



UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN ABITIBI-TÉMISCAMINGUE

L'ÉVALUATION DE L'ÉMERGENCE DE L'ÉCRIT INTÉGRÉE AU JEU  
SYMBOLIQUE : ÉTUDE DE CAS SUR LES PRATIQUES D'ENSEIGNANTES  
AU PRÉSCOLAIRE

MÉMOIRE PRÉSENTÉ  
COMME EXIGENCE PARTIELLE  
DE LA MAITRISE SUR MESURE EN SCIENCES HUMAINES

PAR  
ROXANE DRAINVILLE

JUILLET 2017



# BIBLIOTHÈQUE

Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue  
Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

## **Mise en garde**

La bibliothèque du Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue et de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue a obtenu l'autorisation de l'auteur de ce document afin de diffuser, dans un but non lucratif, une copie de son œuvre dans Depositum, site d'archives numériques, gratuit et accessible à tous.

L'auteur conserve néanmoins ses droits de propriété intellectuelle, dont son droit d'auteur, sur cette œuvre. Il est donc interdit de reproduire ou de publier en totalité ou en partie ce document sans l'autorisation de l'auteur.

## **Warning**

The library of the Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue and the Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue obtained the permission of the author to use a copy of this document for non-profit purposes in order to put it in the open archives Depositum, which is free and accessible to all.

The author retains ownership of the copyright on this document. Neither the whole document, nor substantial extracts from it, may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

## REMERCIEMENTS

Poursuivre ses études universitaires aux niveaux supérieurs est un grand défi qui demande beaucoup d'investissement et de persévérance. Je me considère donc très chanceuse d'avoir pu compter sur le soutien de plusieurs personnes. J'aimerais d'abord remercier ma directrice de recherche, madame Krasimira Marinova, avec qui je travaille déjà depuis quelques années en tant qu'assistante dans ses projets. Je la remercie de m'avoir donné une place dans son équipe, de m'avoir fait connaître l'univers de la recherche, de m'avoir encouragée à suivre cette voie, de m'avoir amenée à me surpasser, mais surtout de m'avoir soutenue tout au long de mes études. Je la remercie également pour tout le temps qu'elle m'a consacré et pour les opportunités qu'elle m'a données.

Ensuite, je remercie tous les professeurs de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue qui ont contribué avec leurs conseils à la réalisation de ce projet de maîtrise. Ils ont été nombreux à le faire, mais je tiens à mentionner tout particulièrement Hugo Asselin et Réal Bergeron, membres de mon comité d'encadrement. Leur lecture attentive et bienveillante du premier projet de ce mémoire m'a permis d'orienter mes travaux et de procéder à certains ajustements. Merci également aux professeurs qui m'ont intégrée dans leurs projets de recherche, ceux qui m'ont soutenue par le biais de lettres de recommandation et ceux qui ont contribué à ma formation en recherche. Merci à tous ceux qui ont cru en moi et qui m'ont témoigné leur support pendant les dernières années. Je leur en suis reconnaissante.

Je tiens également à remercier mon conjoint Gabriel avec qui j'ai pu partager mes joies, mes inquiétudes et mes questionnements. Je le remercie du fond du cœur pour son amour et sa patience, mais aussi pour m'avoir constamment soutenue dans la

poursuite de mes études. Ses mots d'encouragement ont toujours été là pour me remettre sur pied quand j'en avais besoin. Merci!

Finalement, je remercie madame Anne Gillain-Mauffette pour ses recommandations en tant qu'experte de l'éducation préscolaire dans le cadre de cette recherche. Merci également à mon enseignante associée de stage diplômant qui a partagé avec moi sa passion pour le préscolaire, mais aussi ses préoccupations professionnelles. Je remercie aussi les commissions scolaires et les enseignantes qui ont accepté de prendre part à ce projet de recherche: sans elles, ce mémoire n'aurait jamais vu le jour!

Pour terminer, je souligne le soutien financier que m'ont apporté certains organismes pour la réalisation de mon mémoire : le Fonds de recherche du Québec : Société et Culture pour la bourse d'excellence à la maîtrise, l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT) pour la bourse d'accueil aux étudiants de 2<sup>e</sup> cycle ainsi que l'Association générale étudiante de l'UQAT et la Fondation de l'UQAT pour les fonds de soutien aux projets étudiants.

## AVANT-PROPOS<sup>1</sup>

Cette recherche fait suite aux préoccupations et aux questionnements qui ont surgi lors de mes études au baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire. Pendant ces études, j'ai accompagné la professeure Marinova en tant qu'assistante de recherche dans ses travaux portant sur le rôle du jeu dans les apprentissages des jeunes enfants. Cette expérience m'a fait prendre conscience qu'actuellement la place accordée au jeu à l'éducation préscolaire diminue, bien que le Programme d'éducation préscolaire du Québec mentionne explicitement que le jeu et l'activité spontanée sont les moyens par lesquels l'enfant s'approprie la réalité et qu'une place de choix doit leur être accordée au préscolaire.

Dans le cadre de mes études au baccalauréat, j'ai réalisé un stage diplômant de longue durée au préscolaire. Cet apprentissage sur le terrain m'a amenée à voir comment les enfants réinvestissent leurs apprentissages dans le jeu et combien cette activité contribuait à leur développement global, que ce soit sur le plan psychomoteur, affectif, social, langagier ou cognitif. Lors de ce stage, j'ai constaté que l'évaluation comportait plusieurs particularités propres au préscolaire dont le fait qu'elle se réalise en tout temps puisque l'enseignante observe l'enfant dans tout ce qu'il fait. J'ai vite remarqué que la consignation des observations présentait un certain défi pour l'enseignante. C'est ce qui m'a amenée à m'intéresser aux pratiques évaluatives des enseignantes au préscolaire.

Ce stage m'a également donné l'occasion d'assister au dépistage précoce des enfants à risque d'éprouver des difficultés d'apprentissage. Les enfants du préscolaire étaient

---

<sup>1</sup> Les remerciements ainsi que l'avant-propos sont rédigés au « je » puisqu'il s'agit d'éléments personnels. Toutefois, pour la rédaction des chapitres suivants, le « nous de modestie » est utilisé.

soumis à des tests à différents moments de l'année scolaire. Mon enseignante associée m'a partagé ses observations. Lors du déroulement des tests, elle m'a mentionné que les enfants essayaient parfois de décoder son langage non verbal pour répondre « ce qu'elle veut entendre » ou encore que certains enfants étaient fatigués et que le test ne témoignait pas vraiment de ce dont ils sont capables. J'ai également assisté à une rencontre pendant laquelle un comité discutait du dépistage précoce afin de former des groupes de soutien pour la motricité, les habiletés logico-mathématiques et les habiletés de conscience phonologique. À ce moment, j'ai réalisé que le résultat des tests était pris en compte, mais que très souvent les observations de l'enseignante avaient déjà permis d'identifier ces élèves « à risque ». Les observations des enseignantes, faites dans divers contextes, avaient d'ailleurs beaucoup plus de poids dans les décisions que le résultat obtenu lors des tests. C'est cette expérience qui m'a amenée à me questionner sur la pertinence d'avoir recours à des tests auprès des enfants du préscolaire.

Dans le cadre de cette recherche, je m'intéresse tout particulièrement aux premiers apprentissages de l'écrit puisque j'ai constaté, dans mon milieu de stage, que la perception du rôle du préscolaire dans ce domaine différait d'une enseignante à l'autre. Ce constat a été confirmé lors de ma participation à un colloque professionnel. J'ai été profondément touchée de voir combien les enseignantes se sentent partagées entre leur devoir de respecter les besoins et les intérêts des enfants du préscolaire, et le sentiment de devoir amener tous les enfants à connaître le nom et le son des lettres de l'alphabet avant la fin de l'année scolaire. La présence d'un besoin de nouvelles connaissances se fait donc ressentir dans le milieu de l'éducation en ce qui concerne la prévention des difficultés d'apprentissage en lecture et en écriture. Or, les hésitations et les contradictions vécues par les enseignantes sont le reflet du débat actuel entourant l'approche pédagogique à préconiser pour soutenir les premiers apprentissages de la lecture et de l'écriture. C'est donc dans ce contexte que se situe ce mémoire.

## TABLE DES MATIÈRES

|  |      |
|--|------|
| REMERCIEMENTS .....  | iii  |
| AVANT-PROPOS.....  | v    |
| TABLE DES MATIÈRES.....  | vii  |
| LISTE DES FIGURES .....  | xii  |
| LISTE DES TABLEAUX .....   | xiii |
| RÉSUMÉ.....  | xiv  |
| INTRODUCTION.....  | 15   |
| CHAPITRE I .....   | 17   |
| PROBLÉMATIQUE DE LA RECHERCHE.....   | 17   |
| 1.1 Le contexte actuel : la prévention des difficultés en lecture et en écriture.....          | 17   |
| 1.2 Les approches pédagogiques présentes au préscolaire .....                                  | 19   |
| 1.2.1 L'approche développementale.....   | 19   |
| 1.2.2 L'approche scolarisante.....   | 22   |
| 1.2.3 L'opposition entre l'approche développementale et l'approche scolarisante<br>.....       | 23   |
| 1.2.4 La synthèse des approches pédagogiques présentes au préscolaire .....                    | 25   |
| 1.3 L'état actuel des pratiques enseignantes visant à soutenir l'émergence de l'écrit<br>..... | 27   |
| 1.4 Les pratiques évaluatives de l'émergence de l'écrit.....                                   | 29   |
| 1.4.1 L'évaluation dans un programme axé sur le développement de compétences<br>.....          | 30   |

|  |    |
|--|----|
| 1.4.2 Le recours aux tests standardisés pour l'évaluation des apprentissages au<br>préscolaire.....  | 33 |
| 1.4.3 Les pratiques évaluatives alternatives aux tests standardisés.....   | 35 |
| 1.4.4 L'état actuel des connaissances sur les pratiques évaluatives de l'émergence<br>de l'écrit intégrées au jeu symbolique au préscolaire..... | 37 |
| 1.5 La question de recherche et les objectifs.....   | 39 |
| CHAPITRE II.....   | 41 |
| CADRE THÉORIQUE.....   | 41 |
| 2.1 La théorie historico-culturelle de Vygotsky : cadre d'analyse de l'émergence de<br>l'écrit et de son évaluation au préscolaire .....         | 41 |
| 2.1.1 La zone de développement le plus proche.....   | 42 |
| 2.1.2 La réussite relative.....  | 43 |
| 2.1.3 Le développement des outils cognitifs pour l'apprentissage du langage écrit<br>.....   | 44 |
| 2.1.4 Le langage écrit : un outil cognitif .....   | 46 |
| 2.1.5 Le jeu symbolique : l'activité maitresse à l'âge préscolaire.....  | 48 |
| 2.2 La théorie vygotskienne, la perspective adoptée pour notre recherche.....  | 49 |
| 2.3 La définition des principaux concepts.....   | 51 |
| 2.3.1 Les pratiques évaluatives.....   | 51 |
| 2.3.2 L'émergence de l'écrit.....  | 54 |
| 2.3.3 Le jeu symbolique .....  | 58 |
| 2.3.4 L'évaluation de l'émergence de l'écrit intégrée au jeu symbolique.....   | 60 |
| CHAPITRE III.....  | 62 |
| MÉTHODOLOGIE .....   | 62 |

|  |    |
|--|----|
| 3.1 Le type de recherche.....  | 62 |
| 3.2 Le choix des méthodes .....  | 63 |
| 3.3 La méthode et le processus de recrutement des participants .....                                       | 66 |
| 3.3.1 La première phase du recrutement: le pré-échantillonnage.....  | 66 |
| 3.3.2 La seconde phase du recrutement : la sélection des deux cas .....                                    | 68 |
| 3.4 Les méthodes et le processus de collecte de données.....   | 70 |
| 3.4.1 L’entrevue semi-dirigée.....   | 71 |
| 3.4.2 Les observations directes.....   | 72 |
| 3.4.3 La documentation .....   | 73 |
| 3.4.4 L’entrevue d’autoconfrontation.....  | 74 |
| 3.5 Les méthodes et le processus de l’analyse des données .....  | 75 |
| 3.5.1 L’analyse thématique.....  | 76 |
| 3.5.2 L’analyse phénoménologique.....  | 77 |
| 3.5.3 L’analyse par questionnaire analytique .....   | 79 |
| CHAPITRE IV .....  | 81 |
| ANALYSE DES RÉSULTATS .....  | 81 |
| 4.1 Les résultats de l’analyse thématique visant à sélectionner deux enseignantes pour l’étude de cas..... | 81 |
| 4.2 Les résultats de l’analyse thématique de l’entrevue semi-dirigée .....                                 | 87 |
| 4.2.1 Les fonctions de l’évaluation au préscolaire dégagées du discours des enseignantes.....              | 89 |
| 4.2.2 Les stratégies et les critères d’évaluation de l’émergence de l’écrit .....                          | 92 |

|   |     |
|---|-----|
| 4.2.3 Les avantages et les inconvénients de l'évaluation de l'émergence de l'écrit intégrée au jeu symbolique perçus par les enseignantes .....           | 98  |
| 4.3 Les résultats de l'analyse phénoménologique de chaque cas .....   | 100 |
| 4.3.1 Le profil de la première enseignante : Sandra .....   | 101 |
| 4.3.2 Les pratiques évaluatives de l'émergence de l'écrit intégrées au jeu symbolique de Sandra.....  | 103 |
| 4.3.3 Les réflexions et les questionnements de Sandra .....   | 107 |
| 4.3.4 Le profil de la deuxième enseignante : Rachel.....  | 109 |
| 4.3.5 Les pratiques évaluatives de l'émergence de l'écrit intégrées au jeu symbolique de Rachel.....  | 111 |
| 4.3.6 Les réflexions et les questionnements de Rachel .....   | 117 |
| 4.4 Les résultats de l'analyse par questionnaire analytique de l'ensemble des données collectées .....  | 119 |
| 4.4.1 La première condition : Les enfants doivent jouer au jeu symbolique....   | 120 |
| 4.4.2 La deuxième condition : Les enfants doivent disposer de matériel écrit dans l'aire de jeu symbolique et de modèles de lecteur ou de scripteur ..... | 122 |
| 4.4.3 La troisième condition : L'enseignante doit être disposée à évaluer l'émergence de l'écrit pendant la période de jeu.....                           | 123 |
| CHAPITRE V.....   | 127 |
| DISCUSSION.....   | 127 |
| 5.1 Les pratiques évaluatives de l'émergence de l'écrit.....  | 127 |
| 5.2 Les préoccupations des enseignantes concernant l'évaluation de l'émergence de l'écrit au préscolaire .....  | 130 |

|   |     |
|---|-----|
| 5.3 Les conditions favorisant l'intégration de l'évaluation de l'émergence de l'écrit<br>au jeu symbolique..... | 132 |
| CONCLUSION .....  | 135 |
| RÉFÉRENCES.....   | 142 |
| ANNEXE A.....   | 157 |
| DOCUMENTS COLLECTÉS AUPRÈS DE SANDRA .....  | 157 |
| ANNEXE B.....   | 167 |
| DOCUMENTS COLLECTÉS AUPRÈS DE RACHEL.....   | 167 |
| ANNEXE C .....  | 171 |
| LETTRE DE RECRUTEMENT ADRESSÉE AUX CONSEILLÈRES<br>PÉDAGOGIQUES .....   | 171 |
| ANNEXE D .....  | 172 |
| LETTRE DE RECRUTEMENT ADRESSÉE AUX ENSEIGNANTES .....   | 172 |
| ANNEXE E .....  | 173 |
| LETTRE DE DEMANDE D'EXPERTISE.....  | 173 |
| ANNEXE F .....  | 175 |
| GUIDE DE L'ENTREVUE SEMI-DIRIGÉE.....   | 175 |
| ANNEXE G.....   | 178 |
| GUIDE DE L'ENTREVUE D'AUTOCONFRONTATION .....   | 178 |
| ANNEXE H.....   | 180 |
| FORMULAIRE DE CONSENTEMENT : ENTREVUE SEMI-DIRIGÉE .....  | 180 |
| ANNEXE I .....  | 184 |
| FORMULAIRE DE CONSENTEMENT : ÉTUDE DE CAS .....   | 184 |
| ANNEXE J .....  | 189 |
| LETTRE D'AUTORISATION PARENTALE.....  | 189 |

## LISTE DES FIGURES

| Figure |   | Page |
|--------|---|------|
| 1      | Les deux approches pédagogiques présentes au préscolaire.....       | 27   |
| 2      | Les pratiques évaluatives .....                                     | 51   |
| 3      | Structure générale de l'étude de cas dans notre recherche .....     | 65   |
| 4      | Arrimage des méthodes de collecte de données .....                  | 70   |
| 5      | Arrimage de la collecte et de l'analyse des données.....            | 76   |
| 6      | Thèmes de l'analyse thématique pour sélectionner les cas .....      | 82   |
| 7      | Échelles de classement - Émergence de l'écrit.....                  | 83   |
| 8      | Échelles de classement - Jeu symbolique .....                       | 84   |
| 9      | Échelles de classement - Évaluation intégrée au jeu symbolique..... | 85   |
| 10     | Arbre de codage .....   | 88   |

## LISTE DES TABLEAUX

| Tableau |  | Page |
|---------|--|------|
| 1       | La comparaison entre l'évaluation traditionnelle et l'évaluation de la compétences ..... | 31   |
| 2       | Caractéristiques des participantes à la première phase du recrutement .....              | 68   |
| 3       | Critères de sélection des cas .....  | 69   |
| 4       | Les étapes d'analyse des données phénoménologiques selon Colaizzi (1978) .....           | 78   |

## RÉSUMÉ

Cette recherche qualitative a pour but de décrire les pratiques évaluatives de l'émergence de l'écrit utilisées au préscolaire, de décrire les pratiques évaluatives de l'émergence de l'écrit intégrées au jeu symbolique telles que mises en œuvre par des enseignantes au préscolaire, d'identifier les avantages et les désavantages de l'évaluation de l'émergence de l'écrit intégrée au jeu symbolique tels que perçus par les enseignantes, et de dégager les conditions favorisant l'intégration de l'évaluation de l'émergence de l'écrit au jeu symbolique. L'atteinte de ces objectifs permet de répondre à la question de recherche suivante : Comment des enseignantes au préscolaire intègrent-elles l'évaluation de l'émergence de l'écrit au jeu symbolique? Pour ce faire, une entrevue semi-dirigée réalisée auprès d'enseignantes au préscolaire issues de trois commissions scolaires du Québec a permis de sélectionner deux de ces enseignantes pour une étude de cas. Les résultats issus de l'analyse des entrevues semi-dirigées et de l'étude de cas indiquent que les enseignantes au préscolaire ayant participé à cette recherche ont recours à divers moyens pour évaluer l'émergence de l'écrit, dont l'observation des enfants pendant le jeu et la passation de tests portant sur la connaissance du nom et du son des lettres. Cette recherche dévoile également qu'il n'y a pas de consensus chez les enseignantes participantes en ce qui concerne les avantages et les désavantages d'intégrer l'évaluation de l'émergence de l'écrit au jeu symbolique. Il semble plutôt que ces derniers dépendent des perceptions de l'évaluation qu'ont les enseignantes et du contexte de la classe. De plus, trois conditions favorisant l'intégration de l'évaluation de l'émergence de l'écrit au jeu symbolique sont dégagées à la suite de cette recherche : 1) les enfants doivent jouer au jeu symbolique, 2) les enfants doivent disposer de matériel écrit dans l'aire de jeu symbolique et de modèles de lecteur ou de scripteur, 3) l'enseignante doit être disposée à évaluer l'émergence de l'écrit pendant la période de jeu. Enfin, le rapport individuel de chaque cas décrit les pratiques évaluatives de l'émergence de l'écrit intégrées au jeu symbolique telles que mises en œuvre par des enseignantes au préscolaire.

**MOTS-CLÉS :** Pratiques évaluatives, émergence de l'écrit, évaluation intégrée au jeu symbolique, éducation préscolaire, approche développementale, dépistage précoce.

## INTRODUCTION

Dans le contexte actuel, un débat prend place dans le milieu scolaire et celui de la recherche quant à l'approche pédagogique à préconiser pour les premiers apprentissages de l'écrit. En effet, alors que plusieurs chercheurs soulignent l'importance d'accompagner les enfants d'âge préscolaire dans leur découverte de l'écriture en leur proposant des activités signifiantes et contextualisées (Bodrova et Leong, 2006; Giasson, 2011; Hancock, 2008; Pellegrini et Galda, 2000; Thériault, 2000), d'autres chercheurs recommandent plutôt un enseignement explicite et systématique du nom et du son des lettres, ainsi que des habiletés de conscience phonologique, dans le but de prévenir les difficultés d'apprentissage en lecture et en écriture (Bara, Gentaz et Colé, 2008; Brodeur, Deaudelin, Bournot-Trites, Siegel et Dubé, 2003). Cette pratique pédagogique s'accompagne bien souvent de l'utilisation de tests standardisés afin de dépister les enfants à risque d'éprouver des difficultés d'apprentissage (Bassok, Latham et Rorem, 2016), bien que plusieurs chercheurs mentionnent que le recours aux tests est inapproprié auprès de jeunes enfants et qu'il est préférable de les observer mobiliser leurs compétences et leurs connaissances liées à la lecture et à l'écriture lors d'activités signifiantes telles que le jeu symbolique (jeu de rôle, de faire semblant) (Bodrova et Leong, 2012; Enz et Morrow, 2009; Linder, 2008; Miller et Almon, 2009; Pellegrini, 1998).

Dans le cadre de ce mémoire, nous nous questionnons donc sur la manière dont les enseignants du préscolaire (maternelle 5 ans) intègrent l'évaluation des premiers apprentissages de l'écrit au jeu symbolique. Quelles pratiques évaluatives sont actuellement utilisées par les enseignants pour évaluer les premiers apprentissages de l'écrit? Y a-t-il des enseignants qui intègrent l'évaluation des premiers apprentissages de l'écrit au jeu symbolique? Si oui, comment cette pratique évaluative se réalise-t-elle concrètement? Des conditions sont-elles nécessaires afin de favoriser cette

pratique? Les enseignants du préscolaire croient-ils que cette pratique évaluative présente des avantages ou plutôt des désavantages? Ce mémoire propose donc de répondre à ces questions en effectuant une recherche qualitative auprès d'enseignants du préscolaire de trois commissions scolaires situées dans la région de l'Abitibi-Témiscamingue. Cette recherche a été menée de l'automne 2015 au printemps 2017.

Ce mémoire présente la démarche que nous avons suivie tout au long de la réalisation de cette recherche. Dans le premier chapitre, nous exposons le contexte actuel dans lequel s'inscrit cette recherche, la problématique entourant le sujet à l'étude, ainsi que le besoin à combler que nous avons dégagé à la suite d'une recension des écrits. Le deuxième chapitre présente le cadre théorique sur lequel nous nous sommes appuyée, de même que les principaux concepts de cette recherche. Les méthodes utilisées pour recruter les participants, collecter et analyser les données sont décrites dans le troisième chapitre. Le quatrième chapitre, quant à lui, présente les résultats dégagés des analyses des données. Ces résultats sont ensuite mis en parallèle avec les recherches similaires recensées ainsi qu'avec le cadre théorique dans le cinquième chapitre. Enfin, la conclusion aborde les résultats saillants, les mesures prises pour assurer la validité des résultats et les limites de cette recherche. En terminant, nous soulignons les retombées de ce mémoire et proposons de nouvelles pistes de recherche.

## CHAPITRE I

### PROBLÉMATIQUE DE LA RECHERCHE

Ce chapitre présente la problématique de cette recherche. Celle-ci s'inscrit dans le contexte actuel dans lequel la prévention des difficultés d'apprentissage en lecture et en écriture est au cœur des préoccupations du milieu de l'éducation et de la recherche. Nous présentons brièvement ce contexte dans un premier temps. Dans un deuxième temps, nous présentons les deux approches pédagogiques qui s'opposent quant aux interventions à mettre en place pour soutenir les premiers apprentissages du langage écrit, ainsi que le débat qui les entoure. Cette partie de la problématique nous permet de situer le besoin de recherche en lien avec les premiers apprentissages du langage écrit au préscolaire. Dans un troisième temps, nous présentons comment la dualité entre les deux approches pédagogiques se répercute dans les pratiques enseignantes, mais aussi dans les pratiques évaluatives. Dans un dernier temps, nous identifions un besoin de recherche quant aux pratiques évaluatives de l'émergence de l'écrit effectives au préscolaire. La question de recherche et les objectifs qui orientent cette recherche sont énoncés pour terminer ce chapitre.

#### **1.1 Le contexte actuel : la prévention des difficultés en lecture et en écriture**

Les recherches menées sur les facteurs liés à la réussite scolaire ont révélé qu'il était possible de repérer les élèves à risque d'éprouver des difficultés en lecture ou en écriture dès le préscolaire (Allington, 2013; Desrosiers et Tétreault, 2012; Duncan *et al.*, 2007; Pagani, Fitzpatrick, Belleau et Janosz, 2011). En effet, plusieurs études ont démontré l'existence d'une corrélation entre le développement langagier et les habiletés en lecture et en écriture des enfants de la maternelle et leur performance

scolaire ultérieure (Desrosiers et Tétreault, 2012; Duncan *et al.*, 2007; Institut de la Statistique du Québec, 2013; National Reading Panel, 2000; Pagani *et al.*, 2011; Santi, Foorman, York et Francis, 2009). En outre, il est difficile de remédier aux difficultés en lecture une fois qu'elles sont installées, particulièrement après la troisième année du primaire (Giasson, 2011; Slavin et Madden, 2004). C'est pourquoi les interventions doivent débiter dès le préscolaire, avant que ne se produisent les échecs et la perte d'estime personnelle qui y est associée (Giasson, 2011; Slavin et Madden, 2004; Viau, 2003).

Dans cette lancée, le Québec, comme plusieurs pays occidentaux, s'est doté de mesures visant la prévention des difficultés en lecture et en écriture telles que le « Programme de recherche sur l'écriture et la lecture » (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur et Fonds de Recherche du Québec-Société et Culture, 2016), le « Plan d'action pour l'amélioration du français écrit chez les élèves du primaire et du secondaire » (Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, 2008) et le « Programme d'aide à l'éveil à la lecture et à l'écriture dans les milieux défavorisés » (Ministère de l'Éducation, 2003a). Malgré tous les efforts déployés, au Québec, un enfant sur quatre entre tout de même vulnérable au préscolaire, c'est-à-dire qu'il est plus « susceptible de présenter des difficultés liées à l'apprentissage scolaire que les autres » (Institut de la Statistique du Québec, 2013, p.43), et trois élèves sur dix ne réussissent pas les épreuves obligatoires de lecture et d'écriture de sixième année du primaire (Desrosiers et Tétreault, 2012). Dans la région de l'Abitibi-Témiscamingue plus précisément, où cette recherche a été menée, « l'Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle 2012 » (Institut de la Statistique du Québec, 2013) a révélé une proportion élevée d'enfants vulnérables dans le domaine du développement cognitif et langagier, ce dernier concernant justement l'intérêt pour les activités en lecture et les habiletés qui y sont rattachées. Dans ce contexte, il importe de considérer les approches pédagogiques qui orientent les interventions des

enseignants visant à soutenir le développement des habiletés en lecture et en écriture au préscolaire.

## **1.2 Les approches pédagogiques présentes<sup>2</sup> au préscolaire**

Bien que la pertinence de prévenir les difficultés d'apprentissage en lecture et en écriture fasse l'objet d'un consensus, l'approche à préconiser quant aux premiers apprentissages de l'écrit au préscolaire se retrouve, quant à elle, au cœur d'un débat qui anime l'espace social au Canada et ailleurs (Bédard, 2010; Carlsson-Paige, McLaughlin et Almon, 2015; Conseil supérieur de l'éducation, 2012; National Association for the Education of Young Children, 2009; Organisation de coopération et de développement économique, 2007). En effet, dans les recherches et les pratiques, on retrouve deux approches : l'approche développementale et l'approche scolarisante. Celles-ci sont décrites dans les paragraphes qui suivent.

### **1.2.1 L'approche développementale**

Selon l'approche développementale, issue d'une tradition de « pédagogie sociale », l'éducation préscolaire est considérée comme une préparation à l'apprentissage tout au long de la vie (Organisation de coopération et de développement économique, 2007). Dans cette approche pédagogique, l'apprentissage est abordé de manière globale et « on s'attache avant tout à encourager l'enfant à apprendre à vivre avec les autres et à l'accompagner dans ses activités d'éveil et ses intérêts du moment » (Organisation de coopération et de développement économique, 2007, p. 66). Ainsi,

---

<sup>2</sup> Nous parlons ici des approches présentes et non adoptées, car nous voulons éviter le risque de sous-entendre que ces approches sont officielles et préconisées par le Programme de formation de l'école Québécoise (MEQ, 2001).

les stratégies d'apprentissage naturelles de l'enfant, telles que le jeu, la communication et l'expérimentation, sont préconisées dans les milieux scolaires adoptant cette approche (Organisation de coopération et de développement économique, 2007).

Selon l'approche développementale, le langage écrit est considéré comme un construit socioculturel (Bodrova et Leong, 2012; Hancock, 2008) dont l'apprentissage s'amorce spontanément dès la petite enfance, avant l'entrée à l'école (Boudreau, Saint-Laurent et Giasson, 2006; Roskos et Christie, 2013; Teale et Yokota, 2000; Thériault, 2010). L'écrit étant omniprésent dans l'environnement, les enfants développent très tôt un intérêt envers la lecture et l'écriture (Giasson, 2003; Thériault, 2000). À travers différentes activités de la vie courante, ils sont amenés à construire progressivement leur compréhension de la lecture et de l'écriture en interagissant avec des adultes au sujet des livres et de l'écrit qui se trouvent autour d'eux (Giasson, 2003; Hancock, 2008; Thériault, 2000). Le terme « émergence de l'écrit » désigne donc « toutes les acquisitions en lecture et en écriture (les connaissances, les habiletés et les attitudes) que l'enfant réalise, sans enseignement formel, avant de lire de manière conventionnelle » (Giasson, 2003, p. 128). Ainsi, les enfants d'âge préscolaire qui n'ont pas été en contact avec un environnement stimulant du point de vue langagier, c'est-à-dire un milieu où ils entendent un langage riche et où la lecture et l'écriture sont encouragées (Conseil supérieur de l'éducation, 2012; Thériault, 2010), sont considérés comme vulnérables au moment de l'apprentissage scolaire de la lecture et de l'écriture (Institut de la Statistique du Québec, 2013).

Au Québec, l'approche développementale est prescrite par le programme d'éducation préscolaire (Ministère de l'Éducation, 2001). Selon la vision commune du ministère de la Famille, du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, et du ministère de la Santé et des Services sociaux (2014), cette approche préconise le développement global de l'enfant.

Cette vision privilégie l'apprentissage actif des jeunes enfants en interaction avec un environnement stimulant et varié, qui les incite à se mobiliser dans tous les domaines de leur développement (physique et moteur, affectif, social, cognitif et langagier), ce qui contribue à leur développement global. Elle met en valeur les contextes axés sur l'exploration et le jeu amorcé par l'enfant, lesquels sont accompagnés, soutenus et enrichis par l'adulte, plutôt que sur l'instruction directe. [...] La présente vision reconnaît aussi l'importance fondamentale de respecter, avant tout, le rythme de développement individuel du jeune enfant ainsi que ses besoins et ses champs d'intérêt, pour assurer son bien-être et nourrir son plaisir d'apprendre. Le jeune enfant évoluant dans un contexte favorable à son développement global construit, tout naturellement, les bases nécessaires à sa réussite éducative. Il possède une curiosité naturelle qu'il est essentiel de préserver et d'alimenter par des activités significatives. (Ministère de la Famille *et al.*, 2014, p. 5)

Dans le contexte actuel où la prévention des difficultés d'apprentissage en lecture et en écriture est au cœur des préoccupations ministérielles, des interventions doivent être mises en place puisqu'elles permettent aux enfants considérés comme vulnérables de réussir leur entrée dans l'écrit conventionnel (Institut de la Statistique du Québec, 2013; Ministère de l'Éducation, 2003a). De nombreuses recherches ont été menées afin d'identifier des interventions pouvant favoriser l'émergence de l'écrit dans le milieu préscolaire (Boyle et Charles, 2010; Brown, 2014; DeSantis, 2009; Dumais et Plessis-Bélair, 2017; Gerde, Bingham et Pendergast, 2015; Roskos et Christie, 2001; Thériault, 2008; Vukelich, 1993; Zhang, Hur, Diamond et Powell, 2014). À la suite d'une recension des écrits, Roskos et Christie (2001) constatent qu'il existe un consensus quant au fait que l'enrichissement des aires de jeu de la classe par l'ajout de matériel écrit contribue à l'émergence de l'écrit des jeunes enfants. Il semble en effet que cette intervention amène les enfants à s'intéresser au matériel écrit et à l'utiliser dans leurs rôles alors qu'ils imitent le comportement de lecteurs ou de scripteurs (Boyle et Charles, 2010; DeSantis, 2009; Gerde *et al.*, 2015; Giasson, 2011; Roskos et Christie, 2013; Thériault, 1996).

L'ajout de matériel écrit dans les aires de jeu offre aux enfants l'occasion de jouer et d'interagir avec le langage écrit (Neuman, Copple et Bredekamp, 2000), ce qui les amène spontanément à discuter entre eux à propos de leur façon d'écrire et des raisons qui les poussent à le faire en fonction du rôle qu'ils jouent (Kissel, Hansen, Tower et

Lawrence, 2011; Vukelich, 1993). De plus, les situations d'écriture vécues par les enfants dans le contexte du jeu sont signifiantes (Gerde *et al.*, 2015), puisqu'elles sont liées aux comportements de lecteur et de scripteur associés à divers rôles sociaux. Plusieurs auteurs s'entendent toutefois pour dire que l'ajout de matériel écrit aux aires de jeu symbolique ne suffit pas; lorsque cette pratique enseignante est combinée à un soutien de la part de l'adulte, les résultats positifs sont accrus (Bodrova et Leong, 2012; DeSantis, 2009; Gerde *et al.*, 2015; Neuman et Roskos, 1993; Vukelich, 1993). Par exemple, Gerde *et al.* (2015) ont constaté que les habiletés en écriture des enfants du préscolaire ont été davantage développées à la fin de l'année scolaire dans les classes où l'enseignant avait mis à la disposition des enfants un environnement riche en matériel écrit et où il avait interagi avec eux afin de les encourager à écrire en suscitant des occasions d'écriture. Selon Giasson (2011), les interventions de l'enseignant doivent viser l'accompagnement de l'enfant dans sa découverte de la lecture et de l'écriture. Pour ce faire, l'enseignant doit notamment servir de modèle, favoriser les interactions autour de l'écrit et encourager l'exploration (Giasson, 2011).

### **1.2.2 L'approche scolarisante**

Selon l'Organisation de coopération et de développement économique (2007), certains pays adoptent une approche dite « préprimaire » de l'éducation préscolaire. Celle-ci vise l'acquisition, par les enfants, de connaissances et de compétences visant la préparation à l'école (Organisation de coopération et de développement économique, 2007). Les systèmes éducatifs adoptant cette approche « tendent à introduire les contenus et les méthodes de l'enseignement primaire dans l'éducation préprimaire » (Organisation de coopération et de développement économique, 2007, p. 67). Au Québec, cette approche est plutôt désignée par le terme « approche scolarisante » (Bédard, 2010; Conseil supérieur de l'éducation, 2012).

Selon les tenants de l'approche scolarisante, l'éducation préscolaire devrait dispenser un enseignement explicite et systématique des habiletés de décodage à l'écrit (la conscience phonologique<sup>3</sup> et la reconnaissance de la graphie, du nom et du son des lettres) (Bara *et al.*, 2008; Brodeur *et al.*, 2003). Gauthier, Bissonnette et Richard (2007) expliquent que « cette méthode d'enseignement consiste à présenter la matière de façon fractionnée, à vérifier la compréhension, et à s'assurer d'une participation active et fructueuse de tous les élèves » (p. 1). Selon Ehri, Nunes, Stahl et Willows (2001), l'enseignement explicite et systématique des habiletés de décodage à l'écrit serait nécessaire en raison de la complexité du système alphabétique que les enfants auront de la difficulté à comprendre par eux-mêmes. Pour Gauthier, Bissonnette et Richard (2013), l'enseignement explicite et systématique est particulièrement indiqué auprès d'élèves débutant un nouvel apprentissage puisqu'ils considèrent que « les tâches doivent alors être simples, basées sur des habiletés spécifiques et dirigées par l'enseignant » (p. 37).

### **1.2.3 L'opposition entre l'approche développementale et l'approche scolarisante**

Dans le contexte actuel de prévention des difficultés d'apprentissage en lecture et en écriture, certains chercheurs affirment que l'enseignement explicite et systématique est une méthode permettant d'accroître la connaissance des lettres chez les enfants du préscolaire (Brodeur *et al.*, 2005; Brodeur, Gosselin, Mercier, Legault et Vanier, 2006; Fuchs *et al.*, 2001; Lonigan, Purpura, Wilson, Walker et Clancy-Menchetti, 2013). En ce qui concerne les habiletés de conscience phonologique, Fuchs *et al.* (2001) rapportent que la performance des enfants ayant eu un enseignement explicite et systématique des habiletés de décodage de l'écrit a significativement surpassé celle des enfants n'en ayant pas bénéficié, ce qui n'a toutefois pas été relevé dans l'étude de

---

<sup>3</sup> « La conscience phonologique est l'aptitude à se représenter la langue orale comme une séquence d'unités ou de segments tels que la syllabe, la rime et le phonème » (Giasson, 2011, p.83).

Brodeur *et al.* (2006). Il importe toutefois de souligner que les études de Brodeur *et al.* (2006) et Fuchs *et al.* (2001) ont montré que, dès la fin de la première année du primaire, les effets positifs de cette méthode s'estompent.

Le recours à cette méthode d'enseignement à l'éducation préscolaire ne fait cependant pas l'unanimité puisque d'autres chercheurs (Boyle et Charles, 2010; Neuman *et al.*, 2000; Thouroude, 2010) s'y opposent pour diverses raisons. Thouroude (2010) souligne que les apprentissages issus de l'enseignement explicite et systématique favorisent davantage la compétition que la coopération. De plus, cet enseignement incite les enseignants à collecter des traces écrites alors que les jeunes enfants ont davantage besoin de vivre des expériences qui rendent les apprentissages scolaires significatifs et qui sont construites à partir de leurs connaissances antérieures (National Association for the Education of Young Children, 2005). Scallon (2015), pour sa part, souligne que l'enseignement systématique peut être un frein au développement de certains savoirs ou de certaines compétences dans la mesure où cette méthode « gruge du temps qui permettrait autrement aux individus de progresser à leur rythme dans leurs apprentissages » (p. 74). Selon Boyle et Charles (2010) ainsi que Pyle et DeLuca (2013), cette méthode d'enseignement amène les enseignants à accorder une grande importance aux activités de numératie et de littératie<sup>4</sup> combinées à des critères d'évaluation axés sur les résultats cognitifs. L'Organisation for Economic Cooperation and Development (2004) a montré que, dans ce contexte, la pédagogie n'était plus centrée sur les intérêts et les besoins des élèves, mais tentait plutôt d'intéresser les élèves aux intentions de l'enseignant. Ainsi, la pédagogie se retrouve centrée sur l'enseignant plutôt que sur l'enfant, ce qui va à l'encontre des prescriptions du *Programme de formation de l'école québécoise* (Ministère de l'Éducation, 2001). En effet, ce programme prescrit que l'acquisition des habiletés en lecture et en écriture

---

<sup>4</sup> Les activités de numératie font référence aux activités d'éveil aux mathématiques, alors que les activités de littératie font référence aux activités d'éveil à la lecture et à l'écriture.

au préscolaire doit être réalisée par le biais de situations réelles et signifiantes, de la littérature jeunesse et du jeu symbolique (Ministère de l'Éducation, 2001).

De son côté, le Conseil supérieur de l'éducation (2012) recommande la mise en place de pratiques pédagogiques dans lesquelles le jeu et l'expérimentation en interaction avec autrui sont favorisés puisqu'ils constituent les processus fondamentaux de l'apprentissage des jeunes enfants. Le Conseil des ministres du Canada déclare également que « les éducatrices et éducateurs doivent planifier et mettre en place des occasions d'apprentissage stimulantes et dynamiques basées sur le jeu » (Conseil des ministres de l'Éducation du Canada, 2014, p. 18). Le Comité canadien de l'Organisation mondiale de l'éducation préscolaire (2016), quant à lui, affirme que le jeu est « une source inépuisable de propositions d'activités d'apprentissage, y compris en lien avec l'écrit et les mathématiques, à faire vivre aux enfants afin de les amener à un niveau supérieur de développement, et ce, dans un contexte significatif » (p. 11). Enfin, plusieurs auteurs déconseillent un enseignement systématique des habiletés et des connaissances en lecture et en écriture puisque les savoirs sont décontextualisés et donc peu signifiants (Bodrova et Leong, 2012; Comité canadien de l'Organisation mondiale de l'éducation préscolaire, 2016; International Reading Association et National Association for the Education of Young Children, 1998; McGee et Purcell-Gates, 1997; Ukrainetz, Cooney, Dyer, Kysar et Harris, 2000).

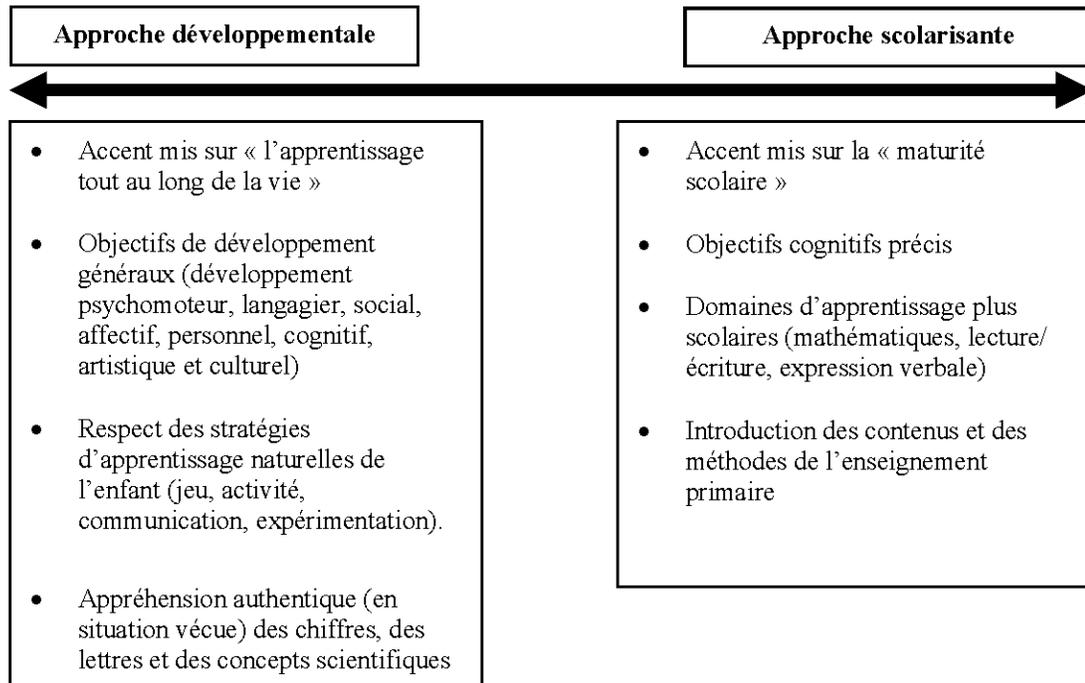
#### **1.2.4 La synthèse des approches pédagogiques présentes au préscolaire**

En résumé, l'approche développementale considère que la fonction de l'éducation préscolaire est de préparer l'enfant pour l'apprentissage tout au long de la vie. Son objectif est donc de favoriser le développement global de l'enfant, c'est-à-dire de lui permettre de se développer sur les plans psychomoteur, langagier, social, personnel, affectif, cognitif, artistique et culturel. Dans cette approche, le jeu, la communication,

l'activité et l'expérimentation sont préconisés puisque ce sont des stratégies d'apprentissage naturelles de l'enfant d'âge préscolaire. De plus, l'apprentissage des chiffres, des lettres et des concepts scientifiques est appréhendé dans un contexte authentique, soit lors de situations réelles tirées du vécu des enfants.

L'approche scolarisante, quant à elle, considère que la fonction de l'éducation préscolaire est de favoriser la maturité scolaire, c'est-à-dire de rendre l'enfant « prêt » pour l'apprentissage scolaire. Son objectif est donc d'amener les enfants à acquérir des connaissances et des compétences liées aux domaines disciplinaires du primaire. Ainsi, une grande importance est accordée aux apprentissages liés aux mathématiques, à la lecture, à l'écriture et à l'expression orale. Dans l'approche scolarisante, des stratégies d'enseignement et d'apprentissage sont donc empruntées au primaire, comme l'enseignement direct, explicite et systématique. La figure 1 synthétise ces deux approches.

**Figure 1: Les deux approches pédagogiques présentes au préscolaire**



### 1.3 L'état actuel des pratiques enseignantes visant à soutenir l'émergence de l'écrit

La dualité entre l'approche développementale et l'approche scolarisante se perçoit également dans les classes préscolaires. Au Québec, une enquête qualitative menée par le Conseil supérieur de l'éducation (2012) a permis de constater que la plupart des enseignants sont en accord avec l'approche développementale prescrite par le programme d'éducation préscolaire et favorisent les activités d'émergence de l'écrit. Toutefois, plusieurs ont affirmé avoir recours à du matériel d'enseignement systématique de l'écriture et certains, moins nombreux, optent pour l'approche scolarisante, notamment dans les milieux socioéconomiques plus favorisés. Dans une

étude visant à documenter les représentations et les pratiques éducatives d'enseignants du préscolaire au Québec, près de six enseignants sur dix ont déclaré avoir des pratiques enseignantes qui penchent davantage vers l'approche scolarisante (Bédard, 2010).

Selon Gillis (2007), les enseignants du préscolaire savent ce qui est approprié au développement global des enfants de leur classe, mais en raison des attentes et des résultats attendus de la société en général, ils estiment devoir mettre en place des activités de type scolaire. En effet, il semble y avoir une contradiction entre l'approche éducative qu'ils valorisent et ce qu'ils font dans leur classe au quotidien (Gillis, 2007). Actuellement, les interventions des enseignants visant à soutenir l'émergence de l'écrit dans une approche développementale semblent lacunaires dans le milieu préscolaire (Gerde *et al.*, 2015; Justice, Mashburn, Hamre et Pianta, 2008; Thériault, 2008). En effet, des observations réalisées en classe ont révélé que le matériel écrit est peu présent dans les aires de jeu symbolique et que plusieurs interventions visent davantage la préparation à l'apprentissage formel (Thériault, 2010). Quant à Gerde *et al.* (2015), ils font le constat que les interventions des enseignants, tant pour le soutien des enfants que pour les interactions en lien avec l'écrit, étaient de qualité insuffisante. Justice *et al.* (2008) sont également arrivés à ce constat à la suite d'une étude portant sur 135 classes du préscolaire. En effet, peu d'enseignants ont démontré une aptitude à soutenir l'émergence de l'écrit en utilisant des questions ouvertes, en répétant et en reformulant les propos des enfants et en modélisant l'utilisation d'un vocabulaire plus recherché (Justice *et al.*, 2008). Ainsi, bien que plusieurs pratiques pédagogiques se soient révélées efficaces pour soutenir les enfants dans l'émergence de l'écrit, ces dernières semblent peu appliquées dans le milieu scolaire (Allington, 2013; Thériault, 2008). Il s'avère donc qu'un besoin de soutien et d'accompagnement touche les enseignants concernant le développement et l'application de pratiques pédagogiques favorisant l'émergence de l'écrit.

#### 1.4 Les pratiques évaluatives de l'émergence de l'écrit

Comme nous avons pu le constater, plusieurs chercheurs se sont penchés sur les interventions éducatives des enseignants en ce qui concerne les premiers apprentissages du langage écrit, que ce soit dans une approche développementale ou dans une approche scolarisante. Il semble que l'opposition entre ces deux approches s'étende également aux pratiques évaluatives des enseignants du préscolaire. En effet, « l'enseignant est souvent tiraillé entre deux discours : un premier le plaçant devant la nécessité d'évaluer les connaissances et compétences d'un élève, d'évaluer sa progression; un second lui conseillant de suivre son rythme et de partir de ses besoins » (Brisset, 2010, p. 73). Aux États-Unis, Bassok *et al.* (2016) ont d'ailleurs constaté que l'augmentation du temps consacré à l'enseignement de type scolaire concorde avec l'augmentation de l'importance accordée à l'évaluation.

Le morcellement des apprentissages est à mettre en relation avec l'obligation d'évaluer les acquis de façon précise et détaillée, en petites tranches parcellarisées, qui nuisent à la perception de leur sens global. L'essentiel du travail des enseignants d'aujourd'hui tourne autour de l'évaluation des connaissances et des compétences des élèves, pour organiser les apprentissages de l'étape suivante, comme on tourne les pages d'un catalogue. L'évaluation est conçue en termes purement quantitatifs mais cette perspective réduit l'apprentissage à ce que l'institution veut et sait évaluer. Apprentissage et évaluation se répondent ainsi en se succédant dans l'immédiateté des résultats attendus. Or les domaines essentiels qui contribuent au développement de l'enfant ne sont pas quantifiables ni immédiatement mesurables, a fortiori à l'âge de la maternelle. (Thouroude, 2010, pp. 50-51)

Dans le contexte où la prévention des difficultés d'apprentissage est au cœur des préoccupations gouvernementales, le Ministère de l'Éducation (2003b) affirme que l'évaluation est un levier pour la réussite puisqu'elle représente un moyen pour l'enseignant de soutenir l'élève dans l'acquisition des compétences visées par le programme, mais aussi d'ajuster efficacement ses interventions aux besoins des enfants. Considérant que le soutien de l'adulte est un élément déterminant dans le développement des habiletés en lecture et en écriture (Brisset, 2010; Gerde *et al.*, 2015;

Giasson, 2011; Neuman et Roskos, 1993), il convient de s'intéresser aux pratiques évaluatives de l'émergence de l'écrit des enseignants du préscolaire. Dans un premier temps, nous nous attarderons à l'évaluation dans un programme axé sur le développement de compétences tel que le Programme de formation de l'école québécoise. Dans un deuxième temps, nous aborderons différentes pratiques évaluatives utilisées au préscolaire, notamment le recours aux tests standardisés et ses alternatives. Dans un dernier temps, nous ferons le point sur l'état actuel des connaissances en ce qui a trait aux pratiques évaluatives de l'émergence de l'écrit au préscolaire.

#### **1.4.1 L'évaluation dans un programme axé sur le développement de compétences**

Scallon (2015) explique que « pendant de longues années, la pratique d'évaluation – ou, pour mieux dire, "de la mesure et de l'évaluation"- s'est caractérisée par une certaine rigueur découlant d'un souci d'objectivité étroitement associé à un contrôle des contextes d'observation et de collecte d'informations » (p. 99). Les pratiques évaluatives s'inscrivaient alors dans une approche quantitative puisque le rendement scolaire des élèves était établi en traitant mathématiquement les résultats obtenus lors de tests standardisés ou d'exams à objectifs (Scallon, 2015). Toutefois, depuis l'implantation d'un programme d'éducation s'inscrivant dans l'approche par compétences (Ministère de l'Éducation, 2001), l'évaluation des élèves se réalise pendant qu'ils accomplissent des tâches complexes lors desquelles l'enseignant apprécie leur performance (Scallon, 2015). Avec cette nouvelle approche en éducation, les pratiques évaluatives ont dorénavant pour objectif de « prévenir les difficultés et les échecs en assurant un meilleur suivi des élèves et [d']amener les élèves à pouvoir utiliser leurs savoirs et leur savoir-faire dans des situations variées » (Scallon, 2004, p. 27). Le tableau 1 présente la comparaison faite par Scallon (2004)

entre les pratiques d'évaluation traditionnelles et celles de l'évaluation de compétences.

**Tableau 1: La comparaison entre l'évaluation traditionnelle et l'évaluation de compétences**

| Évaluation traditionnelle  | Évaluation de compétences  |
|--|--|
| - L'individu répond à des questions à réponse brève ou à des questions à choix multiples.  | - Les tâches ou les problèmes exigent de l'individu la construction d'une réponse élaborée (situation de performance).   |
| - Les questions ou les problèmes ont un caractère artificiel, abstrait ou scolaire.  | - Les problèmes sont réalistes (signifiants), c'est-à-dire liés à ceux de la vie courante.   |
| - Les conditions d'observation sont absolument identiques et uniformes pour tous les individus et il y a peu de communication entre l'évaluateur et l'individu évalué. | - L'individu évalué peut formuler des commentaires et l'évaluateur peut poser des sous-questions.  |
| - En matière de rendement, on considère une seule dimension à la fois, et plus particulièrement la dimension cognitive.  | - L'observation est contextualisée, c'est-à-dire qu'elle repose sur des situations permettant d'observer l'individu sous plusieurs aspects.                                |
| - L'interprétation se fonde habituellement sur la comparaison entre les individus. Ce qui doit être réussi par l'individu n'est pas décrit de façon précise.           | - L'individu est de plus en plus souvent évalué au regard de standards de performance, c'est-à-dire d'exigences qui ne sont pas liées au rang qu'il occupe dans un groupe. |
| - L'observation factuelle et l'objectivité sont privilégiées.  | - Le jugement, voire l'évaluation, est valorisée.  |
| - L'observation porte sur le produit.  | - On s'intéresse à ce que l'individu sait faire, mais aussi à la façon dont il s'y prend ou au cheminement qu'il a suivi pour démontrer une habileté ou une compétence.    |
| - L'évaluation et l'apprentissage ont lieu à des moments distincts : on n'apprend pas en étant évalué.   | - L'évaluation est intégrée à l'apprentissage.   |
| - L'élève n'évalue pas ses productions.  | - L'évaluation de tous les jours se démarque de l'évaluation sommative. L'élève peut, à divers degrés, participer à l'évaluation de ses apprentissages.                    |

*Tableau inspiré de Scallon (2004, pp. 24-26).*

Dans l'évaluation de compétences, l'évaluation est indissociable du jugement professionnel (Morrissette et Legendre, 2012; Rey, 2008; Scallon, 2015), car « la

compétence n'est pas observable en elle-même, elle est inférée comme caractéristique d'un individu à partir d'une activité qui, elle, est observable de l'extérieur » (Rey, 2008, p. 234). Pour cette raison, l'évaluation de compétences présente une dimension interprétative puisqu'elle demande à l'enseignant de faire preuve d'un jugement professionnel (Morrissette et Legendre, 2012). L'évaluation consiste d'ailleurs, selon Scallon (2015), à observer diverses manifestations des compétences afin de les combiner qualitativement pour leur donner un sens en fonction de ce qui est attendu des élèves. Les pratiques évaluatives mises en place par l'enseignant reposent notamment sur son jugement professionnel puisqu'il choisit les moments où il observe, le contenu visé et les moyens utilisés pour identifier les difficultés éventuelles des élèves (Scallon, 2015). Perrenoud (2004), quant à lui, indique que « l'évaluateur a besoin d'observer l'élève au travail de près, durant un bon moment, dans des phases décisives. Il doit aussi pouvoir accéder à sa pensée, l'interviewer (plus que l'interroger au sens scolaire), avancer et confirmer des hypothèses qui infèrent de la conduite observable des manières probables de raisonner » (p. 5).

Dans le contexte actuel où l'évaluation vise la régulation de l'enseignement, le soutien des apprentissages et le jugement de leur progression, celle-ci doit être intégrée aux activités d'apprentissage (Morrissette et Legendre, 2012). Perrenoud (2004) mentionne que les connaissances également devraient être évaluées alors qu'elles sont mobilisées et contextualisées. Toujours selon cet auteur, l'évaluation serait idéalement complètement intégrée aux activités d'apprentissage lors desquelles l'évaluateur serait en mesure d'observer la mobilisation des compétences et des connaissances de l'élève et de l'interviewer pour avoir accès à sa pensée (Perrenoud, 2004). Ainsi, l'évaluation sous forme d'examen ne correspond pas à l'approche par compétence (Morrissette et Legendre, 2012).

En ce qui concerne l'émergence de l'écrit, celle-ci n'est pas une compétence en soi, mais plutôt un système complexe comportant diverses compétences (Hancock, 2008). En effet, les compétences langagières, sociales, motrices et cognitives (attention, mémorisation, résolution de problèmes, conceptualisation et représentation) contribuent au développement de l'émergence de l'écrit (Hancock, 2008). Son évaluation s'inscrit dans l'évaluation de compétences. L'émergence de l'écrit devrait donc être évaluée fréquemment et s'appuyer sur une variété de données (Enz et Morrow, 2009). L'enseignant doit ainsi observer quotidiennement et prendre en note les comportements de chaque enfant afin d'en dresser un portrait le plus complet possible (Enz et Morrow, 2009).

Pour ce qui est des enseignants du milieu préscolaire, l'étude de Dumais et Plessis-Bélair (2017) a permis de constater que certains ressentent le besoin d'apprendre à « mieux observer les enfants pour mieux intervenir » (Dumais et Plessis-Bélair, 2017, p. 190). Quant à Pyle et DeLuca (2016), leur étude portant sur les pratiques évaluatives fondées sur le jeu (*play-based assessment*) des enseignants du préscolaire les ont amenés à affirmer que les enseignants participants ont une conception de l'évaluation axée sur les outils d'évaluation, c'est-à-dire sur *comment* évaluer les apprentissages de nature scolaire ou le développement personnel et social des enfants. Il semble donc qu'un besoin se fasse sentir chez les enseignants du préscolaire en ce qui concerne la collecte d'informations en vue de l'évaluation et l'utilisation de ces informations une fois obtenues (Pyle et DeLuca, 2016).

#### **1.4.2 Le recours aux tests standardisés pour l'évaluation des apprentissages au préscolaire**

Dans une visée de dépistage précoce des enfants à risque d'éprouver des difficultés ultérieures en lecture et en écriture, l'utilisation de tests standardisés est répandue dans

le milieu préscolaire aux États-Unis (Bassok *et al.*, 2016; Miller et Almon, 2009), mais également au Canada (Alberta Learning, 2002; Commission scolaire des Découvreurs, 2012; Laurie et Sloat, 2016). La recherche menée par Bassok *et al.* (2016) a d'ailleurs permis de constater que l'utilisation de tests standardisés a augmenté dans le milieu préscolaire au cours des dix dernières années. La passation de tests est une évaluation traditionnelle qui permet de porter un regard ponctuel sur l'élève. Puisque son objectif est de comparer la performance des élèves avec celle établie par la norme<sup>5</sup>, la passation de tests requiert une procédure formelle, systématique et standardisée (Enz et Morrow, 2009). Généralement, cette évaluation se déroule en marge des activités régulières de la classe et est initiée par l'enseignant (Enz et Morrow, 2009). Les résultats des élèves sont ensuite habituellement traduits par une note qui dévoile le niveau actuel de l'enfant, c'est-à-dire ce qu'il sait ou non, ce qu'il est capable de faire ou non (Bodrova et Leong, 2012).

Plusieurs auteurs déconseillent l'utilisation de tests auprès d'enfants d'âge préscolaire (Enz et Morrow, 2009; Fréchette et Desrochers, 2011; Linder, 2008; Pellegrini, 1998; Schweinhart, Mcnair, Barnes et Lerner, 1993). Fréchette et Desrochers (2011) indiquent d'ailleurs qu'il est préférable d'attendre la fin du préscolaire ou le début de la première année du primaire pour réaliser le dépistage précoce des difficultés d'apprentissage en lecture et en écriture. Ils expliquent :

Par exemple, à leur arrivée en maternelle, les élèves peuvent différer considérablement sur le plan de leur préparation aux activités dirigées, de leur vocabulaire oral ou de la fréquence de leur exposition à l'écrit. Cette variabilité peut réduire l'utilité des indicateurs prédictifs du rendement ultérieur en lecture simplement parce qu'elle ne reflète pas précisément le potentiel de l'élève. (Fréchette et Desrochers, 2011, p. 85)

Ces propos sont corroborés par nombre d'auteurs qui s'entendent pour dire qu'au préscolaire, les résultats obtenus par la passation de tests ne sont bien souvent pas

---

<sup>5</sup> La norme correspond à la performance moyenne des élèves d'un niveau scolaire et d'un âge particulier qui ont été testés (Enz et Morrow, 2009).

fiables (Enz et Morrow, 2009; Fréchette et Desrochers, 2011; Pellegrini, 1998; Schweinhart *et al.*, 1993). Pellegrini (1998), Enz et Morrow (2009) et Linder (2008), quant à eux, affirment que les résultats issus de la passation de tests sont peu significatifs puisque les jeunes enfants peuvent se fatiguer rapidement, tenter de plaire à l'adulte qui les évalue ou simplement rejeter le rôle de répondant, car non motivés à performer dans une situation inintéressante qui produit de l'anxiété. Soulignons à cet effet que les procédures standardisées que requiert cette évaluation sont souvent étrangères à la plupart des enfants : on les amène dans un environnement non familier et peu attrayant, face à un évaluateur inconnu qui a recours à une évaluation de type question-réponse envers laquelle l'enfant a peu d'expérience ou d'habiletés (Kelly-Vance, Needelman, Troia et Ryalls, 1999). De plus, bien que souvent abordée comme un domaine disciplinaire, l'émergence de l'écrit fait plutôt partie du développement global de l'enfant puisqu'elle touche à la fois le langage, les habiletés sociales, la cognition et les habiletés motrices (Hancock, 2008). Ainsi, l'évaluation par la passation de tests se révèle peu cohérente puisqu'elle met généralement l'accent sur les réponses spécifiques liées à une discipline scolaire (Schweinhart *et al.*, 1993).

### **1.4.3 Les pratiques évaluatives alternatives aux tests standardisés**

Dans le contexte québécois, rappelons que l'évaluation doit avoir pour principale fonction le soutien des élèves dans leurs apprentissages (Ministère de l'Éducation, 2001, 2003b). Or, l'évaluation au moyen de tests standardisés ne permet pas de définir les besoins des enfants ou de suivre leurs progrès (Kelly-Vance *et al.*, 1999) puisqu'elle ne dévoile que les habiletés d'un enfant à un moment précis, sans permettre de connaître son raisonnement, et qu'une « bonne réponse » peut découler d'un processus erroné (Bodrova et Leong, 2012). Considérant que l'observation doit être le moyen privilégié d'évaluation à l'éducation préscolaire (Ministère de l'Éducation,

2001), nous soulevons l'idée d'y recourir notamment pour réaliser le dépistage précoce des enfants à risque d'éprouver des difficultés d'apprentissage en lecture et en écriture.

Il semble que le dépistage précoce grâce aux observations de l'enseignant réalisées dans le quotidien de la classe soit une avenue prometteuse. En effet, l'étude de Bonnet et Strayer (2000) a notamment révélé que l'évaluation participante de l'éducateur était un moyen efficace de repérer les enfants à risque d'éprouver des difficultés d'adaptation. Linder (2008), quant à elle, propose une méthode d'évaluation standardisée alternative à la passation de tests qui peut être appliquée avec des enfants âgés d'un mois à 6 ans<sup>6</sup>. Cette méthode consiste à observer l'enfant alors qu'il joue seul, en interaction avec un autre enfant, puis avec un adulte. Différentes grilles d'observation, complétées par l'évaluateur au moment des observations, permettent d'évaluer le développement sensorimoteur, social et affectif, langagier et cognitif de l'enfant.

D'autres pratiques évaluatives alternatives aux tests standardisés sont proposées afin d'évaluer l'émergence de l'écrit des enfants d'âge préscolaire. Entre autres, Giasson (2011) recommande d'interagir avec l'enfant en le questionnant au sujet de sa compréhension d'une histoire, de sa représentation des fonctions de l'écrit, de son intérêt à lire ou à écrire. Enz et Morrow (2009), quant à elles, affirment que l'évaluation doit être fréquente et inclure plusieurs types de données. Ces auteures préconisent une évaluation continue qui répond à ces critères, puisqu'elle consiste à collecter au fil des jours les productions des enfants alors qu'ils sont engagés dans les activités de la classe et à observer systématiquement leurs actions. Enfin, Pellegrini (1998) mentionne que l'observation des enfants quand ils interagissent avec leurs pairs

---

<sup>6</sup> Cette méthode, « Transdisciplinary Play-Based Assessment » est davantage détaillée dans la section 2.3.3.

dans des situations qui sont à la fois motivantes et exigeantes (tel que le jeu symbolique) serait particulièrement fructueuse.

#### **1.4.4 L'état actuel des connaissances sur les pratiques évaluatives de l'émergence de l'écrit intégrées au jeu symbolique au préscolaire**

Cette recension des écrits a permis de constater qu'il existe différentes pratiques évaluatives de l'émergence de l'écrit. Toutefois, peu de recherches s'intéressent aux pratiques effectives<sup>7</sup> liées à l'évaluation dans le milieu préscolaire, ce qui est également souligné par Pyle et DeLuca (2016) et Zerbato-Poudou (2007). En effet, il semble que la compétence en évaluation chez les enseignants en pratique est peu documentée, et ce, dans l'ensemble du milieu scolaire (Dionne, 2011). Bien que certaines recherches s'y soient intéressées (Deaudelin *et al.*, 2007; Forgette-Giroux, Simon et Bercier-Larivière, 1996; Raiche, Leduc, Riopel et Isabelle, 2011), elles portent sur les pratiques évaluatives des enseignants du primaire.

Seules quelques recherches répertoriées portent spécifiquement sur les approches évaluatives des enseignants du préscolaire (Ebbeck, Teo, Tan et Goh, 2014; Navarrete, 2015; Pyle et DeLuca, 2013, 2016). D'abord, Ebbeck *et al.* (2014) ont étudié de quelle façon l'observation des apprentissages développementaux (par exemple la confiance, la curiosité, la communication et le bien-être physique) chez des enfants âgés de 18 mois à 3 ans à Singapour permet d'évaluer l'efficacité d'un programme visant à développer les apprentissages des enfants. Cette recherche a montré qu'il est possible de mesurer le développement des enfants au fil du temps grâce à l'observation des

---

<sup>7</sup> Les pratiques effectives (aussi appelées *pratiques observées*) se distinguent des pratiques déclarées puisque « les données sont produites par une autre personne que l'enseignant en action, les plus souvent, il s'agit du chercheur » (Deaudelin *et al.*, 2005, p. 83).

apprentissages développementaux et d'évaluer l'efficacité du programme (Ebbeck *et al.*, 2014).

Ensuite, Navarrete (2015), dans le cadre d'un projet de recherche doctoral, s'est intéressée aux perspectives et aux pratiques d'éducateurs irlandais concernant l'évaluation d'enfants âgés de la naissance à 5 ans. Cette thèse révèle que les éducateurs s'accordent tous pour dire que l'évaluation est un moyen de soutenir le développement et les apprentissages des enfants, bien qu'ils partagent différentes visions de l'évaluation. Il se dégage également de cette étude qu'il existe une dualité à l'évaluation; elle est à la fois un processus pour soutenir l'enfant, mais elle est aussi un outil pour produire des informations à son sujet. Les principaux obstacles à l'évaluation qui ont été soulevés dans cette recherche sont le manque de temps au quotidien et le besoin de formation.

Enfin, Pyle et DeLuca ont réalisé deux recherches portant sur l'évaluation au préscolaire. La première (Pyle et DeLuca, 2013) décrit en détail les approches évaluatives de trois enseignantes de l'Ontario. Cette recherche a permis de construire trois profils d'approche évaluative : « l'approche de l'évaluation développementale », « l'approche de l'évaluation pour l'apprentissage » et « l'approche de l'évaluation mixte ». La seconde (Pyle et DeLuca, 2016) porte spécifiquement sur l'évaluation fondée sur le jeu (*play-based assessment*). Les résultats de cette étude révèlent que peu d'enseignants évaluent les apprentissages de nature personnelle et sociale pendant le jeu, alors que près du double des enseignants évaluent exclusivement les apprentissages de nature scolaire (liés à l'apprentissage des mathématiques, de la lecture et de l'écriture). Il semblerait également que l'évaluation des apprentissages des enfants se réalise davantage après la période de jeu, plutôt que pendant son déroulement (Pyle et DeLuca, 2016). À l'issue de cette recherche, Pyle et DeLuca (2016) émettent l'hypothèse que les enseignants du préscolaire ne savent pas comment

intégrer l'évaluation au jeu ou encore qu'ils ne sont suffisamment sûrs d'eux-mêmes pour le faire. Les auteurs concluent qu'il serait pertinent que de futures recherches examinent les perceptions de l'évaluation des enseignants du préscolaire et celles qu'ils ont des apprentissages faits dans le jeu en relation avec les pratiques évaluatives qu'ils adoptent (Pyle et DeLuca, 2016).

Bien que ces recherches touchent l'évaluation au préscolaire, aucune ne se déroule dans le contexte québécois ou ne porte sur l'émergence de l'écrit. Il s'avère donc qu'une étude exploratoire des pratiques évaluatives de l'émergence de l'écrit intégrées au jeu symbolique à l'éducation préscolaire permettrait de pallier en partie ce manque dans les recherches.

### **1.5 La question de recherche et les objectifs**

Comme nous venons de le voir dans la section précédente, peu de recherches portent sur les pratiques évaluatives effectives dans le milieu préscolaire. Les chercheurs s'y étant attardés soulignent la pertinence de mener de nouvelles recherches afin d'observer et d'étudier les pratiques évaluatives utilisées actuellement par les enseignants du préscolaire ainsi que leur point de vue sur le sujet (Navarrete, 2015) et de présenter des pratiques évaluatives soutenues par des données empiriques qui permettent aux enseignants de mesurer et de suivre de près différents types d'apprentissage des enfants au travers un environnement de jeu (Pyle et DeLuca, 2016).

Considérant que les enseignants du préscolaire ressentent le besoin de « mieux observer les enfants pour mieux intervenir » (Dumais et Plessis-Bélair, 2017, p. 190) et de disposer de modèles où leurs collègues réussissent à intégrer l'évaluation à

l'apprentissage (Deaudelin *et al.*, 2007), que l'étude des pratiques des enseignants est « un puissant contexte d'apprentissage pour ces derniers » (Deaudelin *et al.*, 2007, p. 15) et qu'il « demeure une zone d'obscurité importante quant à la pratique effective de l'enseignant » (Lebrun, Lenoir, Oliveira et Chalghoumi, 2005, p. 269), cette recherche porte sur les pratiques évaluatives effectives au préscolaire. De plus, comme aucune recherche, à notre connaissance, ne porte spécifiquement sur l'évaluation de l'émergence de l'écrit intégrée au jeu symbolique et que cette pratique serait une alternative à l'utilisation de tests standardisés (Linder, 2008), cette recherche tente de répondre à la question suivante : « Comment<sup>8</sup> des enseignants du préscolaire intègrent-ils l'évaluation de l'émergence de l'écrit au jeu symbolique? » Les objectifs poursuivis dans le cadre de cette recherche sont les suivants :

- 1) Décrire les pratiques évaluatives de l'émergence de l'écrit utilisées au préscolaire par des enseignantes;
- 2) Décrire les pratiques évaluatives de l'émergence de l'écrit intégrées au jeu symbolique telles que mises en œuvre par des enseignants au préscolaire;
- 3) Identifier les avantages et les désavantages de l'évaluation de l'émergence de l'écrit intégrée au jeu symbolique tels que perçus par les enseignants;
- 4) Dégager les conditions favorisant l'intégration de l'évaluation de l'émergence de l'écrit au jeu symbolique.

---

<sup>8</sup> Comme cette recherche vise l'étude des pratiques évaluatives effectives, la méthodologie de recherche que nous utilisons est l'étude de cas (voir section 3.2). Cette méthode permet de répondre aux questions de recherche portant sur le « comment » ou le « pourquoi » d'un phénomène (Yin, 2009).

## CHAPITRE II

### CADRE THÉORIQUE

Dans le chapitre précédent abordant la problématique de cette recherche, il a été possible de constater que ce mémoire s'inscrit dans le débat opposant l'approche scolarisante et l'approche développementale. Pour cette recherche, nous nous appuyons sur la théorie historico-culturelle de Vygotsky<sup>9</sup>, ce qui nous amène à nous situer dans l'approche développementale. Dans cette section, nous aborderons d'abord quelques idées vygotkiennes se rapportant à notre sujet d'étude, soit l'importance du contexte social dans le processus de développement cognitif, la présence d'une zone de développement le plus proche<sup>10</sup> et sa prise en compte lors de l'évaluation selon la notion de réussite relative, le développement des outils cognitifs pour l'apprentissage, le langage écrit en tant qu'outil cognitif et le jeu symbolique en tant qu'activité maitresse à l'âge préscolaire. Ensuite, nous expliquerons comment ces idées orientent notre recherche. Enfin, nous définirons les principaux concepts de cette recherche : les pratiques évaluatives, l'émergence de l'écrit, le jeu symbolique et l'évaluation transdisciplinaire basée sur le jeu.

#### **2.1 La théorie historico-culturelle de Vygotsky : cadre d'analyse de l'émergence de l'écrit et de son évaluation au préscolaire**

L'un des principes de base de la théorie historico-culturelle de Vygotsky est que le contexte social fait partie du processus de développement cognitif (Bodrova et Leong,

---

<sup>9</sup> Les travaux de Vygotsky ont été rédigés en russe. Par conséquent, lorsque ses propos et ses idées sont rapportés, il s'agit de traductions françaises ou anglaises.

<sup>10</sup> La traduction française « zone proximale de développement » est plus répandue, mais ne correspond pas parfaitement à l'expression originale russe selon Chaiguerova, Zinchenko et Yvon (2011). Nous utilisons donc la traduction « zone du développement le plus proche » proposée par ces auteurs.

2012). En effet, Vygotsky (1931/1983) affirmait que « les relations sociales ne sont pas un facteur du développement du psychisme parmi d'autres, mais sont la source et l'origine du développement des fonctions psychiques de l'enfant » (cité dans Chaiguerova *et al.*, 2011, p. 27). Ainsi, selon la perspective vygotkienne, l'être humain développe d'abord des fonctions psychiques élémentaires, soit des habiletés dépendantes de la maturation et de la croissance de l'individu. Ensuite, au contact de l'enfant avec la culture qui l'entoure, ce dernier développe les fonctions psychiques supérieures (perception médiatisée, attention sélective, mémoire volontaire et raisonnement logique) lors des processus de coopération et de communication issus des interactions sociales (Leontiev et Luria, 1956). Le concept de la zone de développement le plus proche permet d'expliquer comment se développent les fonctions psychiques supérieures.

### **2.1.1 La zone de développement le plus proche**

Selon Vygotsky (1933/2011a), le développement des fonctions psychiques supérieures est perceptible à deux niveaux : d'abord comme activité collective lors des interactions sociales dans lesquelles l'enfant accomplira des actes en étant assisté par ses pairs ou un adulte; ensuite comme activité individuelle lorsque l'enfant accomplira ces mêmes actes sans aide. Les niveaux de compétence de l'enfant lorsqu'il est seul ou assisté permettent d'évaluer le développement des fonctions psychiques supérieures. Si l'enfant arrive à réaliser une tâche avec aide, cela signifie, selon Vygotsky (1933/2011a), que cet apprentissage se situe dans sa zone de développement le plus proche. Si l'enfant est autonome dans l'accomplissement d'une tâche, cela signifie qu'il a développé les fonctions psychiques nécessaires et que cet apprentissage ne fait plus partie de sa zone de développement le plus proche. Ainsi, « l'enseignement doit absolument poser des exigences plus élevées, doit s'appuyer non pas sur les fonctions

qui sont déjà arrivées à maturité, mais sur les fonctions qui en sont encore au stade de maturation » (Vygotsky, 1933/2011b, p. 194).

### 2.1.2 La réussite relative

Considérant que « ce qui est important pour l'école, ce n'est pas ce que l'enfant a déjà appris, mais ce qu'il est capable d'apprendre » (Vygotsky, 1933/2011b, p. 189), Vygotsky affirme que l'évaluation doit tenir compte à la fois du niveau de performance sans assistance et de celui avec assistance. En effet, en tenant compte de la performance assistée dans l'évaluation des compétences de l'élève, l'enseignant obtient un « portrait d'ensemble » beaucoup plus riche et les renseignements obtenus lui offrent davantage de pistes d'intervention de soutien (Bodrova et Leong, 2012). La notion même de réussite scolaire se complexifie lorsque l'étendue de la zone de développement le plus proche est prise en compte. Vygotsky (1933/2011b) explique qu'il existe la *réussite absolue* et la *réussite relative*. Selon la notion de réussite absolue, l'élève ayant le mieux réussi est celui qui démontre le plus haut quotient intellectuel, donc celui qui obtient la meilleure note lors d'une performance sans assistance. Selon la notion de réussite relative, l'élève ayant le mieux réussi est celui qui démontre une zone de développement le plus proche plus étendue. Pour illustrer cette idée, Vygotsky (1933/2011b) compare la performance de deux enfants, l'un a dix ans et l'autre a huit ans. On leur fait passer des tests dans lesquels ils doivent résoudre par eux-mêmes des tâches dont le niveau de difficulté augmente. Tous les deux parviennent à accomplir seuls les tâches jusqu'à celles adaptées à un enfant de huit ans selon la norme, mais ils sont incapables d'aller plus loin. Selon la notion de réussite absolue, ces enfants ont le même quotient intellectuel. Toutefois, si les tests se poursuivent et que l'évaluateur apporte son aide aux deux enfants, « il se trouve que le premier enfant (celui de 10 ans) résout des problèmes destinés à des enfants jusqu'à 12 ans et le deuxième (celui de 8 ans), des problèmes destinés à des enfants de neuf

ans » (Vygotsky, 1933/2011b, p. 183). Cet écart entre la performance sans assistance et la performance avec assistance correspond à la zone de développement le plus proche (Vygotsky, 1933/2011b). Selon la notion de réussite relative, le deuxième enfant est celui qui est le plus à risque d'éprouver des difficultés d'apprentissage ultérieures, car il a une zone de développement le plus proche plus étroite que celle du premier enfant.

Pour Vygotsky (1933/2011b), le résultat obtenu à un test de quotient intellectuel dépend davantage du milieu social dont provient l'enfant que de ses capacités intellectuelles propres. En effet, « pour la majorité des enfants ayant un quotient intellectuel élevé avant l'école, plus de 70 % d'entre eux ne sont pas des enfants plus doués que les autres, mais des enfants qui ont grandi dans un milieu plus favorable » (Vygotsky, 1933/2011b, p. 200). Vygotsky (1933/2011b) souligne également que près de 57 % des enfants ayant un quotient intellectuel élevé à leur arrivée au préscolaire ont « tendance à le perdre lors des quatre premières années de l'école primaire » (p. 200). Ce phénomène s'explique, selon lui, par le fait que le développement intellectuel de ces enfants « se caractérise par une zone de développement le plus proche étroite, donc ils s'améliorent peu, c'est-à-dire que leur développement suit à l'école une dynamique faible » (Vygotsky, 1933/2011b, p. 201). Ainsi, ce sont les enfants qui ont une zone de développement le plus proche étroite qui présentent davantage le risque d'éprouver des difficultés d'apprentissage (Vygotsky, 1933/2011b).

### **2.1.3 Le développement des outils cognitifs pour l'apprentissage du langage écrit**

En ce qui concerne les difficultés d'apprentissage, Vygotsky (1933/2011b) croit qu'elles peuvent se résorber en intervenant au niveau des fonctions psychiques supérieures, même si elles découlent d'un déficit lié aux fonctions psychiques élémentaires (trouble de la vue ou de l'ouïe par exemple). En effet, Vygotsky explique

que la plupart des difficultés d'apprentissage que rencontrent les enfants sont attribuables à l'incapacité de ces enfants à mobiliser de façon intentionnelle et délibérée les processus mentaux (Bodrova et Leong, 2006). Par exemple, l'apprentissage du langage écrit exige de l'apprenant une prise de conscience du processus par lequel sa pensée est exprimée par des mots : « dans le langage écrit, l'enfant a besoin de faire volontairement ce qu'il fait involontairement dans le langage parlé » (Vygotsky, 1933/2011a, p. 156). Luria (1978), l'un des plus imminents successeurs de Vygotsky, distinguait d'ailleurs deux phases dans le développement de l'écrit : la phase de la pré-écriture et la phase de la différenciation. Dans la première, l'enfant se contente d'imiter les gestes observés chez les adultes, tandis qu'à la seconde, l'enfant essaie intentionnellement de créer des correspondances entre l'oral et le symbole écrit (Luria, 1978). Pour apprendre de façon intentionnelle et délibérée, les tenants vygotskiens expliquent que l'enfant doit développer des outils cognitifs qui l'aideront « à être plus attentif, à retrouver des informations utiles dans sa mémoire et à mieux penser » (Bodrova et Leong, 2012, p. 9). Ce sont notamment ces outils qui permettent à l'enfant d'atteindre la pensée abstraite et de réaliser des transferts d'un contexte à un autre (Bodrova et Leong, 2012).

L'acquisition des outils cognitifs par l'enfant passe par le perfectionnement culturel des fonctions psychologiques, la formation de nouveaux moyens de la pensée et l'assimilation de moyens culturels du comportement (Vygotsky, 1928/2011). En effet, l'enfant tente d'abord d'accomplir une nouvelle tâche en mobilisant ses connaissances et ses compétences actuelles. C'est lorsqu'il sera confronté à des difficultés qui l'empêcheront de réaliser cette tâche qu'il sera amené à « découvrir » un moyen pour y arriver, donc à développer un nouvel outil cognitif (Vygotsky, 1928/2011). Si l'enfant n'y arrive pas par lui-même, l'aide d'une tierce personne sera requise afin de l'amener vers cette découverte en lui proposant des « outils externes », par exemple en lui offrant du matériel. L'enfant utilisera les outils proposés de façon naïve puisque

son expérience est insuffisante : il manipule l'outil proposé sans arriver à résoudre la tâche. Pour y parvenir, l'enfant devra découvrir l'astuce, c'est-à-dire qu'il doit comprendre comment l'outil proposé peut l'aider à résoudre la tâche. L'astuce réside dans le fait que l'outil externe doit être associé à des idées (outils internes), c'est-à-dire qu'il doit devenir un signe. C'est ainsi que « l'activité externe de l'enfant se transforme en activité interne à l'aide de signes. La technique externe pour ainsi dire s'enracine et devient interne » (Vygotsky, 1928/2011, pp. 87-88). L'enfant est donc le principal acteur dans la construction de ses outils cognitifs puisqu'il doit assimiler la structure d'une technique externe (Vygotsky, 1928/2011). Vygotsky (1928/2011) affirme que la structure « ne peut pas être imposée à l'enfant du dehors, mais elle prend toujours naissance à l'intérieur » (p. 80). Par conséquent, le rôle de l'éducateur est d'offrir aux enfants l'occasion d'utiliser ces outils de façon autonome et créative, ce qui les amènera vers la capacité de créer leurs propres outils pour apprendre de manière volontaire (Bodrova et Leong, 2012).

#### **2.1.4 Le langage écrit : un outil cognitif**

Le langage écrit étant un outil cognitif, son acquisition par l'enfant suit le processus précédemment présenté. Ainsi, l'enfant doit commencer par la découverte du langage pour arriver, enfin, à l'intérioriser. Le langage, soit l'interprétation de sons produits, de gestes et de symboles, est une activité sociale unique aux humains (Bodrova et Leong, 2012). C'est grâce aux échanges sociaux que l'enfant développera le langage parlé : « chaque activité des bébés normaux est intégrée à une situation sociale » (Vygotsky, 1933/2011a, p. 153).

Dans ce processus, l'enfant doit distinguer la sémantique (le sens) et la phonétique (le son) des mots. Au début, le jeune enfant « perçoit le mot et sa structure phonétique comme une partie de la chose ou comme sa propriété » (Vygotsky, 1934/1985, p. 335).

Pour construire le sens du langage, l'enfant doit donc restructurer le sens qu'il attribue au mot, ce qui se produira grâce aux interactions de l'enfant avec différentes personnes, dans différents contextes, pour différentes tâches (Bodrova et Leong, 2012). L'acquisition du langage parlé entraîne le développement du langage égocentrique, « soit une parole perceptible aux autres, mais qui s'adresse à soi-même plutôt qu'à d'autres personnes » (Bodrova et Leong, 2012, p. 105). Selon Vygotsky (1934/1985), « le langage égocentrique du jeune enfant est d'emblée social et, loin de dépérir, il se transforme par la suite en langage intérieur, jouant un rôle de médiateur dans la formation de la pensée verbale » (p. 13). Vygotsky (1934/1985) explique que le langage intérieur se distingue du langage extériorisé par son caractère décousu, fragmentaire, abrégé. Ceci s'explique par le fait que « ce qui vient au premier plan, c'est la signification du mot. Le langage intérieur utilise de préférence l'aspect sémantique du langage et non son aspect phonétique » (Vygotsky, 1934/1985, p. 369). Ainsi, l'intériorisation du langage par l'enfant entraîne une restructuration du langage, une transformation dynamique complexe (Vygotsky, 1934/1985). Le langage écrit est décrit par Vygotsky (1934/1985) comme :

La forme de langage la plus prolixe, la plus précise et la plus développée. On doit ici transmettre par des mots ce qui est transmis dans le langage oral à l'aide de l'intonation et de la perception directe de la situation (p. 363).

Le langage écrit, en plus d'être un outil de communication, est d'une aide fondamentale à la croissance cognitive (Luria, 1978). En effet, selon Vygotsky (1933/2011a), le développement des fonctions psychiques supérieures est étroitement lié au développement du langage. Vygotsky (1928/2011) explique que :

Le développement culturel consiste à assimiler les techniques du comportement qui se basent sur l'usage et sur l'utilisation de signes comme des moyens destinés à réaliser telle ou telle opération psychologique, que le développement culturel consiste en l'assimilation de tels moyens auxiliaires que les hommes ont créés dans le processus de leur développement historique et qui sont la langue, l'écriture, le système numérique, etc. (p. 71).

Ainsi, selon les tenants vygotskiens, l'acquisition du langage est nécessaire à l'appropriation des idées complexes et des processus cognitifs. À cet effet, les travaux

menés par Luria (1978) sur le développement de l'écriture ont permis de constater que l'apprenti scripteur utilise spontanément l'écriture de symboles lors d'une tâche de mémorisation et qu'il réalise par la suite le potentiel de ce comportement (Klein, 1982). Luria (1978) constate ainsi que « ce n'est pas la compréhension qui génère l'acte, mais bien plus l'acte qui donne naissance à la compréhension – en effet, l'acte précède bien souvent la compréhension »<sup>11</sup> (p. 113). Ce constat permet ainsi de confirmer l'affirmation de Vygotsky (1933/2011b) selon laquelle le développement des fonctions psychiques supérieures nécessite une prise de conscience des processus mentaux (Bodrova et Leong, 2006).

### **2.1.5 Le jeu symbolique : l'activité maitresse à l'âge préscolaire**

Selon Leontiev (1981), un autre tenant de la perspective vygotkienne, chaque stade de développement possède une activité dominante, qualifiée de « maitresse », qui guide le développement de l'enfant. Cette activité maitresse désigne l'activité qui « donne lieu à des gains développementaux majeurs, établit les bases d'activités subséquentes, conduit à la création de nouveaux processus mentaux et à la restructuration des anciens » (Bodrova et Leong, 2012, p. 147). À la période de l'âge préscolaire, c'est le jeu symbolique<sup>12</sup> (jeu de rôle, de faire semblant) qui constitue l'activité maitresse puisqu'il représente la principale source de développement des enfants de cet âge, mais aussi parce qu'il crée la zone de développement le plus proche (Vygotsky, 1933/1966). En effet, le jeu étant une activité imposant des exigences élevées, telles qu'être « capable d'utiliser et d'interpréter des signes et des symboles, de maîtriser le langage pour négocier, planifier et communiquer, d'analyser la réalité et de la reproduire de façon créative » (Marinova, 2014, p. 24), il amène l'enfant à

---

<sup>11</sup> Traduction libre de : « It is not understanding that generates the act, but far more the act that gives birth to understanding-indeed, the act often far precedes understanding » (Luria, 1978, p.113).

<sup>12</sup> Le jeu symbolique est défini dans le cadre théorique, dans la section 2.3.2.

surpasser son niveau actuel, c'est-à-dire à effectuer des actions qu'il n'aurait pas été en mesure d'accomplir dans un autre contexte. Vygotsky (1933/1966) soutient qu'en jouant, l'enfant démontre un comportement social plus mature, mais également des habiletés cognitives supérieures. « Dans le jeu, l'enfant est toujours au-delà de son âge moyen, au-delà de son comportement quotidien; dans le jeu, il est une tête au-dessus de lui-même » dit Vygotsky (1933/1966, p. 74). Ainsi, puisque le jeu amène l'enfant à surpasser son niveau habituel, il offre un aperçu de ses tendances de développement (Bodrova et Leong, 2012). Ainsi, « la comparaison entre les comportements de l'enfant dans les contextes de jeu et de réalité permet de faire ressortir des exemples des niveaux de zone proximale de développement supérieur et inférieur » (Bodrova et Leong, 2012, p. 198).

## **2.2 La théorie vygotskienne, la perspective adoptée pour notre recherche**

Comme nous nous intéressons aux pratiques évaluatives des habiletés en lecture et en écriture des enfants d'âge préscolaire, la perspective vygotskienne nous amène à situer notre recherche dans l'approche développementale. Selon cette perspective, les interventions éducatives visant l'émergence de l'écrit sont davantage appropriées à la dynamique du développement des enfants d'âge préscolaire que celles visant l'enseignement explicite et systématique des habiletés de décodage de l'écrit de l'approche scolarisante. En effet, selon la théorie historico-culturelle, l'apprentissage du langage écrit nécessite une prise de conscience volontaire de la part de l'enfant notamment des fonctions de l'écrit, des conventions de l'écrit et des symboles propres à l'écrit. Par conséquent, c'est en observant et en utilisant le langage écrit dans différents contextes et sous différentes formes (dessins, gribouillages, symboles alphabétiques) que l'enfant développe ses habiletés en lecture et en écriture (Bodrova et Leong, 2012).

La notion de réussite relative amenée par Vygotsky (1933/2011b) a également orienté notre choix d'étudier l'intégration de l'évaluation de l'émergence de l'écrit au jeu symbolique. Sa critique de l'évaluation visant à mesurer le quotient intellectuel des enfants pour identifier les enfants à risque d'éprouver des difficultés d'apprentissage permet de réfléchir sur la pertinence des évaluations, en classe, cherchant à mesurer ce que sait ou non l'enfant et ce qu'il est capable ou non de faire. L'apprentissage étant un processus dynamique, nous considérons que l'évaluation se doit d'en tenir compte. Pour ce faire, elle doit non seulement mesurer le niveau de réussite actuel de l'enfant, mais aussi son potentiel d'atteindre les niveaux supérieurs (Bodrova et Leong, 2012). C'est notamment lorsque l'enfant se situe dans sa zone de développement le plus proche que se manifestent les habiletés qu'il est en train de construire. Le contexte du jeu symbolique nous semble donc le plus pertinent pour réaliser cette évaluation puisqu'à l'âge préscolaire, selon Vygotsky (1933/1966), le jeu crée la zone de développement le plus proche. Vygotsky affirme que « le jeu contient une forme concentrée, comme vu dans le centre optique d'une loupe, de toutes les tendances de développement » (cité dans Bodrova et Leong, 2012, p. 197).

C'est donc en nous référant à la théorie historico-culturelle de Vygotsky que nous serons en mesure d'analyser les pratiques évaluatives de l'émergence de l'écrit qui ont cours pendant le jeu symbolique des enfants du préscolaire. Ce cadre théorique nous amène ainsi à adopter une posture de chercheur adhérant à l'approche développementale, ce qui sera visible dans la méthodologie de cette recherche.

## 2.3 La définition des principaux concepts

Dans la problématique, certains concepts ont déjà été utilisés, mais c'est dans cette section qu'ils sont définis. Nous présentons donc, sous le prisme de la perspective vygostskienne, les quatre construits théoriques sur lesquels s'appuie notre recherche, soit les pratiques évaluatives, l'émergence de l'écrit, le jeu symbolique et l'évaluation intégrée au jeu symbolique.

### 2.3.1 Les pratiques évaluatives

Les pratiques évaluatives constituent, tel que l'illustre la figure 2, un sous-ensemble des pratiques d'enseignement qui, elles, sont incluses dans les pratiques enseignantes (Deaudelin *et al.*, 2007). Pour cette raison, nous définirons les pratiques enseignantes et les pratique d'enseignement avant de nous attarder plus spécifiquement aux pratiques évaluatives.

**Figure 2: Les pratiques évaluatives**

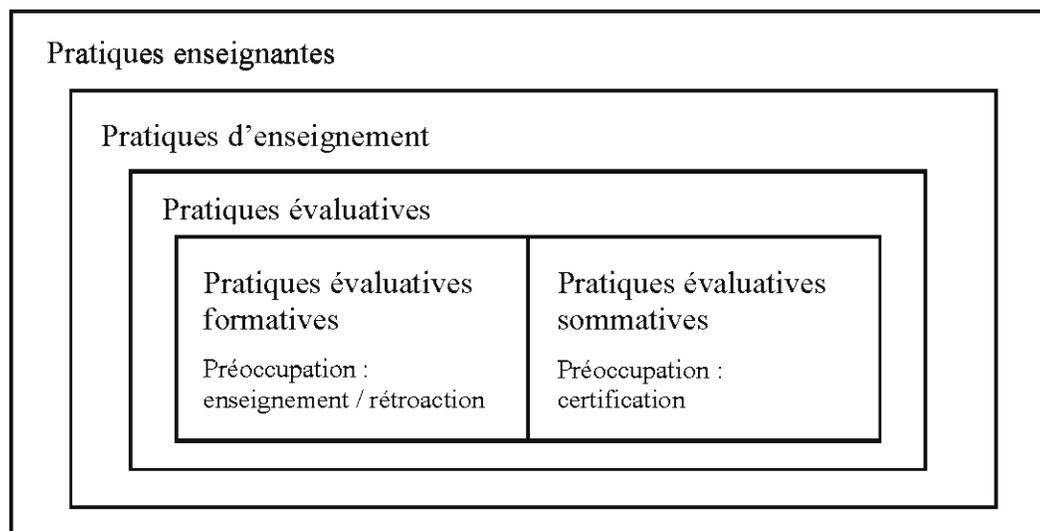


Figure inspirée de Deaudelin *et al.* (2007, p. 18).

Les pratiques enseignantes sont définies par Altet (2002) comme les façons de faire, propres à chaque enseignant, d'exécuter son activité professionnelle. Altet (2002) ajoute que « la pratique, ce n'est pas seulement l'ensemble des actes observables, actions, réactions mais cela comporte les procédés de mise en œuvre de l'activité dans une situation donnée par une personne, les choix, les prises de décision » (p. 86). Ainsi, les pratiques enseignantes incluent non seulement les pratiques d'enseignement qui se déroulent en classe, telles que les pratiques de planification et de réalisation des apprentissages et d'évaluation, mais également les autres activités professionnelles de l'enseignant, telles que les rencontres avec les parents, la collaboration avec l'équipe-école, etc. (Altet, 2003; Deaudelin *et al.*, 2007).

Selon Altet (2003), les pratiques enseignantes sont composées de nombreuses dimensions (instrumentale, technique, interactive et relationnelle, contextualisée, temporelle, cognitive et psychosociale) qui « interagissent entre elles pour permettre à l'enseignant de s'adapter à la situation professionnelle et de gérer conjointement l'apprentissage des élèves et la conduite de la classe » (Altet, 2002, p. 86). Par conséquent, l'étude des pratiques enseignantes nécessite de prendre en compte la perception<sup>13</sup> des enseignants quant à l'enseignement, à l'apprentissage et à l'évaluation (Deaudelin *et al.*, 2007).

Les pratiques d'enseignement, quant à elles, constituent un sous-ensemble des pratiques enseignantes puisqu'elles touchent uniquement les actes qui visent la planification des apprentissages (phase préactive), la réalisation des apprentissages (phase interactive) et l'évaluation des apprentissages (phase postactive) (Deaudelin *et al.*, 2007). Ces pratiques englobent les actes observables et les actes mentaux « mis en œuvre en présence ou non d'élèves, durant le temps scolaire et hors temps scolaire,

---

<sup>13</sup> La perception fait ici référence aux conceptions, aux représentations et aux croyances des enseignants.

individuellement ou collectivement (avec des pairs ou d'autres personnes) » (Deaudelin *et al.*, 2007, p. 18).

Pour ce qui est des pratiques évaluatives, celles-ci s'insèrent dans les pratiques d'enseignement puisqu'elles constituent la phase postactive (Deaudelin *et al.*, 2007). Scallon (2015) mentionne que plusieurs activités permettent à l'enseignant de procéder à l'évaluation des apprentissages : collecter des informations, donner des rétroactions aux élèves, traduire les résultats de l'évaluation en cotes, communiquer avec les parents, suivre la progression des élèves, repérer les difficultés des élèves afin de leur venir en aide, échanger avec les collègues, adapter les démarches d'observation, etc. « La capacité à mener à bien les actions d'évaluation tient également à un corpus de savoirs et de savoir-faire » (Scallon, 2004, p. 320), mais aussi à un savoir-être (Scallon, 2004). À cet effet, Scallon (2004) précise que les pratiques évaluatives se situent dans l'action et se fondent sur les préoccupations suivantes : « les difficultés d'apprentissage qui doivent être constamment surveillées dans la perspective d'un correctif (enseignement ou *feed-back*); la qualité des procédés d'observation et des outils de jugement lorsque le contexte de décision présente un enjeu pour les élèves (certification) » (p. 326). En plus des activités, des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être, les pratiques évaluatives comprennent également une dimension sociale (Morrissette et Legendre, 2012). En effet, les enseignants doivent situer leurs pratiques évaluatives dans le contexte social actuel où existe « une tension entre la finalité de soutien aux apprentissages de l'évaluation formative et la forte pression sociale actuelle en faveur d'un système éducatif plus performant, ce que d'aucuns nomment l'obligation de résultats » (Morrissette, 2009, p. 6).

Dans la perspective vygotkienne, le chercheur doit tenir compte du contexte historique et culturel dans lequel s'inscrivent les pratiques. En effet, Marcel, Olry, Rothier-Bautzer et Sonntag (2002) expliquent que « les pratiques ne sont pas des

activités désincarnées, fondées sur une simple logique instrumentale, elles reflètent des visions du monde, des conceptions philosophiques et des déterminismes économiques auxquelles elles sont assujetties » (p. 141). Ainsi, dans le cadre de cette recherche, nous définissons les pratiques évaluatives comme l'ensemble des décisions prises et des procédés mis en œuvre par l'enseignant (instruments, techniques, interactions, contextes) pour collecter des informations sur les compétences des enfants afin de suivre la progression de leurs apprentissages, de repérer leurs difficultés et de leur venir en aide.

### **2.3.2 L'émergence de l'écrit**

Thériault (2008) relate l'évolution de l'apprentissage de la lecture en fonction des trois courants ayant marqué leur époque : le courant de la maturation, le courant de l'intervention et le courant de l'émergence de l'écrit. D'abord, selon le courant de la maturation adopté dans les années 1950, on considérait que l'apprentissage de la lecture était seulement possible lorsque l'enfant avait atteint un certain niveau d'abstraction. Pour cela, il devait avoir développé une certaine maturation physique. Thériault (2008) explique que, dans ce courant, « le manque de maturation neurologique est alors considéré comme la principale cause des échecs et des difficultés d'apprentissage de la lecture » (p. 26). Le courant de l'intervention voit ensuite le jour dans les années 1960. À cette époque, de plus en plus de recherches s'intéressent à la petite enfance. Peu à peu, l'idée selon laquelle une maturation neurologique est préalable à l'apprentissage de la lecture s'estompe (Thériault, 2008). On suppose alors que l'enfant doit développer des habiletés préalables à l'apprentissage formel de la lecture telles que « la mémoire visuelle et auditive, la discrimination visuelle et auditive, la reconnaissance de lettres, le rythme ainsi que la correspondance grapho-phonétique » (Thériault, 2008, p. 27). Cette conception de l'apprentissage de la lecture amène donc les enseignants à présenter ces habiletés de

manière séquentielle et à les évaluer à l'aide de tests (Thériault, 1996). « À cette époque, les termes prélecture et préécriture sont utilisés pour désigner tout exercice effectué afin de préparer les enfants à l'apprentissage formel » (Thériault, 2008, p. 27). Les idées issues du courant de l'intervention se retrouvent encore de nos jours à travers l'approche scolarisante.

C'est vers la fin des années 1960 qu'apparaît le courant de l'émergence de l'écrit. À cette époque, les théories du développement de Piaget et de Vygotsky ont un impact sur les recherches qui s'appuient sur les principes que « les enfants construisent activement leurs connaissances de l'écrit par la découverte des écrits de l'environnement et par leurs interactions avec des modèles de lecteurs et de scripteurs qui encouragent la découverte » (Thériault, 2008, p. 28). Dans ses recherches, Clay (1966) découvre que le contexte familial dans lequel grandissent les enfants influence de façon importante les connaissances reliées à l'écrit qu'ils acquièrent avant leur entrée à l'école. Elle remarque que « les enfants construisent leurs propres conceptions en fonction des opportunités d'apprentissage vécues, qu'ils ne reculent pas devant la complexité et qu'ils apportent leur bagage de connaissances avec eux lorsqu'ils vont à l'école »<sup>14</sup> (Doyle, 2013, p. 637). Ainsi, chaque enfant suit des étapes différentes dans son acquisition du langage écrit (Clay, 1982).

Dans la conception actuelle du langage écrit, les premières acquisitions de la lecture et de l'écriture se produisent bien avant l'entrée à l'école des enfants. En effet, Thériault (2000) indique que le jeune enfant, « par son contact avec les livres et avec l'écrit de l'environnement, et, surtout, par les interactions qui se produisent entre l'adulte et l'enfant à propos de la communication écrite, le jeune enfant s'éveille à la lecture et à l'écriture » (p.2). Le terme « émergence de l'écrit » est donc employé par

---

<sup>14</sup> Traduction libre de: « Children construct their own understandings as a result of opportunities to learn, they do not shy away from complexity, and they bring their unique stores of knowledges with them to school » (Doyle, 2013, p. 637).

divers auteurs (Giasson, 2011; Hancock, 2008; Thériault, 2000; Thériault, 2008) pour désigner «les acquisitions en lecture et en écriture (les connaissances, les habiletés et les attitudes) que l'enfant réalise, sans enseignement formel, avant de lire de manière conventionnelle » (Giasson, 2003, p. 128). Hancock (2008) décrit l'émergence de l'écrit comme un continuum développemental dans lequel l'enfant prend conscience de l'écrit et accroît sa compréhension de ses composantes et de ses fonctions. Toujours selon cet auteur, l'émergence de l'écrit n'est pas une seule compétence, mais plutôt un système complexe d'habiletés que l'enfant construit au fil du temps grâce aux connaissances, aux expériences, aux comportements et aux attitudes socialement partagés (Hancock, 2008). Vygotsky (1978) affirme d'ailleurs que « la meilleure méthode pour enseigner à un enfant à lire et écrire est celle dans laquelle l'enfant n'apprend pas à lire et à écrire, mais celle dans laquelle ces deux compétences se retrouvent dans des situations de jeu »<sup>15</sup> (p. 118). Par conséquent, plusieurs auteurs (Boyle et Charles, 2010; Gerde *et al.*, 2015; Giasson, 2011; Roskos et Christie, 2013; Thériault, 1996) recommandent aux enseignants du préscolaire d'intégrer des supports écrits variés à l'environnement de la classe et aux aires de jeu symbolique puisqu'ils considèrent que cette pratique permet aux enfants de vivre des situations concrètes de lecture et d'écriture à travers les rôles symboliques qu'ils interprètent.

Vygotsky (1978) affirme que « de la même manière que les enfants apprennent à parler, ils devraient être capables d'apprendre à lire et à écrire » (p. 178). Ainsi, l'enfant qui apprend le langage écrit doit passer par les mêmes étapes que lorsqu'il a appris le langage oral. Par conséquent, avant l'apprentissage explicite des habiletés en lecture et en écriture, l'enfant doit développer le besoin d'écrire (Vygotsky, 1933/2011a). À ce propos, Vygotsky (1933/2011a) explique que :

---

<sup>15</sup> Traduction libre de: « The best method [for teaching reading and writing] is one in which children do not learn to read and write but in which both these skills are found in play situations» (Vygotsky, 1978, p.118).

Chaque activité a besoin d'une source d'énergie qui la nourrit. Le langage a toujours certains motifs - la raison pour laquelle l'individu parle. Dans le langage parlé, on n'est pas obligé de créer des motifs: chaque nouveau tour de la conversation mène à une phrase nécessaire, après laquelle il vient une autre phrase, etc. Ainsi, le langage parlé engendre la motivation. Dans le langage écrit, nous devons créer par nous-mêmes la situation, les motifs du langage, c'est-à-dire agir plus volontairement que dans le langage parlé. [...] Le jeune enfant parle, mais il ne sait pas comment il le fait. Dans le langage écrit, il doit prendre conscience du processus même de l'expression de sa pensée par des mots (pp. 153-154).

L'apprentissage de l'écrit n'est donc pas uniquement « un processus visuel par lequel un lecteur déchiffre des mots présentés sous une forme écrite » (Giasson, 2003, p. 6). En effet, la lecture est un processus davantage cognitif que visuel puisque le lecteur ne peut pas se contenter d'être passif : il doit construire le sens du texte en émettant des hypothèses qu'il tente de vérifier tout au long de la lecture (Giasson, 2003). Comme le soulignait d'ailleurs Vygotsky (1933/2011a), l'écriture ne se limite pas à la transposition du langage parlé en symboles écrits et la lecture, à la transposition de symboles écrits en langage parlé : sinon pourquoi est-ce que « l'enfant qui a appris à lire et à écrire parle comme un enfant de neuf ans et écrit comme parle celui de deux ans? » (p. 149). Cela s'explique par le fait que le langage écrit est plus abstrait que le langage parlé (Vygotsky, 1933/2011a). Cette abstraction découle d'abord du fait que le langage écrit ne présente aucun indice lié à l'intonation. Or, on sait que « passer du langage concret au langage qui est privé d'intonations [...] est beaucoup plus difficile pour un enfant de neuf ans que de passer des objets aux mots pour un tout jeune enfant » (Vygotsky, 1933/2011a, p. 152). De plus, le langage écrit est aussi considéré comme abstrait en raison du fait qu'il est décontextualisé (Giasson, 2003) : les interlocuteurs sont souvent inconnus, parfois même absents, en plus d'être séparés par le temps et l'espace.

Pour les besoins de notre recherche, la définition retenue du concept est donc celle de Giasson (2003) selon laquelle l'émergence de l'écrit désigne « toutes les acquisitions en lecture et en écriture (les connaissances, les habiletés et les attitudes) que l'enfant réalise, sans enseignement formel, avant de lire de manière conventionnelle » (p. 128).

Selon Giasson (2011), l'émergence de l'écrit englobe cinq composantes : 1- *le langage oral* qui comprend la communication et la lecture interactives; 2- *la clarté cognitive* qui comprend la découverte des fonctions de l'écrit, du langage technique de l'écrit (lettre, mot, phrase, ponctuation), des conventions de l'écrit (manipulation du livre, lire/écrire de gauche à droite) et des relations entre l'oral et l'écrit (tous les mots lus sont écrits, les mots sont lus dans l'ordre qu'ils sont écrits, la longueur d'un mot lu correspond à la longueur d'un mot écrit); 3- *la connaissance des lettres* qui comprend l'apprentissage du nom, du son et de la graphie des lettres de l'alphabet; 4- *la conscience phonologique* qui comprend la sensibilisation à l'aspect sonore de la langue (la syllabe, le phonème, la rime) et 5- *la découverte du principe alphabétique* qui comprend la compréhension de la correspondance entre les graphèmes et les phonèmes.

### **2.3.3 Le jeu symbolique**

Vygotsky (1933/1966) affirme que le jeu symbolique est un moyen utilisé par l'enfant pour satisfaire ses désirs ne pouvant être immédiatement assouvis. « Pour résoudre cette tension, l'enfant d'âge préscolaire entre dans un monde illusoire et imaginaire, là où ses désirs irréalisables retrouvent une place : c'est ce monde que nous appelons le jeu » dit Vygotsky (1933/1966, p. 2). À cet âge, l'imagination constitue un nouveau processus psychologique : elle amène l'enfant à modifier sa perception du rapport entre l'objet et sa signification et entre l'action et sa signification. Par exemple, lorsque l'enfant utilise un bâton pour représenter un cheval, ou lorsqu'il piétine pour faire comme s'il était monté à cheval, la signification de l'objet ou de l'action se détache de l'objet réel (bâton) et de l'action réelle (piétiner) (Vygotsky, 1933/1966). En désignant de nouvelles significations aux choses, l'enfant développe sa pensée abstraite (Vygotsky, 1933/1966). C'est ainsi qu'il progresse vers la pensée adulte : l'enfant apprend, grâce au jeu symbolique, à s'émanciper des limites de la situation (Vygotsky,

1933/1966). Ainsi, « le jeu n'est pas un trait prédominant de l'enfance, mais un facteur de base du développement » (Vygotsky, 1933/1966, p. 11).

Selon Bodrova et Leong (2012) de même que Pellegrini et Galda (2000), le jeu symbolique est une forme de jeu dans laquelle les enfants développent la fonction symbolique, soit la capacité « de faire semblant que des objets, des actions, des mots et des personnes représentent autre chose que ce qu'ils sont en réalité » (Bodrova et Leong, 2012, p. 186). En d'autres mots, le jeu symbolique amène l'enfant à donner de nouvelles significations aux objets et lui permet de « s'émanciper des contraintes de la situation » (Vygotsky, 1933/1966, p. 69). Cet apprentissage, favorisé par le jeu symbolique, est directement lié au caractère abstrait du langage écrit (Karpov, 2014). Marinova (2014) explique que « dans le langage, les choses sont désignées par des mots constitués de sons à l'oral et de lettres à l'écrit, [alors que] dans le jeu, elles sont remplacées par des objets substitués » (p. 31). De plus, dans le jeu, l'enfant discute avec les autres joueurs de ses représentations des rôles et des événements, ce qui entraîne une réflexion métacognitive à propos des processus sociaux et linguistiques liés aux interactions (Pellegrini et Galda, 2000). Le jeu symbolique permet également aux enfants de construire une structure narrative (Pellegrini et Galda, 2000). En effet, cette forme de jeu nécessite de la part des joueurs l'élaboration d'un scénario de jeu avant même sa mise en place. Ainsi, les enfants se familiarisent, en jouant, avec le style narratif propre au langage littéraire.

Pour les besoins de notre recherche, nous nous appuyons sur la perspective vygotkienne pour définir le concept de jeu symbolique. Ainsi, le jeu symbolique est une activité comportant une situation imaginaire créée par les enfants dans laquelle les joueurs interprètent des rôles et se soumettent à un ensemble de règles dictées par les rôles adoptés (Vygotsky, 1933/1966).

### **2.3.4 L'évaluation de l'émergence de l'écrit intégrée au jeu symbolique**

En nous appuyant sur la notion de réussite relative de Vygotsky (1933/2011b), nous avons cherché un modèle d'évaluation qui permet d'identifier les enfants à risque d'éprouver des difficultés d'apprentissage et qui tient compte de la zone de développement le plus proche de l'enfant. Notre recherche s'inspire donc de l'évaluation transdisciplinaire fondée sur le jeu<sup>16</sup> présentée par Linder (1993, 2008) et validée par Myers, McBride et Peterson (1996) et O'Grady et Dusing (2014). Ce modèle a été conçu par Linder (1993) dans le but d'offrir une évaluation alternative aux tests standardisés. Conçue dans l'idée que l'évaluation des jeunes enfants devrait être naturelle, signifiante et répondre aux besoins de l'enfant et de sa famille, l'évaluation transdisciplinaire fondée sur le jeu consiste à observer l'enfant alors qu'il joue seul, avec un pair, puis avec un adulte et à compléter des grilles d'observation spécialement conçues (Dykeman, 2008). L'évaluation transdisciplinaire fondée sur le jeu vise l'évaluation du développement sensorimoteur, social et affectif, langagier et cognitif chez les enfants âgés d'un mois à 6 ans dans un contexte clinique, c'est-à-dire lorsqu'un enfant est référé à un centre spécialisé dans l'évaluation du développement des jeunes enfants. Ce modèle permet donc d'évaluer la performance seule et assistée de l'enfant et offre la possibilité de mesurer la zone de développement le plus proche.

S'inscrivant dans le processus de développement global de l'enfant, l'évaluation transdisciplinaire fondée sur le jeu tient compte de la transdisciplinarité des apprentissages. L'évaluation de l'émergence de l'écrit proposée par l'évaluation transdisciplinaire fondée sur le jeu s'insère notamment dans tous les domaines de développement : le langage, la cognition, l'affectif, les habiletés sociales et les habiletés motrices (Hancock, 2008). Ainsi, l'évaluation transdisciplinaire fondée sur le jeu utilise le potentiel du jeu symbolique pour réaliser l'observation des habiletés

---

<sup>16</sup> Traduction libre de «Transdisciplinary Play-Based Assessment »

d'écoute, de l'utilisation et de la compréhension des livres, des tentatives de lecture et d'écriture, et des caractéristiques des traces écrites des enfants (Linder, 2008). Pour réaliser cette évaluation, Hancock (2008) affirme que l'évaluateur doit savoir quels accessoires et quel matériel écrit seraient susceptibles d'être utilisés lors du jeu symbolique. De plus, puisque plusieurs habiletés peuvent se manifester spontanément, il doit être en mesure d'amener l'enfant à déployer ses actions en lui faisant des suggestions ou en le questionnant, sans que le jeu ne se transforme en test (Hancock, 2008). Ainsi, lors de l'évaluation transdisciplinaire fondée sur le jeu, l'évaluateur joue un rôle actif, c'est-à-dire qu'il soutient l'enfant en différenciant ses interventions. Par ce processus d'évaluation, l'évaluateur tient compte de la zone de développement le plus proche de l'enfant.

Notre recherche s'inspire de l'évaluation transdisciplinaire fondée sur le jeu, mais n'adopte pas ce modèle tel quel puisqu'il n'est pas conçu pour l'évaluation dans un contexte scolaire. *L'évaluation de l'émergence de l'écrit intégrée au jeu symbolique* se rapproche du modèle de Linder (2008) dans la mesure où l'enseignant fonde son évaluation de l'émergence de l'écrit sur les observations réalisées alors que les enfants jouent seuls, avec leurs pairs ou avec l'enseignante. Contrairement à l'évaluation transdisciplinaire fondée sur le jeu qui requiert l'utilisation de grilles d'observation spécifiques, la consignation des observations réalisées lors de l'évaluation intégrée au jeu symbolique peut varier d'un enseignant à l'autre (notes personnelles, grilles d'observation, traces écrites de l'enfant, photographies, etc.). Nous définissons donc l'évaluation de l'émergence de l'écrit intégrée au jeu symbolique comme une pratique évaluative qui consiste à observer l'émergence de l'écrit des enfants alors qu'ils interagissent autour de l'écrit seul, avec des pairs ou avec l'enseignante dans le cadre du jeu symbolique. Cette pratique évaluative vise à apprécier le développement de l'émergence de l'écrit chez les enfants et à cibler des interventions pour soutenir leurs apprentissages.

## CHAPITRE III

### MÉTHODOLOGIE

Dans ce chapitre, nous décrivons la méthodologie utilisée. D'abord, nous présentons le type et la méthode de recherche choisis ainsi que leur pertinence par rapport à l'objet d'étude. Par la suite, nous détaillons la méthode et le processus de recrutement utilisés avant de présenter le profil des participants. Puis, nous présentons le processus de collecte de données que nous avons suivi et nous décrivons chacune des méthodes de collecte de données à laquelle nous avons eu recours dans le cadre de cette recherche. Enfin, nous présentons les trois méthodes d'analyse des données utilisées de même que le processus par lequel nous avons réalisé ces analyses.

#### **3.1 Le type de recherche**

Dans le cadre de ce mémoire, nous avons opté pour une recherche de nature qualitative. Ce choix repose sur le fait que notre objet d'étude porte sur les pratiques évaluatives de l'émergence de l'écrit intégrées au jeu symbolique au préscolaire. En effet, puisque peu de recherches ont été menées jusqu'à présent sur les pratiques évaluatives ayant cours au préscolaire (Pyle et DeLuca, 2016; Zerbato-Poudou, 2007) et qu'aucune recherche, à notre connaissance, ne concerne spécifiquement l'évaluation de l'émergence de l'écrit intégrée au jeu symbolique, il importe « de développer des connaissances sur les pratiques enseignantes avant d'être en mesure de les évaluer » (Dupin de Saint-André, Montésinos-Gelet et Morin, 2010, p. 165). Nous avons donc opté pour une recherche qualitative de nature descriptive. Pour ce faire, nous nous sommes penchée sur les significations et les valeurs attribuées par les enseignants à l'évaluation, à l'émergence de l'écrit et au jeu symbolique, ainsi qu'à leurs impacts

sur les pratiques évaluatives qui nous intéressent. Cela permet de « comprendre le sens et la portée des gestes posés » (Mucchielli, 2009, p. 71) par les enseignants lorsqu'ils ont à évaluer l'émergence de l'écrit des enfants de leur classe. La méthodologie qualitative permet également de construire progressivement l'objet de notre enquête (Deslauriers et Kérisit, 1997), de mobiliser diverses méthodes de collecte de données et de produire une description détaillée du phénomène étudié (Pires, 1997a).

### **3.2 Le choix des méthodes**

L'étude des pratiques enseignantes doit tenir compte de la « façon dont sont générées et fonctionnent les conditions (spatiales, matérielles, temporelles, sociales, cognitives, affectives, émotionnelles, relationnelles...) que créent ou ne créent pas les modalités d'enseignement » (Bru, 2014, p. 11). En effet, les pratiques évaluatives des enseignants ne peuvent être exclues du contexte dans lequel elles s'insèrent, car elles « renvoient à une pratique discursive et située initiée par un acteur réflexif, pouvant intervenir à différents moments au cours des activités d'enseignement/apprentissage » (Morrissette, 2010, p. 18). Par conséquent, nous avons choisi de recourir à l'étude de cas qui consiste à explorer une situation de la vie réelle, prise dans son contexte, à travers l'étude d'un ou de plusieurs cas (Fortin et Gagnon, 2016). Cette méthode de recherche s'intéresse ainsi aux particularités et à la complexité d'un cas et mène à la compréhension de ses activités dans des circonstances précises (Stake, 1994). De plus, elle présente l'avantage « de fournir une situation où l'on peut observer le jeu d'un grand nombre de facteurs interagissant ensemble, permettant ainsi de rendre justice à la complexité et la richesse des situations sociales » (Mucchielli, 2009, p. 91).

Selon Stake (1995), l'étude de cas est à la fois holistique (elle prend en compte les relations entre le phénomène étudié et son contexte), empirique (elle est appuyée sur

des observations réalisées sur le terrain), interprétative (elle repose sur l'intuition du chercheur et est influencée par les interactions entre celui-ci et le sujet étudié) et empathique (elle reflète les expériences et les points de vue des personnes étudiées) (Yazan, 2015). Le choix de cette méthode nous permet de décrire les pratiques évaluatives de l'émergence de l'écrit utilisées au préscolaire, de décrire les pratiques évaluatives de l'émergence de l'écrit intégrées au jeu symbolique telles que mises en œuvre par des enseignants au préscolaire, d'identifier les avantages et les désavantages de l'évaluation de l'émergence de l'écrit intégrée au jeu symbolique tels que perçus par les enseignants et de dégager les conditions favorisant l'intégration de l'évaluation de l'émergence de l'écrit au jeu symbolique.

Nous avons eu à choisir entre une étude de cas unique et une étude collective de cas (Pires, 1997b). Selon Yin (2009), cinq raisons peuvent mener le chercheur à opter pour une étude de cas unique, notamment celle d'étudier un cas *représentatif* ou *typique*. L'étude de cas unique nous semblait donc pertinente pour notre recherche puisqu'elle permet de saisir les circonstances et les conditions d'une situation quotidienne (Yin, 2009), telle que l'évaluation de l'émergence de l'écrit intégrée au jeu symbolique. Toutefois, comme nous désirons une certaine *diversification interne* des cas, c'est-à-dire que nous cherchons des cas diversifiés au sein d'un groupe homogène (Pires, 1997b), sans délaissier la description en profondeur des cas au profit de leur comparaison, nous avons opté pour une étude collective de cas (Stake, 1994). Celle-ci consiste à comparer un nombre restreint de cas, chacun décrit en profondeur, afin d'arriver à une meilleure vue d'ensemble de l'objet d'étude (Pires, 1997b). Par conséquent, nous avons choisi de sélectionner deux enseignants pour cette étude collective de cas. Ce nombre restreint permet de réaliser une collecte de données détaillée pour chacun de ces cas (Gagnon, 2012), tout en nous offrant la possibilité d'établir des comparaisons et des juxtapositions entre eux (Pires, 1997b). La figure 3 illustre la structure générale de l'étude de cas de notre recherche.

Figure inspirée de Yin (2009, p. 57).

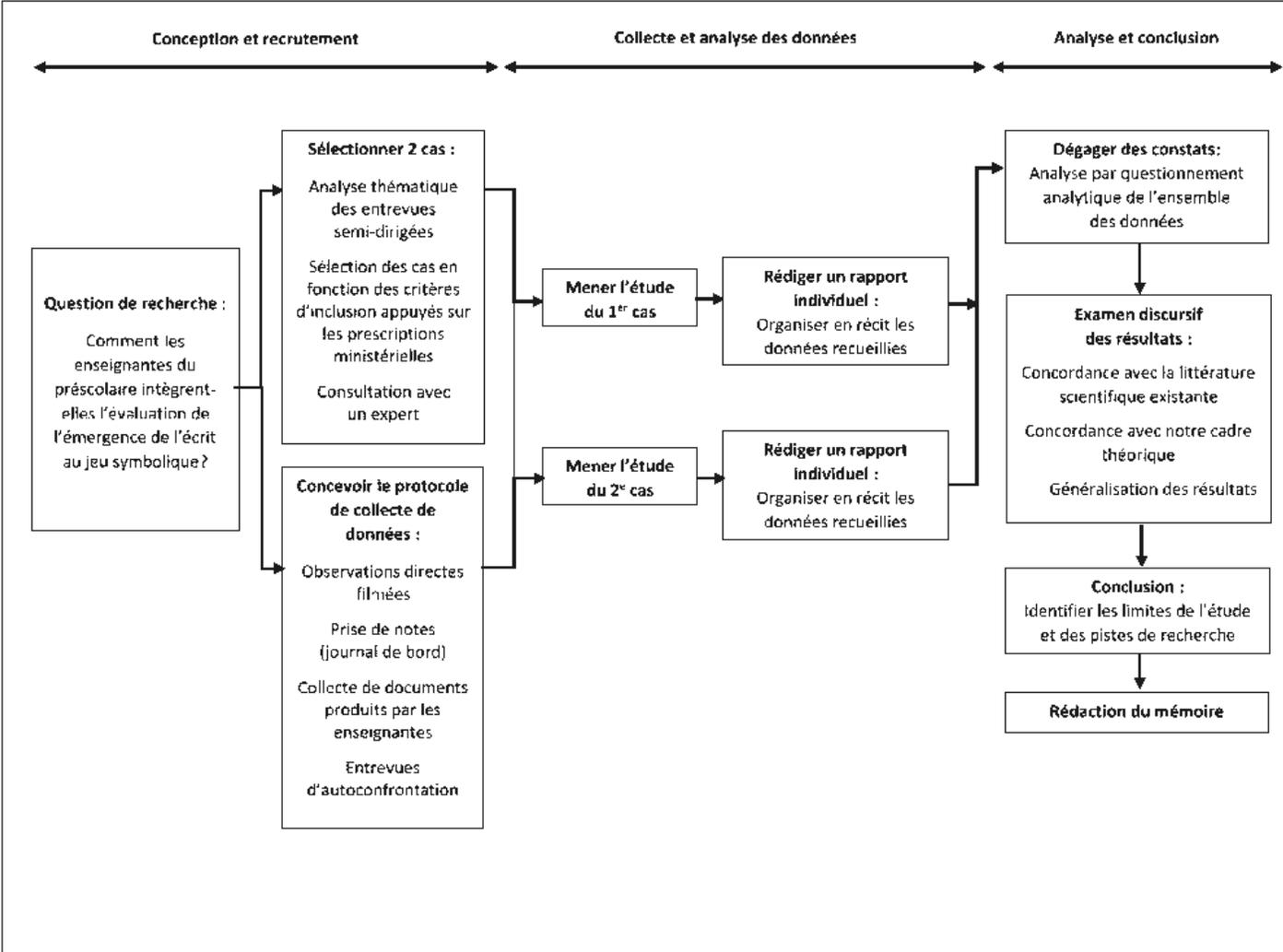


Figure 3 : Structure générale de l'étude de cas dans notre recherche

### 3.3 La méthode et le processus de recrutement des participants

Dans le cadre de cette recherche, les participants sont recrutés dans la région de l'Abitibi-Témiscamingue<sup>17</sup>. Ce territoire est choisi en raison du temps et des coûts inhérents à la recherche dans le cadre d'une maîtrise réalisée à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue. Bien qu'il s'agisse d'une contrainte, cette région affiche tout de même une proportion significativement supérieure à celle du reste du Québec ( $\text{sig} < 0.05$ ) d'enfants vulnérables dans le domaine du développement cognitif et langagier (Institut de la Statistique du Québec, 2013), ce qui justifie la pertinence de ce lieu d'étude.

Les participants à cette étude de cas devant être des enseignants du préscolaire qui intègrent l'évaluation de l'émergence de l'écrit au jeu symbolique, nous avons eu recours à un échantillonnage intentionnel (Fortin et Gagnon, 2016). Selon Pires (1997b), la sélection d'un cas repose sur « la pertinence théorique (par rapport aux objectifs de départ de la recherche), les caractéristiques et la qualité intrinsèque du cas, la *typicité* ou l'*exemplarité*, la possibilité d'apprendre avec le cas choisi, son intérêt social, son accessibilité à l'enquête » (p. 142). Pour ces raisons, l'échantillonnage est réalisé en deux phases : un pré-échantillonnage et la sélection des deux cas.

#### 3.3.1 La première phase du recrutement: le pré-échantillonnage

L'objectif du pré-échantillonnage est de rencontrer des « cas potentiels » afin de mieux connaître leurs pratiques évaluatives de l'émergence de l'écrit pour choisir des cas

---

<sup>17</sup> Cette région éloignée des grands centres urbains, située à l'extrême ouest du Québec, compte une population totale d'environ 148 000 personnes (Institut de la Statistique du Québec, 2017). Elle est divisée en cinq commissions scolaires (Commission scolaire Harricana, Commission scolaire du Lac-Abitibi, Commission scolaire du Lac-Témiscamingue, Commission scolaire de l'Or-et-des-Bois, Commission scolaire de Rouyn-Noranda).

pertinents au regard de cette recherche. Pour cette phase, les enseignants recrutés répondent aux trois critères de sélection suivants : 1- enseigner dans une classe préscolaire d'enfants de cinq ans, 2- être légalement qualifié pour enseigner au préscolaire au Québec, 3- être reconnu dans le milieu professionnel comme favorable au jeu et à l'approche développementale. Pour réaliser ce pré-échantillonnage, nous avons fait appel aux conseillères pédagogiques responsables de l'éducation préscolaire de trois commissions scolaires<sup>18</sup> situées dans la région ciblée (voir la lettre de recrutement adressée aux conseillères pédagogiques, annexe C). Comme elles travaillent avec les enseignants du préscolaire et qu'elles les côtoient dans leur milieu de pratique, les conseillères pédagogiques étaient en mesure de nous proposer des enseignants susceptibles de répondre à nos trois critères de sélection.

Dans un premier temps (février 2016), 11 enseignantes<sup>19</sup> ont été proposées par les conseillères pédagogiques de 2 commissions scolaires, dont 7 ont accepté de nous rencontrer. Dans un deuxième temps (mai 2016), nous avons relancé le recrutement auprès de la conseillère pédagogique de la troisième commission scolaire qui nous a alors proposé trois enseignantes. Une autre enseignante de l'une des deux premières commissions scolaires nous a également été recommandée plus tard. Nous avons invité ces enseignantes à participer à une entrevue semi-dirigée d'une quarantaine de minutes portant sur leurs pratiques évaluatives, leur conception de l'émergence de l'écrit et leur perception<sup>20</sup> du jeu symbolique comme contexte d'évaluation de l'émergence de

---

<sup>18</sup> Afin de protéger l'anonymat des participants, nous nous sommes engagée à ne pas divulguer le nom des commissions scolaires participantes, ainsi que le nom de leurs écoles.

<sup>19</sup> Comme seules des enseignantes ont participé à cette recherche, à partir d'ici, nous utiliserons le féminin lorsque nous faisons référence aux participantes.

<sup>20</sup> Notre recherche porte sur les pratiques évaluatives des enseignants, et non pas sur leurs perceptions. Toutefois, comme nous l'avons souligné dans notre cadre théorique, l'étude des pratiques enseignantes nécessite de prendre en compte la perception des enseignants quant à l'enseignement, à l'apprentissage et à l'évaluation (Deaudelin *et al.*, 2007). (Voir section 2.3.1)

l'écrit<sup>21</sup> (voir la lettre de recrutement adressée aux enseignantes, annexe D). Le tableau 2 présente les caractéristiques des participantes à cette phase du recrutement.

**Tableau 2: Caractéristiques des participantes à la première phase du recrutement**

| Enseignantes (noms fictifs) | Années d'enseignement | Années d'enseignement au préscolaire | Indice de défavorisation du milieu de pratique* | Commission scolaire de l'Abitibi-Témiscamingue** |
|-----------------------------|-----------------------|--------------------------------------|---|--|
| E1- Jacynthe                | 7                     | 5                                    | 7   | A  |
| E2- Carmen                  | 21                    | 16                                   | 6   | A  |
| E3- Nadia                   | 20                    | 12                                   | 5   | B  |
| E4- Angèle                  | 16                    | 9                                    | 5   | B  |
| E5- Sandra                  | 27                    | 4                                    | 2   | B  |
| E6- Michelle                | 19                    | 11                                   | 8   | B  |
| E7- Esther                  | 30                    | 28                                   | 3   | B  |
| E8- Sara                    | 32                    | 20                                   | 7   | C  |
| E9- France                  | 20                    | 20                                   | 3   | C  |
| E10- Sylvie                 | 28                    | 17                                   | 5   | C  |
| E11- Rachel                 | 10                    | 6                                    | 8   | B  |

\* Les données relatives à la défavorisation en milieu scolaire sont calculées à l'aide de deux variables : l'indice du seuil de faible revenu (SFR) et l'indice de milieu socio-économique (IMSE). Elles sont présentées sur une échelle de 1 (milieu scolaire favorisé) à 10 (milieu scolaire défavorisé).

\*\* Comme nous ne pouvons pas identifier les commissions scolaires participantes, nous leur avons attribué une lettre (commission scolaire A, commission scolaire B et commission scolaire C).

### 3.3.2 La seconde phase du recrutement : la sélection des deux cas

L'objectif de cette phase est de sélectionner deux enseignantes qui offrent le plus grand potentiel d'apprentissage en regard de la question de recherche (Stake, 1994). Pour choisir ces cas, nous avons identifié des critères de sélection à partir des critères proposés par Pires (1997b) qui s'appliquent à nos besoins. Dans le tableau 3, nous

<sup>21</sup> Nous désirons préciser que ce passage se retrouve également dans l'article suivant : Drainville, R. (2017). Intégration de l'évaluation de l'émergence de l'écrit au jeu symbolique en milieu préscolaire. *Sens Public*. Repéré à <http://www.sens-public.org/article1239.html>

présentons les critères de sélection qui ont orienté le choix des cas pour notre recherche.

**Tableau 3: Critères de sélection des cas**

| Critères de sélection<br>(Pires, 1997b)        | Critères de sélection des cas pour notre recherche  |
|--|---|
| Pertinence théorique                           | <ul style="list-style-type: none"> <li>- L'enseignante déclare que l'évaluation de l'émergence de l'écrit intégrée au jeu symbolique est une de ses pratiques habituelles.</li> <li>- L'enseignante déclare avoir des pratiques enseignantes qui s'inscrivent dans l'approche développementale en ce qui concerne le soutien des premiers apprentissages de la lecture et de l'écriture.</li> </ul>   |
| Caractéristiques et qualité intrinsèque du cas | <ul style="list-style-type: none"> <li>- L'enseignante déclare avoir une opinion favorable de l'évaluation de l'émergence de l'écrit intégrée au jeu symbolique.</li> </ul>   |
| Typicité ou exemplarité                        | <p>L'enseignante répond aux exigences ministérielles :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- L'observation est le moyen d'évaluation privilégié par l'enseignante.</li> <li>- L'enseignante évalue les enfants de manière à suivre leur cheminement dans le développement de leurs compétences.</li> <li>- L'enseignante déclare que la principale fonction de l'évaluation est le soutien des apprentissages et l'ajustement de ses interventions aux besoins des enfants.</li> </ul> |
| Possibilité d'apprendre avec le cas choisi     | <ul style="list-style-type: none"> <li>- L'enseignante déclare avoir des stratégies et des outils pour évaluer l'émergence de l'écrit pendant le jeu symbolique.</li> </ul>   |

Pour identifier les enseignantes répondant à nos critères de sélection, nous avons procédé à une analyse thématique des entrevues semi-dirigées réalisées auprès des enseignantes recrutées lors du pré-échantillonnage<sup>22</sup>. Par la suite, une experte de l'éducation préscolaire<sup>23</sup> a été sollicitée afin de valider le choix des enseignantes (voir la lettre de demande d'expertise, annexe E). Pour ce faire, nous l'avons d'abord

<sup>22</sup> Les résultats de cette analyse sont présentés dans la section 4.1.

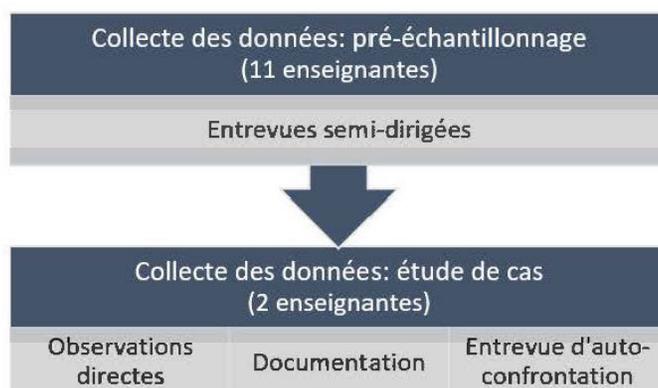
<sup>23</sup> Il s'agit d'Anne Gillain-Mauffette, consultante indépendante en éducation préscolaire.

informée des critères de sélection pour lesquels nous sollicitons son expertise, soit les critères de typicité ou d'exemplarité. Ensuite, nous lui avons exposé notre conception de l'émergence de l'écrit et de sa manifestation dans le jeu symbolique. Enfin, nous lui avons soumis des extraits provenant des entrevues semi-dirigées et classés sous différents thèmes issus de notre analyse. À partir de ces informations, elle a été en mesure de nous transmettre ses recommandations et de soutenir nos choix d'enseignantes pertinentes pour l'étude de cas.

### 3.4 Les méthodes et le processus de collecte de données

Selon Yin (2009) et Gagnon (2012), pour réaliser une « bonne étude de cas », les données collectées doivent provenir de sources multiples. Ainsi, diverses méthodes de collecte de données ont été mobilisées, soit l'entrevue semi-dirigée, l'observation directe, la documentation et l'entrevue d'autoconfrontation. L'arrimage de ces méthodes de collecte de données est présenté à la figure 4. Par la suite, nous avons procédé à la triangulation méthodologique en ayant recours aux données issues des diverses méthodes de collecte de données afin de présenter un portrait d'ensemble riche des pratiques étudiées (Savoie-Zajc, 2009).

**Figure 4: Arrimage des méthodes de collecte de données**



### 3.4.1 L'entrevue semi-dirigée

Dans le cadre de cette recherche, nous désirions connaître les pratiques évaluatives de l'émergence de l'écrit de plusieurs enseignantes au préscolaire ainsi que leur perception de l'émergence de l'écrit et de la pertinence du jeu symbolique en tant que contexte d'évaluation. Pour y parvenir, nous avons choisi de mener une entrevue semi-dirigée puisque cette méthode donne un accès direct aux expériences des participantes (Poupart, 1997) (voir le guide de l'entrevue semi-dirigée, annexe F). Tout d'abord, elle offre la possibilité de connaître leur point de vue et le sens qu'elles donnent à leur réalité. De plus, tel que le souligne Savoie-Zajc (2010), l'entrevue semi-dirigée permet de clarifier les pensées des participantes afin d'arriver à bien comprendre leur perspective. Enfin, cette entrevue est menée en personne puisqu'ainsi il est possible d'établir un premier contact, direct et personnel, avec les enseignantes qui constituent nos « cas potentiels » pour la suite de la recherche.

Considérant que les propos recueillis lors d'une entrevue semi-dirigée ne couvrent pas l'ensemble des expériences vécues par les participantes (Savoie-Zajc, 2010), nous avons dû limiter l'analyse des pratiques évaluatives et des perceptions des enseignantes à ce qu'elles avaient partagé. De plus, il y a une possibilité que les participantes aient voulu « bien paraître » et qu'elles aient répondu ce qu'elles croient que nous « voulions entendre » (Yin, 2009). Pour contrer cette possible source de biais, nous avons appuyé notre sélection des cas sur plusieurs critères et l'avis d'une experte a également été sollicité pour valider ces choix<sup>24</sup>.

---

<sup>24</sup> Des précisions au sujet de cette experte et de son rôle dans cette recherche sont apportées précédemment, dans la section 3.3.2.

### 3.4.2 Les observations directes

Afin de cerner la dynamique des pratiques étudiées en fonction du contexte dans lequel elles se déroulent et des interactions entre l'enseignante et les enfants, nous avons procédé à des observations directes. En effet, cette méthode de collecte de données permet d'avoir accès aux conduites réelles des cas étudiés (Jaccoud et Mayer, 1997), aux événements en temps réel et au contexte dans lequel elles se déroulent (Yin, 2009). Par conséquent, les données collectées contribuent « à l'objectivation ou à l'explication des activités, des acteurs sociaux et des expériences qu'ils vivent » (Jaccoud et Mayer, 1997, p. 217). Ces observations se sont déroulées en classe, lors de la période de jeu libre d'une durée variant de 30 à 45 minutes. La fréquence de ces observations était d'une à deux fois par mois pour une durée de six mois (octobre 2016 à mars 2017) pour un total de huit observations dans chacune des classes. Pour appréhender la pratique enseignante dans sa globalité et effectuer une analyse minutieuse des éléments observés, un enregistrement vidéo a été réalisé lors de chacune de nos visites (Dupin de Saint-André *et al.*, 2010).

L'observation directe comporte des limites dont nous devons tenir compte. D'abord, la subjectivité de l'observateur est une source de biais importante puisqu'elle risque d'orienter son choix des situations à observer et sa perception de ces situations (Laperrière, 2010). L'enregistrement vidéo et la tenue d'un journal de bord sont des moyens que nous avons utilisés pour contrer ce biais. En filmant toutes les périodes de jeu libre observées, il nous a été possible d'observer, à plusieurs reprises, les enregistrements afin de « repérer, coder et rassembler facilement des extraits significatifs eu égard aux objectifs de la recherche » (Bru, 2014, p. 11). En consignait dans un journal nos réflexions personnelles, le sens que nous leur attribuions à ce moment, nos impressions liées au contexte et à l'influence de notre présence sur le terrain et quelques mémos personnels, nous avons pu prendre conscience des biais pouvant être attribués à notre subjectivité ou à notre présence (Roy, 2010). Enfin, nous

devions également prendre en compte que notre présence pouvait avoir une influence sur les événements, les rendant alors moins « naturels » (Yin, 2009). L'entrevue d'autoconfrontation ainsi que la triangulation indéfinie<sup>25</sup> (Savoie-Zajc, 2009) nous ont permis de vérifier, auprès des participantes, leurs impressions concernant le naturel des extraits présentés ou analysés. Les données issues des observations directes ont permis de réduire l'écart entre les pratiques déclarées lors des entrevues semi-dirigées et les pratiques concrètes (Jaccoud et Mayer, 1997). Cette méthode nous a également permis de décrire avec richesse les pratiques évaluatives de l'émergence de l'écrit des cas étudiés.

### 3.4.3 La documentation

En tant que pièces additionnelles pouvant corroborer les renseignements provenant d'autres sources (Yin, 2009), nous avons collecté quelques documents produits par les participantes en lien avec l'évaluation de l'émergence de l'écrit des enfants (notes personnelles, grilles d'observation, grilles de consignation, documents de référence). L'avantage des documents collectés est qu'ils n'ont pas été conçus dans le cadre de la recherche. Par conséquent, aucune influence du chercheur, exercée par sa présence ou son intervention, ne vient biaiser ces données (Cellard, 1997).

Il faut toutefois prendre en compte que les informations issues des grilles d'observation et des notes personnelles de l'enseignante n'incluent pas les éléments contextuels et sont parfois abrégées (codes, mots-clés, etc.) puisqu'elles n'ont pas été rédigées à notre attention (Cellard, 1997). Ces documents apportent toutefois de nouvelles données au sujet des pratiques évaluatives des participantes (stratégies et

---

<sup>25</sup> « *La triangulation indéfinie* désigne l'action du chercheur qui soumet aux participants de l'étude les visions préliminaires des analyses des données afin d'obtenir leur réaction et de corriger, le cas échéant, l'orientation de ses interprétations » (Savoie-Zajc, 2009, p. 286).

outils de consignation, critères d'évaluation, documents de référence sur lesquels les enseignantes appuient leur évaluation) et nous ont permis d'enrichir la description des cas.

#### **3.4.4 L'entrevue d'autoconfrontation**

Au terme de la collecte de données, nous avons procédé à une entrevue d'autoconfrontation avec chaque enseignante participant à l'étude de cas (voir le guide de l'entrevue d'autoconfrontation, annexe G). Cette méthode consiste à réaliser une vidéo, pour chaque cas, comportant plusieurs séquences présentant des pratiques évaluatives intégrées au jeu symbolique recueillies lors des observations. Pendant son visionnement, l'enseignante a été invitée à partager ses réflexions portant sur ses pratiques, ses interactions, ses choix didactiques et pédagogiques. L'autoconfrontation est donc « une construction nouvelle, révélatrice de différences significatives entre ce qu'elle donne à voir, à comprendre, et l'activité observée, apprise et comprise au départ de l'intervention » (Faïta et Vieira, 2003, p. 132). En effet, les données recueillies auprès des cas lors de cette entrevue ont dévoilé ce qui demeure « invisible » à l'observateur : « ce qui s'est déjà passé, déjà fait et qui justifie ce que l'on voit, ce qui doit advenir ensuite et impose aux actes telles caractéristiques, ce qui pourrait être fait autrement, par d'autres ou par le sujet lui-même... » (Faïta, 2007, p. 6). Les séquences présentées, constituant un soutien mémoriel, accroissent la réflexivité des participants et améliorent le volume de données restituées (Boubée, 2010). De plus, cette forme d'entrevue permet une co-analyse chercheuse/participante, évitant ainsi les mésinterprétations (Boubée, 2010).

Nous avons tenu compte du fait que la « réception de l'image de soi » lors du visionnement pouvait générer un certain inconfort pour la participante (Boubée, 2010). Pour limiter ce risque d'inconfort, nous avons préalablement informé les enseignantes

que l'entrevue d'autoconfrontation n'avait pas pour visée de les amener à justifier leurs pratiques, mais plutôt de leur permettre de partager leurs réflexions personnelles concernant chaque extrait visionné. Ainsi, les questions portaient sur le « comment » : « Là, que se passe-t-il ? » « Je ne comprends pas ce qui se passe, explique-moi. » « Est-ce que tu peux décrire ce que l'on voit là ? » (Yvon et Garon, 2006, p. 57).

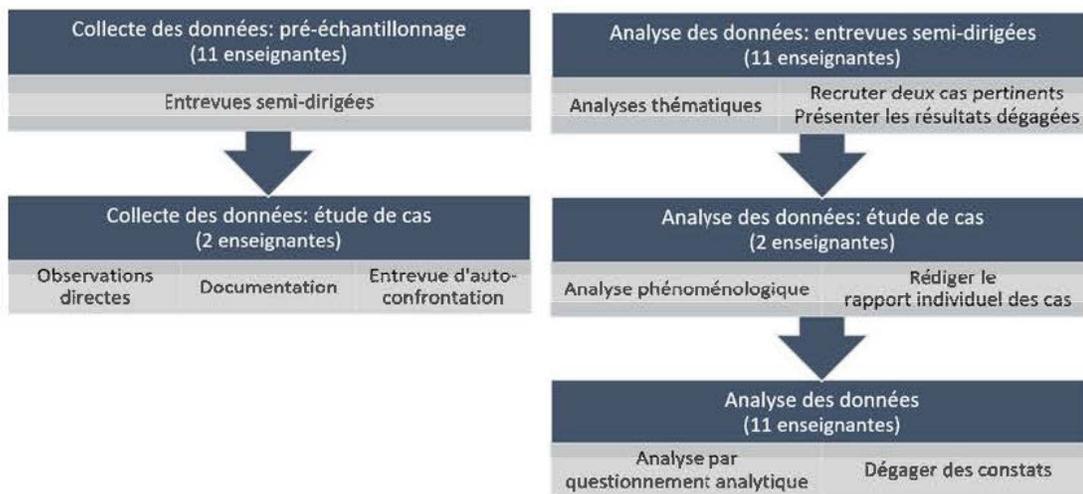
Les données collectées par le biais de l'entrevue d'autoconfrontation constituent une source de corroboration (Boubée, 2010). En effet, les réflexions des cas sur leur propre pratique nous ont apporté leur regard et nous ont donné accès au processus réflexif « invisible » lors de l'observation. Ces données ont ainsi dévoilé les avantages et les désavantages que présente l'évaluation de l'émergence de l'écrit intégrée au jeu symbolique tels que perçus par les enseignantes. Les données issues de l'entrevue d'autoconfrontation nous ont également permis de décrire les pratiques évaluatives de l'émergence de l'écrit utilisées en tenant compte de « l'activité mentale qui sous-tend l'activité observable du professionnel » (Yvon et Garon, 2006, p. 58).

### **3.5 Les méthodes et le processus de l'analyse des données**

Pour élaborer notre stratégie d'analyse des données qualitatives, nous nous sommes appuyée sur les objectifs visés par notre recherche. Pour atteindre notre premier objectif, soit décrire les pratiques évaluatives de l'émergence de l'écrit utilisées au préscolaire, nous avons eu recours à une analyse thématique. Par la suite, nous avons procédé à une analyse phénoménologique des données concernant les enseignantes participant à l'étude de cas afin de rédiger chacun des rapports individuels. Ces rapports permettent de répondre à notre deuxième objectif, soit décrire les pratiques évaluatives de l'émergence de l'écrit intégrées au jeu symbolique telles que mises en œuvre par des enseignants au préscolaire. Les résultats issus de l'analyse thématique

et de l'analyse phénoménologique ont permis d'atteindre le troisième objectif, soit identifier les avantages et les désavantages de l'évaluation de l'émergence de l'écrit intégrée au jeu symbolique tels que perçus par les enseignants. Pour répondre à notre quatrième objectif, soit dégager les conditions favorisant l'intégration de l'évaluation de l'émergence de l'écrit au jeu symbolique, nous avons soumis l'ensemble des données collectées dans cette recherche à une analyse par questionnaire analytique. Dans les paragraphes qui suivent, nous détaillons les trois méthodes d'analyse des données auxquelles nous avons eu recours. L'arrimage de la collecte et de l'analyse des données est présenté dans la figure 5.

**Figure 5: Arrimage de la collecte et de l'analyse des données**



### 3.5.1 L'analyse thématique

Nous avons eu recours à l'analyse thématique afin de découvrir des thèmes saillants et des tendances qui se dégagent des données collectées lors des entrevues semi-dirigées (Fortin et Gagnon, 2016). Concrètement, nous avons procédé à la thématisation (Paillé et Mucchielli, 2003), c'est-à-dire que nous avons attribué des thèmes qui ont été hiérarchisés pour constituer un arbre de codage. Les données ont

alors été fragmentées en unités d'analyse comprises dans un thème (Fortin et Gagnon, 2016).

Dans le cadre de cette recherche, nous avons procédé à deux analyses thématiques distinctes. Nous avons d'abord analysé les données issues de l'entrevue semi-dirigée afin de sélectionner des cas pertinents pour notre étude. Lors de cette analyse, nous avons dégagé huit thèmes issus de notre cadre théorique. Puis, nous avons créé huit échelles, une par thème, sur lesquelles nous avons situé les enseignantes afin de les comparer.<sup>26</sup> Pour positionner les enseignantes sur les échelles, nous avons d'abord déterminé ce qui correspondait à chacune des extrémités de l'échelle. Puis, nous avons analysé les propos déclarés par les enseignantes (la fréquence à laquelle elles mentionnent certains propos ou l'importance qu'elles leur accordent dans leur discours). En comparant les propos des enseignantes, nous avons également pu les positionner les unes par rapport aux autres sur les échelles. Ensuite, nous avons analysé une seconde fois le contenu de ces entrevues, mais cette fois, les thèmes s'appuyaient sur l'objet à l'étude et les objectifs visés (Paillé et Mucchielli, 2003). Cette deuxième analyse avait pour but de nous permettre de répondre à nos quatre objectifs de recherche.

### **3.5.2 L'analyse phénoménologique**

Afin de rédiger le rapport individuel des cas étudiés, nous avons procédé à un examen phénoménologique des données issues de leur entrevue semi-dirigée, des observations directes, de la documentation collectée et de l'entrevue d'autoconfrontation. Cette méthode d'analyse, selon Paillé et Mucchielli (2003), « permet de dégager la trame

---

<sup>26</sup> Ces échelles sont présentées dans la section 4.1. Il s'agit d'échelles d'appréciation personnelle, c'est-à-dire que nous n'avons pas fait d'analyses statistiques pour positionner les enseignantes sur celles-ci.

principale des événements et des jugements rapportés ou observés, et de reconstituer ce qui est diversement appelé le vécu des sujets, le point de vue des acteurs, la perspective des participants » (p. 72).

Fortin et Gagnon (2016) identifient trois méthodes d'analyse phénoménologique pouvant être envisagées dans le but de « décrire le sens d'une expérience à travers la reconnaissance de thèmes significatifs » (p.367). Pour notre part, nous avons adopté celle de Colaizzi (1978) telle que présentée par Fortin et Gagnon (2016). Les sept étapes de cette méthode d'analyse phénoménologique des données sont présentées dans le tableau 4.

**Tableau 4: Les étapes d'analyse des données phénoménologiques selon Colaizzi (1978)**

|  |
|--|
| 1. Lire toutes les descriptions des participants pour découvrir le sens du phénomène à l'étude   |
| 2. Extraire des énoncés significatifs de chaque transcription  |
| 3. Exprimer avec clarté la signification de chaque énoncé dominant   |
| 4. Regrouper par thèmes les significations énoncées <ul style="list-style-type: none"> <li>• Établir un lien entre les regroupements et des transcriptions originales;</li> <li>• Tenir compte des divergences au sein des regroupements ou entre ceux-ci ainsi que des thèmes différents</li> </ul> |
| 5. Intégrer les résultats à une description exhaustive du phénomène à l'étude  |
| 6. Décrire de façon exhaustive le phénomène étudié par un énoncé clair et sans équivoque   |
| 7. Valider, à l'étape finale, les résultats en demandant l'opinion de chaque participant   |

*Tableau tiré de Fortin et Gagnon (2016, p.367).*

Nous avons donc commencé l'analyse phénoménologique en écoutant, lisant et visionnant l'ensemble des données empiriques de chacun des cas afin de « découvrir le sens du phénomène à l'étude », soit l'évaluation de l'émergence de l'écrit intégrée au jeu symbolique telle que vécue par chaque participante. Ensuite, nous avons

rassemblé les « énoncés significatifs » et identifié le sens des « énoncés dominants », c'est-à-dire que nous avons sélectionné les extraits (provenant des entrevues semi-dirigées, des observations, des documents collectés et des entrevues d'autoconfrontation) qui, selon notre analyse, illustraient le mieux les pratiques étudiées dans le cadre du vécu des enseignantes. Puis, nous les avons regroupés par thèmes : conception de l'évaluation, stratégies et outils, exemples de pratiques observées et commentées, réflexions de l'enseignante sur sa pratique. Par la suite, nous avons rédigé le rapport individuel de chaque cas en y insérant les énoncés significatifs afin de présenter une « description exhaustive » du sujet à l'étude. Pour terminer, nous avons procédé à une triangulation indéfinie (Savoie-Zajc, 2009) en présentant à chacune des enseignantes le rapport rédigé au sujet de ses pratiques. Elles ont alors apporté quelques précisions afin de réajuster nos interprétations et confirmer que le rapport rédigé représentait bien leur vécu.

### **3.5.3 L'analyse par questionnement analytique**

Les conditions favorisant l'intégration de l'évaluation au jeu symbolique n'étant pas explicitement mentionnées lors de l'entrevue semi-dirigée, il a été nécessaire de les dégager. Pour ce faire, l'ensemble des données collectées dans le cadre de cette étude a été soumis à une analyse par questionnement analytique. Selon Paillé et Mucchielli (2003), cette méthode d'analyse demande de recourir à des questions pour constituer le canevas d'analyse. Dans un premier temps, il est donc nécessaire de formuler une ou plusieurs questions qui permettent d'atteindre les objectifs visés par la recherche (Paillé et Mucchielli, 2003). Dans un deuxième temps, nous soumettons nos données aux questions afin de formuler de nouvelles questions qui sont plus précises et adaptées au corpus et de constituer notre canevas investigatif (Paillé et Mucchielli, 2003). Dans un dernier temps, les données sont soumises aux questions dégagées lors des premières étapes pour générer « des réponses directes sous la forme d'énoncés, de

constats, de remarques, de propositions, de textes synthétiques, et de nouvelles questions, le cas échéant » (Paillé et Mucchielli, 2003, p. 111).

## CHAPITRE IV

### ANALYSE DES RÉSULTATS

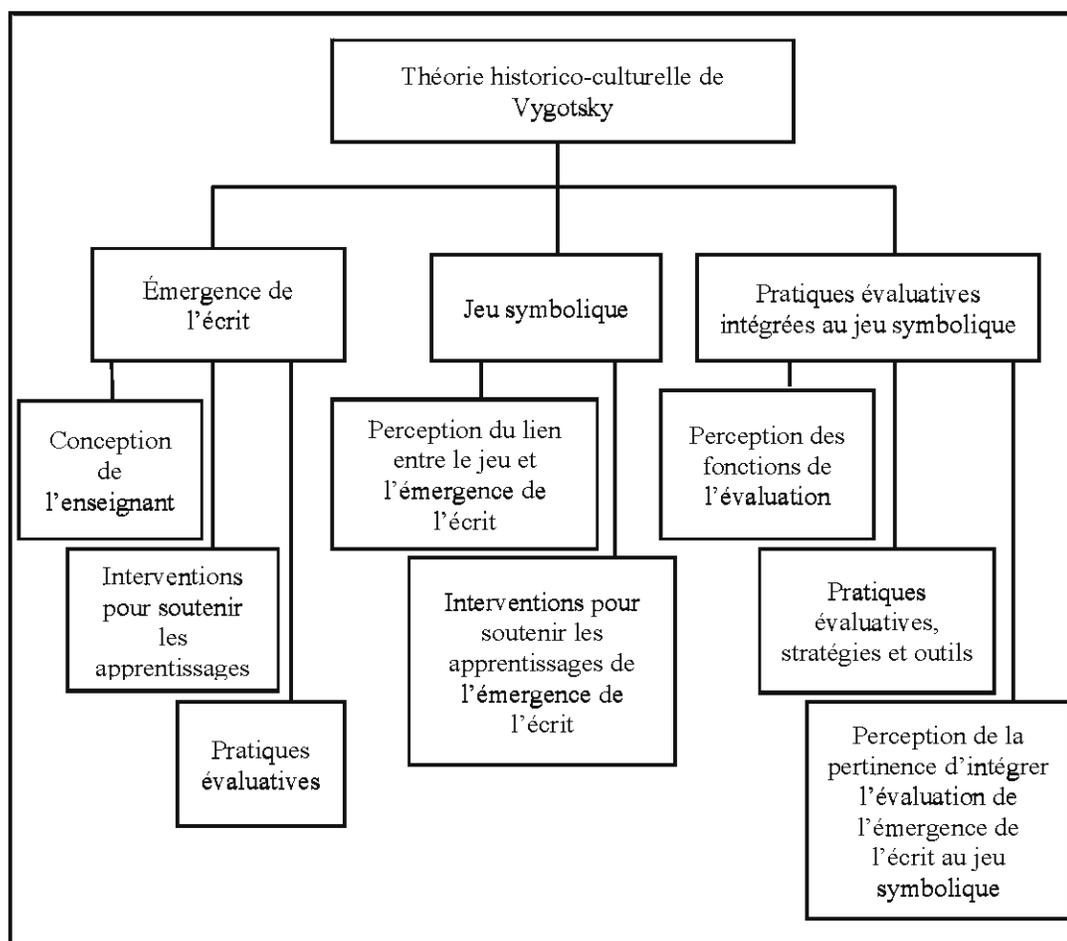
Dans ce chapitre, nous présentons les résultats qui se dégagent de chacune des analyses que nous avons faites. La première section expose les résultats issus de la première analyse thématique des entrevues semi-dirigées qui ont permis de sélectionner les enseignantes pour l'étude de cas. La deuxième section expose les résultats dégagés de la deuxième analyse thématique des entrevues semi-dirigées. La troisième section présente les rapports individuels des cas qui ont été rédigés grâce à l'analyse phénoménologique des données collectées dans le cadre de l'étude de cas. La quatrième section dévoile les conditions favorisant l'intégration de l'évaluation de l'émergence de l'écrit au jeu symbolique dégagées lors de l'analyse par questionnement analytique de l'ensemble des données collectées.

#### **4.1 Les résultats de l'analyse thématique visant à sélectionner deux enseignantes pour l'étude de cas**

Afin de recruter deux enseignantes pour l'étude de cas, nous avons procédé à une analyse thématique des données issues des entrevues semi-dirigées réalisées auprès des enseignantes recrutées lors du pré-échantillonnage. Cette analyse avait pour but de dresser le portrait des « cas potentiels » afin d'en sélectionner qui répondaient à nos critères de sélection. En nous appuyant sur notre cadre théorique, nous avons regroupé les propos déclarés par les enseignantes sous trois thèmes correspondant aux principaux concepts de cette étude : l'émergence de l'écrit, le jeu symbolique et les pratiques évaluatives intégrées au jeu symbolique. Par la suite, des sous-thèmes ont

été dégagés des discours. La figure 6 illustre les thèmes et les sous-thèmes issus de cette analyse thématique.

**Figure 6: Thèmes de l'analyse thématique pour sélectionner les cas**

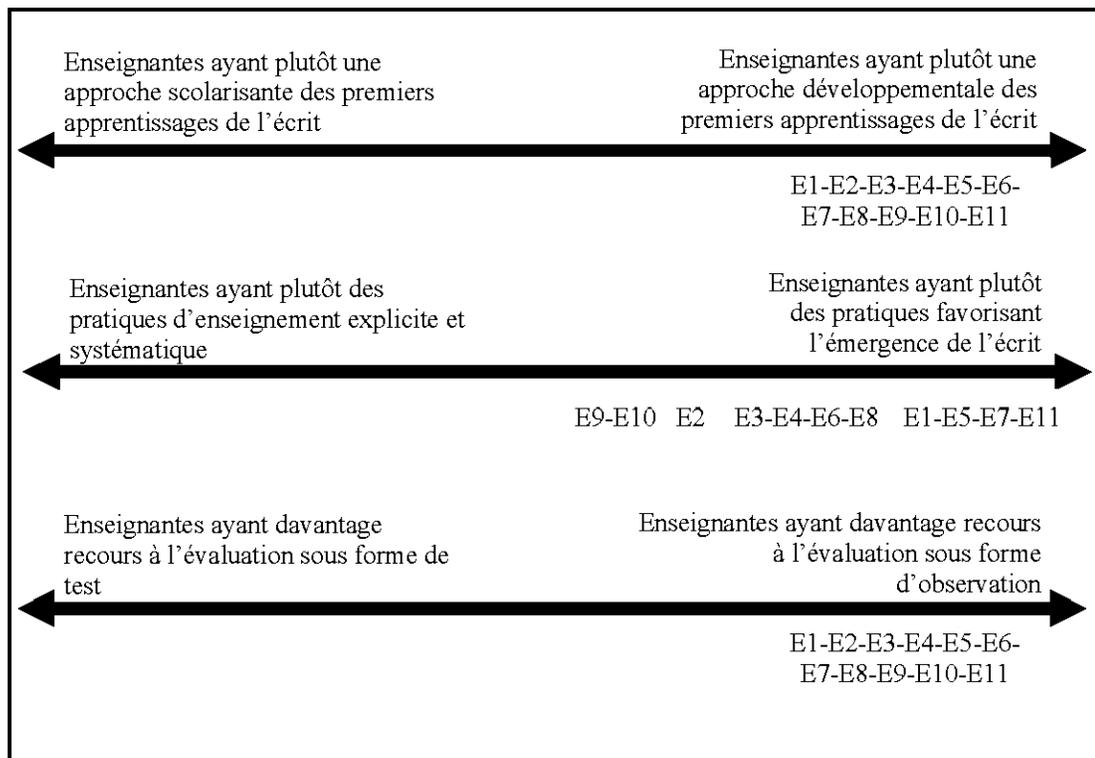


En analysant les extraits regroupés dans ces sous-thèmes, nous avons été en mesure de positionner les enseignantes sur des échelles afin de sélectionner les cas les plus pertinents pour notre étude<sup>27</sup>. Les trois premières échelles présentées dans la figure 7 portent sur les pratiques des enseignantes en lien avec l'émergence de l'écrit. En raison de nos critères de sélection, notre pré-échantillon était homogène (Pires, 1997b). Ainsi,

<sup>27</sup> La stratégie utilisée pour réaliser ce positionnement est expliquée dans la section 3.5.1.

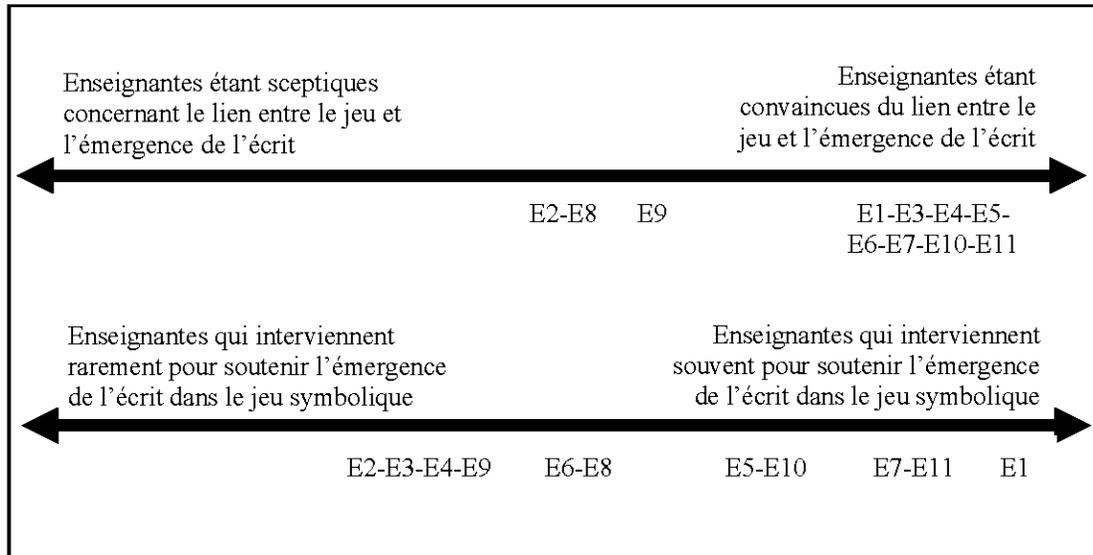
dans la figure 7, il est possible de constater que toutes les enseignantes adoptent une approche plutôt développementale des premiers apprentissages de l'écrit, qu'elles ont déclaré avoir principalement recours à des pratiques favorisant l'émergence de l'écrit et qu'elles ont davantage recours à l'observation pour l'évaluer.

**Figure 7: Échelles de classement - Émergence de l'écrit**



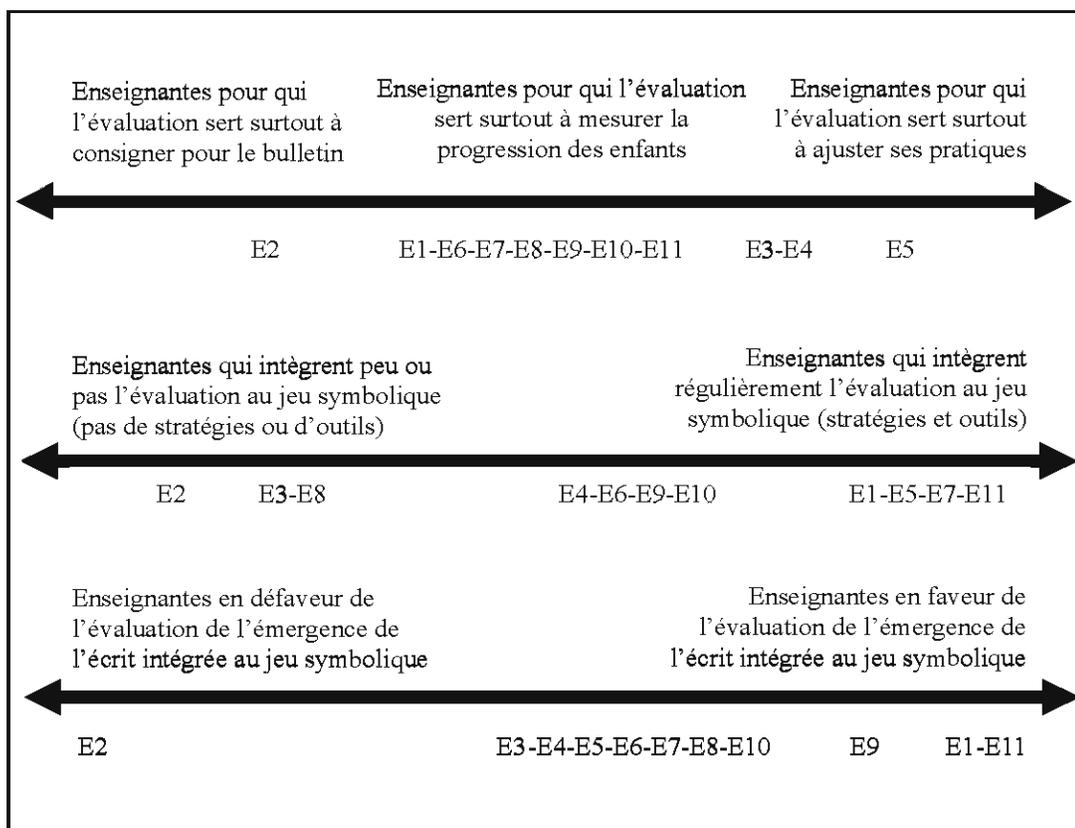
Les échelles présentées dans la figure 8 portent sur le jeu symbolique. Bien que la plupart des enseignantes rencontrées considèrent que l'émergence de l'écrit se manifeste dans le jeu symbolique et qu'il contribue à son développement, seulement cinq d'entre elles interviennent régulièrement dans le jeu pour soutenir l'émergence de l'écrit des enfants. On constate d'ailleurs que Jacynthe (E1), Esther (E7) et Rachel (E11) se démarquent par la fréquence de leurs interventions dans le jeu symbolique.

**Figure 8: Échelles de classement - Jeu symbolique**



Les trois dernières échelles présentées à la figure 9 portent sur les pratiques évaluatives intégrées au jeu symbolique. La première de ces échelles permet de constater que la plupart des enseignantes considèrent que la principale fonction de l'évaluation est de mesurer la progression des enfants. On peut remarquer que Sandra (E5) se démarque par sa perception de l'évaluation qui a principalement pour fonction d'ajuster ses pratiques. La deuxième de ces échelles permet de voir que l'intégration de l'évaluation au jeu symbolique n'est pas une pratique utilisée fréquemment par toutes les enseignantes. La dernière échelle permet de remarquer que les enseignantes sont plutôt hésitantes en ce qui concerne la valeur de l'évaluation de l'émergence de l'écrit intégrée au jeu symbolique, bien qu'elles tendent majoritairement davantage en faveur de cette pratique.

**Figure 9: Échelles de classement - Évaluation intégrée au jeu symbolique**



Cette analyse nous a amenée à identifier quatre enseignantes comme des cas pertinents pour notre recherche : Jacynthe (E1), Sandra (E5), Esther (E7) et Rachel (E11). Tel que mentionné précédemment<sup>28</sup>, une experte du programme de l'éducation préscolaire a été sollicitée afin de valider le choix des enseignantes<sup>29</sup>. Nous lui avons acheminé des extraits des entrevues semi-dirigées des enseignantes E1 à E7 regroupés en fonction de nos sous-thèmes présentés dans la figure 6. L'experte a alors confirmé

<sup>28</sup> Voir section 3.3.2.

<sup>29</sup> Cette experte a été consultée aux mois de mars et d'avril. À ce moment, nous n'avions pas prévu poursuivre les entrevues auprès de quatre autres enseignantes (E8-E9-E10-E11). Rappelons qu'en mai, trois enseignantes d'une nouvelle commission scolaire se sont ajoutées ainsi que Rachel (E11) qui provenait d'une commission scolaire où des enseignantes avaient déjà participé aux entrevues. Pour cette raison, le choix de recruter Rachel (E11) n'a pas été soumis à notre experte à ce moment puisqu'elle s'est jointe à la recherche après l'analyse de l'experte.

notre choix de recruter Esther qui se démarquait par ses pratiques s'inscrivant dans l'approche développementale. Pour ce qui est de Sandra, elle a émis une réserve puisque « même si elle estime que le jeu symbolique est un bon lieu d'observation ou de corroboration de certaines observations faites à d'autres moments, elle affirme cependant que c'est surtout lors de la routine du matin qu'elle évalue l'émergence de l'écrit ». Toutefois, elle a reconnu que Sandra se démarquait par sa conception riche de l'émergence de l'écrit et se ralliait ainsi à notre choix. Selon notre experte, Jacynthe semblait jouer un rôle plus actif que les autres dans le jeu symbolique. Elle a donc appuyé notre choix de collaborer avec celle-ci.

En avril 2016, Jacynthe, Sandra et Esther ont été invitées à participer à l'étude de cas prévue pour l'année scolaire 2016-2017. Jacynthe et Esther ont décliné l'invitation pour des raisons personnelles, tandis que Sandra a accepté. C'est à ce moment que nous avons réalisé les entrevues semi-dirigées auprès des enseignantes E8 à E11. Rachel se démarquant elle aussi lors de notre analyse, nous l'avons invitée à participer à l'étude de cas. C'est ainsi que Sandra (E5) et Rachel (E11) ont été sélectionnées pour notre étude de cas.

Plus précisément, Sandra se démarque par sa conception de l'émergence de l'écrit en tant qu'élément culturel pouvant être travaillé au quotidien et par l'intermédiaire du jeu symbolique. De plus, elle mentionne à plusieurs reprises recourir à l'observation des enfants de sa classe pour soutenir leur développement et pour ajuster ses interventions en fonction de leurs besoins. Cette enseignante se révèle également pertinente pour cette étude puisqu'elle a mis sur pied un système pour consigner ses observations au moment où elles se produisent, que ce soit pendant le jeu symbolique ou lors d'une autre activité de la journée. Rachel, quant à elle, se distingue par l'intégration de ses pratiques évaluatives au jeu symbolique. Elle affirme que ce contexte est particulièrement riche pour observer le développement de l'enfant et

l'émergence de ses habiletés de lecture et d'écriture. De plus, cette enseignante mentionne qu'il lui arrive de prendre part au jeu des enfants afin d'intervenir et de soutenir leurs apprentissages. Rachel a également dit avoir une méthode pour évaluer pendant le jeu symbolique qui consiste à prendre des moments pour observer et pour consigner ses observations dans un cahier situé à un endroit stratégique de la classe.<sup>30</sup>

#### **4.2 Les résultats de l'analyse thématique de l'entrevue semi-dirigée<sup>31</sup>**

Afin de répondre à notre question de recherche et d'atteindre nos objectifs, nous avons procédé à une autre analyse thématique des données collectées auprès des enseignantes au préscolaire ayant participé à l'entrevue semi-dirigée lors de la phase du pré-échantillonnage. Nous avons regroupé les propos des enseignantes sous différents thèmes découlant de notre objet de recherche et de nos objectifs (Paillé et Mucchielli, 2003). Ces thèmes sont présentés dans la figure 10. Nous avons choisi de présenter tous les résultats issus de l'analyse thématique sous trois thèmes : les fonctions de l'évaluation au préscolaire dégagées du discours des enseignantes, les stratégies et les critères d'évaluation de l'émergence de l'écrit et les avantages et les inconvénients de l'évaluation de l'émergence de l'écrit intégrée au jeu symbolique perçus par les enseignantes.

---

<sup>30</sup> Nous désirons préciser que certains passages de ce paragraphe sont publiés dans l'article suivant : Drainville, R. (2017). Intégration de l'évaluation de l'émergence de l'écrit au jeu symbolique en milieu préscolaire. *Sens Public*. Repéré à <http://www.sens-public.org/article1239.html>

<sup>31</sup> Dans cette section, nous ferons référence aux enseignantes en utilisant les noms fictifs qui leur ont été attribués (voir le tableau 2 présenté dans la section 3.3.1).

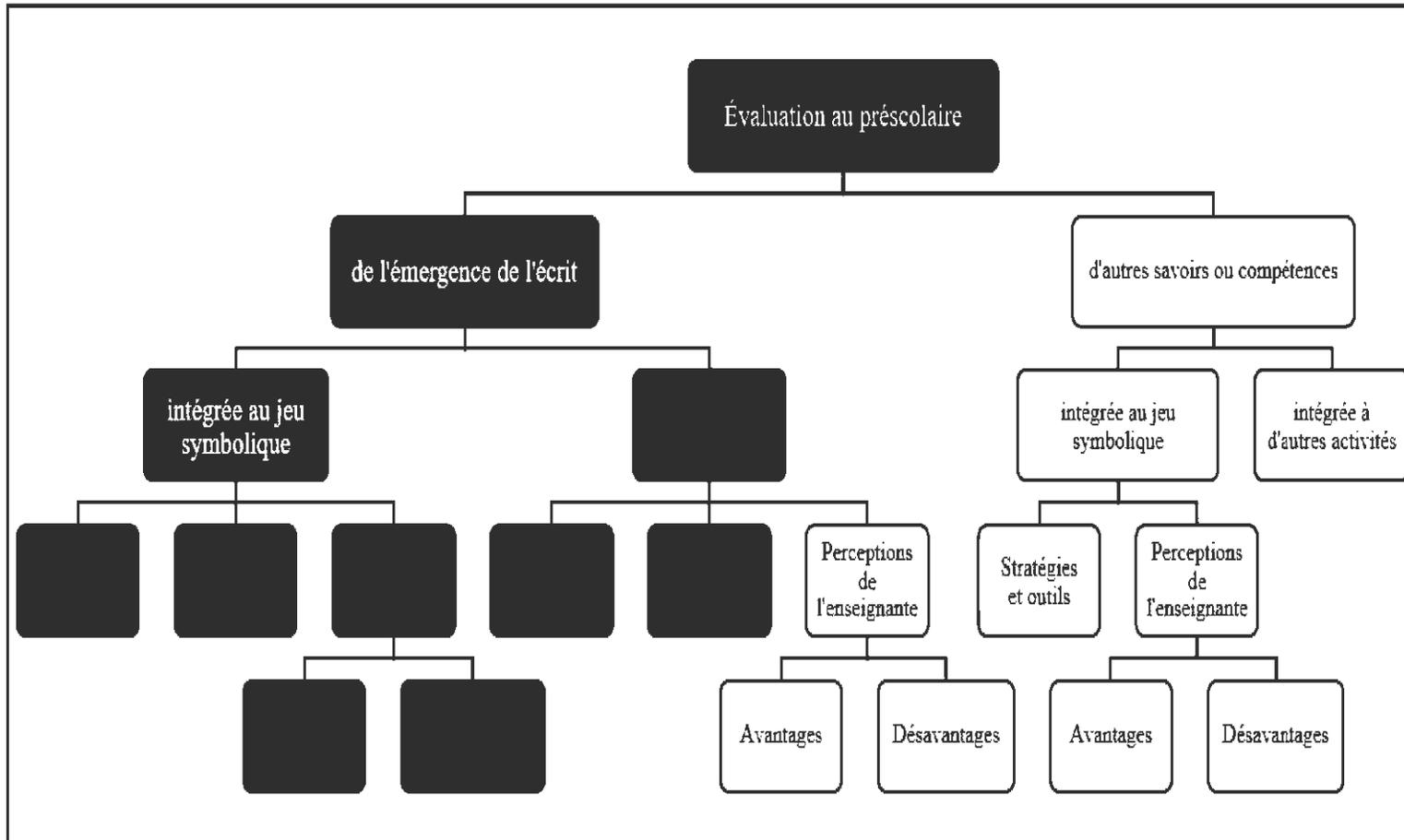


Figure 10: Arbre de codage

Légende : Écriture blanche = thèmes s'appuyant sur l'objet à l'étude  
 Cases grises = thèmes s'appuyant sur les objectifs visés  
 Cases blanches = autres thèmes connexes dégagés des entrevues

#### **4.2.1 Les fonctions de l'évaluation au préscolaire dégagées du discours des enseignantes**

L'analyse des entrevues semi-dirigées nous a permis de constater que plusieurs enseignantes considèrent que l'évaluation sert à soutenir les apprentissages des enfants puisqu'elle permet à l'enseignante de cibler les forces et les défis des enfants, mais aussi de réguler ses propres interventions. Par exemple, Nadia affirme que « l'évaluation nous aide à réajuster notre pratique. C'est important d'évaluer les enfants, mais aussi de s'autoévaluer. » Angèle, quant à elle, déclare : « ça permet de s'ajuster au groupe d'enfants qu'on a. D'une année à l'autre, on s'adapte. On ne va pas à la même vitesse et on n'arrive pas nécessairement aux mêmes résultats. » Il s'agit d'une perception partagée par la majorité des enseignantes au préscolaire interviewées, bien que pour Sandra, cette fonction de l'évaluation soit davantage soulignée. Ce qui la démarque, c'est qu'elle considère l'évaluation intégrée aux apprentissages comme un moyen de mesurer les besoins des enfants et d'y répondre immédiatement. Pour elle, « c'est le moyen le plus efficace de s'ancrer dans le présent. Pour chaque activité, je me demande "Qu'est-ce que je peux faire dans le moment présent pour que chacun progresse?" » Elle précise que pour y parvenir, l'enseignante doit connaître les manifestations observables qui témoignent des apprentissages et des difficultés des enfants.

La fonction de l'évaluation ayant été le plus souvent mentionnée par les enseignantes interviewées est la vérification de la progression des enfants au fil de l'année scolaire. Dans les discours, cette vision était souvent exprimée par les mots « d'où l'enfant part, où est-ce qu'il est rendu et où est-ce qu'on peut l'amener. » La plupart d'entre elles mentionnent que cette progression est évaluée en tenant compte des performances antérieures de l'enfant, mais l'une d'elles, Sara, mentionne qu'elle tient également compte de l'évolution générale du groupe: « C'est certain qu'on n'a pas à comparer les enfants les uns aux autres, mais plutôt envers eux-mêmes. Mais on voit quand

même que la majorité évolue de telle façon et que celui-là...il progresse plus lentement. » Toutes les enseignantes interviewées ont souligné qu'au préscolaire, les enfants ont tous un bagage d'expérience très varié, notamment en ce qui concerne les expériences liées à l'écrit. Angèle explique : « quand ils arrivent au préscolaire, les enfants ne sont pas tous au même niveau. Certains ont été moins stimulés. Ils n'ont pas eu la chance d'avoir un milieu familial où on leur proposait des livres et où on leur racontait des histoires. »

Une autre fonction de l'évaluation qui a été soulevée est d'amener l'enfant à prendre conscience de ses progrès. Les façons de faire varient d'une enseignante à l'autre. Sandra, par exemple, amène les enfants de sa classe à partager oralement au début de l'année scolaire leurs craintes concernant la première année du primaire qui s'en vient. Puis, à la fin de l'année, elle revient sur cette discussion et les enfants constatent qu'ils ont fait des apprentissages, qu'ils sont préparés et qu'ils sont moins inquiets. Jacynthe et Nadia, quant à elles, ont plutôt recours à l'autoévaluation à l'oral ou à l'écrit. Nadia considère qu'en « faisant participer l'enfant à son évaluation, il va être un petit peu plus conscient de son évolution et des points qu'il a à travailler. » Pour ce qui est de Jacynthe et France, elles ont eu l'idée d'offrir à chacun des enfants de leur classe un « cahier d'écriture » au mois de septembre. Dans la classe de Jacynthe, les enfants y écrivent d'abord leur prénom, puis l'utilisent à plusieurs reprises au fil de l'année scolaire, tandis que dans la classe de France, l'utilisation du cahier est libre à chaque enfant. Dans les deux cas, les enfants peuvent constater leur progrès en écriture.

Certaines enseignantes ont également souligné que l'évaluation est un moyen de collaborer avec les parents et les enseignantes qui accueilleront les enfants de leur classe en première année du primaire. En général, les enseignantes ont expliqué qu'elles informaient les parents au sujet des progrès de leurs enfants. Toutefois, trois enseignantes vont plus loin dans la collaboration avec les parents. En effet, Esther,

Nadia et Sylvie ont mentionné que les forces et les défis des enfants qu'elles ont identifiés grâce à l'évaluation leur permettent de proposer aux parents certaines interventions qu'ils peuvent mettre en place à la maison pour soutenir le développement de leur enfant. Pour ce qui est de la transition des enfants vers la première année, Esther, Rachel et France ont affirmé qu'elles transmettent à leurs collègues des recommandations au sujet de certains enfants qu'elles ont évalués comme étant plus « à risque » d'éprouver des difficultés en lecture et en écriture.

Lors de l'entrevue semi-dirigée, nous avons constaté que certaines enseignantes remettent en question la pertinence de réaliser une évaluation sommative à l'éducation préscolaire. Carmen a notamment confié : « Je me demande "pourquoi les évaluer?" L'important, c'est de leur donner la chance de s'acclimater et d'aimer l'école. » « C'est important d'évaluer, mais je ne suis pas certaine que ce soit nécessairement une bonne chose qu'il y ait un bulletin au préscolaire » dit Rachel. Quant à Esther, elle confie aux parents des enfants de sa classe : « le bulletin, c'est administratif. Les notes, pour moi, ce n'est pas important. Ce qui l'est, c'est d'où ton enfant est parti? Où est-ce qu'il est rendu? Jusqu'où est-ce qu'on peut l'amener? » L'évaluation sommative en inquiète d'ailleurs quelques-unes, notamment en raison des attentes qui varient d'une enseignante à l'autre. France mentionne : « ce que je trouve un peu difficile, au préscolaire, c'est que les objectifs ne sont pas aussi spécifiques que ceux du primaire. C'est donc souvent la personnalité de l'enseignante qui va déterminer ce qui se fait en classe. Puis, ce que je trouve difficile, c'est qu'on n'a pas de barème. » Carmen a également soulevé que « d'une classe à l'autre, chaque enseignante est différente, ce qui biaise l'évaluation. Par exemple, moi, ce que je vais observer chez un enfant, une autre enseignante qui l'observe pourrait voir autre chose. » Rachel va dans le même sens en affirmant que « l'évaluation, au préscolaire, c'est personnel à chacun! Moi, c'est extrêmement rare que je donne la note A puisqu'elle représente l'excellence. Comment est-ce possible d'être parfait dans une compétence développementale?

Nous-mêmes, les adultes, on ne l'est pas! Comment peut-on exiger ça d'un enfant de 5 ans? »

#### **4.2.2 Les stratégies et les critères d'évaluation de l'émergence de l'écrit**

Les enseignantes travaillant à la commission scolaire B ont mentionné qu'un test de dépistage précoce des difficultés d'apprentissage était mis en place dans le milieu préscolaire. « Depuis quelques années, on a commencé à faire le dépistage précoce de l'émergence de l'écrit; ce qui touche la conscience phonologique, les rimes, les débuts de phrases, tout ça » dit Esther. Rachel précise : « On pose des questions aux enfants au sujet des rimes et des habiletés de conscience phonologique. On a un petit examen qu'on va coter. Les parents n'auront jamais les résultats, les enfants non plus. [...] On a une équipe : une conseillère pédagogique au préscolaire, la direction, une éducatrice et moi. » Dans la commission scolaire C, certaines enseignantes ont mentionné qu'un orthopédagogue ou une éducatrice venait dans les classes du préscolaire pour réaliser un test pour vérifier les habiletés de conscience phonologique et la connaissance du nom des lettres. À ce propos, Sara a partagé certaines réticences : « Je préférerais que ce soit moi (qui les évalue) et que ce soit dans la classe, avec les repères qu'ils ont. Là, ils sont en dehors de la classe, dans le corridor, il y a du monde qui circule... Les enfants ne connaissent pas beaucoup la dame... Je ne suis pas sûre qu'ils répondent au mieux de leurs connaissances. » Pour ce qui est de la commission scolaire A, les enseignantes interviewées n'ont pas mentionné la mise en place de telles mesures.

Dans les trois commissions scolaires, différentes troupes proposant un enseignement explicite et systématique des lettres de l'alphabet<sup>32</sup> sont utilisées par les enseignantes et presque toutes les enseignantes interviewées ont affirmé s'en servir pour évaluer la connaissance du nom et du son des lettres des enfants, mais aussi la motricité fine et

---

<sup>32</sup> A-B-C Boum, La forêt de l'alphabet, Raconte-moi l'alphabet, Chante-moi l'alphabet.

globale liée aux gestes d'écriture (seules Esther et Rachel n'en ont pas fait mention). Toutefois, le recours à ces trousseaux ne semble pas être le moyen qu'elles privilégient pour évaluer l'émergence de l'écrit. Par exemple, Angèle affirme : « on évalue le plus possible à travers des activités libres, des jeux libres ou des ateliers libres et parfois, par certaines activités un petit peu plus dirigées. Nous, on a un petit cahier *Raconte-moi l'alphabet* et à l'intérieur de celui-ci on travaille l'apprentissage de l'écriture. »

Certaines enseignantes gardent des traces des écrits des enfants. Il peut s'agir de photocopies de cartes de souhaits ou de livres qu'ils ont créé, de feuilles d'exercices réalisées lors d'une activité dirigée, de calepins dans lesquels les enfants ont écrit, d'écriture approchée réalisée dans le cadre d'une activité dirigée ou de jeux libres, mais aussi de photographies. Jacynthe explique : « ils peuvent écrire un peu partout dans la classe. Puis, ils viennent me le montrer et je les photographie. "Madame Jacynthe! Prends-moi en photo avec mes mots!" C'est parce qu'ils sont fiers. C'est eux qui me le demandent. » La plupart des enseignantes affirment que ces traces écrites leur permettent d'évaluer principalement l'intérêt et le plaisir des enfants envers l'écrit. Il s'agit également d'une occasion pour elles de questionner l'enfant sur son intention d'écriture. Jacynthe ajoute : « Ce ne sont que des gribouillis, mais les enfants savent ce qu'ils ont écrit. Je leur demande "Qu'est-ce que tu as écrit?" Et ils me racontent une histoire avec leurs gribouillis, leurs dessins. »

L'évaluation au moyen de l'entrevue avec l'enfant est également utilisée par plusieurs des enseignantes rencontrées. Cette pratique consiste à prendre les enfants, à tour de rôle, pour vérifier leurs connaissances. Par exemple, sont-ils capables de globaliser les prénoms des enfants de la classe, reconnaissent-ils les chiffres de 1 à 10 ou les différentes lettres de l'alphabet? Sylvie, ayant recours à cette pratique à quelques reprises dans l'année scolaire pour vérifier quelles lettres chacun des enfants connaît, a tout de même formulé une préoccupation envers cette pratique évaluative : « Je leur

présente toutes les lettres, l'une après l'autre. Puis là, l'enfant qui dit : "Je ne sais pas. Je ne sais pas. Je ne sais pas." Ben là, je ne veux pas qu'il se sente dévalorisé et qu'il ne se sente pas bon. [...] C'est toujours un peu délicat, je ne veux pas les mettre en situation d'échec non plus. »

Les livres permettent également d'évaluer l'émergence de l'écrit des enfants. Par exemple, l'enseignante peut observer les enfants lorsqu'ils manipulent un livre « les enfants essaient de se souvenir de l'histoire que j'ai lue la veille et essaie de se la raconter dans leurs mots » explique Sylvie. Michelle, quant à elle, en profite pour vérifier : « Est-ce que l'enfant lit de gauche à droite? Est-ce qu'il se repère dans un livre? Est-ce qu'il reconnaît les mots qui reviennent d'une histoire à l'autre? » En faisant la lecture d'une histoire aux enfants, Sara en profite pour vérifier l'intérêt des enfants et leur compréhension du récit. Sylvie, pour sa part, trouve que les histoires permettent également de travailler les rimes et d'enrichir le vocabulaire des enfants. « Les livres ont un vocabulaire plus avancé. Souvent, en lisant une histoire, je vais demander "Est-ce qu'il y a un ami qui sait ce que *tel mot* veut dire?" Et là, je peux voir les liens qu'ils font avec les mots de même famille qu'ils connaissent » dit-elle.

Toutes les enseignantes ont mentionné d'entrée de jeu avoir recours à l'observation des enfants dans divers contextes, combinée à une prise de notes personnelles et au questionnement de l'enfant, pour évaluer l'émergence de l'écrit chez les enfants de leur classe. Selon Jacynthe, Angèle, Sandra, Michelle, Esther et Sylvie, la routine du matin est un moment particulièrement propice pour réaliser l'évaluation au moyen de l'observation. Dans la classe d'Angèle, « quand les enfants arrivent, ils ont un moment pour regarder un livre et là, je suis capable de remarquer l'enfant qui va tout de suite chercher son livre, qui fait semblant de lire, qui tourne les pages dans le bon sens. Tandis qu'il y en aura d'autres à qui je vais devoir dire quatre fois : "N'oublie pas, tu dois te prendre un livre." Ça vient alors m'indiquer : "pour l'instant, il s'intéresse peu

à la lecture, à l'écriture. Il n'a pas l'intérêt à aller vers les livres." En arrivant le matin, si je vois un enfant qui va essayer d'aller lire le message du jour, eh bien je vois que c'est un enfant qui est en apprentissage et qui s'y intéresse. Je suis donc capable de l'évaluer un petit peu à ce niveau-là. » La lecture du message du jour en groupe permet également à l'enseignante de vérifier la compréhension du concept de lettre, de mot et de phrase chez les enfants. Pour ce faire, Sylvie et Sandra ont mentionné qu'elles comptaient les mots dans le message du jour avec les enfants. De plus, toutes les deux amènent les enfants à participer à l'écriture du message du jour. Sandra raconte qu'elle demande parfois aux enfants de lui dicter des phrases pour le message. Elle leur demande alors de lui indiquer le début et la fin de la phrase. « Ils me disent : "Après ce mot, mets un point parce que ma première phrase est finie." Vers la fin de l'année scolaire, ils sont capables de reconnaître le point d'exclamation et ils savent à quoi ça sert. Ils le distinguent même des lettres! » dit-elle.

L'observation de l'émergence de l'écrit pendant les activités dirigées (ateliers en sous-groupe, jeux dirigés de conscience phonologique, bricolage en grand groupe accompagné d'une marche à suivre, etc.) est également une pratique évaluative répandue chez les enseignantes interviewées. Par exemple, Angèle explique : « Parfois, j'écris la démarche en même temps que je présente l'activité. Pour moi, c'est important qu'ils me voient écrire, qu'ils me voient réfléchir aussi. Parfois, je leur demande : "Jjje découpe. Jjj. Quelle lettre est-ce que tu entends?" Je les implique dans l'écriture de la démarche. » Bien que plusieurs activités décrites par les enseignantes touchent la connaissance du nom et du son des lettres, les enseignantes affirment que ces activités leur permettent principalement d'évaluer l'intérêt et le plaisir des enfants pour l'écriture. Esther raconte que travailler une habileté à travers diverses activités permet de s'assurer que l'enfant l'a bien acquise, qu'il est capable de la mobiliser dans différents contextes. « Parfois, au moment d'une évaluation, un

enfant est capable de reconnaître les rimes en entendant quelques mots, mais oups, lorsque je fais un jeu de rimes, l'enfant ne réussit pas, » dit-elle.

La plupart des enseignantes ont souligné que la période de jeux libres est un moment privilégié pour évaluer l'intérêt des enfants envers la lecture et l'écriture. Nadia constate que les enfants « vont dans les coins de jeux pour imiter le scripteur. Par exemple ils répondent au téléphone et se prennent des notes. » Sylvie, quant à elle, a remarqué qu'en jouant, les enfants utilisaient un vocabulaire plus riche. « Ils ne parlent pas comme dans la vie de tous les jours! Là, parce qu'ils jouent un rôle, ils vont utiliser leur vocabulaire un petit peu plus recherché. » Elle profite donc du jeu symbolique pour évaluer la richesse du vocabulaire. Pour sa part, Sandra évalue également l'autonomie des enfants de trouver des stratégies pour se dépanner. Elle raconte : « Parfois, ils vont se faire des listes ou des menus quand ils jouent... Alors ils me demandent comment on écrit *telle chose*. Là, je leur dis : "Essaie de penser à comment tu pourrais faire. » Parfois, ils vont se débrouiller : il y en a qui vont aller voir l'alphabet sur le mur. Ils vont faire référence à des choses qu'ils connaissent. Alors je me dis : "Ah, ils se servent des outils!" »

Pour évaluer l'émergence de l'écrit, quatre stratégies ressortent du discours des enseignantes. La première consiste à interagir avec les enfants lorsque ces derniers viennent à la rencontre de leur enseignante pour lui demander de l'aide ou lui montrer ce qu'ils ont fait. La deuxième consiste à observer les enfants sans interagir avec eux et à prendre en note les observations pertinentes. La troisième consiste à jouer avec les enfants. Cette proximité avec l'enfant offre l'occasion à l'enseignante d'interagir avec lui pour le questionner au sujet de l'écrit, mais aussi pour lui faire des propositions pour enrichir son jeu. Sylvie en profite également pour évaluer la communication orale : « quand ils sont en train de jouer, je vais m'asseoir au restaurant et je vais dire : "Est-ce que je peux avoir un thé mademoiselle?" Là, je vais en profiter pour jaser avec

elle pour voir comment est sa structure de phrase. » La quatrième stratégie consiste à circuler dans la classe en observant les enfants pendant qu'ils jouent, mais aussi à interagir avec eux en les questionnant par rapport à ce qu'ils sont en train de lire ou d'écrire. Dans cette stratégie, l'enseignante ne joue pas avec les enfants, elle conserve son statut d'enseignante. Toutes les enseignantes interviewées utilisent plus d'une stratégie.

Chez l'ensemble des participantes, une préoccupation pour la première année du primaire ressortait dans le discours des enseignantes. Toutes les enseignantes rencontrées, à l'exception de Sara, ont mentionné que l'évaluation de l'émergence de l'écrit des enfants leur permettait de vérifier s'ils seraient « prêts », « bien préparés » ou aurait une « base » ou un « bagage » suffisant pour aller en première année. Par exemple, Sandra disait : « je me questionne tout le temps. Est-ce que je le fais assez, est-ce que je ne le fais pas assez? L'enseignante qui va les recevoir en première année, à quoi est-ce qu'elle s'attend? Même s'il ne devrait pas y avoir d'attentes, à l'occasion, on sent qu'il y en a. Je trouve ça un peu angoissant, la préparation. Est-ce que je les prépare assez bien? Je trouve ça difficile. » Les pratiques évaluatives de l'émergence de l'écrit sont liées à cette préoccupation pour la première année puisque cette dernière oriente les critères d'évaluation des enseignantes. À cet effet, France expliquait : « On parle d'émergence de l'écrit. C'est important, mais il ne faut quand même pas trop pousser. Moi, je trouve ça très important d'aller voir mes collègues de première année et de leur dire : "Vous autres, qu'est-ce que vous allez montrer? Qu'est-ce que vous aimeriez qu'on touche ou qu'on ne touche pas?" Moi, je me donne une limite. Mais j'ai des collègues qui poussent beaucoup plus. Le fait qu'on ne fasse pas tous la même chose me dérange un peu. Je trouve que ce n'est pas clair. Qu'est-ce qui est correct? Qu'est-ce qui ne l'est pas? » Nadia disait même ressentir une certaine pression provenant de ses collègues du primaire : « on est un peu surchargée par nos collègues de première année qui nous disent qu'on ne travaille pas assez l'émergence de l'écrit

dans d'autres contextes que le jeu. Elles voudraient que les enfants connaissent leur alphabet et qu'ils soient capables de certaines choses pour aller en première année. Alors, c'est sûr qu'on est consciente du mandat de la première année, mais on est aussi consciente que le jeu est important. Alors on manque de temps. » Jacynthe, Carmen et Michelle ont d'ailleurs mentionné réduire le temps de jeu vers la fin de l'année scolaire afin de préparer les enfants à la première année du primaire, où il n'y aura plus autant de temps pour jouer.

#### **4.2.3 Les avantages et les inconvénients de l'évaluation de l'émergence de l'écrit intégrée au jeu symbolique perçus par les enseignantes**

L'évaluation de l'émergence de l'écrit intégrée au jeu symbolique présente, selon les enseignantes, plusieurs avantages. Toutefois, chacun de ces avantages s'accompagne d'un désavantage qui y est lié. Ainsi, nous présenterons dans un même paragraphe l'avantage tel que perçu par les enseignantes et le désavantage qui l'accompagne.

Le principal avantage que les enseignantes voient dans l'intégration de l'évaluation de l'émergence de l'écrit au jeu symbolique est qu'elle permet d'observer l'enfant qui écrit et qui lit spontanément, de lui-même. Pour les enseignantes rencontrées, cela témoigne de l'intérêt réel de l'enfant envers l'écriture et la lecture. France dit : « quand je fais une activité d'émergence de l'écrit en grand groupe, je me dis : "Là, ils sont obligés. Ils vont le faire." Mais quand ils le font en jeu libre, je me dis que c'est vraiment parce qu'ils en ont l'intérêt. Je vois ceux qui ont vraiment le goût de lire et d'écrire. » De plus, Rachel mentionne que lorsqu'elle voit un enfant écrire dans le jeu, ce comportement lui indique que « l'enfant a compris à quoi sert l'écriture, qu'il y a un objectif à ça. » Selon Sandra, Nadia et Rachel, le jeu symbolique peut offrir l'occasion de voir les enfants qui ont moins d'intérêt envers la lecture et l'écriture le faire puisque l'apprentissage passe principalement par le jeu au préscolaire. Michelle

raconte : « Je trouve qu'au coin maison, c'est un endroit qui est propice pour voir ce que les enfants sont capables de faire. Quand ils prennent des commandes pour jouer au restaurant, par exemple, je vois qu'ils essaient d'écrire par leurs propres moyens. » Toutefois, France souligne que l'évaluation de l'émergence de l'écrit intégrée au jeu symbolique présente également un désavantage puisque « tout dépend des jeux qu'ils font. » Il est vrai que certains jeux, tel l'épicerie ou le restaurant, offrent des occasions d'observer l'émergence de l'écrit des enfants, mais d'autres jeux s'y prêtent moins. De plus, Nadia, Angèle et France mentionnent que certains enfants n'ont pas d'intérêt pour l'écriture et qu'ils ne l'utilisent pas dans leurs jeux ou encore que d'autres enfants ont moins d'intérêt pour le jeu symbolique (ceux qui préfèrent colorier, jouer aux blocs ou à certains jeux de société par exemple). Il s'avère donc difficile d'évaluer l'émergence de l'écrit chez ces enfants.

Pendant la période de jeu libre, certaines enseignantes considèrent qu'elles ont davantage l'occasion de consigner leurs observations et d'intervenir auprès de certains enfants puisqu'ils sont autonomes. Par exemple, Michelle affirme que « la période de jeu permet d'entrer en relation individuellement avec certains enfants pour aller valider des choses. Je suis aussi plus disposée à prendre des notes puisque je n'ai pas un groupe en entier devant moi que je dois évaluer sur le moment. » Au contraire, d'autres enseignantes éprouvent de la difficulté à trouver le temps pour observer l'émergence de l'écrit et consigner leurs observations pendant cette période. Par exemple, Nadia éprouve de la difficulté à trouver le temps pour observer les enfants pendant cette période puisqu'elle profite de ce moment de la journée pour intervenir individuellement auprès de certains: terminer un travail, prendre le temps d'écouter et de discuter avec un enfant qui vit des choses difficiles, etc. Pour leur part, Carmen, Sandra et Sylvie soulignent qu'elles doivent intervenir auprès des enfants pour les aider à régler des conflits, pour assurer le respect des règles de vie de la classe ou encore pour les aider à organiser leur matériel. Jacynthe, quant à elle, admet que

consigner ses observations pendant les jeux est un défi puisqu'il s'agit d'une période lors de laquelle les enfants sont dispersés dans la classe et où les comportements sont éphémères : « Ça s'est passé là, mais deux secondes après, c'est fini. L'enfant est passé à autre chose. » Sandra raconte : « "C'est vrai, il faut que je prenne ça en note!" Je pars, puis là il y en a un qui se fait mal. Plus tard je me rends compte : "Ben oui, c'est vrai. Je devais aller écrire quelque chose... qu'est-ce que je devais écrire déjà?" »

Un autre avantage de l'intégration de l'évaluation de l'émergence de l'écrit au jeu symbolique identifié par les enseignantes est que l'évaluation se fait à l'insu des enfants. Certaines enseignantes ont l'habitude d'aller voir les enfants pendant qu'ils jouent pour les questionner, ainsi les enfants n'ont pas l'impression qu'elle est en train de les évaluer à ce moment précis. Esther souligne que « l'inconvénient se serait de leur dire : "Je t'évalue pour ça." Mais tu sais, les enfants ne le savent pas. C'est tout à fait normal que je leur pose des questions et que j'aie les voir. Même que parfois, ils me disent : "Tu n'es pas venu me voir!" » France, quant à elle, raconte : « Je suis assise à mon bureau ou à une table un petit peu plus loin. Je fais semblant de m'occuper. Là, je les regarde. [...] Ils m'oublient complètement! » Toutefois, Carmen considère que l'observation des enfants ne se fait jamais vraiment à leur insu et que la période de jeu devrait être un moment où les enfants ne sont pas soumis à l'évaluation: « Même si on ne leur dit pas qu'on les observe, ils le savent. Moi, je trouve que je leur volerais des moments. Oui, je les observe quand même. Sauf que je trouve que j'ai d'autres moments dans la journée où je peux les évaluer. »

### **4.3 Les résultats de l'analyse phénoménologique de chaque cas**

Dans cette section, nous décrivons le rapport individuel des deux cas étudiés, soit les deux enseignantes au préscolaire qui ont été recrutées à la suite de la première analyse

thématique des données issues des entrevues semi-dirigées. Pour rédiger ces rapports, nous avons suivi les étapes d'analyse phénoménologique des données de Colaizzi (1978) telles que présentées par Fortin et Gagnon (2016)<sup>33</sup>. Les pages qui suivent présentent donc chacun des rapports individuels des cas étudiés. Pour chacun d'eux, nous exposons d'abord le profil de l'enseignante: son expérience professionnelle, son milieu de pratique, les caractéristiques de son groupe, sa conception de l'évaluation au préscolaire, sa conception de l'émergence de l'écrit et la place qu'elle accorde au jeu symbolique dans sa classe. Ensuite, nous décrivons et illustrons par des exemples ses pratiques évaluatives de l'émergence de l'écrit intégrées au jeu symbolique : les moyens et les outils qu'elle emploie, ainsi que les éléments de l'émergence de l'écrit qu'elle évalue chez les enfants de sa classe. Enfin, nous présentons ses réflexions et ses questionnements en lien avec ses pratiques évaluatives.

#### **4.3.1 Le profil de la première enseignante : Sandra**

La première enseignante, Sandra (nom fictif), est titulaire d'un baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire. Elle enseigne depuis près de 30 ans, mais en est à sa cinquième année au préscolaire. Pour l'année scolaire 2016-2017, elle travaille dans une école où il n'y a qu'une seule classe de préscolaire et dont le milieu socioéconomique est plutôt favorisé (IMSE = 2). Son groupe compte 18 enfants (7 filles et 11 garçons).

Sandra a principalement recours à l'observation et à la prise de notes personnelles pour évaluer les compétences des enfants. Pour elle, l'évaluation se fait à tout moment, dans différents contextes, et a pour fonction non seulement de constater l'évolution des enfants, mais aussi de réguler ses interventions pour soutenir leurs apprentissages. « L'évaluation, je trouve que c'est la meilleure façon, en tant qu'enseignante, de

---

<sup>33</sup> Ces étapes sont présentées dans la section 3.5.2.

s'ajuster aux besoins de ses élèves. » Cette enseignante considère que questionner l'enfant fait également partie de l'évaluation, c'est-à-dire qu'en posant des questions ouvertes aux enfants, elle accède à leurs intentions, leurs stratégies, leurs perceptions, etc.

Cette enseignante décrit l'émergence de l'écrit comme étant « le désir de communiquer. C'est le désir des enfants d'exploiter les ressources qu'ils ont à leur disposition pour faire plaisir à l'autre, pour l'inviter, pour jouer à des jeux de rôles. C'est aussi la dynamique qu'il y a en arrière de : "c'est quoi ces lettres-là, puis ces symboles-là? Une fois qu'ils sont mis ensemble, ça veut dire quelque chose." Ils se rendent compte que l'écriture, c'est plus que seulement mettre des lettres ensemble. » Pour elle, l'émergence de l'écrit touche également la capacité de l'enfant à reconnaître l'écrit autour de lui, à distinguer les lettres des autres symboles, à associer les lettres et les sons, à utiliser des dessins et des écritures approchées pour communiquer, à raconter une histoire en observant les illustrations d'un livre, à faire des anticipations avant la lecture d'une histoire, à globaliser certains mots et à dicter un message à l'adulte. De plus, l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, selon elle, passe par la capacité des enfants à développer des stratégies pour se dépanner et par le développement du vocabulaire.

Dans sa classe, les enfants ont une période quotidienne d'environ 45 minutes pour jouer. Sandra considère que cette période est un moment propice pour observer comment les enfants réinvestissent certains apprentissages en reproduisant, par exemple, des activités qui ont été faites lors d'une autre période de la journée. Elle précise que « l'important, c'est que je sois à l'affût de ce qu'ils font. » Ainsi, elle s'assure de se rendre disponible et de s'intéresser à ce que font les enfants pendant cette période. Si l'occasion se présente, elle s'intègre au jeu des enfants, les questionne sur ce qu'ils font ou émet des suggestions pour enrichir leur jeu. L'aire de jeu

symbolique de sa classe était aménagée en coin « maison » du mois d'octobre au mois de mars. Il y avait une cuisinette, des poupées, une trousse de médecin, des calepins et des caisses enregistreuse dans cet espace. En décembre, une boîte pour envoyer des messages aux lutins a été ajoutée. En mars, certaines démarches pour transformer ce coin « maison » en coin « restaurant » ont été entreprises.

#### **4.3.2 Les pratiques évaluatives de l'émergence de l'écrit intégrées au jeu symbolique de Sandra**

Sandra a mis sur pied une stratégie lui permettant d'évaluer l'émergence de l'écrit des enfants, et ce, lors de diverses activités quotidiennes. D'abord, elle a consulté des documents fournis par sa commission scolaire concernant l'observation et l'évaluation de l'émergence de l'écrit. Ces documents présentent des éléments observables du développement de la compétence à communiquer en utilisant les ressources de la langue; des niveaux de développement des composantes de l'émergence de l'écrit; des découvertes que l'enfant fait relativement au langage écrit, dont l'ordre de complexité des activités en conscience phonologique, et une grille pour l'évaluation du développement de la lecture et de l'écriture. Ces documents sont présentés à l'annexe A. La lecture de ces documents de référence a amené Sandra à avoir une conception approfondie de l'émergence de l'écrit. Ainsi, quand elle observe un comportement qui témoigne de l'émergence de l'écrit chez l'un des enfants de sa classe, elle est en mesure de le remarquer.

Dans ses premières années de carrière au préscolaire, l'évaluation au moyen de l'observation a présenté quelques défis, notamment concernant la consignation : « Je suis un peu éparpillée. C'est parce qu'au préscolaire, tu es partout. Tout apparaît à n'importe quel moment. Alors, je me suis dit : "Là, Sandra, vis avec ça! Essaie de te trouver un fonctionnement". » Cette enseignante a donc recours à des « post-it »

qu'elle a toujours à portée de la main. Si possible, dès qu'elle observe quelque chose de pertinent pour l'évaluation (de l'émergence de l'écrit ou des compétences du programme), elle s'écrit une note personnelle et colle le « post-it » dans un cahier, sur les murs ou sur une grande feuille affichée dans la classe spécialement à cet effet. « Parfois, je me dis "il me semble que mes notes ne sont pas claires. Qu'est-ce que je voulais dire?" Ce n'est pas assez précis par rapport à ce que je voulais laisser comme trace. Mais moi, ça, j'en ai fait mon deuil parce que je me suis dit : "Je suis dans l'action, maintenant". Puis ce qu'il en restera après, c'est tant mieux. »

Pour cette enseignante, tous les apprentissages que les enfants font au préscolaire qui touchent la lecture et l'écriture constituent un progrès. Cette perception se reflète d'ailleurs dans la consignation de ses observations sur des « post-it » : ses notes portent toujours sur ce que l'enfant sait faire (ses forces) et jamais sur ce qu'il ne sait pas (ses lacunes). Par exemple « 20 sept. Anaïs est maintenant capable de reproduire les lettres de son prénom. Elle veut écrire un message pour son papa. » « 21 oct. Jordan fait des tentatives d'écriture. Il veut écrire le nom d'un ami. » « 25 janv. Colin a fait de gros progrès. Il a le goût d'écrire. »

Quand vient le temps de faire le bilan des apprentissages (communication aux parents, bulletin, etc.), elle regroupe les notes consignées et utilise une grille pour dresser le portrait des enfants en fonction de chacune des sept composantes de l'émergence de l'écrit proposées par cet outil (voir annexe A). L'analyse de cette grille lui permet ainsi d'identifier les forces et les défis de certains enfants, mais aussi de constater ce qui devrait être travaillé auprès de l'ensemble du groupe.

Sandra utilise cette stratégie pour évaluer l'émergence de l'écrit des enfants pendant le jeu symbolique. Par exemple, un jour d'octobre, l'enseignante observe trois fillettes qui jouent dans le coin « maison ». L'une d'elles écrit dans un calepin, tandis que les

deux autres s'occupent d'une poupée. Sandra s'approche alors et discute avec elles pour comprendre leur jeu. La fillette lui explique qu'elles jouent au docteur.

- Sandra : « Au docteur. Et là, qu'est-ce que tu as dans tes mains? »
- Rosalie : « Un calepin pour écrire des messages. »
- Sandra : « Écrire des messages à qui? »
- Mia : « À moi. »
- Sandra : « Toi, tu es la maman? »
- Mia : « Non. Je soigne aussi les bébés que les mères nous apportent. Ceux qui ont la varicelle. Il faut qu'ils passent toute la nuit ici. »
- Sandra : « D'accord. Qu'est-ce que tu vas écrire comme message à Rosalie puisqu'elle travaille avec toi? Toi, tu es le médecin? »
- Rosalie : « Oui. Elle écrit le temps qu'on va garder les bébés, parce qu'ils ne peuvent pas rester deux jours. »
- Sandra : « Ah! Tu viendras me montrer ce que tu as écrit pour l'infirmière. »

Par cette intervention, Sandra désirait amener les fillettes à comprendre qu'un message s'adresse à un destinataire et qu'il a pour fonction de communiquer avec quelqu'un d'autre, notamment lorsqu'il n'est pas là. Elle s'est dit : « Elle va l'écrire si elle a le goût de l'écrire, puis elle ne l'écrira pas si elle n'en voit pas la pertinence. » En interagissant avec elles, Sandra a constaté qu'une fillette avait le goût d'utiliser l'écrit dans le jeu (Rosalie), alors que l'autre ne semblait pas avoir de l'intérêt pour cela (Mia). Elle a ainsi pu noter ses observations au sujet de l'intérêt et de la conscience des fonctions de l'écrit chez les joueuses.

Dans sa classe, l'enseignante met à la disposition des enfants un tableau blanc aimanté ainsi qu'une variété de matériel pour écrire (lettres aimantées, étiquettes-mots thématiques, étiquettes-mots des prénoms des enfants, crayons-feutres de couleur). Plusieurs enfants ont joué dans ce coin au mois d'octobre, de novembre, de décembre

et de janvier. Au mois de février, un tableau interactif a été installé dans la classe. Les enfants avaient alors la possibilité d'y écrire pendant la période de jeu libre. Sandra s'est souvent intéressée à ce que faisaient les enfants au tableau aimanté et au tableau interactif. Chaque fois, elle s'approchait d'eux et les questionnait : « Qu'est-ce que tu as écrit là? » « Est-ce que tu reconnais cette lettre? ». Parfois, elle se contente d'être tout près et les enfants lui racontent ce qu'ils ont fait. Elle en profite pour prendre des notes sur des « post-it » et pour les féliciter.

Il est également arrivé que l'enseignante prenne un moment de la période de jeu libre pour écrire un mot aux parents de certains enfants. Chaque fois, elle fait participer l'enfant concerné à cette tâche. Elle commence toujours en lui demandant l'intention du message :

- Sandra : « Florence, je dois écrire un message à maman et papa pour leur dire ce qui s'est passé. As-tu une idée de ce que je pourrais écrire? »

Au mois de novembre, la jeune fille avait de la difficulté à répondre à cette question.

- Sandra : « Tu n'as pas d'idées? Qu'est-ce qui vient d'arriver? »

Florence répond alors dans ses mots.

- Sandra : « Ah! Je vais donc écrire ça. Où est-ce que je vais commencer à écrire ton message? »

Elle ne sait pas.

- Sandra : « Est-ce que je vais commencer à écrire ici (en bas de la page) ou est-ce que je vais commencer à écrire là (en haut à gauche)? »
- Florence : « Là (en haut à gauche). »
- Sandra : « Là, c'est une bonne idée! On commence à gauche. Alors, qu'est-ce que je vais écrire? Par quel mot est-ce que je vais commencer? Si je commençais par "bonjour", est-ce que ce serait une bonne idée? »
- Florence : « Oui. »

- Sandra : « Après, qu'est-ce que tu m'as dit déjà? Qu'est-ce qu'il fallait que j'écrive? »

Cette fois, la fillette est en mesure de dire sur quoi portera le message. L'enseignante écrit donc la phrase en disant à voix haute chacun des mots qu'elle écrit.

Une scène similaire s'est également déroulée au mois de mars. Les questions de l'enseignante étaient sensiblement les mêmes, mais elle a également demandé au garçon concerné quelle était la date afin de l'amener à utiliser une stratégie pour trouver cette information, c'est-à-dire se référer au calendrier de la classe. Cette interaction autour du message permet à Sandra de soutenir l'émergence de l'écrit chez les enfants en les accompagnant dans le processus d'écriture (identifier son intention, introduire et conclure le message), en modélisant la correspondance entre l'oral et l'écrit (en disant à voix haute les mots qu'elle est en train d'écrire), en vérifiant ce que l'enfant connaît (l'orientation de l'écriture). Une fois le message terminé, Sandra prend un moment pour noter ses observations. Bien que cette scène se soit déroulée en dehors du jeu symbolique, c'est une intervention qui pourrait également s'y intégrer lorsqu'un enfant fait semblant d'écrire un message.

### **4.3.3 Les réflexions et les questionnements de Sandra**

Cette année, Sandra s'est retrouvée devant un constat qui l'a amenée à se questionner : elle a remarqué que les enfants de son groupe intégraient très peu l'écrit au jeu symbolique. Elle précise : « On dirait que ce sont deux choses séparées. » Elle observe les enfants écrire dans d'autres contextes et constate qu'ils aiment beaucoup présenter ce qu'ils conçoivent à l'écrit (des listes, des cartes, des histoires), mais qu'ils ne les utilisent pas pour enrichir leur jeu. Sandra explique : « Je les trouvais davantage portés à lire spontanément dans leur jeu. Plus qu'écrire. On dirait que l'écriture, pour eux, c'est quelque chose d'à part. » Pourtant, ce n'était pas ce qui se passait dans sa classe

les années précédentes. Par exemple, au mois de mars, elle a suggéré aux enfants de créer un restaurant et des menus. Elle raconte : « D'habitude, j'apporte la boîte de lait et toutes sortes de contenants. On se bâtit tout ça. Puis cette année, j'avais commencé à apporter du matériel et je me suis rendu compte qu'ils n'avaient pas le goût de... saisir ça. Contrairement aux autres années où je pouvais quasiment faire une épicerie. » Certains enfants ont conçu des livres de recettes et des listes d'épicerie, mais ont préféré les présenter en classe et les afficher sur le mur plutôt que de les utiliser pour jouer.

Sandra s'est donc demandé : « Qu'est-ce qui fait en sorte que c'est différent cette année? Je suis quand même la même personne. C'est aussi le même contexte, le même environnement. Qu'est-ce qui fait que c'est moins populaire cette année, ce genre de jeu, par rapport aux autres années? » Pour l'instant, Sandra émet l'hypothèse que cela est possiblement dû au fait que les enfants de sa classe sont relativement jeunes (le tiers d'entre eux fêtera son anniversaire en mai, juin ou juillet). Elle se dit également qu'elle devrait peut-être retenter le coup : apporter à nouveau des boîtes et des contenants d'aliments pour agrémenter l'aire de jeu. Elle considère que « c'est probablement quelque chose que j'ai négligé. »

Pour Sandra, l'évaluation de l'émergence de l'écrit pendant le jeu symbolique est parfois un défi puisque « tu as des années où c'est plus facile de voir des choses dans le jeu symbolique. Tu as des groupes qui se prêtent plus à ça on dirait. » De plus, il lui est arrivé d'observer un enfant en train d'écrire dans son jeu, mais au moment où elle lui a demandé « Qu'est-ce que tu écris? », celui-ci a répondu : « Je ne sais pas. » Un autre jour, Sandra est allée voir des filles qui jouaient aux mamans qui soignent un bébé malade. Elle leur a demandé « Quels médicaments est-ce que tu dois lui donner? Qu'est-ce qui est écrit sur la bouteille? » et, encore une fois, l'enfant a répondu : « Je ne sais pas. » Devant cette situation, Sandra se sent déstabilisée : « ça

me désarme un peu, parce que j'ai l'impression que je ne vais pas chercher ce que je pourrais savoir. Je ne suis pas capable d'aller plus loin avec ça. Puis, si je leur en dis trop, je leur propose des réponses. Et ça, je ne veux pas. Moi, je préfère me retirer. Je me dis : "Je ne veux pas leur suggérer des réponses." Mais, peut-être qu'en leur faisant des suggestions, je les ferais avancer plus. Je laisse peut-être ça stagnant... »

Pour Sandra, observer l'émergence de l'écrit dans le jeu symbolique, « à partir du moment où tu te rends compte qu'un enfant fait quelque chose en lien avec l'écriture ou la lecture... tu ne peux pas être perdante d'aller t'informer par rapport à ça. Ça peut juste être positif. Je considère que je n'ai pas perdu mon temps. Parfois, je n'ai pas besoin de leur poser des questions pour faire des observations! Je ne suis pas toujours obligée d'obtenir une réponse pour comprendre. C'est l'accumulation d'observations. C'est l'évolution qu'on voit aussi dans le temps. » Un des avantages du jeu symbolique pour l'émergence de l'écrit, selon Sandra, c'est que les enfants sont libres de faire des tentatives, des expérimentations. Les idées amenées par l'enseignante demeurent des suggestions : « Je trouve que la force c'est qu'on peut attendre la prochaine fois pour voir ce qu'il va en faire. Moi, j'ai l'impression qu'en intervenant, tu sèmes quelque chose, mais sans savoir ce qui va en ressortir. »

#### **4.3.4 Le profil de la deuxième enseignante : Rachel**

La deuxième enseignante, Rachel (nom fictif), est titulaire d'un baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire. Elle enseigne depuis 10 ans, mais en est à sa sixième année au préscolaire. Pour l'année scolaire 2016-2017, elle travaille dans une école où il y a plusieurs classes préscolaires et dont le milieu socioéconomique est plutôt défavorisé (IMSE=8). Son groupe compte 15 enfants (9 filles et 6 garçons).

Rachel considère que l'évaluation est constante au préscolaire, dans la mesure où l'enseignante est toujours en train d'observer les enfants. « Dès qu'ils arrivent, je les observe. J'ai souvent un cahier dans lequel j'écris. [...] Je note ce que je vois et les interactions des enfants. » Ces observations lui permettent de cibler les forces et les défis des enfants, afin d'identifier des pistes pour les soutenir dans le développement de leurs compétences. Pour elle, l'observation est un incontournable pour évaluer. « Les compétences, au préscolaire, sont des compétences de vie. Pour que je puisse les observer, il faut que je voie les enfants dans la "vraie vie". Donc, il faut que je les voie échanger entre eux. [...] Je ne veux pas leur mettre des mots ou des idées dans la bouche. Je veux observer et me faire une idée selon ce que je vois et non selon des exigences. »

L'émergence de l'écrit, pour Rachel, c'est amener les enfants à avoir le goût de lire et d'écrire, « qu'ils aient envie d'apprendre les mots, d'apprendre les lettres, qu'ils aient envie de jouer avec ça. Il faut que ça soit d'abord un plaisir. » Cette enseignante est à l'affût des occasions qui se présentent dans le quotidien de la classe pour amener les enfants à faire des liens entre leur vécu et l'écrit : « Je dirais que c'est aussi très spontané. Quand l'occasion se présente, on la saisit et on travaille un petit peu l'écrit. On y va avec ce qui est dit, où les enfants vont nous apporter. » Pour elle, l'émergence de l'écrit comprend principalement l'intérêt et le plaisir des enfants envers l'écrit, la compréhension de son utilité, la motricité fine et globale, la transition du dessin vers une forme d'écriture (gribouillis, lettres), l'appréciation d'œuvres littéraires, mais aussi la connaissance du nom et du son des lettres.

Dans sa classe, les enfants ont deux périodes quotidiennes d'environ 30 minutes pour jouer (une en avant-midi et une autre en après-midi). Rachel considère que ces périodes constituent une mine d'informations puisqu'en jouant, les enfants se développent tant au niveau moteur, social, affectif que cognitif. Elle dit : « C'est une

belle période pour observer ce qui se passe, évaluer les comportements et toutes les compétences qu'on voit. » Ces périodes lui permettent également d'apprendre à connaître les enfants de son groupe et à entrer en relation avec eux, notamment en participant à leurs jeux. L'aire de jeu symbolique de sa classe a changé d'aménagement au fil de l'année scolaire. En octobre, c'était un coin « maison » avec une cuisinette, des aliments et une table à diner. À la fin du mois, c'était devenu une maison de sorcière : des contenants d'ingrédients étiquetés, des décorations d'Halloween, des costumes et un chaudron ont été ajoutés au coin « maison ». En décembre, un atelier des lutins remplaçait le coin « maison » : on y retrouvait des chapeaux de lutins, des cornes de rennes et des bas de Noël suspendus. En janvier, un restaurant a été aménagé dans ce coin de la classe : il y avait une table, des crayons, un calepin de notes, des menus, un tableau blanc sur lequel il était écrit le nom du restaurant, une caisse enregistreuse et un costume de cuisinier. En février, le coin « maison » est aménagé à nouveau, tandis qu'en mars, il est transformé en épicerie : ajout d'une caisse enregistreuse, de circulaires, de boîtes d'aliments, d'un tableau blanc, de faux billets et d'étiquettes-mots thématiques.

#### **4.3.5 Les pratiques évaluatives de l'émergence de l'écrit intégrées au jeu symbolique de Rachel**

Rachel distingue différentes étapes dans sa façon d'évaluer l'émergence de l'écrit des enfants pendant la période de jeu. D'abord, elle s'assure de prendre le temps de s'arrêter pour observer ce qu'ils font. Ensuite, lorsqu'elle identifie une occasion pour soutenir l'émergence de l'écrit qui se présente, elle intervient dans le jeu de l'enfant pour essayer de l'amener plus loin ou pour vérifier ce qu'il connaît. À cette étape, elle questionne l'enfant sur ce qu'il fait, elle lui suggère des idées pour intégrer l'écrit à son jeu ou lui offre son aide pour accomplir certaines activités de lecture ou d'écriture. Enfin, elle consigne des notes personnelles de ses observations ou des traces écrites

produites par l'enfant. Cette étape se réalise parfois pendant l'observation, immédiatement après son intervention ou un peu plus tard pendant la période de jeu. Cette enseignante constate toutefois qu'il lui arrive aussi d'oublier de prendre en note ses observations. « Dans ma façon de consigner les notes... C'est sûr que je me questionne à ce sujet, mais en même temps, je ne sais pas nécessairement comment le faire. [...] Je pense que ce n'est pas optimal comme pratique. Il y a quelque chose à améliorer par rapport à ça. »

Rachel utilise un cahier de notes pour consigner ses observations, mais aussi des grilles d'observation. Elle y écrit des mots-clés ou encore compile le nombre de fois où elle a observé différentes manifestations de l'émergence de l'écrit sur une liste de noms. Elle a aussi recours à un tableau pour évaluer la compétence à communiquer en utilisant les ressources de la langue dans lequel elle indique le nom des enfants qu'elle a vus manifester de l'intérêt pour la communication, comprendre ou produire un message. Ces documents sont présentés dans l'annexe B. Pendant la période de jeu, elle place sa grille d'observation ou son cahier de consignation toujours au même endroit : sur le dessus d'un classeur. Ainsi, quand elle va prendre des notes, elle peut continuer de balayer sa classe du regard.

Pour illustrer cette pratique, voici l'exemple d'une intervention qui s'est déroulée au mois d'octobre. Rachel s'approche du coin « maison » pour observer ce que font les trois enfants qui y jouent. Ils semblent jouer au restaurant. À ce moment, elle les regarde et les écoute, mais n'intervient pas. Elle circule ensuite dans la classe et s'intéresse à ce que font les autres enfants. Quelques minutes plus tard, elle y retourne. Encore une fois, elle se contente de les observer. Puis, elle se dit qu'elle pourrait les amener à utiliser l'écrit dans leur jeu. Elle s'approche de Mikaël et lui demande :

- Rachel : « Comment fais-tu pour savoir ce qu'il veut manger? »

Il lui explique qu'il a « dessiné ça » (une pizza et une soupe sur un petit tableau blanc).

- Rachel : « Est-ce que c'est un menu, Mikaël? Wow! J'aimerais ça voir ton menu. Qu'est-ce qu'on peut manger dans ton restaurant? »
- Mikaël : « Plein de choses. De la pizza, du fromage, de la soupe, plein de choses. »
- Rachel : « Avez-vous de la soupe au riz? »
- Mikaël : « Oui, on en a. »
- Rachel : « Moi, j'aimerais vraiment manger ça! D'accord? Je veux de la soupe au riz s'il-vous-plait. »

On voit alors Mikaël écrire (ou dessiner) sur son tableau blanc. Rachel, quant à elle, laisse les enfants poursuivre leur jeu et va faire autre chose. Plus tard, elle retourne dans le coin « maison » pour avertir les joueurs qu'il sera bientôt le temps de ranger. À ce moment, elle prend le temps de « manger » ce que le cuisinier lui a préparé.

Dans cette intervention, l'enseignante a essayé d'amener Mikaël à prendre conscience des raisons qui nous poussent à écrire. Pour Rachel, cela demeure toutefois très important « de ne pas les brusquer au niveau de la lecture, de l'écriture, des mathématiques. Il faut que ça vienne vraiment d'eux, que ce soit vraiment par plaisir. » Elle a donc saisi l'occasion quand elle a constaté qu'un enfant utilisait spontanément le matériel mis à sa disposition dans l'aire de jeu (petit tableau blanc et crayon feutre).

Toujours en octobre, elle a observé des enfants jouer avec des récipients d'ingrédients étiquetés et le chaudron dans le coin « maison de sorcière ». Encore une fois, elle observe d'abord les enfants pendant un moment. Puis, elle s'approche de Justine et lui dit :

- Rachel : « Ça a l'air bon ce que tu fais Justine! Qu'est-ce que tu fais? »

L'enfant lui répond.

- Rachel : Est-ce que tu as une recette pour faire ça? Où est-elle?
- Justine : « Quelque part. »

- Rachel : « Elle est quelque part. Est-ce qu'elle est dans ta tête? Tu sais hier, quand on est allé en haut, il y avait une recette écrite. Il fallait la lire. On lisait toutes les étapes. C'est pour ça que je me demandais si tu en avais une. »

Puis l'enseignante repart, laissant les enfants jouer.

Dans cette séquence, Rachel a voulu réinvestir les apprentissages faits la veille lors d'une activité de cuisine. Pour cette enseignante, le réinvestissement est indissociable de l'apprentissage. Elle explique : « On a appris quelque chose. Moi, si je veux que l'enfant l'ancre à l'intérieur de lui-même, il faut que je l'amène à faire des liens avec ce qu'il a déjà vu. Ce n'est pas en lui disant : " Écris ta recette!", mais plutôt : " Est-ce qu'on a vu ça? C'était où? As-tu remarqué que...?" »

Cette fois, Justine n'a pas écrit de recettes malgré la suggestion de l'enseignante. Rachel n'a donc pas été en mesure d'observer l'enfant faire des tentatives de lecture ou d'écriture dans son jeu. En y repensant, l'enseignante s'est dit qu'il « aurait peut-être fallu que je mette quelque chose à la disposition des enfants pour écrire une recette. Si je veux les amener à écrire, il faut d'abord que je mette du matériel à leur disposition. » Ainsi, ajouter du papier, des crayons et même un modèle de recettes dans la « maison de la sorcière » aurait pu être une intervention qui aurait favorisé l'émergence de l'écrit chez les enfants, et son évaluation par le fait même. Avec le recul, il était également évident pour Rachel que si elle s'était donnée en modèle, c'est-à-dire si elle avait elle-même écrit une recette pour la préparer ensuite, cela aurait également favorisé l'émergence de l'écrit des enfants puisque « ils apprennent beaucoup par imitation. » Toutefois, elle considère qu'il était tout de même important de respecter le choix de l'enfant d'écrire ou non une recette et de ne pas le lui imposer.

En décembre, Rachel replaçait des chaises autour d'une table lorsque Jonathan, qui y était assis, raconte à son enseignante ce qu'il fait avec son ami Dylan.

- Jonathan : « On joue aux explorateurs! »
- Rachel : « Est-ce que vous avez un plan ou une carte pour savoir où aller? Parfois, les explorateurs ont des cartes, des plans. Les frères Kratts<sup>34</sup>, est-ce qu'ils utilisent des cartes? »
- Jonathan : « Non. »

Jonathan va chercher une feuille.

- Rachel : « Avez-vous une liste de ce que vous devez apporter dans votre expédition? En expédition, qu'est-ce qu'il faut que tu apportes? »

Dylan va chercher une feuille. Une fille interpelle alors Rachel qui va voir ce qu'elle veut. Plus tard pendant la période de jeu, elle voit Dylan assis à une table avec une feuille et un crayon. Elle va s'asseoir avec lui pour voir ce qu'il fait. Jonathan est installé à la même table et fabrique une paire de jumelles.

- Rachel : « Qu'est-ce que tu veux faire? »

Dylan lui explique qu'il veut prendre des animaux en photo.

- Rachel : « Et là, où allez-vous? »
- Dylan : « Au zoo. »
- Rachel : « Parfait. Alors, quand on va au zoo, comment est-ce que c'est fait? [...] Essaie de voir dans ta tête. »

Dylan lui montre ce qu'il a dessiné sur sa feuille.

- Rachel : « Ça, c'est quoi? La barrière, parfait. Donc toi, tu as écrit le mot zoo. C'est bien ça que tu as écrit? »
- Dylan « Non, je ne sais pas comment. »
- Rachel : « Comment pourrais-tu faire pour écrire ce mot-là? » [...] « Si tu veux, moi je peux te l'écrire.»

Dylan lui demande donc de l'aide. L'enseignante prend la feuille.

---

<sup>34</sup> Les frères Kratts sont des animateurs qui explorent le monde dans une série télévisée destinée aux enfants.

- Rachel : « Wow! C'est une belle carte! Où est-ce que j'écris? Je vais l'écrire. Regarde bien. » (Elle écrit le Z.) « Ça ressemble un peu à un signe de superhéros. Puis après, j'en fais deux comme ça ici. » (Elle écrit les O).

Les deux garçons la regardent très attentivement.

- Dylan : « C'est un Z. »
- Rachel : « Comment tu sais que c'est la lettre Z? Moi, je ne te l'ai pas dit! Comment le sais-tu? »

Dans cette intervention, Rachel leur fait quelques suggestions pour enrichir leur jeu, notamment utiliser une carte, un plan ou une liste. Elle fait également des liens avec les connaissances des enfants (les frères Kratts) pour tenter d'enrichir leur connaissance des fonctions de l'écrit (memoriser, planifier, se repérer, etc.). En leur donnant ces idées, elle peut également vérifier quel est leur intérêt pour l'écriture. Plus tard, Rachel prend le temps de s'asseoir pour aider Dylan à créer sa carte. Elle utilise le questionnement pour voir ce qu'il sait et pour connaître ses stratégies pour réussir à écrire un mot nouveau.

Finalement, elle lui offre son aide et fait un lien avec l'intérêt de cet enfant pour les superhéros. « Peut-être que plus tard, il va tracer la lettre Z et se dire : "Oui, c'est vrai! C'est comme un superhéros." » Encore une fois, on constate que l'intention de l'enseignante est d'amener l'enfant à réinvestir les apprentissages en faisant des liens avec ce qu'il sait déjà et en donnant de nouvelles connaissances qui pourront ressurgir plus tard, sans s'attendre à ce qu'il les applique immédiatement. « Je pense que c'est la beauté de l'émergence de l'écrit au niveau du jeu. On ne veut pas leur imposer un modèle. On veut que ça respecte vraiment ce qu'ils font. Sans dire "Là, je t'enseigne telle affaire." C'est de respecter le fait qu'ils jouent. »

Pendant la période de jeu, Rachel a l'occasion d'évaluer l'émergence de l'écrit dans d'autres contextes que le jeu symbolique. Du matériel est à la disposition des enfants pour écrire et il varie d'un mois à l'autre. Entre autres, il y a un chevalet sur lequel les enfants peuvent écrire avec des crayons-feutres, des étiquettes-mots thématiques; des lettres aimantées placées sur un classeur, un bac contenant des étampes et des stencils de lettres et de chiffres, des cartes de St-Valentin, des planches sur lesquelles les enfants peuvent écrire ou dessiner avec des cotons-tiges et de l'eau, un tableau interactif, etc. L'enseignante a donc plusieurs occasions d'observer les enfants écrire et d'aller les questionner : « Comment as-tu fait pour écrire ça? » « Tu connais les r en minuscule. Est-ce que tu sais ça veut dire quoi, minuscule? » « Toi, tu penses que tu as écrit quoi? » « Est-ce qu'on lit comme ça (droite à gauche) ou comme ça (gauche à droite)? » « Si j'essaie d'écrire *fleur* puis que mon modèle est à l'envers, comme ça, est-ce que ça va bien? Qu'est-ce que je devrais faire pour que ça soit plus facile pour moi? » « Comment tu pourrais écrire ça? Quelles sont tes stratégies? Quelle solution est-ce que tu peux utiliser? »

#### **4.3.6 Les réflexions et les questionnements de Rachel**

Rachel a réalisé qu'en participant à cette recherche, elle a été davantage portée à poser un regard évaluatif sur l'émergence de l'écrit que par les années passées, notamment pendant la période de jeu : « J'avais l'impression d'évaluer quand même beaucoup l'émergence de l'écrit pendant les jeux, mais je me suis rendu compte que je ne le faisais pas tant que ça. Puis, ça m'a forcée un peu, que tu viennes observer, à prendre plus de notes. [...] Je sais que je peux maximiser encore mon évaluation au niveau de l'émergence de l'écrit dans le jeu symbolique. Ça m'a fait prendre conscience de ça. » Elle a également constaté que « je ne suis peut-être pas assez outillée. Je me dis qu'il faudrait peut-être qu'il y ait quelque chose de plus précis au niveau de mon évaluation, pour amener les enfants plus loin dans l'émergence de l'écrit. » Ainsi, Rachel a

identifié deux pistes pour améliorer sa pratique : davantage agrémenter les aires de jeu symbolique de matériel écrit et orienter son observation vers l'émergence de l'écrit chez les enfants afin de repérer les occasions pour la soutenir et l'évaluer. Elle aimerait aussi améliorer la consignation de ses observations, mais n'a pas encore trouvé de stratégies pour y parvenir.

Pour soutenir et évaluer l'émergence de l'écrit pendant le jeu symbolique, Rachel pense que l'important, « c'est de prendre le temps de cesser ce qu'on fait, d'aller s'asseoir avec les enfants, de saisir les occasions qui se présentent, [...] de questionner l'enfant, de lui donner un peu d'informations si on en est capable. C'est aussi de respecter le fait qu'il ne veut peut-être pas en avoir plus aussi. » À plusieurs reprises, elle précise combien il est essentiel, selon elle, que les enfants ne se sentent pas contraints à écrire ou à lire : « Je ne veux pas qu'ils le fassent parce que je leur demande de le faire. Je veux qu'ils le fassent d'eux-mêmes. »

L'enseignante considère toutefois que ce n'est pas toujours évident d'évaluer l'émergence de l'écrit pendant le jeu symbolique. Par exemple, juste avant le congé des fêtes, les enfants devaient terminer d'emballer un cadeau pour leurs parents et l'apporter à la maison le soir même. Dans ces circonstances, Rachel a profité de la période de jeu pour terminer cette tâche avec les enfants qu'elle appelait à tour de rôle. Ce jour-là, plusieurs enfants se promenaient dans la classe avec un calepin et un crayon qu'ils avaient gagnés en jouant au Bingo le matin même. Deux filles sont allées voir Rachel et lui ont demandé ce qu'elle voulait commander au restaurant. Sans arrêter l'emballage des cadeaux, l'enseignante a pris le temps d'écouter ce qu'elles lui demandaient, de passer une commande et de faire semblant de payer au moment de la livraison. Toutefois, elle n'a pas vraiment eu le temps de regarder ce qu'elles écrivaient dans leur calepin et d'interagir avec elles autour de l'écrit. « Je trouve que c'est un extrait qui représente bien le quotidien. Quand on a des choses à faire. Il y a

des périodes de jeu libre où on est moins occupée. On a davantage le temps de jouer avec eux, mais il y a des périodes aussi dans l'année où l'évaluation... elle prend le bord un petit peu. [...] J'aurais peut-être pu regarder un petit peu plus ce qu'elles faisaient. Mais, en même temps, j'étais tellement débordée que... J'ai fait ce que je pouvais faire. »

Selon Rachel, le contexte du jeu symbolique offre néanmoins certains avantages pour observer l'émergence de l'écrit, notamment auprès d'enfants en difficulté d'apprentissage. « Je trouve qu'au préscolaire, les enfants qui sont en difficulté, c'est souvent des enfants qui sont... moins matures. Ils ont davantage besoin de jouer. Ça fait partie de leur développement, de jouer. Donc, si ça passe par le jeu... Au préscolaire, c'est la porte d'entrée pour les apprentissages. Je considère que c'est vraiment le jeu, peu importe ce que tu veux leur apprendre. » Par exemple, au mois de janvier, Rachel a remarqué que Claudia, une enfant en difficulté d'apprentissage, était assise dans le coin restaurant, devant une feuille de papier. « J'ai saisi cette occasion pour essayer de voir ce qu'elle faisait. Est-ce qu'elle allait écrire ou pas? Puis, d'elle-même, elle a écrit. Donc là j'étais impressionnée! J'ai encore les dessins. C'était un peu n'importe quoi, puis c'était correct. C'était sa façon à elle d'écrire. J'ai donc mis l'emphase là-dessus pour lui donner confiance en elle : "C'est beau ce que tu as fait. Tu es capable d'écrire à ta façon à toi." »

#### **4.4 Les résultats de l'analyse par questionnement analytique de l'ensemble des données collectées**

L'analyse des pratiques évaluatives de l'émergence de l'écrit intégrées au jeu symbolique nous a permis de constater qu'il s'agit d'une pratique pour laquelle les enseignantes sont mitigées. Lors de l'entrevue semi-dirigée, la plupart des enseignantes ont mentionné y avoir recours, mais des désavantages et des obstacles

ont été soulevés par ces dernières. L'étude de cas nous a également permis de constater que certaines conditions devaient être présentes pour permettre aux enseignantes d'intégrer l'évaluation de l'émergence de l'écrit au jeu symbolique. Nous avons donc réalisé une analyse par questionnement analytique (Paillé et Mucchielli, 2003) afin de répondre à la question suivante qui correspond à notre quatrième objectif de recherche : Quelles sont les conditions favorisant l'évaluation de l'émergence de l'écrit intégrée au jeu symbolique ?

Les résultats de cette analyse sont rédigés sous forme de constats qui présentent les conditions favorisant l'intégration de l'évaluation de l'émergence de l'écrit au jeu symbolique. Pour arriver à les dégager lors de l'analyse, nous avons d'abord dû chercher, dans les données collectées, des réponses aux sous-questions suivantes : Qu'est-ce qui fait obstacle à l'intégration de l'évaluation de l'émergence de l'écrit au jeu symbolique ? Comment certaines enseignantes ont-elles surmonté ces obstacles ? Dans les paragraphes qui suivent, nous présentons les réponses aux sous-questions qui nous ont permis de dégager les trois conditions favorisant l'intégration de l'évaluation de l'émergence de l'écrit au jeu symbolique.

#### **4.4.1 La première condition : Les enfants doivent jouer au jeu symbolique**

*Qu'est-ce qui fait obstacle à l'intégration de l'évaluation de l'émergence de l'écrit dans le jeu symbolique ?*

Lors des observations réalisées dans les classes de Sandra et de Rachel, nous avons constaté que très peu d'enfants prenaient part au jeu symbolique. Il est même arrivé, certains jours, qu'aucun enfant n'y ait joué. Dans ces circonstances, il est évidemment impossible pour l'enseignante d'y faire des observations et des interventions. En général, du mois de septembre au mois de mars, c'était les mêmes enfants qui jouaient dans cette aire de jeu de la classe (environ quatre ou cinq). Nous avons constaté que

les enfants étaient plutôt attirés par des jeux de société ou des activités de bricolage, de construction et d'écriture (tableau blanc, étiquettes-mots, confection de cartes de souhaits). Ainsi, il était évidemment difficile, voire impossible, pour l'enseignante d'évaluer les manifestations de l'émergence de l'écrit dans le jeu symbolique. Cet obstacle avait d'ailleurs été soulevé par Nadia lors de l'entrevue semi-dirigée.

*Comment certaines enseignantes ont-elles surmonté cet obstacle?*

Jacynthe nous a confié avoir remarqué, en enseignant au préscolaire, que les enfants ne savaient pas comment jouer au jeu symbolique. Elle a donc pris l'initiative de le leur apprendre. Ainsi, elle s'attribue un rôle et joue avec les enfants. Quand ils sont capables de jouer sans elle, Jacynthe se retire du jeu et constate qu'ils amènent alors le jeu plus loin en l'enrichissant à l'aide de leur bagage de connaissances. Jacynthe, Michelle, Esther, Sylvie et Rachel misent sur l'aménagement du coin symbolique pour stimuler l'intérêt des enfants pour ce type de jeu. Esther explique : « En rendant un coin stimulant, c'est sûr qu'ils veulent tous y aller. À chaque fois, ils ont hâte parce qu'ils savent qu'il y aura une nouveauté. » « L'aire de jeu change souvent. Chaque fois, je questionne les enfants sur ce qu'on va y mettre. Par exemple, si on fait une épicerie, "Qu'est-ce qu'on retrouve dans une épicerie?" Là, ils me disent : "on va avoir besoin d'aliments, il faudrait un panier d'épicerie..." » raconte Sylvie.

La plupart des enseignantes ont affirmé qu'elles modifient l'aire de jeu symbolique en fonction des thèmes travaillés en classe au fil de l'année scolaire. Par exemple, un coin « hôpital » est aménagé pendant le thème du corps humain, puis il devient une « clinique vétérinaire » lorsque le thème des animaux est abordé. Ensuite, il se transforme en une « épicerie » ou un « restaurant » pendant le mois de l'alimentation... Ainsi, les enfants ont des connaissances, acquises lors des autres activités quotidiennes, qu'ils peuvent utiliser pour créer un scénario de jeu et enrichir les actes liés aux rôles qu'ils interprètent. Il semble donc pertinent de tenir compte des

intérêts et des connaissances des enfants pour susciter leur intérêt envers le jeu symbolique.

#### **4.4.2 La deuxième condition : Les enfants doivent disposer de matériel écrit dans l'aire de jeu symbolique et de modèles de lecteur ou de scripteur**

*Qu'est-ce qui fait obstacle à l'intégration de l'évaluation de l'émergence de l'écrit dans le jeu symbolique?*

Lors de l'entrevue d'autoconfrontation, Sandra a mentionné que, cette année, les enfants de son groupe intégraient très peu l'écrit au jeu symbolique. Certains avaient conçu des livres de recettes et des listes d'épicerie, mais ont préféré les présenter et les afficher sur le mur plutôt que de les utiliser pour jouer. Quand elle intervenait dans le jeu pour les questionner sur ce qu'ils écrivaient ou pour leur suggérer de faire semblant de lire ou d'écrire quelque chose, certains enfants ne savaient pas quoi répondre ou ignoraient ses suggestions. Sandra se questionnait donc sur la raison pour laquelle les enfants n'utilisaient pas de matériel écrit pour enrichir leur jeu, même s'ils étaient intéressés par l'écrit dans d'autres contextes.

*Comment certaines enseignantes ont-elles surmonté cet obstacle?*

Dans la classe de Rachel, le coin de jeu symbolique comportait du matériel écrit qui variait au fil de l'année scolaire : des contenants identifiés par des étiquettes, un tableau blanc, des circulaires, des boîtes d'aliments, des menus, des carnets, etc. En observant sa pratique lors de l'entrevue d'autoconfrontation, Rachel a constaté combien il était important de fournir du matériel écrit pour que les enfants puissent lire et écrire dans le jeu symbolique. Elle a également constaté que cela aurait été une bonne idée de se donner en modèle avec l'utilisation de ce matériel puisque le simple fait d'émettre une suggestion à un enfant n'avait pas semblé suffire pour susciter son intérêt envers l'écrit.

Pour amener les enfants de sa classe à lire et écrire dans le contexte du jeu symbolique, Jacynthe a expliqué : « Au début, quand j'ouvre le nouveau coin de jeu, je vais souvent aller jouer avec eux. Par exemple, je vais être la secrétaire et je vais leur montrer : "Là, je cherche des mots", parce qu'il y a des petites fiches sur lesquelles le nom des amis est écrit. Ensuite, j'accueille une patiente: "Bonjour madame! Comment est-ce que vous vous appelez?" Elle répond : « Je m'appelle Isis." "Ah! Je vais écrire votre nom." Je dis tout haut ce que je fais. Je modélise. Puis après, quand je vois qu'ils ont compris le jeu et qu'ils sont prêts, je m'éloigne tranquillement. Je les laisse aller, mais je les écoute. Ils sont drôles, c'est incroyable! Ils refont exactement ce que tu as fait. Et même qu'ils vont plus loin! » Dans ces circonstances, on constate qu'il est possible pour l'enseignante d'évaluer l'émergence de l'écrit dans le jeu symbolique. Nadia était arrivée au même constat : « Parfois, je présente une petite situation ou un nouveau matériel. Par exemple, "les amis, on peut jouer à la bibliothèque" et j'ajoute un calepin dans l'aire de jeu. Mais, si je n'interviens pas dans le coin jeu et que je ne les amène pas à aimer ça... ils ne joueront pas avec le calepin! Il faut jouer avec les enfants! »

#### **4.4.3 La troisième condition : L'enseignante doit être disposée à évaluer l'émergence de l'écrit pendant la période de jeu**

*Qu'est-ce qui fait obstacle à l'intégration de l'évaluation de l'émergence de l'écrit dans le jeu symbolique?*

Tel que mentionné par plusieurs enseignantes, la période de jeu est un moment où l'enseignante est souvent appelée à intervenir pour régler des conflits, assurer le respect des règles de vie de la classe, régler des imprévus, discuter avec les enfants, etc. Dans ces circonstances, son attention est requise par différentes situations ponctuelles auxquelles elle doit accorder du temps. De plus, la période de jeu est parfois un moment lors duquel les enseignantes préparent le matériel pour une activité

ultérieure, accompagnent des enfants qui terminent un travail, rencontrent les enfants à tour de rôle pour les évaluer ou leur enseigner quelque chose. Dans ces circonstances, elle n'est pas « disposée » à évaluer l'émergence de l'écrit.

« Être disposée » signifie également accorder de l'importance à cette pratique évaluative. Lors de l'entrevue semi-dirigée, nous avons rencontré certaines enseignantes qui affirment observer des comportements de lecteur et de scripteur dans le jeu symbolique, mais qui considèrent qu'intégrer l'évaluation de l'émergence de l'écrit à ce contexte n'est pas une pratique avec laquelle elles sont à l'aise. En analysant attentivement le discours des enseignantes, nous constatons que le malaise concernant l'évaluation de l'émergence de l'écrit intégrée au jeu symbolique semble lié à la perception de l'évaluation des enseignantes.

Pour Carmen et Sara, par exemple, évaluer comporte une connotation négative qu'elles associent à l'attribution d'une note à l'enfant, alors qu'elles perçoivent favorablement l'observation. Ainsi, lorsque nous leur demandions si elles intègrent l'évaluation de l'émergence de l'écrit au jeu symbolique, elles ont affirmé qu'elles ne le font pas, mais précisent plus tard dans l'entrevue qu'elles observent les comportements de lecteur et de scripteur des enfants pendant la période de jeu libre et qu'elles en tiennent compte lorsqu'elles évaluent les compétences visées par le programme (notamment les compétences touchant le domaine langagier, ainsi que le domaine sensoriel et moteur). Michelle affirme d'ailleurs : « en ce qui concerne l'émergence de l'écrit, je préfère en rester à l'éveil, mais sans porter de jugement final. Si j'avais à attribuer une note à l'enfant pour dire où il est rendu, je pense que je ne serais pas à l'aise avec ça ». D'autres enseignantes ont formulé des propos similaires en précisant que l'émergence de l'écrit n'est pas une compétence au programme du préscolaire et, bien qu'il soit important d'observer son développement chez les enfants du préscolaire, son évaluation doit rester informelle. Sylvie, quant à elle, considère

qu'il « ne faut pas que ça devienne obligatoire que tous les enfants sachent la même chose. Ou encore de les évaluer et d'arriver avec des notes pour dire que *tel enfant* est en difficulté parce qu'il ne connaît pas toutes les lettres de l'alphabet à la fin de la maternelle. Si on en vient là, on va juste faire en sorte que les enfants vont haïr l'écriture, les livres et tout ça parce qu'ils vont se sentir dévalorisés. »

*Comment certaines enseignantes ont-elles surmonté cet obstacle?*

Les observations réalisées dans les classes de Sandra et de Rachel nous permettent d'affirmer que l'évaluation de l'émergence de l'écrit n'a pas à être inflexible. Au contraire, au cours de chacune des périodes de jeu libre, les enseignantes ont été en mesure de faire face aux situations ponctuelles qui se présentaient, mais aussi d'observer les enfants dans leurs jeux et d'intervenir à certains moments. Le système mis en place par Sandra lui permettait de noter rapidement ses observations pour limiter les oublis, tandis que Rachel était capable de retenir une observation quelque temps pendant la période de jeu pour aller l'écrire dans son cahier lorsqu'elle disposait d'un moment. La plupart du temps, ces deux enseignantes s'assuraient toutefois d'être disponibles pour observer les enfants et intervenir auprès d'eux pour soutenir leurs apprentissages pendant la période de jeu.

Il est vrai que lorsque l'enseignante profite de la période de jeu pour « faire autre chose », elle peut difficilement observer l'émergence de l'écrit chez les enfants. Cette situation avait d'ailleurs été observée dans la classe de Rachel, un peu avant Noël. Comme elle l'a mentionné, il y a des périodes de jeu qui se prêtent mieux à l'évaluation que d'autres. Sara avait d'ailleurs précisé que ce n'est pas tous les jours qu'elle observe l'émergence de l'écrit dans le jeu symbolique : « si tu observes l'émergence de l'écrit, tu n' observes pas autre chose... mais tu n'es pas obligée d'observer la même chose chaque jour. » Rachel, quant à elle, préfère ne pas planifier ce qu'elle observera pendant la période de jeu libre puisqu'elle saisit les occasions qui se présentent. Elle

adapte donc l'objet de son évaluation aux activités et aux intérêts des enfants. Le vécu et le discours des enseignantes nous amènent ainsi à constater qu'être disposée à évaluer l'émergence de l'écrit dans le jeu symbolique est une condition favorisant l'intégration de l'évaluation de l'émergence de l'écrit au jeu symbolique, mais que la réalité comporte des circonstances qui demandent à l'enseignante un niveau d'autonomie professionnelle afin de décider comment organiser son temps entre l'enseignement, le soutien des apprentissages et l'évaluation non seulement de l'émergence de l'écrit, mais aussi des compétences du programme du préscolaire.

## CHAPITRE V

### DISCUSSION

Dans cette section, nous reviendrons sur les principaux éléments qui se dégagent des résultats de cette recherche. Ce retour nous permet de situer les résultats par rapport aux éléments soulevés dans la problématique de cette recherche, mais aussi par rapport au cadre théorique sur lequel elle s'appuie. Nous nous attardons d'abord aux pratiques évaluatives de l'émergence de l'écrit dégagées, soit les stratégies utilisées et les critères d'évaluation. Ensuite, nous soulignons les préoccupations soulevées par les enseignantes concernant l'évaluation de l'émergence de l'écrit au préscolaire. Enfin, nous reviendrons sur les trois conditions favorisant l'évaluation de l'émergence de l'écrit intégrée au jeu symbolique afin de dresser le portrait de l'état actuel de cette pratique évaluative.

#### **5.1 Les pratiques évaluatives de l'émergence de l'écrit**

Dans le cadre de cette recherche, il a été possible de constater que les enseignantes participantes ont principalement recours à des pratiques évaluatives correspondant à l'approche développementale telles que l'observation constante des enfants lors de différentes activités quotidiennes et la collecte des productions des enfants. Considérant que l'un des critères de sélection des participantes à cette recherche était d'être reconnues comme favorables au jeu et à l'approche développementale, ce constat est sans surprise. Leurs pratiques répondent aux recommandations d'Enz et Morrow (2009) selon lesquelles l'évaluation de l'émergence de l'écrit doit se faire en continu et porter sur les actions et les productions des enfants alors qu'ils sont engagés

dans les activités de la classe. Toutefois, les enseignantes participantes, malgré le fait qu'elles soient reconnues comme favorables au jeu et à l'approche développementale, ont également recours à des pratiques évaluatives correspondant à l'approche scolarisante telles que l'évaluation de la connaissance du nom et du son des lettres lors de l'utilisation de différentes troupes, d'une entrevue individuelle avec les enfants ou d'un test de dépistage précoce.

Bien que les enseignantes recrutées étaient reconnues dans le milieu scolaire comme favorables à l'approche développementale et au jeu symbolique, nous constatons que leurs pratiques évaluatives correspondent plutôt au profil de « l'approche d'évaluation mixte » décrit par Pyle et DeLuca (2013). En effet, les enseignantes adoptant « l'approche évaluative mixte » mettent l'accent à la fois sur le développement des habiletés sociales et sur les apprentissages scolaires tout au long de l'année (Pyle et DeLuca, 2013), ce qui se reflète dans l'ensemble des pratiques évaluatives de l'émergence de l'écrit mentionnées par les participantes.

Par ailleurs, lorsque l'évaluation est intégrée au jeu symbolique, les enseignantes adoptent plutôt le profil de « l'approche d'évaluation développementale » décrit par Pyle et DeLuca (2013) qui consiste à prioriser l'évaluation du développement personnel et social des enfants. En effet, le discours des enseignantes lors de l'entrevue semi-dirigée et la description des pratiques de Sandra et Rachel situées dans le jeu symbolique permettent de constater que les critères d'évaluation des enseignantes participantes visent l'intention et le processus d'écriture des enfants, leur intérêt envers l'écrit, mais ne portent presque jamais sur leur connaissance du nom des lettres et à leur habileté à associer les lettres et les sons. En effet, les critères d'évaluation de l'émergence de l'écrit qui ont été dégagés étaient rattachés aux compétences développementales du programme d'éducation préscolaire (Ministère de l'Éducation, 2001) telles que la compétence à communiquer en utilisant les ressources de la langue

(vocabulaire, fonctions de l'écrit), la compétence à interagir de façon harmonieuse avec les autres (fonctions de l'écrit, processus d'écriture, interactions autour de l'écrit) et la compétence à construire sa compréhension du monde (fonctions de l'écrit, conventions de l'écrit, stratégies d'écriture). Contrairement aux enseignants ayant participé à l'étude de Pyle et DeLuca (2016) dont la majorité s'intéresse exclusivement aux apprentissages de type scolaire lorsqu'ils fondent l'évaluation sur le jeu, les enseignantes ayant participé à notre recherche perçoivent les apprentissages de type scolaire (apprentissage de l'écrit) dans une approche développementale, c'est-à-dire en les évaluant au travers des habiletés personnelles et sociales des enfants. Ainsi, nous constatons que les participantes de notre recherche semblent partager la vision d'Hancock (2008) selon laquelle l'émergence de l'écrit n'est pas une seule compétence, mais plutôt un système complexe d'habiletés que l'enfant construit au fil du temps grâce aux connaissances, aux expériences, aux comportements et aux attitudes socialement partagés.

Les pratiques évaluatives de l'émergence de l'écrit des enseignantes ayant participé à cette recherche reflètent le débat actuel opposant l'approche développementale et l'approche scolarisante. En effet, il semble que même les enseignantes reconnues dans le milieu scolaire comme favorables à l'approche développementale et au jeu symbolique adoptent des pratiques évaluatives s'inscrivant dans l'approche scolarisante. Toutefois, soulignons que ces enseignantes n'accordent pas une aussi grande importance aux informations recueillies lors des tests ou d'entrevues individuelles qu'à celles recueillies au moyen de l'observation.

## **5.2 Les préoccupations des enseignantes concernant l'évaluation de l'émergence de l'écrit au préscolaire**

La première préoccupation que nous avons dégagée du discours des enseignantes est qu'il n'existe pas de consensus quant aux habiletés et aux connaissances liées à l'émergence de l'écrit devant être travaillées et évaluées à l'éducation préscolaire. En effet, dans le contexte actuel où coexistent l'approche scolarisante et l'approche développementale, le Conseil supérieur de l'éducation (2012) ainsi que Bédard (2010) mentionnent que des questions se posent en ce qui concerne le niveau d'acquisition des connaissances et des habiletés liées aux premiers apprentissages de l'écrit que les enfants doivent atteindre. Selon nous, ce contexte peut être mis en relation avec le discours des participantes à notre recherche dans lequel ressort une préoccupation marquée pour la préparation des enfants à la première année (*school readiness*). Bassok *et al.* (2016) ont également constaté cette préoccupation chez les enseignantes au préscolaire. Celle-ci aurait d'ailleurs considérablement augmenté dans le milieu préscolaire au cours des dix dernières années et coïncide avec l'augmentation de l'enseignement dirigé en grand groupe, de l'utilisation de tests standardisés et avec le déclin du temps accordé au jeu et aux activités libres des enfants (Bassok *et al.*, 2016). Selon plusieurs chercheurs, les attentes envers le milieu préscolaire ont changé, notamment en raison d'une pression exercée sur les enseignantes et les enfants afin que ces derniers répondent à des exigences accrues issues de normes standardisées (Bassok *et al.*, 2016; Gullo et Hughes, 2011; Miller et Almon, 2009). Dans ces circonstances, certaines enseignantes rencontrées désirent que des balises indiquent une « limite à ne pas dépasser » concernant le niveau attendu d'émergence de l'écrit au préscolaire. Selon elles, ces balises permettraient d'uniformiser les pratiques enseignantes et d'éviter que des enseignantes commencent, dès le préscolaire, l'enseignement explicite et systématique de la lecture et de l'écriture, prévu à la première année du primaire. Ce propos rejoint celui de participants à l'étude de Navarrete (2015) qui mentionnent que l'établissement d'objectifs et la disposition

d'outils simples à utiliser faciliteraient l'évaluation. Ces derniers ont également souligné ressentir le besoin de bénéficier de formations afin d'assurer une compréhension commune des attentes liées à l'évaluation (Navarrete, 2015). Toutefois, selon la perspective vygotkienne, ce ne sont pas les connaissances et les compétences acquises par l'enfant qui importent, mais plutôt celles qui sont en cours de maturation, c'est-à-dire celles qui se situent dans la zone de développement le plus proche de l'enfant (Vygotsky, 1933/2011b). Le danger de telles balises, tel que souligné par Carlsson-Paige *et al.* (2015), est donc que les enseignantes adoptent des pratiques scolarisantes combinées à une évaluation fréquente des enfants afin de vérifier l'atteinte de ces balises, comme cela est arrivé aux États-Unis (Carlsson-Paige *et al.*, 2015; Miller et Almon, 2009).

La seconde préoccupation dégagée dans cette recherche concerne la double fonction que revêt l'évaluation. En effet, certaines enseignantes affirment qu'elles vivraient un malaise vis-à-vis l'évaluation de l'émergence de l'écrit si elles devaient attribuer une note aux enfants. Selon Brisset (2010), les enseignantes au préscolaire considèrent qu'il y a une incohérence entre leur devoir de respecter le rythme et les besoins de chacun des enfants et celui d'évaluer la progression de leurs apprentissages et de leurs compétences. Navarrete (2015) a aussi identifié cette dualité dans le discours des participants, soit que l'évaluation est un processus pour soutenir l'enfant, mais aussi un outil pour produire des informations à son sujet. Cette dualité peut également être liée aux notions de *réussite absolue* et de *réussite relative* décrites par Vygotsky (1933/2011b). À cet effet, on remarque que les enseignantes ayant participé à notre recherche adhèrent plutôt à la notion de réussite relative puisqu'elles s'entendent sur l'importance de prendre l'enfant « là où il est » et de l'accompagner dans sa découverte de l'écriture pour l'amener le plus loin possible, tout en respectant son rythme, ses intérêts et ses besoins. Les résultats de la recherche de Navarrete (2015) vont dans le même sens : ils indiquent également que les éducateurs considèrent que

l'évaluation est un moyen de soutenir le développement et les apprentissages des enfants.

### **5.3 Les conditions favorisant l'intégration de l'évaluation de l'émergence de l'écrit au jeu symbolique**

Cette recherche a mis en lumière trois conditions favorisant l'intégration de l'émergence de l'écrit au jeu symbolique. Nous avons identifié comme première condition la nécessité que les enfants jouent au jeu symbolique. L'étude de cas nous a permis de constater que peu d'enfants jouaient au jeu symbolique pendant la période de jeu libre. D'autres chercheurs mentionnent également ce fait. En effet, Bodrova et Leong (2012) ont constaté que le niveau du jeu symbolique est généralement faible; les enfants semblent incapables d'utiliser leur imagination. « Compte tenu des avantages que procurent les jeux matures aux enfants sur le plan du développement de la littératie<sup>35</sup> et d'autres habiletés cognitives, il est crucial que les éducateurs interviennent dans les jeux pour en améliorer la qualité » affirment Bodrova et Leong (2012, p. 216). Miller et Almon (2009) ont également soulevé cette observation et suggèrent que cela est dû au fait que les enfants d'aujourd'hui ne savent pas comment créer un scénario de jeu riche et s'y engager; ils ont besoin que l'enseignante leur apporte son aide.

La deuxième condition favorisant l'intégration de l'émergence de l'écrit au jeu symbolique consiste à mettre à la disposition des enfants du matériel écrit dans l'aire de jeu symbolique et à leur offrir des modèles de lecteur ou de scripteur. En effet, les enseignantes ayant participé à l'étude de cas ont constaté que pour être en mesure d'évaluer l'émergence de l'écrit lors du jeu symbolique, encore faut-il que les enfants

---

<sup>35</sup> La littératie fait référence aux apprentissages liés à la lecture et à l'écriture.

imitent le lecteur et le scripteur en jouant. Plusieurs enseignantes ont d'ailleurs déclaré lors des entrevues semi-dirigées qu'il était important de modéliser l'utilisation du matériel écrit afin que les enfants puissent le réinvestir dans le jeu symbolique. Dans la perspective historico-culturelle, Luria (1978) évoque que les enfants d'âge préscolaire imitent les gestes observés chez les adultes avant d'être en mesure de créer intentionnellement des correspondances entre l'oral et le symbole écrit. Giasson (2003) va dans le même sens en affirmant que pour que les enfants s'intéressent à l'écrit, il faut qu'ils aient l'occasion d'observer des modèles de lecteur et de scripteur. L'étude de cas que nous avons faite nous a amenée à constater, tout comme Thériault (2008), que l'ajout de matériel écrit aux aires de jeu est notamment une pratique lacunaire dans le milieu préscolaire. Toutefois, contrairement aux résultats de Gerde *et al.* (2015) selon lesquels les enseignants ont rarement été vus en train d'assister des enfants dans l'écriture de leurs propres idées durant la période de jeu libre, les résultats de notre recherche montrent que les interventions des deux enseignantes ayant participé à l'étude de cas consistent souvent à proposer aux enfants des actions d'écriture en lien avec le rôle qu'ils jouent et à leur demander comment ils pourraient s'y prendre (quelles lettres est-ce qu'ils connaissent, décortiquer un mot en sons, utiliser l'écrit dans leur environnement, demander l'aide de l'enseignante, etc.).

La troisième condition favorisant l'intégration de l'émergence de l'écrit au jeu symbolique dégagée dans notre recherche est que l'enseignante doit être disposée à évaluer l'émergence de l'écrit pendant le jeu symbolique. Notre recherche a révélé que la période de jeu comporte certaines contraintes faisant obstacle à l'évaluation, notamment le fait que l'enseignante soit sollicitée par les enfants pour de multiples raisons. Un participant à l'étude de Pyle et DeLuca (2016) a également souligné que la période de jeu était un moment « très occupé et chaotique », ce qui faisait de l'évaluation fondée sur le jeu un défi. Notre étude de cas a néanmoins montré qu'il est possible d'intégrer l'évaluation au jeu symbolique dans la mesure où l'enseignante a

mis en place une stratégie pour y parvenir. Au contraire, Pyle et DeLuca (2016) ont constaté, lors d'observations dans des classes préscolaires, que l'évaluation des apprentissages des enfants se réalise davantage après la période de jeu, plutôt que pendant son déroulement. Ce constat les a amenés à émettre l'hypothèse que les enseignants du préscolaire ne savent pas comment intégrer l'évaluation au jeu ou encore qu'ils ne sont suffisamment sûrs d'eux-mêmes pour le faire (Pyle et DeLuca, 2016). Cette hypothèse rejoint les propos déclarés par les enseignantes ayant participé à notre recherche au sujet des désavantages de l'évaluation de l'émergence de l'écrit intégrée au jeu symbolique.

## CONCLUSION

Cette recherche s'inscrit dans le débat actuel qui oppose l'approche développementale et l'approche scolarisante au sujet des premiers apprentissages de l'écrit au préscolaire. Cette recherche prend appui sur la théorie historico-culturelle de Vygotsky et c'est pourquoi elle se situe dans l'approche développementale. En adoptant une posture vygotkienne, tout au long de notre recherche, nous avons considéré l'évaluation de l'émergence de l'écrit intégrée au jeu symbolique comme une pratique évaluative alternative à la passation de tests standardisés portant sur les habiletés de conscience phonologique et sur la connaissance du nom et du son des lettres. Cette recherche de nature descriptive visait à documenter comment des enseignantes au préscolaire intègrent l'évaluation de l'émergence de l'écrit au jeu symbolique. En guise de conclusion, nous présentons dans un premier temps les résultats saillants de cette recherche. Dans un deuxième temps, nous explicitons les mesures que nous avons prises afin de répondre aux critères de validité interne et externe propres aux recherches qualitatives en plus de présenter les limites de cette recherche. Dans un dernier temps, nous soulignons les retombées potentielles de cette recherche, puis nous identifions des pistes pour les recherches ultérieures.

Les résultats de cette recherche répondant à notre premier objectif montrent que les enseignantes au préscolaire ont recours à divers moyens pour évaluer l'émergence de l'écrit, dont l'observation des enfants pendant le jeu et la passation de tests portant sur la connaissance du nom et du son des lettres. Nous avons d'ailleurs pu constater que l'observation des enfants dans différents contextes, combinée à une prise de notes personnelles et au questionnement de l'enfant, est la pratique évaluative de l'émergence de l'écrit qu'utilisent davantage les enseignantes rencontrées. Les rapports individuels des cas étudiés, quant à eux, apportent une réponse à notre deuxième objectif de recherche en décrivant les pratiques évaluatives de l'émergence

de l'écrit intégrées au jeu symbolique telles que mises en œuvre par des enseignantes au préscolaire. En réponse à notre troisième objectif, cette recherche dévoile qu'il n'y a pas de consensus chez les enseignantes en ce qui concerne les avantages et les désavantages d'intégrer l'évaluation de l'émergence de l'écrit au jeu symbolique. Il semble plutôt que ceux-ci dépendent des perceptions de l'évaluation qu'ont les enseignantes et du contexte de la classe. Cette recherche a aussi permis de dégager trois conditions favorisant l'intégration de l'évaluation de l'émergence de l'écrit au jeu symbolique afin de répondre à notre quatrième objectif. Ainsi, nous avons constaté que la première condition est que les enfants jouent au jeu symbolique. Il importe donc que l'enseignante intervienne pour les aider à améliorer le niveau du jeu symbolique. Pour ce faire, elle peut aménager l'aire de jeu symbolique en y intégrant du matériel lié au thème joué et prendre part au jeu en interprétant un rôle. La deuxième condition dégagée est que du matériel écrit soit à la disposition des enfants dans l'aire de jeu symbolique et que l'enseignante soit un modèle de lecteur et de scripteur. La troisième condition est que l'enseignante soit disposée à évaluer l'émergence de l'écrit pendant la période de jeu, c'est-à-dire qu'elle doit prendre le temps de le faire et avoir une perception favorable de cette pratique. L'identification de ces conditions s'appuie sur le constat que l'émergence de l'écrit des enfants ne peut être évaluée si aucune manifestation observable n'apparaît ou si l'enseignante n'est pas là pour voir ces manifestations lorsqu'elles apparaissent.

La validité des résultats a été un souci constant tout au long de la réalisation de cette recherche. Pour nous assurer que les résultats soient représentatifs de la réalité (validité interne), quatre mesures ont été mises en place. D'abord, nous avons eu recours à la triangulation des données provenant de diverses sources (entrevue semi-dirigée, observations directes, documentation et entrevue d'autoconfrontation) afin de comparer les pratiques effectives que nous avons observées et les pratiques déclarées lors de l'entrevue semi-dirigée préalable. Ensuite, nous avons réalisé une entrevue

d'autoconfrontation auprès des cas à l'étude afin de limiter nos inférences et de collecter des données concernant « ce qui s'est déjà passé, déjà fait et qui justifie ce que l'on voit, ce qui doit advenir ensuite et impose aux actes telles caractéristiques, ce qui pourrait être fait autrement, par d'autres ou par le sujet lui-même... » (Faïta, 2007, p. 6). Une autre mesure que nous avons prise afin d'assurer la validité interne de cette recherche est la tenue d'un journal de bord dans lequel nous notions nos réflexions personnelles portant sur nos observations et le sens que nous leur attribuions à ce moment, nos impressions liées au contexte et à l'influence de notre présence sur le terrain et quelques mémos personnels pour la suite de la collecte de données et leur analyse. Ce journal de bord a notamment servi lors de la sélection des extraits qui constituaient l'entrevue d'autoconfrontation en guidant notre choix vers des observations que nous avons identifiées comme pertinentes à notre recherche et pour lesquelles nous désirions avoir un autre point de vue (celui de l'enseignante). Enfin, nous avons présenté le rapport individuel de chaque cas à l'enseignante concernée afin de lui soumettre « les visions préliminaires des analyses des données afin d'obtenir leur [sa] réaction et de corriger, le cas échéant, l'orientation de nos interprétations » (Savoie-Zajc, 2009, p. 286). Ainsi, nous pouvons affirmer que les rapports individuels sont représentatifs du vécu et des réflexions des enseignantes ayant participé à l'étude de cas.

Pour ce qui est de la transférabilité des résultats (validité externe), nous nous sommes assurée de décrire de façon juste et détaillée les caractéristiques des participants et le contexte dans lequel les données ont été collectées. De plus, nous avons pris le soin de préciser les concepts utilisés en indiquant la définition que nous leur donnons. Lors de la collecte de données, nous avons poursuivi les entrevues semi-dirigées et les observations en classe jusqu'à ce que nous arrivions à une certaine saturation des données, c'est-à-dire jusqu'à ce qu'il n'y ait plus de données suffisamment nouvelles qui en résultent (Mucchielli, 2009). Malgré ces mesures, nous ne prétendons pas que

les résultats de cette recherche présentent les pratiques qui sont représentatives de l'ensemble des enseignantes au préscolaire du Québec, ni même de l'Abitibi-Témiscamingue. Il est toutefois important de prendre en compte que la transférabilité des résultats de l'étude de cas ne dépend pas de la généralisation statistique, mais plutôt de la généralisation analytique (Yin, 2009). En effet, Stake (1994) constate qu'en lisant le cas d'un enseignant, d'autres enseignants provenant d'écoles et de milieux différents reconnaissaient des circonstances inhabituelles, mais généralisables. Il semble que la lecture du rapport d'un cas, même atypique, permette d'arriver à comprendre la condition humaine<sup>36</sup> (Stake, 1994). Ainsi, même si les pratiques décrites dans notre recherche s'inscrivent dans le contexte particulier à chaque classe (enseignante, enfants, circonstances, etc.), celles-ci peuvent tout de même servir d'exemples de pratiques évaluatives effectives pour les enseignants du préscolaire et ainsi constituer « un puissant contexte d'apprentissage pour ces derniers » (Deaudelin *et al.*, 2007, p. 15). À cet effet, Ayerbe et Missonier (2007) rappellent que ce sont les phénomènes et les processus mis en évidence par un cas qui sont étudiés et non pas le cas en soi. C'est pourquoi nous nous sommes assurée de présenter le profil des cas sélectionnés et de décrire en détail les pratiques ainsi que le contexte dans lequel elles ont pu être observées, et ce, dans un souci d'accroître la validité externe.

Cette recherche comporte quelques limites. Une limite que nous identifions vient du fait que cette recherche soit qualitative et de nature descriptive. En effet, les résultats de cette recherche ne peuvent être généralisés puisque notre échantillon était restreint et non représentatif d'une population. De plus, cette recherche étant descriptive, elle se limite à la description du phénomène étudié; elle ne permet pas d'établir de corrélations entre les pratiques évaluatives de l'émergence de l'écrit mises en œuvre par les enseignantes et leur perception des fonctions de l'évaluation, du potentiel du

---

<sup>36</sup> Traduction libre de: « People find in case reports certain insights into human condition, even while they are well aware of the atypicality of the case » (Stake, 1994, p.241).

jeu symbolique pour l'émergence de l'écrit ainsi que celle de l'approche pédagogique à adopter pour soutenir les premiers apprentissages de l'écrit.

Une autre limite que nous identifions vient de notre échantillonnage homogène. En effet, les enseignantes ayant participé à l'entrevue semi-dirigée ont été sélectionnées en raison du fait qu'elles sont reconnues comme favorables à l'approche développementale et au jeu symbolique. Ainsi, les résultats présentés dans cette recherche ne permettent pas de connaître les pratiques évaluatives de l'émergence de l'écrit mises en œuvre par les enseignantes étant reconnues dans le milieu scolaire comme étant favorables à l'approche scolarisante. De plus, toutes les participantes ont été recrutées dans la même région géographique. Il ne nous est donc pas possible de savoir si les pratiques des enseignantes sont partagées par les enseignantes œuvrant dans d'autres régions.

Sur le plan théorique, cette recherche contribue à l'avancement des connaissances portant sur le lien entre le jeu symbolique et l'émergence de l'écrit, et sur l'évaluation à l'éducation préscolaire. En effet, les résultats de cette recherche indiquent que l'évaluation de l'émergence de l'écrit intégrée au jeu symbolique est possible, mais que certaines conditions doivent être en place pour la favoriser. Considérant que les pratiques évaluatives effectives au préscolaire sont actuellement peu documentées, ce mémoire comble en partie ce manque dans les recherches en présentant une description approfondie de deux cas, mais également en décrivant les pratiques évaluatives de l'émergence de l'écrit déclarées par des enseignantes au préscolaire.

Cette recherche souligne également l'absence de consensus quant aux habiletés et aux connaissances liées à l'émergence de l'écrit devant être travaillées et évaluées à l'éducation préscolaire. Dans le contexte actuel où un débat oppose l'approche développementale et l'approche scolarisante, nous constatons que certaines

enseignantes qui sont favorables à l'approche développementale s'inquiètent du manque de balises indiquant le niveau attendu d'émergence de l'écrit à la fin du préscolaire. Sur le plan théorique, ce constat soulève un questionnement quant aux répercussions de ce débat sur les pratiques de soutien et d'évaluation de l'émergence de l'écrit. Ce constat touche également le plan des pratiques puisqu'il met en lumière le besoin de formation initiale et continue des enseignantes quant à l'émergence de l'écrit au préscolaire.

Sur le plan des pratiques, cette recherche pourrait avoir des retombées, notamment en suscitant une réflexion chez les différents acteurs du milieu préscolaire quant aux pratiques évaluatives de l'émergence de l'écrit pouvant être préconisées pour soutenir les premiers apprentissages de l'écrit, mais également pour dépister les enfants à risque d'éprouver des difficultés ultérieures en lecture et en écriture. De plus, les rapports individuels de chaque cas offrent aux enseignants du préscolaire des exemples de leurs pairs ayant réussi à intégrer l'évaluation de l'émergence de l'écrit au jeu symbolique. Ces exemples, ainsi que les conditions favorisant l'intégration de l'évaluation de l'émergence de l'écrit au jeu symbolique dégagées dans cette recherche, pourront servir d'inspiration ou de modèle aux acteurs de l'éducation préscolaire désirant mettre en place des pratiques, des stratégies et des outils pour intégrer l'évaluation de l'émergence de l'écrit au jeu symbolique. Notons également que ces résultats offrent de nouvelles connaissances qui permettront de bonifier la formation initiale des enseignants. Ainsi, cette recherche pourrait contribuer au changement de pratiques et à l'adoption de pratiques novatrices.

Une recherche ne peut investiguer à elle seule toutes les voies possibles touchant un sujet d'étude. Tel était le cas de cette recherche. En effet, lors de l'analyse des données, nous avons dégagé certaines pistes qui mériteraient d'être investiguées dans la cadre de recherches ultérieures. Nous en avons d'ailleurs identifiées trois. D'abord, nous

avons constaté que la perception des fonctions de l'évaluation varie chez les enseignantes au préscolaire et qu'il existe une controverse au sujet du bien-fondé d'attribuer une note aux enfants. Nous considérons qu'il serait donc pertinent d'explorer la perception de l'évaluation des enseignantes au préscolaire au Québec, et ce, auprès d'un grand échantillon. Ensuite, il serait intéressant que des recherches mesurent les effets de l'évaluation de l'émergence de l'écrit intégrée au jeu symbolique, et des interventions qui en résultent, sur les premiers apprentissages du langage écrit des enfants du préscolaire tant à court terme, qu'à moyen et long terme. Enfin, dans une perspective de prévention des difficultés ultérieures en lecture et en écriture, il serait également pertinent de concevoir et de mettre à l'essai des outils pour soutenir les enseignantes dans l'évaluation de l'émergence de l'écrit intégrée au jeu symbolique. Ces outils pourraient être utilisés comme alternative aux tests standardisés afin de cibler non seulement les enfants à risques d'éprouver des difficultés d'apprentissage en lecture et en écriture, mais également les interventions à mettre en place pour répondre aux besoins de chacun et favoriser l'émergence de l'écrit de tous les enfants.

## RÉFÉRENCES

- Alberta Learning. (2002). *Mon enfant est-il prêt à entrer à l'école?* Edmonton: Direction de l'éducation française.
- Allington, R. L. (2013). What really matters when working with struggling readers. *The Reading Teacher, 66*(7), 520-530.
- Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante: l'analyse plurielle. *Revue française de pédagogie, 138*, 85-93.
- Altet, M. (2003). Caractériser, expliquer et comprendre les pratiques enseignantes pour aussi contribuer à leur évaluation. *De l'efficacité des pratiques enseignantes, 10*, 31-43.
- Ayerbe, C. et Missonier, A. (2007). Validité interne et validité externe de l'étude de cas: principes et mise en oeuvre pour un renforcement mutuel. *Finance Contrôle Stratégie, 10*(2), 37-62.
- Bara, F. Gentaz, É. et Colé, P. (2008). Littératie précoce et apprentissage de la lecture: comparaison entre des enfants à risque, scolarisés en France dans des réseaux d'éducation prioritaire, et des enfants de classes régulières. *Revue des sciences de l'éducation, 34*(1), 27-45.
- Bassok, D. Latham, S. et Rorem, A. (2016). Is Kindergarten the New First Grade? *AERA Open, 1*(4), 1-31.
- Bédard, J. (2010). Scolariser ou non la petite enfance : qu'en est-il de l'intervention éducative dans les maternelles québécoises? . *L'intervention éducative, 8*(2), 1-7.
- Bodrova, E. et Leong, D. (2012). *Les outils de la pensée* : Québec, Canada: Presses de l'Université du Québec.
- Bodrova, E. et Leong, D. J. (2006). Vygotskian perspectives on teaching and learning early literacy. In D. K. Dickinson et S. B. Neuman (Eds.), *Handbook of early literacy research* (Vol. 2, pp. 243-256). New York: The Guilford Press.

- Bonnet, J. et Strayer, F. F. (2000). Concordance dans le dépistage des enfants à risque pour les difficultés d'adaptation en milieu préscolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 26(1), 55-74.
- Boubée, N. (2010). La méthode de l'autoconfrontation: une méthode bien adaptée à l'investigation de l'activité de recherche d'information? *Études de communication*, 35, 47-60.
- Boudreau, M. Saint-Laurent, L. et Giasson, J. (2006). La littératie familiale et les habiletés en conscience phonologique des enfants de maternelle. *Éducation et francophonie*, 34(2), 189-212.
- Boyle, B. et Charles, M. (2010). Using socio-dramatic play to support a beginning writer: 'Daniel, the doctor and the bleeding ball'. *International Journal of Early Years Education*, 18(3), 213-225.
- Brisset, C. (2010). Entre recherche sur le développement du jeune enfant et prescriptions officielles pour la maternelle. *Carrefours de l'éducation*, 30(2), 57-90.
- Brodeur, M. Deaudelin, C. Bournot-Trites, M. Siegel, L. S. et Dubé, C. (2003). Croyances et pratiques d'enseignants de la maternelle au sujet des habiletés métaphonologiques et de la connaissance des lettres. *Revue des sciences de l'éducation*, 29(1), 171-194.
- Brodeur, M. Gosselin, C. Legault, F. Deaudelin, C. Mercier, J. et Vanier, N. (2005). Prévention des difficultés d'apprentissage en lecture chez les enseignants de maternelle. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 33-54.
- Brodeur, M. Gosselin, C. Mercier, J. Legault, F. et Vanier, N. (2006). Prévention des difficultés d'apprentissage en lecture: l'effet différencié d'un programme implanté par des enseignantes de maternelle chez leurs élèves. *Éducation et francophonie, numéro thématique sur la littératie*, 34(2), 56-83.
- Brown, C. S. (2014). Language and Literacy Development in the Early Years: Foundational Skills that Support Emergent Readers. *Language and Literacy Spectrum*, 24, 35-49.
- Bru, M. (2014). Le choix de l'observation pour l'étude des pratiques enseignantes. *Recherches en Éducation*, 19, 7-17.

- Carlsson-Paige, N. McLaughlin, G. B. et Almon, J. (2015). Reading instruction in kindergarten: Little to gain and much to lose. *Jamaica Plain, MA: Defending the Early Years/Alliance for Children.*
- Cellard, A. (1997). L'analyse documentaire. In J. Poupart J.-P. Deslauriers L.-H. Groulx A. Laperrière R. Mayer et A. P. Pires (Eds.), *La recherche qualitative: enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 251-271). Boucherville: Gaëtan Morin.
- Chaiguerova, L. Zinchenko, Y. et Yvon, F. (2011). Vie et œuvres de L.S. Vygotsky : Un parcours vers la psychologie culturelle-historique. In F. Yvon et Y. Zinchenko (Eds.), *Vygotsky, une théorie du développement et de l'éducation: recueil de textes et commentaires* (pp. 25-58): Faculté de psychologie de l'Université d'État de Mouscou Lomonossov MGU.
- Clay, M. M. (1966). *Emergent reading behaviour*. (PhD), University of Auckland. (372.41 C62)
- Clay, M. M. (1982). *Observing young readers: Selected papers*. Exeter, NH: Heinemann.
- Comité canadien de l'Organisation mondiale de l'éducation préscolaire. (2016). *Mémoire de l'OMEP-Canada*. Repéré à <http://omep-canada.org/wp-content/uploads/2016/12/memoire1116.pdf>
- Commission scolaire des Découvreurs. (2012). *Dépistage au préscolaire : Démarches pour guider et soutenir les actions*. Québec: Services éducatifs.
- Conseil des ministres de l'Éducation du Canada. (2014). *Cadre du CMEC pour l'apprentissage et le développement des jeunes enfants* Repéré à <http://galileo.org/earlylearning/downloads/fr/CMEC-2014-07-early-learning-framework-fr.pdf>.
- 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*. : Gouvernement du Québec.
- Deaudelin, C. Desjardins, J. Dezutter, O. Thomas, L. Morin, M.-P. Lebrun, J., . . . Corriveau, A. (2007). *Pratiques évaluative et aide à l'apprentissage des élèves:*

*l'importance des processus de régulation* : Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke.

- Deaudelin, C. Lefebvre, S. Brodeur, M. Mercier, J. Dussault, M. et Richer, J. (2005). Évolution des pratiques et des conceptions de l'enseignement, de l'apprentissage et des TIC chez des enseignants du primaire en contexte de développement professionnel. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 79-110.
- DeSantis, K. (2009). *The role of play in emergent literacy acquisition*. (Master), St. John Fisher College. Retrieved from <http://reflectivepractitioner.pbworks.com/f/desantis+Capstone.pdf>
- Deslauriers, J.-P. et Kérisit, M. (1997). Le devis de recherche qualitative. In J. Poupart J.-P. Deslauriers L.-H. Groulx A. Laperrière R. Mayer et A. P. Pires (Eds.), (éds.), *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques*, Boucherville, Gaëtan Morin Éditeur (pp. 85-112). Montréal: Gaëtan Morin.
- Desrosiers, H. et Tétreault, K. (2012). *Les facteurs liés à la réussite aux épreuves obligatoires de français en sixième année du primaire: un tour d'horizon* : Institut de la statistique du Québec.
- Dionne, É. (2011). Les compétences en évaluation chez les futurs enseignants en littératie. In M.-J. Berger et A. Desrochers (Eds.), *L'Évaluation de la littératie* (pp. 335-357). Ottawa: Presses de l'Université d'Ottawa.
- Doyle, M. A. (2013). Marie M. Clay's theoretical perspective: A literacy processing theory. *Theoretical models and processes of reading*, 636-656.
- Drainville, R. (2017). Intégration de l'évaluation de l'émergence de l'écrit au jeu symbolique en milieu préscolaire. *Sens Public*. Repéré à <http://www.sens-public.org/article1239.html>
- Dumais, C. et Plessis-Bélair, G. (2017). Le jeu symbolique: contexte de développement du langage oral d'enfants de la maternelle 4 ans et 5 ans en milieu plurilingue et pluriethnique. In C. Dumais R. Bergeron M. Pelelrin et C. Lavoie (Eds.), *L'oral et son enseignement: pluralité des contextes linguistique* (pp. 175-200). Côte Saint-Luc: Peisaj.

- Duncan, G. Dowsett, C. Claessens, A. Magnuson, K. Huston, A. Klebanov, P., . . . Brooks-Gunn, J. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental Psychology*, 43(6), 1428-1446.
- Dupin de Saint-André, M. Montésinos-Gelet, I. et Morin, M.-F. (2010). Avantages et limites des approches méthodologiques utilisées pour étudier les pratiques enseignantes. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 13(2), 159-176.
- Dykeman, B. F. (2008). Play-based neuropsychological assessment of toddlers. *Journal of Instructional Psychology*, 35(4), 405.
- Ebbeck, M. Teo, G. L. C. Tan, C. et Goh, M. (2014). Relooking Assessment: A Study on Assessing Developmental Learning Outcomes in Toddlers. *Early Childhood Education Journal*, 42(2), 115-123.
- Ehri, L. C. Nunes, S. R. Stahl, S. A. et Willows, D. M. (2001). Systematic phonics instruction helps students learn to read: Evidence from the National Reading Panel's meta-analysis. *Review of educational research*, 71(3), 393-447.
- Enz, B. et Morrow, L. M. (2009). *Assessing preschool literacy development: informal and formal measures to guide instruction* : International Reading Association.
- Faïta, D. (2007). L'image animée comme artefact dans le cadre méthodologique d'une analyse clinique de l'activité. *Activités, Revue Électronique*, 4, 3-15.
- Faïta, D. et Vieira, M. (2003). Réflexions méthodologiques sur l'autoconfrontation croisée. *DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*, 19(1), 123-154.
- Forgette-Giroux, R. Simon, M. et Bercier-Larivière, M. (1996). Les pratiques d'évaluation des apprentissages en salle de classe: perceptions des enseignantes et des enseignants. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 384-395.
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche: méthodes quantitatives et qualitatives* (3e ed.). Montréal: Chenelière éducation.

- Fréchette, S. et Desrochers, A. (2011). Le dépistage des élèves à risque d'éprouver des difficultés en lecture. In M.-J. Berger et A. Desrochers (Eds.), *L'Évaluation de la littératie* (pp. 81-116). Ottawa: Presses de l'Université d'Ottawa.
- Fuchs, D. Fuchs, L. S. Thompson, A. Otaiba, S. A. Yen, L. Yang, N. J., . . . O'connor, R. E. (2001). Is reading important in reading-readiness programs? A randomized field trial with teachers as program implementers. *Journal of Educational Psychology*, 93(2), 251.
- Gagnon, Y.-C. (2012). *L'étude de cas comme méthode de recherche: guide de réalisation* (2e ed.): PUQ.
- Gauthier, C. Bissonnette, S. et Richard, M. (2007). L'enseignement explicite. *Enseigner*, 107-116.
- Gauthier, C. Bissonnette, S. et Richard, M. (2013). *Enseignement explicite et réussite des élèves: la gestion des apprentissages*. Saint-Laurent: Editions du renouveau pédagogique inc.
- Gerde, H. K. Bingham, G. E. et Pendergast, M. L. (2015). Reliability and validity of the Writing Resources and Interactions in Teaching Environments (WRITE) for preschool classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, 31, 34-46.
- Giasson, J. (2003). *La lecture : De la théorie à la pratique*. Montréal: Chenelière Éducation.
- Giasson, J. (2011). *La lecture: apprentissage et difficultés* : Montréal: Chenelière Éducation.
- Gillis, J. (2007). *Preschool and kindergarten teacher's views on school readiness: A comparison between Silkeborg, Denmark and Truro, Nova Scotia*. Mount Saint Vincent University.
- Gullo, D. F. et Hughes, K. (2011). Reclaiming kindergarten: Part I. Questions about theory and practice. *Early Childhood Education Journal*, 38(5), 323-328.
- Hancock, F. (2008). Emerging literacy. In T. W. Linder (Ed.), *Transdisciplinary play-based assessment* (2e ed., pp. 401-433). Baltimore: Paul H. Brookes.

- Institut de la Statistique du Québec. (2013). *Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle 2012*. : Gouvernement du Québec.
- Institut de la Statistique du Québec. (2017). Population selon le groupe d'âge, sexes réunis, MRC de l'Abitibi-Témiscamingue, 2001, 2006 et 2011-2016. Repéré à [http://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/profils/profil08/societe/demographie/demo\\_gen/pop\\_age08\\_mrc.htm](http://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/profils/profil08/societe/demographie/demo_gen/pop_age08_mrc.htm)
- International Reading Association et National Association for the Education of Young Children. (1998). Learning to read and write: Developmentally appropriate practices for young children. *Young Children*, 53(4), 30-46.
- Jaccoud, M. et Mayer, R. (1997). L'observation en situation et la recherche qualitative. In J. Poupart J.-P. Deslauriers L.-H. Groulx A. Laperrière R. Mayer et A. P. Pires (Eds.), *La recherche qualitative: enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 211-249). Boucherville: Gaëtan Morin.
- Justice, L. M. Mashburn, A. J. Hamre, B. K. et Pianta, R. C. (2008). Quality of language and literacy instruction in preschool classrooms serving at-risk pupils. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(1), 51-68.
- Karpov, Y. V. (2014). *Vygotsky for educators*. New York: Cambridge University Press.
- Kelly-Vance, L. Needelman, H. Troia, K. et Ryalls, B. O. (1999). Early childhood assessment: A comparison of the Bayley Scales of Infant Development and Play-Based Assessment in two-year old at-risk children. *Developmental Disabilities Bulletin*, 27, 1-15.
- Kissel, B. Hansen, J. Tower, H. et Lawrence, J. (2011). The influential interactions of pre-kindergarten writers. *Journal of Early Childhood Literacy*, 11(4), 425-452.
- Klein, M. L. (1982). *The Development of Writing in the Young Child: Some Vintage Russian Wine in Contemporary Bottles*. Western Washington University: Department of Education.
- Laperrière, A. (2010). L'observation directe *Recherche sociale: de la problématique à la collecte des données* (pp. 311-336). Québec: Presses de l'université du Québec.

- Laurie, R. et Sloat, E. (2016). Investigating Key Psychometric Properties of the French Version of the Early Years Evaluation-Teacher Assessment. *Canadian Journal of Education*, 39(3), 24 pages.
- Lebrun, J. Lenoir, Y. Oliveira, A. A. et Chalghoumi, H. (2005). La recherche sur les pratiques enseignantes effectives au préscolaire et au primaire: regard critique sur leurs contributions à l'élaboration d'un référentiel professionnel. In C. Gervais et L. Portelance (Eds.), *Des savoirs au cœur de la profession enseignante: contextes de construction et modalités de partage* (pp. 265-285). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Leontiev, A. A. et Luria, A. R. (1956). Les conceptions psychologiques de L.S. Vygotsky. . In F. Yvon et Y. Zinchenko (Eds.), *Vygotsky, une théorie du développement et de l'éducation: recueil de textes et commentaires* (pp. 139-169): Faculté de psychologie de l'Université d'État de Mouscou Lomonossov MGU.
- Leontiev, A. N. (1981). *Problems of the development of the mind*. Moscou: Progress Publishers.
- Linder, T. W. (1993). *Transdisciplinary play-based assessment: A functional approach to working with young children*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Linder, T. W. (2008). *Transdisciplinary play-based assessment* (2e ed.). Baltimore: Paul H. Brookes.
- Lonigan, C. J. Purpura, D. J. Wilson, S. B. Walker, P. M. et Clancy-Menchetti, J. (2013). Evaluating the components of an emergent literacy intervention for preschool children at risk for reading difficulties. *Journal of experimental child psychology*, 114(1), 111-130.
- Luria, A. R. (1978). The development of writing in the child. *Soviet psychology*, 16(2), 65-113.
- Marcel, J.-F. Olry, P. Rothier-Bautzer, E. et Sonntag, M. (2002). Les pratiques comme objet d'analyse. *Revue française de pédagogie*, 138, 135-170.
- Marinova, K. (2014). *L' intervention éducative au préscolaire: Un modèle de pédagogie du jeu*. Québec: Presses de l'Université du Québec.

- McGee, L. M. et Purcell-Gates, V. (1997). So what's going on in research on emergent literacy? *Reading research quarterly*, 32(3), 310-318.
- Miller, E. et Almon, J. (2009). *Crisis in the Kindergarten: Why Children Need to Play in School* : Alliance for Childhood
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur et Fonds de Recherche du Québec-Société et Culture. (2016). *Appel de proposition: Programme de recherche sur l'écriture et la lecture.*
- Ministère de l'Éducation. (2001). *Programme de formation de l'école québécoise: Éducation préscolaire et enseignement primaire.* Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation. (2003a). Le plaisir de lire et d'écrire ça commence bien avant l'école: : cahier de mise en oeuvre 2003-2007. *Programme d'aide à l'éveil à la lecture et à l'écriture dans les milieux défavorisés.*
- Ministère de l'Éducation. (2003b). *Politique d'évaluation des apprentissages.* : Gouvernement du Québec,.
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport. (2008). Plan d'action pour l'amélioration du français écrit chez les élèves du primaire et du secondaire Repéré à <http://www1.education.gouv.qc.ca/ameliorationFrancais/>
- Ministère de la Famille Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport et Ministère de la Santé et des Services sociaux. (2014). *Favoriser le développement global des jeunes enfants au Québec : une vision partagée pour des interventions concertées.* Québec: Ministère de la Famille.
- Morrissette, J. (2009). Une (re) socialisation de l'évaluation des apprentissages. *CJNSE/RCJCE*, 1(2).
- Morrissette, J. (2010). Un panorama de la recherche sur l'évaluation formative des apprentissages. *Mesure et évaluation en éducation*, 33(3), 1-27.
- Morrissette, J. et Legendre, M.-F. (2012). L'évaluation des compétences en contexte scolaire: des pratiques négociées. *Education Sciences & Society*, 2(2).

- Mucchielli, A. (2009). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines* (3e ed.). Paris: Armand Colin.
- Myers, C. L. McBride, S. L. et Peterson, C. A. (1996). Transdisciplinary, play-based assessment in early childhood special education an examination of social validity. *Topics in Early Childhood Special Education*, 16(1), 102-126.
- National Association for the Education of Young Children. (2005). Screening and assessment of young English-language learners : Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- National Association for the Education of Young Children. (2009). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8* (Copple et Bredekamp Eds.): ERIC.
- National Reading Panel. (2000). *Report of the national reading panel: Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: Reports of the subgroups* : National Institute of Child Health and Human Development, National Institutes of Health.
- Navarrete, A. M. (2015). *Assessment in the Early Years: The Perspectives and Practices of Early Childhood Educators*. University of Malta.
- Neuman, S. B. Copple, C. et Bredekamp, S. (2000). *Learning to read and write: Developmentally appropriate practices for young children* : ERIC.
- Neuman, S. B. et Roskos, K. (1993). Access to print for children of poverty: Differential effects of adult mediation and literacy-enriched play settings on environmental and functional print tasks. *American Educational Research Journal*, 30(1), 95-122.
- O'Grady, M. G. et Dusing, S. C. (2014). Reliability and validity of play-based assessments of motor and cognitive skills for infants and young children: a systematic review. *Physical therapy*, 95(1), 25-38.
- Organisation de coopération et de développement économique. (2007). *Petite enfance, grands défis II : Éducation et structures d'accueil*. Paris: OCDE.

- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2004). *OECD thematic review of early childhood education and care policy in Ireland*. Dublin: The Stationery Office. .
- Pagani, L. Fitzpatrick, C. Belleau, L. et Janosz, M. (2011). *Prédire la réussite scolaire des enfants en quatrième année à partir de leurs habiletés cognitives, comportementales et motrices à la maternelle* : Institut de la statistique du Québec.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris: Armand Colin.
- Pellegrini, A. (1998). Play and the assessment of young children. In O. N. Saracho et B. Spodek (Eds.), *Multiple Perspectives on play in early childhood education* (pp. 220-239). New York: Suny Press.
- Pellegrini, A. et Galda, L. (2000). Children's pretend play and literacy. In D. Strickland et L. M. Morrow (Eds.), *Beginning reading and writing* (pp. 58-65). New York: Teacher college press.
- Perrenoud, P. (2004). Évaluer des compétences. *L'éducateur*, 8-11.
- Pires, A. P. (1997a). De quelques enjeux épistémologiques d'une méthodologie générale. *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques*, 3-54.
- Pires, A. P. (1997b). Échantillonnage et recherche qualitative: essai théorique et méthodologique. *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques*, 113-169.
- Poupart, J. (1997). L'entretien de type qualitatif: considérations épistémologiques, théoriques et méthodologiques. In J. Poupart J.-P. Deslauriers L.-H. Groulx A. Laperrière R. Mayer et A. P. Pires (Eds.), *La recherche qualitative: enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 173-209). Boucherville: Gaëtan Morin.
- Pyle, A. et DeLuca, C. (2013). Assessment in the kindergarten classroom: An empirical study of teachers' assessment approaches. *Early Childhood Education Journal*, 41(5), 373-380.

- Pyle, A. et DeLuca, C. (2016). Assessment in play-based kindergarten classrooms: An empirical study of teacher perspectives and practices. *The Journal of Educational Research*, 1-10.
- Raiche, G. Leduc, D. Riopel, M. et Isabelle, C. (2011). Intégration des pratiques d'évaluation des apprentissages aux pratiques pédagogiques et données de l'enquête TEIMS. In G. Raïche K. Paquette-Côté et D. Magis (Eds.), *Des mécanismes pour assurer la validité de l'interprétation de la mesure en éducation* (Vol. 2- L'évaluation, pp. 49-68). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Rey, B. (2008). La notion de compétence permet-elle de répondre à l'obligation de résultats dans l'enseignement? In C. Lessard et P. Meirieu (Eds.), *L'obligation de résultats en éducation: évolutions, perspectives et enjeux internationaux* (pp. 233-242). Bruxelles: De Boeck Supérieur.
- Roskos, K. et Christie, J. (2001). Examining the play-literacy interface: a critical review and future directions. *Journal of Early Childhood Literacy*, 1(1), 59-89.
- Roskos, K. et Christie, J. (2013). Gaining Ground in Understanding the Play-Literacy Relationship. *American Journal of Play*, 6(1), 82-97.
- Roy, S. N. (2010). L'étude de cas *Recherche sociale: de la problématique à la collecte des données*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Santi, K. L. Foorman, B. R. York, M. et Francis, D. J. (2009). The timing of early reading assessment in kindergarten. *Learning Disability Quarterly*, 32(4), 217-227.
- Savoie-Zajc, L. (2009). Technique de validation par triangulation. In A. Mucchielli (Ed.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines* (3e ed., pp. 285-286). Paris: Armand Colin.
- Savoie-Zajc, L. (2010). L'entrevue semi-dirigée *Recherche sociale: de la problématique à la collecte des données* (pp. 337-360). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences* : Éditions du Nouveau Pédagogique.

- Scallon, G. (2015). *Des savoirs aux compétences: exploration en évaluation des apprentissages*. Montréal: ERPI.
- Schweinhart, L. J. Mcnair, S. Barnes, H. et Lerner, M. (1993). Observing young children in action to assess their development: The High/Scope Child Observation Record study. *Educational and Psychological Measurement*, 53(2), 445-455.
- Slavin, R. E. et Madden, N. A. (2004). *Success for All/ Roots & wings: A summary of research* (n. 41 révisé). Repéré à <http://www.csos.jhu.edu/crespar/techreports/report41.pdf>
- Stake, R. E. (1994). Case studies. In N. K. Denzin et Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 236-247). Thousand Oaks: Sage.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks: Sage.
- Teale, W. et Yokota, J. (2000). Beginning reading and writing: Perspectives on instruction. *Beginning reading and writing: Language and literacy series*, 3-21.
- Thériault, J. (1996). *J'apprends à lire... aidez-moi!: comment l'enfant s' apprend à lire et à écrire* : Éditions Logiques.
- Thériault, J. (2000). *L'émergence de l'écrit ou L'éveil du jeune enfant à la lecture et à l'écriture* : Ministère de l'éducation.
- Thériault, P. (2008). *Savoirs et interventions éducatives d'enseignantes de la maternelle quatre ans en milieux défavorisés concernant le développement de la conscience de l'écrit*. (Doctorat en éducation), Université du Québec à Montréal, Montréal.
- Thériault, P. (2010). Développement de la conscience de l'écrit: interventions éducatives d'enseignantes de la maternelle quatre ans en milieux défavorisés. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 45(3), 371-392.
- Thouroude, L. (2010). L'école maternelle: une école de l'entre-deux. *Carrefours de l'éducation*, 30, 43-55.

- Ukrainetz, T. Cooney, M. Dyer, S. Kysar, A. et Harris, T. (2000). An investigation into teaching phonemic awareness through shared reading and writing. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(3), 331-355.
- Viau, R. (2003). *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Vukelich, C. (1993). Play: A context for exploring the functions, features, and meaning of writing with peers. *Language Arts*, 70, 386-392.
- Vygotsky, L. S. (1928/2011). Le développement culturel de l'enfant. In F. Yvon et Y. Zinchenko (Eds.), *Vygotsky, une théorie du développement et de l'éducation* (pp. 70-97): Faculté de psychologie de l'Université d'État de Mouscou Lomonossov MGU.
- Vygotsky, L. S. (1931/1983). История развития высших психических функций // Собр. соч.: В 6 т. М.: Педагогика. Т. 3, с. 5-328. [History of the Development of the Higher Mental Functions]. In R. W. Rieber (Ed.), *The Collected Works of Vygotsky* (Vol. 4, pp. 1-251). New York: Plenum Press.
- Vygotsky, L. S. (1933/1966). Play and its role in the mental development of the child. *Soviet psychology*, 5(3), 6-18.
- Vygotsky, L. S. (1933/2011a). Analyse psychologique du processus pédagogique. In F. Yvon et Y. Zinchenko (Eds.), *Vygotsky, une théorie du développement et de l'éducation* (pp. 139-169): Faculté de psychologie de l'Université d'État de Mouscou Lomonossov MGU.
- Vygotsky, L. S. (1933/2011b). La dynamique du développement intellectuel de l'enfant en lien avec l'enseignement In F. Yvon et Y. Zinchenko (Eds.), *Vygotsky, une théorie du développement et de l'éducation* (pp. 170-202): Faculté de psychologie de l'Université d'État de Mouscou Lomonossov MGU.
- Vygotsky, L. S. (1934/1985). *Pensée et langage*. Paris: Éditions sociales.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher mental process*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Yazan, B. (2015). Three approaches to case study methods in education: Yin, Merriam, and Stake. *The Qualitative Report*, 20(2), 134-152.

- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods* (4e ed.). Thousand Oaks: Sage
- Yvon, F. et Garon, R. (2006). Une forme d'analyse du travail pour développer et connaître le travail enseignant: l'autoconfrontation croisée. *Recherches qualitatives*, 26(1), 51-80.
- Zerbato-Poudou, M.-T. (2007). En maternelle, penser l'évaluation comme un dispositif créateur d'événements. *Cahiers Pédagogiques*, 456.
- Zhang, C. Hur, J. Diamond, K. E. et Powell, D. (2014). Classroom Writing Environments and Children's Early Writing Skills: An Observational Study in Head Start Classrooms. *Early Childhood Education Journal*, 43(4), 307-315.

ANNEXE A

DOCUMENTS COLLECTÉS AUPRÈS DE SANDRA

# Niveau de développement des composantes de l'émergence de l'écrit

Ces descriptions vous aideront à situer le niveau développemental de vos élèves pour chacune des composantes de l'émergence de l'écrit. Elles vous permettront de compléter le tableau « **Portrait de mes élèves face à l'émergence de l'écrit** »

| <b>1. Les fonctions de l'écrit</b> |   |
|------------------------------------|---|
| Niveau 1                           | Rien n'indique que l'enfant ait une idée des fonctions de la lecture.   |
| Niveau 2                           | L'enfant considère l'écrit comme un objet appartenant à l'école, au même titre que les pupitres ou les chaises : « Les lettres, c'est pour l'école, pour le professeur, pour apprendre à l'école. » |
| Niveau 3                           | L'enfant a une vue fonctionnelle limitée à l'aspect personnel : « Les lettres servent à écrire notre nom. »   |
| Niveau 4                           | L'enfant a une vue fonctionnelle plus large, mais encore limitée à l'étiquetage, aux signes ou marques sur les objets de l'environnement : « C'est pour des jeux, des jouets. »                     |
| Niveau 5                           | L'enfant conçoit l'écrit en tant que porteur de sens. Il donne divers exemples d'utilisation de l'écrit, comme écrire une lettre à quelqu'un, donner des directives, s'informer.                    |

| <b>2. Parler comme un livre</b> |  |
|---------------------------------|--|
| Niveau 1                        | L'enfant nomme les personnes ou les objets illustrés, mais sans raconter d'histoire. Il semble considérer les pages comme étant indépendantes les unes des autres (par exemple : « Ici, il y a un chat, là, une maison. »).  |
| Niveau 2                        | L'enfant s'inspire des illustrations pour raconter une histoire. Lorsqu'on l'écoute, on a l'impression qu'il <i>raconte</i> une histoire et non pas qu'il <i>lit</i> une histoire (par exemple : « C'est un petit garçon, il va à l'école, ensuite il revient à la maison. »). |
| Niveau 3                        | L'enfant s'inspire des illustrations, mais il donne l'impression de vraiment lire l'histoire. Il utilise le vocabulaire, le style et le ton habituel de la lecture (par exemple : « Il était une fois une méchante sorcière qui vivait dans un pays lointain. »).              |
| Niveau 4                        | L'enfant lit le texte et non les illustrations.  |

### 3. Établir des liens entre l'oral et l'écrit

|          |   |
|----------|---|
| Niveau 1 | L'enfant dicte le texte d'une façon qui ressemble au langage oral, sans tenir compte du scribeur.   |
| Niveau 2 | L'enfant est capable de marquer des pauses si on le lui demande.  |
| Niveau 3 | L'enfant marque lui-même des pauses très longues (parfois exagérées) pour le scribeur; il observe attentivement le scribeur pour s'ajuster à son rythme d'écriture. |

### 4. Maîtriser l'orientation de la lecture

|   | Au hasard | La plupart du temps | Toujours |
|---|-----------|---------------------|----------|
| Se dirige de haut en bas sur une page                   |           |                     |          |
| Se dirige de gauche à droite sur une ligne              |           |                     |          |
| Retourne à la ligne suivante                            |           |                     |          |
| Passe de la fin d'une page au début de la page suivante |           |                     |          |

## 5. Connaître les concepts reliés à l'écrit

|  | Acquis | En développement | Non acquis |
|--|--------|------------------|------------|
| Sait ce qu'est une lettre                |        |                  |            |
| Sait ce qu'est un mot                    |        |                  |            |
| Sait ce qu'est une phrase                |        |                  |            |
| Peut pointer la première lettre du mot   |        |                  |            |
| Peut pointer la dernière lettre du mot   |        |                  |            |
| Peut pointer le premier mot de la phrase |        |                  |            |
| Peut pointer le dernier mot de la phrase |        |                  |            |

## 6. Être sensibilisé à l'aspect sonore de la langue

Voir la pyramide de la conscience phonologique...

## 7. Découvrir le processus d'écriture

### La découverte du système alphabétique

|          |   |
|----------|---|
| Niveau 1 | L'enfant ne fait pas de tentative pour écrire ou pour lire.   |
| Niveau 2 | Il fait une tentative pour écrire en traçant des signes graphiques au hasard, mais il ne fait pas de tentative pour lire. |
| Niveau 3 | Il écrit selon un système quelconque, mais il refuse de se relire.  |
| Niveau 4 | Il écrit selon un système quelconque et se relit sans regarder le texte.  |
| Niveau 5 | Il écrit selon un système quelconque et se relit en regardant le texte.   |
| Niveau 6 | Il écrit selon un système organisé et se relit en regardant le texte.   |
| Niveau 7 | Il écrit dans une forme lisible et se sert du texte pour se relire.   |

### Les formes d'écriture

|          |  |
|----------|--|
| Niveau 1 | Écrit en faisant des dessins ou gribouillis                  |
| Niveau 2 | Écrit en faisant des gribouillis ressemblant à de l'écriture |
| Niveau 3 | Écrit en faisant des pseudo-lettres                          |
| Niveau 4 | Écrit en faisant des lettres                                 |

Référence : Giasson, Jocelyne, *La lecture de la théorie à la pratique*, 2<sup>e</sup> édition, Gaétan Morin éditeur, 2003.

Adapté par : Line Veillette, ressource régionale en difficulté d'apprentissage (2006).

Modifié par : Caroline Guy, conseillère pédagogique au préscolaire, CSRN (2010)

# Ordre de complexité des activités en conscience phonologique

# 4-dif

## Correspondance lettre/son

Afin de comprendre le lien qui existe entre le nom de la lettre et le son qui fait chacune d'elles.

# 2-5-6-10-13-17 = + Forts

# 4-19-  
+ dif

## Conscience phonémique

Afin d'amener l'élève à découvrir que les syllabes peuvent être divisées en phonèmes. On travaille la segmentation, la fusion et la suppression phonémiques afin d'analyser la structure des mots. On apprend à identifier les phonèmes situés en début et en fin de mot et à découvrir comment ils « sonnent » et comment ils sont perçus quand ils sont prononcés seuls.

Pour le phonème comme pour la syllabe l'accent est toujours placé sur la dernière syllabe s'entend donc mieux que celui placé en

D  
mouf

Réf. : Andrée Gaudreau, *L'émergence de l'écrit*, C

## Conscience syllabique

Afin d'amener l'élève à découvrir que certains mots peuvent être divisés en plus petites parties. On travaille la segmentation, la fusion et la suppression syllabiques.

Il est plus facile l'unité naturelle. On travaille d'abord l'accent est toujours mieux que la première

Réf. : Andrée Gaudreau

# 4-19 → soutien éducatrice

## Discrimination auditive

Afin de familiariser l'élève avec les termes utilisés, de l'initier à l'écoute attentive et de développer sa mémoire auditive. Jeux d'écoute.

OK

# 4 + difficile

## Portrait de mes élèves face à l'émergence de l'écrit

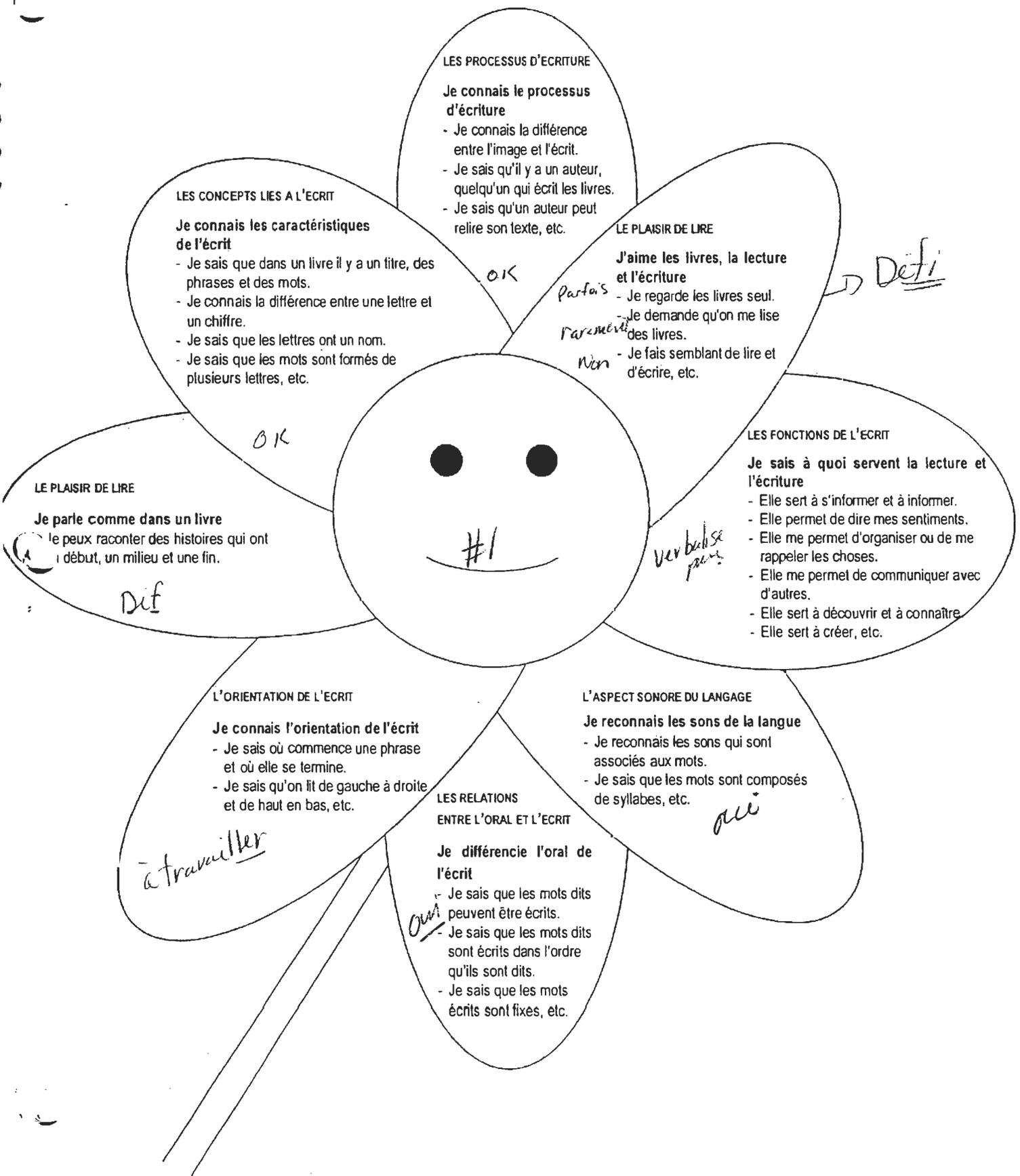
l'émergence de l'écrit. Elle vous donne des pistes d'observation utiles lors de la 3<sup>e</sup> rencontre de dépistage précoce. Pour positionner le niveau de développement avec plus de détails, vous pouvez vous appuyer sur les « composantes de l'émergence de l'écrit ». La position du X dans la case correspond au niveau de développement de l'élève pour chaque composante. N'oubliez pas le diaporama présenté lors de la formation qui favorise le développement des composantes de l'émergence de l'écrit.

### Composantes de l'émergence de l'écrit

| 1. Les fonctions de l'écrit   | 2. Parler comme un livre   | 3. Établir des liens entre l'oral et l'écrit   | 4. Maîtriser l'orientation de la lecture        | 5. Connaître les concepts reliés à l'écrit     | 6. Être sensibilisé à l'aspect sonore de la langue | 7. Découvrir les processus de l'écrit          |
|---|--|--|---|--|--|--|
| Est conscient que l'écrit est porteur de sens (à quoi sert la lecture penses-tu ?). | Lorsqu'il relit spontanément un livre déjà lu, il donne l'impression de vraiment lire et il s'inspire des illustrations. | Lorsque l'enfant dicte un texte à l'adulte, il s'ajuste à la vitesse d'écriture du scripteur, il observe s'il a fini d'écrire avant de poursuivre, il fait des pauses. | Sait suivre avec son doigt pendant une lecture. | Peut pointer une lettre, un mot et une phrase. | Conscience phonologique                            | Découverte des alphabets propres et étrangers. |
| 1 ..... 5   | 1 ..... 4  | 1 ..... 3  | Au hasard ..... Toujours                        | Non-acquis ..... Acquis                        |  | 1 ..... 5                                      |
| X   | X  | X  | X   | X  |  | X  |
| X   | X  | X  | X   | X  |  |  |
| X   | X  | X  | X   | X  |  |  |
| X   | X  | X  | X   | X  |  |  |
| X   | X  | X  | X   | X  |  | X  |
| X   | X  | X  | X   | X  |  |  |
| X   | X  | X  | X   | X  |  |  |
| X   | X  | X  | X   | X  |  |  |
| X   | X  | X  | X   | X  |  |  |
| X   | X  | X  | X   | X  |  |  |
| X   | X  | X  | X   | X  |  |  |
| X   | X  | X  | X   | X  |  |  |
| X   | X  | X  | X   | X  |  |  |
| X   | X  | X  | X   | X  |  | X  |
| X   | X  | X  | X   | X  |  |  |

r pyramide au verso

# Découvertes que l'enfant fait relativement au langage écrit



# Grille pour l'évaluation du développement de la lecture et de l'écriture Morrow, 1989

|   | Toujours | Quelquefois | Jamais |
|---|----------|-------------|--------|
| <b>Attitudes concernant la lecture</b>                      |          |             |        |
| De son chef, regarde ou lit des livres                      | _____    | _____       | _____  |
| Demande à ce qu'on lui lise                                 | _____    | _____       | _____  |
| Écoute attentivement lorsqu'on lui lit                      | _____    | _____       | _____  |
| <b>Les concepts sur les livres</b>                          |          |             |        |
| Sait qu'un livre, c'est pour lire                           | _____    | _____       | _____  |
| Peut tourner les pages comme il se doit                     | _____    | _____       | _____  |
| Peut faire la différence entre l'imprimé et l'image         | _____    | _____       | _____  |
| <b>La compréhension du texte</b>                            |          |             |        |
| Ses essais de lecture se traduisent en histoires logiques   | _____    | _____       | _____  |
| Participe à la lecture d'une histoire                       | _____    | _____       | _____  |
| Redit les histoires   | _____    | _____       | _____  |
| <b>Les concepts sur l'imprimé</b>                           |          |             |        |
| Sait que l'imprimé se lit de gauche à droite                | _____    | _____       | _____  |
| Sait que le langage peut s'écrire et se lire                | _____    | _____       | _____  |
| Sait ce qu'est une lettre et peut en indiquer une           | _____    | _____       | _____  |
| <b>Le développement de l'écrit</b>                          |          |             |        |
| Explore le matériel écrit                                   | _____    | _____       | _____  |
| Dicte les mots, phrases ou histoires qu'il veut voir écrits | _____    | _____       | _____  |
| Copie des lettres et des mots                               | _____    | _____       | _____  |
| Sait écrire son nom   | _____    | _____       | _____  |

Tiré du livre « J'apprends à lire... aidez-moi » de Jacqueline Thériault

| Critères d'évaluation du PDF              | Éléments observables<br>(Caractères gras : éléments observables reliés au DIP)   |
|---|--|
| Intérêt pour la communication             | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Participer durant les causeries, les discussions en grand groupe et en petit groupe</li> <li>• Regarder la personne qui parle</li> <li>• Donner son opinion</li> <li>• Choisir un livre selon ses goûts</li> <li>• Fréquenter le coin lecture</li> <li>• Participer aux activités langagières (chansons, sons, rimes, histoires collectives, jouer au téléphone, ...)</li> <li>• S'intéresser aux TIC</li> </ul>  |
| Manifestation de compréhension du message | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Respecter le sujet de conversation</li> <li>• Dire dans ses mots ce qui est compris</li> <li>• Écouter le messager</li> <li>• Répondre à une question</li> <li>• Exécuter une consigne</li> <li>• Exécuter une tâche à partir de plusieurs consignes</li> <li>• Reconnaître le début, le milieu et la fin d'une histoire</li> <li>• Placer en ordre une histoire</li> <li>• Rappeler les éléments d'une histoire</li> <li>• Anticiper la suite d'une histoire à partir d'indices</li> <li>• Imiter le lecteur (relire un livre déjà lu)</li> <li>• Tenir un livre dans le bon sens</li> <li>• Suivre de gauche à droite un écrit</li> <li>• Faire des liens entre l'oral et l'écrit</li> <li>• Participer à la lecture collective du message du jour</li> <li>• Reconnaître l'écrit dans son environnement</li> <li>• Connaître l'utilité de l'écrit</li> <li>• Comprendre des symboles, des pictos, des signes, des logos</li> <li>• Différencier les lettres, les mots, les phrases</li> <li>• Reconnaître quelques lettres</li> <li>• Reconnaître quelques mots (son prénom, celui des élèves, ...)</li> </ul> |
| Production de message                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Donner son opinion</li> <li>• Donner de l'information</li> <li>• Décrire une situation simple</li> <li>• Organiser ses idées pour être compris</li> <li>• Utiliser des pronoms et des temps de verbe appropriés dans le langage oral</li> <li>• Prononcer les mots correctement</li> <li>• Employer le mot juste pour ce qu'il veut désigner</li> <li>• Poser des questions</li> <li>• Raconter une histoire à sa manière</li> <li>• Imiter le scripteur</li> <li>• Utiliser des dessins, des lettres</li> <li>• Écrire spontanément</li> <li>• Faire semblant d'écrire</li> <li>• Écrire son prénom</li> <li>• Écrire quelques mots</li> </ul>   |

## ANNEXE B

### DOCUMENTS COLLECTÉS AUPRÈS DE RACHEL



Janv. 2017 / Fév.

| Nom des élèves | Démontre de l'intérêt pour la langue écrite |                              |                                 |   |                                  |   |
|----------------|---|------------------------------|---------------------------------|---|----------------------------------|---|
|                | Porte attention lorsqu'on lui lit un livre  | Fréquente le coin de lecture | Fait semblant ou essaie de lire | Participe aux situations d'écriture en grand groupe | Fait semblant ou essaie d'écrire | Pose des questions sur la langue écrite |
| 1              | ✓   | ✓✓                           | ✓✓                              | X   | ✓✓✓                              | modèle Nom                              |
| 2              | ✓   | ✓✓x                          | ✓✓                              |   | ✓✓✓✓ hist/ ♀                     |   |
| 3              | ✓   | o . ✓ ✓                      | ✓✓                              |   | ✓✓✓ mot d'♥                      |   |
| 4              | ✓   | ✓✓                           | ✓✓ (Sondage)                    |   | ✓✓✓ hist.                        |   |
| 5              | ✓✓  | ? ✓                          | ✓+ou-                           |   | ✓✓                               |   |
| 6              | ✓   | ✓✓✓                          | ✓                               |   | ✓✓✓                              |   |
| 7              | ✓✓  | ✓✓✓✓✓                        | ✓ (reste)                       |   | ✓✓o✓                             |   |
| 8              | ✓✓  | ✓                            | ✓                               |   | ✓o                               |   |
| 9              | +/-   | ?                            | ✓✓                              |   | ✓✓                               |   |
| 10             | ✓✓  | ✓✓✓✓                         | ++                              |   | ✓✓✓                              |   |
| 11             | ✓   | ✓✓✓✓                         | +meth                           |   | ✓✓✓✓ masc. Anaïs                 |   |
| 12             | ✓✓✓   | ✓✓✓                          | ✓✓ histoire 😊                   |   | ✓✓ histoire                      |   |
| 13             | ✓✓  | ✓✓                           | ✓                               |   | ✓ (carte) ✓✓                     |   |
| 14             | ✓ ? +ou-                                    | ✓✓✓                          | oui!                            |   | ✓ bep x ~~~~~ + nom / modèle     |   |
| 15             | ✓   | ✓✓✓✓                         | ✓                               |   | ✓✓✓ animaux                      |   |
| 16             |   |                              |                                 |   |                                  |   |
| 17             |   |                              |                                 |   |                                  |   |
| 18             |   |                              |                                 |   |                                  |   |
| 19             |   |                              |                                 |   |                                  |   |
| 20             |   |                              |                                 |   |                                  |   |

Légende



## ANNEXE C

### LETTRE DE RECRUTEMENT ADRESSÉE AUX CONSEILLÈRES PÉDAGOGIQUES

Bonjour Madame,

Je suis une étudiante à la maîtrise sur mesure en sciences humaines à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue. Je travaille actuellement sur un projet de recherche menant à la rédaction d'un mémoire de maîtrise portant sur *Les pratiques évaluatives de l'émergence de l'écrit intégrées au jeu symbolique au préscolaire*. Je vous écris aujourd'hui afin de solliciter votre aide.

Dans le cadre de ce projet, j'aimerais rencontrer des enseignants du préscolaire lors d'une entrevue semi-dirigée afin de connaître leurs pratiques évaluatives. Je suis à la recherche d'enseignants qui sont particulièrement reconnus dans le milieu professionnel comme étant favorables au jeu et à l'approche développementale. Ces enseignants doivent également enseigner dans une classe de préscolaire d'enfants de 5 ans et détenir un baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire.

En tant que conseillère pédagogique responsable du préscolaire, vous êtes la personne ressource qui connaît le mieux l'ensemble des enseignants du préscolaire, ainsi que les prescriptions ministérielles relatives à ce niveau d'enseignement. Serait-il possible pour vous de me soumettre le nom et les coordonnées de trois enseignants de votre commission scolaire qui répondent le mieux, selon vous, aux critères énoncés dans le paragraphe précédent?

Je vous remercie sincèrement pour votre aide. Je m'engage à vous informer de la publication de mon mémoire de maîtrise dès que ce document sera déposé sur DEPOSITUM, le dépôt institutionnel de l'UQAT. Si des articles traitant des résultats de cette recherche sont rédigés et publiés, je vous en informerai également. N'hésitez pas à me contacter pour toute question ou encore pour me suggérer des enseignants.

Veillez agréer mes sincères salutations.

Roxane Drainville

## ANNEXE D

### LETTRE DE RECRUTEMENT ADRESSÉE AUX ENSEIGNANTES

Bonjour Madame/Monsieur,

Je suis une étudiante à la maîtrise sur mesure en sciences humaines à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue. Je travaille actuellement sur un projet de recherche menant à la rédaction d'un mémoire de maîtrise portant sur *Les pratiques évaluatives de l'émergence de l'écrit au préscolaire*. Je vous écris aujourd'hui afin de solliciter votre aide.

Dans le cadre de ce projet, je rencontre des enseignants du préscolaire lors d'une entrevue semi-dirigée d'une quarantaine de minutes afin de connaître leurs pratiques évaluatives. Je vous approche aujourd'hui parce que vous m'avez été recommandé par votre conseillère pédagogique pour votre approche pédagogique favorisant le jeu et le développement global des élèves.

J'aimerais donc vous inviter à participer à ce projet de recherche. Afin de vous permettre de faire un choix libre et éclairé, je vous envoie en pièce jointe un formulaire de consentement. Veuillez en prendre connaissance. Si vous acceptez de participer, je vous invite à me contacter afin que nous puissions fixer ensemble le lieu et l'heure de l'entrevue semi-dirigée.

Je vous remercie sincèrement pour le temps que vous avez accordé à ce message et j'espère avoir l'occasion de m'entretenir avec vous prochainement. N'hésitez pas à me contacter pour toute question.

Veillez agréer mes sincères salutations.

Roxane Drainville

Étudiante à la maîtrise sur mesure en sciences humaines  
Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

## ANNEXE E

### LETTRE DE DEMANDE D'EXPERTISE

Bonjour Madame Gillain-Mauffette,

Je suis une étudiante à la maîtrise sur mesure en sciences humaines à l'université du Québec en Abitibi-Témiscamingue. Je travaille actuellement sur un projet de recherche menant à la rédaction d'un mémoire de maîtrise portant sur *Les pratiques évaluatives de l'émergence de l'écrit intégrées au jeu symbolique au préscolaire*. Je vous écris aujourd'hui afin de solliciter votre avis d'expert.

Au fil de mes lectures, j'ai constaté que, dans les dernières décennies, la préoccupation pour la réussite en lecture et en écriture a mené à l'implantation de mesures préventives dans les classes préscolaires, telles que l'enseignement systématique des habiletés de décodage. Plusieurs auteurs critiquent cette pratique pédagogique ainsi que l'augmentation des évaluations sous forme de test qui l'accompagne. Divers auteurs considèrent d'ailleurs que cette forme d'évaluation n'est pas appropriée pour les jeunes enfants. L'évaluation intégrée au jeu symbolique pourrait être une alternative à ces tests puisqu'elle permet d'évaluer le développement cognitif, langagier, social et émotionnel de l'enfant tout en s'inscrivant dans l'approche développementale prescrite par le programme d'éducation préscolaire du Québec.

Ayant constaté que peu de recherches ont été menées sur les pratiques évaluatives effectives au préscolaire et qu'une alternative à l'évaluation sous forme de tests s'impose, nous avons choisi d'entreprendre une recherche afin de décrire les pratiques évaluatives de l'émergence de l'écrit utilisées au préscolaire, de décrire les pratiques évaluatives de l'émergence de l'écrit intégrées au jeu symbolique telles que mises en œuvre par des enseignants au préscolaire, d'identifier les avantages et les désavantages des pratiques évaluatives intégrées au jeu symbolique tels que perçus par les enseignants et de dégager les conditions favorisant l'intégration de l'évaluation au jeu symbolique.

Pour atteindre nos objectifs, nous réaliserons une étude de cas auprès de deux enseignantes ayant des pratiques évaluatives exemplaires (voir plus bas les critères des pratiques exemplaires). Pour sélectionner objectivement et adéquatement les enseignantes qui participeront à l'étude de cas, nous sollicitons votre expertise. Vous êtes donc invitée à porter un regard sur les pratiques évaluatives déclarées par sept enseignantes lors d'une entrevue semi-dirigée que nous avons déjà menée. Une première analyse de leurs pratiques sera bientôt disponible. À cette étape de notre recherche, nous devons sélectionner trois enseignantes, parmi les sept qui ont été interviewées, qui se démarquent par leurs pratiques évaluatives exemplaires. C'est notamment pour faire cette sélection que nous sollicitons votre aide.

Nous vous ferons parvenir, d'ici quelques jours, un tableau synthèse résumant les pratiques évaluatives déclarées par les enseignantes lors de l'entretien.

Nous avons ciblé trois critères de sélection basés sur les prescriptions ministérielles. Ainsi, les pratiques évaluatives des enseignantes retenues doivent y répondre. Voici les critères que nous avons établis:

- 1) L'observation doit être le moyen d'évaluation privilégié par l'enseignant (Ministère de l'Éducation, 2001).
- 2) L'enseignant doit évaluer ses élèves de manière à suivre leur cheminement dans le développement de leurs compétences, c'est-à-dire que l'évaluation doit s'insérer dans le processus de développement global (Ministère de l'Éducation, 2001).
- 3) Les situations d'apprentissage devant être issues du monde du jeu et des expériences de vie des élèves (Ministère de l'Éducation, 2001), l'enseignant doit situer l'évaluation des apprentissages dans ces contextes.

Nous vous remercions encore une fois pour votre collaboration.  
Veuillez agréer mes sincères salutations,

Roxane Drainville

Étudiante à la maîtrise sur mesure en sciences humaines, UQAT

## ANNEXE F

### GUIDE DE L'ENTREVUE SEMI-DIRIGÉE

#### **Questions introductives**

1. Nous effectuons une recherche sur les pratiques évaluatives de l'émergence de l'écrit au préscolaire, car nous cherchons à mieux connaître ces pratiques, peu documentées jusqu'à présent. Donc, nous aimerions savoir en quoi consiste l'évaluation au préscolaire, selon vous?
2. Comment réalisez-vous l'évaluation?
3. À quoi sert l'évaluation au préscolaire?

#### **Sous-thèmes**

##### L'émergence de l'écrit

4. Je m'intéresse plus particulièrement à l'évaluation de l'émergence de l'écrit. J'aimerais savoir : quelle est votre conception de l'émergence de l'écrit? Qu'est-ce que cela évoque pour vous?
5. Est-ce que vous évaluez l'émergence de l'écrit de vos élèves?

##### Les pratiques évaluatives de l'émergence de l'écrit

6. Comment évaluez-vous l'émergence de l'écrit chez vos élèves?
7. À quels moments ou lors de quelles activités évaluez-vous l'émergence de l'écrit chez vos élèves?

8. Quelles activités planifiez-vous à cet effet?
9. Quels sont vos moyens/outils pour évaluer l'émergence de l'écrit?
  - a) Que pensez-vous de l'observation? (si ce moyen n'a pas été mentionné)
10. Quelles traces gardez-vous de l'évaluation de l'émergence de l'écrit de vos élèves?
11. Quels sont les défis que vous relevez concernant l'évaluation de l'émergence de l'écrit ?

#### Le jeu symbolique

12. Vous avez mentionné plus tôt que vous évaluiez parfois vos élèves dans le contexte du jeu...  
 Vous avez parlé de plusieurs contextes d'évaluation plus tôt, ...  
 ... nous aimerions savoir si vous évaluez l'émergence de l'écrit de vos élèves lorsqu'ils jouent?
  - a) Si oui : De quelles façons?
13. En moyenne, combien de temps accordez-vous en classe, quotidiennement, à la période de jeu libre?
14. Que faites-vous lors du jeu symbolique des enfants?
15. Les aires de jeu symbolique changent-elles au cours de l'année scolaire?
  - a) Si oui : Quelles modifications apportez-vous?
16. Selon vous, est-ce pertinent d'évaluer l'émergence de l'écrit des élèves pendant qu'ils jouent? Pourquoi?

17. Est-ce qu'évaluer les élèves pendant qu'ils jouent présente des avantages, selon vous?
- a. Lesquels?
  - b. Pourquoi?
18. Est-ce qu'évaluer les élèves pendant qu'ils jouent présente des désavantages, selon vous?
- a. Lesquels?
  - b. Pourquoi?

### **Questions finales**

19. Nous sommes maintenant à la fin de l'entrevue. Qu'aimeriez-vous apporter au terme de cette entrevue...
- a. au sujet de vos pratiques évaluatives?
  - b. au sujet de vos pratiques évaluatives de l'émergence de l'écrit?
  - c. au sujet de l'évaluation de l'émergence de l'écrit dans le jeu symbolique?

Nous vous remercions sincèrement pour votre participation.

## ANNEXE G

### GUIDE DE L'ENTREVUE D'AUTOCONFRONTATION

Lors de cette entrevue, des séquences qui ont été filmées en classe pendant l'année scolaire seront présentées à l'enseignante. Elle sera préalablement informée que tous les enregistrements présenteront des moments où je considère avoir observé une pratique évaluative de l'émergence de l'écrit dans le jeu symbolique.

Avant de commencer l'entrevue, je donnerai à l'enseignante les informations suivantes:

- Elle n'a pas à justifier ses pratiques, mais plutôt à partager ses réflexions;
- Il est possible de suspendre l'enregistrement à tout moment si elle veut apporter des précisions ou des commentaires à ce qu'elle voit;
- Elle est libre de ne pas commenter une séquence, de ne pas répondre aux questions et de mettre fin à l'entrevue si elle le désire;

#### **Question introductive :**

1. Avant de commencer le visionnement des séquences, aimerais-tu<sup>37</sup> partager librement certaines réflexions au sujet de l'évaluation de l'émergence de l'écrit pendant le jeu symbolique des enfants?

---

<sup>37</sup> Comme les enseignantes et moi nous côtoyons depuis six mois dans le cadre de la collecte de données, elles préfèrent que je les tutoie.

L'enseignante peut commenter librement les extraits pendant leur visionnement. Voici les questions qui lui seront posées après chacun des visionnements :

1. Dans tes mots, que se passe-t-il dans cet extrait?
2. Dirais-tu que cette pratique est habituelle ou occasionnelle pour toi? Explique.
3. Quelle était ton intention derrière cette intervention?
4. Quel critère de l'émergence de l'écrit cette intervention te permet-elle d'évaluer?
5. Quels sont, à ton avis, les forces et/ou les lacunes de cette pratique?
6. Après avoir observé cet extrait, est-ce une pratique que tu recommanderais à une autre enseignante pour évaluer l'émergence de l'écrit? Explique.

**Questions finales :**

Comment décrirais-tu, en quelques mots, ta façon d'évaluer l'émergence de l'écrit intégrée au jeu symbolique (jeu de rôle)?

Quels moyens utilises-tu pour consigner tes observations sur l'émergence de l'écrit pendant que les enfants font un jeu de rôle?

- a) Sont-ils différents de ceux habituellement utilisés dans d'autres contextes?
- b) Si oui, pourquoi?

Cette entrevue d'autoconfrontation a-t-elle suscité des réflexions sur tes pratiques évaluatives de l'émergence de l'écrit intégrées au jeu symbolique? Si oui, aimerais-tu les partager?

## ANNEXE H

### FORMULAIRE DE CONSENTEMENT : ENTREVUE SEMI-DIRIGÉE

**TITRE DU PROJET DE RECHERCHE :**

Les pratiques évaluatives de l'émergence de l'écrit au préscolaire

**NOM DES CHERCHEURS ET LEUR APPARTENANCE :**

Roxane Drainville (étudiante à la maîtrise sur mesure à l'UQAT)

Krasimira Marinova (professeure titulaire à l'unité d'enseignement et de recherche en sciences de l'éducation, directrice de recherche)

**CERTIFICAT D'ÉTHIQUE DÉLIVRÉ PAR LE COMITÉ D'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE DE L'UQAT LE : [20/01/2016]**

**PRÉAMBULE :**

Nous vous demandons de participer à un projet de recherche qui implique votre participation à une entrevue semi-dirigée. Avant d'accepter de participer à ce projet de recherche, veuillez prendre le temps de comprendre et de considérer attentivement les renseignements qui suivent.

Ce formulaire de consentement vous indique le but de cette étude, les procédures, les avantages, les risques et inconvénients, de même que les personnes avec qui communiquer si vous avez des questions concernant le déroulement de la recherche ou vos droits en tant que participant.

Le présent formulaire de consentement peut contenir des mots que vous ne comprenez pas. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles à l'étudiante-chercheuse ou à sa directrice de recherche et à leur demander de vous expliquer tout mot ou renseignement qui n'est pas clair.

**BUT DE LA RECHERCHE :**

Actuellement, la prévention des difficultés scolaires relatives aux habiletés en lecture et en écriture est un sujet de préoccupation. Considérant qu'il est difficile de remédier

à ces difficultés une fois qu'elles sont installées, les interventions doivent débiter dès l'entrée au préscolaire. Le développement des habiletés en lecture et en écriture chez les jeunes enfants est désigné par le concept de l'émergence de l'écrit. Plusieurs recherches ont déjà été menées sur les interventions éducatives des enseignants en ce qui concerne l'émergence de l'écrit. Néanmoins, aucune recherche recensée ne documente les pratiques évaluatives de l'émergence de l'écrit en cours au préscolaire. Ainsi, notre recherche a pour objectif de décrire les pratiques évaluatives de l'émergence de l'écrit. Pour ce faire, des entrevues semi-dirigées nous permettront de connaître les pratiques évaluatives de l'émergence de l'écrit d'enseignants du préscolaire.

**DESCRIPTION DE VOTRE PARTICIPATION À LA RECHERCHE :**

En acceptant de participer à cette recherche, vous acceptez de rencontrer l'étudiante-chercheuse pour une durée d'environ quarante minutes pendant laquelle vous prendrez part à une entrevue semi-dirigée enregistrée de manière audionumérique. Lors de cet entretien, vous serez invité(e) à partager avec l'étudiante-chercheuse votre expérience professionnelle concernant vos pratiques évaluatives de l'émergence de l'écrit de vos élèves. Vous pourrez fixer le moment et le lieu qui vous conviennent le mieux pour la tenue de cette entrevue au cours du mois de janvier. À titre d'exemple, nous pourrions vous rencontrer dans votre classe après le départ des élèves.

**AVANTAGES POUVANT DÉCOULER DE VOTRE PARTICIPATION :**

La participation à cette recherche ne vous apportera aucun bénéfice direct. Néanmoins, la participation à cette recherche vous permettra de prendre du recul par rapport à vos pratiques évaluatives, d'y réfléchir et, par conséquent, de les améliorer. De plus, votre participation à ce projet de recherche contribuera à l'avancement des connaissances et pourrait mener, à long terme, à l'amélioration des pratiques évaluatives des enseignants du préscolaire.

**RISQUES ET INCONVÉNIENTS POUVANT DÉCOULER DE VOTRE PARTICIPATION :**

La participation à cette recherche ne comporte aucun risque sous-jacent. Le temps que vous y consacrez (une quarantaine de minutes) est néanmoins un inconvénient à considérer.

**ENGAGEMENTS ET MESURES VISANT À ASSURER LA CONFIDENTIALITÉ :**

Seules l'étudiante-chercheuse et sa directrice de recherche auront accès aux données recueillies. Ces données seront conservées dans un ordinateur protégé par un mot de passe connu seulement de l'étudiante-chercheuse et dans un classeur verrouillé. Un verbatim de l'entrevue semi-dirigée sera rédigé par l'étudiante-chercheuse. L'enregistrement de votre entrevue sera détruit une fois la transcription terminée, soit environ un mois après la tenue de l'entrevue. Les renseignements pouvant permettre de vous identifier seront codés (ex. numéro ou nom fictif). La transcription de l'entrevue et les notes de l'étudiante-chercheuse seront conservées, dans un classeur

verrouillé à l'UQAT, jusqu'à cinq ans après le dépôt final du mémoire de maîtrise de l'étudiante-chercheuse.

**INDEMNITÉ COMPENSATOIRE :**

Aucune indemnité ne sera accordée pour la participation à ce projet de recherche.

**COMMERCIALISATION DES RÉSULTATS ET CONFLITS D'INTÉRÊTS :**

Les résultats de cette recherche ne seront pas commercialisés.

Les chercheuses ne déclarent aucun conflit d'intérêts.

**DIFFUSION DES RÉSULTATS :**

Les résultats de cette recherche paraîtront dans un mémoire de maîtrise déposé à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue. Il est possible que des articles traitant de cette recherche ou de ses résultats apparaissent dans une ou plusieurs revues scientifiques ou adressées au grand public. Il est également possible que l'étudiante-chercheuse partage les résultats de cette recherche lors d'une participation à un colloque.

Afin de vous tenir informé(e) des conclusions de cette recherche, l'étudiante-chercheuse vous fera parvenir un hyperlien qui vous conduira vers le mémoire dès que ce dernier sera déposé sur le site de l'UQAT. De plus, si des articles traitant de cette recherche ou de ses résultats venaient à être publiés, l'étudiante-chercheuse vous en informerait par voie électronique.

**CLAUSE DE RESPONSABILITÉ :**

En acceptant de participer à cette étude, vous ne renoncez à aucun de vos droits ni ne libérez Roxane Drainville, Krasimira Marinova et l'Université du Québec de l'Abitibi-Témiscamingue de leurs obligations légales et professionnelles à votre égard.

**LA PARTICIPATION DANS UNE RECHERCHE EST VOLONTAIRE :**

En tout temps, votre participation à cette recherche demeure entièrement volontaire. Vous avez toujours le droit de refuser de participer. Vous êtes libre de mettre fin à votre participation à tout moment, sans avoir à fournir de justification. Un refus ou un retrait de votre part ne modifiera en rien vos relations avec votre direction d'école, votre commission scolaire, l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, l'étudiante-chercheuse ou sa directrice de recherche. Vous avez le droit de demander que les données collectées vous concernant soient détruites et retirées autant que possible si vous vous retirez de cette recherche.

**CONSENTEMENT :**

Je, soussigné(e), accepte volontairement de participer à l'étude *Les pratiques évaluatives de l'émergence de l'écrit au préscolaire*.

\_\_\_\_\_  
Nom du participant (lettres moulées)

\_\_\_\_\_  
Signature du participant

\_\_\_\_\_  
Date

Ce consentement était obtenu par :

\_\_\_\_\_  
Nom du chercheur ou agent de recherche (lettres moulées)

\_\_\_\_\_  
Signature

\_\_\_\_\_  
Date

\_\_\_\_\_  
*Veillez conserver un exemplaire de ce formulaire pour vos dossiers.*

## ANNEXE I

### FORMULAIRE DE CONSENTEMENT : ÉTUDE DE CAS

**TITRE DU PROJET DE RECHERCHE :**

Les pratiques évaluatives de l'émergence de l'écrit intégrées au jeu symbolique au préscolaire

**NOM DES CHERCHEURS ET LEUR APPARTENANCE :**

Roxane Drainville (étudiante à la maîtrise sur mesure à l'UQAT)

Krasimira Marinova (professeure titulaire à l'unité d'enseignement et de recherche en sciences de l'éducation, directrice de recherche)

**CERTIFICAT D'ÉTHIQUE DÉLIVRÉ PAR LE COMITÉ D'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE DE L'UQAT LE : [20/01/2016]**

**PRÉAMBULE :**

Vous avez participé à un projet de recherche qui impliquait votre participation à un entretien semi-dirigé. Vous êtes maintenant invitée à poursuivre votre participation en accueillant l'étudiante-chercheuse dans votre classe une à deux fois par mois pendant six mois et en participant à un entretien d'autoconfrontation d'une soixantaine de minutes. Avant d'accepter de poursuivre votre participation à ce projet de recherche, veuillez prendre le temps de comprendre et de considérer attentivement les renseignements qui suivent.

Ce formulaire de consentement vous indique le but de cette étude, les procédures, les avantages, les risques et inconvénients, de même que les personnes avec qui communiquer si vous avez des questions concernant le déroulement de la recherche ou vos droits en tant que participant.

Le présent formulaire de consentement peut contenir des mots que vous ne comprenez pas. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles à l'étudiante-chercheuse ou à sa directrice de recherche et à leur demander de vous expliquer tout mot ou renseignement qui n'est pas clair.

**BUT DE LA RECHERCHE :**

Dans les dernières décennies, la préoccupation pour la réussite en lecture et en écriture a mené à l'implantation de mesures préventives dans les classes préscolaires. Plusieurs auteurs critiquent l'augmentation des évaluations standardisées au préscolaire, entraînée par la vérification de l'efficacité de ces mesures, car ces évaluations ne sont pas appropriées pour les jeunes enfants. Une alternative à ces tests serait l'évaluation située dans le jeu symbolique qui permet d'évaluer le développement cognitif, langagier, social et émotionnel de l'enfant dans un contexte approprié.

Considérant que peu de recherches ont été menées sur les pratiques évaluatives au préscolaire et qu'une alternative aux tests standardisée s'impose, nous entreprenons cette recherche afin de décrire les pratiques évaluatives de l'émergence de l'écrit intégrées au jeu symbolique telles que mises en œuvre par des enseignants au préscolaire et d'identifier les conditions favorisant ce type d'évaluation. Pour ce faire, une étude de cas multiples sera réalisée auprès de deux enseignant(e)s ayant déclaré, lors d'un entretien semi-dirigé préalable, utiliser l'observation en tant que moyen privilégié d'évaluation; évaluer ses élèves de manière à suivre leur cheminement dans le développement de leurs compétences et situer l'évaluation des apprentissages dans le jeu symbolique.

**DESCRIPTION DE VOTRE PARTICIPATION À LA RECHERCHE :**

En acceptant de participer à cette recherche, vous acceptez d'accueillir l'étudiante-chercheuse dans votre classe. Celle-ci observera, sans participer, dans votre classe une à deux fois par mois (la journée sera fixée avec vous lors d'une entente verbale) pendant six mois (octobre à avril). Sa présence en classe se limitera à la période de jeu libre. L'étudiante-chercheuse effectuera un enregistrement audiovisuel des interactions entre vos élèves et vous, et notera ses observations dans un journal de bord. Vous pourrez vaquer à vos occupations habituelles pendant les observations non participantes de l'étudiante-chercheuse.

En acceptant de participer à cette recherche, vous acceptez également que l'étudiante-chercheuse collecte une copie de certains documents pouvant se révéler utiles à la recherche, tels que : vos feuilles de notes (commentaires) touchant l'évaluation, vos grilles d'observation, vos listes de critères d'évaluation ou autres documents pertinents. Seule une photo ou une photocopie de ces documents sera conservée par l'étudiante-chercheuse (vous conserverez le document original).

En acceptant de participer à cette recherche, vous acceptez aussi de participer à une entrevue d'autoconfrontation, d'une durée d'environ une heure, qui se déroulera quelques jours après la dernière visite d'observation dans votre classe. Cette entrevue se déroulera à un moment et un lieu que vous aurez choisis au cours du mois d'avril. Lors de cette entrevue, l'étudiante-chercheuse vous présentera des extraits audiovisuels qui ont été enregistrés lors des observations en classe. À la suite du

visionnement, vous serez invitée à commenter librement vos pratiques. Les échanges ayant lieu lors de cette entrevue seront collectés grâce à un enregistrement audio et à la prise de notes de l'étudiante-chercheuse dans son journal de bord.

**AVANTAGES POUVANT DÉCOULER DE VOTRE PARTICIPATION :**

La participation à cette recherche ne vous apportera aucun bénéfice direct. Néanmoins, la participation à cette recherche vous permettra de prendre du recul par rapport à vos pratiques évaluatives, d'y réfléchir et, par conséquent, de les améliorer. De plus, votre participation à ce projet de recherche contribuera à l'avancement des connaissances et pourrait mener, à long terme, à l'amélioration des pratiques évaluatives des enseignants du préscolaire.

**RISQUES ET INCONVÉNIENTS POUVANT DÉCOULER DE VOTRE PARTICIPATION :**

La participation à cette recherche comporte quelques risques et inconvénients. D'abord, le temps que vous y consacrerez et la présence occasionnelle de l'étudiante-chercheuse dans votre classe sont des inconvénients à considérer. De plus, l'entrevue d'autoconfrontation pourrait susciter certains inconforts puisqu'il sera question de porter un regard critique sur vos pratiques évaluatives. Enfin, étant donné que cette recherche touche un petit nombre de participants, il s'avère difficile d'assurer l'anonymat complet. Pour éviter autant que possible que vous puissiez être identifié, le nom de votre commission scolaire et de votre école ne seront jamais mentionnés. Rappelons également que les renseignements pouvant permettre de vous identifier seront codés (votre nom ne sera jamais mentionné).

**ENGAGEMENTS ET MESURES VISANT À ASSURER LA CONFIDENTIALITÉ :**

Seules l'étudiante-chercheuse et sa directrice de recherche auront accès aux données recueillies. Ces données seront conservées dans un ordinateur protégé par un mot de passe connu seulement de l'étudiante-chercheuse et dans un classeur verrouillé. Une transcription de l'entrevue d'autoconfrontation sera rédigée par l'étudiante-chercheuse. L'enregistrement de cette entrevue sera détruit une fois la transcription terminée, soit environ un mois après la tenue de l'entrevue. Les renseignements pouvant permettre de vous identifier seront codés (ex. numéro ou nom fictif). Toutes les données (la transcription de l'entrevue, les notes de l'étudiante-chercheuse, les enregistrements audiovisuels réalisés lors des observations, les photos et les photocopies des documents pertinents collectés) seront conservées, dans un classeur verrouillé à l'UQAT, jusqu'à cinq ans après le dépôt final du mémoire de maîtrise de l'étudiante-chercheuse. Après ce délai, elles seront détruites.

**INDEMNITÉ COMPENSATOIRE :**

Aucune indemnité ne sera accordée pour la participation à ce projet de recherche.

**COMMERCIALISATION DES RÉSULTATS ET CONFLITS D'INTÉRÊTS :**

Les résultats de cette recherche ne seront pas commercialisés.  
Les chercheuses ne déclarent aucun conflit d'intérêts.

**DIFFUSION DES RÉSULTATS :**

Les résultats de cette recherche paraîtront dans un mémoire de maîtrise déposé à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue. Il est possible que des articles traitant de cette recherche ou de ses résultats apparaissent dans une ou plusieurs revues scientifiques ou adressées au grand public. Il est également possible que l'étudiante-chercheuse partage les résultats de cette recherche lors d'une participation à un colloque.

Afin de vous tenir informé(e) des conclusions de cette recherche, l'étudiante-chercheuse vous fera parvenir par courriel un hyperlien qui vous conduira vers le mémoire dès que ce dernier sera déposé sur le site de l'UQAT. De plus, si des articles traitant de cette recherche ou de ses résultats venaient à être publiés, l'étudiante-chercheuse vous en informerait par voie électronique.

**CLAUSE DE RESPONSABILITÉ :**

En acceptant de participer à cette étude, vous ne renoncez à aucun de vos droits ni ne libérez Roxane Drainville, Krasimira Marinova et l'Université du Québec de l'Abitibi-Témiscamingue de leurs obligations légales et professionnelles à votre égard.

**LA PARTICIPATION DANS UNE RECHERCHE EST VOLONTAIRE :**

En tout temps, votre participation à cette recherche demeure entièrement volontaire. Vous avez toujours le droit de refuser de participer. Vous êtes libre de mettre fin à votre participation à tout moment, sans avoir à fournir de justification. Un refus ou un retrait de votre part ne modifiera en rien vos relations avec votre direction d'école, votre commission scolaire, l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, l'étudiante-chercheuse ou sa directrice de recherche. Vous avez le droit de demander que les données collectées vous concernant soient détruites et retirées autant que possible si vous vous retirez de cette recherche.

**CONSENTEMENT :**

Je, soussigné(e), accepte volontairement de participer à l'étude *Les pratiques évaluatives de l'émergence de l'écrit au préscolaire*.

\_\_\_\_\_  
Nom du participant (lettres moulées)

\_\_\_\_\_  
Signature du participant

\_\_\_\_\_  
Date

Ce consentement était obtenu par :

\_\_\_\_\_  
Nom du chercheur ou agent de recherche (lettres moulées)

\_\_\_\_\_  
Signature

\_\_\_\_\_  
Date

\_\_\_\_\_  
*Veillez conserver un exemplaire de ce formulaire pour vos dossiers.*

## ANNEXE J

### LETTRE D'AUTORISATION PARENTALE

Madame, Monsieur,

Nous vous informons, par la présente, que l'enseignant(e) de votre enfant a été choisi(e) pour participer au projet de recherche *Les pratiques évaluatives de l'émergence de l'écrit intégrées au jeu symbolique au préscolaire* réalisé par une étudiante à la maîtrise de l'université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Roxane Drainville. Nous tenons donc à vous informer de la présence occasionnelle en classe de cette étudiante pour la période d'octobre 2016 à avril 2017.

Soyez assuré(e) que sa présence en classe ne modifiera pas le déroulement normal des activités puisqu'elle sera seulement là en tant qu'observatrice. Les données collectées concerneront uniquement les pratiques évaluatives de l'enseignant(e) et non le rendement ou les performances de votre enfant. Votre enfant n'est donc pas participant à la recherche. Néanmoins, pour faciliter la collecte de données, des enregistrements vidéo de l'enseignant(e) seront réalisés lors des observations en classe. Comme votre enfant sera présent en classe, il se pourrait qu'il se retrouve sur ces enregistrements. Nous sollicitons donc votre autorisation parentale.

Les enregistrements serviront **seulement aux fins de cette recherche**. Ils ne seront **jamais diffusés**. Seule l'étudiante, sa directrice de recherche et l'enseignant(e) de votre enfant sont autorisées à visionner les enregistrements réalisés en classe. **Personne d'autre n'y aura accès**. Les enregistrements seront conservés pendant un maximum de cinq ans dans un endroit sécuritaire. Après ce délai, ils seront détruits.

Si vous refusez que votre enfant apparaisse sur les enregistrements, sachez qu'il participera tout de même à toutes les activités de la classe. Votre refus n'entraînera aucun impact pour votre enfant. Afin de respecter votre choix, trois mesures pourront être prises pour assurer l'absence de votre enfant sur les enregistrements. D'abord, nous éviterons autant que possible de filmer votre enfant. Ensuite, s'il se retrouvait tout de même sur un enregistrement, nous effacerions les séquences sur lesquelles il se retrouve, dans la mesure où cela est possible. Enfin, si la séquence sur laquelle se retrouvait votre enfant serait importante pour cette recherche, nous ferions brouiller

son visage et couvrir son nom s'il était mentionné sur la bande sonore afin d'assurer son anonymat complet.

Veillez agréer nos sincères salutations,

Roxane Drainville, étudiante à la maîtrise sur mesure en sciences humaines  
et Krasimira Marinova, directrice de maîtrise de l'étudiante

### FORMULAIRE D'AUTORISATION PARENTALE

(Inscrire en lettres majuscules)

Je, ( \_\_\_\_\_ ),  **autorise** OU  **refuse**  
(Nom du parent/Tuteur)

que mon enfant ( \_\_\_\_\_ ) soit présent sur les enregistrements  
(Nom complet de l'enfant)

réalisés en classe dans le cadre du projet de recherche *Les pratiques évaluatives de l'émergence de l'écrit intégrées au jeu symbolique au préscolaire* réalisé par l'étudiante à la maîtrise Roxane Drainville.

(Signature du parent/Tuteur)

(Date)

