forme de jeu) (modelage, activité dirigée, rendre le tout explicite, mais sans enseignement formel)</p> <p>16. Faire des jeux avec les blocs légo, demander aux enfants de déposer un bloc pour chaque mot entendu. (activité dirigée, modelage, sous forme de jeu)</p> <p>17. Présenter le rôle de la page couverture, de l'auteur, et de l'illustrateur lors de la lecture de livres (modelage, animation, activité dirigée)</p> <p>18. Fabrication de carte et les enfants sont invités à écrire un message ou à dicter un message à l'éducatrice (modelage, activité dirigée, animation)</p>	<p>par semaine)</p> <p>12. Émergence de l'écrit (une ou deux fois par mois selon le thème choisi)</p> <p>13. Émergence de l'écrit: concepts liés à l'écrit. (une fois par semaine lors de la lecture interactive)</p> <p>14. Émergence de l'écrit: concepts liés à l'écrit (quelques fois dans le mois)</p> <p>15. Émergence de l'écrit: concept lié à l'écrit (quelques fois dans le mois, selon l'intérêt de l'enfant et son niveau)</p> <p>16. Émergence de l'écrit: structure de la phrase, concepts liés à l'écrit (quelques fois par mois selon l'intérêt de l'enfant et son développement)</p> <p>17. Émergence de l'écrit: (chaque fois que l'on fait la lecture de livres)</p> <p>18. Émergence de l'écrit: fonction de l'écrit, connaissance des lettres (quelques fois par mois, selon le thème choisi)</p>
La connais	1. Donner le défi aux enfants d'écrire la première lettre de leur prénom	1. Émergence de l'écrit: connaissance des lettres de l'alphabet, début

<p>-sance des lettres</p>	<p>(en majuscule) (activité dirigée)(les orthographes approchées)</p> <p>2. Installer la pratique des orthographes approchées : débiter avec le nom de l'enfant et celui-ci pourra poursuivre avec les noms plus connus par la suite (papa, maman, ...) (activité dirigée, modelage)</p> <p>3. Fabrication de carte et les enfants sont invités à écrire un message ou à dicter un message à l'éducatrice (modelage, activité dirigée, animation)</p> <p>4. Faire des jeux dans lesquels on demande à l'enfant d'écrire son prénom: de la pâte à modeler, lettres aimantées, céréales alphabets, ... (activités dirigée, modelage, activité libre)</p> <p>5. Présenter les lettres de l'alphabet : on peut utiliser le matériel raconte-moi l'alphabet (seulement avec les enfants qui ont atteint se niveau, c'est une présentation seulement, on ne s'attend pas à ce que l'enfant connaisse toutes les lettres de l'alphabet)</p> <p>(activité dirigée)</p> <p>6. Utiliser le matériel chante-moi l'alphabet (être initié graduellement aux lettres de l'alphabet, activité dirigée)</p> <p>7. L'arc de l'alphabet (réciter l'alphabet avec les enfants) (activité dirigée, activité de transition). Fabriquer un arc-en-ciel de l'alphabet, créer deux marottes soit un lièvre et une tortue) éventuellement, on peut demander à un enfant de suivre l'arc de l'alphabet, toucher chaque lettre en récitant la chaîne alphabétique, nommer chaque lettre en les retirant de l'arc alphabétique.</p>	<p>avec les lettres du nom de l'enfant (à faire sur chaque document qui lui appartient, ex: dessins, bricolages, mots pour les parents, etc.).</p> <p>2. Émergence de l'écrit: connaissance des lettres de l'alphabet, sensibilisation au principe alphabétique (l'enfant ne le découvre pas maintenant) (une fois par semaine)</p> <p>3. Émergence de l'écrit: fonction de l'écrit, connaissance des lettres (quelques fois par mois, selon le thème choisi)</p> <p>4. Émergence de l'écrit: connaissance des lettres de l'alphabet (hebdomadaire)</p> <p>5. Émergence de l'écrit: connaissance des lettres (une fois par semaine)</p> <p>6. Émergence de l'écrit: connaissance des lettres de l'alphabet (une lettre par semaine donc une nouvelle comptine par semaine)</p> <p>7. Émergence de l'écrit: connaissance des lettres de l'alphabet</p>
----------------------------------	---	---

	<p>8. Créer une corde à lettre: chaque fois que les enfants voient une nouvelle lettre de l'alphabet, on ajoute celle-ci sur la corde à lettre (activité dirigée), pour la présentation des lettres il est bien de le faire avec des lettres qui ont des traits distincts afin de ne pas mélanger les enfants.</p> <p>9. Jeu du détective: cacher des lettres dans le local et demander aux enfants de les trouver et de les coller sur l'arc de l'alphabet. (activité dirigée)</p>	<p>(hebdomadaire).</p> <p>8. Émergence de l'écrit: connaissance des lettres de l'alphabet (hebdomadaire)</p> <p>9.Émergence de l'écrit: connaissance des lettres de l'alphabet (hebdomadaire)</p>
<p>Le principe alphabétique</p>	<p>1. Donner le défi aux enfants d'écrire la première lettre de leur prénom (en majuscule) (activité dirigée)</p> <p>2. Installer la pratique des orthographes approchées : débiter avec le nom de l'enfant et celui-ci pourra poursuivre avec les noms plus connus par la suite (papa, maman, ...) (activité dirigée, modelage)</p>	<p>1. Émergence de l'écrit: sensibilisation au principe alphabétique</p> <p>2. Émergence de l'écrit: connaissance des lettres de l'alphabet, sensibilisation au principe alphabétique (l'enfant ne le découvre pas maintenant) (une fois par semaine)</p>

Conscience phonologique	
*un chapitre du guide est consacré à l'utilisation des comptines pour le développement de la conscience phonologique parallèlement au développement des habiletés langagières	
Activités	Objectifs visés
<p>1. Loto sonore: écouter les bruits ambiants et les identifier, jouer à Jean dit, cacher un objet qui fait du bruit et le trouver (activité dirigée)</p> <p>2. Chansons et comptines: sensibiliser aux rimes (observer de manière sonore, que certains mots se terminent par le même son) (activité dirigée)</p> <p>3. Prendre conscience des sons et des suites de sons (ex: tape, tape, langue, langue, touse) (activité dirigée)</p> <p>4. Jeu du chef d'orchestre, les statues, d'où vient le bruit, mémoire des sons, jeux d'échos en rythmes, jeu d'imitation, jeu du furet (activité dirigée)</p> <p>5. Les onomatopées (les enfants complètent des formulettes musicales avec corps/instruments/comptines, ...Demander aux enfants de reproduire les rythmes (activité dirigée)</p> <p>6. Jeu du téléphone (faire avec le nom des enfants du groupe, les mots et les mots de la garderie, des petites phrases très courtes) (activité dirigée)</p> <p>7. Contrôle de sécurité (des bruits de sirène tel que l'ambulance, les pompiers, la sirène d'alarme incendie) (activité dirigée)</p> <p>8. Qui est caché? (les enfants cachés doivent parler et les enfants doivent deviner qui est caché) (activité dirigée)</p>	<p>1. Attention auditive (au moins une fois par semaine, selon le thème choisi)</p> <p>2. Sensibilité phonologique (une fois par semaine selon le son choisi)</p> <p>3. Attention auditive (une par semaine selon le thème choisi)</p> <p>4. Mémoire auditive, attention auditive, discrimination auditive et séquence auditive (une fois par semaine selon le thème)</p> <p>5. Mémoire auditive, attention auditive, séquence auditive (une fois par semaine selon le thème choisi)</p> <p>6. Mémoire auditive, attention auditive et séquence auditive (une fois par semaine selon le thème choisi)</p> <p>7. Discrimination auditive (une fois par semaine selon le thème choisi)</p> <p>8. Discrimination auditive (une fois par semaine selon le thème choisi)</p>

<p>9. Les appeaux ou instruments de musique différents ou représentations imagées des instruments (les enfants établissent une correspondance avec l'instrument et le son entendu) (activité dirigée)</p> <p>10. Œuvre du patrimoine (écoutes quotidiennes de fragment d'œuvre) (activité dirigée)</p> <p>11. Jeux de segmentation syllabique (liste de mots, tambourin, triangle, ...avec les prénoms des enfants et par la suite avec des mots familiers, les enfants doivent de façon progressive sauter les syllabes, frapper les syllabes dans leurs mains, avec le tambourin ou le triangle, compter les syllabes sur leurs doigts. (activité dirigée)</p> <p>12. Parler comme un robot (modelage, activité dirigée, activité de transition)</p> <p>13. Jeux de segmentation des phrases en mot (fait à tour de rôle) utiliser une liste de comptines (activité dirigée)</p> <p>14. Faire compter le nombre de syllabes (réglettes collées, faire sauter dans des cerceaux, frapper dans les mains (activité dirigée, modelage) (activité qui se fait à l'oral seulement et non à l'écrit)</p> <p>15. Commencer à reconnaître les rimes (modelage, activité dirigée)</p> <p>16. Présentation des sons vedettes à l'oral seulement accompagnée d'image et activité papier - crayon (activité dirigée)</p> <p>17. Isolation de phonème dans les mots</p>	<p>9. Discrimination auditive (une fois par semaine selon le thème choisi)</p> <p>10. Discrimination auditive (une fois par semaine selon le thème choisi)</p> <p>11. Conscience syllabique (au moins une fois par semaine selon le thème choisi)</p> <p>12. Conscience syllabique: articuler, découper les syllabes des prénoms (au moins une fois par semaine selon le thème)</p> <p>13. Conscience syllabique (une fois par semaine selon le thème)</p> <p>14. Conscience syllabique: amener l'enfant à faire la distinction entre les mots courts et les mots longs selon le nombre de syllabes (une fois par semaine selon le thème choisi)</p> <p>15. Sensibilité aux rimes (une fois par semaine selon le thème)</p> <p>16. Conscience phonémique (une fois par semaine selon le thème choisi)</p> <p>17. Conscience syllabique et conscience phonémique (une fois par semaine selon le thème choisi)</p>
--	--

(débuter avec le début) (activité dirigée) (on peut aussi le faire avec un miroir avec les enfants qui ont davantage de difficulté)

18. Catégorie de phonèmes (ex: demander aux enfants de trouver quel mot ne débute pas par un son en particulier). Par la suite, faire des fusions de phonème (demander aux enfants quel mot début par ch-a) (activité dirigée)

18. Conscience phonémique (à faire pendant quelques semaines seulement, quand l'enfant débute la maternelle bientôt)

Annexe H

Tableau 16

Fiche préparatoire pour les ateliers de lecture

Fiche préparatoire pour les activités de lecture

Titre du livre : _____ Auteur : _____

Éditions : _____

	Lundi (modèle)	Mardi (erreur)	Mercredi (questions)	Jeudi (enfant-vedette)	Vendredi
Unité : syllabe / rimes / Tâche : séparer/trouver les sons (Conscience phonologique)	Pas de pseudo-mots	Pseudo-mots simples 1. 2. 3.	Pseudo-mots simples 1. 2. 3.	Pseudo-mots complexes 1. 2. 3.	
1. Inférer les sentiments : 2. Faire des liens : 3. Prédiction : (Habiletés langagières)	Servir de modèle Répondre aux questions Faire intervenir les enfants tout au long de la lecture = interaction.	Servir de modèle Répondre aux questions Faire intervenir les enfants tout au long de la lecture = interaction.	Poser la question aux enfants	Poser les questions aux enfants	Favoriser la lecture autonome avec les enfants
Définition	Définir les mots	Donner des antonymes(mo	Demander aux enfants	Un enfant est choisi	

des mots : 1. mot : définition 2. mot : définition 3. mot : définition (vocabu- laire littéraire) (Habilités langagières)	(synonymes)	ts inverses)	de trouver la définition des mots	pour répondre	
Conscience de l'écrit					
<p>À ne pas oublier tout au long de votre activité de lecture interactive...les 7 techniques proposées par le programme Ali-Explorateur : 1) Obtenir l'attention et utiliser l'intérêt; 2) Nommer les images ; 3) Répéter, faire répéter et encourager ; 4) Poser des questions (ouvertes et fermées) et répondre aux questions ; 5) Ajouter de l'information ; 6) Faire des liens avec la vie de l'enfant ; 7) Respecter le tour de parole :</p>					
<p>⬇ Matériels ajoutés pour stimuler l'interaction (marionnette, musique, animaux miniatures, des instruments de musique pour reproduire des sons associés avec l'histoire, etc.) :</p> <p>⬇ Jeux symboliques :</p> <p>⬇ Comptines :</p>					

(Fiche préparatoire pour les activités de lecture tirée de www.csphares.qc.ca et adaptée selon les besoins)

Annexe I

Tableau 17

Résumé des étapes lors des ateliers de lecture proposés par Malcuit *et al.* (2005)

7 techniques	Définitions
1. Obtenir l'attention et utiliser l'intérêt	Engendrer des échanges verbaux autour de l'intérêt de l'enfant. Permet de maintenir l'attention de l'enfant: exclamations de surprises et d'intérêts; pointer du doigt l'image; thème d'intérêt pour l'enfant.
2. Nommer les images	Permet d'apprendre de nouveaux mots. Nommer les images. Nommer souvent le même mot de la bonne façon (intégrer dans son langage). Apprendre à l'enfant les mots justes et non seulement généralisés.
3. Répéter, faire répéter et encourager	Répéter, car l'enfant a encore de la difficulté à bien articuler des mots ou des parties de mots qui contiennent les sons (s) et (z) et les (r) qui sont difficile à produire jusqu'à l'âge de 7 ans. Scinder le mot en deux pour diminuer les difficultés et faire répéter chacune des séquences. Ne faut pas forcer l'enfant à répéter le mot à chaque fois qu'on lui montre un nouveau mot (risque de perte d'intérêt envers le livre). Encourager l'enfant à décrire ce qu'il voit et à exprimer ce qu'il pense. Souligner les efforts lorsqu'il dit des mots nouveaux ou difficiles. Signifier à l'enfant qu'on le comprend et qu'il parle bien.
4. Poser des questions et répondre aux questions	Permet à l'enfant de parler de ce qu'il voit sur les images (questions réclamant de courtes réponses). Décrit ce qu'il voit, ce qui se passe, ce que font les personnages et qui sont-ils, ce qui leur est arrivé. Utiliser « comment » et « pourquoi » pour débiter les questions. Questions spécifiques simples où la réponse est oui ou non et des questions descriptives (amènent l'enfant à parler). Encourager l'enfant à poser des questions et reformuler au besoin.
5. Ajouter de l'information	L'enfant fait des courtes phrases pour décrire ce qu'il voit, on peut répondre à sa phrase et on ajoute de l'informations qui va l'aider à décrire mieux ce qu'il voit. S'assurer que les mots ou les expressions utilisées ne sont pas trop difficiles à comprendre ou à prononcer pour l'enfant.
6. Faire des liens avec la vie de l'enfant	Faire des liens entre les mots utilisés pendant la lecture et les situations de sa vie quotidienne. Les mots vont lui permettre de décrire des situations de son quotidien. Parler du passé (hier) et du futur rapproché (demain), mettre en pratique le temps des verbes qu'il inclut déjà dans sa conversation.
7. Respecter le tour de parole	Règle de base de la communication humaine : écoute et respect du tour de parole. Éviter de parler tout le temps. Utiliser de courtes phrases intercalées de pauses. Écouter attentivement l'enfant et bien attendre qu'il est terminé avant d'intervenir à nouveau.

Annexe J

Grille de présentation des activités d'éveil à la lecture et à l'écriture

Document pour l'éducatrice**Titre de l'activité :****Description du projet :****Clientèle visée****Durée :****Matériel :**

La mise en situation (lecture et discussion):
Phase de réalisation artistique :
Pratiques d'orthographe approchées :
Phase d'intégration par la présentation orale :

Suggestion de livres portant sur le thème des animaux et sur le plaisir de lire:
Autres suggestions :

Annexe K

Exemple de lettre aux parents

Lettre remise aux parents

Bonjour chers parents,

Je voulais vous aviser que votre enfant va débiter la confection de sa bibliothèque personnelle. Cette activité s'inscrit dans le cadre de l'éveil à la lecture et à l'écriture soit le développement des préalables nécessaires pour l'apprentissage de la lecture et de l'écriture une fois qu'il sera en milieu scolaire.

D'ailleurs, l'objectif visé est de développer chez votre tout petit le goût de lire et d'écrire. En fait, tout au long de l'année, votre petit aura l'opportunité de remplir sa bibliothèque de livres qu'il aime, mais aussi de livres qu'il aura lui-même confectionné.

Bien entendu, je sollicite votre participation pour la création de sa bibliothèque personnelle. Cette semaine, j'ai présenté différents livres qui parlent des animaux et votre enfant aura à choisir un animal en particulier afin de s'en inspirer pour la création de sa propre bibliothèque. Pour la conception de sa bibliothèque, nous avons besoin de matériels recyclables, dont une boîte de carton (forme la bibliothèque) et de matériels supplémentaires qui pourraient servir à décorer la bibliothèque (collants, dessins spécifiques, objets importants pour votre enfant, etc.) Le but est que votre enfant aime sa bibliothèque, qu'il est le goût de la remplir et qu'il soit heureux et fier de son œuvre. Les objets non utilisés vous seront retournés par la suite.

Je prévois toute la semaine pour la conception de cette bibliothèque personnalisée. Celle-ci vous sera remise le vendredi de cette même semaine. Par la suite, il vous sera possible d'y déposer les livres préférés de votre enfant.

Je vous remercie grandement de l'intérêt que vous portez à la création de cette bibliothèque. Ce projet représente la pièce de départ de l'entrée de votre enfant dans le monde de l'écrit.

Au plaisir

Signature de l'éducatrice

Annexe L

Grille d'autoévaluation de l'activité d'éveil à la lecture et à l'écriture
(cocher et compléter)

Date de réalisation de l'activité : _____

L'activité permet de bien répondre aux besoins et intérêts des enfants : oui ___ non ___

Commentaires : _____

L'activité permet l'atteinte des objectifs fixés (éveil à la lecture et à l'écriture) :

Habileté langagière <input type="checkbox"/>	Communication orale (langage expressif et réceptif) : <input type="checkbox"/> Communication écrite : <input type="checkbox"/>
Conscience de l'écrit <input type="checkbox"/>	Clarté cognitive : <input type="checkbox"/> Connaissance des lettres de l'alphabet : <input type="checkbox"/> Sensibilité au principe alphabétique : <input type="checkbox"/>
Conscience phonologique <input type="checkbox"/>	Reconnaissance des sons : <input type="checkbox"/>

L'activité favorise le développement global des enfants :

L'activité véhicule les valeurs priorisées : _____

Les activités proposées contiennent des consignes claires : _____

Les activités proposées contiennent des moments d'évaluation : _____

Titre de l'activité : _____

Nature : _____

Groupe d'âge : _____

Objectif : _____

Aspect du développement : _____

Compétence transversale : _____

Les enfants ont-ils aimé l'activité? _____

À refaire? _____

Les forces : _____

Ne pas oublier: _____

Les difficultés: _____

Suggestions pour prolonger l'activité : _____

Annexe M

Tableau 18

Présentation des activités mensuelles

Semaine	Livres	Activité artistique	Comptine
Semaine 1	Ex. : Spécialement pour cette première semaine de l'année il y aura 4 livres pour initier les enfants aux animaux et leurs habitats (choix d'un animal) (La ferme/la plage, ...)	Ex. : Je me dessine et me présente à mes amis	Ex : Les roues de l'autobus...
Semaine 2	Galette, l'amoureux des livres	Ex : Création de ma bibliothèque personnelle et mon livre préférée...je le présente à mes amis de la garderie	ex : À la bibliothèque...
Semaine 3	Le petit chaperon rouge	Maquette du petite chaperon rouge	Ex. : Le petit chaperon rouge
Semaine 4	Galette s'en va aux pommes	Mon livre des pommes	Ex. : Michaud est tombé dans un grand pommier! Une pomme pour collation...
Semaine 5	On revoit tous les livre. On début le mois suivant	On débute le mois de suivant	Ex. : On revoit toutes les comptines du mois