



REVUE INTERNATIONALE DE
COMMUNICATION ET SOCIALISATION

L'ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE : AVANCÉES, ÉTATS DES LIEUX ET DÉBATS ACTUELS DANS LA FRANCOPHONIE

Responsables : CHRISTIAN DUMAIS ET KRASIMIRA MARINOVA

Volume 7, numéro double 1 et 2

2020

DIRECTEUR-ÉDITEUR : JEAN-CLAUDE KALUBI

CO-DIRECTRICE-ÉDITRICE : NANCY GRANGER

©RICS - ISSN 2292-3667



APPRENTISSAGE DU LANGAGE ÉCRIT À L'ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE : SURVOL DES APPROCHES ÉDUCATIVES ET DES PERSPECTIVES THÉORIQUES DE 1920 À 2020**

ROXANE DRAINVILLE, DOCTORANTE EN ÉDUCATION, UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN ABITIBI-TÉMISCAMINGUE

CHRISTIAN DUMAIS, PH. D., UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

KRASIMIRA MARINOVA, PH. D., UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN ABITIBI-TÉMISCAMINGUE¹

Résumé

À l'éducation préscolaire, un débat a cours au sujet des approches éducatives à adopter pour favoriser l'apprentissage du langage écrit. Dans le but de mieux saisir les fondements de ce débat et de favoriser une meilleure compréhension de l'apprentissage du langage écrit à l'éducation préscolaire, cet article propose un survol historique des principales approches éducatives et perspectives théoriques des 100 dernières années (1920-2020). Il s'en dégage que l'apprentissage du langage écrit est un processus complexe qui implique non seulement la construction du sens et l'acquisition d'habiletés de décodage par l'enfant, mais également la prise en compte de son développement, de ses expériences personnelles et de son bagage socioculturel. Il s'avère ainsi essentiel que les futures recherches qui étudieront l'efficacité des approches éducatives favorisant l'apprentissage du langage écrit à l'éducation préscolaire se penchent sur les nombreuses transactions qui se produisent entre l'apprenant, l'enseignante, l'activité d'apprentissage, le contexte socioculturel et l'environnement éducatif.

Mots clés : Émergence de l'écrit, lecture et écriture, éducation préscolaire, approches éducatives, perspectives théoriques.

¹ Adresse de contact : Krasimira.Marinova@uqat.ca

**Pour citer cet article :

Drainville, R., Dumais, C. et Marinova, K. (2020). Apprentissage du langage écrit à l'éducation préscolaire : survol des approches éducatives et des perspectives théoriques de 1920 à 2020. *Revue internationale de communication et de socialisation*, 7(1-2), 53-74.

1. INTRODUCTION

Depuis quelques décennies déjà, les approches éducatives et les activités pédagogiques à adopter à l'éducation préscolaire, notamment pour favoriser l'apprentissage du langage écrit, sont au cœur d'un débat dans les pays occidentaux (Bernier et al., 2017; Little et Cohen-Vogel, 2016; Organisation de coopération et de développement économique [OCDE], 2007). D'un côté, les tenants de l'approche dite « scolarisante »² (*academic advocates*) considèrent que l'éducation préscolaire a pour mission de préparer les enfants à l'enseignement primaire en misant principalement sur le développement cognitif et l'acquisition de connaissances (Bernier et al., 2017; Russell, 2011). Dans cette approche, les interventions préconisées prennent la forme d'un enseignement direct et systématique des connaissances et des habiletés liées au langage écrit, et amènent les enfants à réaliser une série d'activités dirigées par l'enseignante³ afin d'atteindre des objectifs pédagogiques précis (Conseil supérieur de l'éducation [CSÉ], 2012; Little et Cohen-Vogel, 2016; Whitehurst, 2001). De l'autre côté, les tenants de l'approche dite développementale (*developmentalists*) attribuent à l'éducation préscolaire la mission d'encourager l'enfant à apprendre à vivre avec les autres et à l'accompagner dans ses activités d'éveil et dans ses intérêts du moment (OCDE, 2007), et ce, en respectant le rythme de développement propre à chaque enfant (Little et Cohen-Vogel, 2016). Dans cette approche, les interventions de l'enseignante consistent plutôt à soutenir « le développement du langage et la sensibilisation à l'écrit dans un contexte de vie quotidienne et de manière globale et ludique, en soulignant l'importance d'intéresser l'enfant et de lui faire découvrir les plaisirs de la lecture » (CSÉ, 2012, p. 39). Elles ont ainsi pour visée d'assurer un environnement physique et des interactions sociales de qualité (Bigras et al., 2015; Hamre et al., 2014; Hatfield et al., 2016; Mashburn et al., 2008).

Ces deux approches, aujourd'hui présentes dans de nombreux pays (OCDE, 2007), se sont développées en prenant appui sur différentes perspectives théoriques ayant permis de mettre en lumière le processus par lequel les enfants apprennent la lecture et l'écriture (Otto, 2019). Dans cet article, ce processus est désigné comme l'apprentissage du langage écrit. Dans le but de mieux saisir les fondements du débat évoqué précédemment et de favoriser une meilleure compréhension de l'apprentissage du langage écrit à l'éducation préscolaire, cet article présente d'abord un survol historique des principales approches éducatives et perspectives théoriques des 100 dernières années (1920 à 2020) en lien avec l'apprentissage du langage écrit. La section suivante traite, quant à elle, des approches éducatives de l'apprentissage du langage écrit actuellement mises en œuvre dans la francophonie, tandis que la dernière section fait le point sur le débat entourant l'apprentissage du langage écrit à l'éducation préscolaire au regard du survol historique réalisé.

² Le terme « scolarisante » réfère à une scolarisation précoce des enfants, c'est-à-dire à un enseignement centré sur les contenus scolaires (langues, mathématiques et sciences) (Larouche et al., 2015; Bernier et al., 2017).

³ La profession enseignante regroupant majoritairement des femmes à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire, le féminin est utilisé comme générique dans cet article.

1. Survol historique des approches éducatives de l'apprentissage du langage écrit

Dans les écrits scientifiques anglophones, plusieurs auteurs ont élaboré un historique d'approches éducatives et de perspectives théoriques de l'apprentissage du langage écrit (p. ex., Alexander et Fox, 2004; Hempenstall, 1997; Otto, 2019; Saracho, 2017). À la suite de recensions des écrits sur la question, il a été possible de constater qu'un tel historique n'est pas disponible dans les écrits francophones actuels : plusieurs ne sont pas à jour puisqu'ils ont été publiés il y a plus de 10 ans (Giasson, 2003; Pierre, 2003; Reuter, 1989; Rodes, 2001; Thériault, 1995), quelques-uns n'abordent pas l'émergence de l'écrit, soit l'apprentissage du langage écrit précédant l'enseignement formel (Reuter, 1989; Simard et al., 2019) et d'autres ne présentent pas à la fois les approches éducatives et les perspectives théoriques sous-jacentes (Boiron et Kervyn, 2012; Giasson, 2011; Rodes, 2001; Simard et al., 2019). Une des visées de cet article est donc de combler le manque de connaissances identifié dans les écrits francophones. Le survol historique proposé débute en 1920 puisque c'est dans ces années que les éducateurs et les chercheurs ont commencé à s'intéresser de plus près à la petite enfance et à l'éducation préscolaire en tant que période de préparation à l'apprentissage du langage écrit (Teale et Sulzby, 1986).

Tableau 1. Évolution des principales approches éducatives de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture (inspiré de Otto, 2019, p. 12)

Périodes	Approches éducatives prédominantes	Comment les enfants apprennent à lire et à écrire	Perspectives théoriques sous-jacentes
1920-1950	Aucune intervention	Les enfants doivent atteindre un certain stade de développement intellectuel avant d'être aptes à apprendre à lire et à écrire.	Théorie de la maturation
1950-1980	Interventionniste	Les enfants apprennent des habiletés individuelles dans un ordre spécifique.	Behaviorisme
1980-1990	« Whole langage » / Émergence de l'écrit	Les enfants apprennent à lire et à écrire au travers de leurs expériences quotidiennes.	Théorie du nativisme
1995-2005	Équilibrée/ « Balanced »	Les enfants apprennent à lire et à écrire grâce à une combinaison d'habiletés et d'expériences holistiques et quotidiennes.	Perspective interactive
2000 à aujourd'hui	Intégrale « Comprehensive literacy instruction » / Émergence de l'écrit	Les enfants apprennent à lire et à écrire par des transactions impliquant leurs connaissances du langage, les textes qu'ils rencontrent et les contextes socioculturels.	Théorie transactionnelle Théorie écologique Théorie historico-culturelle

Le texte qui suit s'appuie sur l'ouvrage d'Otto (2019) qui offre un aperçu complet et actuel des perspectives théoriques sous-jacentes au processus d'apprentissage du langage écrit, notamment à l'éducation préscolaire. Le Tableau 1 ci-dessus indique les différentes approches éducatives qui seront abordées et les perspectives théoriques sur lesquelles elles se fondent. D'abord, il sera question des approches éducatives prenant appui sur le concept de « *reading readiness* » ainsi que des perspectives théoriques sous-jacentes, soit la théorie de la maturation et le behaviorisme. Ensuite, l'approche du *Whole language* et le concept de l'émergence de l'écrit seront présentés, de même que la perspective théorique du nativisme sur laquelle elles reposent. Puis, l'approche équilibrée et le modèle interactif de Rumelhart seront décrits. Enfin, l'approche intégrale appliquée à l'émergence de l'écrit sera abordée, suivie de ses fondements théoriques, soit le modèle écologique de Bronfenbrenner, la théorie historico-culturelle de Vygotsky et la théorie transactionnelle de Rosenblatt.

2.1 Approches centrées sur la préparation à l'apprentissage du langage écrit

De 1920 à 1980, le concept de « *reading readiness* » (être prêt à apprendre à lire) a influencé deux approches éducatives, lesquelles sont présentées dans la Figure 1. La première approche répandue de 1920 à 1950 consiste à ne pas intervenir auprès des enfants d'âge préscolaire pour leur enseigner le langage écrit puisque le développement de l'enfant résulte de la maturation physique et neurologique, et non de l'apprentissage (Durkin, 1970; Teale et Yokota, 2000; Thériault, 1995). Cette perspective repose sur les travaux d'Arnold Gesell, un psychologue ayant proposé la théorie de la maturation (Durkin, 1970; Teale et Sulzby, 1986; Thériault, 1995). Selon cette théorie, « les changements dans la structure du comportement chez les enfants sont principalement le résultat de leur héritage génétique. Les gènes établissent un programme en fonction duquel les caractéristiques de l'enfant émergent au cours des vingt premières années de la vie » (Thomas et Michel, 1994, p. 122). Dans le survol historique présenté par Thériault (1995), il est rapporté que, selon cette perspective, on considère que l'enfant doit atteindre un certain stade de développement intellectuel (maturation neurologique) avant d'être en mesure d'apprendre le langage écrit. Ainsi, selon la théorie de la maturation, avant d'avoir atteint l'âge mental de six ans et demi⁴, l'enfant est incapable de percevoir avec exactitude les lettres ou les mots (Durkin, 1970; Lynn, 1963; Thériault, 1995). Comme Gesell soutenait que les enfants ne peuvent apprendre une compétence qu'une fois qu'ils sont prêts pour elle (Reissland, 2005), aucune intervention n'est donc requise à l'âge préscolaire pour soutenir l'apprentissage du langage écrit selon cette perspective. À cet effet, Durkin (1970) précise que, selon Gesell, si un enfant n'est pas en mesure de réaliser une tâche, c'est parce qu'il n'a pas atteint un stade de développement qui lui permet de l'accomplir, et la solution est donc d'attendre que le temps fasse son œuvre et que l'enfant acquière la maturité nécessaire.

⁴ Dès les années 1960, des études ont infirmé ce constat (p. ex. Clay, 1966; Durkin, 1961).

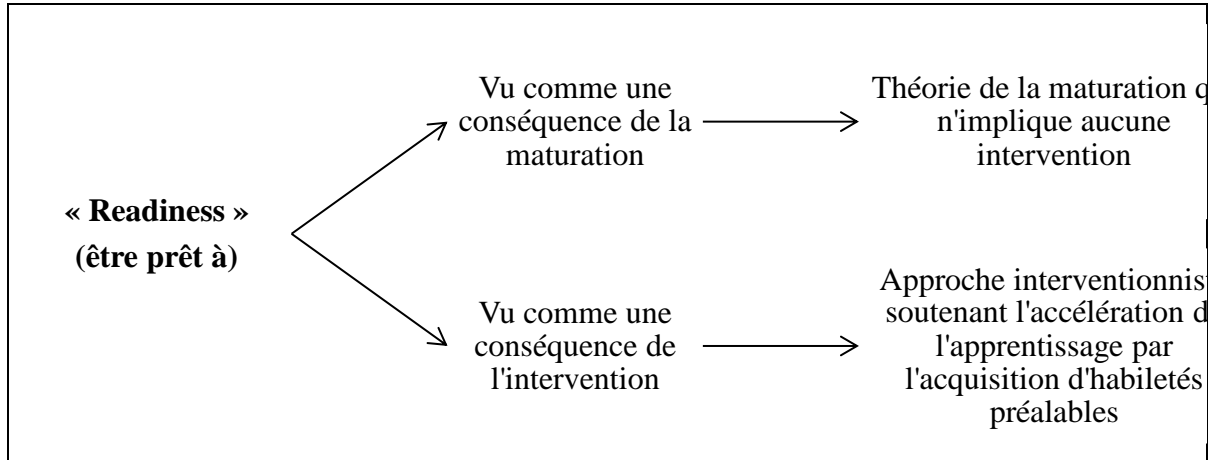


Figure 1. Deux approches éducatives s'appuyant sur le concept de « readiness » (inspirée de J. Thériault, 1995, p. 15)

Au cours des années 1950, on voit apparaître une autre approche éducative : l'approche interventionniste⁵ (Thériault, 1995). Cette approche, préconisée jusqu'aux années 1980, consiste à enseigner de manière directe et séquentielle des connaissances et des habiletés hiérarchisées (Otto, 2019; Thériault, 1995). L'approche interventionniste s'inscrit par ailleurs dans l'approche centrée sur le code (aussi appelée approche synthétique) adoptée à l'enseignement primaire à la même époque et consistant à enseigner d'abord les « unités les plus petites de la langue pour aller vers les plus grandes » (Giasson, 2011, p. 25). Ainsi, à l'éducation préscolaire, les enseignantes doivent suivre un curriculum (*reading readiness programs*) présentant une progression des apprentissages qui doit être respectée à la lettre (p. ex. même si un enfant sait lire à cinq ans, il doit compléter les activités de « pré-lecture » prévues) (Otto, 2019; Teale et Yokota, 2000). Ce curriculum est associé à un matériel spécifiquement développé pour suivre la progression des apprentissages grâce à une pratique isolée dans des cahiers d'exercices, des feuilles de travail et des textes spécialement conçus pour les lecteurs débutants et des manuels de calligraphie (Otto, 2019). L'acquisition des connaissances et des habiletés visées par le curriculum fait l'objet d'une évaluation sous forme de tests ayant pour but de déterminer si les enfants sont « prêts » pour l'enseignement formel de la lecture et de l'écriture (Otto, 2019; Thériault, 1995). Pour les enfants présentant des difficultés liées à l'acquisition des habiletés préalables, le moyen utilisé pour y remédier consiste donc à leur offrir un programme adapté à leur rythme individuel (Alexander et Fox, 2004).

⁵ L'approche interventionniste se rapporte ici au courant de l'intervention socioéducative précoce à vocation compensatoire qui a été largement répandue aux États-Unis et au Canada dans les années 1970 (Bédard et al., 2002; Terrisse et al., 2001). Ce courant adhère aux idées du concept de « *readiness* » dans la mesure où l'intervention précoce vise notamment la « préparation à la transition vers la scolarité obligatoire » (Bédard et al., 2002, p. 99).

Selon Otto (2019) ainsi qu'Alexander et Fox (2004), l'approche interventionniste prend appui sur la perspective behavioriste selon laquelle l'apprentissage survient grâce à l'association établie entre des stimuli, des réponses et des renforcements. Selon cette perspective, il serait ainsi possible d'accélérer le moment auquel l'enfant est « prêt » pour certains apprentissages en lui proposant des interventions appropriées qui favoriseraient l'acquisition de préalables (Teale et Yokota, 2000; Thériault, 1995). Par conséquent, pour qu'un enfant soit « prêt » à apprendre la lecture et l'écriture, un adulte doit lui enseigner de manière directe et formelle des « habiletés préalables » qu'il devra acquérir, soit la reconnaissance des lettres, la discrimination visuelle et auditive, la mémoire visuelle ainsi que la correspondance graphophonétique (Otto, 2019; Thériault, 1995). Le concept de « *reading readiness* » prend alors appui non seulement sur la perspective théorique de la maturation, mais aussi sur celle du behaviorisme où l'apprentissage se fait en raison d'une intervention (Durkin, 1970).

2.2 Approche du *Whole language* et concept de l'émergence de l'écrit

Au début des années 1980, le concept de « *readiness* » est remis en question à la lumière des résultats de recherches portant sur le développement du langage oral, ainsi que sur l'acquisition des comportements de lecteur/scripteur, sur la motivation de l'enfant à apprendre et sur les processus cognitifs internes inhérents à l'apprentissage de la communication écrite (Otto, 2019; Thériault, 1995). En effet, les travaux de Clay (1966), Durkin (1961; 1966), Smith (1971), Halliday (1977) ainsi que de K. Goodman et Y. Goodman (1979) ont permis de montrer que les enfants commencent très jeunes l'apprentissage du langage écrit de manière informelle, alors qu'ils prennent conscience que les symboles écrits revêtent une signification (Saracho, 2017; Thériault, 1995). De 1980 à 1990, l'approche éducative *Whole language*, théorisée par Kenneth et Yetta Goodman, prend alors son essor (Froese, 1996; Otto, 2019). Dans les écrits francophones, l'approche *Whole language* est désignée par l'approche centrée sur le sens, l'approche analytique ou, encore, l'approche globale (Giasson, 2003). Celle-ci consiste à garder le langage « entier », c'est-à-dire que les activités d'apprentissage doivent permettre à l'enfant de s'engager activement dans des situations de communications « naturelles » (Froese, 1996; Otto, 2019). K. Goodman (1989) explique que l'approche *Whole language* part du principe que le tout ne se résume pas à la somme de ses parties. Par conséquent, dans cette approche, l'enseignement direct et explicite d'habiletés ou de concepts isolés est considéré comme non nécessaire (Froese, 1996; K. Goodman, 1989; Weaver, 1994). L'apprentissage des habiletés de décodage, telles que la correspondance lettre-son, doit ainsi se faire dans des situations authentiques de lecture et d'écriture (Weaver, 1994).

C'est également dans les années 1980 que le concept de l'émergence de l'écrit (*emergent literacy*), qui caractérise la période se situant de la naissance jusqu'au moment de l'enseignement formel du langage écrit, est apparu (Teale et Sulzby, 1986; Thériault, 1995). Ce concept sous-tend que le développement du langage écrit ne repose plus sur une maturation neurologique ou l'acquisition de connaissances et d'habiletés préalables. Au contraire, l'enfant y est considéré comme « responsable de la construction de son savoir et de son savoir-faire » (Thériault, 1995, p. 23). Ces savoirs se développent tôt dans la vie de l'enfant, soit bien avant qu'il ne suive un enseignement formel de la

lecture et de l'écriture (Teale et Sulzby, 1986; Thériault, 1995). À cet effet, le concept de l'émergence de l'écrit implique que l'apprentissage du langage écrit n'est pas exclusif à l'école puisque les enfants qui grandissent dans une société alphabétisée commencent à rencontrer le langage écrit dès leur plus jeune âge. Ils prennent alors conscience du langage écrit et sont capables de l'utiliser dans une certaine mesure (K. Goodman et Y. Goodman, 1979). Notamment, dès l'âge de trois ans, des enfants arrivent à reconnaître le logo de certains commerces ou produits (p. ex. le M des restaurants McDonald, le logo des soupes Campbell) (K. Goodman et Y. Goodman, 1979). De plus, selon ce concept, les apprentissages du langage écrit liés à l'écoute, à l'expression orale, à la lecture et à l'écriture (en tant qu'aspects du langage oral et écrit) se développent de manière concomitante et interdépendante, plutôt que séquentielle (Teale et Sulzby, 1986). Le terme « émergence » de l'écrit est choisi parce qu'il suggère un développement, une direction vers laquelle l'enfant progresse (Y. Goodman, 1986). L'émergence de l'écrit sous-tend ainsi que les connaissances et les comportements que les enfants développent dans leurs premières années de vie en lien avec le langage écrit sont légitimes, c'est-à-dire qu'ils ne sont pas préalables à quoi que ce soit, comme le suggèrent les termes « pré-lecture » ou « pré-écriture » (Saracho, 2017; Teale et Sulzby, 1986). Teale et Sulzby (1986) expliquent avoir adopté le terme « literacy » en anglais puisqu'il englobe à la fois le processus de lecture et celui de l'écriture (Teale et Sulzby, 1986). Dans les premiers écrits francophones portant sur cette approche, *emergent literacy* est traduit par le terme « émergence de l'écrit » (Giasson et Thériault, 1983; Thériault, 1995). Dans cette expression, « écrit » comprend le processus de la lecture et de l'écriture. Il faut savoir que le mot « littératie » (ou « littéracie ») n'a fait son apparition dans la francophonie qu'à la fin des années 1990 et demeure un concept polysémique complexe à définir (Dumais, 2011).

L'approche éducative du *Whole language* et le concept de l'émergence de l'écrit découlent de la théorie du nativisme selon laquelle l'humain possède une capacité innée à acquérir non seulement le langage oral, mais aussi le langage écrit (Otto, 2019). Frank Smith, aujourd'hui considéré comme l'un des fondateurs de l'approche *Whole language*, explique cette perspective ainsi :

Qu'est-ce que le langage écrit? Pour un enfant, l'écrit n'est qu'une autre facette du monde, pas encore comprise peut-être, mais pas différente de toutes les images, sons, odeurs, goûts et textures complexes de l'environnement - pas spécialement mystérieux ou intimidant. Et que font les enfants lorsqu'ils naissent dans ce monde entièrement naturel? Ils font comme ils le feront pour le reste de leur vie : ils essaient de lui donner un sens, de découvrir comment cela se rapporte à tout ce qu'ils savent, de comprendre sa relation avec eux, sa « signification ». Essayer de donner un sens à n'importe quelle facette de l'environnement, y compris l'écrit, est une activité naturelle. (Traduction libre de Smith, 1971/2004, p. 1-2)

Selon la perspective théorique du nativisme, lire ne se limite pas à décoder les symboles écrits, mais consiste plutôt en un processus par lequel le lecteur construit activement un sens à partir d'informations visibles (les symboles) et non visibles (son bagage personnel de connaissances) (Otto, 2019). Les tenants de l'approche nativiste soutiennent ainsi que les enfants commencent à

développer le langage écrit à partir des nombreuses occasions qu'ils ont pour interagir avec l'écrit à la maison, dans leur communauté et dans les milieux d'éducation préscolaire (Otto, 2019). Selon Smith (1971/2004), l'approche éducative du *Whole language* est la philosophie pédagogique qui reflète le plus systématiquement l'idée que le sens et le « langage naturel » sont à la base de l'apprentissage de l'écrit.

2.3 Approche équilibrée

Comme rapporté par Otto (2019) ainsi que Pressley et Allington (1998/2015), plusieurs études empiriques sur l'efficacité de l'approche interventionniste centrée sur l'enseignement formel et séquentiel des habiletés de décodage, de même que sur celle du *Whole language* ont été réalisées au cours des années 1990. Les résultats de ces études ont mené à la recommandation d'une nouvelle approche éducative : l'approche équilibrée (*balanced approach*) (Au et al., 1997; Freppon et Dahl, 1998; Hammond et Raphael, 1999; Pressley et Allington, 1998/2015; Weaver, 1998). Cette approche éducative, mise en œuvre au milieu des années 1990, est en quelque sorte un compromis entre l'approche interventionniste et l'approche *Whole language* (Otto, 2019). À l'éducation préscolaire notamment, l'approche équilibrée consiste en un enseignement explicite des stratégies de décodage et de compréhension du langage écrit qui s'inscrit dans des activités authentiques et motivantes (Cecil et al., 2017; Pressley et Allington, 1998/2015). Au et al. (1997) mentionnent que, pour atteindre un enseignement équilibré, les enseignantes ne doivent pas suivre une recette, mais plutôt exploiter les avantages de l'enseignement explicite et de l'approche *Whole language* afin de répondre aux besoins et aux intérêts des enfants. Fitzgerald (1999), pour sa part, avance que l'approche équilibrée est davantage une perspective philosophique concernant le type de connaissances que l'enfant doit acquérir et comment ces types de connaissances peuvent être acquis. Dans cette perspective, il existe différents moyens d'apprentissage qui sont associés au développement de différents types de connaissances (Fitzgerald, 1999). En somme, une enseignante qui a une vision philosophique équilibrée du processus de lecture valorise de multiples façons d'apprendre et organise son programme de lecture de manière à incorporer diverses techniques et approches pédagogiques (Fitzgerald, 1999).

L'approche équilibrée a pour fondements théoriques la perspective interactive (Otto, 2019). Le modèle interactif de la lecture proposé par David Rumelhart présente la lecture et l'écriture en tant que processus à la fois « perceptif » et « cognitif » ayant pour visée de « construire le sens » (Rumelhart, 1994). En effet, pour exprimer visuellement une information, le scripteur doit mobiliser les connaissances qu'il a sur le langage écrit (Otto, 2019). Pour interpréter ce qui est lu, le lecteur doit quant à lui réaliser mentalement des hypothèses prenant appui sur l'intrant (la perception visuelle du texte) et sur ses connaissances des lettres, de l'orthographe, de la syntaxe, de la sémantique et du lexique (Rumelhart, 1994). En raison de cette dynamique complexe sous-jacente à la lecture et à l'écriture, la perspective interactive recommande une variété d'activités qui sont parfois informelles (lecture partagée, orthographes approchées), mais aussi formelles (leçons sur la correspondance graphophonétique) (Otto, 2019).

2.4 Approche intégrale et concept de l'émergence de l'écrit

Au début des années 2000, l'avancement des recherches met en lumière la complexité des processus de lecture et d'écriture ainsi que la nécessité de prendre en compte les interactions complexes qui se produisent entre les apprenants, les activités d'apprentissage et l'environnement, ainsi que du rôle majeur que jouent les enseignantes en tant que décideurs dans cet environnement (Otto, 2019; Snow, 2002). Les interactions de l'enseignante avec les enfants et les interventions qu'elle choisira de mettre en place s'avèrent ainsi déterminantes pour les apprentissages (Otto, 2019). Aucune stratégie générique ou méthode spécifique ne peut donc s'avérer efficace dans toutes les classes et pour tous les enfants (Otto, 2019). Il est alors suggéré par certains que l'approche équilibrée ne suffit plus et doit être remplacée par une approche intégrale⁶ (*comprehensive*) (Castles et al., 2018; Erickson, 2017; Gambrell et al., 2011; Madda et al., 2011; Rasinski et Padak, 2004). Par exemple, Rasinski et Padak (2004) reprochent à l'approche équilibrée d'être simplement une conglomération d'approches disparates et affirment qu'elle doit être remplacée par une approche dans laquelle la lecture et l'écriture sont mobilisées par les enfants pour explorer et découvrir d'autres domaines d'apprentissage (sciences, mathématiques, arts, etc.) afin de se familiariser avec leur monde. Une nouvelle approche éducative apparaît donc dans les écrits anglophones : la « *comprehensive literacy instruction* »⁷. Celle-ci est définie par Gambrell et al. (2011) comme un enseignement qui soutient et prépare les enfants à utiliser de manière autonome le langage oral (l'écoute et la parole) et le langage écrit (la lecture et l'écriture, l'observation et la représentation des signes, des symboles et des images) en tant que moyens de comprendre et de communiquer efficacement pour des raisons authentiques⁸ et personnelles. Selon Rasinski et Padak (2004), pour être qualifiée de « *comprehensive* », cette approche doit intégrer l'apprentissage du langage écrit à toutes les facettes de la classe et de l'école, mais aussi de la maison et de la communauté.

Otto (2019) explique que l'approche intégrale repose sur le recours à diverses stratégies qui varient selon le niveau d'apprentissage du langage écrit; les stratégies ne seront pas les mêmes à l'éducation préscolaire, à l'enseignement primaire ou à l'enseignement secondaire. Cette approche nécessite

⁶ Le terme « approche intégrale » est une proposition des auteurs de cet article pour désigner la « *comprehensive literacy instruction* ». Il a été retenu parce qu'il traduit bien l'idée que l'enseignement de la lecture et de l'écriture renvoie à l'intégration de l'enseignement du code et du sens, ainsi que du langage oral et écrit, à l'intégration du contexte d'apprentissage, de la tâche et de l'enseignante, à l'intégration de la culture et du bagage de connaissances propre à chaque enfant.

⁷ Dans la recension des écrits réalisée, aucun équivalent en français de cette approche n'a été trouvé. Il y a Giasson (2011) qui présente le modèle de Snow (2002) qu'elle désigne en tant que « modèle interactif étendu », lequel intègre les variables « lecteur », « texte » et « activité » dans un « contexte socioculturel multidimensionnel qui comprend les contextes de la classe, de l'école, de la communauté et de la famille » (p. 10). Ce modèle s'applique à la compréhension de texte, mais n'englobe pas toutes les compétences et les connaissances liées à l'apprentissage du langage écrit. Il ne constitue donc pas un équivalent à la « *comprehensive literacy instruction* ».

⁸ Pour Gambrell et al. (2011), les activités « authentiques » sont des événements de lecture et d'écriture comme ceux qui surviennent dans la vie des gens, par opposition aux activités de lecture et d'écriture qui visent uniquement l'apprentissage.

alors que l'enseignante s'intéresse aux connaissances et aux habiletés propres à chaque enfant afin d'élaborer et de mettre en place des interventions qui soutiennent le développement de chacun (Otto, 2019). Il est alors essentiel qu'elle ait des compétences et des connaissances approfondies sur les processus d'apprentissage du langage écrit (Gambrell et al., 2011) ainsi que sur le développement de l'enfant (Otto, 2019). La Figure 2 illustre les interactions complexes entre les connaissances de l'enfant sur le langage, les contextes et les événements liés à la lecture et à l'écriture ainsi que la médiation de l'adulte qui mènent à la construction du sens par la compréhension en lecture et l'expression écrite.

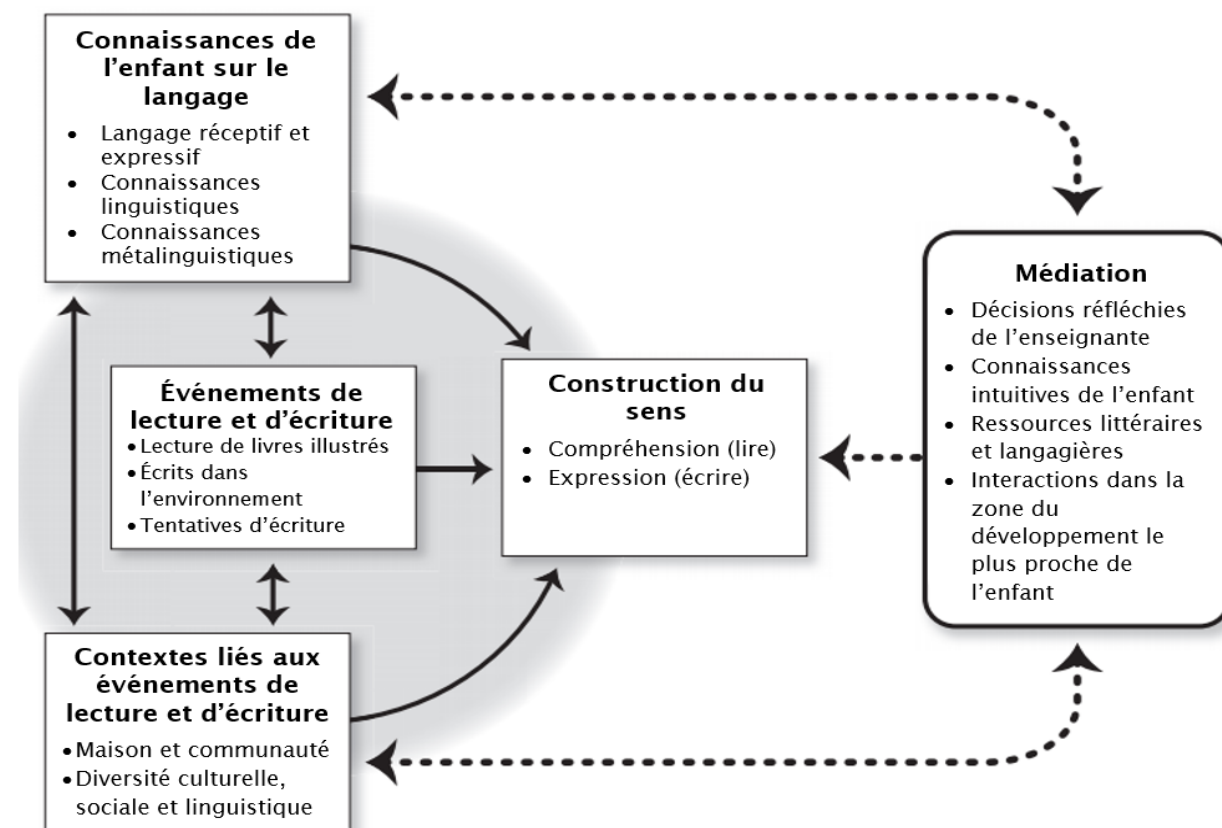


Figure 2. L'approche intégrale appliquée à l'émergence de l'écrit des enfants (Otto, 2019, p. 50, trad.)

L'enseignante doit également réussir à adapter l'environnement d'apprentissage, le matériel et les méthodes pédagogiques aux besoins de chaque enfant (Gambrell et al., 2011). L'approche intégrale rejoint ainsi l'approche équilibrée par le fait qu'elle reconnaît la complexité des processus de lecture et d'écriture, et qu'elle prescrit l'utilisation d'une variété d'activités intégrées à des situations d'apprentissage authentiques, mais s'en distingue par sa reconnaissance du contexte socioculturel dans l'acquisition de l'apprentissage du langage écrit et par le rôle clé qu'elle attribue à l'enseignante en tant que médiateur entre l'enfant et les apprentissages (Otto, 2019). Le Tableau 2 résume l'ensemble des composantes de l'approche intégrale.

Tableau 2. Composantes de l'approche intégrale (inspiré de Otto, 2019)

Composantes	Description de la composante
Enseignante	Les connaissances de l'enseignante basées sur la recherche portant sur le développement de l'enfant ainsi que sur les processus de lecture et d'écriture constituent la base sous-jacente au soutien de l'apprentissage du langage écrit des enfants grâce à une prise de décision réfléchie.
Activités pédagogiques	Les activités pédagogiques sont intégrées à des tâches authentiques. La lecture et l'écriture sont considérées comme des activités de communication et de construction de sens. Les activités portant sur l'observation des mots permettent de sensibiliser les enfants aux caractéristiques du langage écrit.
Évaluation	Une variété d'évaluations, informelles et formelles, fournissent une vue d'ensemble des progrès de l'enfant dans l'acquisition du langage écrit. Des observations quotidiennes et continues de son développement ainsi que des évaluations périodiques formelles donnent un portrait général de ses apprentissages du langage écrit.
Lecture partagée	Les enfants sont actifs lorsqu'on leur fait la lecture, lisent avec les adultes et font la lecture aux adultes ou à d'autres enfants. Des lectures à haute voix par l'enseignante ont lieu régulièrement, tout comme des occasions pour les enfants de se faire la lecture entre eux de manière informelle. Les enfants sont encouragés à lire avec leurs parents et les membres de leur famille élargie.
Apprentissage transversal	L'enseignement de la lecture et de l'écriture est interrelié tout au long du programme. Les domaines scolaires (sciences, mathématiques et sciences sociales) impliquent des activités dans lesquelles l'apprentissage du langage écrit est approfondi. De plus, des écrits relatifs aux thèmes abordés en classe (livres de fiction et livres documentaires) contribuent aux apprentissages.
Regroupements	Les enfants participent à une variété de regroupements : activités collaboratives, activités autonomes et tutorat individualisé. Tout au long de la journée, les enfants ont l'occasion de travailler seuls et avec d'autres.
Communauté d'apprentissage	Une communauté d'apprentissage est formée et crée des partenariats entre l'école et la maison pour répondre aux besoins de tous les enfants de la classe. Ces partenariats comprennent des communications fréquentes entre l'école et la maison ainsi que de nombreuses occasions pour les parents et les autres membres de la famille de s'impliquer dans les activités scolaires. Un élément clé de cette communauté d'apprentissage est le respect mutuel de tous les participants et l'appréciation des diversités socioculturelles.

Bien qu'ayant été popularisé dans les années 1980, en parallèle à l'approche éducative *Whole language*, le concept d'émergence de l'écrit (*emergent literacy*) a été maintenu et s'inscrit maintenant dans l'approche intégrale en tant que processus d'apprentissage du langage écrit se déroulant de la naissance à l'apprentissage formel de la lecture et de l'écriture (Erickson, 2017; Otto, 2019; Rohde, 2015). Dans l'approche intégrale, il est entendu que l'apprentissage du langage écrit est profondément influencé par le contexte, qu'il fait partie de la construction de son identité et qu'il

affecte la participation dans sa communauté (McLachlan et Arrow, 2016). Contrairement à l'approche interventionniste qui soutient la nécessité d'une instruction directe des habiletés de décodage du langage écrit et à l'approche *Whole language* qui considère l'émergence de l'écrit tel un processus naturel (comme l'apprentissage d'une langue maternelle), l'approche intégrale aborde l'émergence de l'écrit plutôt comme un processus culturel (comme l'apprentissage de la cuisine) (Gee, 2012). À cet effet, Gee (2012) explique que certains apprentissages sont considérés tellement importants par un groupe culturel que ce groupe s'assure que tous ses membres en apprennent les rudiments. Ces apprentissages ne s'acquièrent ainsi pas par des cours, mais plutôt par un processus culturel :

Ce processus implique des « experts » (adultes, pairs plus avancés) qui créent un environnement riche en supports pour les apprenants. Les apprenants observent l'expert au travail. L'expert modélise des comportements (p. ex. cuisiner un certain mets) et les accompagne de paroles qui aident les apprenants à savoir sur quoi porter leur attention. Dans leurs efforts initiaux, les apprenants collaborent avec l'expert, lequel fait la plupart du travail et étaye les efforts des apprenants. Des textes ou d'autres artefacts (p. ex. recettes, livres de recettes) qui contiennent des informations utiles sont fournis « sur demande » ou « juste en cas de besoin ». Les outils appropriés sont également disponibles, dont beaucoup contiennent des « connaissances » que les apprenants n'ont pas besoin de stocker dans leur tête (par exemple, des casseroles faites de certains matériaux « savent » comment propager correctement la chaleur). Les apprenants reçoivent une rétroaction verbale et comportementale continue pour leurs efforts. Et, enfin, les apprenants sont conscients que les experts ont une certaine identité socialement significative (ici « cuisinier ») qu'ils souhaitent acquérir en tant que partie intégrante de l'appartenance à un groupe culturel plus large. (Traduction libre, Gee, 2012, p. 10-11)

Allant dans le même sens, Rohde (2015) affirme que l'émergence de l'écrit est influencée par les facteurs environnementaux qui offrent à l'enfant des opportunités de développer des habiletés liées à la lecture et à l'écriture, mais elle dépend aussi du soutien qu'il reçoit lors de ses interactions sociales avec les gens qui l'entourent. Elle propose ainsi un modèle intégral de l'émergence de l'écrit (Figure 3). Celui-ci comporte trois composantes, soit la conscience de l'écrit, le langage oral et la conscience phonologique, regroupant diverses connaissances et habiletés liées à l'apprentissage du langage écrit qui sont influencées par la culture, la communauté et les expériences personnelles de l'apprenant. Ce modèle repose sur une vision holistique de l'émergence de l'écrit dans laquelle toutes ses composantes sont interreliées puisque le développement d'une composante supporte le développement des autres composantes.

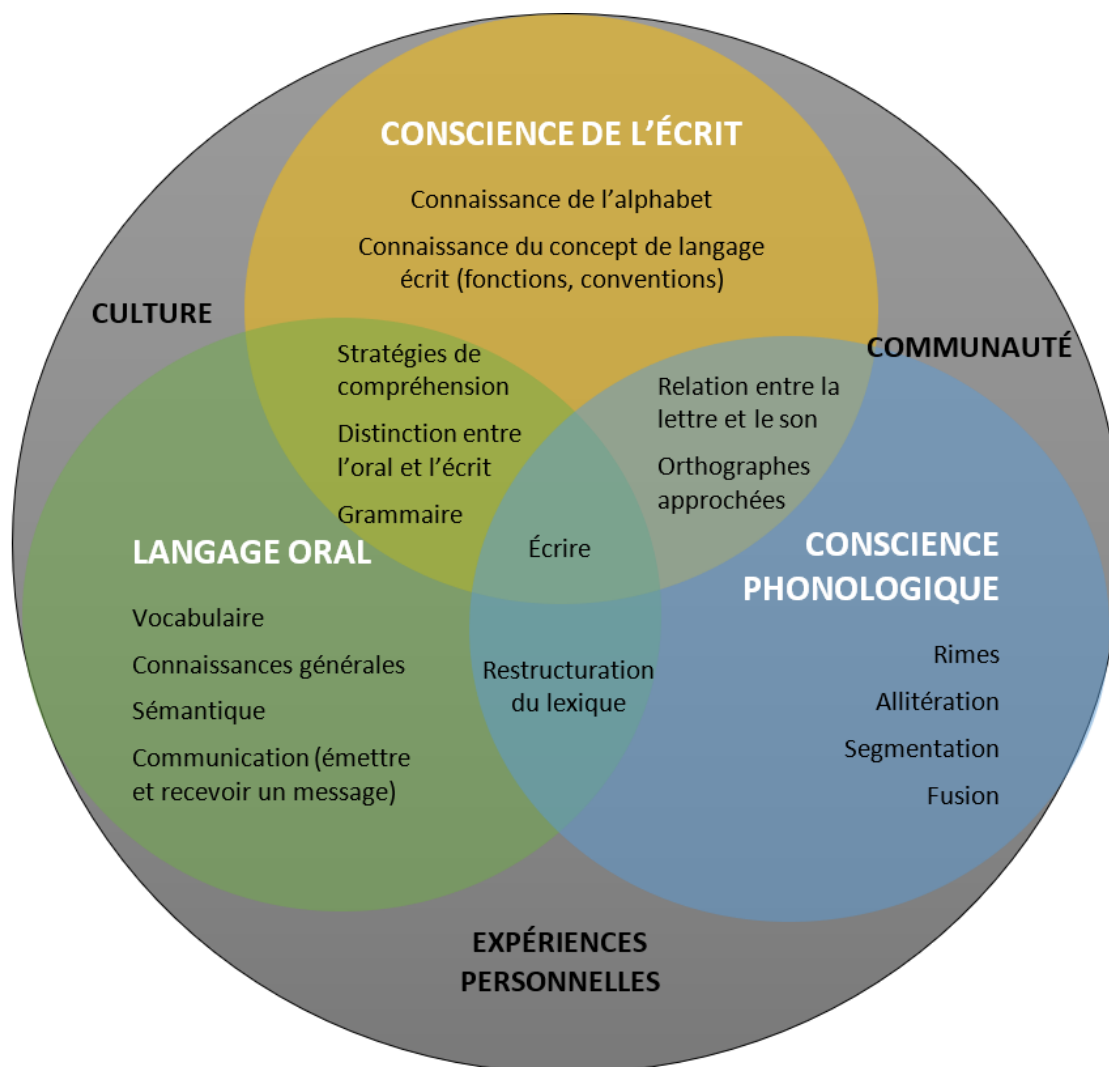


Figure 3. Modèle de l'émergence de l'écrit dans l'approche intégrale (traduction libre de Rohde, 2015, p. 8)

L'approche intégrale et le concept actuel de l'émergence de l'écrit s'appuient sur trois perspectives théoriques : la théorie écologique de Urie Bronfenbrenner, la théorie historico-culturelle de Lev Vygotsky et la théorie transactionnelle de Louise Rosenblatt (Otto, 2019). Selon la théorie de Bronfenbrenner (1986), le développement de l'enfant est influencé par la nature et la force des liens existants entre l'environnement familial et les autres environnements dans lesquels se retrouve l'enfant (service de garde, école, groupe de pairs, communauté). Ainsi, pour créer des environnements d'apprentissage appropriés, les enseignantes doivent prendre en compte l'environnement familial et les environnements communautaires des enfants, ainsi que les expériences directes et indirectes des enfants dans ces environnements (Otto, 2019).

L'approche intégrale adopte également plusieurs idées de Vygotsky et reconnaît l'influence du contexte socioculturel sur le développement cognitif, le rôle des interactions sociales en tant que médiateur entre l'enfant et les apprentissages ainsi que l'étaillage des apprentissages situés dans la zone du développement le plus proche (Otto, 2019; Saracho, 2017). Par conséquent, les pratiques éducatives visant l'apprentissage du langage écrit s'inscrivent dans l'approche intégrale doivent se réaliser dans des activités quotidiennes, au moyen d'interactions signifiantes autour de l'écrit (Erickson, 2017; Rohde, 2015) et doivent se situer dans la zone du développement le plus proche de chaque enfant, sous forme d'étaillage (Otto, 2019). De plus, l'apprentissage du langage écrit dans l'approche intégrale ne peut faire abstraction du contexte socioculturel de l'enfant (contextes familial, scolaire et communautaire) et un élément clé de cette approche est d'ailleurs la reconnaissance de la diversité socioculturelle des différentes communautés d'apprentissage (famille, groupe-classe, groupes communautaires, etc.).

La théorie transactionnelle de Rosenblatt (1988) a, elle aussi, orienté l'approche intégrale. Cette théorie s'inspire du concept de transaction sociale de Dewey et Bentley (1949) lequel désigne une relation dans laquelle chaque élément conditionne et est conditionné par l'autre dans une situation mutuellement constituée (Dewey et Bentley, 1949). Rosenblatt expose cette idée ainsi :

L'activité humaine est toujours en transaction dans une relation réciproque avec un environnement, un contexte, une situation totale. Les enseignantes et les élèves de la classe transigent entre eux et avec l'environnement scolaire; leur contexte s'élargit pour inclure l'ensemble de l'environnement institutionnel, social et culture. Tous ces éléments entrent dans la transaction et ne peuvent finalement être ignorés dans la réflexion sur l'éducation et en particulier sur le « problème de la littératie ». D'où la nécessité d'insister au moins sur le fait que les processus de lecture et d'écriture exposés ici peuvent être inhibés ou favorisés par des éléments contextuels et personnels entrant dans la transaction qui, par exemple, affecte l'attitude de l'individu envers soi, envers l'activité de lecture ou d'écriture, ou vers le but pour lequel il est exécuté. (Traduction libre de Rosenblatt, 1988, p. 12)

Ainsi, l'acte de lire ou d'écrire est une transaction personnelle, sociale et culturelle dans la mesure où il se produit à un moment particulier dans la vie du lecteur-scripteur, dans des circonstances particulières et sous certaines pressions (externes comme internes) (Rosenblatt, 1988). Par conséquent, des facteurs personnels (p. ex. la culture ou le niveau socioéconomique), de même que des facteurs contextuels (p. ex. l'organisation de l'enseignement, l'atmosphère en classe, le type de questions posées, la façon dont l'activité est présentée) auront une influence sur la façon dont sera entreprise une activité d'écriture ou de lecture et sur l'attitude de l'apprenant face à lui-même, à l'activité en question et au but poursuivi en menant cette activité (Rosenblatt, 1994). En somme, lire et écrire sont des processus qui dépendent des expériences langagières antérieures de l'individu qui se sont déroulées dans des situations de vie particulières (Rosenblatt, 1988, 1994). Par conséquent, l'enseignement ne doit plus reposer sur l'utilisation de matériel pédagogique clé en main, mais doit plutôt faciliter les échanges, aider les enfants à trouver leurs propres réponses, les amener à poser des questions et à augmenter leur capacité à gérer des transactions de plus en plus complexes

(Rosenblatt, 1994). Rosenblatt (1994) soutient ainsi que, dans les premières années de l'enfant, enrichir ses expériences langagières est plus important encore que le simple souci de lui apprendre à lire et à écrire. Elle affirme d'ailleurs que le traitement de la lecture ou de l'écriture comme des compétences dissociées ou comme étant essentiellement une acquisition de codes et de conventions inhibe la sensibilité aux liens organiques des signes écrits et des signifiés verbaux (Rosenblatt, 1994).

2. Approches éducatives actuelles de l'apprentissage du langage écrit dans la francophonie

Le survol historique qui a été présenté laisse croire que les approches éducatives de l'apprentissage du langage écrit ont évolué au rythme de l'avancée des connaissances et des nouvelles perspectives théoriques élaborées. Cependant, il est essentiel de souligner que les perspectives et les approches se sont plutôt chevauchées chronologiquement que substituées (Otto, 2019; Reuter, 1989). Ainsi, une variété de pratiques pédagogiques se retrouvent aujourd'hui mises en œuvre dans le milieu de l'éducation préscolaire francophone pour soutenir l'apprentissage du langage écrit (Baraud et al., 2018; Bouchard et al., 2020; Gilliéron Giroud et al., 2013; Marinova, 2019; Richard-Bossez, 2019). Il semblerait néanmoins que les activités d'apprentissage dirigées par l'enseignante sous forme d'enseignement direct et systématique soient davantage mises en œuvre par les enseignantes que les activités d'apprentissage significatives et contextualisées, notamment au Québec (Marinova, 2019), en France (Garnier, 2018, 2020) et en Suisse romande (Gilliéron Giroud et al., 2013). Cette tendance soulève des questions puisqu'en France, en Suisse et au Québec ont été publiés, dans les cinq dernières années, des programmes d'éducation préscolaire orientés vers le développement global de l'enfant, la pédagogie du jeu et la prise en compte de la diversité culturelle des enfants et de leur famille (Conférence intercantonale de l'instruction publique [CIIP] 2016; Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MÉES], 2017; Ministère de l'Éducation nationale, 2015). Ainsi, l'apprentissage du langage écrit qui y est prescrit devrait suivre ces mêmes orientations générales. Néanmoins, comme il a été possible de le constater tout au long de cet article, il existe un certain décalage temporel entre les perspectives théoriques et leur application dans les différentes approches éducatives (Castles et al., 2018; Simard et al., 2019). Ce constat permet d'anticiper que les pratiques pédagogiques soient amenées à s'orienter davantage vers l'approche intégrale dans la prochaine décennie.

3. Le débat sur l'apprentissage du langage écrit à l'éducation préscolaire

À la lumière de ce survol historique, il est possible de remarquer que le débat dont il est question dans l'introduction de cet article a pris racine à l'arrivée de l'approche du *Whole language* qui était alors en tension avec l'approche interventionniste. Il est ainsi possible d'avancer l'idée que l'approche scolarisante découle de l'approche interventionniste, alors que l'approche développementale découle de l'approche *Whole language*. À l'époque actuelle, des chercheurs exhortent à la fin de ce débat et prônent une approche éducative qui tient compte de la complexité du processus

d'apprentissage du langage écrit en soutenant à la fois l'apprentissage du code et la construction du sens (Castles et al., 2018; Rohde, 2015). Bien qu'un consensus relatif entoure le contenu et le processus de l'apprentissage du langage écrit à l'éducation préscolaire, le débat demeure toutefois en vigueur en ce qui concerne les activités pédagogiques appropriées pour soutenir cet apprentissage (Gee, 2012). D'un côté, les tenants de l'approche scolarisante soulignent l'importance non négligeable de l'apprentissage du langage écrit pour la réussite scolaire ultérieure et recommandent qu'une grande place soit accordée à l'enseignement direct et systématique de cet apprentissage (Bara et al., 2008; Brodeur et al., 2005; Castles et al., 2018). De l'autre côté, les tenants de l'approche développementale dénoncent la diminution du temps en classe accordé au jeu et aux activités initiées par l'enfant, lesquelles sont considérées comme étant les plus appropriées au développement global de l'enfant d'âge préscolaire (*developmentally appropriate practices* [DAP]) (Carlsson-Paige et al., 2015). Le compromis tant recherché résiderait-il alors dans l'apprentissage du code et de la construction de sens qui serait intégré au jeu de l'enfant et aux activités qu'il initie (Pyle et al., 2018)?

4. Conclusion

La synthèse des principales approches éducatives et perspectives théoriques entourant l'apprentissage du langage écrit des 100 dernières années (1920 à 2020) permet de constater le chemin parcouru. Cet historique ne prétend pas couvrir l'ensemble des approches éducatives et des perspectives théoriques ayant eu cours de 1920 à 2020 puisqu'il se limite à celles qui ont été prédominantes. Il s'avère par ailleurs pertinent de souligner que la traduction française de termes issus des écrits anglophones a parfois posé quelques difficultés amenant les auteurs à prendre certaines libertés et constitue une limite de cet article. Ce dernier contribue néanmoins à l'avancement des connaissances en fournissant à la francophonie une synthèse de l'état actuel des connaissances entourant le processus d'apprentissage du langage écrit ainsi qu'une piste de réflexion sur le débat actuel portant sur les activités pédagogiques appropriées pour soutenir cet apprentissage. À cet effet, tel que souligné par Alexander et Fox (2004) ainsi que Van Kleeck et Schuele (2010), il est essentiel de comprendre minimalement cet historique pour être en mesure d'adopter une posture critique face aux approches éducatives actuellement adoptées à l'éducation préscolaire et celles qui seront proposées dans le futur. En conclusion de cet article, il importe ainsi de retenir que l'avancement des recherches sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture a mis en lumière la complexité de ces processus et la nécessité de prendre en compte bien plus que les connaissances et les habiletés à acquérir au regard du sens et du code propre au langage écrit. En effet, le développement de l'enfant, ses expériences personnelles antérieures et son bagage socioculturel sont indissociables du processus d'apprentissage du langage écrit. Il s'avère donc pertinent que les futures recherches qui se pencheront sur l'efficacité des approches éducatives visant à favoriser l'émergence de l'écrit des enfants d'âge préscolaire prennent en compte les nombreuses transactions qui se produisent entre l'apprenant, l'enseignante, l'activité d'apprentissage, le contexte socioculturel et l'environnement éducatif.

Références

- Alexander, P. A. et Fox, E. (2004). A historical perspective on reading research and practice. Dans R. B. Ruddell et N. Unrau (Dir.), *Theoretical models and processes of reading* (5 ed., p. 33-68). International Reading Association.
- Au, K., Carroll, J. et Scheu, J. (1997). *Balanced Literacy Instruction: A Teacher's Resource Book*. Christopher-Gordan.
- Bara, F., Gentaz, É. et Colé, P. (2008). Littératie précoce et apprentissage de la lecture: comparaison entre des enfants à risque, scolarisés en France dans des réseaux d'éducation prioritaire, et des enfants de classes régulières. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 27-45. <https://doi.org/10.7202/018988ar>
- Baraud, M., Bril, B. et Acioly-Régnier, N. M. (2018). Pratiques enseignantes pour l'apprentissage de l'écriture en grande section de maternelle et au cours préparatoire en France. *Education didactique*, 12(2), 73-88. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.3312>
- Bédard, J., Larose, F., et Terrisse, B. (2002). L'éducation préscolaire au Québec: bilan et perspectives. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 7(1), 95-105.
- Bernier, J., Boudreau, M. et Mélançon, J. (2017). Regards sur la pédagogie du jeu au préscolaire. *Revue canadienne des jeunes chercheurs en éducation*, 8(2), 70-78.
- Bigras, N., Lemay, L., Bouchard, C. et Eryasa, J. (2015). Soutenir la qualité de la valorisation du jeu d'enfants de 4 ans en services de garde afin de favoriser leur développement cognitif et langagier. Dans C. Bouchard, A. Charron et N. Bigras (Dir.) *Actes de colloque : Le jeu en contextes éducatifs pendant la petite enfance. Communication présentée au 81e congrès de l'ACFAS*, (p. 54-80). Livres en ligne du CRIRES.
- Boiron, V. et Kervyn, B. (2012). École maternelle et recherches en didactique du français: bilan rétrospectif (1990-2010) et ouverture programmatique. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, (46), 131-148. <https://doi.org/https://doi.org/10.4000/reperes.97>
- Bouchard, C., Bergeron-Morin, L., Parent, A.-S., Charron, A. et Julien, C. (2020). Soutien du langage oral et de l'émergence de l'écrit des enfants en situation de jeu symbolique : un contexte propice, mais peu exploité en maternelle 5 ans. *A.N.A.E*, 165(2).
- Brodeur, M., Gosselin, C., Legault, F., Deaudelin, C., Mercier, J. et Vanier, N. (2005). Prévention des difficultés d'apprentissage en lecture chez les enseignants de maternelle. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 33-54. <https://doi.org/10.7202/012357ar>
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22(6), 723-742.
- Carlsson-Paige, N., McLaughlin, G. B. et Almon, J. (2015). *Reading instruction in kindergarten: Little to*

gain and much to lose. Defending the Early Years/Alliance for Children.

- Castles, A., Rastle, K. et Nation, K. (2018). Ending the reading wars: Reading acquisition from novice to expert. *Psychological Science in the Public Interest*, 19(1), 5-51. <https://doi.org/10.1177/1529100618772271>
- Cecil, N. L., Baker, S., et Lozano, A. S. (2017). *Striking a balance: A comprehensive approach to early literacy* (5 ed.). Routledge.
- Clay, M. M. (1966). *Emergent reading behaviour* (Publication Number 372.41 C62) University of Auckland.
- Conférence intercantonale de l'instruction publique [CIIP] (2016). *Plan d'études romand (PER)*. Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse et du Tessin. https://www.plandetudes.ch/documents/10136/19192/cycle_1_webCIIP.pdf
- Conseil supérieur de l'éducation [CSÉ]. (2012). *Mieux accueillir et éduquer les enfants d'âge préscolaire, une triple question d'accès, de qualité et de continuité des services*. Gouvernement du Québec. https://pdfhall.com/mieux-accueillir-et-eduquer-les-enfants-dage-prescolaire-une-triple-_59fe1d741723dd7e3ce26afc.html
- Dewey, J. et Bentley, A. F. (1949). *Knowing and the Known*. Beacon press.
- Dumais, C. (2011). La littératie au Québec: pistes de solution à l'école préscolaire et primaire. *Plateforme en ligne pour la littératie*, 2, 1-10. https://www.forumlecture.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/450/2011_2_Dumais.pdf
- Durkin, D. (1961). Children who read before grade one. *The Reading Teacher*, 14(3), 163-166.
- Durkin, D. (1966). The achievement of pre-school readers: Two longitudinal studies. *Reading research quarterly*, 1(4), 5-36.
- Durkin, D. (1970). Reading readiness. *The Reading Teacher*, 23(6), 528-564.
- Erickson, K. A. (2017). Comprehensive literacy instruction, interprofessional collaborative practice, and students with severe disabilities. *American journal of speech-language pathology*, 26(2), 193-205. https://doi.org/10.1044/2017_AJSLP-15-0067
- Fitzgerald, J. (1999). What is this thing called "balance?". *The Reading Teacher*, 53(2), 100-107.
- Freppon, P. A. et Dahl, K. L. (1998). Theory and research into practice: Balanced instruction: Insights and considerations. *Reading research quarterly*, 33(2), 240-251.
- Froese, V. (1996). *Whole-language: Practice and theory*. Allyn and Bacon.
- Gambrell, L. B., Malloy, J. et Mazzoni, S. A. (2011). Evidence-based best practices in comprehensive literacy instruction. Dans L. M. Morrow et L. B. Gambrell (Dir.), *Best practices in literacy instruction* (4 ed., p. 11-36). Guilford Press.

- Garnier, P. (2018). Accueillir, éduquer, scolariser les jeunes enfants: des finalités sous tensions. Éléments d'analyse à partir de l'école maternelle en France. *Swiss Journal of Educational Science*, 40(3), 555-570.
- Garnier, P. (2020). L'obligation d'instruction dès l'âge de trois ans: un tournant dans l'histoire de l'école maternelle en France. *Revue internationale de communication et socialisation*, 6(1).
- Gee, J. P. (2012). *Situated language and learning: A critique of traditional schooling*. Routledge.
- Giasson, J. (2003). *La lecture : De la théorie à la pratique*. Chenelière Éducation.
- Giasson, J. (2011). *La lecture: apprentissage et difficultés*. Chenelière Éducation.
- Giasson, J. et Thériault, J. (1983). *Apprentissage et enseignement de la lecture*. Ville-Marie.
- Gilliéron Giroud, P., Meyer, A., Veuthey, C., Riat, C. et Groothuis, P. (2013). *Pratiques d'enseignement/apprentissage dans le canton de Vaud : différences et ressemblances en classe enfantine et au primaire* Eclairages sur la scolarisation des enfants de 4-5 ans en Suisse romande : les spécificités de l'école enfantine en question, Congrès AREF.
- Goodman, K. (1989). Whole-language research: Foundations and development. *The Elementary School Journal*, 90(2), 207-221.
- Goodman, K. et Goodman, Y. (1979). Learning to read is natural. *Theory and practice of early reading*, 1, 455-500.
- Goodman, Y. (1986). Children Coming to Know literacy. Dans W. Teale et E. Sulzby (Dir.), *Emergent literacy: writing and reading* (p. 1-14). Ablex.
- Halliday, M. A. K. (1977). *Explorations in the functions of language*. Elsevier North-Holland.
- Hammond, W. D. et Raphael, T. E. (1999). *Early Literacy Instruction for the New Millennium*. Michigan Reading Association.
- Hamre, B., Hatfield, B., Pianta, R. et Jamil, F. (2014). Evidence for general and domain-specific elements of teacher-child interactions: Associations with preschool children's development. *Child Development*, 85(3), 1257-1274. <https://doi.org/10.1111/cdev.12184>
- Hatfield, B. E., Burchinal, M. R., Pianta, R. C. et Sideris, J. (2016). Thresholds in the association between quality of teacher-child interactions and preschool children's school readiness skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 36, 561-571. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2015.09.005>
- Hempenstall, K. (1997). The whole language-phonics controversy: An historical perspective. *Educational Psychology*, 17(4), 399-418.
- Larouche, H., April, J. et Boudreau, M. (2015). Entre socialisation et scolarisation: Quelle est la mission éducative de la maternelle? *Psychologie préventive*, 48(3-10).
- Little, M. H. et Cohen-Vogel, L. (2016). Too much too soon? An analysis of the discourses used by

- policy advocates in the debate over kindergarten. *education policy analysis archives*, 24(106), 3-38. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2293>
- Lynn, R. (1963). Reading readiness and the perceptual abilities of young children. *Educational Research*, 6(1), 10-15. <https://doi.org/10.1080/0013188640060102>
- Madda, C. L., Griffo, V. B., Pearson, P. D. et Raphael, T. E. (2011). Balanced in comprehensive literacy instruction: evolving conceptions. Dans L. M. Morrow et L. B. Gambrell (Dir.), *Best practices in literacy instruction* (4 ed., p. 37-63). Guilford Press.
- Marinova, K. (2019). *Lire et écrire dans des situations d'apprentissage issues du jeu : construire un savoir partagé, Rapport de recherche programme actions concertées*. http://www.frqsc.gouv.qc.ca/documents/11326/3344858/Rapport_2016-2017_Krasimira.Marinova.pdf/0bcf7ea9-e823-42fb-9fbb-30b2e185bcbc
- Mashburn, A. J., Pianta, R. C., Hamre, B. K., Downer, J. T., Barbarin, O. A., Bryant, D., Burchinal, M., Early, D. M. et Howes, C. (2008). Measures of classroom quality in prekindergarten and children's development of academic, language, and social skills. *Child Development*, 79(3), 732-749.
- McLachlan, C. J. et Arrow, A. W. (2016). Conceptualising literacy in the early childhood setting Dans C. J. McLachlan et A. W. Arrow (Dir.), *Literacy in the Early Years: Reflections on International Research and Practice* (p. 1-19). Springer.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur [MÉES]. (2017). *Programme de formation de l'école québécoise: Programme préscolaire 4 ans*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PFEQ/Prescolaire_4ans.pdf
- Ministère de l'Éducation Nationale. (2015). *Programmes de l'école maternelle. Bulletin officiel*, 2, HS 26 mars 2015. https://cache.media.education.gouv.fr/file/MEN_SPE_2/37/8/ensel4759_arrete-annexe_prog_ecole_maternelle_403378.pdf
- Organisation de coopération et de développement économique [OCDE]. (2007). *Petite enfance, grands défis II : Éducation et structures d'accueil*. OCDE. <https://dx.doi.org/10.1787/9789264035485-fr>
- Otto, B. (2019). *Literacy Development in Early Childhood: Reflective Teaching for Birth to Age Eight* (2 ed.). Waveland Press.
- Pierre, R. (2003). Introduction: l'enseignement de la lecture au Québec de 1980 à 2000: fondements historiques, épistémologiques et scientifiques. *Revue des sciences de l'éducation*, 29(1), 3-35. <https://doi.org/10.7202/009490ar>
- Pressley, M. et Allington, R. L. (1998/2015). *Reading Instruction That Works : The Case for Balanced*

Teaching. Guilford.

- Pyle, A., Poliszczuk, D. et Danniels, E. (2018). The Challenges of Promoting Literacy Integration Within a Play-Based Learning Kindergarten Program: Teacher Perspectives and Implementation. *Journal of research in childhood education*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/02568543.2017.1416006>
- Rasinski, T. et Padak, N. (2004). Beyond consensus-beyond balance: Toward a comprehensive literacy curriculum. *Reading & Writing Quarterly*, 20(1), 91-102. <https://doi.org/10.1080/10573560490242813>
- Reissland, N. (2005). Gesell, Arnold (1880-1961). Dans N. J. Salkind (Dir.), *Encyclopedia of human development* (pp. 576-577). Sage Publications.
- Reuter, Y. (1989). L'enseignement de l'écriture. Histoire et problématique. *Pratiques*, 61(1), 68-90.
- Richard-Bosse, A. (2019). À l'école maternelle, une entrée différenciée dans l'écrit entre oralité et littératie. *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique* (183-184). <https://doi.org/10.4000/pratiques>.
- Rodes, F. (2001). Historique des démarches d'apprentissage de la lecture (1969-1999). *Le français aujourd'hui*, 1(132), 112-120. <https://doi.org/10.3917/lfa.132.0112>
- Rohde, L. (2015). The comprehensive emergent literacy model: Early literacy in context. *SAGE Open*, 5(1), 1-11. <https://doi.org/10.1177/2158244015577664>
- Rosenblatt, L. M. (1988). *Writing and reading: The transactional theory (Technical Report No. 416)*. Center for the Study of Reading.
- Rosenblatt, L. M. (1994). The Transactional Theory of Reading and Writing. Dans R. B. Ruddell, M. R. Ruddell, et H. Singer (Dir.), *Theoretical models and processes reading* (4 ed., p. 1057-1092). International Reading Association.
- Rumelhart, D. (1994). *Toward an interactive model of reading* (4 ed.). International Reading Association.
- Russell, J. L. (2011). From child's garden to academic press: The role of shifting institutional logics in redefining kindergarten education. *American Educational Research Journal*, 48(2), 236-267. <https://doi.org/10.3102/0002831210372135>
- Saracho, O. N. (2017). Research, policy, and practice in early childhood literacy. *Early Child Development and Care*, 187(3-4), 305-321. <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1261512>
- Simard, C., Dufays, J.-L., Dolz, J. et Garcia-Debanc, C. (2019). *Didactique du français langue première* (2 ed.). De Boeck Supérieur.
- Smith, F. (1971). *Understanding reading: A psycholinguistic analysis of reading and learning to read*. Holt, Rinehart & Winston.

- Smith, F. (1971/2004). *Understanding reading: A psycholinguistic analysis of reading and learning to read* (6 ed.). Lawrence Erlbaum Associates.
- Snow, C. (2002). *Reading for understanding: Toward an R&D program in reading comprehension*. Rand Corporation.
- Teale, W. et Sulzby, E. (1986). *Emergent literacy: writing and reading*. Ablex
- Teale, W. et Yokota, J. (2000). Beginning reading and writing: Perspectives on instruction. Dans D. Strickland et L. M. Morrow (Dir.), *Beginning reading and writing: Language and literacy series* (p. 3-21). Teacher college press.
- Terrisse, B., Larose, F. et Lefebvre, M. (2001). La résilience: facteurs de risques et facteurs de protection dans l'environnement social et scolaire du jeune enfant. *Cahiers du Centre de recherche sur les formes d'éducation et d'enseignement*, 16(1), 129-172.
- Thériault, J. (1995). *J'apprends à lire... aidez-moi!: comment l'enfant s' apprend à lire et à écrire*. Éditions Logiques.
- Thomas, R. M. et Michel, C. (1994). Théories du développement de l'enfant. Dans R. M. Thomas et C. Michel (Dir.), *Théories du développement de l'enfant: Études comparatives* (p. 117-137). De Boeck Supérieur.
- Van Kleeck, A. et Schuele, C. M. (2010). Historical perspectives on literacy in early childhood. *American journal of speech-language pathology*. 18, 341-355.
- Weaver, C. (1994). *Understanding whole language: From principles to practice* (2 ed.). Heinemann.
- Weaver, C. (1998). *Reconsidering a Balanced Approach to Reading*. National Council of Teachers of English.
- Whitehurst, G. J. (2001). Young Einsteins: much too late. *Education Matters*, 1(2), 8-21.