

La pression ressentie par les enseignantes à adopter des pratiques scolarisantes¹ pour les apprentissages du langage écrit à l'éducation préscolaire

Krasimira Marinova

Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

Roxane Drainville

Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

Résumé

Bien que les programmes d'éducation préscolaire du Québec prescrivent l'approche développementale, un changement de pratiques s'observe : les enseignantes accordent de plus en plus de temps à l'enseignement direct du nom et du son des lettres. Cette recherche

1 Bien que l'adjectif « scolarisant(e) » ne soit pas reconnu dans les dictionnaires de langue française, son emploi est répandu pour qualifier une approche d'enseignement appelée aussi l'approche de « scolarisation précoce » ou « préprimaire », laquelle met en priorité les apprentissages « utiles » pour la préparation à l'école, prescrit des objectifs communs qui sont suivis d'une évaluation normative et prône « une instruction principalement dirigée par l'enseignante » (CSE, 2012, p. 36).

étudie si ce changement résulte d'une pression ressentie par les enseignantes à adopter des pratiques scolarisantes pour l'apprentissage du langage écrit. Les données quantitatives et qualitatives, collectées au moyen d'un questionnaire rempli par 111 enseignantes, révèlent qu'elles ressentent une pression les amenant à changer leurs pratiques. Les résultats indiquent que cette pression semble d'origine administrative puisqu'elle provient principalement du milieu scolaire.

Mots-clés : éducation préscolaire, pression, pratiques enseignantes, langage écrit

Abstract

Although preschool education programs in Quebec prescribe the developmental approach, there has been a change in practice: teachers are giving more and more time to direct instruction of the name and sound of letters. This research examines whether this change is due to pressure felt by teachers to adopt academic practices for the learning of written language. Quantitative and qualitative data, collected through a questionnaire completed by 111 teachers, reveal that they feel pressure that leads them to change their practices. The results indicate that this pressure seems to have an administrative origin since it comes mainly from the school environment.

Keywords: preschool education, pressure, teaching practices, written language

Introduction : Débat entre deux approches éducatives à l'éducation préscolaire

L'apprentissage du langage écrit à l'éducation préscolaire est au cœur d'un débat qui anime l'espace social au Canada et ailleurs (Conseil supérieur de l'éducation [CSE], 2012). Deux principales approches s'opposent dans ce débat : « l'approche scolarisante » et « l'approche développementale » (CSE, 2012 ; Little & Cohen-Vogel, 2016 ; Organisation de coopération et de développement économiques [OCDE], 2007). L'approche scolarisante vise la préparation des enfants à l'enseignement primaire en misant particulièrement sur l'acquisition de contenus scolaires (mathématiques, sciences, lecture et écriture). Pour ce faire, du matériel abstrait, comme des feuilles d'exercices et des étiquettes-mots, est fréquemment utilisé (Little & Cohen-Vogel, 2016). Cette approche préconise des activités variées (instruction, activités décidées par l'enfant et travail thématique) dirigées par l'enseignante² qui, pour sa part, a le rôle de guider les enfants vers des apprentissages prédéfinis (CSE, 2012). À cette approche s'associent des pratiques enseignantes dites « scolarisantes », lesquelles sont fondées sur le transfert de connaissances, telle l'instruction directe dispensée par l'enseignante en grand groupe (OCDE, 2007). Ainsi, l'apprentissage du langage écrit passe par « un enseignement direct des lettres de l'alphabet — le code —, qui est vu comme le préalable incontournable à tout apprentissage de la lecture et de l'écriture et [par] le développement de la conscience phonologique » (CSE, 2012, p. 39).

L'approche développementale, quant à elle, vise plutôt le développement global de l'enfant, dans le respect de son rythme, de ses besoins et de ses intérêts (Ministère de la Famille [MFA], 2014). Elle préconise les activités initiées par l'enfant, tels le jeu et l'exploration, dans lesquelles l'enseignante a pour rôle d'accompagner et de soutenir l'enfant dans ses apprentissages et de nourrir son plaisir d'apprendre (CSE, 2012 ; Little & Cohen-Vogel, 2016 ; MFA, 2014). Les pratiques enseignantes dites « développementales » associées à cette approche sont fondées sur l'accompagnement de l'enfant dans ses activités d'éveil et ses intérêts, par exemple, par des activités comme la réalisation de projets en coopération et le jeu (OCDE, 2007). Dans cette approche, l'apprentissage du langage écrit est abordé comme un processus en émergence à travers

2 La majorité des enseignants à l'éducation préscolaire étant des femmes, le féminin est utilisé comme générique.

duquel « les enfants construisent activement leurs connaissances de l'écrit par la découverte des écrits de l'environnement et par leurs interactions avec des modèles de lecteurs et de scripteurs qui encouragent la découverte » (Thériault, 2008, p. 28).

Des recherches ont démontré qu'un enseignement explicite et systématique des habiletés de décodage à l'éducation préscolaire a des effets positifs — à la fin de l'année — sur la connaissance du nom et du son des lettres (Brodeur, Gosselin, Mercier, Legault, & Vanier, 2006 ; Fuchs et al., 2001). La connaissance des lettres et les habiletés métaphonologiques sont par ailleurs désignées comme les deux plus importants gages de succès en lecture (Bara, Gentaz, & Colé, 2008 ; Brodeur et al., 2005 ; Foulon & Pacton, 2005), et leur enseignement explicite et systématique est ainsi recommandé par certains (Allington, 2011 ; Bara et al., 2008 ; Brodeur et al., 2006 ; Shanahan & Lonigan, 2013). Les bienfaits de ce type d'enseignement ne semblent toutefois pas se maintenir à long terme. Une étude (Viriot-Goeldel et al., 2009) comparant la performance d'élèves français ($n = 322$) avec celle d'élèves allemands ($n = 289$) à l'issue des deux premières années d'école primaire révèle que les élèves allemands, ayant suivi un programme développemental à l'éducation préscolaire, ont des résultats significativement supérieurs à ceux de leurs pairs français ayant suivi un programme « scolarisant » en ce qui concerne les habiletés liées à la compréhension de texte, au décodage, à l'orthographe et à la grammaire. De même, une recherche longitudinale menée auprès de 287 enfants et couvrant les 6 premières années d'école (Suggate, Schaughency, & Reese, 2013) démontre que les enfants qui ont commencé l'apprentissage systématique de la lecture à 7 ans, soit 19 mois plus tard, rattrapent les autres et ont une meilleure performance en compréhension de textes écrits. Diamond (2009) compare pour sa part le progrès des enfants ($n = 147$) et constate que ceux ayant participé à un programme basé sur le jeu à l'éducation préscolaire réussissent mieux, un ou deux ans plus tard, les tests des acquis scolaires que leurs pairs ayant suivi un programme qui insiste plutôt sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

Dans le contexte actuel où des messages contradictoires sont véhiculés par les recherches, un changement de pratiques enseignantes à l'éducation préscolaire est observé : l'enseignement de type scolaire visant l'apprentissage du langage écrit semble occuper de plus en plus de temps, et ce, au détriment des activités initiées par l'enfant et du jeu (Ansari & Purcell, 2017 ; Bassok, Latham, & Rorem, 2016 ; Bédard, 2010 ; Haslip & Gullo, 2018 ; Thériault, 2010). À cet effet, Bassok et al. (2016) soulignent

qu'il est impératif de distinguer si ce changement est causé par une pression exercée sur les enseignantes afin qu'elles répondent à des exigences accrues ou par leur effort de répondre aux besoins des enfants qui entreraient aujourd'hui à l'éducation préscolaire avec « *more academic exposure and classroom experiences* » (p. 15) que leurs homologues d'il y a 10 ans.

Pression vécue par les enseignantes à l'éducation préscolaire

Plusieurs recherches mentionnent l'existence d'une pression exercée sur les enseignantes pour qu'elles adoptent des pratiques scolarisantes, ce qui les amène à diminuer le temps accordé aux pratiques développementales (Brashier & Norris, 2008 ; Fowler, 2018 ; Gallant, 2009 ; Lynch, 2015 ; Resnick, 2016). Des chercheurs (Drainville, 2017 ; Dumais & Plessis-Bélair, 2017 ; Gallant, 2009 ; Lynch, 2015) rapportent les propos d'enseignantes qui affirment que cette pression est liée tout particulièrement à l'apprentissage du langage écrit. Elle serait exercée par divers acteurs, notamment les parents des élèves (CSE, 2012; Dumais & Plessis-Bélair ; Gillis, 2007 ; Singer, Golinkoff, & Hirsh-Pasek, 2006), l'administration scolaire (CSE, 2012 ; Fesseha & Pyle, 2016 ; Lynch, 2015), les collègues enseignants (CSE, 2012 ; Drainville, 2017 ; Lynch, 2015 ; Parker & Neuharth-Pritchett, 2006), le personnel scolaire non enseignant (CSE, 2012), les politiques éducatives (Brashier & Norris, 2008 ; Lynch, 2015 ; Pyle, Poliszczuk & Danniels, 2018), « les promoteurs de programmes et de matériel commerciaux » (Baillargeon, 2016, p. 7), les médias (Russell, 2011) et la société en général (Gillis, 2007 ; Haslip & Gullo, 2018).

En ce qui concerne la nature et l'intensité de la pression ressentie par les enseignantes, les recherches sont plutôt rares. À ce sujet, l'étude de Parker et Neuharth-Pritchett (2006) fait mention de deux catégories de pression : auto-imposée (l'enseignante ressent une responsabilité envers ce que ses élèves ont appris) ou explicite (des commentaires adressés à l'enseignante par rapport à ce que les enfants n'ont pas appris). L'étude de Lynch (2015) démontre quant à elle que la pression se manifeste de différentes façons selon l'acteur qui l'exerce : interventions disciplinaires et imposition de pratiques enseignantes de la part des directions d'école ; commentaires ou demandes de la part des parents et des collègues ; contrainte de temps lorsqu'il s'agit des politiques éducatives (ex., *No child left behind, Reading first*).

Au Québec, les programmes ministériels prescrivent l'approche développementale et mentionnent explicitement que « l'activité spontanée et le jeu sont les moyens que l'enfant privilégie pour s'approprier la réalité » (Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 2001, p. 52) et que « le jeu permet naturellement à l'enfant d'explorer et de connaître le monde » (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MEES], 2017b, p. 9). Toutefois, des recherches indiquent que les pratiques enseignantes sont plus souvent de nature « scolarisante » que de nature développementale (Bédard, 2010 ; Marinova, Dumais, Moldoveanu, Dubé, & Drainville, soumis ; Thériault, 2010). Les rares études québécoises qui font mention d'une pression ressentie par les enseignantes pour l'adoption de pratiques scolarisantes indiquent qu'elle est principalement exercée par les parents (CSE, 2012 ; Dumais & Plessis-Bélaïr, 2017), les collègues de la première année, ou par certaines commissions scolaires qui imposent une méthode particulière choisie par les orthophonistes et les orthopédagogues (CSE, 2012). Toutefois, la plupart des recherches ayant été réalisées aux États-Unis, il n'est pas possible de savoir si l'adoption de pratiques scolarisantes est reliée à une pression ressentie par les enseignantes au Québec. La création imminente d'un cycle d'éducation préscolaire conduit actuellement à une révision du programme et à une réflexion sur l'autonomie professionnelle de l'enseignante (MEES, 2017a). Considérant ces enjeux sociaux, il paraît pertinent de savoir si les enseignantes à l'éducation préscolaire ressentent une pression à adopter des pratiques scolarisantes pour les apprentissages du langage écrit. Si oui, quelles sont ses origines, sa nature et son intensité, et quels en sont les effets sur la pratique ?

Cadre conceptuel

Les premiers apprentissages du langage écrit

L'apprentissage du langage écrit comprend l'apprentissage de la lecture et celui de l'écriture. Selon divers modèles de l'apprentissage de la lecture (Scarborough, 2001 ; Van Kleeck, 2008 ; Whitehurst & Lonigan, 1998), celui-ci repose sur les connaissances et les habiletés concernant l'identification des mots (conscience phonologique, décodage, connaissance du son, du nom et de la graphie des lettres, globalisation de mots) et la compréhension du langage (connaissances générales, vocabulaire, structure de la langue,

raisonnement verbal, connaissances sur l'écrit, capacité d'inférence). L'apprentissage de l'écriture se distingue quant à lui par le passage de la pensée concrète vers la pensée abstraite puisqu'il « repose principalement sur une activité symbolique, réflexive, donc volontaire et consciente » (Zerbato-Poudou, 2015, p. 7). L'apprentissage de l'écriture requiert également la maîtrise de conventions (direction linéaire de l'écrit, configuration de lettres [ou pseudo-lettres], unités distinctes séparées par des espaces) (Joigneaux, 2013).

Pour désigner ces habiletés et connaissances liées à la lecture et l'écriture à l'âge préscolaire, c'est plutôt l'expression « premiers apprentissages du langage écrit » qui sera utilisée. Cette expression comprend à la fois ce que certains considèrent comme les connaissances et les habiletés *préalables* à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture (Bara et al., 2008), et ce que d'autres appellent les connaissances et les habiletés *émergentes* de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture (Giasson, 2011 ; Joigneaux, 2013). Il s'agit notamment des hypothèses quant aux fonctions du langage écrit, des tentatives d'écriture autonome (orthographe inventées), des connaissances sur la manière dont les sons sont représentés graphiquement, du développement de la conscience phonologique, du faire semblant de lire ou d'écrire (Joigneaux, 2013). En ce qui concerne les pratiques enseignantes relatives à ces apprentissages, des recherches (Bassok et al., 2016 ; Bédard, 2010 ; Miller & Almon, 2009) rapportent une tendance vers l'adoption de pratiques scolarisantes, laquelle résulterait d'une pression sociale ressentie par les enseignantes à l'éducation préscolaire (Gillis, 2007 ; Lynch, 2015).

La pression comme force socialement induite

Le terme « pression » est associé à l'influence sociale (De Visscher, 2016) dans la mesure où « la pression d'une personne modifie le comportement, les opinions ou les attitudes d'une autre » (Fisher, 2010, p. 101). L'influence sociale est quant à elle définie comme une relation dynamique entre des pressions dominantes qui amènent des individus à apporter des changements dans leur conduite (Fisher, 2010). Butera et Pérez (1995) précisent que toute situation d'influence sociale comprend « deux entités sociales (deux personnes, une personne et un groupe, ou deux groupes) et un objet, commun aux deux entités, sur lequel est porté un jugement » (p. 203). La pression résulte du fait que les individus d'un groupe social dépendent les uns des autres dans l'atteinte d'un

but commun et que « la réussite commune dépend d'un certain nombre de contraintes, à savoir l'accord sur les objectifs et l'accord sur les moyens » (de Montmollin, 1977, p. 189). Ainsi, la pression vers l'uniformité peut être une force socialement induite, notamment lorsqu'autrui tente de persuader un individu de se rallier à son point de vue (de Montmollin, 1977). Fisher (2010) mentionne que face à cette pression, un individu peut répondre de différentes façons. Il peut se conformer, c'est-à-dire faire le compromis de modifier ses croyances ou ses comportements pour s'accorder aux normes, se soumettre à la suite de manipulations qui lui donnent l'impression de modifier librement ses comportements ou se soumettre à l'autorité en obéissant à un ordre venant d'un pouvoir légitime. L'individu peut également résister en adoptant un comportement de « réactance », « défini comme une résistance individuelle aux pressions sociales, qui s'exprime par le développement d'une motivation négative, liée au sentiment d'une perte de son indépendance » (Fisher, 2010, p. 90). En prenant appui sur Butera et Pérez (1995), Fisher (2010) et de Montmollin (1977), la pression sera définie dans cet article comme toute force socialement induite qui vise à influencer ou à contraindre une enseignante à modifier ses pratiques, et ce, à l'encontre de ses convictions et de ses valeurs.

Cette recherche a donc pour objectifs de : vérifier si les enseignantes à l'éducation préscolaire du Québec ressentent une pression à adopter des pratiques scolarisantes pour les premiers apprentissages du langage écrit ; décrire la pression éventuellement ressentie en documentant ses origines, sa nature et son intensité ; établir l'association entre l'intensité de la pression ressentie et le changement de pratiques déclaré par les enseignantes en fonction de chacun des acteurs.

Méthodologie

Participant

Nous avons procédé à un échantillonnage non probabiliste de type accidentel (Fortin & Gagnon, 2016). Les participantes ont été recrutées sur les réseaux sociaux, puisque

« [...] la domination des pouvoirs externes [y] est absente, [...] et que] ces communautés virtuelles deviennent une source de sécurité pour leurs membres qui

se sentent en confiance pour aborder des sujets ne correspondant pas aux normes de leur environnement ». (Sayarh, 2013, p. 228)

Pour ce faire, le lien vers le questionnaire en ligne (*Survey Monkey*) a été déposé sur la page de deux groupes fermés d'enseignantes avec l'autorisation de leurs administratrices. L'échantillonnage par réseau (Fortin & Gagnon, 2016) a également été utilisé, car les participantes pouvaient transmettre le lien à leurs collègues. La collecte de données s'est déroulée à l'hiver 2018.

Un total de 111 enseignantes à l'éducation préscolaire, en exercice au Québec au moment de la cueillette, ont participé à l'étude. La majorité des participantes ont un baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire ($n = 97$), quelques-unes ont un baccalauréat en adaptation scolaire ($n = 8$), les autres ($n = 6$) ont suivi une autre formation (études de maîtrise, études de doctorat, baccalauréat en éducation sportive ou autres). La moyenne de leurs années d'expérience à l'éducation préscolaire s'élève à 12,25 années (min. = 1, max. = 30). L'échantillon inclut des enseignantes débutantes, ayant 5 ans et moins d'expérience ($n = 21$) ; des enseignantes accomplies, ayant de 6 à 15 ans d'expérience ($n = 55$) ; et des enseignantes expérimentées, ayant plus de 15 ans d'expérience ($n = 35$). Certaines pratiquent à Montréal ou dans un grand centre urbain ($n = 46$) alors que d'autres dans une petite ville ou un village ($n = 64$) ; certaines en milieu défavorisé ($n = 57$) et d'autres en milieu favorisé ($n = 48$).

Type de recherche

Une recherche exploratoire descriptive a permis de recueillir des données quantitatives et qualitatives de façon concomitante au moyen d'un questionnaire. Les données récoltées par chacune des méthodes ont été analysées séparément, puis une triangulation des résultats a été effectuée afin de « renforcer, confirmer ou corroborer une explication » (Briand & Larivière, 2014, p. 629).

Instrument de recherche

En partant de la recension des écrits, de la définition de la pression construite ainsi que des échanges informels avec des enseignantes, un questionnaire³ destiné aux enseignantes à l'éducation préscolaire au Québec a été développé. C'est sciemment qu'il a été choisi d'éviter d'utiliser le terme « pression » dans le questionnaire, en raison de sa connotation négative dans le langage courant et du risque que cela induise un biais. En effet, « il existe des mots qui, en eux-mêmes, ont une charge émotive assez importante pour influencer la réponse » (Aktouf, 1987, p. 100). Ainsi, les enseignantes ont plutôt été questionnées sur les tentatives ressenties visant à les influencer à adopter des pratiques scolarisantes⁴. Le terme « pression » est utilisé uniquement dans la question portant sur l'intensité de ces tentatives et désigne un niveau se situant entre « influence » et « obligation/imposition ».

Le questionnaire comptait 19 questions réparties en trois blocs. Le premier bloc comprenait des questions démographiques et sociographiques. Le deuxième bloc était introduit par la question « Avez-vous ressenti, ces dernières années, que des acteurs (direction, parents, commission scolaire, collègues, etc.) tentaient de vous influencer à adopter des pratiques scolarisantes (enseignement dirigé et systématique) pour l'apprentissage de l'écrit ? » exigeant une réponse dichotomique (oui ou non). Celle-ci était suivie de deux questions à choix multiples visant à identifier les acteurs exerçant la pression éventuellement ressentie et sa nature. Outre le choix de réponses proposé, les participantes avaient également les options « Je ne ressens pas de tentatives de cet acteur » ou « autre ». Ce dernier choix permettait de compléter la case réservée à cet effet, offrant ainsi une liberté d'expression. Deux autres questions étaient construites sur des échelles de type Likert à quatre niveaux. La première invitait les participantes à apprécier

3 L'objet de recherche étant délicat, nous avons choisi de ne pas pré-expérimenter le questionnaire. En effet, le recrutement d'enseignantes pour pré-tester l'outil n'aurait pas permis de maintenir leur anonymat. De plus, il ne semblait pas approprié de passer par les commissions scolaires pour recruter des enseignantes pour la validation de l'outil. Cela n'affecte pas la validité de contenu, car tous les énoncés ont été formulés en s'appuyant sur les propos des enseignantes lors des échanges informels. La consistance interne, quant à elle, n'a pu être calculée puisque le questionnaire ne comportait pas différents items mesurant une même variable.

4 Ces tentatives réfèrent à une pression puisqu'elles représentent une force socialement induite qui vise à influencer ou à contraindre une enseignante à modifier ses pratiques. Elles rejoignent ainsi notre définition de la pression appuyée sur Butera et Pérez (1995), Fisher (2010) et de Montmollin (1977).

l'intensité de la pression provenant des différents acteurs, tandis que la seconde visait à collecter des informations quant aux changements de pratiques suscités par la pression ressentie. Pour ces questions, les participantes avaient également l'option « Je ne ressens pas de tentatives de cet acteur ». Enfin, le bloc se terminait par une question portant sur le ressenti des participantes : « Comment vous sentez-vous face à ces tentatives ? ». Les choix de réponses proposés sont issus des témoignages d'enseignantes collectés lors des échanges informels et, pour cette raison, ont une connotation plutôt négative. Cependant, une case ouverte (« autre ») permettait aux participantes d'indiquer d'autres sentiments. Le troisième bloc comportait trois questions ouvertes visant à collecter le discours des enseignantes. Le jugement de trois experts et la recension des écrits ont aidé à assurer la validité de contenu du questionnaire.

Analyse des données

Les données quantitatives, de types nominal et ordinal, ont été soumises à des analyses statistiques descriptives. D'abord, pour vérifier si les participantes ressentent une pression à adopter des pratiques scolarisantes, les proportions de participantes qui déclarent avoir ressenti une telle pression ont été comparées à celles qui déclarent ne pas en avoir ressenti. Puis, pour décrire la pression ressentie, une analyse descriptive des différentes variables étudiées — les origines, la nature et l'intensité de la pression ressentie, ainsi que la réaction qu'elle suscite — a été réalisée. La proportion de participantes déclarant différents sentiments vécus face à la pression a été observée. Ensuite, une analyse thématique des données qualitatives a été effectuée afin de « relever tous les thèmes pertinents, [...] et de] documenter l'importance de certains thèmes au sein de l'ensemble thématique » (Paillé & Mucchielli, 2003, p. 124). Enfin, pour décrire l'association entre l'intensité de la pression ressentie et le changement de pratiques déclaré par les participantes en fonction de chacun des acteurs, un tableau croisé a été construit et analysé.

Résultats

Existence d'une pression

À la question introductive « Avez-vous ressenti, ces dernières années, que des acteurs tentaient de vous influencer à adopter des pratiques scolarisantes [...] ? », 82 % des participantes ($n = 91$) ont répondu « oui », 9 % ($n = 10$) ont répondu « non », et 9 % ($n = 10$) se disent « indécise[s] ». Cependant, 5 enseignantes ayant répondu « non » et les 10 enseignantes « indécise[s] » à cette question ont indiqué, aux questions suivantes, ressentir une pression provenant de différents acteurs. Il serait donc plus exact de considérer que 95,5 % ($n = 106$) des participantes ressentent cette pression et que 4,5 % ($n = 5$) ne la ressentent pas. La Figure 1 propose une représentation graphique des proportions trouvées.

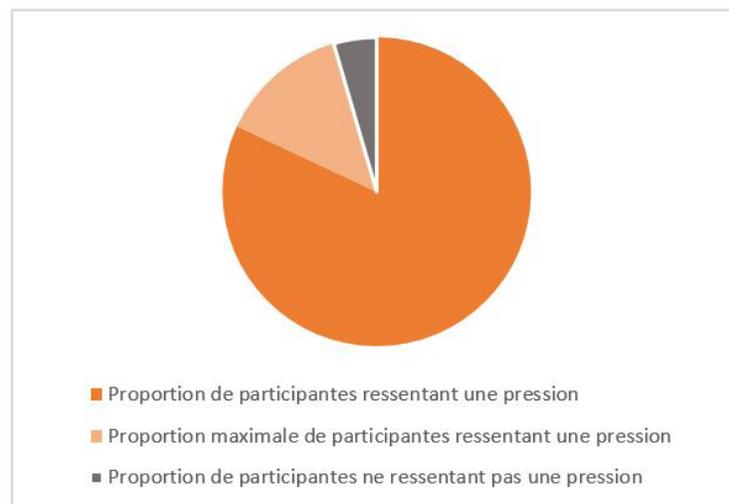


Figure 1 – Proportions de participantes ressentant ou non une pression

Origine de la pression

Une question invitait les participantes à identifier les acteurs qu'elles considèrent comme des sources de pression. Les réponses permettent d'établir la proportion de participantes ressentant une pression provenant de chaque acteur. Toutefois, cette proportion augmente dans les questions suivantes demandant d'identifier, pour chaque acteur, la nature de

cette pression, son intensité et les réactions qu'elles adoptent face à celle-ci. Le Tableau 1 présente la proportion de participantes ayant identifié chaque acteur comme source de pression à la question prévue à cet effet, mais également la proportion maximale obtenue à l'une des questions subséquentes. Certains acteurs sont ainsi désignés comme une source de pression par une majorité de participantes (proportion maximale > 50 %). C'est le cas de la commission scolaire, de la direction d'école, des conseillers pédagogiques, des collègues de la première année et des intervenants de l'équipe-école (orthopédagogues, éducateurs spécialisés, psychoéducateurs, etc.). D'autres acteurs sont désignés comme une source de pression par une minorité de participantes (proportion maximale < 50 %), soit les parents d'élèves, les collègues de l'éducation préscolaire, le ministère de l'Éducation, les médias et la société en général.

Tableau 1. Proportion de participantes ayant identifié chacun des acteurs comme une source de pression

<u>Acteurs</u>	<u>Proportion obtenue à la question d'identification des sources de pression</u>		<u>Proportion maximale obtenue à une question subséquentes</u>	
	<u>%</u>	<u>n</u>	<u>%</u>	<u>n</u>
Commission scolaire	52,3	58	62,2	69
Direction d'école	53,2	59	64,0	71
Conseillers pédagogiques	40,5	45	55,9	62
Collègues de la première année	43,2	48	59,5	66
Intervenants de l'équipe-école	40,5	45	57,7	64
Parents d'élèves	19,8	22	36,9	41
Collègues de l'éducation préscolaire	24,3	27	36,0	40
Le ministère de l'Éducation	22,5	25	29,7	33
Médias	12,0	14	23,4	26
Société en général	25,2	28	39,6	44

Parmi les 62 participantes ayant répondu à au moins une des questions ouvertes, 3 d'entre elles ont identifié certaines équipes de recherche universitaires et des conférenciers invités comme d'autres acteurs constituant des sources de pression. Leurs propos laissent entrevoir qu'il est question de la façon dont les résultats de recherche sont transférés dans certains milieux scolaires ou, comme l'affirme une participante, d'une « mauvaise utilisation des recherches pour imposer ses vues ». Une autre participante

affirme que le conférencier « démontre » que la méta-analyse conclut qu'il faut absolument utiliser *telle trousse* alors que sa méthodologie de recherche sur ce point est très douteuse ». Une enseignante parle même d'un « lobbying entre le Ministère et les décideurs d'université ».

Nature de la pression

Les participantes ressentant une pression de la part des acteurs ci-haut mentionnés ont indiqué que cette dernière revêt différentes natures. Elles dévoilent que la proposition/imposition d'utiliser des trousseaux pédagogiques est utilisée comme un moyen de pression par la commission scolaire (59,4 %⁵, $n = 41$), la direction d'école (59,4 %, $n = 41$) et les conseillers pédagogiques (62,5 %, $n = 35$). Les évaluations externes des enfants (passation de tests, dépistage des difficultés, etc.) sont également ressenties comme une forme de pression. Celles-ci proviennent principalement des intervenants de l'équipe-école (68,7 %, $n = 46$), mais une proportion importante de participantes les associe également à la direction d'école (44,9 %, $n = 31$) et aux conseillers pédagogiques (41,1 %, $n = 23$). La pression prend aussi la forme de rappels des résultats de recherche portant sur l'importance de l'enseignement systématique de la part de la commission scolaire (59,4 %, $n = 41$), de la direction d'école (62,3 %, $n = 43$), des conseillers pédagogiques (67,9 %, $n = 38$), du ministère de l'Éducation (58,1 %, $n = 18$) et des médias (65,4 %, $n = 17$). Les attentes envers un apprentissage concret de l'écrit (lettres, sons, globalisation) et envers une préparation pour la première année sont ressenties comme des formes de pression provenant des collègues de la première année (respectivement 60,6 %, $n = 40$ et 89,4 %, $n = 59$) ; de la direction d'école (respectivement 59,4 %, $n = 41$ et 58,0 %, $n = 40$) ; et de la commission scolaire (respectivement 59,4 %, $n = 41$ et 43,5 %, $n = 30$). Même si les parents sont rarement identifiés comme une source de pression, les attentes envers un apprentissage concret de l'écrit (61,0 %, $n = 25$) et envers une préparation pour la première année (65,9 %, $n = 27$) sont les formes de pression le plus souvent ressenties venant de cet acteur.

5 Ces proportions sont calculées sur le nombre de participantes ayant identifié un acteur donné comme une source de pression.

Les réponses aux questions ouvertes permettent de dégager une autre forme de pression. En effet, 12 participantes parmi les 62 ayant répondu à ces questions soulignent que les formations obligatoires ou imposées sont perçues comme une forme de pression. Les participantes affirment à cet effet : « On nous a incitées TRÈS fortement à suivre une formation de plusieurs jours et la pression est forte pour appliquer les notions apprises » ou « La direction nous a inscrites à plusieurs jours de formation pour *tel programme* et nous avons dû nous battre ensuite pour ne pas nous faire imposer de l'appliquer en intégralité à l'école... mais la pression demeure ». Ces formations non désirées semblent d'ailleurs fréquemment liées à l'implantation de différentes trousse pédagogiques et de programmes d'intervention basés sur un enseignement explicite et systématique. Un total de cinq trousse pédagogiques et programmes d'intervention sont nommés, mais une seule trousse revient de manière récurrente. Les participantes indiquent : « À notre commission scolaire, on est pratiquement "obligé" d'utiliser la *trousse X* et le livre de la *trousse Y* » ou « Je ne peux pas me soustraire de la *trousse X*. Même si je n'y adhère pas, la direction me dit que c'est dans le programme éducatif et donc, que je DOIS la faire ». Une autre enchérit : « Nous sommes tenus de faire le *Programme Z*. C'est une décision de la commission scolaire ».

Dix participantes évoquent également l'évaluation de la connaissance du nom et du son des lettres et de la conscience phonologique des enfants comme étant associée à la pression ressentie. Leur désaccord avec les procédures (test) et les critères retentit clairement :

« L'an passé, l'enseignante-ortho et la directrice adjointe ont conclu que certains de mes élèves étaient en "difficulté" parce qu'ils ne connaissaient pas assez les noms et les sons des lettres. J'ai aussi senti de la pression quand on m'a remis un tableau avec les résultats de mes élèves comparativement à ceux des autres classes ».

Une autre enseignante mentionne, « Ce qui me fâche, [...] c'est qu'on me juge sur les résultats de mes élèves pour quelque chose qui n'est même pas au programme ». Le lien entre l'imposition des trousse et l'évaluation par des tests est souligné par des participantes. Ainsi, des enseignantes confient : « Notre direction d'école nous a imposé le *Programme Z* et elle a essayé de nous amener vers une façon d'évaluer nos élèves avec des critères scolarisants et voulait les quantifier » ou « L'orthopédagogue veut

venir en classe pour faire des tests (en lien avec la même trousse) ». Une enseignante déplore même : « les décisions pédagogiques sont axées sur la performance, les résultats, l'évaluation et non sur une réelle connaissance du développement de l'enfant ».

Intensité de la pression

Afin de mesurer l'intensité de la pression venant des différents acteurs, la moyenne pondérée de chaque acteur a été calculée pour la variable « Intensité de la pression ressentie ». La réponse de chaque participante correspondait à un pointage selon une échelle comportant les valeurs suivantes : je ne ressens pas de tentatives (1) ; conseil (2 points) ; influence (3 points) ; pression (4 points) ; imposition/obligation (5 points).

Tableau 2. Moyennes pondérées de l'intensité de la pression ressentie

Acteurs	<i>n</i> ⁶	Moyenne pondérée	Rang /10
Commission scolaire	107	2,89	1
Direction d'école	107	2,83	2
Intervenants de l'équipe-école	109	2,58	3
Collègues de la première année	106	2,38	4 ½
Conseillers pédagogiques	105	2,38	4 ½
Ministère de l'Éducation	104	1,84	6
Société en général	103	1,83	7
Collègues de l'éducation préscolaire	103	1,66	8
Parents	106	1,64	9
Médias	101	1,59	10

L'observation du Tableau 2 permet de constater que l'intensité de la pression ressentie n'est pas la même pour tous les acteurs. Il existe un espace notable entre les moyennes des rangs 4 ½ et 6 (0,54). Cet espace permet de distinguer les acteurs desquels les enseignantes ressentent une pression de forte intensité de ceux desquels elles ressentent une pression de faible intensité. Ainsi, le groupe de forte intensité comprend la

6 Un total de 111 participantes ont répondu au questionnaire. Cependant, en raison des données manquantes, le *n* représente ici le nombre réel de participantes ayant répondu à chaque question.

commission scolaire, la direction d'école, les intervenants de l'équipe-école, les collègues de la première année et les conseillers pédagogiques. Le groupe de faible intensité comprend quant à lui le ministère de l'Éducation, la société en général, les collègues de l'éducation préscolaire, les parents d'élèves et les médias.

Changement de pratiques des enseignantes suscité par la pression ressentie

Afin d'étudier le changement de pratiques des enseignantes suscité par la pression qu'elles ressentent de chacun des acteurs, la moyenne pondérée de chaque acteur a été calculée pour la variable « Changement de pratiques suscité ». La réponse de chaque participante correspondait à un pointage selon une échelle comportant les valeurs suivantes : « je les ignore et je conserve mes pratiques développementales » (2 points) ; « je les confronte et je conserve mes pratiques développementales » (3 points) ; « j'adopte certaines pratiques scolarisantes/compromis » (4 points) ; « je n'ai pas le choix, je dois adopter des pratiques scolarisantes/obligation » (5 points).

Tableau 3. Moyennes pondérées du changement de pratiques des participantes

Acteurs	<i>n</i> ⁷	Moyenne pondérée	Rang /10
Direction d'école	70	4,01	1
Intervenants de l'équipe-école	63	3,71	2
Commission scolaire	65	3,69	3
Conseillers pédagogiques	63	3,67	4
Ministère de l'Éducation	29	3,59	5
Collègues de l'éducation préscolaire	40	3,23	6
Collègues de la première année	30	3,18	7
Parents	42	2,83	8
Société en général	32	2,59	9
Médias	24	2,50	10

7 Excluant les participantes ayant répondu « je ne ressens pas de tentatives de cet acteur ».

L'observation du Tableau 3 permet de constater que les acteurs obtiennent des moyennes différentes, c'est-à-dire qu'ils suscitent un changement différent dans les pratiques. Il existe trois espaces notables ($\geq 0,30$) : entre les rangs 1 et 2, les rangs 5 et 6 et les rangs 7 et 8. Ces espaces permettent de former quatre catégories : les acteurs suscitant très fortement un changement (direction d'école) ; les acteurs suscitant fortement un changement (intervenants de l'équipe-école, commission scolaire, conseillers pédagogiques, ministère de l'Éducation) ; les acteurs suscitant faiblement un changement (collègues de l'éducation préscolaire et collègues de la première année); et les acteurs suscitant très faiblement un changement (parents d'élèves, société en général, médias). Deux groupes ont ensuite été formés à partir de ces catégories. Le premier groupe comprend les acteurs suscitant très fortement ou fortement un changement, et le deuxième, ceux suscitant faiblement ou très faiblement un changement dans les pratiques.

Association entre les groupes d'acteurs

L'observation du Tableau 4 permet de constater une association entre le groupe d'acteurs desquels les enseignantes ressentent une pression de forte intensité et le groupe d'acteurs qui suscitent très fortement ou fortement un changement de pratiques. De même, il existe une association entre le groupe d'acteurs desquels les enseignantes ressentent une pression de faible intensité et le groupe d'acteurs qui suscitent faiblement ou très faiblement un changement de pratiques. Cette association indique qu'il y a une relation entre l'intensité de la pression ressentie de la part d'un acteur et le changement de pratiques qu'il suscite. Toutefois, deux acteurs ne s'inscrivent pas dans cette tendance, soit les collègues de la première année et le ministère de l'Éducation. En effet, les collègues de la première année se retrouvent dans le groupe d'acteurs desquels les enseignantes ressentent une pression de forte intensité, mais également dans le groupe d'acteurs qui suscitent faiblement ou très faiblement un changement de pratiques. À l'inverse, le ministère de l'Éducation se retrouve dans le groupe d'acteurs desquels les enseignantes ressentent une pression de faible intensité, mais également dans le groupe d'acteurs qui suscitent très fortement ou fortement un changement de pratiques.

Tableau 4. Association entre l'intensité de la pression ressentie et le changement de pratiques suscité par chaque acteur

	<u>Faible pression ressentie</u>	<u>Forte pression ressentie</u>
Suscitent très faiblement ou faiblement un changement	Société en général Collègues de l'éducation préscolaire Parents Médias	Collègues de la première année
Suscitent fortement ou très fortement un changement	Ministère de l'Éducation	Commission scolaire Direction d'école Conseillers pédagogiques Intervenants de l'équipe-école

Les données qualitatives confirment que certaines enseignantes résistent à la pression : elles défendent leurs valeurs et conservent leurs pratiques développementales. Toutefois, cette avenue semble épineuse : « Il faut de l'expérience, une bonne confiance en soi pour résister à ces pressions », dit une enseignante. Notons ici que la raison qui amène les enseignantes à défendre leurs pratiques développementales repose sur leur souci du bien-être des enfants. Sur les 62 participantes, 9 ont d'ailleurs partagé leur inquiétude à ce sujet. « [Je me sens] un peu coincée entre l'arbre et l'écorce. Je dois respecter les volontés de la direction et de la commission scolaire, mais tout en essayant de respecter le développement de mes élèves », confie une enseignante. Une autre affirme :

« Je me suis confrontée à une direction d'école qui souhaitait que nous débutions l'enseignement des lettres dès le mois de septembre. [...], je sentais que ce n'était pas la bonne chose à faire, car [...] mes élèves avaient bien d'autres apprentissages à faire avant ».

Ces participantes puisent leurs arguments dans le Programme d'éducation préscolaire et rappellent aux acteurs concernés ses prescriptions : « J'ai réagi fortement en leur rappelant ce qui est prescrit (ou non) au programme de formation ».

Sentiments des enseignantes face à la pression ressentie

Le sentiment qui teinte le plus le vécu des enseignantes face à cette pression est l'inquiétude pour le bien-être des enfants (62,2 %, $n = 69$). De plus, plusieurs se sentent vexées et ont le sentiment qu'on les prive de leur autonomie professionnelle (45,9 %, $n = 51$), d'autres éprouvent de la colère puisqu'elles ont le sentiment de devoir se battre pour conserver leurs pratiques développementales (40,5 %, $n = 45$). Des participantes ont également indiqué se sentir déstabilisées par la situation et remettre en question leurs pratiques développementales (33,3 %, $n = 37$) ; certaines se sentent incomprises (18,9 %, $n = 24$), désespérées, tristes ou démunies (6,3 %, $n = 7$). Quelques-unes indiquent même être dégoûtées : elles changeraient de métier ou de milieu de pratique si elles le pouvaient (9,9 %, $n = 11$). Toutefois, une minorité des participantes ne partagent pas ces sentiments. Elles se disent indifférentes face à cette pression (5,4 %, $n = 6$) ou se sentent bien dans ce contexte (1,8 %, $n = 2$).

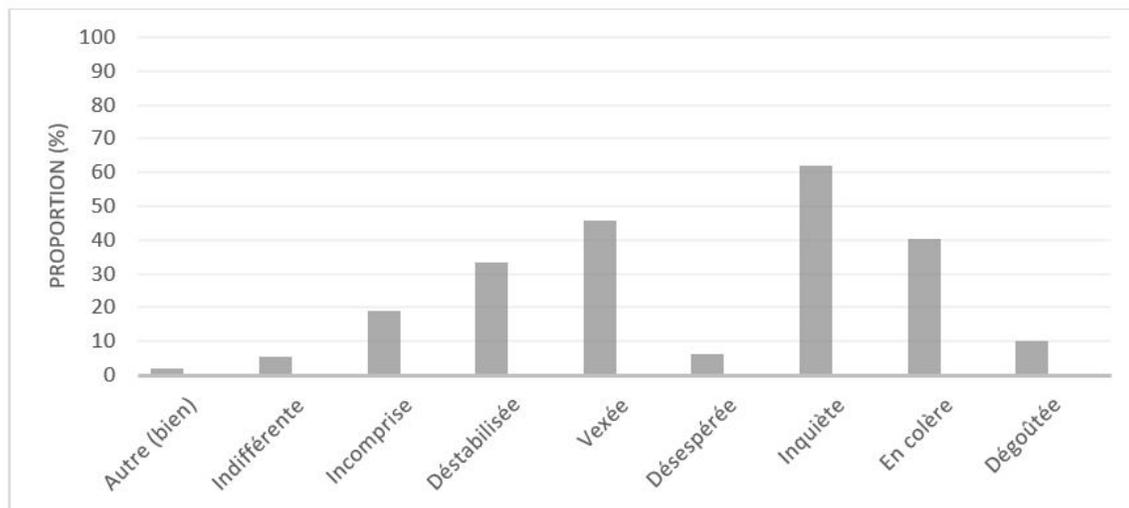


Figure 2 – Les sentiments des participantes face à la pression ressentie

L'analyse thématique portant sur les réponses aux questions ouvertes de 62 participantes a permis d'identifier la présence d'un thème récurrent, expliquant les sentiments négatifs des enseignantes. En effet, huit d'entre elles ont parlé de l'ingérence et du manque de reconnaissance professionnelle. Ainsi, une participante explique que « la directrice convoque les enseignantes de maternelle pour faire l'inventaire de nos

pratiques en conscience phonologique ». On peut lire également qu'il est arrivé à une participante de « se faire demander/exiger par la direction de faire plus de tâches papier-crayon ». Une autre raconte que « l'orthopédagogue décide (influencée par les profs de 1^{re} année) de venir faire des ateliers de conscience phonologique systématique dans nos classes sans nous consulter ». Dans ce contexte, des enseignantes voient leur autonomie professionnelle menacée : « Ce qui me fâche, c'est qu'on vienne jouer dans mon autonomie professionnelle », mentionne l'une d'elles. La reconnaissance professionnelle des enseignantes à l'éducation préscolaire est également affectée par certaines idées préconçues socialement véhiculées : « La société dit souvent qu'on ne travaille pas, qu'on joue. [...] On devrait tout de suite apprendre à lire et écrire aux enfants ». Cela amène une enseignante à résumer la situation ainsi : « c'est comme si tout le monde savait ce qui est mieux sauf les profs ! ».

Discussion

Nos résultats indiquent que les enseignantes de l'éducation préscolaire participant à cette étude ressentent une pression à adopter des pratiques scolarisantes pour les premiers apprentissages du langage écrit. Ceux-ci confirment les constats d'autres recherches, notamment que l'administration scolaire (CSE, 2012 ; Fesseha & Pyle, 2016 ; Lynch, 2015), les collègues enseignants (CSE, 2012 ; Drainville, 2017 ; Lynch, 2015 ; Parker & Neuharth-Pritchett, 2006), le personnel scolaire non enseignant (CSE, 2012), les parents des élèves (Dumais & Plessis-Bélair, 2017 ; Gillis, 2007 ; Singer et al., 2006), les médias (Russell, 2011) et la société en général (Gillis, 2007 ; Haslip & Gullo, 2018) sont perçus par les enseignantes comme des acteurs suscitant une telle pression. Les données qualitatives permettent également d'identifier certaines équipes de recherche universitaires et des conférenciers invités perçus comme une source de pression. Les résultats indiquent que les enseignantes désignent plus souvent certains acteurs que d'autres, soit la direction d'école, les conseillers pédagogiques, la commission scolaire, les collègues de la première année et les intervenants de l'équipe-école. Contrairement à certaines recherches (CSE, 2012 ; Dumais & Plessis-Bélair, 2017 ; Gillis, 2007 ; Singer et al., 2006) qui identifient les parents comme la principale source de pression, les résultats de notre recherche indiquent plutôt que cet acteur est rarement identifié comme

une source de pression. Ce résultat amène à s'interroger si les parents adhèrent plutôt à l'approche scolarisante ou à l'approche développementale. La possibilité que ce résultat ait été obtenu en raison du fait que les parents ont moins d'occasions d'échanger avec les enseignantes que les acteurs du milieu scolaire est également envisageable. À l'inverse des résultats des études états-uniennes qui identifient les politiques éducatives (Brashier & Norris, 2008 ; Fowler, 2018 ; Lynch, 2015 ; Pyle et al., 2018) comme une source de pression, il semble qu'au Québec, le Programme d'éducation préscolaire soit plutôt un outil dont se servent les enseignantes pour défendre leurs pratiques développementales. De plus, le ministère de l'Éducation est rarement identifié, par les participantes de la présente recherche, comme une source de pression. Ce résultat concorde avec le fait que le ministère de l'Éducation préconise l'approche développementale tant dans ses programmes d'éducation préscolaire (MEQ, 2001, MEES, 2017b) que dans sa *Politique de la réussite éducative* (MEES, 2017a).

Selon l'étude réalisée, la pression ressentie prend la forme d'attentes élevées envers un apprentissage concret de l'écrit et envers une préparation pour la première année, lesquelles ne correspondent pas aux attentes prescrites par les programmes d'éducation préscolaire. L'évaluation externe des élèves est également une forme de pression fréquemment identifiée par les participantes. Comme mentionné dans d'autres études, il existerait un lien entre les attentes élevées et l'augmentation des tests à l'éducation préscolaire (Bassok et al., 2016 ; Miller & Almon, 2009 ; Thouroude, 2010), ce qui génère un ressenti de pression chez les enseignantes. Une autre forme de pression souvent identifiée par les participantes est la proposition/imposition d'utiliser des trousseaux pédagogiques conçues pour un enseignement systématique de la lecture. Cette pression vient principalement de la direction d'école, la commission scolaire, les conseillers pédagogiques et les intervenants de l'équipe-école. Comme le souligne Fowler (2018), les acteurs administratifs n'ont pas nécessairement une qualification en éducation préscolaire. Il est donc possible que le choix de matériel et de méthode, basé sur l'enseignement systématique, qu'ils imposent aux enseignantes résulte d'un manque de connaissances quant au potentiel d'autres stratégies d'apprentissage du langage écrit, comme le jeu et l'exploration, s'inscrivant dans l'approche développementale.

Un lien a été constaté entre l'intensité de la pression de la part d'un acteur et le changement de pratiques qu'il suscite. En effet, lorsque les enseignantes ressentent une pression de forte intensité de la part d'un acteur, elles déclarent en général

adopter des pratiques scolarisantes. À l'inverse, lorsqu'elles ressentent une pression de faible intensité de la part d'un acteur, elles déclarent plus souvent conserver leurs pratiques développementales. Toutefois, deux exceptions méritent d'être soulignées : les participantes déclarent conserver leurs pratiques développementales malgré le fait qu'elles ressentent une pression de forte intensité de la part de leurs collègues de la première année, et elles déclarent changer leurs pratiques lorsqu'elles ressentent une pression de la part du ministère de l'Éducation alors que ce dernier est perçu comme un acteur générant une pression de faible intensité. Ces observations indiquent que l'intensité de la pression ressentie est un facteur expliquant le changement de pratiques, sans pour autant en être le seul facteur. Il semble que la réaction des enseignantes face à la pression ressentie soit également attribuable à la position d'autorité de l'acteur, ce qui les amène à obéir à un ordre venant d'un pouvoir légitime (Fisher, 2010). Or, la même hypothèse pourrait également expliquer le changement de pratiques suscité par la commission scolaire et la direction d'école. En ce qui concerne les collègues de la première année, la résistance des enseignantes de l'éducation préscolaire pourrait ainsi être expliquée par le fait que cet acteur n'occupe pas une position d'autorité. À l'inverse, le ministère de l'Éducation, duquel les enseignantes ressentent une faible pression, entraîne fortement un changement de pratiques, probablement en raison du pouvoir légitime qu'il incarne. Concernant les conseillers pédagogiques et les intervenants de l'équipe-école, nous émettons l'hypothèse que ces acteurs suscitent très fortement ou fortement un changement de pratiques en raison de la reconnaissance professionnelle que leur accordent les directions d'école et les commissions scolaires. Le fait que la société en général, les médias et les parents se retrouvent dans le groupe d'acteurs desquels les enseignantes ressentent une pression de faible intensité et qui suscitent faiblement ou très faiblement un changement de pratiques suggère que cette pression n'est pas attribuable à des valeurs socialement véhiculées.

Conclusion

Cette recherche s'inscrit dans le débat social entourant l'éducation préscolaire au Québec. Elle a mis en évidence que la plupart des enseignantes ayant participé à l'étude ressentent une pression à adopter des pratiques scolarisantes pour les premiers apprentissages du

langage écrit. L'analyse descriptive des données issues d'un questionnaire a permis de brosser le tableau de ce phénomène en identifiant les acteurs à la source de la pression ressentie, en d'en déterminer sa nature, son l'intensité et ses effets sur les pratiques. À ce propos, les tentatives de diverses natures ont été documentées, allant d'attentes spécifiques de certains acteurs concernant la préparation à la première année jusqu'à l'atteinte de l'autonomie professionnelle des enseignantes par l'imposition de certaines pratiques pédagogiques par d'autres.

Cette étude a aussi démontré que, en général, plus la pression provenant d'un acteur est ressentie comme forte, plus elle génère des changements de pratiques chez les enseignantes. La pression ressentie comme forte provenant avant tout des directions d'école, des intervenants scolaires, des conseillers pédagogiques et des commissions scolaires, celle-ci semble avoir une origine scolaire et être exercée par des acteurs administratifs. Elle semble ainsi attribuable à la position d'autorité dont ces acteurs jouissent. Dans ce contexte, les enseignantes qui y résistent avouent adopter une posture de combattante.

Notre recherche a certaines limites. Tout d'abord, le nombre de participantes ($n = 111$) est insuffisant pour prétendre à une représentativité pour la population générale. Ensuite, l'outil de collecte de données, le questionnaire, étant conçu spécialement pour les besoins de notre recherche et non validé préalablement par une autre recherche, présente certaines failles. Des réponses contradictoires ont ainsi parfois été trouvées : à l'une des questions, certaines participantes indiquaient ne pas avoir ressenti de tentatives de pression d'un acteur alors qu'aux questions suivantes, elles précisaient la nature et l'intensité des tentatives exercées par ce même acteur. De plus, les variables étudiées étant catégoriques, il n'a pas été possible de faire des analyses inférentielles. Enfin, les données de nature qualitative, qui apportent des précisions et de nouvelles informations, ne peuvent toutefois prétendre à une généralisation.

Comme le phénomène de la pression ressentie a été abordé du seul point de vue des enseignantes, il serait pertinent que de futures recherches étudient la perception des autres acteurs. À cet effet, il faudrait s'interroger sur l'origine de cette pression : provient-elle de tous les acteurs qui ont été identifiés, ou trouve-t-elle sa source auprès d'un acteur principal qui exerce une pression sur d'autres acteurs, qui à leur tour la transmettent aux enseignantes de l'éducation préscolaire ?

Références

- Aktouf, O. (1987). *Méthodologie des sciences sociales et approche qualitative des organisations. Une introduction à la démarche classique et une critique*. Montréal, QC: Les Presses de l'Université du Québec.
- Allington, R. L. (2011). What at-risk readers need. *Educational Leadership*, 68(6), 40–45.
- Ansari, A. & Purtell, K. M. (2017). Activity settings in full-day kindergarten classrooms and children's early learning. *Early Childhood Research Quarterly*, 38, 23–32. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2016.09.003>
- Baillargeon, M. (2016). *Mémoire de l'OMEP-Canada présenté dans le cadre des consultations du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) sur la réussite éducative et de la Commission sur l'éducation à la petite enfance*. Québec, QC: Comité canadien de l'Organisation mondiale de l'éducation préscolaire. Repéré à <http://omep-canada.org/wp-content/uploads/2016/12/memoire1116.pdf>
- Bara, F., Gentaz, É., & 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>
- Bassok, D., Latham, S., & Rorem, A. (2016). Is kindergarten the new first grade? *AERA Open*, 1(4), 1–31. <https://doi.org/10.1177/2332858415616358>
- Bédard, J. (2010). Scolariser ou non la petite enfance : qu'en est-il de l'intervention éducative dans les maternelles québécoises ? *L'intervention éducative*, 8(2), 1–7.
- Brashier, A. & Norris, E. (2008). Breaking down barriers for 1st-year teachers: What teacher preparation programs can do. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 29(1), 30–44. <https://doi.org/10.1080/10901020701878651>
- Briand, C. & Larivière, N. (2014). Les méthodes de recherche mixtes : illustration d'une analyse des effets cliniques et fonctionnels d'un hôpital de jour psychiatrique. Dans M. Corbière et N. Larivière (dir.), *Méthodes qualitatives, quantitatives et mixtes : dans la recherche en sciences humaines, sociales et de la santé* (p. 625–648). Québec, QC: Presses de l'Université du Québec.

- Brodeur, M., Gosselin, C., Legault, F., Deaudelin, C., Mercier, J., & 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>
- Brodeur, M., Gosselin, C., Mercier, J., Legault, F., & Vanier, N. (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.
- Butera, F. & Pérez, J. A. (1995). Les modèles explicatifs de l'influence sociale. Dans G. Mugny, D. Oberlé, & J.-L. Beauvois (dir.), *Relations humaines, groupes et influence sociale, tome 1* (p. 203–223). Grenoble, France: Presses universitaires de Grenoble.
- Conseil supérieur de l'éducation [CSE]. (2012). *Mieux accueillir et éduquer les enfants d'âge préscolaire, une triple question d'accès, de qualité et de continuité des services*. Québec, QC: Gouvernement du Québec. Repéré à <https://pdfhall.com/mieux-accueillir-et-eduquer-les-enfants-dage-prescolaire-une-triple-59fe1d741723dd7e3ce26afc.html>
- De Montmollin, G. (1977). *L'influence sociale : phénomènes, facteurs et théories*. Paris, France: Presses universitaires de France.
- De Visscher, H. (2016). La pression sociale. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 4(112), 505–527. <https://doi.org/10.3917/cips.112.0505>
- Diamond, A. (2009). Apprendre à apprendre. *The research file*, 2009(34), 88–92.
- Drainville, R. (2017). *L'évaluation de l'émergence de l'écrit intégrée au jeu symbolique : étude de cas sur les pratiques d'enseignantes au préscolaire* (Mémoire de maîtrise). Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.
- Dumais, C. & Plessis-Bélair, G. (2017). Le jeu symbolique : contexte de développement du langage oral d'enfants de la maternelle 4 ans et 5 ans en milieu plurilingue et pluriethnique. Dans C. Dumais, R. Bergeron, M. Pellerin, & C. Lavoie (dir.), *L'oral et son enseignement : pluralité des contextes linguistiques* (p. 175–200). Côte Saint-Luc: Peisaj.

- Fesseha, E. & Pyle, A. (2016). Conceptualising play-based learning from kindergarten teachers' perspectives. *International Journal of Early Years Education*, 24(3), 361–377.
- Fisher, G.-N. (2010). *Les concepts fondamentaux de la psychologie sociale*. Paris, France: Dunod.
- Fortin, M.-F. & Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives* (3e éd.). Montréal, QC: Chenelière éducation.
- Foulin, J.-N. & Pacton, S. (2006). La connaissance du nom des lettres : précurseur de l'apprentissage du son des lettres. *Éducation et francophonie*, 34(2), 28–55. Repéré à https://www.acelf.ca/c/revue/pdf/XXXIV_2_028_V2.pdf
- Fowler, R. C. (2018). *The disappearance of child-directed activities and teachers' autonomy from Massachusetts' kindergartens*. Salem, MA: Defending the Early Years. Repéré à https://dey.org/wp-content/uploads/2019/03/ma_kindergartens_final.pdf
- Fuchs, D., Fuchs, L. S., Thompson, A., Otaiba, S. A., Yen, L., Yang, N. J., . . . O'connor, R. E. (2001). Is reading important in reading-readiness programs? A randomized field trial with teachers as program implementers. *Journal of Educational Psychology*, 93(2), 251–267. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.93.2.251>
- Gallant, P. A. (2009). Kindergarten teachers speak out: "Too much, too soon, too fast!". *Reading Horizons*, 49(3), 201–220. Repéré à https://scholarworks.wmich.edu/reading_horizons/vol49/iss3/3
- Giasson, J. (2011). *La lecture : apprentissage et difficultés*. Montréal, QC: Gaëtan Morin/Chenelière Éducation.
- Gillis, J. (2007). *Preschool and kindergarten teacher's views on school readiness: A comparison between Silkeborg, Denmark and Truro, Nova Scotia* (Thèse de maîtrise). Mount Saint Vincent University.
- Haslip, M. J. & Gullo, D. F. (2018). The changing landscape of early childhood education: Implications for policy and practice. *Early Childhood Education Journal*, 46(3), 249–264. <https://doi.org/10.1007/s10643-017-0865-7>

- Joigneaux, C. (2013). La littératie précoce. Ce que les enfants font avec l'écrit avant qu'il ne leur soit enseigné. *Revue française de pédagogie*, 4(185), 117–161. doi: 10.4000/rfp.4345
- Little, M. H. & 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), 1–35. <https://doi.org/10.14507/epaa.24.2293>
- Lynch, M. (2015). More play, please: The perspective of kindergarten teachers on play in the classroom. *American Journal of Play*, 7(3), 347–370.
- Marinova, K., Dumais, C., Moldoveanu, M., Dubé, F., & Drainville, R. (soumis). Les pratiques enseignantes pour soutenir les premiers apprentissages de la langue écrite à l'éducation préscolaire : entre l'approche développementale et l'approche scolarisante. *Sciences de l'éducation*.
- Miller, E. & Almon, J. (2009). *Crisis in the kindergarten: Why children need to play in school*. College Park, MD: Alliance for Childhood.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MEES]. (2017a). *Politique de la réussite éducative : le plaisir d'apprendre, la chance de réussir*. Québec, QC: Gouvernement du Québec. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/politique_reussite_educative_10juillet_F_1.pdf
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MEES]. (2017b). *Programme de formation de l'école québécoise : Programme préscolaire 4 ans*. Québec, QC: Gouvernement du Québec. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PFEQ/Prescolaire_4ans.pdf
- Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ]. (2001). *Programme de formation de l'école québécoise : Éducation préscolaire et enseignement primaire*. Québec, QC: Gouvernement du Québec. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/prform2001.pdf
- Ministère de la Famille [MFA]. (2014). *Favoriser le développement global des jeunes enfants au Québec : une vision partagée pour des interventions concertées*. Québec, QC: l'auteur. Repéré à <https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/Favoriser-le-developpement-global-des-jeunes-enfants-au-quebec.pdf>

- Organisation de coopération et de développement économiques [OCDE]. (2007). *Petite enfance, grands défis II : Éducation et structures d'accueil*. Paris, France: l'auteur.
- Paillé, P. & Mucchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris, France: Armand Colin.
- Parker, A. & Neuharth-Pritchett, S. (2006). Developmentally appropriate practice in kindergarten: Factors shaping teacher beliefs and practice. *Journal of research in childhood education, 21*(1), 65–78. doi: 10.1080/02568540609594579
- Pyle, A., Poliszczuk, D., & 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, 32*(2), 219–233. doi: 10.1080/02568543.2017.1416006
- Resnick, M. (2016). *Pre-service student-teachers' perceptions of play in the early childhood classroom after research analysis with discussion-case application: A sequential explanatory mixed methods approach* (Thèse de doctorat, Rowan University, Glassboro). Repéré au <https://rdw.rowan.edu/etd/585>
- 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>
- Sayarh, N. (2013). La netnographie : mise en application d'une méthode d'investigation des communautés virtuelles représentant un intérêt pour l'étude des sujets sensibles. *Recherches qualitatives, 32*(2), 227–251.
- Scarborough, H. S. (2001). Connecting early language and literacy to later reading (dis)abilities: Evidence, theory, and practice. Dans S. Neuman & D. K. Dickinson (dir.), *Handbook of early literacy research* (p. 97–110). New York, NY: Guilford.
- Shanahan, T. & Lonigan, C. J. (2013). *Early childhood literacy: The national early literacy panel and beyond*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing.
- Singer, D. G., Golinkoff, R. M., & Hirsh-Pasek, K. (2006). *Play = learning: How play motivates and enhances children's cognitive and social-emotional growth*. New York, NY: Oxford University Press. <http://dx.doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195304381.001.0001>

- Suggate, S. P., Schaughency, E. A., & Reese, E. (2013). Children learning to read later catch up to children reading earlier. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(1), 33–48. doi: 10.1016/j.ecresq.2012.04.004
- Thériault, P. (2008). *Savoirs et interventions éducatives d'enseignantes de la maternelle quatre ans en milieux défavorisés concernant le développement de la conscience de l'écrit* (Thèse de doctorat). Université du Québec à Montréal.
- Thériault, P. (2010). Développement de la conscience de l'écrit : interventions éducatives d'enseignantes de la maternelle quatre ans en milieux défavorisés. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 45(3), 371–392. <https://doi.org/10.7202/1003568ar>
- Thouroude, L. (2010). L'école maternelle : une école de l'entre-deux. *Carrefours de l'éducation*, 30(2), 43–55. <https://doi.org/10.3917/cdle.030.0043>
- Van Kleeck, A. (2008). Providing preschool foundations for later reading comprehension: The importance of and ideas for targeting inferencing in storybook-sharing interventions. *Psychology in the Schools*, 45(7), 627–643. <https://doi.org/10.1002/pits.20314>
- Viriot-Goeldel, C., Tazouti, Y., Geiger-Jaillet, A., Matter, C., Carol, R., & Deviterne, D. (2009). Comparaison des effets des variables individuelles et contextuelles sur les performances scolaires des élèves en France et en Allemagne à la fin des deux premières années de scolarisation. *Recherches & éducations*, (2), 233–253. Repéré à <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01862888>
- Whitehurst, G. J. & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69(3), 848–872. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1998.tb06247.x>
- Zerbato-Poudou, M.-T. (2015). *Apprendre à écrire de la PS à la GS : maternelle*. Paris, France: Retz.