

# ***Défis et facilitateurs lors de l'implantation de pratiques d'intervention naturalistes pour soutenir le développement de la littératie en service de garde éducatif à l'enfance***

COLOMBE LEMIRE

Université du Québec à Trois-Rivières

CARMEN DIONNE

Université du Québec à Trois-Rivières

JULIE MYRE-BISAILLON

Université de Sherbrooke

## *Résumé*

L'*activity-based intervention* (ABI) utilise le jeu et les routines pour soutenir le développement d'habiletés chez les jeunes enfants. Cet article s'intéresse à l'implantation de l'ABI en soutien à la littératie émergente par quatre éducatrices en service de garde éducatif à l'enfance (SGEE). L'analyse qualitative de journaux de bord met en lumière l'importance de prendre en compte les défis des éducatrices lors de la mise en œuvre de nouvelles pratiques d'intervention à la suite d'une formation et d'un accompagnement professionnel en milieu de travail. Cet article met également en évidence des facteurs à considérer pour favoriser l'implantation de l'ABI en SGEE.

*Mots clés : interventions naturalistes, implantation, littératie, milieu de garde, facilitateurs, défis*

## *Introduction*

Au Québec, les services de garde éducatifs à l'enfance (SGEE) relèvent du ministère de la Famille (MFA) et sont balisés par la *Loi sur les services de garde éducatifs à l'enfance* (MFA, 2018). Il s'agit d'un réseau public constitué de garderies à but lucratif subventionnées (GS), de garderies non subventionnées (GNS), de centres de la petite enfance (CPE), à savoir un organisme à but non lucratif, et de services de garde en milieu familial. En 2017, plus de 272 000 enfants québécois fréquentaient un SGEE : 35,2 % en CPE, 16,8 % en GS, 17,8 % en GNS et 30,5 % en milieu familial (MFA, 2021). Depuis 1997, le programme *Accueillir la petite enfance* balise les SGEE (MFA, 2019). Des approches d'intervention dites naturalistes sont utilisées pour soutenir le développement de l'enfant. Ces approches visent à ce que l'enfant acquière et généralise de nouvelles habiletés utiles pour son autonomie en contexte normatif : classe préscolaire, milieu de garde... (Horn & Banerjee, 2009). La principale composante de ces approches est d'offrir de façon intentionnelle et systématique des opportunités d'apprentissage à travers des activités de la vie quotidienne ou ludiques (Snyder et al., 2015). L'ABI est reconnue comme une des approches d'intervention naturalistes les mieux structurées (Bakkaloglu, 2008) et peut s'actualiser en SGEE. En SGEE, les intérêts de l'enfant ainsi que l'interaction

de ce dernier avec son environnement physique et humain sont le point de départ de ses apprentissages (Ministère de la Famille, 2014, 2019). L'adulte suit les initiatives de l'enfant en construisant sur ses intérêts pour soutenir son développement. Ainsi, l'ensemble des moments de vie en SGEE (les périodes de jeu libre, les activités intérieures ou extérieures, les routines) sont des occasions d'apprentissage, et ce, dans tous les domaines développementaux (Ministère de la Famille, 2019). Par ailleurs, en 2003 et 2014, la qualité des services éducatifs au Québec a été examinée à l'aide d'enquêtes (Drouin et al., 2003; Gingras et al., 2015; Lavoie et al., 2015). Un certain écart semble présent entre cet idéal théorique des pratiques d'intervention en SGEE et leur actualisation réelle.

### *La qualité des pratiques éducatives en milieu de garde*

Deux enquêtes réalisées à 10 ans d'intervalle par l'Institut de la statistique du Québec à la demande du ministère de la Famille se sont penchées sur la qualité des SGEE au Québec (Drouin et al., 2003; Gingras et al., 2015; Lavoie et al., 2015). Ces évaluations de la qualité concernaient l'actualisation du programme éducatif en GNS et en CPE pour différents aspects, dont : 1) l'organisation des lieux et du matériel; 2) la variété et l'organisation des activités; 3) l'interaction entre le personnel éducateur et les enfants. Des observations dans les milieux ont permis une codification à l'aide d'indices de qualité allant d'*extrêmement faible* (1,00 à 1,49) à *excellent* (3,50 à 4,00). Un score en deçà de 2,5 témoignait d'un niveau de qualité jugé insatisfaisant. Globalement, en 2014, dans les CPE, la qualité des services éducatifs pour les 18 mois et moins est jugée bonne (score moyen : 3,09) et acceptable pour les 18 mois à 5 ans (score moyen : 2,95) (Gingras et al., 2015). Dans les GNS, pour les deux groupes d'âge, la qualité est évaluée acceptable (Lavoie et al., 2015). Aucune différence significative n'apparaît avec l'enquête réalisée en 2003 (Drouin et al., 2003).

Toutefois, des faiblesses sur le plan de la qualité des services dispensés ressortent de ces deux enquêtes (Gingras et al., 2015). Certains items des échelles d'observation n'atteignent pas un niveau de qualité satisfaisant pour les deux groupes d'âge en CPE et en GNS. Notamment, sur le plan de l'organisation physique des lieux, des lacunes ressortent en lien avec la disponibilité et l'accessibilité du matériel pour les enfants. La qualité de l'aménagement en CPE serait très faible (1,88) pour les poupons et faible (2,12) pour les plus vieux en ce qui a trait à la possibilité pour les enfants de prendre par eux-mêmes et d'utiliser le matériel. Dans les GNS, le matériel disponible pour les poupons ne répond pas à leurs besoins sur les plans de la sécurité, du nombre et de la diversité (1,58).

En ce qui concerne l'interaction entre l'enfant et le personnel éducateur, le score moyen de qualité est de 2,82 (CPE) et 2,66 (GNS), soit acceptable (18 mois à 5 ans). Cet aspect se divise en trois sous-dimensions : 1) la valorisation du jeu ; 2) l'intervention démocratique ; et 3) la communication et les relations interpersonnelles. En CPE et en GNS, les résultats tendent à montrer que le jeu de façon générale ne serait pas suffisamment valorisé. Le personnel éducateur ne suivrait pas assez les activités dirigées par les enfants pour les 0 à 5 ans. Pour les 18 mois à 5 ans, l'accessibilité à des ateliers de jeu libre permettant à l'enfant d'être le maître d'œuvre de ses apprentissages paraît insuffisante. Toujours dans les deux milieux (CPE et GNS) et pour les deux groupes d'âge, un manque

d'interventions quant à l'organisation des lieux et du matériel pour soutenir le jeu ressort. La sous-dimension de l'intervention démocratique, quant à elle, est jugée acceptable en CPE et faible en GNS. Celle de la communication et des relations interpersonnelles obtient un score moyen de 3,02, donc une bonne qualité en CPE. Toutefois, pour cette dernière sous-dimension, les scores de certains items indiquent une qualité faible en CPE et en GNS. Par exemple, les éducatrices en GNS ne soutiennent pas suffisamment le développement langagier et l'expression non verbale des 18 mois à 5 ans. En somme, bien que les services de garde éducatifs présentent un niveau de qualité d'ensemble allant d'acceptable à bon, certains problèmes quant à l'implantation des pratiques d'intervention recommandées en soutien au développement global des enfants semblent présents. Par ailleurs, des lacunes s'observent également dans les classes préscolaires québécoises (maternelle 4 et 5 ans) où la qualité du soutien à l'apprentissage global apparaît faible à moyennement faible (Bouchard et al., 2017; Duval et al., 2016). Aussi, en maternelle 4 ans, des faiblesses seraient observées sur le plan du soutien au développement des habiletés en littératie ainsi que du matériel d'éveil à la lecture et l'écriture disponible selon les résultats de Drainville et Charron (2021). Or, différents auteurs (Franks & Schroeder, 2013; Metz et al., 2013) relèvent que des défis d'implantation peuvent se présenter lors du passage d'un programme ou de pratiques d'intervention des conditions d'une étude au milieu d'intervention.

### *Défis de l'implantation*

Les défis d'implantation de nouvelles pratiques d'intervention peuvent découler des conditions d'implantation qui diffèrent des conditions utilisées pour évaluer leur efficacité (Franks & Schroeder, 2013). Par exemple, dans une étude visant à évaluer l'efficacité de pratiques d'intervention, des restrictions sur le plan des participants (diagnostic, âge de développement) peuvent être présentes (Shire et al., 2017). De même, les personnes qui implantent de nouvelles pratiques en milieu d'intervention peuvent posséder un niveau de formation initial différent du personnel impliqué dans l'étude d'efficacité (Franks & Schroeder, 2013; Shire et al., 2017). De surcroît, ces personnes peuvent ne pas posséder les prérequis nécessaires à l'utilisation des pratiques d'intervention, ce qui affectera l'implantation de ces dernières (Peterson, 2013). Ceci est sans compter que le niveau de soutien offert aux intervenants des milieux d'intervention peut être différent de celui dispensé dans le contexte des études (Bingham et al., 2016; Shire et al., 2017).

Ensuite, les pratiques d'intervention complexes et individualisées en fonction des besoins des enfants peuvent s'avérer plus difficiles à implanter (Chang et al., 2016). La flexibilité nécessaire pour mettre en œuvre certaines dimensions de ces pratiques, par exemple suivre les initiatives de l'enfant, présente des défis (Chang et al., 2016; Stahmer et al., 2015). Les intervenants doivent avoir confiance en leurs compétences et ajuster leurs interventions selon les besoins ou intérêts des enfants (Stahmer et al., 2015). Ainsi, soutenir le développement des habiletés professionnelles et le sentiment de compétence de ces intervenants est nécessaire (Metz et al., 2013). Pour ces raisons, les besoins de formation et d'accompagnement professionnel seraient plus importants pour les pratiques d'intervention naturalistes (Stahmer et al., 2015).

Le présent article s'intéresse donc à l'implantation de pratiques d'intervention naturalistes en milieu de garde éducatif à savoir ABI. L'objectif est d'examiner les défis et les facilitateurs rencontrés par le personnel éducateur dans l'intégration d'opportunités d'apprentissage en littératie à travers les activités quotidiennes d'un milieu de garde éducatif à l'enfance à la suite d'un développement professionnel (formation et accompagnement). Les données proviennent d'une recherche plus large à devis de type mixte imbriqué (Creswell, 2009) ayant pour but d'évaluer la fidélité d'implantation (la mise en œuvre comme prévu) de l'ABI en milieu de garde éducatif à l'enfance. Le choix de s'attarder aux habiletés émergentes en littératie chez les enfants de 18 mois à 5 ans s'inscrit en réponse à un besoin de formation identifié par le milieu de garde éducatif à l'enfance dans lequel s'est déroulée cette recherche. En 2018, ce milieu a participé au projet *Petite enfance, grande importance* (Association québécoise des CPE [AQCPE], 2019) dans lequel une analyse des pratiques éducatives utilisées par le personnel éducateur d'enfants de 0 à 5 ans a été réalisée. Les résultats mettent en lumière qu'une faible proportion du personnel éducateur met en œuvre des pratiques pour soutenir le développement des habiletés émergentes en littératie.

L'importance d'accompagner les enfants d'âge préscolaire dans l'acquisition des habiletés émergentes en littératie dans leurs différents milieux de vie (classe préscolaire, service de garde) (Christie & Roskos, 2013; Myre-Bisaillon et al., 2010; Terrell & Watson, 2018) vient aussi appuyer le choix de cibler ce domaine développemental. En effet, le lien entre les habiletés en littératie chez les jeunes enfants et le développement des habiletés de lecture et d'écriture rendu à l'école est mis en évidence dans un grand nombre d'études (Chambers et al., 2016; Duncan et al., 2007; National Early Littératie Panel, 2008; Purpura et al., 2011; Snow et al., 1998; Terrell et Watson, 2018). Plus spécifiquement, la revue systématique de Chamber et al. (2016) tend à montrer les effets positifs de programmes dont les interventions s'inscrivent à même les activités initiées, mais aussi dans le développement d'habiletés spécifiques en littératie (p. ex., en lien avec la conscience phonologique).

### *Cadre théorique*

Dans un premier temps, les habiletés émergentes en littératie des enfants d'âge préscolaire seront définies. Puis, une description de l'ABI sera faite (visée, principales composantes). Par la suite, les principaux facteurs à considérer pour une implantation réussie de pratiques d'intervention visant à soutenir le développement des jeunes enfants de 0 à 5 ans selon Lemire et al. (Accepté) ainsi qu'Halle et al. (2013) seront présentés.

#### *Habiletés émergentes en littératie*

La littératie émergente réfère aux habiletés d'éveil à la lecture et à l'écriture que l'enfant développe à travers les interactions avec son environnement, sans enseignement explicite (Giasson, 2007; Giasson, 2011). Ces habiletés émergentes en littératie peuvent être divisées en cinq dimensions selon Giasson (2011) : le langage oral, la clarté cognitive, la connaissance des lettres, la conscience phonologique et le principe alphabétique. Le

langage oral se veut les fondations de l'écrit, il sous-tend le développement du vocabulaire de l'enfant lui permettant d'identifier par exemple, des actions, des objets dans un livre. Thomas et al. (2021) parlent aussi de compréhension orale, par exemple : l'enfant répond à des questions reliées à une histoire racontée, prédit ce qui va se produire. La clarté cognitive réfère à la compréhension des concepts de l'écrit, par exemple : savoir que la lecture se fait de gauche à droite et de haut en bas. Nommer les lettres, nommer et reconnaître les lettres de son prénom sont des habiletés émergentes en littératie. La conscience phonologique réfère à la compréhension que les mots sont formés d'unités sonores : syllabes, phonèmes (Daviault, 2011; Thomas et al., 2021). Reconnaître et faire des rimes font partie de la conscience phonologique. Le principe alphabétique, quant à lui, est de pouvoir faire le lien entre un son et une lettre (Daviault, 2011; Giasson, 2011; Thomas et al., 2021). Finalement, faire des dessins, écrire en utilisant une orthographe approximative ou inventée sont aussi des habiletés liées à l'émergence de l'écrit (Daviault, 2011; Hawken, 2009). Les habiletés d'éveil à la lecture et l'écriture s'acquièrent par le dessin, le jeu symbolique, une exposition à des livres d'images et à un environnement riche sur le plan de l'écrit constitué de symboles, de logos, de lettres et de chiffres (Center for Early Literacy Learning [CELL], 2016; Notari-Syverson et al., 2007). Une approche d'intervention naturaliste comme l'ABI se veut tout indiquée pour soutenir le développement de ces habiletés.

#### *Activity-based intervention*

L'*activity-based intervention* (ABI) est une approche d'intervention naturaliste développée par Bricker et Cripe (1992). L'ABI se compose d'un ensemble de pratiques d'évaluation et d'intervention visant à soutenir le développement d'habiletés essentielles chez l'enfant à risque de retard développemental, avec ou sans incapacité (Johnson et al., 2015). Le cœur de l'ABI est d'offrir de façon réfléchie des opportunités d'apprentissage nombreuses et diversifiées dans la vie d'un enfant (Özen & Ergenekon, 2011; Snyder, Rakap, et al., 2015). C'est dans les trois contextes d'activités suivants : 1) initiées par l'enfant; 2) de routine; et 3) planifiées que ces opportunités doivent s'inscrire de façon systématique. Les activités initiées réfèrent au jeu libre ou aux actions de la vie courante que l'enfant débute par lui-même. Les activités de routine sont les moments qui se répètent avec régularité dans une journée ou une semaine (repas, collation, cercle du matin, etc.). Les activités planifiées, quant à elles, s'actualisent par le jeu planifié et structuré (bricolage, jeu moteur, etc.) par l'adulte en harmonie avec les intérêts de l'enfant permettant de travailler des habiletés ciblées. Cette façon d'intervenir permet à l'enfant de pratiquer, d'acquérir et de généraliser l'habileté ciblée. Un des moyens également privilégiés dans cette approche pour soutenir l'émergence de nouvelles habiletés chez l'enfant est d'adapter l'environnement (Johnson et al., 2015). Il peut s'agir d'organiser des aires d'activités composées de matériel diversifié et intéressant pour l'enfant. Ce matériel est réfléchi afin de susciter l'intérêt de l'enfant et de lui donner des occasions de pratiquer des habiletés dans des domaines développementaux variés (Bricker, 2006).

### *Retombées des pratiques d'intervention naturalistes et de l'ABI*

Sur le plan de l'efficacité, les pratiques d'intervention naturalistes dont celles composant l'ABI ont fait l'objet de plusieurs études. Notamment, Snyder, Rakap et al. (2015) ont réalisé une revue de la littérature empirique entre 1980 et 2013 traitant des pratiques d'intervention naturalistes en classe préscolaire inclusive ou spécialisée pour soutenir le développement de jeunes enfants présentant des incapacités. Ils ont analysé 43 études. De ces analyses, Snyder, Rakap et al. font ressortir la présence de résultats positifs témoignant d'amélioration des habiletés dans différents domaines développementaux (les habiletés préscolaires, dont la littératie, la communication, les habiletés sociales, la motricité), et ce, pour 207 enfants sur un total de 211 inclus dans les 43 études.

Puis, la revue systématique de Rakap et Parlak-Rakap (2011) s'intéressait spécifiquement à l'intégration d'une intervention intentionnelle et systématique. Rakap et Parlak-Rakap ont identifié et analysé 16 études. De ces 16 études, 15 utilisent un devis à cas unique et rapportent des résultats développementaux pour 60 enfants au total. Or, pour 55 de ces 60 enfants des 15 études regroupées, une acquisition de compétences dans différents domaines (la littératie, le langage...) s'observe à la suite de l'intervention. Plus récemment, les résultats de deux études (King et al., 2013; Rahn et al., 2016) tendent à montrer que l'ABI permet des améliorations développementales sur le plan du langage. Malgré la pertinence d'utiliser ces pratiques d'intervention naturalistes, leur mise en œuvre dans les milieux de pratique demeure difficile (Chang et al., 2016; Odom 2009). Il importe donc de s'attarder aux facteurs à prendre en compte pour réussir l'implantation de ces pratiques.

### *Facteurs à considérer pour une implantation réussie*

Les auteurs (Century et al., 2010; Dane & Schneider, 1998; Dunst et al., 2013; Fixsen et al., 2013; Huang et al., 2014; Sutherland et al., 2013) des principaux cadres conceptuels pouvant servir à baliser l'implantation de pratiques d'intervention en petite enfance s'entendent sur un ensemble de facteurs importants à prendre en compte lors de ce processus (Lemire et al., accepté). Ces facteurs s'interinfluencent et relèvent : 1) des pratiques d'intervention à implanter; 2) des caractéristiques de l'organisation, des intervenants et de la clientèle; et 3) du développement professionnel. D'abord, les pratiques d'intervention se doivent d'être bien définies dans du matériel de référence : but, clientèle, composantes importantes. Elles doivent venir répondre à un ou des besoins de l'organisation, des intervenants et de ceux qui recevront l'intervention.

En ce qui concerne les caractéristiques de l'organisation, Fixsen et ses collaborateurs (2013) parlent de moteurs organisationnels (*organisation drivers*). Ces moteurs ou facteurs organisationnels relèvent de la capacité du milieu à offrir un environnement favorable à l'utilisation et l'appropriation des nouvelles pratiques. Il s'agit, entre autres, de la présence d'un leadership engagé dans le processus qui s'adressera aux obstacles pouvant être rencontrés par les intervenants en plus d'offrir des conditions à priori favorables (Metz et al., 2013). Le leadership doit être soutenant sur le plan technique :

gestion du temps, gestion et disponibilité des ressources financières. Il doit favoriser l’adaptation au changement par exemple, en appliquant un processus de résolution de problème avec l’équipe lorsque nécessaire.

Pour les caractéristiques des intervenants, leur perception de la pertinence et de l’utilité des pratiques d’intervention à implanter doit être prise en compte (Dane & Schneider, 1998; Trivette & Dunst, 2013). En effet, lorsque des intervenants considèrent les pratiques d’intervention à implanter pertinentes et utiles, des niveaux de fidélité d’implantation plus élevés s’observent dans les études (Trivette & Dunst, 2013; Zucker et al., 2013). Puis, la formation et l’expérience des intervenants font partie des facteurs pouvant influencer le processus d’implantation (Century et al., 2010). Sur le plan des caractéristiques de ceux qui reçoivent l’intervention, à savoir les jeunes enfants, leur niveau de développement, leurs besoins particuliers en raison notamment de la présence d’incapacité ainsi que leurs intérêts s’avèrent des éléments auxquels porter attention.

Finalement, le développement professionnel fait consensus en tant que facteur nécessitant une attention particulière. Les auteurs (Century et al., 2010; Dane & Schneider, 1998; Dunst et al., 2013; Fixsen et al., 2013; Huang et al., 2014; Metz et al., 2013; Snyder et al., 2018; Sutherland et al., 2013) mettent l’accent sur l’importance de combiner formation et accompagnement professionnel. Concrètement, le développement professionnel doit permettre l’expérimentation des nouvelles connaissances et compétences tout en offrant de la rétroaction aux intervenants sur leur utilisation des nouvelles pratiques. Il importe également que les pratiques de développement professionnel mises à contribution soient reconnues comme efficaces (Dunst et al., 2013).

### *Méthode*

#### *Recrutement des participants*

Le recrutement s’est réalisé dans les deux installations d’un CPE du Centre-du-Québec. Dans ces deux installations, le CPE accueille 81 enfants répartis dans 11 groupes. Les groupes sont : 0 à 18 mois (3 groupes), 18 à 24 mois (1 groupe), 24 à 47 mois (4 groupes), 48 mois et plus (1 groupe), d’enfants d’âges divers (2 groupes). Le personnel du CPE est composé de 3 personnes à l’encadrement (directrice générale, directrice adjointe à l’administration et directrice adjointe à la pédagogie), 2 adjointes administratives, 2 conseillères pédagogiques, 17 membres du personnel de garde éducatif et 3 membres du personnel de services (alimentation, entretien). Les indices de défavorisation des municipalités desservies par le CPE sont principalement *moyens ou défavorisés*.

Les critères d’inclusion relèvent du volontariat du personnel éducateur responsable d’un groupe et de la présence dans son groupe d’un enfant au développement atypique, soit à risque de retard développemental ou ayant des incapacités ou en attente de diagnostic (Noh, 2005). Sur le plan des critères d’exclusion, les éducatrices responsables d’enfants de 18 mois et moins ne pouvaient pas participer à l’étude.

### *Échantillon*

L'échantillon de convenance est de 4 éducatrices. L'âge moyen des éducatrices participantes est de 33,5 ans ( $\bar{E}T = 6,44$ ). Elles possèdent toutes une technique d'éducation à l'enfance. L'une d'elles a un baccalauréat en psychologie. Une éducatrice a de 0 à 5 ans d'expérience; deux éducatrices, de 5 à 10 ans, et une a 20 années d'expérience et plus. Chacune des éducatrices est responsable d'un groupe d'enfants. Le groupe des plus jeunes se compose de 9 enfants, 2 filles et 7 garçons. La moyenne d'âge est de 22,89 mois ( $\bar{E}T = 2,52$ ). Dans le second groupe, les 10 enfants, 2 filles et 8 garçons, ont en moyenne 32,4 mois ( $\bar{E}T = 4,67$ ). Pour le troisième groupe, constitué de 9 enfants, 6 filles et 3 garçons, l'âge moyen est de 54,33 mois ( $\bar{E}T = 5$ ). Dans le quatrième groupe de 9 enfants, il y a 4 filles et 5 garçons avec un âge moyen de 58 mois ( $\bar{E}T = 3,71$ ).

### *Déroulement*

L'expérimentation de cette étude a débuté en janvier 2019 pour se terminer en mai 2019. De la formation et de l'accompagnement ont été offerts aux éducatrices contribuant ainsi à leur développement professionnel dans la perspective des travaux de Dunst et Trivette (2009). Dunst et Trivette ont élaboré un modèle de développement professionnel, *Participatory Adult Learning Strategy* (PALS). Le PALS se compose de pratiques efficaces de formation et d'accompagnement pour soutenir l'apprentissage des adultes, identifiées à l'aide des résultats de méta-analyses et de synthèses de recherches.

### *Formation*

Préalablement à la formation, les éducatrices ont ciblé le niveau développemental de leur groupe en littératie. Une formation de 9 heures (une journée et demie) a été dispensée aux 4 éducatrices par la chercheuse principale. Dans cette formation, les éducatrices ont appris à planifier et à organiser l'intégration d'opportunités d'apprentissage selon les différentes habiletés à développer en littératie dans leur groupe. Pour ce faire, les éducatrices ont élaboré une activité structurée en fonction des besoins développementaux de leur groupe et une matrice d'intervention. Cette matrice est en fait une représentation visuelle des différents moments de la journée permettant d'imbriquer l'intervention dans les activités quotidiennes (jeu libre, routine et jeu structuré). À la suite de la formation, les éducatrices ont expérimenté l'ABI en soutien au développement des habiletés en littératie de tous les enfants du groupe pour une durée de 13 semaines, soit du 4 février au 26 avril. Concrètement, des opportunités d'apprentissage sont offertes à tous les enfants à travers les trois contextes d'activités. Ces opportunités peuvent s'individualiser selon les besoins développementaux de certains enfants. De façon hebdomadaire, les éducatrices ont complété un journal de bord pour documenter les facilitateurs et les défis rencontrés, ainsi que leur perception de leur utilisation fidèle des pratiques ABI. Ce journal de bord est le point de départ de l'accompagnement professionnel.

### *Accompagnement professionnel*

Le processus d'accompagnement professionnel effectué par la chercheuse principale s'est réalisé en individuel. À la première rencontre d'accompagnement professionnel, la chercheuse et l'éducatrice, à l'aide de journaux de bord, regardent

l’acquisition des connaissances et des pratiques ABI. Par la suite, un objectif pour améliorer les pratiques ABI est identifié en considérant les défis et facilitateurs documentés par l’éducatrice. Un plan d’action est élaboré. Des actions à réaliser et des moyens sont choisis afin d’atteindre cet objectif. Un moment est arrêté pour une observation vidéo ciblée en lien avec l’objectif à atteindre. Dans la deuxième rencontre d’accompagnement, la vidéo est visionnée par l’éducatrice et la chercheuse. Ce visionnement permet des rétroactions et aide l’éducatrice à réfléchir sur son utilisation des nouvelles pratiques.

#### *Collecte de données et outils*

Les données sur les défis et les facilitateurs ont été recueillies par le biais des journaux de bord. Un autre outil est utilisé dans cette étude : la grille d’évaluation le *Domaine de la littératie, 0 à 6 ans* (Early Intervention Research and Management Group [EMRG], 2018).

#### *Journal de bord*

Pour le journal de bord, les éducatrices le complètent à raison d’une fois par semaine, et ce, pendant les 13 semaines de l’expérimentation. Pour ce faire, les éducatrices sont dégagées d’une partie de leur tâche habituelle. Le journal de bord est composé de questions ouvertes sur ce qu’elles trouvent facile ou difficile dans l’intégration des opportunités d’apprentissage.

#### *Grille d’évaluation le Domaine de la littératie, 0 à 6 ans (EMRG, 2018)*

Cette grille est utilisée par les éducatrices afin de situer le niveau développemental des enfants de leur groupe en littératie avant la formation et soutenir le choix des opportunités d’apprentissage à intégrer. Pour ce faire, elles se basent sur leur connaissance du groupe et sur leurs observations. Le *Domaine de la littératie* est composé de 57 items (15 buts et 42 objectifs) répartis en 5 niveaux. Ces niveaux sont : conscience de l’écrit (p. ex., l’enfant reconnaît des mots écrits représentant des objets communs), conscience phonologique (p. ex., l’enfant produit des rimes suite à une incitation verbale), connaissance de l’alphabet, vocabulaire et compréhension d’histoire (p. ex., l’enfant redit une histoire simple), écriture. Cette grille présente de bonnes qualités psychométriques sur le plan de la fidélité et de la validité de contenu (Lemire et al., 2014, 2015).

#### *Analyse des données*

Une démarche structurée élaborée sur la base des écrits de Miles et ses collaborateurs (2014) sert à l’analyse des données qualitatives provenant des journaux de bord. La première étape est la transcription des données manuscrites à l’aide du logiciel de traitement de texte Word. Ces documents Word sont organisés en grandes catégories (les défis et les facilitateurs) et en sous-catégories, soit les types d’activités (jeu libre, routine et jeu structuré). Ces documents Word sont par la suite exportés dans le logiciel NVivo 12. La deuxième étape se veut une lecture attentive à plusieurs reprises de ces documents Word. Cette étape vise à repérer les thèmes émergents. Ces thèmes deviendront les noeuds du logiciel NVivo 12 permettant de classifier les données. Troisièmement, les données, à savoir des extraits de texte issus des documents Word, sont classées dans les thèmes

(nœuds). La quatrième et dernière étape est l’interprétation des données. Pour ce faire, les stratégies suivantes sont utilisées : raffiner les thèmes, regrouper et compter les extraits de texte abordant le même thème.

### *Résultats*

L’objectif était d’examiner les défis et les facilitateurs rencontrés par le personnel éducateur dans l’intégration des opportunités d’apprentissage. En ce qui concerne les défis, différents thèmes émergent des écrits des éducatrices : le manque de temps, la modification du groupe d’enfants, la gestion socio-émotionnelle, les absences de l’éducatrice, les horaires et les intérêts des enfants. La Figure 1 présente le nombre d’extraits pour chacun des thèmes et le nombre d’éducatrices ayant abordé le thème.

#### *Manque de temps*

Le manque de temps est le thème qui revient le plus souvent : 23 extraits de texte y réfèrent et toutes les éducatrices le mentionnent. En parlant du moment de la collation, l’éducatrice 3 écrit : « Je n’ai toujours pas eu l’occasion de faire les napperons avec leur prénom. » Pour le jeu libre, l’extrait suivant illustre le défi du manque de temps : « Beaucoup de choses à adapter, mais je manque de temps (identifier BAC) » (Éduc. 1). Le manque de temps serait aussi un défi pour le contexte des activités planifiées : « Nous n’avons pas beaucoup de temps pour faire du nouveau matériel » (Éduc. 3). La majorité des extraits ( $n = 19$ ) provient des groupes des plus jeunes (Éduc. 1 et Éduc. 2).

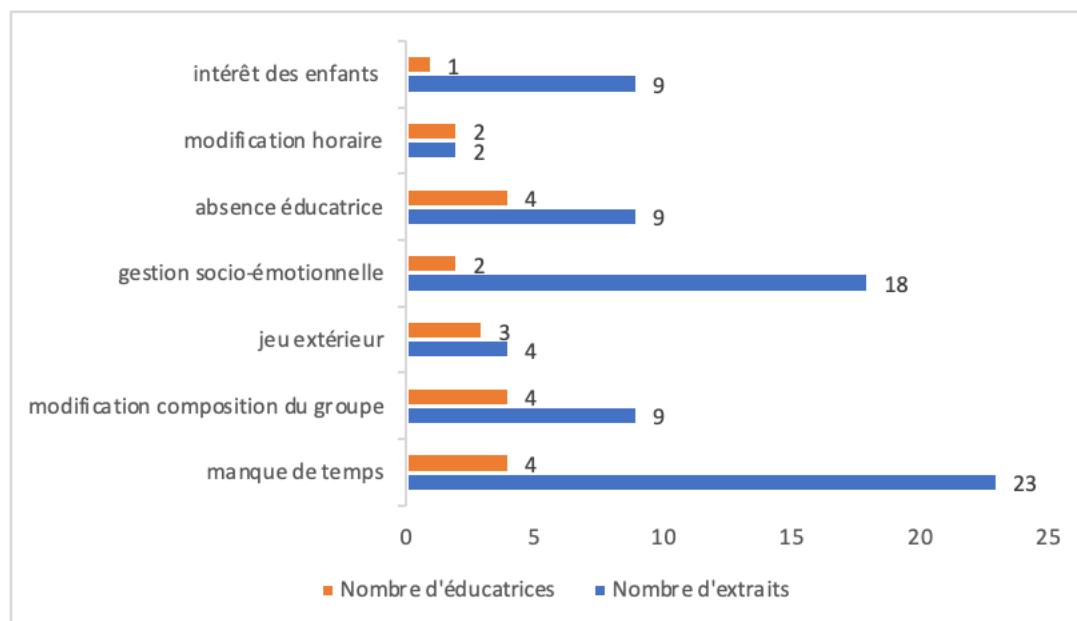


Figure 1. Défis : extraits et éducatrices

Dans ces groupes, la gestion des comportements adaptatifs ou socioémotionnels peut expliquer les défis associés au temps comme l'illustrent ces extraits des journaux de bord : « Encore beaucoup d'interventions auprès des enfants concernant leurs comportements entre eux. Donc moins de temps à consacrer à la matrice et aux apprentissages autres que social-affectif » (Educ. 1); « Depuis quelques jours l'habillage est difficile, alors l'activité planifiée je la fais seulement si j'ai le temps après le dîner » (Educ. 2).

#### *Modification de la composition du groupe*

La modification de la composition du groupe d'enfants est un autre thème qui ressort dans les défis. L'accueil d'enfants d'autres groupes serait un obstacle à l'intégration d'opportunités d'apprentissage en littératie : « Un enfant qui n'est pas là depuis très longtemps est venu dans mon groupe, j'ai dû lui donner plus de disponibilité que d'intégrer la littératie » (Educ. 2). Le fait que le groupe d'enfants soit rempli au maximum de sa capacité ou, à l'inverse, beaucoup d'absences seraient perçus comme des obstacles, comme en témoignent les extraits suivants : « Cette semaine, il y a eu beaucoup d'absences ou de changements dans les locaux alors je n'ai pas suivi ma matrice sur ce point » (Educ. 3); « Groupe plein et agité » (Educ. 2).

#### *Jeu extérieur*

Trois éducatrices écrivent une fois que de jouer à l'extérieur est un obstacle à l'intégration des opportunités d'apprentissage. L'éducatrice 2 mentionne : « Nous sommes sortis à l'extérieur et je trouvais cela plus difficile de faire de la littératie spontanément à l'extérieur. » L'éducatrice 4 écrit : « Moins d'activités que prévu, profiter de la température plus douce pour jouer dehors. »

#### *Gestion des défis d'adaptation socioémotionnelle*

La gestion de l'adaptation socioémotionnelle est le défi rapporté le plus souvent pour les deux groupes d'enfants plus jeunes : 18 extraits des journaux de bord y font référence. Différents commentaires illustrent ces défis : « Beaucoup de conflits à gérer cette semaine. Les enfants manquent de sommeil et il y a des répercussions dans leurs relations sociales affectives »; « Beaucoup de gestion de conflits (social-affectif) » (Educ. 1).

#### *Absences de l'éducatrice et modification des horaires*

Neuf extraits de journaux de bord des deux éducatrices responsables des plus jeunes ciblent leurs absences comme un obstacle à l'implantation : « J'ai beaucoup été remplacée pour la préparation du projet, alors les activités prévues n'ont pas été faites » (Educ. 2.); « J'ai été absente plusieurs jours cette semaine » (Educ. 1). La modification des horaires amènerait aussi des défis : « C'est la relâche donc les routines sont chamboulées. Divers enfants à accueillir » (Educ. 4).

### *Intérêt des enfants*

Pour l'éducatrice 2 à savoir celle responsable des enfants âgés de 2 à 3 ans, le manque d'intérêt est un défi à l'implantation des pratiques pour soutenir le développement des habiletés émergentes en littératie : « Durant les chansons, certains me coupaien en disant : Pas celle-là, je ne l'aime pas. Donc, difficile de les faire compléter la chanson. » Pour cette même éducatrice, les intérêts des enfants expliqueraient les difficultés à réaliser les activités planifiées. Les commentaires suivants se retrouvent dans son journal de bord : « Les enfants avaient le goût de créer et de s'amuser entre eux en faisant des lits avec des chaises »; « Et mardi, les enfants voulaient bouger donc danse. »

### *Facilitateurs*

Pour les facilitateurs, les thèmes identifiés sont : l'adaptation de l'environnement ou la préparation du matériel; les intérêts des enfants et leurs améliorations développementales; la conscience des interventions possibles; le partage d'activités entre elles et les activités de rime. La Figure 2 fait état du nombre d'extraits pour chacun des thèmes et le nombre d'éducatrices ayant abordé chacun des thèmes.

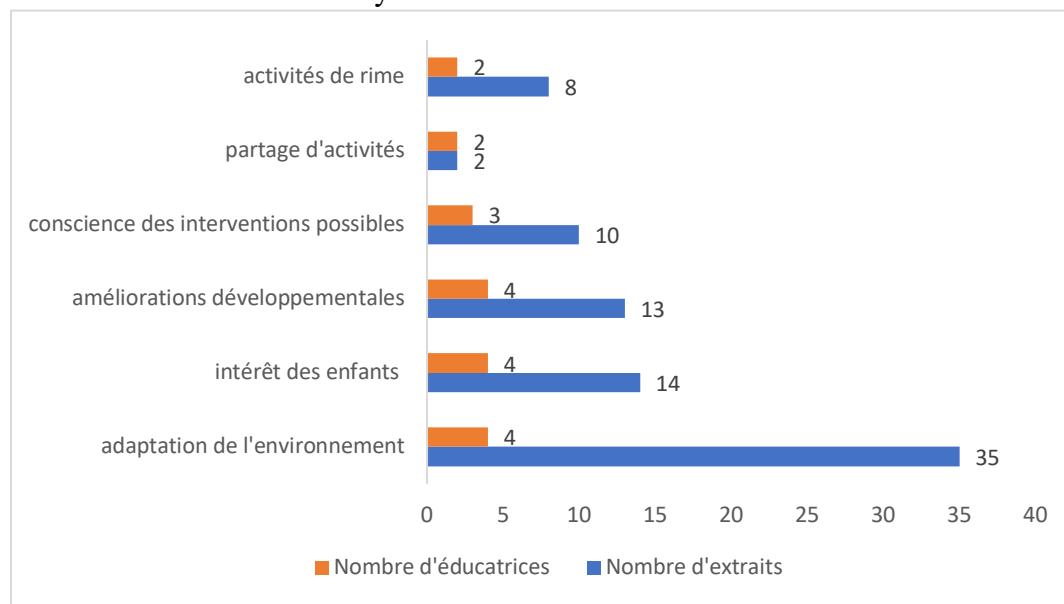


Figure 2. Facilitateurs : extraits et éducatrices

### *Adaptation de l'environnement ou préparation de matériel*

La majorité des écrits sur les facilitateurs touchent des adaptations dans l'environnement ou la préparation de matériel ( $n = 35$  extraits). Dans les journaux des quatre éducatrices se retrouvent des commentaires en ce sens. Certains extraits se rattachent au moment de la collation (activité de routine) : « J'ai collé des mots sur la table concernant l'alimentation avant la collation on se pratique à les dire par syllabe » (Éduc. 2); « Les enfants regardent toujours le lait pour voir l'affiche du lait et finissent par dire : lait 100 % canadien » (Éduc. 1). Les commentaires témoignant des adaptations comme facilitateurs s'inscrivent aussi dans les moments de transition (déplacement, habillage) :

« J'ai installé à l'avance des panneaux de signalisation dans les couloirs et les escaliers, ce qui nous a permis d'observer et reconnaître ces logos » (Éduc. 3); « Abeilles avec noms et couleurs différentes pour l'habillage au vestiaire » (Éduc. 2). Plusieurs commentaires touchent la période de jeu libre : « Affiches sur les fruits, revues, circulaires épicerie. Bien préparée (matériel) c'est très aidant! » (Éduc. 1); « On joue au restaurant, je sors des menus et des revues de cuisine » (Éduc. 2); « Les enfants peuvent utiliser les jouets de leur choix. Le rangement est plus facilitant puisque j'ai installé des pictos sur les bacs » (Éduc. 2). L'éducatrice 3 écrit : « D'intégrer des boîtes vides d'aliments dans mon coin cuisine. » Pour le contexte d'activités planifiées, l'éducatrice 4 rapporte : « Le matériel (brico) a été identifié et les amis ont aimé trouver leur matériel. »

#### *Intérêts et gains développementaux*

Les intérêts ( $n = 14$  extraits) et les gains développementaux ( $n = 13$  extraits) des enfants sont ciblés en tant que facilitateur pour toutes les éducatrices. L'extrait suivant l'illustre : « Les enfants sont intéressés et je remarque une amélioration en littératie. Ça m'encourage à continuer » (Éduc. 1). De plus, dans leur journal de bord, pour la section « facilitateurs », les éducatrices énumèrent les améliorations des enfants : « En affichant ABC les amis me disent maintenant A comme Annabelle, Andréanne et Alek » (Éduc. 2); « Les enfants et moi tentons de trouver différentes rimes avec leur nom. Même qu'ils remarquent des sons ou des mots qui commencent par la même sonorité » (Éduc. 3). Plusieurs commentaires des éducatrices mettent en lumière la place des intérêts des enfants dans l'intégration d'opportunités en littératie en contexte d'activité planifiée. L'éducatrice 3 écrit : « Ça devient de plus en plus naturel en partant de l'intérêt des enfants à faire des liens avec l'activité planifiée et la littératie. » Par ailleurs, l'utilisation du prénom de l'enfant aiderait à favoriser l'intérêt et est nommée comme facilitateur par plusieurs éducatrices : « Les enfants apprécient beaucoup lors de l'histoire que je pige les noms des personnages, ils aiment que ce soit leur nom » (Éduc. 1); « Les enfants aiment bien retrouver leur étiquette nom avant la collation ... et me le demande » (Éduc. 4).

#### *Conscience des possibilités d'intervention et partage d'activités*

Trois éducatrices rapportent dans les facilitateurs des éléments en lien avec le fait qu'elles seraient plus conscientes des opportunités d'apprentissage en littératie. Une dizaine d'extraits en font état, dont les suivants : « Plus consciente de ce que je fais et ce que je peux faire davantage » (Éduc. 1); « Lors de l'histoire, j'étais plus attentive aux rimes et les faisait découvrir aux enfants » (Éduc. 2); « Quand j'en ai l'occasion, j'intègre des notions de lettres, de chiffres ou même des mots de différentes langues » (Éduc. 3). Puis, deux éducatrices mentionnent partager du matériel dans les facilitateurs, par exemple : « Beau partage d'activité avec un autre groupe qui est très guidant (temps) et intéressant (Bingo) » (Éduc. 1).

#### *Activités de rimes*

Les activités en lien avec faire des rimes semblent plus faciles à intégrer, huit extraits et deux éducatrices responsables des plus vieux en parlent. Par exemple, l'éducatrice 3 écrit : « Certains concepts comme les rimes des comptines ou les rimes

simples des mots étaient faciles. Les enfants embarquaient bien dans le jeu. » L'éducatrice 4, quant à elle, mentionne : « Les rimes c'est plutôt simple à intégrer lors de la collation et de la causerie » (Éduc. 4).

### *Discussion*

Dans cette section, les principaux résultats seront discutés à la lumière des défis et facteurs à considérer pour une implantation réussie. Ils seront aussi mis en relation avec des documents de référence sur les pratiques éducatives en petite enfance et de la littérature scientifique traitant de littératie émergente.

#### *Défis*

Le principal défi mis en lumière serait le manque de temps pour préparer du matériel permettant d'offrir des opportunités d'apprentissage en littératie, et ce, dans les différents contextes d'activités. Cette perception de manque de temps pourrait s'inscrire dans les facteurs organisationnels pouvant influencer l'implantation des nouvelles pratiques comme mentionné par Fixsen et Blase (2008). Dans la présente étude, selon les commentaires des éducatrices, le temps de préparation nécessaire à la mise en œuvre des nouvelles pratiques semble un enjeu. Or, pour favoriser l'implantation, il importe que des conditions favorables soient offertes par l'organisation et que l'administration résolve les obstacles rencontrés, par exemple ceux en lien avec la gestion du temps (Metz et al., 2013). Cependant, sans négliger la nécessité que l'organisation offre des conditions propices afin de favoriser l'utilisation des nouvelles pratiques, il est possible que ce défi perçu s'explique à travers des éléments normaux d'un processus d'apprentissage de nouvelles pratiques. Dans un processus d'implantation, un temps de maturation et de mise à l'essai est nécessaire pour que les intervenants s'approprient les nouvelles pratiques (Fixsen et al., 2005). Il serait intéressant d'aller vérifier si, dans une pratique plus établie, cette perception de manque de temps serait aussi saillante. Par ailleurs, ces résultats font écho aux points d'amélioration identifiés dans les enquêtes (Gingras et al., 2015; Lavoie et al., 2015) quant à la disponibilité et la diversité du matériel offert aux enfants en milieu de garde. Le manque de temps pourrait être une piste d'explication au fait que les enfants n'ont pas toujours à leur disposition du matériel pouvant soutenir leur développement global.

Les éducatrices mentionnent également que la gestion des défis d'adaptation socioémotionnels pouvant se traduire par des pleurs, des cris et des conflits est un facteur dans les groupes des plus jeunes enfants influençant le temps disponible pour offrir des opportunités d'apprentissage en littératie. Ce défi documenté rejoint l'importance de prendre en compte les caractéristiques de ceux qui reçoivent l'intervention, ici, des enfants de 18 mois à 3 ans. Ainsi, ce défi pourrait s'expliquer par les étapes développementales habituelles des jeunes enfants et un besoin d'ajuster les cibles d'apprentissages en littératie. Il faut comprendre qu'avant 3 ans, les enfants ont besoin de l'éducatrice pour gérer leurs émotions intenses (AQCPE, 2019). Leur capacité de s'autoréguler sur le plan émotionnel va s'accroître au fil du temps, ce qui leur permettra d'être plus réceptifs aux autres apprentissages (Ontario, 2014). De plus, le manque d'intérêt des enfants pour le groupe des 2 à 3 ans ressort dans les défis. Dans l'extrait illustrant ce résultat, il est possible de voir que les enfants s'affirment, s'opposent, un comportement normal pour cet âge selon

Ferland (2018). Ainsi, pour offrir une intervention prenant en compte les besoins d'autonomie et d'affirmation caractéristiques de ce groupe d'âge, un choix d'activités en littératie pourrait être proposé aux enfants.

Ensuite, la modification de la composition du groupe d'enfants (p. ex., arrivée d'un enfant en provenance d'un autre groupe) et les changements d'horaire ressortent dans les défis d'implantation des opportunités d'apprentissage. Ces modifications dans le groupe d'appartenance ou dans l'horaire pourraient influer sur le sentiment de sécurité des enfants d'où un besoin de soutien accru. En effet, les routines, les repères dans le temps et le sentiment d'appartenance à son groupe sont des éléments favorisant le sentiment de sécurité chez les jeunes enfants (Ministère de la Famille, 2019). Une éducatrice mentionne d'ailleurs qu'en présence d'un nouvel enfant, elle doit être plus disponible pour ce dernier. Par conséquent, elle intègre moins d'opportunités d'apprentissage en littératie. Ainsi, il pourrait s'avérer pertinent de réfléchir à la façon de diminuer ces changements ou aux impacts de ceux-ci. En ce sens, le leadership s'inscrit dans les facteurs organisationnels (Fixsen et al., 2013) et pourrait être mis à contribution afin de travailler à la résolution de ce problème.

Par ailleurs, certains résultats suggèrent qu'aller jouer dehors est perçu comme un défi à l'intégration des opportunités d'apprentissage en littératie. D'ailleurs, dans les résultats des enquêtes, la qualité de l'interaction entre les éducatrices et les enfants lors des jeux extérieurs présentent des faiblesses. Les éducatrices seraient peu actives avec les enfants lors des jeux extérieurs (Gingras et al., 2015). Ce défi perçu pourrait se lier aux caractéristiques des éducatrices en termes de connaissances et d'appropriation du programme éducatif. Comme mentionné dans le programme éducatif *Accueillir la petite enfance*, les jeux extérieurs devraient être utilisés pour soutenir toutes les sphères de développement (Ministère de la Famille, 2019). De plus, le soutien au développement de l'enfant doit être vu comme un processus global et intégré dans lequel les domaines développementaux (moteur, cognitif, langagier et social) interagissent entre eux (Ministère de la Famille, 2019). Dans cette optique, du développement professionnel pourrait être offert afin d'aborder l'interaction entre les différents domaines développementaux et de réfléchir avec les éducatrices sur les moyens d'intégrer la littératie dans le jeu actif. Le jeu actif réfère à : « toute activité ludique qui entraîne un mouvement chez l'enfant » (Ministère de la Famille, 2017, p. 28). Il faut se rappeler que les habiletés émergentes en littératie se développent par le jeu sans enseignement formel, comme défini par Giasson (2011). Le développement de différentes habiletés émergentes en littératie (p. ex., participer à un jeu verbal répétitif, produire des rimes, reconnaître des symboles ou logos usuels) pourrait facilement s'intégrer à des activités extérieures ludiques.

### *Facilitateurs*

En ce qui concerne les principaux facilitateurs permettant d'offrir des opportunités d'apprentissage en littératie, les éducatrices ciblent l'adaptation de l'environnement et la préparation du matériel. Ce résultat peut se comprendre par le fait que l'ABI est une approche d'intervention clairement définie pour laquelle les dimensions clés sont bien identifiées, un des facteurs pour une implantation réussie. En effet, ce résultat met en lumière une dimension importante de l'ABI, à savoir que l'adaptation de l'environnement

est une intervention en soi permettant l'émergence de nouvelles habiletés (Johnson et al., 2015). Il illustre aussi un des fondements du programme éducatif *Accueillir la petite enfance* (Ministère de la Famille, 2019) : les enfants développent de nouvelles habiletés en interaction avec leur environnement. Ce résultat s'avère intéressant considérant le lien positif documenté par différents auteurs (Baroody et Diamond, 2016; Dynia et al. 2018; Terrell et Watson, 2018) entre un environnement riche sur le plan de l'écrit et les améliorations développementales des enfants d'âges préscolaires en littératie. Concrètement, ces diverses adaptations deviennent des opportunités d'apprentissage pour les enfants. Par exemple, une éducatrice mentionne le côté aidant d'avoir donné accès à des affiches, des revues, des circulaires d'épicerie. À ce propos, les travaux de Baroody et Diamond (2016) montrent un lien positif entre un aménagement des lieux axé sur l'éveil à la lecture et l'écriture et l'intérêt des enfants pour la littératie en contexte de jeux libres. En fait, les adaptations servent à piquer la curiosité, à attirer l'attention de l'enfant (Ministère de la Famille, 2019), ce qui amène un contexte propice pour suivre les activités dirigées par l'enfant et imbriquer les interventions. Les éducatrices peuvent alors suivre les intérêts des enfants pour étayer l'apprentissage. Les travaux de Dunst et al. (2011) appuient d'ailleurs la plus-value d'utiliser les intérêts des enfants pour soutenir leur apprentissage en littératie. L'intérêt est le point de départ de l'engagement de l'enfant dans une activité en littératie lui permettant de pratiquer de nouvelles habiletés, de s'améliorer et de se sentir plus compétent (Myre-Bisaillon et al., 2021; Myre-Bisaillon et al., 2014; CELL, 2016). De plus, les intérêts et les gains développementaux observés par les éducatrices de cette étude sont nommés en tant que facilitateur dans les commentaires. Des résultats qui vont dans le même sens que ceux de Piasta et al. (2021). Piasta et al. mettent en lumière l'intérêt des enfants et leur engagement en tant que facilitateurs à la mise en œuvre d'intervention en littératie émergente auprès d'enfants de 3 à 5 ans.

Par ailleurs, il faut rappeler que dans les enquêtes sur la qualité des services éducatifs en milieu de garde, le personnel éducateur ne suivrait pas suffisamment les activités dirigées par les enfants (Gingras et al., 2015; Lavoie et al., 2015). De la formation et un accompagnement professionnel pourraient être offerts afin d'outiller le personnel éducateur en ce sens, et ce, en considérant ces éléments facilitateurs, c'est-à-dire les adaptations de l'environnement et les intérêts des enfants. Dans cette optique, les résultats de cet article viennent appuyer les recommandations de Drainville et Charron (2021) quant à l'importance de développer les connaissances des intervenants au préscolaire sur l'aménagement physique pour soutenir la littératie émergente chez les enfants.

Puis, dans les résultats, les activités de rimes font aussi partie des facilitateurs rapportés par les éducatrices. Or, selon un document traitant des connaissances fondamentales sur l'apprentissage des jeunes enfants : « [...] les rimes dans la routine ajoutent du plaisir et une note positive » (Ontario, 2014, p. 47). Ainsi, les rimes sont un moyen simple, amusant et favorisant donc l'engagement de l'enfant pour développer des habiletés en lien avec la conscience phonologique. Un autre résultat qui se démarque dans les extraits de journaux traitant des facilitateurs est d'utiliser le prénom des enfants. Ce résultat vient appuyer les écrits, notamment de McNair (2007). En effet, McNair met en évidence le lien particulier qui unit l'enfant avec son prénom. Ce lien peut servir de tremplin pour améliorer les habiletés en littératie.

Les éducatrices ciblent aussi leur propre conscience des possibilités d'apprentissage à offrir aux enfants comme facilitateur. Ce résultat pourrait s'expliquer par le processus d'accompagnement professionnel offert aux éducatrices prenant appui sur les travaux de Snyder et Hemmeter (2018). Dans ce processus, les rencontres d'accompagnement favorisent la réflexion des apprenants sur leurs pratiques. Ainsi, tout au long de l'expérimentation, les éducatrices portaient un regard sur leur action, ce qui a pu soutenir positivement l'implantation de nouvelles pratiques. D'ailleurs, plusieurs auteurs (Domitrovich et al., 2010; Dunst & Trivette, 2009; Powell & Diamond, 2013; Snyder, Hemmeter et al., 2015) s'entendent sur l'importance de l'accompagnement professionnel dans lequel de la rétroaction sur la mise en œuvre des pratiques est offerte.

### *Conclusion*

Cette étude avait pour but d'explorer les défis et les facilitateurs rencontrés par les éducatrices lors de l'implantation de pratiques ABI pour soutenir le développement de la littératie émergente en milieu de garde éducatif. Sur le plan des défis, certains éléments ressortent davantage, soit le manque de temps, les changements dans les groupes d'enfants et la gestion de l'adaptation socioémotionnelle. Ces défis permettent de voir l'importance de l'implication de l'organisation afin d'offrir des conditions favorables à l'utilisation de nouvelles pratiques. Par ailleurs, les adaptations de l'environnement, les intérêts des enfants ainsi que leurs gains développementaux observés sont perçus comme des éléments aidant l'implantation. Ces éléments appuient l'importance d'offrir du développement professionnel aux intervenants au préscolaire sur ces aspects.

À la lumière des informations produites, des recommandations et des pistes de recherche futures sont donc proposées. D'abord, un besoin de temps pour le personnel éducateur qui serait dédié à la préparation de matériel et à l'organisation des lieux est à considérer tout particulièrement dans la phase d'appropriation de nouvelles pratiques. Ensuite, la stabilité dans les groupes d'enfants serait un élément à examiner par et avec les milieux de garde. Certaines questions pourraient se poser : est-ce que la modification des groupes d'enfants est évitable? Lorsqu'il y a ajout d'un ou de plusieurs enfants, est-ce possible de diminuer les impacts négatifs?

Pour les travaux de recherche futurs, des études pourraient s'attarder spécifiquement à l'utilisation des activités extérieures en soutien aux habiletés en littératie en mettant l'accent sur le développement de l'enfant en tant que processus global et intégré. Ces études pourraient aussi se pencher sur la mise en œuvre d'activités et d'adaptations de l'environnement qui semblent particulièrement intéressantes : les rimes, l'utilisation des prénoms écrits, l'ajout de matériel en littératie diversifié et accessible pour les enfants. Finalement, il importe de relever certaines limites de cette étude. D'abord, le recours aux journaux de bord a permis de documenter l'expérience des éducatrices durant le processus d'implantation. Bien que les données recueillies aient pu être regroupées en thèmes variés, le recours à d'autres méthodes de collecte de données, par exemple des entrevues individuelles, aurait pu venir bonifier la compréhension des défis et facilitateurs identifiés dans les commentaires écrits des éducatrices. Il faut aussi mentionner le caractère exploratoire de cette étude. Il demeure que cette étude permet d'identifier différents

éléments à considérer ou à investiguer davantage quant à la mise en œuvre des pratiques ABI en soutien au développement des habiletés émergentes en littératie. En conclusion, cette étude, en accord avec d'autres (Domitrovich et al., 2010; Powell & Diamond, 2013; Ruble et al., 2013) met en lumière l'importance d'offrir de l'accompagnement professionnel permettant au personnel éducateur de poser un regard sur leur utilisation des nouvelles pratiques, et ce, afin d'améliorer la qualité des services éducatifs à l'enfance.

### Références

Association québécoise des CPE (AQCPE). (2019). *aqcpe-referentiel-2019\_0\_3ans*. AQCPE.

Bakkaloglu, H. (2008). The effectiveness of activity-based intervention program on the transition skills of children with developmental disabilities aged between 3 and 6 years. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 8(2), 393-406.

Baroody, A. E., & Diamond, K. E. (2016). Associations among preschool children's classroom literacy environment, interest and engagement in literacy activities, and early reading skills. *Journal of Early Childhood Research*, 14(2), 146-162.

Bouchard, C., Cantin, G., Charron, A., Crépeau, H., & Lemire, J. (2017). La qualité des interactions en classe de maternelle 4 ans à mi-temps au Québec. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 40(3), 272-301.

Bingham, G. E., Culatta, B., & Hall-Kenyon, K. M. (2016). Examining the impacts of systematic and engaging early literacy (SEEL): Attention to teacher practices and classroom effects across the kindergarten year. *Journal of Research in Childhood Education*, 30(4), 494-512.

Bricker, D. (2006). *Programme EIS évaluation intervention suivi*. Chenelière éducation.

Bricker, D., & Cripe, J. J. W. (1992). *An activity-based approach to early intervention*. Paul H. Brookes Publishing.

Center for Early Literacy Learning [CELL]. (2016). *Evidence-based practices for promoting the literacy development of infants, toddlers, and preschoolers. Classroom-based training*. Orelena Hawks Puckett Institute

Century, J., Rudnick, M., & Freeman, C. (2010). A framework for measuring fidelity of implementation: A foundation for shared language and accumulation of knowledge. *American Journal of Evaluation*, 31(2), 199-218.

Chambers, B., Cheung, A. C., & Slavin, R. E. (2016). Literacy and language outcomes of comprehensive and developmental-constructivist approaches to early childhood education: A systematic review. *Educational Research Review*, 18, 88-111.

Chang, Y.-C., Shire, S. Y., Shih, W., Gelfand, C., & Kasari, C. (2016). Preschool deployment of evidence-based social communication intervention: JASPER in the classroom. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46(6), 2211-2223.

Christie, J., F., & Roskos, C. (2013). Le potentiel du jeu dans le développement de la littératie précoce. *Encyclopédie des jeunes enfants*, 34-40.

Creswell, J. W. (2009). *Research design. Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3rd. ed.). SAGE Publications.

Dane, A. V., & Schneider, B. H. (1998). Program integrity in primary and early secondary prevention: Are implementation effects out of control? *Clinical Psychology Review*, 18(1), 23-45.

Daviault, D. (2011). *L'émergence et le développement du langage chez l'enfant*. Chenelière éducation.

Domitrovich, C. E., Gest, S. D., Jones, D., Gill, S., & DeRousie, R. M. S. (2010). Implementation quality: Lessons learned in the context of the Head Start REDI trial. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(3), 284-298.

Drainville, R., & Charron, A. (2021). Évaluation de la qualité de l'environnement physique et psychologique au regard de l'émergence de l'écrit dans des classes d'éducation préscolaire. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 44(1), 174-201.

Drouin, C., Bigras, N., Fournier, C., Desrosiers, H., & Bernard, S. (2003). *Grandir en qualité. Enquête québécoise sur la qualité des services de garde éducatifs*. Institut de la statistique du Québec.

Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., Klebanov, P., Pagani, L. S., Feinstein, L., Engel, M., Brooks-Gunn, J., & Japel, C. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental Psychology*, 43(6), 1428-1446.

Dunst, C. J., Jones, T., Johnson, M., Raab, M., Hamby, D. W., & Raab, M. (2011). Role of Children's Interests in Early Literacy and Language Development. *CELLreview*, 4(5), 1-18.

Dunst, C. J., & Trivette, C. M. (2009). Let's be PALS: an evidence-based approach to professional development. *Infants and Young Children*, 22(3), 164-176.

Dunst, C. J., Trivette, C. M., & Raab, M. (2013). An implementation science framework for conceptualizing and operationalizing fidelity in early childhood intervention studies. *Journal of Early Intervention*, 35(2), 85-101.

Duval, S., Bouchard, C., Hamel, C., & Pagé, P. (2016). La qualité des interactions observées en classe et les pratiques déclarées par les enseignantes à l'éducation préscolaire. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 39(3), 1-27.

Dynia, J. M., Schachter, R. E., Piasta, S. B., Justice, L. M., O'Connell, A. A., & Yeager Pelatti, C. (2018). An empirical investigation of the dimensionality of the physical literacy environment in early childhood classrooms. *Journal of Early Childhood Literacy*, 18(2), 239-263.

Early Intervention Management and Research Group. (2018). Programme Évaluation Intervention Suivi (EIS) [Assessment, evaluation, and programming system (AEPS-3): Experimental version]. Retrieved from <http://aepslinkedsystem.com/emrg.html>

Ferland, F. (2018). *Le développement de l'enfant au quotidien : de 0 à 6 ans* (2<sup>e</sup> éd.). Éditions du CHU Sainte-Justine.

Fixsen, D., & Blase, K. (2008). *Implementation drivers*. <https://nirn.fpg.unc.edu/module-1/implementation-drivers>.

Fixsen, D., Blase, K., Metz, A., & Dyke, M. V. (2013). Statewide implementation of evidence-based programs. *Exceptional Children*, 79(2), 213-230.

Fixsen, D., Naoom, S., Blase, K., Friedman, R., & Wallace, F. (2005). *Implementation research: A synthesis of the literature*. The National Implementation Research Network.

Franks, R., & Schroeder, J. (2013). Implementation science: What do we know and where do we go from here? In T. Halle, A. Metz & I. Martinez-Beck (Eds.), *Applying implementation science in early childhood programs and systems* (pp. 5-19). Paul H Brookes Publishing.

Giasson, J. (2007). *La lecture : de la théorie à la pratique*. Gaëtan Morin éditeur.

Giasson, J. (2011). *La lecture : apprentissage et difficultés* Gaëtan Morin éditeur.

Gingras, L., Lavoie, A., & Audet, N. (2015). *La qualité éducative dans les installations de centres de la petite enfance. Enquête québécoise sur la qualité des services de garde éducatifs*. Institut de la statistique du Québec.

Halle, T., Metz, A., & Martinez-Beck, I. (2013). *Applying implementation science in early childhood programs and systems*. Paul H Brookes Publishing.

Hawken, J. (2009). *Pour un enseignement efficace de lecture et de l'écriture: une trousse d'intervention appuyée sur la recherche*. Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation. [http://bv.cdeacf.ca/EA\\_PDF/152789.pdf](http://bv.cdeacf.ca/EA_PDF/152789.pdf)

Horn, E., & Banerjee, R. (2009). Understanding curriculum modifications and embedded learning opportunities in the context of supporting all children's success. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 40(4), 406-415.

Huang, K.-Y., Nakigudde, J., Calzada, E., Boivin, M. J., Ogedegbe, G., & Brotman, L. M. (2014). Implementing an early childhood school-based mental health promotion intervention in low-resource Ugandan schools: Study protocol for a cluster randomized controlled trial. *Trials*, 15, 471-471.

Johnson, J., Rahn, N. L., & Bricker, D. (2015). *An activity-based approach to early intervention*. Paul H Brookes Publishing.

King, A. M., Hengst, J. A., DeThorne, L. S., Nippold, M., & Reichle, J. (2013). Severe speech sound disorders: An integrated multimodal intervention. *Language, Speech & Hearing Services in Schools*, 44(2), 195-210.

Lavoie, A., Gingras, L., & Audet, N. (2015). *La qualité éducative dans les garderies non subventionnées. Faits saillants, enquête québécoise sur la qualité des services de garde éducatifs 2014*. Institut de la statistique du Québec.

Lemire, C., Dionne, C., & McKinnon, S. (2015). Accord interjuges des nouveaux domaines, littératie et numératie de l'AEPS®/EIS. *Revue de psychoéducation*, 44(1), 63-83.

Lemire, C., Dionne, C., & McKinnon, S. (2014). Validité de contenu du nouveau domaine de la littératie de l'AEPS®/EIS. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 29, 116-1130.

Lemire, C., Rousseau, M., & Dionne, C. (Accepté). *A comparaison of fidelity implementation frameworks used in the field of early intervention*. American Journal of Evaluation, 35 pages.

McNair, J. C. (2007). Using Children's Names to Enhance. Early Literacy Development. *Young Children*, 65(5), 84-89.

Metz, A., Halle, T., Bartley, L., & Blasberg, A. (2013). The key components of successful implementation. In T. Halle, A. Metz, & I. Martinez-Beck (Eds.), *Applying implementation science in early childhood programs and systems* (pp. 21-42). Paul H Brookes Publishing.

Miles, M. B., Huberman, M., & Saldana, J. (2014). Qualitative data analysis. A methods sourcebook. SAGE Publications Ltd.

Ministère de la Famille. (2014). *Favoriser le développement global des jeunes enfants au Québec : une vision partagée pour des interventions concertées*. Gouvernement du Québec.

Ministère de la Famille. (2017). *Gazelle et potiron. Pour créer des environnements favorables à la saine alimentation, au jeu actif et au développement moteur en services de garde éducatifs à l'enfance*. Gouvernement du Québec.

Ministère de la Famille. (2019). *Accueillir la petite enfance : le programme éducatif des services de garde du Québec*. Gouvernement du Québec.

Ministère de la Famille. (2018). Les services de garde éducatifs à l'enfance du Québec Des règles du jeu claires. Gouvernement du Québec.

Ministère de la Famille. (2021). *Situation des centres de la petite enfance, des garderies et de la garde en milieu familial au Québec en 2017*. Gouvernement du Québec

Myre-Bisaillon, J., Chalifoux, A., Lapointe-Garant, M.-P., Dionne, C. & Rodrigue, A. (2014). Éveil à la lecture et à l'écriture dans les services de garde en milieu scolaire : engagement et ouverture face aux livres. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 17(2), 125-147.

Myre-Bisaillon, J., Chalifoux, A., & Rivard, G. (2021). Développer l'intérêt pour la lecture chez le jeune enfant de milieu défavorisé. Dans J. Myre-Bisaillon & F. Torterat (Éds), *Les Transitions du préscolaire au scolaire : acquisition du langage, socialisation et didactique* (pp.39-54). L'Harmattan.

Myre-Bisaillon, J., Villemagne, C., Puentes-Neuman, G., Dionne, C., Raîche, G., & Louis, R. (2010). Évaluation des impacts du PAELÉ dans les milieux défavorisés: rapport scientifique intégral. [Rapport de recherche]. <https://frq.gouv.qc.ca/histoire-et-rapport/evaluation-des-impacts-du-programme-deveil-a-la-lecture-et-a-lecriture-paele-dans-les-milieux-defavorises/>

National Early Literacy Panel. (2008). Developing early literacy: Report of the national early literacy panel. Washington, DC: National Institute for Literacy.

Noh, J. (2005). *Examining the psychometric properties of the second edition of the Assessment, evaluation, and programming system for three to six years: AEPS test 2<sup>nd</sup> Edition (3-6)* [Thèse de doctorat à, University of Oregon]. <https://www.proquest.com/pagepdf/305442101?accountid=14725>

Notari-Syverson, A., O'Connor, R. E., & Vadasy, P. F. (2007). *Ladders to literacy: A preschool activity book* (2nd ed.). Paul H. Brookes Publishing.

Odom, S. L. (2009). The tie that binds: Evidence-based practice, implementation science, and outcomes for children. *Topics in Early Childhood Special Education*, 29(1), 53-61.

Ontario. (2014). *Connaissances fondamentales tirées de la publication du rapport de 2007 L'apprentissage des jeunes enfants à la portée de tous dès aujourd'hui – Un cadre*

*d'apprentissage pour les milieux de la petite enfance de l'Ontario.* Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.

Özen, A., & Ergenekon, Y. (2011). Activity-based intervention practices in special education. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 11(1), 359-362.

Peterson, S. M. (2013). Readiness to change. Effective implementation processes for meeting people where they are. . In T. Halle, A. Metz, & I. Martinez-Beck (Eds.), *Applying implementation science in early childhood programs and system* (pp. 43-64). Paul H Brookes Publishing.

Piasta, S. B., Logan, J. A., Thomas, L. J., Zettler-Greeley, C. M., Bailet, L. L., & Lewis, K. (2021). Implementation of a small-group emergent literacy intervention by preschool teachers and community aides. *Early Childhood Research Quarterly*, 54, 31-43.

Powell, D. R., & Diamond, K. E. (2013). Implementation fidelity of a coaching-based professional development program for improving Head Start teachers' literacy and language instruction. *Journal of Early Intervention*, 35(2), 102-128.

Purpura, D. J., Hume, L. E., Sims, D. M., & Lonigan, C. J. (2011). Early literacy and early numeracy: The value of including early literacy skills in the prediction of numeracy development. *Journal of Experimental Child Psychology*, 110(4), 647-658.

Rahn, N. L., Coogler, C. G., & Storie, S. (2016). Preschool children's use of thematic vocabulary during dialogic reading and activity-based intervention. *Journal of Special Education*, 50(2), 98-108.

Rakap, S., & Parlak-Rakap, A. (2011). Effectiveness of embedded instruction in early childhood special education: A literature review. *European Early Childhood Education Research Journal*, 19(1), 79-96.

Ruble, L. A., McGrew, J. H., & Toland, M. D. (2013). Mechanisms of change in compass consultation for students with autism. *Journal of Early Intervention*, 35(4), 378-396.

Shire, S. Y., Chang, Y. C., Shih, W., Bracaglia, S., Kodjoe, M., & Kasari, C. (2017). Hybrid implementation model of community-partnered early intervention for toddlers with autism: A randomized trial. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58(5), 612-622.

Snow, C. E., Burns, S. M., & Griffin, P. (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. National Academy Press.

Snyder, P., & Hemmeter, M. L. (2018). *Practice-Based coaching: Learn about it and do it!* Inclusion Institute.

Snyder, P., Hemmeter, M. L., & Fox, L. (2015). Supporting implementation of evidence-based practices through practice-based coaching. *Topics in Early Childhood Special Education*, 35(3), 133-143.

Snyder, P., Hemmeter, M. L., McLean, M., Sandall, S., McLaughlin, T., & Algina, J. (2018). Effects of professional development on preschool teachers' use of embedded instruction practices. *Exceptional Children*, 84(2), 213-232.

Snyder, P., Rakap, S., Hemmeter, M. L., McLaughlin, T. W., Sandall, S., & McLean, M. E. (2015). Naturalistic instructional approaches in early learning: A systematic review. *Journal of Early Intervention*, 37(1), 69-97.

Stahmer, A. C., Rieth, S., Lee, E., Reisinger, E. M., Mandell, D. S., & Connell, J. E. (2015). Training teachers to Use evidence based practices for autism: Examining procedural implementation fidelity. *Psychology in the Schools*, 52(2), 181–195.

Sutherland, K. S., McLeod, B. D., Conroy, M. A., & Cox, J. R. (2013). Measuring implementation of evidence-based programs targeting young children at risk for emotional/behavioral disorders: conceptual issues and recommendations. *Journal of Early Intervention*, 35(2), 129-149.

Terrell, P., & Watson, M. (2018). Laying a firm foundation: embedding evidence-based emergent literacy practices into early intervention and preschool environments. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 49, 148-16

Thomas, A., Tazouti, Y., Hoareau, L., Luxembourger, C., Hubert, B., Fischer, J. P., & Jarlégan, A. (2021). Development of a french-language early literacy scale: Structural analysis and links between the dimensions of early literacy. *Journal of Research in Reading*, 44(2), 379-399.

Trivette, C. M., & Dunst, C. J. (2013). From research to practice in early childhood intervention: A translational framework and approach. In B. G. Cook, M. Tankersley & T. J. Landrum (Eds.), *Evidence-based practices*. Emerald Group Publishing.

Zucker, T. A., Solari, E. J., Landry, S. H., & Swank, P. R. (2013). Effects of a brief tiered language intervention for prekindergartners at risk. *Early Education and Development*, 24(3), 366-392.

#### *Biographie de l'auteur*

**Colombe Lemire** détient un doctorat en psychoéducation et travaille comme professeure à l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR) au Canada Département de psychoéducation. Ses activités de recherche portent sur la mise en œuvre de pratiques d'intervention naturaliste pour soutenir le développement des jeunes enfants à risque, avec ou sans handicap. Ses intérêts de recherche incluent également la validation psychométrique d'outils d'évaluation authentiques. Elle possède une vaste expérience professionnelle en intervention précoce principalement en santé et services sociaux au Canada.

**Carmen Dionne** est titulaire d'un doctorat en psychopédagogie de l'Université de Montréal. La Dre Dionne est professeure à l'UQTR depuis 1997. La Dre Dionne a été chercheuse principale dans le cadre de nombreuses recherches portant sur l'intervention précoce et l'éducation spécialisée en petite enfance. Actuellement, elle est la chercheuse principale de la bourse de partenariat « Intervention précoce en milieu de garde : modèle intersectoriel de soutien aux enfants en garderie inclusive. Elle a dirigé la Chaire de recherche du Canada en intervention précoce de 2005 à 2015. Elle est titulaire depuis 2015 de la Chaire UNESCO en petite enfance et intervention inclusive.

**Julie-Myre-Bisaillon** est titulaire d'un doctorat en éducation. Depuis plus de 15 ans, elle est professeure à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke. Julie Myre-Bisaillon a publié plusieurs articles scientifiques et des ouvrages didactiques qui mettent en valeur l'album de littérature jeunesse. Elle réalise actuellement des travaux de recherche sur l'implantation et la mesure des effets d'ateliers de lecture interactive dans les centres de la petite enfance de milieux ruraux défavorisés.