

## Chantier 2 : Développer les compétences langagières

### Partie 2 : L'entrée dans l'écrit des jeunes enfants en milieu de garde et en maternelle

#### Introduction

La deuxième partie du chantier 2 aborde la sensibilisation des jeunes enfants au monde de l'écrit, omniprésent dans leur quotidien, quoiqu'avec des intensités très variables selon les milieux. Ils voient autour d'eux des écrits de différents genres et formes (albums, journaux, affiches publicitaires, etc.) et observent leurs proches lire ou écrire. On ne dira jamais assez l'importance de leurs premiers pas, souvent déterminants, dans le monde de l'écrit, moment qu'on appelle souvent *l'entrée dans l'écrit*<sup>1</sup>, mais celle-ci ne se fait pas de la même façon, selon les milieux.

Les enfants de milieux socioéconomiques défavorisés proviennent de familles qui possèdent moins de livres, ils mènent moins d'activités liées aux livres et leurs interactions avec les parents impliquant des livres sont de moins bonne qualité (Bara, Gentax et Colé, 2008). Une étude américaine citée par ces auteurs établit qu'un enfant de classe moyenne entre au primaire avec un bagage variant entre 1000 et 1700 heures de lecture en famille, tandis qu'un enfant de faible niveau socioéconomique n'aura lu que 25 heures seulement.

Il y a un consensus autant dans le monde de la recherche que dans celui de la pratique : avec les jeunes enfants, il faut en premier lieu favoriser l'entrée dans l'écrit par le jeu. Cela peut prendre de nombreuses formes : leur raconter des histoires et des comptines, leur dire ou lire des poèmes ludiques et des jeux avec les mots, leur chanter et faire écouter des chansons, leur faire imaginer des historiettes en utilisant un langage juste, car leur vocabulaire est souvent pauvre, imprécis ou mal approprié. Le but est d'abord d'éveiller en eux une motivation profonde et un désir de lire et d'écrire, de jouer avec les mots, avec le langage, ce qui n'existe pas pour la plupart et, pour ceux que le milieu familial a déjà éveillés au langage écrit, renforcer le désir de lire et d'écrire.

Dans la première partie de ce texte, on verra très succinctement les milieux de garde et les maternelles. S'ils ont leur spécificité, ils ont en commun de ne pas être des lieux de scolarisation comme l'est l'école primaire. Dans la deuxième partie, nous aborderons les premiers apprentissages de la lecture et les différentes approches possibles. La troisième analysera la récente politique du ministère de l'Éducation pour les maternelles 4 ans et son choix discutable pour l'entrée dans l'écrit par une approche orthographique, privilégiant l'apprentissage de l'alphabet. Enfin, nous présenterons nos revendications pour que l'entrée dans l'écrit des jeunes enfants québécois soit réussie et le gage d'un développement harmonieux de leurs compétences langagières.

#### 1. Les CPE et les maternelles pour les enfants de 4 et de 5 ans : quel choix ?

---

<sup>1</sup> Ce texte est rédigé en tenant compte des rectifications de l'orthographe adoptées par l'Académie française en 1990. Voir [http://bdl.oqlf.gouv.qc.ca/bdl/gabarit\\_bdl.asp?Th=1&Th\\_id=313](http://bdl.oqlf.gouv.qc.ca/bdl/gabarit_bdl.asp?Th=1&Th_id=313)

En principe, pour leurs enfants de 4 et de 5 ans, les parents ont le choix entre les services de garde privés ou publics et les maternelles (là où elles existent), mais ce choix est contraint par la capacité de payer des parents et l'accessibilité aux services. En 2017, le réseau public des Centres de la petite enfance (CPE), mis sur pied en 1997, disposait de 232 000 places, mais ce n'est pas assez ; on connaît le problème des listes d'attente. Dans les garderies privées, il y avait aussi 61 000 places subventionnées pour les 0 à 5 ans. Pour l'année 2017-2018, il y avait 288 classes, pour 4300 places. Sur les 72 commissions scolaires du Québec, 68 avaient des classes de maternelle 4 ans en 2017 (*La Presse*, 30-03-2017).

Les familles québécoises optent majoritairement pour les CPE à 7 \$ dans une proportion allant de 57 % à 63 %, alors que les familles défavorisées ne le font qu'à 51 %. La garde en milieu familial attire une minorité non négligeable de familles défavorisées pour leurs enfants de 4 ans. Selon une étude de l'Institut de la statistique du Québec (2011), les familles défavorisées utilisent moins les services de garde, soit 63 % des enfants de 4 ans, par rapport à 79 % pour le groupe des familles les plus favorisées. Concernant les 37 % d'enfants gardés uniquement par leurs parents en milieux défavorisés, les études révèlent que cela ralentit le développement, notamment à la socialisation et à leur entrée dans l'écrit. En 2012, le Conseil supérieur de l'éducation (CSE) constatait ce qui suit :

« Au total, c'est moins de 73 % des enfants de 4 ans qui fréquentent un service de garde régi ou l'école. Cette proportion est relativement faible comparativement au taux de fréquentation de la maternelle 5 ans, qui est de 98 % ». (CSE, 2012, p. 75-76).

Par ailleurs, en 2009 au Québec, 40 % d'enfants de familles défavorisées ne fréquentaient ni un service de garde ni une maternelle ; à l'entrée au primaire, vraisemblablement, ils souffriront de retards qui les fragiliseront tout au long de leur scolarité.

Un travail de sensibilisation et de mise en confiance s'impose donc pour favoriser la fréquentation non obligatoire de CPE ou de maternelles et ainsi améliorer la socialisation de la petite enfance défavorisée et préparer son entrée dans le monde de l'écrit (Turgeon et Bourque, 2017).

Les intervenant-e-s et les ratios diffèrent entre les CPE et les maternelles. Dans les CPE, les premiers apprentissages de la lecture et de l'écriture sont principalement assurés par des éducatrices qui ont des diplômes d'études collégiales (DEC) spécialisés dans le domaine (trois années d'études), mais souvent seulement des attestations (AEC) correspondant à une seule année d'études. Les ratios, imposés à la hausse par le ministère de l'Éducation en 2017, sont de 1/10 pour les enfants de 4 et de 5 ans<sup>2</sup>.

Dans les maternelles 4 et 5 ans, ce sont des enseignant-e-s titulaires d'un baccalauréat en enseignement préscolaire et primaire qui interviennent, mais étant donné que l'intervention auprès de la petite enfance occupe très peu de place dans les programmes de leur formation initiale, leur préparation est insuffisante et il y a de forts risques qu'on ait tendance à vouloir scolariser les enfants de 4-5 ans comme on doit le faire au primaire. En 2015, le Québec comptait 86 classes de maternelle 4 ans, soit 1000 élèves avec un ratio de 1/12, soit un-e intervenant-e pour 12 enfants.

---

<sup>2</sup> <https://www.ledevoir.com/societe/education/515597/depassesments-de-ratios-dans-les-cpe>

Les CPE comme les maternelles sont des lieux stratégiques pour l'entrée dans l'écrit. Voyons concrètement ce que cela signifie.

## **2. L'entrée dans l'écrit et l'initiation à la lecture : quelles approches ?**

L'entrée dans l'écrit a fait l'objet de quantité de recherches ; au Québec, les travaux de Line Laplante (2011), qui tiennent compte de la recherche internationale dans le domaine, sont reconnus et utilisés, notamment par les orthopédagogues. On reconnaît que certaines pratiques aident à prévenir les difficultés entourant l'entrée dans l'écrit et on s'entend pour favoriser certains outils de dépistage de celles qui surviennent. Les chercheuses de l'UQAM écrivent :

Pour amener l'élève à découvrir la façon dont l'écrit permet d'encoder l'oral, des activités visant l'apprentissage des lettres en combinaison avec le développement de la conscience phonologique devraient être proposées, afin de favoriser la compréhension du principe alphabétique. L'objectif de telles activités n'est pas de viser l'apprentissage de toutes les correspondances sonores (nom et « son ») des lettres, mais bien d'amener l'élève à comprendre les fondements alphabétiques du système d'écriture du français. (Chapleau, N., Laplante, L. et Brodeur, M., 2011)

Comprendre le principe alphabétique qui régit notre système d'écriture auquel se réfèrent ces chercheur-e-s consiste à comprendre les liens qu'entretiennent les lettres et les groupes de lettres dans les mots écrits, ainsi que les sons contenus dans les mots oraux. « Il est à la base du développement de certains processus essentiels à l'acte de lire et d'écrire : les processus d'identification et de production des mots écrits » (*Ibid*). Voyons brièvement ces processus.

L'entrée dans l'écrit s'effectue au moyen de processus spécifiques à cet apprentissage et des processus non spécifiques. Deux processus spécifiques interviennent simultanément au début du développement de l'enfant : le traitement alphabétique et le traitement logographique.

### **2.1. Les processus spécifiques à l'apprentissage de la lecture**

#### **A. Le traitement alphabétique**

Le traitement alphabétique consiste à relier les graphèmes et les phonèmes pour identifier les mots écrits. Par exemple, il est indispensable, pour les graphies fréquentes qui concernent un grand nombre de mots, comme la terminaison — *ait* de la 3<sup>e</sup> personne de l'imparfait de l'indicatif pour des milliers de verbes en — *er*, d'apprendre que cette graphie se prononce comme la voyelle è (phonème [ɛ]).

#### **B. Le traitement logographique**

Le traitement logographique, soit l'identification directe des mots familiers, procède donc mot à mot au lieu d'une syllabe à la fois (Pomerleau 2015).

Étant donné que le traitement alphabétique s'étend jusqu'à la fin de la première année scolaire dans le cas du français, le processus logographique vient en appui dans les cas

d'irrégularités orthographiques. Par exemple, un mot fréquent comme *soleil* a de bonnes chances d'être mémorisé tel quel, avant l'apprentissage de la graphie — *eil*, plutôt rare dans le vocabulaire de base (*sommeil*, [*r*] *éveil*, [*ap*] *pareil*).

La combinaison des processus alphabétique et logographique permet à l'enfant de passer à un troisième processus spécifique, nettement plus rapide : le traitement orthographique.

### **C. Le traitement orthographique**

Le passage au traitement orthographique, qui permet de reconnaître et d'employer les graphies variables en fonction du contexte, n'est en rien automatisé ; plusieurs facteurs doivent le favoriser et l'encadrer, comme l'aide d'adultes ou d'autres enfants ainsi que le contact prolongé avec l'écrit.

#### **2.2. Les processus d'apprentissage non spécifiques**

Les processus d'apprentissage non spécifiques relèvent d'habiletés de compréhension, appliquées à la lecture. Les novices doivent traiter les mots identifiés grâce aux processus spécifiques et les réunir dans des phrases.

Ensuite, il faut relier le sens des mots de manière que les phrases soient interprétées comme des énoncés d'un point de vue communicationnel. Pour rendre cohérent cet ensemble d'énoncés, l'interprète doit effectuer des inférences (par rapport au genre de texte ou à la situation, par exemple). Les processus non spécifiques se mettent en action avant que les processus spécifiques soient maîtrisés. Déjà, le tout jeune enfant effectue des inférences avant de savoir parler, par exemple lorsqu'il « devine » au seul bruit des pas que le parent s'approche ou s'éloigne.

### **3. Les choix regrettables du ministère de l'Éducation pour l'apprentissage de la lecture**

Toutes les approches sont importantes ; il s'agit de ne pas privilégier un type de processus aux dépens des autres. Si l'on se fie aux prescriptions du National Reading Panel américain (2017), il semblerait qu'un tel équilibre soit atteint dans les milieux préscolaires et primaires québécois. Or, le ministre de l'Éducation dit s'inspirer de ces recherches pour sa politique pour l'entrée dans l'écrit des enfants québécois :

« On a (...) trop longtemps négligé d'agir tôt et d'éveiller les enfants aux lettres et aux mots pour hausser notre niveau général de compétences souhaitables en littératie ».<sup>3</sup>  
(Proulx, 2018, p. 117)

Or, les mesures du Ministre pour les maternelles 4 ans tendent à privilégier le traitement alphabétique au traitement logographique comme l'indique ce titre du *Devoir* « De A à Z dès 4 ans » (*Le Devoir* du 17-06-2017). Voyons ce qu'il en est enfin de sa politique et du programme qui en découle afin de voir si elle favorisera le développement des compétences langagières des enfants.

---

<sup>3</sup> Notons au passage que le ministre mêle les notions savantes : avec lui, on a maintenant des « compétences » en littératie, pas des compétences langagières... (voir la section 1 du chantier).

### **3.1. Le choix alphabétique : « De A à Z dès 4 ans »**

La connaissance alphabétique n'est utile que pour associer les lettres entre elles et former des syllabes. Mais étant donné la polyvalence des voyelles du français et de plusieurs consonnes comme *c* (cerise ou camion), *g* (gain ou rouge), *n* (âne ou an), etc., c'est leur apprentissage en syllabes qui importe.

Dans ce programme ministériel, l'accent est mis sur le processus alphabétique (conscience phonologique) par rapport au processus logographique, dont on ne trouve pas une véritable trace dans la mention de la compréhension ni du vocabulaire. La mention des lettres de l'alphabet est coupée de leur association en syllabes régulières et omet complètement la mémorisation de l'orthographe de mots irréguliers entiers (processus logographique). Ce processus ne subsiste plus dans le programme qu'à l'état de trace, dans des activités consistant à associer des photos de (soi) ou de ses amis avec des prénoms » (MEES, 2017, p. 31).

Non seulement le programme ministériel remet en cause les associations syllabiques dans le processus alphabétique, mais il discrédite le processus logographique. Or, celui-ci, basé sur la mémorisation de la prononciation irrégulière de mots fréquents comme *monsieur* (non pas « mon-scieur », mais « me-cieux »), conserve une place importante à l'oral dans l'apprentissage de l'écrit.

### **3.2. Une approche qui pénalise les enfants de milieux défavorisés**

Pour de nombreux enfants issus de milieux défavorisés, ce lien avec l'oralité doit être préservé durant l'entrée dans l'écrit parce qu'ils ont été moins bien préparés au processus alphabétique (Laparra et Margolinas 2012).

Autrement dit, l'approche « de A à Z » du ministre Proulx risque de nuire aux enfants qu'il dit pourtant désirer aider, ceux et celles venant de familles où la culture de l'écrit est peu développée.

D'ailleurs, jusqu'ici, les maternelles 4 ans, également sous-équipées et sous-financées (voir texte du Chantier 1), n'ont pas réussi à améliorer de façon notable les compétences langagières des enfants des familles défavorisées, pourtant leur cible principale. En effet, un rapport d'enquête de l'équipe Japel de l'UQAM conclut que « l'intensité et la qualité des maternelles 4 ans ont très peu d'effet sur la préparation à l'école et, ainsi, ne réduisent pas de façon significative l'effet des conditions sociodémographiques des enfants sur leur préparation à l'école » (Japel, 2014, p. 18).

Il est donc urgent que l'État québécois, outre des mesures économiques et sociales d'aide aux familles défavorisées, redouble d'ardeur pour faire en sorte que ces enfants soient mis en situation de développer leur socialisation, mais aussi qu'ils soient en contact avec le monde de l'écrit avant leur arrivée à l'école primaire.

### **3.3. L'approche ludique évacuée au profit de la « détection des difficultés »**

L'approche par le jeu, si importante pour l'apprentissage chez les enfants, est préservée dans les services de garde et les centres de la petite enfance, de même qu'un lien entre le langage et les activités de routine.

Toutefois, l'apprentissage par le jeu semble cependant remis en question par les ministères de la Famille et de l'Éducation. Dans la nouvelle Stratégie 0-8 ans, on entend suivre de plus près les enfants dans la transition du CPE (mais pas de la garderie) à la maternelle 5 ans, dans une optique de repérage des difficultés :

À la petite enfance, un dossier standardisé, remis aux parents, permettra notamment de colliger les renseignements relatifs au développement de l'enfant, renforcera la détection de difficultés et favorisera la transmission des informations, si le parent le désire, dans le cadre des différentes transitions de l'enfant, dont celle vers l'école. (MEES, 2018, p. 30)

Ce nouveau dossier standardisé n'est pas encore connu du public, mais il en existe des variantes produites par des éditeurs et déjà utilisées dans les milieux de garde, comme *Passage à l'école* (Casiope 2008)<sup>4</sup>. Cette grille remplie par les éducatrices évalue l'enfant des points de vue socioaffectif, moral, moteur, cognitif et langagier. Joanne Lehrer, professeure au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec en Outaouais est critique car avec cet outil

On est dans une logique déficitaire, où on veut trouver les lacunes chez l'enfant [...] un tel dossier peut créer un stress chez les parents et une certaine pression sur les éducatrices en CPE. Ces dernières tendraient à se concentrer sur les points en apparence faibles des enfants et à les scolariser de manière précoce, notamment en insistant sur l'enseignement des lettres [...]. (Plamondon Émond, *Le Devoir*, 12 et 13-05-2018).

Une centaine de milieux de garde et quinze programmes collégiaux d'éducation à l'enfance utiliseraient les outils de Casiope (Alarie, *Le Devoir*, 12 et 13-05-2018).

Un autre exemple de méthode d'enseignement de la lecture qui renie l'apprentissage par le jeu est *Libellule*. On peut visionner une vidéo publicitaire<sup>5</sup>, filmée à l'école Avalon, où les enfants d'une maternelle écoutent un exposé qui leur enseigne des stratégies de lecture avec des mots savants comme « stratégie de compréhension », « référentiel » et « ressources ».

On s'éloigne de l'approche développementale qui fait reposer l'apprentissage sur le jeu. En effet, l'éducatrice ne doit pas se limiter à recenser les déficiences de l'enfant. Lehrer propose plutôt un portfolio des réalisations de l'enfant et une évaluation qualitative de ses apprentissages.

### **Conclusion : on nage en pleine confusion**

La connaissance des lettres, c'est un pas en avant pour augmenter notre niveau de littératie et faire en sorte que nos jeunes puissent apprendre avant la fin du premier cycle du primaire à lire et à écrire (Proulx, *Le Devoir*, 2017-06-17).

---

<sup>4</sup> [http://casiope.org/wp-content/uploads/2014/01/2013-\\_ecole\\_francais.pdf](http://casiope.org/wp-content/uploads/2014/01/2013-_ecole_francais.pdf)

<sup>5</sup> <http://www.cheneliere-education.ca/publicite/libellule/> (durée : 16 min 14 s)

Il y a confusion ici entre certaines recherches qui ont utilisé comme indicateur le nombre de lettres connues par des enfants afin de mesurer leur degré de littératie et l'objectif de faire apprendre l'alphabet de A à Z, comme le voudrait le Ministre.

On ne peut que constater que le Ministère improvise, se mêle dans les théories et qu'il envoie un message contradictoire aux éducatrices et aux enseignant-e-s du primaire. Dans un tel contexte, comment s'étonner des ratés qui touchent l'ensemble du système d'apprentissage du français et difficultés qu'éprouvent les enfants, et pas seulement ceux des milieux défavorisés, en lecture et en écriture du français ?

Pour reprendre les termes de chercheurs :

« Lorsqu'elle veut être préscolaire, l'école première court le risque de subordonner les apprentissages à une socialisation préliminaire. Et lorsqu'elle veut être scolaire, elle prend le risque inverse de précipiter le mouvement, en imposant trop tôt la logique et les normes de la scolarisation ». (Bolsterli et Maulini, 2007, p. 12)

#### **4. Nos revendications pour favoriser l'entrée dans l'écrit avant la 1<sup>re</sup> année**

- Les Centres de la petite enfance (CPE) jouent un rôle considérable pour favoriser l'entrée dans l'écrit des enfants, il faut poursuivre le développement du réseau), en favoriser l'accès en diminuant les frais exigés (particulièrement pour les familles à faible revenu) et maintenir une offre de qualité, notamment par de faibles ratios éducateur/enfants.
- Dans les zones défavorisées (régions et quartiers urbains) et/ou comptant une importante population allophone, où les parents pour diverses raisons, dont financières, n'envoient pas leurs enfants dans les CPE, développer les maternelles 4 ans et ce, avec les ressources compétentes et dans des locaux adéquats tant par leur aménagement intérieur que par leur situation dans l'école en tenant compte du développement moteur des enfants de 4 ans.
- Réviser les programmes des milieux de garde et du préscolaire de manière à maintenir l'apprentissage par le jeu, en évitant une scolarisation précoce qui augmente la pression sur l'enfant aux dépens du plaisir d'apprendre et de sa socialisation et qui pénalise les enfants venant de milieux culturels où les pratiques de lecture et d'écriture sont moins développées.
- Dans les pratiques d'initiation à la lecture et à l'écriture, maintenir l'équilibre entre le traitement alphabétique et le traitement logographique des graphies en lecture et en écriture.
- Bonifier les programmes de formation à l'enseignement préscolaire et primaire de façon à mieux former les futur-e-s enseignant-e-s au préscolaire.
- Fournir aux milieux de garde et aux maternelles 4 et 5 ans les services d'orthophonistes en nombre suffisant.

#### **Références bibliographiques**

- 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.
- Bolsterli, M. et O. Maulini (dir., 2007). *L'entrée dans l'école. Rapport au savoir et premiers apprentissages*. Bruxelles : De Boeck.
- [http://www.unige.ch/fapse/life/archives/livres/alpha/B/Bolsterli\\_Maulini\\_2007\\_A.html](http://www.unige.ch/fapse/life/archives/livres/alpha/B/Bolsterli_Maulini_2007_A.html)
- Chapleau, N., Laplante, L. et Brodeur, M. (2011). Enjeux des premiers apprentissages en lecture et en écriture. *Québec français*, no 162, p. 60-61.
- Conseil supérieur de l'éducation. (2012). *Mieux accueillir et éduquer les enfants d'âge préscolaire, une triple question d'accès, de qualité et de continuité des services*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Japel, C. (2014). Les maternelles 4 ans : la qualité de l'environnement éducatif et son apport à la préparation à l'école chez les enfants en milieu défavorisés. Montréal. En ligne : [http://www.frqsc.gouv.qc.ca/documents/11326/2801941/PRS\\_JapelC\\_rapport\\_maternelle-4ans.pdf/8d7f7c4e-13b6-43bb-9804-b204ed8d032f](http://www.frqsc.gouv.qc.ca/documents/11326/2801941/PRS_JapelC_rapport_maternelle-4ans.pdf/8d7f7c4e-13b6-43bb-9804-b204ed8d032f)
- Laparra, M. et Margolinas, C. (2012). Oralité, littératie et production des inégalités scolaires. *Le Français aujourd'hui*, 177 (2), 55.
- Laplante, L. (2011). L'évaluation diagnostique des difficultés d'apprentissages de la lecture. Dans M.-J. Berger et A. Desrochers (Éd), *L'évaluation de la littérature* (pp. 139-174). Ottawa : Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- MEES - Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2017). *Éducation préscolaire 4 ans — Programme de formation de l'école québécoise*. Québec : ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. En ligne : <http://www1.education.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/primaire/>
- MEES - Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2018). *Tout pour nos enfants. Stratégie 0-8 ans*. Québec : MEES. En ligne : <http://agirtot.org/media/489190/strategie-0-8-ans.pdf>
- National Reading Panel. *Research*. Page consultée le 25 juillet 2017 : <https://www.nichd.nih.gov/research/supported/Pages/nrp.aspx>
- Pomerleau, J. (2017)b. Fédération des professionnelles et professionnels de l'éducation du Québec [FPPE-CSQ] Politique de la réussite éducative - « Il faudra se donner les moyens de nos ambitions », Canada Newswire [français], 2017-06-22
- Proulx, S. (2018). *Un Québec libre est un Québec qui sait lire et écrire*. Québec : Septentrion.
- Turgeon, L. et Bourque, M. (2014). Services de garde et milieux défavorisés : une situation complexe, *Le Devoir*, 01-12-2014, p. A6.