

## La littératie multimodale à l'éducation préscolaire 4 ans : documentation du parcours d'une enseignante

Monica Boudreau, Julie Mélançon, Isabelle Beaudoin, Hélène Beaudry et  
Marie-Hélène Hébert

Volume 19, juin 2024

Soutenir le développement et les apprentissages de l'enfant d'âge  
préscolaire par les mots, l'image, le son, le corps et le mouvement

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1112434ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1112434ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Groupe de recherche en littératie médiatique multimodale

ISSN

2818-0100 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Boudreau, M., Mélançon, J., Beaudoin, I., Beaudry, H. & Hébert, M.-H. (2024). La  
littératie multimodale à l'éducation préscolaire 4 ans : documentation du  
parcours d'une enseignante. *Multimodalité(s)*, 19, 184–205.  
<https://doi.org/10.7202/1112434ar>

Résumé de l'article

Le présent article prend la forme d'une documentation de pratique. Il expose le  
parcours d'une enseignante à l'éducation préscolaire 4 ans qui a participé à un  
projet de recherche sur la littératie qui avait notamment comme objectif de  
dégager des conditions à mettre en place en classe et à la maison afin de  
favoriser l'émergence de l'écrit des enfants. L'article s'attarde particulièrement  
aux pratiques pédagogiques de l'enseignante qui a su exploiter le rôle des mots  
(mode textuel), des sons (mode sonore) et des images (mode visuel) pour  
soutenir le développement de la littératie des jeunes enfants de sa classe. Les  
principaux constats qui ont émergé de l'expérience de l'enseignante et de la  
mise en place de nouvelles pratiques favorables à l'émergence de l'écrit  
(environnement physique et environnement interactif), sont exposés à l'aide  
de témoignages, de photographies et de réalisations d'enfants.



# La littératie multimodale à l'éducation préscolaire 4 ans : documentation du parcours d'une enseignante

Monica Boudreau, Université du Québec à Rimouski, campus de Lévis

Julie Mélançon, Université du Québec à Rimouski, campus de Lévis

Isabelle Beaudoin, Université du Québec à Rimouski, campus de Lévis

Hélène Beaudry, Université du Québec à Rimouski, campus de Lévis

Marie-Hélène Hébert, Université TÉLUQ

## Résumé

Le présent article prend la forme d'une documentation de pratique. Il expose le parcours d'une enseignante à l'éducation préscolaire 4 ans qui a participé à un projet de recherche sur la littératie qui avait notamment comme objectif de dégager des conditions à mettre en place en classe et à la maison afin de favoriser l'émergence de l'écrit des enfants. L'article s'attarde particulièrement aux pratiques pédagogiques de l'enseignante qui a su exploiter le rôle des mots (mode textuel), des sons (mode sonore) et des images (mode visuel) pour soutenir le développement de la littératie des jeunes enfants de sa classe. Les principaux constats qui ont émergé de l'expérience de l'enseignante et de la mise en place de nouvelles pratiques favorables à l'émergence de l'écrit (environnement physique et environnement interactif), sont exposés à l'aide de témoignages, de photographies et de réalisations d'enfants.

## Abstract

This article takes the form of a documentation of practice. It outlines the experience of a 4-year-old preschool teacher who took part in a literacy research project, the main aim of which was to identify the conditions to be put in place in the classroom and at home to encourage children's emergent literacy. The article focuses on the teacher's pedagogical practices, which exploit the role of words (text mode), sounds (sound mode) and images (visual mode) to support the emergent literacy of the young children in her class. The main findings that emerged from the teacher's experience, and from the implementation of new practices favorable to emergent literacy (physical environment and interactive environment), are set out with the help of testimonials, photographs and children's achievements.

**Mots-clés :** émergence de l'écrit, environnement physique, environnement interactif, éducation préscolaire, pratiques enseignantes.

**Keywords:** emergent literacy, physical environment, interactive environment, preschool education, teaching practices.

## Pour citer cet article :

Boudreau, Monica, Mélançon, Julie, Beaudoin, Isabelle, Beaudry, Hélène, et Hébert, Marie-Hélène (2024). La littératie multimodale à l'éducation préscolaire 4 ans : documentation du parcours d'une enseignante *Revue Multimodalité(s)*, 19.

# 1. Introduction

Cet article présente le parcours et les nouvelles pratiques pédagogiques intégrées en classe par une enseignante à l'éducation préscolaire 4 ans, Mme Karen, au cours de l'année scolaire 2022-2023. Mme Karen a participé à un projet ayant notamment pour objectif de dégager les conditions à mettre en place en classe et à la maison pour favoriser l'émergence de l'écrit chez les enfants. Lors de ce projet, l'enseignante a pu participer à quatre formations portant sur les pratiques à privilégier pour favoriser le développement d'habiletés associées à l'émergence de l'écrit en contexte d'éducation préscolaire.

La documentation de pratique rapportée dans cet article s'appuie sur les données issues de questionnaires auto-déclarés, d'entrevues semi-dirigées, d'observations non participantes en classe et d'échanges avec l'enseignante en cours d'année. Elle s'inscrit dans une plus vaste recherche à laquelle ont participé des enseignantes et des enfants de 24 classes d'éducation préscolaire 4 ans et 5 ans de même que les parents des enfants de ces classes et une équipe de chercheuses universitaires.

Dans un premier temps, nous exposons une mise en contexte du projet auquel a pris part l'enseignante. Celle-ci est suivie d'une section consacrée à la présentation du projet mené qui s'appuie sur les quatre principes qui régissent le processus de cocréation selon Lacelle *et al.* (2019, 2022), c'est-à-dire la méthode des **4 P** : élaboration du **P**ortrait du milieu et des actrices, description du **P**rocessus de cocréation, présentation du **P**rojet cocréé et analyse des **P**roductions qui découlent dudit projet. Ensuite, une section présente un retour critique et analytique de l'expérience vécue par l'enseignante et des pratiques qu'elle a su mettre en place, interprétées à la lumière des caractéristiques de la littératie médiatique multimodale. Cette section relève les leviers et les freins rencontrés à l'égard de la mise en place de pratiques susceptibles de favoriser le développement d'habiletés associées à l'émergence de l'écrit chez les enfants. Enfin, les principaux constats qui ont émergé de son expérience sont partagés.

## 2. Mise en contexte

Les pratiques de littératie reconnues efficaces pour éveiller les enfants au monde de la lecture et de l'écriture ont été largement documentées (Guo *et al.*, 2012; Hall, 2003; Lynch, 2011; Montésinos-Gelet *et al.*, 2015; Tracey et Morrow, 2015; Walpole *et al.*, 2015). Plusieurs auteurs recommandent de plonger l'enfant d'âge préscolaire dans un bain d'écrits, c'est-à-dire dans un environnement propice à l'exploration de l'écrit qui favorisera le développement des différentes composantes de l'émergence de la lecture et à l'écriture, et ce, en contextes variés et authentiques (Brodeur *et al.*, 2006; Foulon et Pacton, 2006; Giasson et Saint-Laurent, 2004; Sénéchal et LeFevre, 2002).

Soutenir la littératie à l'éducation préscolaire contribue à la réussite éducative actuelle et ultérieure (Duncan *et al.*, 2007; Justice *et al.*, 2009; Pagani *et al.*, 2011), en plus de favoriser le développement et les apprentissages des enfants dans toutes les sphères de leur vie. La littératie est la « capacité d'utiliser le langage et les images de formes riches et variées pour voir, écouter, parler, lire, écrire, comprendre, communiquer, penser de façon critique afin d'atteindre un but et de développer ses connaissances en classe, à l'école, à la maison ou dans la communauté » (Moreau *et al.*, 2010, p. 43). Ces capacités associées

à la littératie sont donc importantes, voire indispensables, pour évoluer et participer activement à la société (Lacelle *et al.*, 2016), et ce, dès l'éducation préscolaire.

Que ce soit en milieu scolaire ou dans la société, la littératie peut prendre différents visages, en ce sens qu'elle est médiatique (p. ex., elle peut être diffusée et produite par différents médias tels que des médias imprimés et digitaux) et multimodale (elle peut emprunter différents canaux de communication sensoriels tels que la vue ou l'audition) (Russbach, 2016).

La littératie médiatique multimodale est omniprésente en contexte d'éducation préscolaire, la classe étant un contexte où la multimodalité prend place au quotidien. L'environnement de la communication y est à la fois oral, écrit, visuel, voire cinétique (lié aux mouvements). L'enfant est invité à produire du sens en ayant recours à différents modes d'expressions : la parole, les gestes, les images, les sons, etc. À titre d'exemple, un enfant pourrait être amené à « lire » le menu du jour à l'aide des pictogrammes illustrés affichés en classe, ou, à la suite d'un conflit, exprimer des excuses sincères à un pair par ses gestes et ses paroles.

À cet effet, la littératie multimodale implique tant la réception du message communiqué (p. ex., décryptage, compréhension, interprétation) que sa production (p. ex., diffusion, création) (Lacelle *et al.*, 2015). Par ses choix pédagogiques, l'enseignante qui œuvre à l'éducation préscolaire peut soutenir cette multimodalité, tant du point de vue de l'environnement physique (p. ex., par l'aménagement physique des aires de jeux, l'affichage, le matériel qu'elle met à la disposition des enfants, etc.) que de l'environnement interactif (p. ex., ses interventions, l'étayage qu'elle apporte à chaque enfant, les interactions qu'elle suscite, les activités qu'elle propose, etc.) (Boudreau *et al.*, 2022; Charron *et al.*, 2022a).

Pour soutenir le développement et les apprentissages des jeunes enfants, l'enseignante gagne ainsi à multiplier les combinaisons de mode de communication auxquels ces derniers sont exposés (mode textuel, mode visuel, mode sonore, mode cinétique) de manière à leur permettre d'être confrontés à des ressources sémiotiques variées (p. ex., mots, formes, couleurs, représentations de l'espace, son, musique, gestuelles humaines, etc.) (Martel, 2018). Également, en soutenant les enfants à devenir des « lecteurs efficaces » des différents stimuli auxquels ils sont confrontés, elle les aide à être de plus en plus compétents à décoder les symboles, à « lire les images », à manipuler les sons, à interpréter les gestes et à comprendre les symboles pour construire de la signification (décodage/décryptage de signification) pour favoriser une meilleure compréhension de leur environnement (Armand, 2016). Enfin, comme acteurs de leur environnement, les enfants doivent à leur tour développer leur habileté à produire du sens en utilisant des voies multimodales (production de signification) (Azaoui, 2021). Et tout ça... même à 4 ans !

Ainsi, dans le contexte québécois actuel, marqué par l'implantation plus étendue de classes d'éducation préscolaire 4 ans, il s'avère plus que jamais indispensable d'assurer la formation initiale et continue du personnel enseignant œuvrant à l'éducation préscolaire dans le domaine de la littératie, car en plus de contribuer à la réussite éducative actuelle et ultérieure, la littératie favorise également le développement et les apprentissages des enfants dans toutes les sphères de leur vie. À cet effet, le recours à la littérature jeunesse et l'exploitation de la variété des modes proposés en classe (p. ex., textes, images, sons produits, etc.), sur lesquels repose en partie le projet auquel a participé Mme Karen, s'avèrent être des stratégies de choix pour favoriser le développement de la littératie des enfants, et les initier, du même coup, à la littératie médiatique multimodale (Dumais et Soucy, 2022).

### 3. Présentation du projet

Le projet dans lequel s'est engagée Mme Karen visait l'élaboration et l'expérimentation d'un dispositif de formation et d'accompagnement sur l'émergence de l'écrit offert à des parents et à des enseignantes d'enfants d'éducation préscolaire 4 et 5 ans (*projet financé par le FRQSC, Actions concertées/Programme de recherche en littératie, 2019-2024*). Il avait notamment pour objectif de vérifier les effets de ce dispositif sur la qualité des interventions des enseignantes de même que sur le développement des habiletés associées à l'émergence de l'écrit chez les enfants. Cette étude au devis quasi expérimental incluait un pré-test (automne 2022) et un post-test (printemps 2023) réalisés auprès d'un groupe expérimental (GE : 12 enseignantes<sup>1</sup>, 135 enfants et leurs parents) et d'un groupe témoin (GT : 12 enseignantes<sup>2</sup>, 136 enfants et leurs parents). Le projet comprenait des activités de formation et d'accompagnement pour les enseignantes du GE, ainsi qu'un programme de littératie familiale plus spécifiquement destiné aux parents et aux enfants du GE.

Dans ce qui suit, le parcours d'une enseignante du GE – Mme Karen – est plus spécifiquement décrit et s'appuie, comme cela a déjà été mentionné, sur la méthode des 4 P (Lacelle *et al.*, 2019, 2022). Conséquemment, cette partie est structurée autour du portrait du milieu et de l'enseignante, du processus ayant permis sa formation et sa participation à la recherche, de la description des pratiques que cette dernière a mise en place et des productions en découlant.

#### 3.1. Portrait du milieu et des actrices

Les prochaines sections présentent le milieu dans lequel s'est déroulée la recherche et les acteurs impliqués, particulièrement Mme Karen qui est au cœur de cet article.

##### 3.1.1. Portrait du milieu

La vaste étude dans laquelle s'insère ce projet s'est réalisée en partenariat avec deux centres de services scolaires de la région de Chaudière-Appalaches (sur la Rive-Sud de Québec). Ces milieux offrent des contextes scolaires de milieux urbains et surtout ruraux. Dans le cadre du projet, huit classes étaient en milieu urbain et 16 classes étaient situées en milieu rural (dont la classe où œuvrait Mme Karen). En tout, 24 enseignantes ont pris part au projet.

L'équipe de recherche était de son côté constituée de quatre professeures-chercheuses dont une spécialisée à l'éducation préscolaire, une en didactique du français, une en développement de l'enfant et une en mesure et évaluation. Ces dernières étaient appuyées par des assistantes de recherche. Le projet de l'équipe a été soutenu par les conseillères pédagogiques et les directions des écoles participantes

1. Initialement, 12 enseignantes faisaient partie du groupe expérimental, mais une enseignante a dû quitter le projet en cours d'année.

2. Initialement, 12 enseignantes faisaient partie du groupe témoin, mais une enseignante a dû quitter le projet en cours d'année.

des deux centres de services scolaires concernés. Au cœur de la documentation ici analysée, nous retrouvons Mme Karen, enseignante à l'éducation préscolaire 4 ans.

### 3.1.2. Portrait de Mme Karen

Mme Karen est enseignante depuis 25 ans. Elle a principalement enseigné au 3<sup>e</sup> cycle du primaire en anglais et en anglais intensif avant d'œuvrer à l'éducation préscolaire 4 ans au cours des deux dernières années. Son parcours est plutôt atypique : elle détient un certificat en science de l'éducation, un baccalauréat en consommation, un baccalauréat en enseignement de l'anglais langue seconde (BEALS) ainsi qu'un certificat en éducation préscolaire et en enseignement primaire.

En 2021, Mme Karen décide de faire le grand saut à l'éducation préscolaire 4 ans. Lorsque questionnée sur les motivations qui l'ont amenée à faire ce changement de champ, elle dit d'abord avoir été conseillée par une amie. Elle a également été séduite par l'idée d'avoir la possibilité de pouvoir exploiter sa créativité et son côté artistique, mais surtout, elle avait le sentiment qu'elle pourrait faire une différence notable dans la vie des enfants qui amorcent leur parcours dans le monde scolaire.

Lors du projet, Mme Karen était titulaire d'un groupe composé de 11 enfants de 4 ans (sept garçons et quatre filles) dans une école située en milieu rural sur la Rive-Sud de Québec. Plus spécifiquement, l'indice du seuil du faible revenu de l'établissement scolaire est de 2, tandis que l'indice du milieu socioéconomique est de 5 (MEQ, 2021-2022). Au moment du projet, l'école comptait 463 élèves, dont 131 au cycle préscolaire (trois classes d'éducation préscolaire 4 ans et quatre classes d'éducation préscolaire 5 ans).

Avide de développement professionnel, Mme Karen est une enseignante curieuse qui se questionne beaucoup. Elle est particulièrement soucieuse de mener des réflexions pédagogiques pour mieux soutenir le développement des enfants de 4 ans de son groupe-classe. Elle a soif d'apprendre et manifeste clairement le souhait de bonifier ses pratiques pédagogiques liées à la littératie. Lors de la première entrevue semi-dirigée menée auprès de Mme Karen, celle-ci a partagé que : « C'était ma première année l'année passée [...] ce fut une année très difficile [...] j'étais en mode survie ! » Elle a également précisé « J'aurais peut-être besoin de suggestions concernant l'aménagement d'un coin lecture. Ce serait bien. Et des suggestions aussi sur comment je peux solliciter davantage les enfants, les éveiller davantage à la lecture et à l'écriture. J'aimerais bien. » C'est donc avec beaucoup d'enthousiasme que Mme Karen s'est engagée dans le projet de recherche mené. Dès les premières visites des chercheuses dans son milieu en début de projet pour recueillir des observations sur l'environnement de sa classe et ses pratiques initiales en lien avec la littératie, elle affirmait explicitement vouloir s'améliorer et demandait déjà des conseils en ce sens.

Au terme du projet, à la question *Pourquoi avez-vous décidé de participer au projet ?*, elle a soulevé différentes raisons : « Le fait que la lecture de livres et l'exposition font une grande différence dans l'acquisition des compétences de base pour ces jeunes lecteurs et scripteurs. La possibilité d'apprendre davantage sur le sujet et de devenir une meilleure enseignante pour en faire bénéficier les enfants. [...] » Elle a aussi expliqué qu'elle souhaitait : « se faire guider par des personnes qualifiées, obtenir des connaissances et tout le matériel pour le refaire encore et encore ».

### 3.2. Processus de formation et de collaboration

Dans le cadre du projet, Mme Karen a participé à quatre formations (voir Tableau 1), dont trois d'une journée chacune, qui étaient tenues en présentiel. Une quatrième formation, d'environ 45 minutes, était sous la forme d'une capsule en ligne en mode asynchrone. Le contenu des formations proposé par les chercheuses responsables du projet de recherche permettait notamment de réfléchir conjointement avec les enseignantes à propos des pratiques recommandées dans les écrits scientifiques pour soutenir l'émergence de l'écrit des enfants en contexte d'éducation préscolaire. La formule des formations était la suivante : des contenus et réflexions théoriques abordées de façon interactive, des suggestions d'activités pratiques à expérimenter en classe, des moments d'échanges entre les participantes, et une période de réflexion, de partage et de planification, accompagnée par l'équipe de chercheuses, qui permettait aux enseignantes de cocréer et de réinvestir dans leur quotidien les objets de formation. Chaque enseignante recevait également une copie des documents présentés, des activités coélaborées ainsi que plusieurs articles professionnels destinés à nourrir ses réflexions et son appropriation des thématiques abordées.

La démarche s'apparentait ainsi à une approche cocréative (Lacelle et al., 2019). Aux différentes étapes du projet, les rencontres étaient l'occasion pour les enseignantes de partager leurs pratiques, d'exprimer leurs besoins et leurs défis professionnels, de bénéficier du regard des autres pour enrichir leurs réflexions pédagogiques et de cocréer des activités adaptées à leurs besoins.

Tout au long des formations, Mme Karen (ainsi que toutes les autres enseignantes) était invitée à se questionner concernant les différents sujets abordés. En guise d'exemple, pour la formation 1, qui portait sur l'aménagement de la classe, elle était amenée à réfléchir et à échanger, entre autres, sur l'aménagement de sa classe au regard du coin lecture (p. ex., *Selon vous, quels sont les critères d'un coin lecture de qualité ? À quoi ressemble votre coin lecture ? Quelles sont ses forces ? Quels points seraient à améliorer ?*)

À la suite de ces discussions et de l'enrichissement de celles-ci par les recommandations de la littérature, Karen et les autres enseignantes du projet étaient invitées à échanger sur leurs constats, leur analyse des critères proposés par les grilles des auteurs du domaine, leurs forces, leurs défis, etc. Un aller-retour entre la compréhension théorique et la maturation de leurs interventions était favorisé (Lacelle et al., 2019), notamment en exerçant leur esprit critique et en bénéficiant du regard des autres. À chaque rencontre, un retour sur ces réflexions conjointes et les défis était prévu pour permettre aux participantes d'exprimer l'évolution potentielle de leur posture pédagogique et les initiatives réalisées en classe à cet égard. Lors des formations, elles ont aussi coconstruit des activités en équipes qui ont ensuite été partagées à l'ensemble du groupe (p. ex., activités de conscience phonologique, aménagement du coin jeu symbolique pour y intégrer de l'écrit en fonction de différentes thématiques, etc.). De même, à la suite de la formation 4 réalisée de façon asynchrone, les participantes ont eu à élaborer et faire vivre une activité d'orthographe approchées aux enfants et à partager leurs réflexions à cet égard dans un Padlet.

**Tableau 1.** Formations auxquelles a participé Mme Karen

Formule et titre de la formation	Exemples d'éléments abordés
Formation 1 : une journée (présentiel) L'aménagement : au cœur des réflexions pour soutenir l'émergence de la lecture et de l'écriture au cycle préscolaire	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Coin lecture</li> <li>• Coin écriture</li> <li>• Coin jeu symbolique</li> <li>• Écrits environnementaux</li> </ul>
Formation 2 : une journée (présentiel) Des contextes polyvalents, intégrateurs et authentiques pour favoriser l'émergence de l'écrit	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Message du jour</li> <li>• Écriture spontanée</li> <li>• Dictée à l'adulte</li> <li>• Écriture de façon collective</li> </ul>
Formation 3 : une journée (présentiel) D'autres contextes polyvalents, intégrateurs et authentiques pour favoriser les composantes de l'émergence de l'écrit	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conscience phonologique</li> <li>• Lettres de l'alphabet (nom et son)</li> <li>• Orthographe approchées</li> </ul>
Formation 4 : 45 minutes (capsule asynchrone) Oser les orthographe approchées et les inférences avec les enfants... pourquoi pas ?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Orthographe approchées</li> <li>• Inférences</li> </ul>

Comme participante au projet, Mme Karen a également pu bénéficier d'une rencontre de suivi en ligne (mode synchrone) animée par les chercheuses et d'un suivi ponctuel occasionnel selon ses besoins. Tout au long du projet, elle était encouragée à relever des défis et à partager ce qu'elle mettait en place en classe pour soutenir la littératie des enfants, le tout dans un processus de coconstruction entre la praticienne, le groupe d'enseignantes et les chercheuses. De plus, de sa propre initiative, Mme Karen partageait même spontanément à l'équipe de recherche des bons coups vécus dans sa classe pour témoigner de son appropriation des pratiques suggérées lors des formations.

Pour chacune de ces étapes tournées vers la formation et la collaboration, plusieurs outils ont permis de recueillir des données utiles à cette documentation de pratique : des questionnaires auto-déclarés, des entrevues semi-dirigées, des observations non participantes en classe et la conservation des traces des échanges informels avec l'enseignante en cours d'année.

### **3.3. Description des pratiques pédagogiques associées au projet mises en place et présentation des productions en découlant**

Pour rappel, le projet dans lequel s'est engagée Mme Karen visait l'élaboration et l'expérimentation d'un dispositif de formation et d'accompagnement (décrit au point précédent) sur l'émergence de l'écrit. Une bonification quant à la qualité des interventions des enseignantes (leur nature, leurs visées, leurs fréquences, etc.) en matière d'émergence de l'écrit était espérée.

Tout au long de sa participation au projet, Mme Karen a en effet mis en place de nouvelles pratiques en

lien avec l'émergence de l'écrit. Ce sont celles-ci qui sont décrites dans ce qui suit. Par ses pratiques, elle a su exploiter le rôle des mots, des sons et des images pour soutenir le développement de la littératie des jeunes enfants de sa classe. Les exemples qui suivent ont émergé à la suite des formations reçues dans le cadre du projet. Ces pratiques se sont révélées être des moyens tout indiqués pour soutenir le développement de la littératie, voire de la littératie médiatique multimodale : l'aménagement d'un coin lecture, l'aménagement d'un coin écriture, l'envoi d'un message aux parents, des situations d'orthographe approchées et un exemple de message du jour.

### **3.3.1. L'aménagement de la classe pour soutenir la littératie des enfants**

La première formation à laquelle Mme Karen a participé portait sur l'aménagement de la classe pour soutenir l'émergence de la lecture et de l'écriture des enfants au cycle préscolaire. Lors de cette formation, plusieurs notions et conseils lui ont été partagés afin d'offrir aux enfants de sa classe un environnement éducatif de qualité. Il lui a notamment été mentionné qu'« Il est fondamental de planifier judicieusement l'environnement de la classe et le matériel mis à la disposition des enfants afin de les inciter à explorer la lecture et l'écriture au quotidien [...] [environnement qui offre] aux enfants un éventail d'expériences et qui les encourage à être actifs dans leurs découvertes et leurs apprentissages associés au monde de l'écrit. » (Boudreau *et al.*, 2022, p. 136)

Elle a aussi été sensibilisée à l'importance de mettre les enfants dans un bain d'écrits, car une classe dans laquelle le matériel écrit est présent et accessible offre plus d'occasions aux enfants de faire des tentatives d'écriture à leur rythme et dans des contextes authentiques (Boudreau *et al.*, 2022; Lynch, 2011).

Les prochaines sections brossent un portrait de la classe de Mme Karen au regard du coin lecture et du coin écriture avant et après sa participation à cette formation.

#### **3.3.1.1. L'aménagement d'un coin lecture : quand les conseils portent fruit**

Mme Karen n'avait pas de coin lecture dans sa classe en début d'année. Lors de notre visite en septembre, on retrouvait uniquement un petit bac de livres déposé par terre, près du coin de jeu symbolique (coin maison). On y comptait 18 livres (majoritairement des livres cartonnés, dont des livres narratifs présentant de courtes histoires, des imagiers, un livre interactif et un livre pour lecteur débutant) (voir Figure 1). Ailleurs dans la classe, il y avait également un livre exposé près du tableau et six livres de la série « Philo pour enfants » dans une petite bibliothèque près de l'aire de rassemblement. Lors de l'entretien sur ses pratiques initiales, elle a précisé qu'elle tentait de susciter l'intérêt des enfants à l'égard des livres en leur proposant de leur en faire la lecture lors des jeux libres. Depuis le début de l'année, un seul enfant lui avait répondu oui.



Figure 1. Bac de livres en début d'année.

Lorsque questionnée sur la raison de l'absence d'un coin lecture, Mme Karen explique qu'un peu plus tard au cours de l'automne, elle prévoit sortir des coussins que les enfants pourront utiliser s'ils veulent lire. *« J'ai des coussins, c'est le coin lecture »*. Comme sa classe est petite, elle ne dispose pas de l'espace nécessaire pour y ajouter une tente ou une autre installation permanente. Elle est toutefois avide de recommandations : *« J'aimerais aménager un coin lecture qui soit là à l'année, mais j'aurais peut-être besoin de conseils pour comment l'aménager parce que je n'ai pas beaucoup de place dans la classe. Si je pouvais avoir quelques conseils là-dessus, ça serait bien. »*

À la suite de cette première formation, Mme Karen a aménagé, avec les enfants, un coin lecture dans sa classe. *« À partir du moment où vous l'avez suggéré, je l'ai parti ! »* Les enfants lui ont donné un nom « L'espace salon groot » et ont décidé de son emplacement. C'est un coin qui sert uniquement à la lecture et qui, dorénavant, sera présent toute l'année. Il peut accueillir deux à trois enfants à la fois (voir Figure 2).



Figure 2. Coin lecture aménagé avec les enfants.

Elle commente ainsi les améliorations apportées : *« Au début, les livres étaient plutôt loin du coin lecture. [...] [Puis] j'ai commencé à mettre des livres en lien avec le thème du jeu symbolique près du coin lecture. »* Après

les changements apportés, le coin lecture a été disponible en tout temps et fréquenté de façon variable par certains enfants. Mme Karen stimulait également l'intérêt pour le coin et les bacs de livres : « *Lorsque je disais que j'avais des nouveaux livres ou que je changeais les livres, je voyais un engouement pour ceux qui étaient intéressés. Je les voyais se déplacer vers le bac pour aller voir c'était quoi les livres.* »

À la suite des formations auxquelles elle a participé dans le cadre du projet, Mme Karen trouve également important d'exposer la page couverture des livres. Elle le fait notamment en utilisant la bordure de son tableau (voir Figure 3). Cette pratique simple attire l'attention des enfants et leur donne envie de lire l'ouvrage, de « lire l'image » pour savoir de quoi parlera le livre.



Figure 3. Quelques livres exposés à la hauteur des enfants.

Lors de notre visite en fin d'année scolaire, le nombre de livres disponibles aux enfants avait beaucoup augmenté. On a noté 54 livres dans le bac de livres maintenant agrandi (voir Figure 4), ainsi que 15 livres dans le coin lecture disposés dans deux petites boîtes. On trouvait également plusieurs autres ouvrages dans les autres coins de la classe.



Figure 4. Bac de livres en fin d'année scolaire.

### 3.3.1.2. L'aménagement d'un coin écriture : même quand l'espace est restreint

Lors de notre première visite, l'aménagement de la classe n'incluait aucun coin écriture. Lorsque questionnée sur la raison qui explique l'absence d'un coin écriture, Mme Karen mentionne que : « *Je n'ai pas une grande classe, donc je n'ai pas un coin dédié à l'écriture comme tel, mais ce serait une très bonne idée !* » Elle n'envisageait pas non plus d'en instaurer en cours d'année. « *Ce n'était pas nécessairement prévu, mais c'est une bonne idée ! Il faudrait que je me trouve une façon de l'aménager pour que ce soit invitant. Peut-être en plaçant tout au même endroit, très très près [...]* ».

Après avoir assisté à la première formation qui portait sur l'aménagement de la classe pour soutenir l'émergence de l'écrit au quotidien, Mme Karen s'est empressée de réorganiser son local pour proposer un coin écriture aux enfants (voir Figure 5). Son désir d'améliorer son environnement de classe dans le but de mieux soutenir le développement de la littératie apparaissait évident. Maintenant, elle comprend l'importance d'offrir aux enfants un environnement de qualité, favorable aux initiatives des enfants. La formation reçue lui a permis d'enrichir ses réflexions, notamment pour comprendre l'importance de certains enjeux, dont le fait que l'environnement fait partie des pratiques exerçant une grande influence pour le développement et l'apprentissage des enfants de sa classe. L'aménagement d'un environnement de qualité a un impact considérable (environnement physique), particulièrement si ces changements sont suivis d'un accompagnement pertinent sous forme d'étayage et de modelage (environnement interactif).



Figure 5. Coin écriture en fin d'année scolaire.

Les recherches soulignent d'ailleurs qu'un environnement riche en matériel écrit s'avère une condition nécessaire, mais non suffisante, à la réalisation, par les enfants, d'apprentissages signifiants à l'égard de la lecture et de l'écriture (Guo et al., 2012; Zhang, et al., 2015). La qualité des interactions et du soutien offert par les enseignantes demeure essentielle pour maximiser les bénéfices que retireront les enfants des ressources physiques mises en place (Guo et al., 2012; Zhang et al., 2015).

Mme Karen semble l'avoir bien compris, puisque lorsque les enfants lui demandent comment écrire un mot, elle les invite à l'accompagner dans le coin écriture et les amène à faire leurs propres tentatives

(voir Figure 6) tout en les guidant grâce à des interactions judicieuses favorisant, par exemple, leurs réflexions métacognitives sur les relations entre les sons entendus dans les mots et les lettres pouvant les transposer à l'écrit. Mme Karen déclare que le coin lecture sera dorénavant présent dans la classe tout au cours de l'année, car elle en constate les bienfaits. *« Je me souhaite de pouvoir être plus assidue l'année prochaine. »*



Figure 6. Différentes productions écrites réalisées par les enfants.

### 3.3.1.3. Le coin lecture, le coin écriture et la multimodalité

Ce nouvel environnement proposé par Mme Karen, où elle fournit notamment un endroit convivial et intime pour s'initier à la lecture, expose davantage la couverture des livres de littérature jeunesse et rend accessible une variété d'ouvrages. Ce coin lecture est susceptible de favoriser l'exploitation autonome des livres par les enfants. La littérature jeunesse est un vecteur important pour exposer les enfants à la multimodalité (Dumais et Soucy, 2022). Même si l'enfant d'âge préscolaire ne sait pas encore lire, il y développe des comportements de lecteur. Il exploite notamment les illustrations pour construire une signification à l'histoire (lecture de l'image), voire la raconter à voix haute à un pair, etc. Les enfants de la classe de Mme Karen ont même pris l'initiative de s'installer sous une couverture pour un moment de lecture collective « pour faire comme à la maison lorsque maman et papa lisent une histoire avant de dormir » (voir Figure 7). Pour les enfants, l'expérience autour du livre est un contexte multimodal où tout le corps est mis à contribution.



Figure 7. Lecture collective sous la couverture.

L'aménagement d'un coin écriture aura également permis à Mme Karen de favoriser des comportements de scripteurs chez les enfants de sa classe, contribuant ainsi au développement de la littératie. Pour les jeunes enfants de 4 ans, le sens attribué à leurs tentatives d'écriture (modes textuel et visuel) peut émerger de gribouillis, de pseudos lettres, de dessins, de tentatives d'écriture de plus en plus conventionnelles, lesquelles illustrent bien leur désir de produire du sens (production d'un message) et de communiquer autrement qu'à l'oral avec autrui (un petit mot à maman, une lettre au père Noël, un valentin pour un copain, voire un livre d'histoire conçu de leur propre initiative). En somme, les expériences que les enfants sont susceptibles de vivre au coin écriture de la classe les amènent à mobiliser des compétences multimodales propres à la simultanéité de l'utilisation des codes (Martel, 2018), car les enfants ont l'occasion de « traduire » un message oral en langage écrit en s'initiant aux codes de la langue écrite. Le recours aux dessins pour appuyer le sens de leurs tentatives d'écrits met aussi en lumière le caractère multimodal des expériences de l'enfant au coin écriture.

### 3.3.2. Les mitaines : la littératie multimodale au service des besoins réels de communication des enfants

L'automne est arrivé. Certains matins sont particulièrement frisquets et des enfants de la classe se plaignent : « Mme Karen, j'ai froid aux mains ! » Avec les enfants, Mme Karen discute de l'importance de porter de petites mitaines pour bien profiter de l'extérieur. Les enfants avancent qu'il serait bien d'écrire un message aux parents pour leur dire de mettre des mitaines dans leur sac. Elle a alors saisi cette occasion authentique et signifiante pour composer le message de façon collective avec les enfants (sous forme de dictée à l'adulte) et envoyer le mémo, avec eux, directement aux parents par la plateforme Seesaw.

Lors de cette activité, en plus de rester fidèle au sens exprimé collectivement par les enfants, Mme Karen en a profité pour modéliser les comportements de scripteur et pour mettre en évidence pour les

enfants les fonctions de l'écrit. La figure 8 ci-dessous présente le message qui a été transmis aux parents.

Allô maman et allô papa,

J'aimerais ça avoir des choses plus chaudes. Des mitaines chaudes chaudes chaudes et un manteau chaud SVP parce que demain matin, il va faire plus plus froid.

Merci, je t'aime beaucoup beaucoup maman, je t'aime papa beaucoup beaucoup. Xx

Figure 8. Message collectif pour avoir les mains au chaud.

### 3.3.2.1. Le message des mitaines et la multimodalité

Ici, Mme Karen a su particulièrement bien exploiter cette situation spontanée qui a émergé de la vie quotidienne de la classe. Elle a permis aux enfants de vivre une expérience riche de productions de signification à l'aide du langage écrit, dans un contexte réel vécu par les enfants. Avec son aide, ils ont pu endosser le rôle de scripteur. Elle en a profité pour modéliser ce qui se passe dans sa tête lorsqu'elle compose un message (prendre en compte le destinataire, s'assurer de la clarté du message), expliquer aux enfants les conventions de l'écrit pour ce type de texte (salutation, message, conclusion) ainsi que les fonctions de l'écrit qui permettent notamment d'exprimer des besoins et d'informer (Boudreau et al., 2022; Giasson, 2002). Elle a, par le fait même, pu soutenir leur compréhension du rôle des plateformes numériques comme outil de communication. Ce contexte démontre bien comment la multimodalité peut se déployer en contexte d'éducation préscolaire lors d'activités signifiantes issues des intérêts des enfants. Ainsi, la communication d'un message oral produit par les enfants est transposée par Mme Karen en mode textuel. Ce faisant, en écrivant le message devant les enfants, elle utilise un mode de communication cinétique pour initier les enfants aux gestes du scripteur. L'expérience amène donc l'enfant à développer des compétences modales, en ce sens qu'il apprend à reconnaître, analyser et utiliser des ressources sémiotiques propres aux modes textuel, sonore et cinétique (Martel, 2018).

### 3.3.3. La boîte de carton : quand la curiosité est un moteur aux apprentissages et au développement

Mme Karen a également su provoquer d'autres contextes favorables au développement et aux apprentissages en littératie en proposant une situation stimulante pour faire des orthographes approchées à partir d'une boîte de carton. La figure 9 expose cette activité fort captivante pour les enfants, partagée à l'équipe lors d'une formation.

« J'apporte une boîte de carton aussi haute que les enfants dans la classe. Et si nous décrivions cet objet ? Nous réfléchissons, écoutons les sons et écrivons les mots sur cet objet afin de le décrire ! »

- Qu'est-ce que c'est ? Les enfants s'exécutent : « boate » pour « boîte ».
- Quel en est le matériau ? De quoi est-ce fait ? Les enfants produisent « carto » pour « carton ».
- À quoi peut servir cet objet ? Qu'est-ce qui est souvent écrit sur cet objet ? J'écris correctement ces mots avec les enfants et nous les reproduisons.» (Voir Figure 10)

Figure 9. Une boîte de carton comme point de départ pour explorer l'écrit.

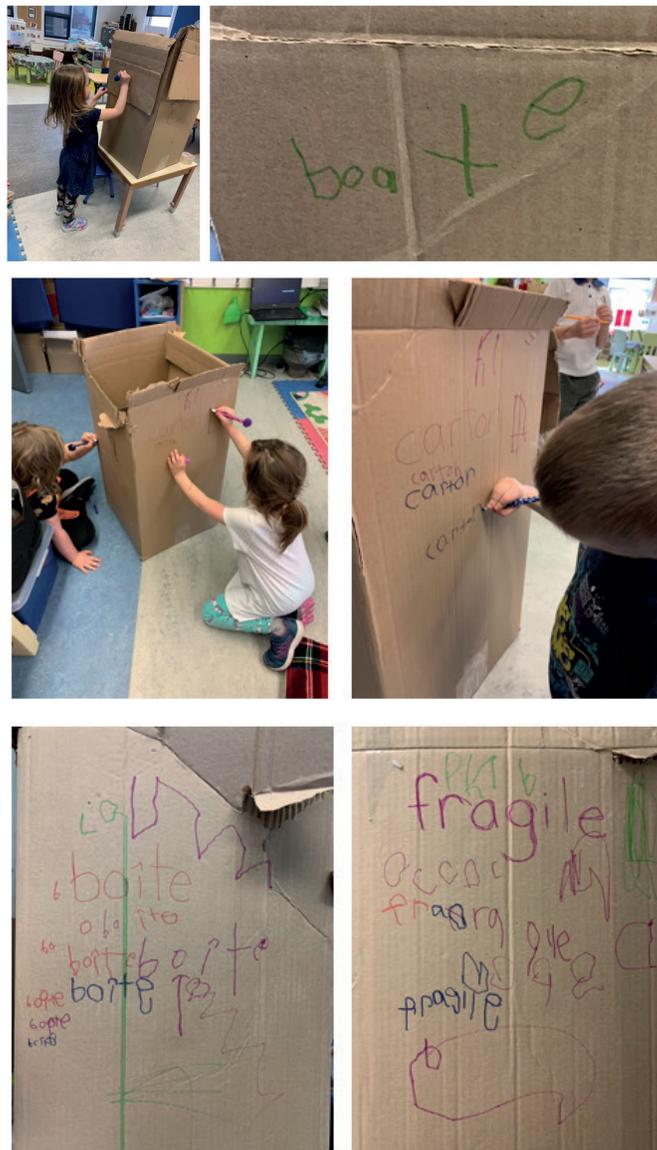


Figure 10. Les enfants qui le souhaitent reproduisent les mots « boîte », « carton » et « fragile » correctement orthographiés.

### 3.3.3.1. La boîte de carton et la multimodalité

Mme Karen s'est dite étonnée et admirative des compétences manifestées par ces jeunes enfants de 4 ans, qui se sont engagés avec curiosité et persévérance. Ce contexte multimodal riche les a conduits à « percevoir et lire » les différents signaux perçus, à mobiliser leurs capacités à exploiter les sons des mots et à les associer à des lettres. Elle a notamment pu y observer les capacités des enfants à produire de la signification avec l'ensemble des stimuli (p. ex., sons entendus dans les mots, écrits vus sur la boîte, etc.), en exploitant également leurs connaissances phonologiques et orthographiques spontanées ainsi que leur créativité dans un contexte signifiant pour eux (Charron *et al.*, 2022a).

Après avoir participé à la formation portant sur les orthographes approchées avec l'équipe de recherche, Mme Karen a multiplié les occasions afin d'attirer l'attention des enfants sur les sons qui composent les mots et, ainsi, les amener à réfléchir aux lettres qui permettent de traduire ces sons.

### 3.3.4. Le message du jour : une pratique pédagogique polyvalente

Un autre contexte pertinent d'orthographes approchées exploité par Mme Karen s'est fait à partir du message du jour. Dans l'exemple présenté dans la figure 11, elle explique comment elle a décidé de procéder pour rendre les enfants actifs.

Lors de la routine du matin, j'écris un message du jour à compléter.

*Bonjour les \_\_\_\_\_ cocos,*

*Combien il y a de lettres dans le mot \_\_\_\_\_ ?*

Les amis décident des mots à ajouter pour compléter le message. Cette fois, les enfants décident d'écrire petits et Pâques. Pour chacun de ces mots, nous écoutons et tentons d'identifier les lettres correspondantes aux sons entendus.

Pour petits, les enfants ont proposé « peti ».

Ensuite, les enfants ont voulu écrire le mot « Pâques ». Ils ont produit « pake » et « paqe ». Super ! Deux lettres différentes pour illustrer le son « K ». Bravo les grands !

Les amis qui possèdent une des lettres dans leur nom désirent écrire cette lettre sur le chevalet. Plusieurs volontaires s'affairent autour du message ! Maintenant, nous devons vérifier le tout !

Certains amis partent même en mission, vers le bureau de la secrétaire (cette personne qui écrit plusieurs lettres, phrases et messages chaque jour) afin d'obtenir l'orthographe des deux mots importants que nous voulons connaître et écrire dans notre message du jour (voir Figure 12).

Figure 11. Un message du jour dans la classe de Mme Karen.

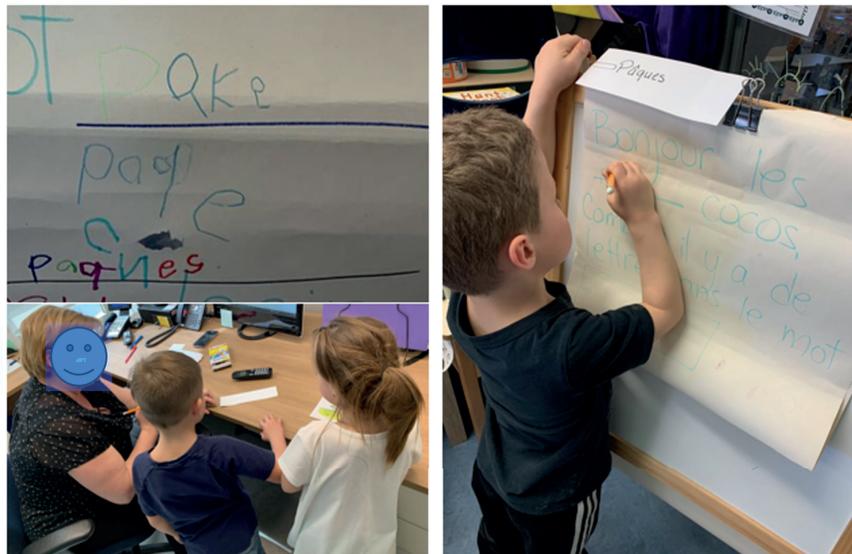


Figure 12. Orthographe approchée et visite chez la secrétaire.

Mme Karen nous partage que, dans ce contexte signifiant, quelques enfants ont fait des observations visuelles fort pertinentes. À titre d'exemple, au retour du bureau de la secrétaire, un enfant s'exclame : « Hein !! Il y a un "t" à la fin du mot ! (petit) ». Mme Karen discute alors avec les enfants de l'orthographe des mots proposés avant de terminer par l'ajout du pluriel : « Bien sûr, Mme Karen a plusieurs petits cocos ! Nous avons donc besoin de quelques "s" ! »

Ici, il ne s'agit pas d'un enseignement systématique des marques du pluriel ou de la morphologie des mots. Ces discussions, réalisées en contexte naturel et signifiant, respectent bien le développement des enfants et émergent de leurs propres observations et questionnements (Boudreau *et al.*, 2022; Charron *et al.*, 2022b). Tout au long de l'activité, l'enseignante exploite leurs observations et leurs intérêts et sait faire des liens avec leur univers (lettres de leur prénom, etc.). Pour les enfants, ces liens entre les stimulations sonores et visuelles enrichissent leur compréhension des conventions de la langue écrite, et ce, tout en leur donnant l'occasion de prendre conscience de la simultanéité des codes inhérente à la langue écrite. Proposer un message du jour à compléter par les enfants leur offre également l'occasion de s'engager à écrire des mots plus complexes, mais qui les intéressent.

En septembre, dans le questionnaire auto-déclaré, Mme Karen avait dit ne jamais avoir fait d'activités d'orthographe approchées en classe. À la suite des formations suivies dans le cadre du projet, l'enseignante a affirmé avoir réalisé des activités d'orthographe approchées quelques fois par semaine. Selon Mme Karen, il s'agit de l'un des changements de pratique les plus importants qu'elle ait réalisés à la suite du projet.

Rappelons qu'une classe dans laquelle le matériel écrit est présent et accessible donne plus d'occasions aux enfants de faire des tentatives d'écriture à leur rythme et dans des contextes authentiques (Lynch, 2011; Zhang *et al.*, 2015). Mme Karen l'a bien compris comme en témoignent les nouvelles pratiques et routines qu'elle a instaurées dans sa classe en cours d'année.

### 3.3.4.1. Le message du jour et la multimodalité

Dans le cadre de cette activité de routine et grâce au soutien apporté par Mme Karen, les enfants ont eu à mobiliser des compétences associées à la littératie médiatique multimodale, tant pour interpréter un message (le message lu et écrit par Mme Karen) que pour en produire (tenter d'écrire les mots choisis), notamment en associant des sons (mode sonore) et des lettres (modes visuel et textuel). Ainsi, le message du matin est une activité de routine riche pour amener les enfants à développer des compétences associées à la multimodalité puisqu'elle les amène à prendre connaissance de la simultanéité des modes utilisés dans ce contexte de communication.

De plus, parmi les compétences associées à la littératie médiatique multimodale à privilégier en classe se trouve notamment le fait de comprendre un message multimodal ou d'utiliser des supports et des outils de communication (p. ex. tableau blanc interactif [TBI], tablettes). Après les formations portant sur le message du jour, Mme Karen a eu ce souci de varier les supports de son message du jour (TBI, chevalet avec de grandes feuilles, messages plus individuels) jusqu'à la fin de l'année scolaire. En plus de soutenir les compétences associées à la littératie médiatique multimodale, ces différents supports favorisent l'entrée dans l'écrit (par exemple en permettant aux enfants d'être exposés à des traces écrites et graphiques différentes, tantôt manuscrites tantôt numériques) (Lavoie et Prévost, 2022), d'avoir accès au message visible tout au cours de la journée, voire de pouvoir le déplacer (dans le cas du papier) pour l'utiliser dans le coin écriture ou dans un jeu symbolique.

## 4. Retour critique et analytique

Les observations réalisées dans le cadre du projet ont permis d'identifier plusieurs changements de pratiques chez Mme Karen au cours de l'année scolaire. Ils concernent principalement l'ajout d'un coin lecture, d'un coin écriture et d'écrits environnementaux, ainsi que l'instauration de nouvelles pratiques telles que le message du jour, l'écriture collective et les orthographe approchées. Ces nouvelles pratiques pédagogiques portent donc à la fois sur l'environnement physique, lié à l'aménagement de la classe, et l'environnement interactif, correspondant aux interventions et à l'étayage offert aux enfants. Selon la littérature du domaine, ces pratiques s'avèrent favorables à l'émergence de l'écrit auprès d'enfants d'âge préscolaire (Boudreau et al., 2022). Après chacune des formations, Mme Karen a toujours eu le souci de mettre en place les propositions faites : « *l'univers vous a mis sur ma route, alors j'ai pu m'améliorer !* ». La prochaine section analyse maintenant les leviers et les freins susceptibles d'être liés à ces changements de pratique.

À la fin de l'année, parmi les changements qu'elle attribue à sa participation au projet, Mme Karen énumère : « *plus d'écrits variés en classe, création du coin lecture, création du coin écriture, plus de conscience phonologique [...]* ». Selon elle, toutes les petites actions du quotidien contribuent d'une façon ou d'une autre à mettre en place des conditions qui favorisent l'émergence de la lecture et de l'écriture des enfants de 4 et 5 ans : « *L'augmentation des ressources écrites, visuelles ou autres dans les coins symboliques, plus grande disponibilité des livres de lecture, message du matin, etc.* » Plonger les enfants dans un bain

d'écrits est effectivement une pratique reconnue par la littérature sur le sujet (Boudreau *et al.*, 2022). En mettant en place ces pratiques, l'enseignante soutient d'ailleurs avoir remarqué des changements chez les enfants de sa classe par rapport aux années passées.

De cette façon, Mme Karen semble même avoir favorisé le développement de compétences associées à la multimodalité, et ce, sans le savoir. En effet, ses actions ont contribué à soutenir la multimodalité, car elles ont fort probablement permis aux enfants de développer leurs habiletés à comprendre et à produire des messages multimodaux sur différents supports, notamment par le biais de la compréhension du lien qui unit les symboles utilisés dans le langage écrit (p. ex., lettres de l'alphabet) et les sonorités de la langue (p. ex., phonèmes, syllabes), etc.

Ces pratiques s'avèrent ainsi multimodales par essence, tant en réception qu'en production (Lacelle *et al.*, 2015). L'enseignante a mis en place des contextes permettant aux enfants de « percevoir et lire » différents signaux et elle a veillé à les accompagner à devenir plus compétents à en décoder les significations. Elle a également favorisé la production de significations par les enfants en utilisant des voies multimodales (Azaoui, 2021; Martel, 2018).

Plusieurs leviers semblent avoir favorisé ces changements de pratique ainsi que l'efficacité du développement professionnel (Richard *et al.*, 2017) de Mme Karen. Précisons que, pour accepter de modifier ses habitudes, la personne enseignante doit faire preuve d'ouverture, de flexibilité et d'une volonté à s'y engager. Nul doute que c'était le cas pour Mme Karen, qui était prête et souhaitait s'améliorer. Elle a beaucoup apprécié les formations, mais surtout les occasions de partage et de cocréation entre collègues qu'elles ont pu susciter (Lacelle *et al.*, 2019, 2022). N'ayant pas beaucoup d'expérience à l'éducation préscolaire, Mme Karen était avide des pratiques et des conseils partagés par les autres enseignantes du projet. Cela répondait à un réel besoin pour elle. Elle reconnaît d'ailleurs chez elle ces forces, qui ont pu constituer des leviers pour elle : « *Ouverture, désir d'apprendre pour mieux redonner, certitude que cela génère des retombées positives pour l'enfant.* » L'enseignante souligne également que sa motivation était alimentée par ses observations quotidiennes en classe : « *Constater les progrès, l'intérêt positif, les nombreuses répercussions... dans la vie de tous les jours des enfants !* »

Les recherches montrent que, lorsqu'on accompagne les enseignantes, il est possible d'observer des changements dans leurs pratiques éducatives (Bouchard *et al.*, 2017; Boudreau *et al.*, 2017; Charron *et al.*, 2013). Parmi les principes recommandés par Richard *et al.* (2017) pour qu'une formation favorise de tels changements, on trouve l'importance de proposer des activités étayées par la recherche et animées par des chercheurs spécialisés dans le domaine, que ces activités soient distribuées dans le temps, etc. Ce fut le cas lors du projet auquel ont participé les enseignantes. Cela a pu représenter des leviers favorables pour bien répondre aux attentes de Mme Karen.

En contrepartie, parmi les freins identifiés par Mme Karen, on note « *le manque de temps, pouvoir faire plus (préparer d'autres activités, préparer plus de matériel accessible aux enfants de ma classe...)* ». En effet, malgré le fait que le projet ait été vécu sur une année scolaire, les enseignantes disposaient de peu de temps et d'accompagnement pour s'approprier, expérimenter et mettre en place de nouvelles pratiques. Un dialogue plus soutenu avec l'équipe de recherche et entre les participantes aurait également été favorable pour renforcer davantage la cocréation et enrichir ainsi les réflexions pédagogiques (Lacelle *et al.*, 2019). En ce sens, sur la base des recommandations de Richard *et al.* (2017), le projet aurait pu prévoir une démarche d'accompagnement plus soutenue et favoriser davantage le travail collaboratif.

Néanmoins, l'expérience globale vécue par Mme Karen s'est avérée positive : « *J'ai vraiment beaucoup apprécié, vous m'avez guidée, vous m'avez offert une belle amélioration de moi-même alors j'en suis très heureuse. Et mes élèves vous remercient, parce que ce sont eux qui en bénéficient à l'autre bout.* » Lorsqu'interrogée sur les points qui demeurent à améliorer concernant ses pratiques en lien avec l'émergence de l'écrit, elle mentionne : « *Avoir accès à plus de livres, [...] recevoir davantage d'enseignement pour demeurer à l'affût des derniers développements.* » La participation de Mme Karen au projet semble donc avoir semé une réflexion pédagogique qui pourra être poursuivie par l'enseignante.

## Conclusion

Cet article avait comme objectif de présenter, selon l'approche des 4 P (portrait du milieu, processus de cocréation, projet, production) (Lacelle et al., 2019, 2022), le parcours d'une enseignante à l'éducation préscolaire 4 ans qui a participé à un projet de recherche portant sur la littératie. La documentation de pratique rapportée s'est attardée aux nouvelles pratiques pédagogiques instaurées par l'enseignante qui était désireuse d'apprendre et de pousser plus loin ses ambitions éducatives. Les exemples retenus ont permis d'illustrer comment elle a su, par sa participation au projet, exploiter le rôle des mots (mode textuel), des sons (mode sonore), des images (mode visuel) et du corps/gestes (cinétique) pour soutenir le développement de la littératie des jeunes enfants de sa classe. De surcroît, en plus de leur permettre de s'approprier de façon naturelle et authentique des concepts associés à l'émergence de l'écrit, Mme Karen aura également contribué à soutenir le développement de compétences associées à la multimodalité des enfants, en réception comme en production.

Au Québec, l'éducation préscolaire vise à soutenir le développement global des enfants (MÉQ, 2021), à répondre à leurs besoins et à « les équiper pour la vie ». Les pratiques visant à soutenir le développement de la littératie rapportées ici montrent que la multimodalité est présente dans tous les contextes et permet de répondre à ces besoins. Les nouvelles pratiques pédagogiques mises en place par Mme Karen illustrent clairement le fait que la multimodalité fait partie du quotidien de la classe d'éducation préscolaire. Les enseignantes gagnent à exploiter les mots, les images, les sons, le corps et les mouvements... même auprès d'enfants aussi jeunes que 4 ans. Ainsi, de futurs travaux de recherche sont nécessaires afin de documenter davantage la multimodalité à l'éducation préscolaire 4 et 5 ans.

# Bibliographie

- Armand, F. (2016). L'enseignement du français en contexte de diversité linguistique au Québec : idéologies linguistiques et exemples de pratique en salle de classe. Dans M. Potvin, M.-O. Magnan et J. Larochelle-Audet (dir.), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation* (p. 172-182). Fides Éducation.
- Azaoui, B. (2021). Former les apprenants à lire les images du corps de l'enseignant : réflexions sur une dimension oubliées des compétences multimodales en réception. *Revue de Recherches en Littérature Médiatique Multimodale*, 13(1).
- Bouchard, C., Hamel, C., Viau-Guay, A., Duval, S., Lemay, L. et Charron, A. (2017). *Mise en place d'un dispositif de développement professionnel auprès d'enseignants(es) en maternelle 5 ans afin de favoriser le soutien du développement du langage oral et écrit des enfants en situation de jeu symbolique*. Programme Actions concertées. Québec, Canada : Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FRQSC).
- Boudreau, M., Beaudoin, I. et Charron, A. (2022). Environnement physique de qualité pour soutenir l'émergence de l'écrit et les premiers apprentissages en lecture et en écriture. Dans I. Montésinos-Gelet, M. Dupin de Saint-André et A. Charron (dir.), *La lecture et l'écriture : Fondements et pratiques à l'éducation préscolaire et au 1<sup>er</sup> cycle du primaire* (p. 119-136). Chenelière Éducation.
- Boudreau, M., Beaudoin, I. et Mélançon, J. (2017). Programme école-famille axé sur la littérature jeunesse à la maternelle. *La Revue internationale de l'Éducation familiale*, 42, 41-62.
- Brodeur, M., Gosselin, C., Mercier, J., Legault, F. et Vanier, V. (2006). Prévention des difficultés d'apprentissage en lecture : l'effet différencié d'un programme implanté par des enseignantes de maternelle chez leurs élèves. *Éducation et francophonie*, 34 (2), 56-83.
- Charron, A., April, J., Bigras, N., Bouchard, C., Gagné, A., Duval, S., Lehrer, J., Lemay, L. et Turgeon, É. (2022a). *Qualité de l'environnement oral et écrit et qualité des interactions dans les classes de maternelle quatre ans temps plein en milieu défavorisé : les effets sur le développement du langage oral et écrit des enfants de quatre ans*. Université du Québec à Montréal. [https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2022/01/03\\_rapport-de-recherche\\_2018\\_lc\\_210923\\_charron.pdf](https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2022/01/03_rapport-de-recherche_2018_lc_210923_charron.pdf)
- Charron, A., Montésinos-Gelet, I., Plante, I. et Gagnon, B. (2013). *Les orthographes approchées pour un enseignement explicite de l'orthographe au premier cycle du primaire*. Rapport de recherche. Programme Actions concertées. Québec, Canada : Fonds de recherche du Québec - Société et culture (FRQSC).
- Charron, A., Boudreau, M. et Bouchard, C. (2022b). À la découverte du langage oral et écrit. Dans C. Raby et A. Charron (dir.), *Intervenir à l'éducation préscolaire. Pour favoriser le développement global de l'enfant* (3<sup>e</sup> édition, p. 118-130). CEC.
- Dumais, C. et Soucy, E. (2022). Le développement du langage oral à l'éducation préscolaire 4 ans et 5 ans par l'entremise des actes de parole : résultats d'une recherche collaborative. *Éducation et francophonie*, 50(1), 2-16.
- Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., Klebanov, P., Pagani, L. S., Feinstein, L., Engel, M., Brooks-Gunn, J., Sexton, H., Duckworth, K. et Japel, C. (2007). School Readiness and Later Achievement. *Developmental Psychology*, 43(6), 1428-1446.
- Dupin de Saint-André, M. (2011). *L'évolution des pratiques de lecture à haute voix d'enseignantes expertes et leur influence sur le développement de l'habileté des élèves du préscolaire à faire des inférences* [Thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/6854>
- Foulin, J. N. et Pacton, S. (2006). La connaissance du nom des lettres : précurseur de l'apprentissage du son des lettres. *Éducation et francophonie*, 34(2), 28-55.
- Giasson, J. et Saint-Laurent, L. (2004). *Facteurs de protection contre l'échec en lecture au premier cycle du primaire, Rapport synthèse*. Université Laval. <http://www.fqsc.gouv.qc.ca/recherche/index1.html>
- Giasson, J. (2002). *La lecture : de la théorie à la pratique* (2<sup>e</sup> éd.). Chenelière Éducation.
- Guo, Y., Justice, L. M., Kaderavek, J. N. et McGinty, A. (2012). The Literacy Environment of Preschool Classrooms: Contributions to Children's Emergent Literacy Growth. *Journal of Research in Reading*, 35(3), 308-327.
- Hall, K. (2003). Effective Literacy Teaching in Early Years of School: A Review of Evidence. Dans N. Hall, J. Larson et J. Marsh (dir.), *Handbook of Early Childhood Literacy* (p. 315-326). Sage Publishing.
- Justice, L. M., Bowles, R. P., Pence Turnbull, K. L. et Skibbe, L. E. (2009). School Readiness Among Children With Varying Histories of Language Difficulties. *Developmental Psychology*, 45(2), 460-476.
- Lacelle, N., Lafontaine, L., Moreau, A. C. et Laroui, R. (2016). *Définition de la littératie*. Réseau québécois de recherche et de transfert en littératie. <https://www.ctreq.qc.ca/projets/reseau-quebecois-sur-la-litteratie/>
- Lacelle, N., Lebrun, M. et Boutin, J.-F. (2015). *La littératie médiatique multimodale*. Groupe de recherche en Littératie Médiatique Multimodale. <http://litmedmod.ca/litteratie-mediatique-multimodale/groupe-de-recherche-en-litteratie-mediatique-multimodale>

- Lacelle, N., Richard, M., Martel, V. et Lalonde, M. (2019). Design de cocréation interinstitutionnelle favorisant la littératie en contexte numérique. *Revue de recherches en littératie médiatique multimodale*, 9. <http://doi.org/10.7202/1062034ar>
- Lacelle, N., Richard, M., Martel, V., Vallières, A. et Labrie, M. (2022). La cocréation avec les institutions scolaires et culturelles : recherche design en littératie numérique. *Digital Studies/Le champ numérique*, 12. <https://www.digitalstudies.org/article/id/8109/>
- Lavoie, N. et Prévost, N. (2022). Les lettres et les gestes graphomoteur. Dans I. Montésinos-Gelet, M. Dupin de Saint-André et A. Charron (dir.), *La lecture et l'écriture : Fondements et pratiques à l'éducation préscolaire et au 1<sup>er</sup> cycle du primaire* (p. 204-223). Chenelière Éducation.
- Lynch, J. (2011). An Observational Study of Print Literacy in Canadian Preschool Classrooms. *Early Childhood Education Journal*, 38(5), 329–338.
- Martel, V. (2018). *Développer des compétences de recherche et de littératie au primaire et au secondaire : former à l'enquête en classe d'histoire*. Les Éditions JFD.
- Ministère de l'éducation. (2021-2022). *Indices de défavorisation des écoles publiques*. [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/PSG/statistiques\\_info\\_decisionnelle/Indices-defavorisations\\_2021-2022.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/Indices-defavorisations_2021-2022.pdf)
- Montésinos-Gelet, I., Dupin de Saint-André, M. et Bourdeau, R. (2015). Accompagner des élèves en difficulté dans leur appropriation de l'écrit à l'aide de la littérature jeunesse. *Revue de recherches en littératie médiatique multimodale*, 2. <https://doi.org/10.7202/1047309ar>
- Moreau, A. C., Leclerc, M. et Landry, L. (2010). Les ateliers de lecture et d'écriture au préscolaire : expériences d'enseignement-apprentissage. Dans M. Hébert et L. Lafontaine (dir.), *Littératie et inclusion* (p. 37-57). Presses de l'Université du Québec.
- Pagani, L., Fitzpatrick, C., Belleau, L. et Janosz, M. (2011). *Prédire la réussite scolaire des enfants en quatrième année à partir de leurs habiletés cognitives comportementales et motrices à la maternelle. Étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ÉLDEQ 1998-2010)*. Institut de la statistique du Québec. <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/2076717>
- Richard, M., Carignan, I., Gauthier, C. et Bissonnette, S. (2017). *Quels sont les modèles de formation continue les plus efficaces pour l'enseignement de la lecture et de l'écriture chez les élèves du préscolaire, du primaire et du secondaire ? Une synthèse des connaissances*. Université TÉLUQ. [https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/06/ap\\_2014-2015\\_richard.m\\_rapport\\_lecture-ecriture.pdf.pdf](https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/06/ap_2014-2015_richard.m_rapport_lecture-ecriture.pdf.pdf)
- Russbach, L. (2016). Littératie, littératie médiatique multimodale et paradigme multimodal : approches de l'éducation pour le 21<sup>e</sup> siècle. *Revue canadienne des jeunes chercheuses et chercheurs en éducation*, 7(2), 97- 104.
- Sénéchal, M. et LeFevre, J. (2002). Parental Involvement in the Development of Children's Reading Skill: A Five-Year Longitudinal Study. *Child Development*, 73(2), 445–460.
- Tracey, D. H. et Morrow, L. M. (2015). Best Practices in Early Literacy: Preschool, Kindergarten, and First Grade. Dans L. B. Gambrell et L. M. Morrow (dir.), *Best Practices in Literacy Instruction* (5<sup>e</sup> éd., p. 85-106). The Guilford Press.
- Walpole, S., Strong, J. Z. et Riches, C. B. (2015). Best Practices in Professional Learning for Improving Literacy Instruction in Schools. Dans L. B. Gambrell et L. M. Morrow (dir.), *Best Practices in Literacy Instruction* (5<sup>e</sup> éd., p. 414-433). The Guilford Press.
- Zhang, C., Hur, J., Diamond, K. et Powell, D. (2015). Classroom Writing Environments and Children's Early Writing Skills: An Observational Study in Head Start Classrooms. *Early Childhood Education Journal*, 43(4), 307–315.