

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
EN COLLABORATION AVEC L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN ABITIBI-TÉMISCAMINGUE

ÉLABORATION ET MISE À L'ESSAI D'UN DISPOSITIF PÉDAGOGIQUE REPOSANT SUR LA
PERSPECTIVE VYGOTSKIENNE : SOUTENIR L'ÉMERGENCE DE L'ÉCRIT DES ENFANTS À
L'ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE EN CONTEXTE DE JEU SYMBOLIQUE

THÈSE

PRÉSENTÉE

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DU DOCTORAT RÉSEAU EN ÉDUCATION

PAR

ROXANE DRAINVILLE

JANVIER 2023

REMERCIEMENTS

Écrire une thèse et s'investir pendant plusieurs années dans un projet doctoral ne peut se réaliser sans un réseau de personnes présentes pour nous soutenir dans cette démarche. Je tiens donc à remercier les personnes qui ont fait une différence dans mon parcours au doctorat. Tout d'abord, je veux remercier ma directrice de recherche, la professeure Krasimira Marinova. Merci pour ta disponibilité, ton soutien moral, ta prévoyance ainsi que tes nombreux et judicieux conseils. Tu as été un mentor inspirant et un guide pour moi, et ce, tout au long de mes études aux cycles supérieurs. Je veux également remercier mon codirecteur de recherche, le professeur Christian Dumais. Merci pour ton temps et les pistes de réflexion que tu ne manquais jamais de soulever. Tu m'as amenée vers des prises de conscience importantes et cela m'a permis de cheminer en tant que chercheuse. Je me considère comme choyée d'avoir pu compter en tout temps sur vous deux. Merci. Je tiens aussi à exprimer ma reconnaissance aux professeures Anne Clerc-Georgy, Éline Turgeon et Aline Niyubahwe qui ont accepté de prendre part au jury de thèse.

Je désire également remercier les expert·es et les enseignantes qui ont pris part à cette recherche, ainsi que les conseillères pédagogiques à l'éducation préscolaire qui m'ont aidée dans le recrutement auprès du personnel de leur Centre de services scolaire. Merci Bernard Schneuwly, Frédéric Saussez, Julie Mélançon, Jean-Yves Lévesque, Christophe Joigneaux et Joane Deneault pour votre temps. Je vous remercie tout particulièrement pour vos mots d'encouragement et vos commentaires critiques sur le dispositif pédagogique en cours d'élaboration. Ils m'ont d'abord permis de l'améliorer, mais en plus ils m'ont amenée à approfondir mes connaissances et à explorer de nouvelles perspectives. Aux enseignantes qui ont mis à l'essai le dispositif pédagogique, je tiens à vous remercier pour votre investissement important en termes de temps et d'énergie. J'ai beaucoup aimé échanger avec vous et apprendre de votre expérience. J'espère que nous aurons l'occasion de collaborer à nouveau dans les prochaines années.

J'aimerais également remercier les personnes qui m'entourent au quotidien et qui ont constitué une grande source de motivation à poursuivre et à aller jusqu'au bout de mes études doctorales. Merci à toi Gabriel Gingras-Lacroix d'avoir été un partenaire de vie compréhensif, mais aussi mon premier lecteur critique. Nos échanges m'ont aidée à avancer quand des obstacles survenaient. Merci également à mon cher Anakyn qui s'est pointé le nez au début de mes études et qui m'a accompagnée, que ce soit en

assistant avec moi aux séminaires doctoraux ou en dormant dans mes bras pendant que je rédigeais mon projet doctoral d'une seule main.

Merci aussi à mes collègues Jessica Godin et Fednel Alexandre, de même que les autres étudiant-es du doctorat réseau en éducation de l'Université du Québec. Votre compagnie lors des déplacements à l'Université du Québec à Montréal a rendu cette expérience agréable et m'a permis de vivre de beaux échanges. J'espère que nous deviendrons des collègues de travail et je vous souhaite du succès dans vos projets respectifs.

Pour terminer, je souligne le soutien financier que m'ont apporté certains organismes pour la réalisation de ma thèse : la bourse doctorale du programme d'actions concertées – Projet sur l'écriture et la lecture octroyée par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur en partenariat avec le Fonds de recherche du Québec : Société et Culture; la bourse doctorale du Conseil de recherches en sciences humaines; la bourse aux étudiant-es en études doctorales en science de l'éducation décernée par l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT) et allouée par le ministère de l'Enseignement supérieur du Québec; les bourses destinées aux étudiant-es pour soutenir la diffusion scientifique du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante; les bourses d'accueil pour les étudiants aux 2^e et 3^e cycles de l'UQAT; ainsi que les fonds de soutien aux projets étudiants octroyés par l'Association générale étudiante de l'UQAT en partenariat avec la Fondation de l'UQAT.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	ii
LISTE DES FIGURES.....	ix
LISTE DES TABLEAUX	x
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES.....	xi
RÉSUMÉ	xii
INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1 PROBLÉMATIQUE	5
1.1 Contexte de la recherche	5
1.1.1 Contexte entourant l'apprentissage du langage écrit à l'âge préscolaire	5
1.1.1.1 Description des deux approches présentes à l'éducation préscolaire	6
1.1.1.2 Quelle approche privilégier à l'éducation préscolaire : comparaison des effets à long terme sur la réussite éducative des enfants	8
1.1.2 Contexte québécois de l'éducation préscolaire dans lequel se situe la recherche doctorale	11
1.2 Problématique de la recherche.....	13
1.2.1 Soutenir le développement du langage dans une approche développementale.....	13
1.2.2 Soutenir l'émergence de l'écrit en contexte de jeu symbolique	14
1.2.2.1 Enrichir les aires de jeu symbolique par des écrits et du matériel d'écriture	16
1.2.2.2 Observer les interactions sociales entre pairs autour des écrits et du matériel d'écriture	16
1.2.2.3 Intervenir dans le jeu de l'enfant pour soutenir l'émergence de l'écrit.....	18
1.2.2.3.1 Le jeu guidé.....	18
1.2.2.3.2 Les situations d'apprentissage issues du jeu	19
1.2.3 Point de vue, incertitudes et besoins des enseignant-es à l'éducation préscolaire au regard du soutien de l'émergence de l'écrit en contexte de jeu symbolique.....	21
1.2.3.1 Point de vue des enseignant-es au sujet de la compatibilité entre le jeu et les apprentissages	21
1.2.3.2 Incertitudes des enseignant-es envers le moment et la façon de s'impliquer dans le jeu.....	23
1.2.3.3 Besoin de formation des enseignant-es pour soutenir l'apprentissage en contexte de jeu symbolique.....	24
1.2.3.4 Besoin de formation des enseignant-es pour soutenir le développement langagier à la maternelle 4 ans.....	25
1.3 Pertinence sociale de la recherche	27
1.4 Pertinence scientifique de la recherche.....	28
1.5 Question générale de recherche.....	31
CHAPITRE 2 CADRE THÉORIQUE.....	32
2.1 Présentation et définition des concepts à l'étude	32

2.1.1	Concept de l'émergence de l'écrit.....	32
2.1.2	Concept du jeu symbolique	34
2.2	Présentation de la perspective théorique vygotkienne	37
2.2.1	Le développement du langage dans la perspective vygotkienne	37
2.2.1.1	Le développement du langage oral : du langage extérieur au langage intérieur.....	38
2.2.1.2	Le développement du langage écrit : prendre conscience du lien entre la pensée et les mots 39	
2.2.1.3	Le langage en tant que médiateur et instrument psychologique	40
2.2.2	L'enseignement/apprentissage du langage à l'âge préscolaire.....	42
2.2.2.1	Les besoins, les intérêts et la motivation sous-jacents à l'apprentissage du langage.....	42
2.2.2.2	Les périodes optimales d'apprentissage du langage oral et du langage écrit.....	43
2.2.2.3	L'enseignement/apprentissage dans la zone du développement le plus proche	45
2.2.3	Le jeu symbolique, source de développement	46
2.2.3.1	Le jeu symbolique crée la zone du développement le plus proche	46
2.2.3.2	Le jeu symbolique favorise les interactions sociales	47
2.2.3.3	Le jeu symbolique développe la fonction symbolique et la capacité d'agir en pensée	47
2.2.4	Mise en application des fondements théoriques pour élaborer un dispositif permettant à l'enseignant-e de soutenir l'émergence de l'écrit en contexte de jeu symbolique à l'éducation préscolaire.....	48
2.3	Objectifs de la recherche	49
CHAPITRE 3 MÉTHODOLOGIE.....		51
3.1	Définition d'un dispositif pédagogique.....	51
3.2	Posture épistémologique adoptée.....	53
3.3	Choix critique du devis de recherche.....	54
3.3.1	Devis envisagés	54
3.3.2	Devis adopté : Recherche-design en éducation	56
3.4	Opérationnalisation des phases de la recherche-design en éducation	58
3.4.1	Phase 1 – Analyse et exploration.....	59
3.4.1.1	Méthode de collecte et d'analyse des données	59
3.4.1.1.1	Entrée dans la communauté virtuelle	60
3.4.1.1.2	Collecte des données.....	60
3.4.1.1.3	Analyse des données	61
3.4.1.1.4	Validation par les membres.....	62
3.4.1.1.5	Éthique de la démarche.....	62
3.4.2	Phase 2 – Design et construction : prototype 1.....	63
3.4.2.1	Méthode de collecte et d'analyse des données	63
3.4.2.1.1	Répondre au besoin de connaissances sur le développement langagier des enfants d'âge préscolaire (besoin 1) et au besoin de connaissances sur le potentiel pédagogique du jeu symbolique pour soutenir l'émergence de l'écrit (besoin 3).....	66
3.4.2.1.2	Répondre au besoin de connaissance sur le concept d'émergence de l'écrit et ses composantes (besoin 2)	67
3.4.2.1.3	Répondre au besoin de développer des habiletés pour intervenir dans le jeu symbolique afin de soutenir l'émergence de l'écrit des enfants (besoin 4).....	71
3.4.3	Phase 3 – Évaluation et réflexion.....	74

3.4.3.1	Évaluation alpha	74
3.4.3.1.1	Participant·es et considérations éthiques	75
3.4.3.1.2	Méthodes de collecte et d'analyse des données	77
3.4.3.2	Évaluations beta et gamma	83
3.4.3.2.1	Participant·es et considérations éthiques	85
3.4.3.2.2	Collecte et analyse des données.....	87
CHAPITRE 4 RÉSULTATS.....		92
4.1	Phase 1 - Exploration du problème concret.....	92
4.1.1	Pratiques et besoins partagés au sein d'une communauté virtuelle d'enseignant·es à la maternelle 4 ans concernant le soutien de l'émergence de l'écrit et l'exploitation du potentiel pédagogique du jeu symbolique	92
4.1.1.1	La culture professionnelle collective	93
4.1.1.2	Les pratiques de soutien de l'émergence de l'écrit.....	94
4.1.1.3	L'exploitation du potentiel pédagogique du jeu symbolique	95
4.1.1.4	Les besoins identifiés.....	96
4.1.2	Écart entre la situation actuelle et la situation souhaitée	96
4.1.3	Objectifs visés par le dispositif pédagogique.....	97
4.1.4	Principes de conception du dispositif pédagogique	99
4.1.5	Propositions initiales de conception du dispositif pédagogique	100
4.2	Phase 2 - Construction du dispositif pédagogique (prototype 1)	101
4.3	Phase 3 - Évaluation alpha	104
4.3.1	Changements à apporter pour améliorer l'adéquation du concept de la zone du développement prochain (ZDP) dans le cadre théorique	107
4.3.2	Changements à apporter pour améliorer l'incorporation et l'adéquation du concept de ZDP dans la procédure d'observation et d'analyse	109
4.3.3	Changements à apporter pour améliorer l'incorporation et l'adéquation du concept d'étayage dans les interventions et les stratégies de soutien proposées	110
4.3.4	Changements à apporter pour améliorer l'adéquation du développement langagier dans la théorie de Vygotsky et son transfert dans le modèle de l'émergence de l'écrit dans une approche intégrale	112
4.3.5	Changements à apporter pour améliorer l'adéquation du concept d'émergence de l'écrit dans une approche intégrale dans le modèle élaboré	113
4.3.6	Changements à apporter pour améliorer l'incorporation et l'adéquation du concept d'émergence de l'écrit dans une approche intégrale dans les procédures d'observation et d'analyse ainsi que les stratégies d'intervention	114
4.3.7	Changements à apporter pour améliorer l'adéquation de l'approche développementale au sein du modèle élaboré de l'émergence de l'écrit dans une approche intégrale.....	116
4.3.8	Changements à apporter pour améliorer l'incorporation de l'approche développementale dans les procédures d'observation, d'analyse et de soutien de l'émergence de l'écrit	117
4.4	Phase 2 - Amélioration du dispositif pédagogique (prototype 2).....	118
4.4.1.1	Amélioration des fondements théoriques.....	118
4.4.1.2	Amélioration du Modèle de l'émergence de l'écrit dans une approche intégrale	120
4.4.1.3	Amélioration de la démarche professionnelle	125
4.4.1.4	Construction du prototype 2	129

4.5	Phase 3 - Évaluation beta et gamma.....	131
4.5.1	Résultats de l'évaluation beta	131
4.5.1.1	Quel imprévu est survenu dans la mise en œuvre du dispositif pédagogique?.....	131
4.5.1.2	Quelle est l'appréciation générale de l'utilisabilité du dispositif pédagogique?.....	132
4.5.1.2.1	Quels éléments ont affecté la compréhension du dispositif pédagogique par les enseignantes?	133
4.5.1.2.2	Quels éléments ont affecté le confort d'utilisation du dispositif pédagogique par les enseignantes?	133
4.5.1.2.3	Quels éléments du dispositif pédagogique alourdissent la charge de travail des enseignantes?	134
4.5.1.2.4	Le dispositif pédagogique est-il flexible (peut-il être modifié ou adapté selon les besoins des enseignantes) ?	135
4.5.1.2.5	Les éléments du dispositif pédagogique sont-ils ajustés au niveau de développement des enfants de la maternelle 4 ans?	135
4.5.1.3	Quelles conditions contextuelles favorisent l'utilisabilité du dispositif pédagogique?	136
4.5.1.3.1	Le temps pour observer et analyser	136
4.5.1.3.2	La disponibilité pendant le temps de jeu pour intervenir	137
4.5.1.3.3	Le jeu des enfants	137
4.5.1.3.4	L'accompagnement	138
4.5.1.3.5	Les échanges avec des collègues	138
4.5.1.3.6	L'espace et les ressources matérielles.....	139
4.5.2	Résultats de l'évaluation gamma.....	139
4.5.2.1	Dans quelle mesure la nature et l'ordre des étapes de la démarche professionnelle, ainsi que des outils proposés, sont-ils pertinents ?	140
4.5.2.2	Dans quelle mesure les objectifs poursuivis par le dispositif pédagogique sont-ils pertinents au regard des besoins de développement professionnel identifiés à la phase exploratoire?	143
4.5.2.3	Quels constats d'intérêt, d'attention et de motivation des enfants relatifs à l'émergence de l'écrit les enseignantes ont-elles faits?	145
4.5.2.4	Quels constats de progrès des enfants les enseignantes ont-elles faits à l'issue de la mise à l'essai du dispositif pédagogique?	146
	CHAPITRE 5 DISCUSSION	150
5.1	Les caractéristiques essentielles du dispositif pédagogique	150
5.1.1	Les interventions dans le jeu symbolique proposées	151
5.1.2	La formation sur les concepts d'émergence de l'écrit et de jeu symbolique, ainsi que sur le développement langagier des enfants d'âge préscolaire	152
5.1.3	Les outils fournis pour aider les enseignant·es à appliquer les interventions proposées.....	153
5.1.4	La posture réflexive des enseignant·es vis-à-vis leurs interventions requise par le dispositif..	154
5.1.5	Les grilles d'analyse fournies afin de déceler les apprentissages et le développement de chaque enfant en émergence de l'écrit	154
5.1.6	La grille d'analyse et de planification à adapter au contexte du jeu symbolique	155
5.2	Les règles de design dégagées	156
5.2.1	Première règle de design : Présenter les fondements théoriques de manière vulgarisée	157
5.2.2	Deuxième règle de design : Proposer des interventions	158
5.2.3	Troisième règle de design : Engager les enseignant·es dans une posture réflexive	159
	CONCLUSION	161

ANNEXE A Article publié portant sur l'étude netnographique réalisée (phase 1 de la recherche-design en éducation)	165
ANNEXE B Ensembles de départ de la phase 2 (prototype 1).....	190
ANNEXE C Prototype 1 du dispositif pédagogique.....	203
ANNEXE D Liste à cocher des manifestations observables de l'émergence de l'écrit	273
ANNEXE E Ensembles de départ de la phase 2 (prototype 2)	280
ANNEXE F Premier questionnaire – Méthode Delphi	288
ANNEXE G Deuxième questionnaire – Méthode Delphi	295
ANNEXE H Troisième questionnaire – Méthode Delphi.....	306
ANNEXE I Prototype 2 du dispositif pédagogique	315
ANNEXE J Guide de l'entrevue 1 semi-dirigée.....	423
ANNEXE K Guide de l'entrevue 2 semi-dirigée.....	425
ANNEXE L Guide de l'entrevue de groupe.....	427
ANNEXE M Canevas investigatif	429
ANNEXE N Contexte de mise en œuvre du dispositif pédagogique.....	431
APPENDICE A Certificat d'éthique	440
APPENDICE B Message d'information publié sur la page de la communauté virtuelle	441
APPENDICE C Documents liés au recrutement des expert-es – Méthode Delphi.....	442
APPENDICE D Documents liés au recrutement des participantes – Mise à l'essai du prototype 2	447
LISTE DES RÉFÉRENCES.....	464

LISTE DES FIGURES

Figure 2.1 Processus de la double-stimulation, inspiré de Vygotsky (1978, p. 40) et Friedrich (2012, p. 190)	41
Figure 3.1 Représentation générale de l'anasynthèse adaptée de Legendre (2005) tirée de Dumais (2016, p. 42).....	64
Figure 3.2 Arbre thématique issu de l'analyse des critères de qualité de l'environnement physique de la classe au regard du soutien de l'émergence de l'écrit	73
Figure 3.3 Extrait du deuxième questionnaire	80
Figure 3.4 . Extrait de la synthèse des réponses obtenues au deuxième questionnaire	81
Figure 3.5 Exemple du troisième questionnaire	82
Figure 4.1 Écart entre la situation actuelle et la situation souhaitée	97
Figure 4.2 Causes possibles à l'écart constaté et indices que le problème serait résolu	98

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 3.1	Ordre chronologique de lecture de la thèse (chapitres méthodologie et résultats)	58
Tableau 3.2	Stratégie de recherche de données textuelles	61
Tableau 3.3	Panel d'expert-es ayant participé à l'évaluation alpha du dispositif pédagogique	76
Tableau 3.4	Définition des niveaux d'importance accordés aux changements à apporter	79
Tableau 3.5	Proportions à partir desquelles le consensus a été interprété	80
Tableau 3.6	Indicateurs de l'utilisabilité du dispositif pédagogique	83
Tableau 3.7	Indicateurs de l'utilité du dispositif pédagogique	85
Tableau 3.8	Données concernant les enseignantes et les classes participantes	87
Tableau 4.1	Propositions initiales de conception.....	100
Tableau 4.2	Présentation de l'évolution du plan de conception du prototype 1	103
Tableau 4.3	Problèmes identifiés et propositions de changements à apporter	105
Tableau 4.4	Niveau de consensus atteint au deuxième et au troisième questionnaire	107
Tableau 4.5	Liste à cocher des améliorations à apporter aux fondements théoriques.....	119
Tableau 4.6	Liste à cocher des changements à apporter au Modèle de l'émergence de l'écrit dans une approche intégrale	121
Tableau 4.7	Liste à cocher des améliorations à apporter à la démarche professionnelle	125
Tableau 4.8	Présentation de l'évolution du dispositif pédagogique : du prototype 1 au prototype 2.....	130
Tableau 4.9	Éléments du dispositif pédagogique.....	132

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

AEPQ : Association de l'éducation préscolaire du Québec

CLASS : Classroom Assessment Scoring System

CQ : Concepts quotidiens

CRSH : Conseil de recherches en sciences humaines

CS : Concepts scientifiques

CSE : Conseil supérieur de l'Éducation

IMSE : Indice de milieu socioéconomique

MEES : Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur

MELS : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport

MEQ : Ministère de l'Éducation du Québec

RDE : Recherche-design en éducation

SFR : Seuil de faible revenu

TES : Technicienne en éducation spécialisée

TPMD : À temps plein en milieu défavorisé

UNESCO : Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture

RÉSUMÉ

Le niveau de développement langagier à l'âge préscolaire (de 3 à 7 ans) est un important prédicteur de la réussite éducative ultérieure. Dans ce contexte, il importe de mettre en place des interventions efficaces pour le soutenir à l'éducation préscolaire. Selon plusieurs recherches, le jeu symbolique est une activité qui favorise l'émergence de l'écrit chez les enfants d'âge préscolaire et qui permet à l'enseignant·e de soutenir les apprentissages liés au langage écrit, notamment en enrichissant les aires de jeu par des écrits et du matériel d'écriture, ainsi qu'en interagissant avec les enfants au sujet du langage écrit au moyen du jeu guidé ou de situations d'apprentissages issues du jeu. Il s'avère néanmoins que certain·es enseignant·es à l'éducation préscolaire se questionnent sur la compatibilité entre le jeu et les apprentissages, et que plusieurs expriment des incertitudes quant au moment et à la façon de s'impliquer dans le jeu des enfants pour soutenir leurs apprentissages. Par ailleurs, il semble que les enseignant·es au Québec s'investissent peu dans le jeu symbolique pour soutenir l'émergence de l'écrit des enfants. Il se dégage ainsi que les enseignant·es à l'éducation préscolaire, et plus particulièrement ceux et celles qui enseignent dans les classes de maternelle 4 ans récemment implantées au Québec, ont besoin de formation afin de développer leurs connaissances et leurs compétences pour être en mesure de soutenir les apprentissages (dont l'émergence de l'écrit) en contexte de jeu symbolique. Il s'avérait ainsi pertinent de mener une recherche afin de développer un dispositif pour outiller les enseignant·es à l'éducation préscolaire désirant intervenir en contexte de jeu symbolique pour soutenir l'émergence de l'écrit des enfants. Nous avons mené cette recherche dans le cadre de cette thèse. Cette recherche avait donc pour objectifs d'élaborer un dispositif pédagogique reposant sur la perspective vygotskienne et visant à aider les enseignant·es à la maternelle 4 ans à soutenir l'émergence de l'écrit des enfants en contexte de jeu symbolique et de décrire l'utilisabilité ainsi que l'utilité du dispositif pédagogique, et ce, tel que perçues par des enseignant·es l'ayant mis à l'essai dans leur classe.

Pour atteindre ces objectifs, nous avons réalisé une recherche-design en éducation (RDE), laquelle permet de créer un artéfact, de dégager des règles de design et de décrire le processus par lequel ce dispositif a été élaboré. La première phase de cette RDE a ainsi consisté à cerner le problème existant dans le milieu de pratique afin d'élaborer une solution (le dispositif). Pour ce faire, nous avons mené une étude exploratoire netnographique portant sur une communauté virtuelle regroupant des enseignant·es à la maternelle 4 ans du Québec afin de connaître les pratiques qu'ils ou elles mettent en œuvre afin de soutenir l'émergence de l'écrit ainsi que l'utilisation pédagogique qu'ils ou elles font (ou non) du jeu

symbolique. Les résultats dégagés de cette première phase, ainsi que la recension des écrits préalable, nous ont permis d'identifier les besoins auxquels le dispositif pédagogique devait répondre. Ensuite, la deuxième phase de cette RDE visait à créer un premier prototype du dispositif. Pour ce faire, nous avons eu recours à l'anasyntèse. Pour soulever des pistes afin de répondre au problème identifié, nous avons pris appui sur un cadre théorique, soit la perspective vygotkienne, et avons cherché à mettre en application certaines idées liées au développement du langage, à l'enseignement/apprentissage à l'âge préscolaire et au jeu symbolique. Une fois le prototype 1 créé, nous avons réalisé la troisième phase de cette RDE qui consiste à étudier de manière empirique la solution élaborée. Le prototype 1 a ainsi été soumis à un panel de six expert-es au moyen de la méthode Delphi. Cette méthode a permis d'identifier les problèmes relatifs à l'adéquation des fondements théoriques au sein du dispositif pédagogique et de générer des propositions de changements à apporter afin de l'améliorer. Nous avons ensuite pu réaliser une itération à la deuxième phase de la RDE pour améliorer le dispositif pédagogique et créer le prototype 2. Enfin, lors de la troisième phase de la RDE, celui-ci a été mis à l'essai par 3 enseignantes de maternelle 4 ans en contexte réel de classe, et ce, pendant 10 à 12 semaines. L'analyse par questionnement analytique des données collectées au moyen de la verbalisation rétrospective de l'action, d'entrevues semi-dirigées individuelles et d'une entrevue de groupe a permis de décrire l'utilisabilité et l'utilité du dispositif pédagogique.

À l'issue de cette RDE, nous sommes d'abord en mesure de proposer aux acteurs et actrices du milieu de l'éducation préscolaire un dispositif pédagogique novateur dont les fondements théoriques ont été étudiés par des expert-es et dont l'utilisabilité ainsi que l'utilité ont été décrites grâce à une mise à l'essai empirique. De plus, les résultats de cette recherche contribuent à l'avancement des connaissances en ce qui a trait à l'émergence de l'écrit dans une approche intégrale en proposant un nouveau modèle théorique et en ce qui a trait à l'application de la théorie historico-culturelle dans le milieu de l'éducation préscolaire. Par la suite, les résultats de cette RDE présentent des règles de design qui fournissent des recommandations qui pourront être réinvesties par des équipes de recherche qui désirent développer d'autres dispositifs visant à aider les enseignant-es à soutenir l'émergence de l'écrit dans le jeu symbolique. Enfin, les résultats présentés dans cette thèse explicitent le processus par lequel nous avons élaboré et construit le dispositif pédagogique en question. Ils contribuent ainsi à l'avancement des connaissances concernant le recours à l'anasyntèse et à la méthode Delphi dans un processus de recherche-design.

Mots-clés : Jeu symbolique, émergence de l'écrit, approche développementale, dispositif pédagogique, éducation préscolaire, recherche-design en éducation, anasynthèse, méthode Delphi.

INTRODUCTION

Avant même qu'on leur enseigne de manière formelle la lecture et l'écriture en première année du primaire, les enfants entament dès le plus jeune âge l'apprentissage du langage écrit (Clay, 1966; Goodman et Goodman, 1979). En effet, plongés dans un monde où l'écrit est omniprésent, les enfants interagissent avec les adultes et d'autres enfants au sujet des écrits dans leur environnement et développent progressivement leur conception de la lecture et de l'écriture (Giasson, 2011; Otto, 2019; Teale et Sulzby, 1986). Cet apprentissage informel est désigné par le terme « émergence de l'écrit » (Giasson, 2011; Teale et Sulzby, 1986). Les connaissances et les habiletés en lien avec le langage écrit que les enfants ont développées à l'âge préscolaire sont d'ailleurs des prédicteurs importants de leur réussite éducative ultérieure (Claessens et al., 2009; Davies et al., 2016; Duncan et al., 2007). C'est pourquoi il importe de favoriser l'émergence de l'écrit dans les classes d'éducation préscolaire.

Plusieurs recherches empiriques ont montré que le jeu symbolique (aussi appelé jeu de faire semblant ou jeu de rôles) est une activité qui favorise l'émergence de l'écrit chez les enfants lorsque les aires de jeu sont enrichies d'écrits et de matériel d'écriture (Baroody et Diamond, 2016; Dynia et al., 2018; Mol et Bus, 2011) et lorsque l'enseignant-e s'y implique pour soutenir les apprentissages liés au langage écrit (Aras, 2016; Bouchard et al., 2020; Marinova, 2019; Pyle, Priolella, et al., 2018; Stone et Stone, 2015). Par ailleurs, le jeu symbolique joue un rôle inégalable à l'âge préscolaire puisqu'il est la source principale du développement de l'enfant de cet âge (Vygotsky, 1978). Il s'avère toutefois que certain-es enseignant-es à l'éducation préscolaire expriment une incertitude ou même un scepticisme quant à l'efficacité du jeu pour l'apprentissage (Bubikova-Moan et al., 2019; Pyle, Priolella, et al., 2018) et se questionnent sur le rôle que doit prendre l'adulte lorsqu'il intervient dans le jeu de l'enfant pour y soutenir des apprentissages (Bouchard et al., 2021; Bubikova-Moan et al., 2019; Pyle, Poliszczuk, et al., 2018). Par ailleurs, il semble que peu d'enseignant-es interviennent dans le jeu des enfants pour soutenir l'émergence de l'écrit (Bouchard et al., 2020; Drainville, 2017; Thériault, 2008). Plusieurs chercheurs et chercheuses concluent ainsi que les enseignant-es à l'éducation préscolaire ont besoin de formation afin de développer leurs connaissances et leurs compétences pour être en mesure de soutenir l'émergence de l'écrit en contexte de jeu symbolique (Bouchard, 2020; Bouchard et al., 2015; Charron, 2022a; Drainville, 2017; Dumais et Soucy, 2020b; Lachapelle, 2020; Thériault, 2008). Actuellement, il n'existe toutefois pas de consensus sur la manière de former efficacement les enseignant-es afin qu'ils et elles puissent soutenir l'émergence de l'écrit en contexte de jeu symbolique. À ce jour, certains dispositifs de développement professionnel en

lien avec le soutien du développement du langage oral et/ou écrit ont été élaborés et mis à l'essai (Bergeron-Morin et al., 2021; Bouchard, 2020; Cantin et al., 2017), mais la bonification des pratiques au moyen de tels dispositifs demeure un défi. Par ailleurs, les recherches en question n'ont pas eu recours à une méthodologie visant spécifiquement l'élaboration, le développement ou la construction d'un dispositif, telle qu'une recherche-développement ou une recherche-design.

Par conséquent, cette recherche adopte un devis de recherche-design en éducation (McKenney et Reeves, 2019) et a pour premier objectif d'élaborer un dispositif pédagogique reposant sur la perspective vygotskienne et visant à aider les enseignant-es à la maternelle 4 ans à soutenir l'émergence de l'écrit des enfants en contexte de jeu symbolique. Son second objectif consiste à décrire l'utilisabilité et l'utilité du dispositif pédagogique élaboré, et ce, telles que perçues par des enseignant-es l'ayant mis à l'essai dans leur classe. L'atteinte de ces objectifs a pour ambition de contribuer à l'avancement des connaissances en ce qui concerne la manière d'aider les enseignant-es à l'éducation préscolaire afin qu'ils et elles soient en mesure de soutenir l'émergence de l'écrit des enfants en contexte de jeu symbolique.

Cette thèse se divise en cinq chapitres. Le premier chapitre présente le contexte à l'éducation préscolaire dans lequel se situe notre recherche. Il y est d'abord question d'un débat entourant l'approche pédagogique à adopter pour favoriser l'apprentissage du langage écrit à l'éducation préscolaire. Cette recherche se déroulant au Québec (Canada), il est ensuite question des changements récents qui se sont produits tels que l'implantation et le déploiement de classes de maternelle 4 ans à temps plein et la publication d'un programme-cycle à l'éducation préscolaire (maternelle 4 ans et maternelle 5 ans). Par la suite, le premier chapitre expose la problématique de la recherche portant sur le soutien de l'émergence de l'écrit à l'éducation préscolaire. Il s'en dégage que les enseignant-es à l'éducation préscolaire ont besoin d'être formé-es pour savoir pourquoi, quand et comment intervenir dans le jeu symbolique à l'éducation préscolaire pour soutenir l'apprentissage du langage oral et écrit. Il s'avère néanmoins qu'il n'existe actuellement pas de consensus dans les écrits scientifiques sur la manière d'accompagner les enseignant-es afin qu'ils et elles puissent soutenir l'émergence de l'écrit en contexte de jeu symbolique. Ce chapitre se conclue par la présentation de la pertinence sociale et scientifique de cette recherche, et par la formulation d'une question de recherche.

Le deuxième chapitre présente le cadre théorique sur lequel s'appuie notre recherche. Nous y définissons dans un premier temps les deux concepts sur lesquels elle porte, soit celui d'émergence de l'écrit ainsi que

celui de jeu symbolique. Dans un second temps, nous présentons la perspective vygotkienne que nous adoptons au regard de l'apprentissage du langage, de l'enseignement/apprentissage à l'âge préscolaire et du jeu symbolique. Dans un troisième temps, nous expliquons comment les fondements théoriques pourraient être mis en application dans l'élaboration du dispositif pédagogique. Dans un dernier temps, nous formulons les objectifs poursuivis dans cette recherche.

Le troisième chapitre porte sur la méthodologie adoptée pour réaliser notre recherche doctorale. D'abord, nous définissons ce qu'est un dispositif pédagogique. Puis, nous exposons notre posture épistémologique et nous justifions le choix du devis de recherche retenu, soit la recherche-design en éducation (RDE). Enfin, nous présentons successivement les trois phases de la RDE que nous avons mises en œuvre. Pour chacune d'elles, nous décrivons dans un premier temps les différentes méthodes de collecte et d'analyse des données auxquelles nous avons eu recours. Dans un deuxième temps, nous présentons les participant-es de cette phase (s'il y a lieu), la méthode d'échantillonnage utilisée, ainsi que les considérations éthiques desquelles nous avons tenu compte.

Le quatrième chapitre expose les résultats dégagés de chaque phase de la RDE réalisée. Dans un premier temps, nous présentons les résultats d'une recherche exploratoire netnographique réalisée à la phase 1 de la RDE, soit les pratiques et les besoins partagés au sein d'une communauté virtuelle d'enseignant-es à la maternelle 4 ans concernant le soutien de l'émergence de l'écrit et l'exploitation du potentiel pédagogique du jeu symbolique. Ces résultats ont ensuite permis de relever l'écart existant entre la situation actuelle et la situation souhaitée, d'identifier les objectifs visés par le dispositif pédagogique ainsi que les exigences de conception, et de formuler des propositions initiales de conception. Dans un deuxième temps, nous décrivons comment nous avons construit le prototype 1 du dispositif pédagogique grâce à un processus d'anasynthèse, ce qui constitue la phase 2 de la RDE. Dans un troisième temps, nous présentons les résultats dégagés de trois questionnaires complétés par un panel de six expert-es au moyen de la méthode Delphi. Ces résultats de la phase 3 portent sur l'adéquation des fondements théoriques au sein du dispositif pédagogique et, plus précisément, sur les problèmes relevés par les expert-es et le niveau de consensus obtenu au sein du panel concernant le niveau d'importance accordé à différentes propositions de changements à apporter. Dans un quatrième temps, nous décrivons et justifions les améliorations apportées au prototype 1 lors d'une itération à la phase 2 afin de construire le prototype 2 du dispositif pédagogique. Dans un cinquième temps, nous présentons les résultats portant sur

l'utilisabilité et l'utilité du dispositif pédagogique mis à l'essai dans quelques classes de maternelle 4 ans lors de la réalisation de la phase 3 de la RDE.

Le cinquième chapitre porte sur la discussion des résultats. Plus précisément, nous revenons sur les deux finalités de la RDE, soit créer un artéfact et dégager des règles de design. Dans un premier temps, nous relevons les caractéristiques essentielles du dispositif élaboré, c'est-à-dire les éléments qui se sont avérés utiles pour atteindre notre objectif. Dans un second temps, nous présentons les règles de design qui émergent de cette recherche. Cette discussion offre ainsi des pistes de réflexion aux personnes qui désireraient développer d'autres dispositifs destinés aux enseignant-es à l'éducation préscolaire afin de les aider à soutenir l'émergence de l'écrit en contexte de jeu symbolique.

Pour conclure cette thèse, nous présentons un résumé de la recherche menée, nous mettons en lumière ses retombées pour le milieu de pratique, pour la formation initiale et continue des enseignant-es, ainsi que pour l'avancement des connaissances. Puis, nous faisons état des limites de la présente recherche avant de proposer quelques avenues de recherche qu'il serait intéressant d'explorer ultérieurement.

CHAPITRE 1

PROBLÉMATIQUE

Dans ce chapitre, nous présentons dans une première section le contexte dans lequel s'inscrit notre recherche doctorale. Il y est notamment question des approches pédagogiques adoptées à l'éducation préscolaire à travers le monde et du contexte plus spécifique de l'éducation préscolaire au Québec. Ensuite, dans une deuxième section, nous exposons la problématique de la recherche. Enfin, dans les dernières sections, nous précisons la pertinence sociale et scientifique de la recherche, ainsi que la question générale de recherche.

1.1 Contexte de la recherche

La première section de ce chapitre a pour but de présenter au lecteur le contexte dans lequel s'inscrit la recherche doctorale réalisée. Il y est d'abord question du contexte entourant notre objet d'étude, soit l'apprentissage du langage écrit à l'âge préscolaire. Ensuite, il y est question du contexte plus spécifique de l'éducation préscolaire au Québec puisque notre recherche doctorale s'y situe.

1.1.1 Contexte entourant l'apprentissage du langage écrit à l'âge préscolaire

De nos jours, il fait consensus que le développement pendant la petite enfance, se déroulant de la naissance à 8 ans¹, influence non seulement les apprentissages de base et la réussite scolaire, mais il a également des retombées à long terme sur la santé, la participation économique et l'implication citoyenne (Irwin et al., 2007, UNESCO, 2022). Selon certaines études, le niveau de développement cognitif et langagier² à l'âge préscolaire (3 à 7 ans) serait le plus important prédicteur de la réussite éducative ultérieure (Claessens et al., 2009; Davies et al., 2016; Duncan et al., 2007; Pagani et al., 2011; Romano et al., 2010). Par exemple, l'étude de Davies et al. (2016) montre que le développement cognitif et langagier, à la maternelle 5 ans³, est celui qui est le plus fortement associé à la réussite en lecture, en écriture et en

¹ La petite enfance correspond à la période comprise entre la naissance et l'âge de 8 ans selon l'Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO, 2022).

² Dans les cinq études en référence, le « développement cognitif et langagier » réfère aux habiletés liées au langage oral et écrit, et à la pensée mathématique.

³ Dans cette thèse, nous utilisons le terme « éducation préscolaire » lorsqu'il est question de la maternelle 4 ans et de la maternelle 5 ans. De manière générale, la maternelle 4 ans (qui correspond à la « preschool education » aussi désigné par « Pre-K » dans les écrits anglophones) regroupe des enfants qui ont atteint l'âge de 4 ans avant le 1

mathématiques en troisième année du primaire. Il semble également que les connaissances et les habiletés relatives au langage écrit acquises à l'éducation préscolaire, telles que les lettres (nom et son), la conscience phonologique et le vocabulaire, sont associées aux compétences ultérieures en lecture (Bus et Van IJzendoorn, 1999; Duncan et al., 2007). Dans ce contexte, il importe de mettre en place des interventions efficaces pour soutenir le développement cognitif et langagier à l'âge préscolaire. Il semble toutefois que les interventions à préconiser pour soutenir l'apprentissage du langage ne font pas consensus dans le monde de l'éducation préscolaire (Capuano et al., 2014). En effet, deux approches pédagogiques s'opposent au cœur d'un vif débat scientifique : l'approche scolarisante et l'approche développementale (Bernier et al., 2017; Capuano et al., 2014; Marinova, Dumais, Moldoveanu, et al., 2020). Dans cette section, nous décrivons d'abord chacune de ces approches, plus particulièrement en lien avec le soutien du développement langagier. Puis, nous faisons état des études ayant comparé les effets à long terme de ces différentes approches adoptées à l'éducation préscolaire afin de prendre position dans ce débat. Enfin, nous présentons le contexte actuel de l'éducation préscolaire au Canada et au Québec en lien avec ces deux approches en tension.

1.1.1.1 Description des deux approches présentes à l'éducation préscolaire

L'approche scolarisante (aussi appelée approche centrée sur le contenu ou approche préprimaire) soutient que « l'éducation préscolaire devrait servir les objectifs de l'enseignement public et aider les enfants à acquérir des compétences les préparant à l'école » (Organisation de coopération et de développement économique [OCDE], 2007, p. 65). Cette approche axée sur la maturité scolaire, les résultats et les performances est adoptée notamment en Australie, au Japon, en Nouvelle-Zélande, au Nouveau-Brunswick (Canada) et en Suisse (OCDE, 2021). Les tenants de l'approche scolarisante considèrent ainsi que la mission de l'éducation préscolaire est de préparer les enfants à l'enseignement primaire en misant principalement sur l'acquisition de connaissances (Bernier et al., 2017; Russell, 2011). Ainsi, selon les principes de l'approche scolarisante, il importe de s'assurer, à l'issue de l'éducation préscolaire, que les enfants ont atteint les normes d'apprentissage de la langue (lecture et écriture) et de la cognition (connaissances générales) (OCDE, 2007). En effet, les interventions visant la prévention des difficultés d'apprentissage ultérieures, dans l'approche scolarisante, sont orientées vers l'enfant : l'amener à

octobre d'une année scolaire. En septembre, le groupe compte ainsi des enfants âgés de 3 et 4 ans. Puis, le reste de l'année scolaire, les enfants ont normalement 4 et 5 ans. La maternelle 5 ans (qui correspond au « kindergarten » aussi désigné par « K-5 » dans les écrits anglophones), quant à elle, regroupe généralement des enfants qui ont atteint l'âge de 5 ans avant le 1 octobre d'une année scolaire. En septembre, le groupe compte ainsi des enfants âgés de 4 et 5 ans. Puis, le reste de l'année scolaire, les enfants ont normalement 5 et 6 ans.

acquérir des connaissances liées au langage écrit (le nom et le son des lettres) et à développer sa conscience phonologique⁴ (Allington, 2011; Brodeur et al., 2006; Desrochers et al., 2016; Vellutino et al., 2006; Whitehurst, 2001). Le rôle de l'enseignant-e est alors de proposer aux enfants une série d'activités guidées afin d'atteindre des objectifs pédagogiques précis (Little et Cohen-Vogel, 2016; Whitehurst, 2001).

L'approche développementale (aussi appelée approche centrée sur l'enfant), pour sa part, sous-tend que l'éducation préscolaire doit soutenir les familles et favoriser le développement global⁵ de l'enfant (OCDE, 2007). Cette approche axée sur une pédagogie constructiviste/interactive, une pédagogie sociale et des pratiques adaptées au développement de l'enfant est adoptée dans plus de la moitié des programmes éducatifs destinés à la petite enfance des pays membres de l'OCDE, notamment dans la plupart des provinces canadiennes (OCDE, 2021). Les tenants de l'approche développementale considèrent que la mission de l'éducation préscolaire est d'« encourager l'enfant à apprendre à vivre avec les autres et à l'accompagner dans ses activités d'éveil et ses intérêts du moment » (OCDE, 2007, p. 66). Dans cette approche, les stratégies d'apprentissage propres aux jeunes enfants telles que le jeu, la communication, l'activité et l'expérimentation sont mises de l'avant (OCDE, 2007; St-Jean et Dupuis-Brouillette, 2021). L'enfant y est ainsi encouragé à jouer, à explorer et à bouger, tandis que le rôle de l'enseignant-e est de mettre en place des activités signifiantes pour l'enfant et de soutenir ses apprentissages (Bernier et al., 2017). L'évaluation est généralement informelle, se réalise par l'observation des comportements ainsi que des productions de l'enfant, et porte sur les objectifs personnels à chaque enfant (et non sur des objectifs prédéfinis en fonction d'une norme à atteindre) (Little et Cohen-Vogel, 2016; OCDE, 2007). Par ailleurs, aucun contenu ou compétence spécifique n'est visé à l'issue de l'éducation préscolaire puisque les tenants de cette approche « croient que le développement ne peut pas être accéléré et que chaque enfant doit développer ses propres idées » (Little et Cohen-Vogel, 2016, p. 15). Pour soutenir l'apprentissage et le développement des enfants, dans une approche développementale, les interventions sont orientées vers l'amélioration de la qualité de l'environnement et de la qualité des interactions qui s'y déroulent plutôt que vers l'enfant en soi (Bigras et al., 2015; Hamre et al., 2014; Hatfield et al., 2016; Mashburn et al., 2008).

⁴ La conscience phonologique est la capacité à entendre et à isoler chaque son d'un mot (Rohde, 2015).

⁵ « Le développement global de l'enfant renvoie au développement simultané, intégré, graduel et continu de tous les domaines (neurologique, moteur, socioémotionnel, langagier et cognitif) qui le composent. [...] De même, les divers domaines s'intègrent les uns aux autres pour former le développement global » (Bouchard, 2019, p. 1).

1.1.1.2 Quelle approche privilégier à l'éducation préscolaire : comparaison des effets à long terme sur la réussite éducative⁶ des enfants

Quatre études longitudinales comparant les effets de programmes d'éducation préscolaire adoptant chacune de ces approches ont été recensées (Deviterne et al., 2006; Marcon, 2002; Stipek et al., 1995; Suggate et al., 2013). La première étude (Stipek et al., 1995) a été réalisée auprès de 227 enfants âgés de 3 à 7 ans répartis dans 32 classes. Les résultats de cette étude révèlent que les enfants inscrits dans un programme scolarisant obtenaient des scores statistiquement plus élevés aux tests⁷ portant sur l'habileté à lire les lettres et les nombres, mais également aux tests mesurant la dépendance des enfants envers l'adulte pour accomplir une tâche ainsi qu'au test mesurant le niveau d'anxiété des enfants envers l'école et envers une tâche à accomplir. Les résultats permettent aussi de constater, en ce qui concerne l'approche développementale, qu'elle entraîne chez l'enfant une meilleure perception de son intelligence et de ses habiletés, suscite un plus haut sentiment de confiance dans sa capacité à réussir une tâche; favorise l'intérêt envers les tâches en lien avec les nombres ou les lettres; encourage la prise de risque; et amène les enfants à exprimer leur fierté de réussir (Stipek et al., 1995). Aucune différence statistiquement significative n'a été observée entre les enfants des deux groupes en ce qui concerne le niveau d'appréciation des enfants envers l'école.

L'étude de Marcon (2002), menée aux États-Unis, porte sur les effets de trois programmes d'éducation préscolaire (1- programme orienté vers les apprentissages scolaires, 2- programme orienté vers les initiatives de l'enfant, 3- programme mixte combinant les deux premières approches) sur la réussite scolaire de 183 enfants en quatrième année du primaire. Elle révèle qu'à la fin de la troisième année du primaire, les performances scolaires des enfants issus des trois programmes ne présentaient pas de différences statistiquement significatives (Marcon, 2002). Toutefois, à la fin de la quatrième année, les enfants ayant suivi à 4 ans un programme orienté vers les initiatives de l'enfant ont eu de meilleurs

⁶ La réussite éducative « englobe l'intégration de savoirs académiques, l'acquisition d'attitudes et de valeurs utiles au fonctionnement en société, le développement des compétences nécessaires à l'insertion professionnelle et la réussite d'objectifs personnels (autonomie, bien-être, mobilité sociale, etc.) » (Demba et Laferrière, 2016, p. 10).

⁷ Neuf variables ont été étudiées : 1) l'habileté à lire les lettres et les nombres, 2) la perception de l'enfant au sujet de son intelligence et de ses habiletés en lien avec les nombres les lettres/la lecture, et l'art, 3) le sentiment de confiance de l'enfant envers sa capacité à réussir la tâche, 4) l'appréciation de l'enfant envers l'école, 5) l'intérêt de l'enfant envers les tâches en lien avec les lettres et les nombres, 6) la prise de risque; 7) la dépendance envers l'adulte pour accomplir une tâche; 8) l'expression par l'enfant de sa fierté à avoir accompli une tâche; 9) le niveau d'anxiété de l'enfant envers l'école en général et envers une tâche qu'il est en train d'accomplir.

résultats⁸ que leurs pairs ayant suivi les deux autres programmes, les enfants ayant suivi le programme mixte ont des résultats intermédiaires et les enfants ayant suivi le programme orienté vers les apprentissages scolaires ont les résultats les plus bas (Marcon, 2002). Les enfants ayant suivi un programme orienté vers les apprentissages scolaires ont obtenu des notes significativement inférieures à celles des enfants ayant suivi un programme orienté vers les initiatives de l'enfant (Marcon, 2002). L'auteur émet l'hypothèse que ces résultats s'expliquent par le fait qu'un programme orienté vers les apprentissages scolaires prépare moins bien les enfants aux apprentissages davantage abstraits de la quatrième année du primaire et aux exigences plus élevées de l'enseignant-e en termes d'indépendance et d'initiative (Marcon, 2002).

Deviterne et al. (2006) ont comparé les effets d'un programme scolarisant adopté par l'école maternelle en France et les effets d'un programme développemental adopté par les *kindergartens* en Allemagne sur les compétences⁹ des enfants d'âge préscolaire (299 enfants français et 253 enfants allemands). En ce qui concerne le score moyen total obtenu à la fin¹⁰ de la Grande section en maternelle (France) et à la fin du kindergarten (Allemagne), aucune différence statistiquement significative n'a été mise en évidence entre les enfants français et allemands (Deviterne et al., 2006). Il s'avère toutefois que les enfants français obtiennent de meilleurs scores aux sous-échelles relatives à « l'organisation spatiale, au rythme et à la discrimination visuelle », alors que les enfants allemands performant mieux aux sous-échelles relatives « à la mémoire visuelle, à la mémoire auditive, à la correspondance oral/écrit et au dénombrement » (Deviterne et al., 2006, p. 58). Les résultats obtenus par les enfants allemands aux tests de correspondance oral/écrit et de dénombrement étant supérieurs à ceux obtenus par les enfants français, les auteur-es affirment que « l'utilisation de contextes ludiques spontanés pour les apprentissages fondamentaux¹¹ en maternelle peut s'avérer plus efficace que celle [l'utilisation] de situations spécifiquement conçues à cet effet » (Deviterne et al., 2006, p. 58). Cette étude a également

⁸ Une différence statistiquement significative a été observée en ce qui concerne l'arithmétique, la lecture, l'orthographe et l'éducation physique. Les résultats étaient plus élevés pour le groupe ayant suivi un programme orienté vers les initiatives de l'enfant dans toutes les matières scolaires, à l'exception des sciences sociales et de la musique (les résultats de ces deux matières étaient plus élevés pour les enfants ayant suivi un programme mixte).

⁹ Les tests portaient sur les compétences suivantes : le graphisme, l'organisation spatiale, le rythme, la discrimination visuelle, la discrimination auditive, la mémoire visuelle, la mémoire auditive, la correspondance oral/écrit et le dénombrement.

¹⁰ La passation des épreuves s'est déroulée aux mois de mai et juin 2005.

¹¹ En France, les apprentissages fondamentaux correspondent à lire, écrire, compter et respecter autrui (Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports, 2020).

souligné que la majorité des enfants français étaient stressés par la passation des épreuves et qu'ils étaient déstabilisés par le caractère nouveau de certaines tâches, contrairement à la plupart des enfants allemands qui étaient plutôt détendus face à la passation des épreuves et motivés par le caractère nouveau de certaines tâches (Deviterne et al., 2006).

L'étude de Suggate et al. (2013), réalisée en Nouvelle-Zélande, a comparé les performances d'enfants issus des jardins d'enfants Steiner¹² (approche développementale) avec celles d'enfants ayant fréquenté des écoles de l'État (approche scolarisante). La différence majeure entre ces enfants est que ceux de l'école Steiner n'ont commencé l'apprentissage du langage écrit qu'à l'âge de 7 ans, alors que ceux des écoles de l'État ont commencé cet apprentissage à l'âge de 5 ans. Les résultats de cette étude montrent, au début de l'année scolaire, que les enfants ayant commencé l'apprentissage du langage écrit à 5 ans obtiennent de meilleurs scores en décodage et en fluidité de lecture. Toutefois, les enfants ayant commencé l'apprentissage de la lecture à 7 ans rattrapent leurs pairs ayant commencé cet apprentissage plus tôt et démontrent généralement une meilleure compréhension en lecture à long terme (Suggate et al., 2013). Ces résultats suggèrent ainsi que la réussite en lecture ne repose pas sur un apprentissage précoce des habiletés de décodage de l'écrit et que le développement du langage oral entre 5 et 6 ans serait davantage bénéfique à long terme (Suggate et al., 2013).

Les résultats de trois des quatre études présentées permettent ainsi de conclure que l'approche développementale favorise davantage les apprentissages liés aux matières scolaires¹³ (lecture/écriture et mathématiques) que l'approche scolarisante (Deviterne et al., 2006; Marcon, 2002; Suggate et al., 2013). Ce résultat n'a toutefois pas été constaté dans l'étude de Stipek (1995) qui montrait plutôt qu'il n'y avait aucune différence entre les deux approches en ce qui concerne les scores en mathématiques et que les scores en lecture étaient plus élevés chez les enfants ayant suivi un programme scolarisant. Néanmoins, il est important de souligner que l'approche scolarisante entraîne un plus haut niveau de stress chez les enfants que l'approche développementale et une moins bonne attitude envers les défis (Deviterne et al., 2006; Stipek et al., 1995). Par ailleurs, d'autres études ont montré que la réussite éducative à long terme n'était pas uniquement associée aux performances des enfants d'âge préscolaire obtenus à des tests

¹² Dans le programme des jardins d'enfants Steiner, « le langage *écrit* (lettres, mots et histoires) est exclu et les enfants sont encouragés à développer le langage *oral*. Les activités des enfants sont centrées sur le jeu, les activités (peinture, dessin, cuisine), le chant ou les histoires racontées à l'oral par l'enseignant-e. Il n'y a pas d'enseignement de la lecture à l'éducation préscolaire Steiner » (Suggate et al., 2013, p. 35).

¹³ Nous utilisons le terme « apprentissages liés aux matières scolaires » pour traduire le terme anglophone « academic learning ».

mesurant des apprentissages liés aux matières scolaires. En effet, des études ont révélé que les habiletés en communication, la santé physique et le bien-être, les habiletés sociales, la maturité affective d'enfants d'âge préscolaire (Davies et al., 2016), ainsi que certains de leurs comportements socioémotionnels¹⁴ (Rabiner et al., 2016; Romano et al., 2010) étaient significativement associés à leurs performances en lecture, en écriture et en mathématiques en troisième année du primaire. Ainsi, plusieurs soutiennent que les interventions à l'éducation préscolaire visant à favoriser la réussite éducative ne devraient pas uniquement se concentrer sur les habiletés dites scolaires (Davies et al., 2016; Diamond, 2010; Rabiner et al., 2016; Romano et al., 2010), mais plutôt que « la stratégie la plus efficace pour faire progresser la réussite scolaire consiste également à répondre aux besoins sociaux, émotionnels et physiques des enfants » (Diamond, 2010, p. 780). Par conséquent, ces études nous amènent à affirmer que l'approche développementale est la plus avantageuse puisqu'elle favorise non seulement l'acquisition des apprentissages liés aux matières scolaires (Deviterne et al., 2006; Marcon, 2002; Suggate et al., 2013), mais elle suscite en plus des attitudes positives face à l'apprentissage (Deviterne et al., 2006; Stipek et al., 1995).

1.1.2 Contexte québécois de l'éducation préscolaire dans lequel se situe la recherche doctorale

Le débat entre l'approche scolarisante et l'approche développementale à l'éducation préscolaire a été un sujet d'actualité au Québec dans les dernières années en raison des nouvelles orientations ministérielles. En effet, en 2013, le gouvernement québécois a lancé le projet d'ouvrir de nouvelles classes d'éducation préscolaire à temps plein destinées aux enfants de 4 ans vivant en milieu défavorisé¹⁵ (Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport [MELS], 2013). Ce projet s'inscrit dans la volonté du gouvernement de favoriser l'égalité des chances pour tous les enfants en développant, dès 4 ans, un sentiment de compétence et le plaisir d'apprendre. L'implantation de classes de maternelle 4 ans à temps plein en milieu défavorisé (TPMD) suscite rapidement une grande controverse dans les médias, notamment en raison de la crainte d'une scolarisation précoce des jeunes enfants (Association d'éducation préscolaire du Québec [AEPQ], 2013; Bélair-Cirino, 2019; Gillain-Mauffette, 2019; Plamondon Edmon, 2017). Malgré ces controverses, le gouvernement prend la décision de rendre les services d'éducation préscolaire accessibles,

¹⁴ Dans l'étude de Romano et al. (2010), les comportements socioémotionnels permettant de prédire la réussite ou l'échec ultérieur en mathématiques et en lecture sont l'hyperactivité/l'impulsivité, le comportement prosocial, ainsi que l'anxiété/la dépression. Dans l'étude de Rabiner et al. (2016), il s'agit de l'acceptation sociale par les pairs.

¹⁵ « L'expression "vivant en milieu défavorisé" fait référence au lieu de résidence de l'enfant qui, au moment de son inscription, doit se situer : a) dans une unité de peuplement de rang décile 8, 9 ou 10 selon l'indice de milieu socioéconomique (IMSE) [...] ou b) dans une unité de peuplement de rang décile 8, 9 ou 10 selon l'indice du seuil de faible revenu (SFR) » (MEES, 2018, p. 1).

dès l'année scolaire 2020-2021, à tous les enfants âgés de 4 ans, et ce, sans égard au milieu socioéconomique où ils vivent (CSE, 2019).

Dans la même lancée, un nouveau programme-cycle de l'éducation préscolaire, destiné aux classes de maternelle 4 ans et de maternelle 5 ans, est implanté à l'automne 2021 (MEQ, 2021). Ce programme-cycle de l'éducation préscolaire « vise à favoriser le développement global de tous les enfants et à mettre en œuvre des interventions préventives pour répondre à leurs besoins » (MEQ, 2021, p. 3). Il y est indiqué que l'enfant d'âge préscolaire « acquiert des habiletés et fait des apprentissages se situant dans sa zone proximale de développement¹⁶ » (MEQ, 2021, p. 9) et prescrit que l'enseignant-e doit observer le cheminement de l'enfant « lors d'activités qui amènent l'enfant dans sa zone proximale de développement » (MEQ, 2021, p. 9). Dans ce programme, le rôle du jeu dans l'apprentissage est mis en valeur et il y est prescrit que 2 périodes de 45 à 60 minutes devraient être consacrées au jeu libre quotidiennement (MEQ, 2021). En ce qui concerne le développement du domaine langagier, celui-ci comporte deux axes de développement : 1) le langage oral, et 2) le langage écrit. Il y est indiqué que les capacités communicationnelles de l'enfant se développent par l'entremise d'activités amorcées par l'enfant et par son enseignant-e, « par le jeu, la résolution de problèmes, la mémorisation (p. ex., chansons, comptines), le contact avec des œuvres culturelles, l'exposition fréquente à la littérature jeunesse et l'exposition à l'écrit dans tous les coins de la classe » (MEQ, 2021, p. 40). À la fin de la maternelle 5 ans, il est attendu que l'enfant soit notamment en mesure de s'exprimer « pour raconter, expliquer et questionner ainsi que pour nommer ses besoins », de faire « des tentatives de lecture et d'écriture », qu'il ait développé une conscience phonologique (capacité à repérer des syllabes, des rimes et des phonèmes) et qu'il connaisse « le nom et le son de la plupart des lettres de l'alphabet (en minuscule et en majuscule) » (MEQ, 2021, p. 40).

Dans le contexte québécois actuel, certain-es craignent que la vision de l'éducation préscolaire promue par le ministère de l'Éducation prennent une tendance davantage scolarisante, particulièrement en ce qui concerne les prescriptions relatives au développement langagier (AEPO, 2020; Lehrer et Fournier, 2021;

¹⁶ Le concept de « zone proximale de développement » est issu des travaux de Vygotsky. La traduction française « zone proximale de développement » utilisée dans le programme est plus répandue, mais ne correspond pas parfaitement à l'expression originale russe selon Chaiguerova et al. (2011). Dans cette thèse, nous utilisons donc la traduction « zone du développement le plus proche » proposée par ces auteurs lorsque nous ne rapportons pas les propos d'autres auteur-es.

Lévesque, 2021). En effet, des attentes de fin de cycle entourant l'acquisition de certaines connaissances¹⁷ liées au développement langagier montrent que « certains apprentissages disciplinaires du premier cycle au niveau primaire gagnent graduellement du terrain à l'éducation préscolaire » (Lévesque, 2021, p. 20), ce qui fait craindre la mise en place d'une évaluation formelle et standardisée (AEPO, 2020) ainsi qu'une « dédulification des activités » (Lévesque, 2021, p. 20). Dans leurs rapports de recherche respectifs, des chercheuses s'adressent directement aux décideurs afin de souligner la nécessité d'« encourager les pratiques éducatives en langage oral et en émergence de l'écrit dans une vision de développement global et non dans une vision de préscolarisation » (Charron, 2022a, p. 10) et de privilégier l'approche d'apprentissage par le jeu pour soutenir les premiers apprentissages de la langue écrite (Marinova, 2019). C'est donc dans ce contexte que s'inscrit notre recherche doctorale portant sur le soutien de l'émergence de l'écrit dans une approche développementale à la maternelle 4 ans.

1.2 Problématique de la recherche

La deuxième section de ce chapitre a pour but de présenter la problématique de la recherche. Pour ce faire, nous présentons d'abord l'état de la situation en mettant en lumière l'écart entre les interventions recommandées dans les écrits scientifiques pour soutenir l'apprentissage du langage écrit dans une approche développementale et les interventions mises en œuvre dans le milieu de pratique. Puis, nous faisons ressortir les causes possibles de cet écart et les pistes de solution potentielles qui ont été identifiées dans les recherches menées jusqu'à ce jour. Pour terminer, nous formulons notre question générale de recherche.

1.2.1 Soutenir le développement du langage dans une approche développementale

Dans l'approche développementale, il est considéré 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). Ainsi, à l'âge préscolaire, les enfants ne se préparent pas à apprendre à lire et à écrire puisque ces apprentissages ont déjà débuté, et ce, dès leur naissance (Giasson, 2011; Thériault et Lavoie, 2004). Le terme « émergence de l'écrit »¹⁸ est l'appellation qui reflète le mieux le processus d'apprentissage du langage écrit qui est en

¹⁷ « Connaître des conventions propres à la lecture et à l'écriture » et « connaître les lettres de l'alphabet (nom et son) ».

¹⁸ Ce concept est défini dans la section 2.1 du cadre théorique.

cours de développement (Hancock, 2008). L'émergence de l'écrit ne représente d'ailleurs pas une habileté isolée, mais plutôt un système complexe comprenant diverses habiletés que l'enfant construit au fil du temps à travers les connaissances socialement partagées, ses expériences, ses comportements et ses attitudes (Hancock, 2008; Rohde, 2015). Contrairement à l'approche scolarisante qui recommande un enseignement explicite et systématique de ces habiletés et de ces connaissances, l'approche développementale préconise le recours aux stratégies naturelles d'apprentissage du jeune enfant, soit le jeu, l'exploration et la découverte¹⁹ (Bernier et al., 2017; CSÉ, 2012; OCDE, 2007).

1.2.2 Soutenir l'émergence de l'écrit en contexte de jeu symbolique

Selon plusieurs auteur-es, le jeu symbolique²⁰ est une activité qui favorise l'émergence de l'écrit chez les enfants et qui permet à l'enseignant-e de soutenir les apprentissages liés au langage écrit (Aras, 2016; Bouchard et al., 2020; DeSantis, 2009; Drainville, 2017; Dumais et Plessis-Bélair, 2017; Han et al., 2010; Kissel et al., 2011; Marinova, 2015; Pyle, Prioletta, et al., 2018; Roskos et Christie, 2013; Stone et Stone, 2015; Vukelich, 1993; Weisberg, Zosh, et al., 2013). En effet, le jeu symbolique amène l'enfant à créer une situation imaginaire et à interpréter un rôle (Bodrova et Leong, 2012). Cette forme de jeu repose ainsi sur les idées internes de l'enfant, lesquelles sont toutefois soumises aux contraintes du monde réel, ce qui l'amène à « agir indépendamment de ce qu'il perçoit » (Bodrova et Leong, 2012, p. 199). L'enfant a alors recours à la substitution des objets, c'est-à-dire qu'avec un support matériel ou une désignation verbale, l'enfant remplace un objet manquant par un objet substitut (p. ex., un enfant utilise des billes – objets substitués – pour représenter des diamants – objets manquants) (Elkonin, 1999; Marinova, 2014). Ce détachement du sens et de l'objet est le premier pas de l'enfant vers l'acquisition de la pensée abstraite, mais également vers l'apprentissage du langage écrit qui requiert le même exercice cognitif, soit de donner un sens aux symboles écrits (Bodrova et Leong, 2012; Vygotskij, 1933/2021). À cet effet, l'étude de Pascoe

¹⁹ Plusieurs activités peuvent s'inscrire dans une approche développementale (p. ex., la lecture interactive d'albums jeunesse, la dictée à l'adulte, les orthographes approchées...). Dans le cadre de notre projet doctoral, nous nous intéressons plus particulièrement à une activité : le jeu symbolique. Ce choix repose sur notre posture théorique, la perspective vygotkienne. En effet, nous nous intéressons plus particulièrement au jeu symbolique parce qu'il s'agit de l'activité maîtresse à l'âge préscolaire et qu'il crée la zone du développement le plus proche (Vygotskij, 1933/2021).

²⁰ Le jeu symbolique correspond au jeu de « faire semblant » (*pretend play, make-believe play*) dans lequel l'enfant crée une situation imaginaire et interprète un rôle (Bodrova et Leong, 2012). Au Québec, pour désigner ce type de jeu, le terme « jeu symbolique » est le plus répandu dans le milieu de pratique, notamment dans le programme-cycle de l'éducation préscolaire du Québec (MEQ, 2021). C'est pourquoi nous avons opté pour ce terme plutôt que celui du « jeu de faire semblant ». En aucun cas, ce terme ne renvoie à une perspective piagétienne, même s'il y est couramment associé. Ce concept est défini dans la 2.1.2 du cadre théorique.

(2021) révèle que les enfants à l'âge de 3 ans qui réalisaient des substitutions complexes (en utilisant des accessoires abstraits) obtenaient à l'âge de 5 ans un score significativement plus élevé au test d'habiletés en lecture précoce (*Early Reading Skills*)²¹ comparativement à leurs pairs de 5 ans qui réalisaient à 3 ans des substitutions moins complexes.

En interprétant un rôle dans le jeu symbolique, l'enfant s'approprié également les actes propres à ce rôle en les reproduisant, puis en les approfondissant en fonction de ses expériences (Marinova, 2014). Certains rôles ou certains scénarios de jeu offrent ainsi des occasions authentiques à l'enfant pour imiter des comportements de lecteur (p. ex., consulter un livre de recettes, lire une histoire à sa poupée) ou de scripteur (p. ex., écrire une liste d'épicerie, écrire une adresse sur un colis) (Dubois et al., 2019; Giasson, 2011; McGee et Morrow, 2005; Neuman et Roskos, 1990). L'étude de Marinova (2019) révèle pour sa part que plus les enfants ont des habiletés de jeu élevées, plus ils obtiennent des scores élevés aux tests mesurant les connaissances et les habiletés en lien avec l'aspect fonctionnel, l'aspect sonore et l'aspect conventionnel de l'émergence de l'écrit. Précisons d'ailleurs que la différence entre les scores obtenus par les enfants ayant des habiletés de jeu élevées et ceux ayant des habiletés de jeu faibles est statistiquement significative (Marinova, 2019).

Le jeu symbolique en lui-même n'est toutefois pas suffisant pour favoriser l'émergence de l'écrit: des conditions doivent être mises en place. D'abord, les enfants doivent disposer de matériel écrit dans les aires de jeu symbolique (Baroody et Diamond, 2016; Dynia et al., 2018; Neuman et Roskos, 1990; Zhang et al., 2014). Ensuite, des interactions entre les pairs, et entre l'adulte et les enfants, autour de ce matériel écrit sont nécessaires pour amener les enfants à approfondir leur compréhension et leurs connaissances du langage écrit dans le jeu (Aras, 2016; Bodrova et Leong, 2012; Booren et al., 2012; Gerde et al., 2015; Marinova, 2014, 2015). Enfin, l'adulte doit soutenir le jeu des enfants notamment par le jeu guidé et par les situations d'apprentissage issues du jeu (Ashiabi, 2007; Chien et al., 2010; Devries, 2001; Jones et Reynolds, 2011; Marinova, 2015; Wasik et Jacobi-Vessels, 2017; Weisberg, Hirsh-Pasek, et al., 2013). Dans les sous-sections qui suivent, la pertinence de ces pratiques pour favoriser l'émergence de l'écrit est présentée en prenant appui sur des résultats de recherches empiriques.

²¹ Ce test mesurait « la capacité de reconnaître les lettres et de les associer aux sons correspondants, d'identifier et de générer des mots qui riment, d'associer des mots écrits à des images démontrant leur signification, et la reconnaissance visuelle de mots » (Pascoe, 2021, p. 26).

1.2.2.1 Enrichir les aires de jeu symbolique par des écrits et du matériel d'écriture

Dans les aires de jeu symbolique, les enfants utilisent le matériel qui s'y trouve pour reproduire la vie telle qu'ils et elles se la représentent (Dubois et al., 2019; Giasson, 2011; Thériault, 1995). Ces aires doivent ainsi proposer aux enfants une variété de matériel d'écriture (crayons, stylos, etc.), des médias d'écriture (enveloppe, feuilles de papier, cartes, etc.) et des imprimés (affiches, menus, livres, revues, circulaires, etc.) (Justice, 2004). L'étude de Guo et al. (2012) révèle que l'organisation de ce matériel a un rôle à jouer pour susciter la motivation des enfants à l'utiliser, ce qui a des retombées sur l'émergence de l'écrit. En effet, dans les aires de jeu symbolique, le mobilier doit être organisé de manière logique, l'organisation de l'aire de jeu doit suggérer des rôles diversifiés, le matériel doit être complet pour permettre de jouer les rôles et les aires de jeu doivent offrir une certaine intimité (Thériault, 1995). L'étude de Neuman et Roskos (1990) a d'ailleurs montré que le fait d'aménager dans deux classes d'éducation préscolaire une aire de « bureau de poste » incluant des accessoires liés à l'écriture et à la lecture dans ce contexte de jeu a amené les enfants de 4 et 5 ans à utiliser la lecture et l'écriture de manière plus ciblée et complexe qu'auparavant. Une recherche réalisée auprès d'enfants âgés de 3 et 4 ans a également révélé que l'ajout quotidien de nouveau matériel d'écriture dans les aires de jeu de la « clinique vétérinaire » et de la « maison » par l'enseignante a eu pour effet d'augmenter significativement le niveau d'engagement des enfants envers des activités de lecture et d'écriture (Klenk, 2001). À l'issue d'un processus d'évaluation critique de 56 études portant sur les liens entre le jeu et l'émergence de l'écrit ayant été réalisées entre 1979 et 2009, Roskos et Christie (2013) concluent également que l'enrichissement des aires de jeu symbolique par du matériel écrit augmente la fréquence de comportements de lecture et d'écriture, lesquels soutiennent l'émergence de l'écrit chez les enfants.

1.2.2.2 Observer les interactions sociales entre pairs autour des écrits et du matériel d'écriture

Il est démontré que l'émergence de l'écrit se développe grâce au contact de l'enfant avec le matériel écrit et le matériel d'écriture, mais les interactions sociales avec ces matériels sont une condition essentielle pour que l'enrichissement des aires de jeu symbolique ait un effet sur l'émergence de l'écrit (Gerde et al., 2019; Guo et al., 2012; Klenk, 2001; Morrow et Rand, 1991; Neuman et Roskos, 1990; Roskos et Christie, 2013). Ces interactions sociales peuvent se réaliser avec un adulte, mais il s'avère que les interactions entre pairs présentent également des bienfaits sur l'apprentissage des enfants. À cet effet, l'étude de Henry et Rickman (2007) a permis de constater que les habiletés des pairs, notamment les compétences langagières, ont un effet sur le développement cognitif (résolution de problèmes) et langagier (compréhension en lecture, conscience de l'écrit et vocabulaire réceptif) des enfants du groupe classe. En

effet, en observant les interactions entre deux filles âgées de 5 ans, Mielonen et Paterson (2009) ont constaté que « les enfants développent des compétences langagières, notamment en lecture et en écriture, grâce aux interactions sociales, simplement en jouant » (p. 31). Par exemple, alors qu'elles étaient en train de dessiner, l'une d'elles a eu l'idée d'écrire un message, ce qui a incité l'autre enfant à faire de même. Elles ont alors collaboré en partageant leurs connaissances sur les lettres et les sons pour écrire des mots qui avaient du sens pour elles (Mielonen et Paterson, 2009). Dans le jeu symbolique plus particulièrement, les enfants sont amenés à planifier leur scénario de jeu afin de coordonner leurs actions à celles des autres joueurs, ce qui les amène à se partager leurs connaissances et leurs expériences personnelles (Altidor-Brooks et al., 2020; Marinova, 2014). L'analyse des interactions des enfants lors du jeu symbolique réalisée par Stone et Stone (2015) a d'ailleurs permis de constater que les enfants contribuent au soutien des apprentissages de leurs pairs en ayant recours au modelage (l'enfant montre par des mots ou des actes comment s'engager dans une activité symbolique), à l'invitation (l'enfant invite un pair à se joindre à lui dans une activité symbolique), à l'assistance (l'enfant aide un pair à s'engager dans une activité symbolique), à la direction (l'enfant dit à un pair de s'engager dans une activité symbolique) et à la négociation (l'enfant tente de s'entendre avec un pair sur une activité symbolique). Ces différentes formes de soutien qui surviennent lors des interactions sociales entre les pairs dans le jeu symbolique favorisent ainsi le développement de la pensée abstraite, laquelle est liée à l'émergence de l'écrit (Stone et Stone, 2015). Par ailleurs, l'étude de Vukelich (1993) a révélé que jouer avec des pairs offre aux jeunes enfants des conditions leur permettant d'interagir au sujet des fonctions, des caractéristiques et de la signification de leurs écrits. En interagissant dans le jeu symbolique autour du langage écrit, les enfants sont ainsi amenés à remettre en question leurs conceptions de l'écrit, à approfondir leurs connaissances et à explorer de nouvelles possibilités d'écriture (Kissel et al., 2011).

Le jeu symbolique offrant de multiples occasions aux enfants d'interagir avec le matériel écrit et avec leurs pairs, il révèle non seulement l'intérêt des enfants envers la lecture et l'écriture, mais également différentes connaissances et compétences que les enfants ont développées en lien avec l'émergence de l'écrit (Drainville, 2017; Marinova, 2015). De plus, les interactions entre les enfants dans le jeu symbolique mettent en lumière leurs processus d'apprentissage et les stratégies qu'ils utilisent naturellement afin de soutenir les apprentissages des autres joueur-euses (Stone et Stone, 2015). Par conséquent, l'observation du jeu symbolique et des interactions qui s'y déroulent permet non seulement à l'enseignant-e d'apprécier le niveau de développement des apprentissages des enfants, mais aussi de planifier les interventions requises pour soutenir leurs progrès (Ashiabi, 2007; Broadhead, 2003, 2006; Drainville, 2017; Jones et

Reynolds, 2011; National Association for the Education of Young Children, 2009). De plus, en observant le jeu symbolique des enfants, l'enseignant-e peut identifier les moments où il convient d'intervenir afin de soutenir leurs apprentissages (Jones et Reynolds, 2011; Pyle et Danniels, 2017). Aras (2016) souligne pour sa part qu'au moyen de ces observations, l'enseignant-e doit intervenir afin d'améliorer le jeu en étant un modèle et en soutenant les apprentissages des enfants.

1.2.2.3 Intervenir dans le jeu de l'enfant pour soutenir l'émergence de l'écrit

Pour que le jeu symbolique suscite de manière optimale l'émergence de l'écrit, l'enseignant-e doit intervenir dans cette activité (Ashiabi, 2007; Chien et al., 2010; Devries, 2001; Jones et Reynolds, 2011; Marinova, 2015; Wasik et Jacobi-Vessels, 2017; Weisberg, Hirsh-Pasek, et al., 2013). Pour ce faire, il ou elle peut prendre une posture à l'extérieur du jeu ou à l'intérieur du jeu (Fleer, 2015; Hadley, 2002; Hakkarainen et al., 2013). Les interventions situées à l'extérieur du jeu se caractérisent par le fait que l'enseignant-e conserve son statut d'enseignant-e, alors que celles situées à l'intérieur du jeu surviennent lorsqu'il ou elle adopte un rôle afin d'interagir avec les enfants en tant que joueur-euse (Hadley, 2002). Ainsi, les interventions présentées dans la section précédente font partie des interventions à l'extérieur du jeu (enrichir l'environnement physique et observer les interactions entre les enfants). Les paragraphes qui suivent présentent des interventions pédagogiques qui se situent à l'extérieur du jeu symbolique (le jeu guidé) et à l'intérieur du jeu symbolique (les situations d'apprentissages issues du jeu), et qui permettent, entre autres, de soutenir l'émergence de l'écrit des enfants, et ce, sans interrompre le cours du jeu.

1.2.2.3.1 Le jeu guidé

Le jeu guidé (*guided play*) correspond au jeu des enfants dans lequel l'enseignant-e intervient ponctuellement afin de soutenir leurs initiatives, de les questionner sur leur jeu, de discuter avec eux à propos des personnages et des rôles joués, et de complexifier leur jeu à l'occasion (Bouchard et al., 2015). Contrairement au jeu dirigé (*directed play*), le jeu guidé laisse le contrôle du jeu aux enfants (Bouchard et al., 2015; Weisberg et al., 2016), c'est-à-dire que « les actions des enfants au cours de la période de jeu doivent être librement choisies » (Point et Leclaire, 2020, p. 53). Ainsi, ces derniers sont libres de jouer et d'interagir comme ils et elles le désirent, mais l'enseignant-e prépare l'environnement et se joint subtilement au jeu pour attirer l'attention des enfants vers des apprentissages spécifiques (Weisberg, Hirsh-Pasek, et al., 2013). Les deux éléments clés du jeu guidé sont donc l'autonomie de l'enfant et la guidance de l'adulte (Point et Leclaire, 2020; Weisberg et al., 2016).

Dans le jeu guidé, les interventions de l'enseignant-e peuvent ainsi viser le soutien de l'émergence de l'écrit dans le jeu symbolique (Neuman et Roskos, 1993; Tsao, 2008; Wasik et Jacobi-Vessels, 2017). Quelques études empiriques ont montré que le jeu guidé permet d'améliorer les performances des enfants concernant leurs habiletés en lecture et en écriture (Cavanaugh et al., 2017; Gerde et al., 2015; Neuman et Roskos, 1993). Par exemple, Neuman et Roskos (1993) se sont intéressées aux stratégies de médiation utilisées par les adultes (parents et enseignant-e) dans le jeu symbolique des enfants. Cette étude permet de constater que les enfants ayant bénéficié d'une aire de jeu symbolique enrichie de matériel écrit et des stratégies de guidance des adultes dans le jeu symbolique se sont davantage engagés dans la manipulation du matériel d'écriture et dans des interactions entourant la lecture et l'écriture que les enfants d'un groupe contrôle. Pour leur part, Gerde et al. (2015) ont étudié la qualité de l'environnement écrit et des interactions de l'enseignant-e avec les enfants autour du langage écrit dans 68 classes d'éducation préscolaire accueillant des enfants âgés de 2 à 4 ans. Les résultats de cette recherche indiquent que les enfants ayant bénéficié d'un environnement riche en supports écrits et d'interactions de qualité autour des possibilités d'écriture étaient davantage en mesure d'écrire à la fin de l'éducation préscolaire que leurs pairs ayant eu un environnement écrit et des interactions de moindre qualité (Gerde et al., 2015). Cependant, seule une partie des interactions étudiées se déroulent dans le jeu symbolique des enfants. L'étude de Cavanaugh et al. (2017), quant à elle, révèle que les enfants qui ont été engagés dans des sessions de jeu guidé de 15 minutes ont obtenu de meilleurs scores en émergence de l'écrit (fluidité à reconnaître le son initial d'un mot, conscience phonologique et fluidité en lecture) que ceux ayant été engagés dans des activités dirigées par l'enseignant-e ciblant le développement des mêmes habiletés liées au langage écrit. Le jeu guidé implanté dans l'étude de Cavanaugh et al. (2017) ne s'inscrit toutefois pas dans un jeu contrôlé par les enfants tel que le veut le jeu guidé dans sa forme typique.

1.2.2.3.2 Les situations d'apprentissage issues du jeu

Pour soutenir les apprentissages des enfants dans le jeu symbolique, l'enseignant-e peut également réaliser des situations d'apprentissage issues du jeu (SAIJ) (Marinova, 2014). Ce modèle pédagogique s'appuie sur la perspective que les enfants apprennent pour jouer, c'est-à-dire que les enfants ont besoin de nouvelles connaissances qu'ils pourront réinvestir dans leur jeu pour l'enrichir (Marinova, 2014). Selon cette perspective, l'apprentissage dans le jeu relève des initiatives de l'enfant (Brougère, 2005). Le jeu lui permet de faire des apprentissages, mais également d'apprendre à apprendre, et ce, au moyen de tentatives, de l'exploration et de la découverte du monde et des autres (Brougère, 2005). Ainsi, en observant les enfants jouer, l'enseignant-e peut « déceler les intérêts actuels des enfants, ainsi que leurs

questionnements, et s'en inspirer pour planifier une SAIJ » (Marinova, 2014, p. 114). Pour déclencher la SAIJ planifiée, l'enseignant·e entre dans le jeu des enfants en interprétant un rôle. Ainsi, contrairement au jeu guidé qui permet à l'enseignant·e de conserver sa posture d'enseignant·e, les SAIJ demandent à l'enseignant·e de se faire accepter en tant que joueur·euse auprès des enfants afin d'intervenir dans le scénario de jeu. Cette posture dans le jeu permet d'introduire de nouvelles connaissances ou de susciter un manque de connaissances pour amener subtilement les enfants vers une intention pédagogique, et ce, sans interrompre le cours du jeu (Marinova, 2014). Par exemple, une enseignante observe que les enfants jouent à s'occuper de leurs bébés à la maison. Pour favoriser l'émergence de l'écrit des joueurs, et plus précisément pour les amener à découvrir les fonctions de l'écrit, cette enseignante pourrait venir frapper à la porte et se présenter en tant que vendeuse itinérante. Elle pourrait expliquer qu'elle vend des livres et présenter ensuite un catalogue aux parents. Dans la collection de livres à vendre, elle peut suggérer aux parents : « des albums jeunesse pour raconter une histoire à leur bébé pour les endormir, des livres de recettes pour préparer les repas, des revues de décoration ou de bricolage pour embellir la maison, etc. » Si les enfants achètent des livres, ils seront sans doute tentés de réinvestir les idées de la vendeuse itinérante dans leur scénario de jeu.

Une recherche quasi expérimentale a récemment étudié les effets de l'implantation de ce modèle pédagogique sur l'émergence de l'écrit d'enfants d'âge préscolaire (Marinova, 2019). Onze classes dont l'enseignante avait un profil « développemental » ont participé à l'implantation du modèle et 13 classes dont l'enseignante avait un profil « mixte » ou « scolarisant » constituaient le groupe contrôle. Les résultats de cette étude révèlent que les SAIJ ont amené les enfants à réaliser des apprentissages touchant l'aspect fonctionnel de l'écrit (41 % des SAIJ observées), l'aspect sonore (32 % des SAIJ observées) et l'aspect conventionnel (12 % des SAIJ observées). Les enfants du groupe expérimental ayant fait des apprentissages dans le cadre des SAIJ ont par ailleurs obtenu un score plus élevé au test d'émergence de l'écrit que les enfants du groupe contrôle ayant fait des apprentissages dans le cadre d'activités s'inscrivant dans une approche davantage scolarisante, et la différence entre les scores est statistiquement significative. Ces résultats amènent ainsi la chercheuse à affirmer que « l'approche d'apprentissage basé sur le jeu donne de meilleurs résultats que d'autres types d'enseignement des lettres et des sons » (Marinova, 2019, p. 11). Une autre recherche quasi expérimentale s'est également intéressée aux SAIJ (Drainville et Rajotte, 2017). Celle-ci révèle, quant à elle, que ce modèle pédagogique suscite la motivation des enfants à s'engager volontairement dans des activités liées aux mathématiques lors de leurs jeux symboliques (Drainville et Rajotte, 2017).

1.2.3 Point de vue, incertitudes et besoins des enseignant·es à l'éducation préscolaire au regard du soutien de l'émergence de l'écrit en contexte de jeu symbolique

Les études présentées dans les paragraphes précédents ont permis de montrer que le jeu symbolique favorise l'émergence de l'écrit, notamment lorsqu'il est soutenu par des interventions de l'enseignant·e dans une posture intérieure ou extérieure au jeu symbolique. Une métasynthèse incluant 62 études menées dans 24 pays²² différents portant sur la vision d'enseignant·es intervenant auprès d'enfants âgés de 0 à 6 ans au sujet de l'apprentissage basé sur le jeu (*play-based learning*) révèle toutefois que les points de vue divergent en ce qui a trait à la compatibilité entre le jeu et les apprentissages, et que plusieurs expriment des incertitudes quant au moment et à la façon de s'impliquer dans le jeu des enfants (Bubikova-Moan et al., 2019). Dans les paragraphes qui suivent, nous présentons donc l'état des connaissances au sujet du point de vue, des incertitudes et des besoins d'enseignant·es à l'éducation préscolaire au Québec et ailleurs dans le monde en ce qui a trait au soutien de l'émergence de l'écrit en contexte de jeu symbolique.

1.2.3.1 Point de vue des enseignant·es au sujet de la compatibilité entre le jeu et les apprentissages

Dans la métasynthèse (Bubikova-Moan et al., 2019), les auteur·es constatent que plusieurs enseignant·es considèrent que les apprentissages surviennent naturellement dans le jeu des enfants et que, par conséquent, le jeu contribue au développement global des enfants (domaines socioémotionnel, cognitif et langagier). La contribution du jeu au développement des compétences sociales fait notamment l'objet d'un consensus dans les études analysées (Bubikova-Moan et al., 2019). Toutefois, certain·es enseignant·es expriment une incertitude ou même un scepticisme quant à l'efficacité du jeu pour l'apprentissage (Bubikova-Moan et al., 2019). Par exemple, l'étude de Pyle, Prioletta, et al. (2018) permet de constater que les enseignant·es se répartissent en deux groupes selon leur opinion concernant le soutien de l'émergence de l'écrit en contexte de jeu : 1) le jeu séparé des apprentissages (cinq enseignant·es participant·es) ainsi que 2) le jeu combiné aux apprentissages (sept enseignant·es participante·s). Dans le premier groupe, les enseignant·es reconnaissent la valeur éducative du jeu pour le développement du langage oral, mais ne croient pas qu'il y ait un lien direct entre les apprentissages liés

²² Les pays ont été regroupés en trois groupes en fonction de caractéristiques linguistiques, géographiques et/ou culturelles pertinentes : 1) les *pays anglophones* (p. ex., le Royaume-Uni, l'Irlande, les États-Unis, l'Australie, la Nouvelle-Zélande et le Canada) avec 30 études incluses, 2) les *pays d'Europe (du Nord)* (p. ex., Norvège, Suède, Danemark, Allemagne, Suisse) avec 8 études incluses et 3) les *pays asiatiques* (p. ex., Hong Kong, Japon, Chine, Oman, Arabie saoudite, Abu Dhabi) avec 16 études incluses. L'ensemble de données comprenait également 6 études comparatives et 2 études non regroupées (Bubikova-Moan et al., 2019, p. 784).

aux matières scolaires (langage écrit) et le jeu (Pyle, Prioletta, et al., 2018). Les enseignant-es de ce groupe préconisent ainsi le jeu libre et ne s'impliquent pas dans le jeu symbolique des enfants afin de favoriser le développement de leurs habiletés langagières, personnelles et sociales (Pyle, Prioletta, et al., 2018). Dans les classes des enseignant-es du premier groupe, aucun écrit ou matériel d'écriture n'a été observé dans les aires de jeu symbolique. De plus, pendant la période de jeu, ces enseignant-es ont été observé-es en train d'enseigner les habiletés de lecture et/ou d'écriture avec un sous-groupe d'enfants alors que les autres enfants étaient engagés dans le jeu libre (Pyle, Prioletta, et al., 2018). En ce qui concerne les enseignant-es du deuxième groupe, ils et elles considèrent que le jeu est une activité qui favorise à la fois le développement global de l'enfant et l'apprentissage d'habiletés « scolaires » telles que la lecture et l'écriture. Le jeu libre dirigé par l'enfant ainsi que des formes de jeu guidé et dirigé par l'enseignant-e sont mises en place dans ces classes (Pyle, Prioletta, et al., 2018). Les aires de jeu symbolique sont également enrichies de matériel écrit et les enfants ont accès aux coins lecture et écriture de la classe où ils peuvent emprunter du matériel afin de l'inclure à leurs jeux. Les enseignant-es du second groupe considèrent que l'implication de l'adulte dans le jeu est importante. Ainsi, ils et elles participent aux jeux des enfants ou discutent avec eux alors qu'ils et elles jouent afin d'orienter les interactions des enfants vers le matériel d'écriture (Pyle, Prioletta, et al., 2018).

Des études québécoises²³ permettent également de constater que des enseignant-es à l'éducation préscolaire et des éducateur-trices en services de garde se questionnent sur la compatibilité entre le jeu et les apprentissages. En effet, deux études réalisées en services de garde accueillant des enfants âgés de 0 à 5 ans (Duval et al., 2020; Lemay et al., 2016) révèlent que les éducateur-trices respectent le jeu des enfants en leur accordant le temps de s'y adonner, mais ne le soutiennent pas par des interventions. Lemay et al. (2016) affirment que ces résultats reflètent le fait que les éducateur-trices ne considèrent pas qu'interagir avec l'enfant dans le jeu symbolique est la meilleure intervention pour soutenir ses apprentissages (Lemay et al., 2016). De leur côté, Dumais et Plessis-Bélair (2017) ont réalisé une recherche collaborative avec un groupe de dix enseignantes à la maternelle 5 ans et une enseignante à la maternelle 4 ans. Les résultats de cette recherche indiquent qu'initialement, six participantes percevaient la valeur éducative du jeu pour les apprentissages et seulement quatre percevaient un lien entre le jeu et le développement langagier. Les enseignantes se questionnaient également au sujet de la place à accorder au jeu symbolique dans leur classe et de sa pertinence à l'éducation préscolaire (Dumais et Plessis-Bélair,

²³ Aucune étude québécoise n'a été analysée dans la métasynthèse.

2017). De plus, certaines ont avancé qu'elles se demandaient si un enseignement formel de la lecture et de l'écriture ne serait pas préférable (Dumais et Plessis-Bélaïr, 2017).

1.2.3.2 Incertitudes des enseignant-es envers le moment et la façon de s'impliquer dans le jeu

Un autre constat dégagé de la métasynthèse concerne le fait que plusieurs enseignant-es se questionnent sur le rôle que doit prendre l'adulte lorsqu'il intervient dans le jeu de l'enfant pour y soutenir des apprentissages (Bubikova-Moan et al., 2019). En effet, certain-es se demandent comment « équilibrer les objectifs des adultes en matière d'apprentissage par le jeu tout en laissant l'intérêt, l'imagination, la créativité et l'engagement volontaire des enfants gouverner l'activité » (Bubikova-Moan et al., 2019, p. 787). Ce questionnement est également présent chez les enseignant-es québécois-es : « Comment je peux intervenir, sans trop intervenir? »; « Comment alimenter leur jeu symbolique? Si j'y vais, j'ai l'impression que le jeu s'arrête. »; « Je voulais enrichir le jeu (scénario), mais je ne savais pas comment faire. » (Bouchard et al., 2021, p. 43). Des enseignant-es mentionnent également éprouver des difficultés à planifier les expériences d'apprentissage situées dans le jeu symbolique (Pyle, Poliszczuk, et al., 2018). Par ailleurs, trois études québécoises ont montré que les enseignant-es à l'éducation préscolaire participant-es interviennent peu dans le jeu symbolique pour soutenir l'émergence de l'écrit des enfants (Bouchard et al., 2020; Drainville, 2017; Thériault, 2008). Il semble ainsi que des enseignant-es soient confus-es au sujet du rôle qu'ils et elles ont à jouer dans le jeu (Pyle, Poliszczuk, et al., 2018), qu'ils et elles s'impliquent peu dans le jeu symbolique des enfants (6,47 % du temps total observé en classe) (Bouchard, 2020), que certain-es « avouent ne pas jouer avec les enfants » (Marinova, Dumais et Leclaire, 2020, p. 147), et que le rôle le plus fréquemment adopté par les enseignant-es en contexte de jeu est celui de facilitateur qui consiste à aménager l'environnement de jeu et à fournir aux enfants du matériel et des accessoires pour jouer (Bubikova-Moan et al., 2019).

D'ailleurs, en ce qui concerne l'aménagement des aires de jeu symbolique et leur enrichissement par du matériel d'écriture et des écrits, des recherches québécoises ont soulevé d'importantes lacunes (Boudreau et Charron, 2015; Drainville et Charron, 2021; Thériault, 2008). En effet, l'étude de cas de Thériault (2008) révèle que la présence d'écrits dans l'environnement est considérée comme importante par toutes les participantes, mais que les écrits et le matériel d'écriture présents dans la classe sont peu diversifiés et varient peu au fil de l'année scolaire. De plus, l'étude de Boudreau et Charron (2015) indique que seule la moitié des classes de maternelle 5 ans participantes (N = 61) présente du matériel écrit dans les aires de jeu symbolique. Les résultats révèlent également que certain-es enseignant-es ne bonifient pas l'aire de

jeu symbolique au fil de l'année scolaire (ajout de matériel, changement des thèmes de jeu, etc.) et que les thèmes originaux (autre que la maison, le restaurant et l'épicerie) sont rares. Une étude récente portant sur l'évaluation de la qualité de l'environnement physique des classes de maternelle 4 ans TPMD (Drainville et Charron, 2021) permet d'ailleurs de constater qu'une seule classe sur les 30 participantes a des livres accessibles dans l'aire de jeu symbolique et que moins de 5 enseignantes participantes mettent du matériel d'écriture à la disposition des enfants dans cette aire, et ce, tant au début qu'à la fin de l'année scolaire. De manière générale, le score moyen de ces classes indique que la qualité du support à l'émergence de l'écrit est de faible qualité (Drainville et Charron, 2021). Ces trois études permettent ainsi de constater que les aires de jeu symbolique des classes de maternelle 4 ans et 5 ans sont actuellement peu enrichies d'écrits et de matériel d'écriture, et que leur aménagement change peu au fil de l'année scolaire.

1.2.3.3 Besoin de formation des enseignant-es pour soutenir l'apprentissage en contexte de jeu symbolique

Bubikova-Moan et al. (2019) concluent ainsi que pour savoir quand et comment intervenir dans le jeu, les enseignant-es ont besoin de connaissances, d'expérience et d'habiletés. En effet, il semblerait que l'intervention des enseignant-es dans le jeu nécessite un « timing minutieux et habile » pour améliorer l'apprentissage des enfants, et ce, en portant attention à leurs besoins de développement (Bubikova-Moan et al., 2019). Par ailleurs, Bubikova-Moan et al. (2019) constatent que le développement professionnel et la formation préoccupent les enseignant-es dans plusieurs pays. En effet, « les conceptions traditionnelles de l'apprentissage ainsi que les connaissances et la compréhension limitées de la théorie du jeu figuraient parmi les facteurs répertoriés par les praticien-nes comme limitant la mise en œuvre viable de l'apprentissage basé sur le jeu » (Bubikova-Moan et al., 2019, p. 792).

Au Québec également, plusieurs études concluent que les enseignant-es à l'éducation préscolaire ont besoin de formation afin de développer leurs connaissances et leurs compétences pour être en mesure de soutenir les apprentissages (notamment l'émergence de l'écrit) en contexte de jeu symbolique (Bouchard, 2020; Bouchard et al., 2015; Charron, 2022a; Drainville, 2017; Dumais et Soucy, 2020b; Lachapelle, 2020; Thériault, 2008). Par exemple, Dumais et Soucy (2020b) constatent des besoins de formation similaires chez les enseignant-es à la maternelle 4 ans et 5 ans au Québec²⁴, entre autres, en ce qui concerne « les

²⁴ Il importe de préciser que ces résultats sont dégagés des propos de 5 enseignantes à la maternelle 4 ans et de 18 enseignantes à la maternelle 5 ans œuvrant dans trois régions du Québec.

fondements de l'éducation préscolaire, ce qui inclut l'approche développementale et la place du jeu à la maternelle, dont notamment le jeu symbolique, ainsi que les interventions de l'enseignant·e dans le jeu» (p. 119), ainsi que « *l'apprentissage du langage écrit et oral des enfants*, ce qui inclut les interventions à favoriser pour développer le langage écrit et oral » (p. 119). Par ailleurs, la recherche de Charron (2022a) réalisée dans 30 classes de maternelle 4 ans récemment implantées au Québec révèle que « plusieurs enseignantes ne se sentent pas suffisamment formées pour intervenir à l'éducation préscolaire, et qu'elles se sentent davantage outillées pour ce qui est de l'émergence de la lecture comparativement à l'émergence de l'écriture » (p. 24).

1.2.3.4 Besoin de formation des enseignant·es pour soutenir le développement langagier à la maternelle 4 ans

Dans le contexte actuel québécois de déploiement universel des classes de maternelle 4 ans ayant pour visée d'assurer la réussite éducative de tous les enfants, il s'avère important de s'intéresser plus particulièrement au soutien du développement langagier des enfants de 4 ans. Les classes de maternelle 4 ans à temps plein ayant vu le jour récemment, peu de données à leur sujet sont actuellement disponibles (Drainville et Charron, 2021; Fortin, 2020). En effet, jusqu'à ce jour, seules quatre études²⁵ se sont penchées sur la qualité des classes de maternelles 4 ans: Japel (2017), April et al. (2018), St-Jean (2020) ainsi que Charron (2022a). L'étude de Japel (2017) révèle que la qualité de l'environnement éducatif des 16 classes participantes présente des lacunes marquées, notamment en ce qui concerne l'aménagement des lieux, la stimulation du langage, les activités offertes et les interactions. En conclusion, Japel (2017) souligne, entre autres, la nécessité de bien connaître le développement et les besoins des enfants âgés de 4 ans issus de milieux défavorisés afin de mettre en place des pratiques éducatives adaptées. L'étude d'April et al. (2018) ainsi que celle de St-Jean (2020) se sont penchées sur la qualité du soutien émotionnel, la qualité de l'organisation de la classe et la qualité du soutien à l'apprentissage, respectivement dans cinq et six classes de maternelle 4 ans à TPMD. Ces deux études révèlent que la qualité du soutien à l'apprentissage (lequel comprend notamment la qualité du modelage langagier) obtient un score plus faible que celui de la qualité du soutien émotionnel et celui de la qualité du soutien organisationnel. Selon St-Jean (2020), le score plus faible obtenu au soutien à l'apprentissage suggère que les enseignant·es participant·es n'adoptent pas des pratiques socioconstructivistes et qu'ils et elles oscillent plutôt entre

²⁵ Seules les études portant exclusivement sur la maternelle 4 ans à temps plein (ou ayant exclusivement comme participant·es des enseignant·es de maternelle 4 ans à temps plein) ont été retenues pour documenter l'état actuel des connaissances sur ces classes.

une posture centrée sur l'enfant (approche développementale) et une posture de transmission directe (approche scolarisante). De leur côté, April et al. (2018) concluent que, 5 ans après l'implantation des classes de maternelle 4 ans, « les enseignant-es ont toujours besoin de soutien » et qu'il est nécessaire d'« apporter des dispositifs adaptés à la réalité de l'enfant de 4 ans » (p. 39). L'étude de Charron (2022a), quant à elle, a évalué la qualité de l'environnement ainsi que la qualité des interactions dans 30 classes de maternelle 4 ans, et ce, au regard du développement du langage oral et écrit. Cette étude montre également que la qualité du soutien à l'apprentissage est de niveau plus faible que celle du soutien émotionnel et que celle de l'organisation de la classe (Charron, 2022a). De plus, l'environnement physique et psychologique au regard de l'émergence de l'écrit obtient en moyenne un score témoignant d'une qualité de base (Charron, 2022a). L'auteure conclut ainsi qu'il est primordial de miser sur la formation initiale et continue des enseignant-es afin d'améliorer la qualité des classes de maternelle 4 ans.

Deux autres études portant spécifiquement sur les classes de maternelle 4 ans à temps plein ont été recensées (Dumais, 2019; Fortin, 2020). La recherche de Dumais (2019) portait sur « l'intégration linguistique, sociale et scolaire d'enfants issus de l'immigration qui intègrent la maternelle 4 ans à temps plein » ainsi que sur « l'établissement de collaborations école-familles qui soutiennent l'intégration linguistique, sociale et scolaire de ces mêmes enfants » (p. 11) dans quatre classes. Le rapport de recherche met notamment en relief le besoin de bonifier la formation initiale et continue des enseignant-es de maternelle 4 ans, particulièrement pour ceux et celles nouvellement en poste, afin de les former au sujet « du développement des enfants, des besoins d'un enfant de 4 ans et des visées du programme (approche développementale) » (p. 211). De son côté, Fortin (2020) a réalisé une recherche doctorale afin d'étudier les stratégies d'intervention utilisées par trois enseignantes de maternelle 4 ans en milieu défavorisé qui contribuent au développement du langage oral et des conduites discursives lors de la causerie. La recherche de Fortin (2020) permet notamment de relever « le manque d'indications et d'outils concernant les stratégies d'intervention à utiliser pour favoriser le développement du langage oral » (p. 167) ainsi qu'un besoin de formation continue au regard de « l'utilisation de stratégies efficaces et appropriées en lien avec le développement du langage oral et des conduites discursives dans le contexte particulier de la maternelle 4 ans » (p. 167). À la lumière des études réalisées jusqu'à présent en contexte de maternelle 4 ans à temps plein nouvellement implantées au Québec, force est de constater qu'un besoin d'outils et de formation chez les enseignant-es est identifié par l'ensemble des chercheur-euses.

1.3 Pertinence sociale de la recherche

À la lumière de ce qui a été exposé précédemment et considérant l'importance du développement langagier à l'âge préscolaire pour la réussite éducative ultérieure ainsi que les retombées positives à long terme de la mise en œuvre d'une approche développementale à l'éducation préscolaire sur la réussite éducative des enfants, il semble nécessaire que les enseignant·es soient en mesure de soutenir le développement langagier des enfants par des pratiques de nature développementale. Sachant que l'apprentissage en contexte de jeu symbolique (une approche développementale) favorise l'émergence de l'écrit des enfants grâce aux interactions sociales qui s'y produisent autour des écrits et du matériel d'écriture présents, il s'avère important que les enseignant·es connaissent les rôles qu'ils et elles peuvent jouer dans ce contexte pour soutenir le développement langagier des enfants et soient compétent·es pour intervenir. Il se dégage toutefois de la recension des écrits réalisée que les enseignant·es ont besoin de formation pour savoir comment et quand intervenir dans le jeu symbolique. De plus, ils et elles ont aussi besoin de formation pour améliorer leurs connaissances ainsi que leur compréhension de l'émergence de l'écrit et de l'apprentissage basé sur le jeu. À la maternelle 4 ans plus précisément, les enseignant·es ont également besoin de formation en ce qui a trait à l'approche développementale ainsi qu'au développement et aux besoins des enfants âgés de 4 ans, notamment au regard du développement du langage oral et écrit.

Une piste de solution soulevée par certain·es chercheur·euses pour répondre à ce besoin de formation est d'accompagner les enseignant·es afin qu'ils et elles puissent soutenir l'émergence de l'écrit des enfants de leur classe dans une approche développementale (Aras, 2016; Gerde et al., 2015; Goble et Pianta, 2017; Justice et al., 2008; Peterson et al., 2016; Pyle, Poliszczuk, et al., 2018). À cet effet, Peterson et al. (2016) recommandent que les initiatives de formation continue misent sur le développement de la réflexion des enseignant·es en leur offrant l'occasion de se questionner sur les incohérences entre leurs représentations de l'apprentissage du langage écrit et leurs pratiques. Concernant le soutien pédagogique de l'émergence de l'écrit, Cunningham et al. (2015) soulignent, pour leur part, qu'il ne faut pas se contenter d'indiquer *quoi* faire aux enseignant·es, mais bien *pourquoi* et *comment*, et ce, en les guidant dans l'acquisition de stratégies pédagogiques. Ils ajoutent également que les enseignant·es à l'éducation préscolaire ont besoin d'un développement professionnel collaboratif et adapté à leurs contextes singuliers. À cet effet, Dumais (2019) recommande lui aussi de « tenir compte des besoins réels des enseignant·es de la maternelle 4 ans lorsque des formations et des accompagnements sont planifiés et proposés » (p. 211). De son côté, Lynch (2015) souligne l'importance d'aller au-delà de l'acquisition de connaissances sur la valeur éducative du

jeu en offrant un soutien aux enseignant-es qui tient compte des multiples facteurs impliqués dans la pratique en contexte réel de classe. Dans ce sens, Boudreau et Charron (2015) soulignent la pertinence de développer un dispositif de formation pour les enseignant-es qui viserait à « les outiller et à les soutenir dans la mise en place d'aires de jeu symbolique concernant l'aménagement et les interventions à privilégier pour favoriser le développement et les apprentissages de l'enfant » (p. 119). Récemment, Charron et al. (2022) affirment que la mise en place de dispositifs de développement professionnel permettrait de soutenir les enseignant-es afin de bonifier leurs pratiques enseignantes visant le développement langagier des enfants. Pulido et Morin (2016), quant à eux, recommandent de mettre en place des dispositifs d'accompagnement qui permettraient à l'enseignant-e de saisir l'état des connaissances des enfants et de soutenir leur apprentissage du langage écrit. Pour notre part, la recherche que nous avons menée dans le cadre de nos études à la maîtrise nous a amenée à constater qu'il serait pertinent de concevoir et de mettre à l'essai des outils afin de soutenir les enseignant-es dans l'observation de l'émergence de l'écrit pendant le jeu symbolique (Drainville, 2017). Ces outils seraient un moyen d'aider les enseignant-es à cibler les interventions pédagogiques à mettre en place pour répondre aux besoins de chacun et favoriser l'émergence de l'écrit de tous les enfants (Drainville, 2017). L'élaboration d'un dispositif visant l'accompagnement des enseignant-es pourrait ainsi contribuer à l'amélioration des pratiques (Bouchard, 2020).

1.4 Pertinence scientifique de la recherche

Comme il est possible de le constater précédemment, de nombreuses recommandations ont été émises par des chercheur-euses afin de répondre au besoin de formation identifié dans leurs recherches. Plusieurs soulignent l'importance de tenir compte du contexte singulier des milieux de pratique, d'offrir un accompagnement afin de permettre aux enseignant-es d'acquérir des stratégies pédagogiques ou encore de leur fournir des outils pour améliorer l'aménagement des aires de jeu symbolique ou pour mieux observer l'émergence de l'écrit et intervenir en contexte de jeu symbolique. Il s'avère néanmoins que « des recherches supplémentaires sont nécessaires pour développer des stratégies efficaces pour aider les enseignant-es à mettre en œuvre le jeu dans les maternelles, au-delà d'une focalisation étroite sur l'amélioration des connaissances des enseignant-es concernant les avantages du jeu » (Lynch, 2015, p. 364). Allant dans le même sens, Bouchard (2020) avance qu'une piste de recherche à explorer serait le développement de nouveaux dispositifs permettant de mieux soutenir les enseignant-es afin qu'ils et elles soutiennent les apprentissages (dont le langage oral et écrit) des enfants en situation de jeu symbolique. Pyle et Danniels (2017), de leur côté, indiquent que les chercheur-euses devraient étudier comment les

enseignant-es peuvent soutenir les apprentissages liés aux matières scolaires en s’impliquant à différents niveaux dans le jeu des enfants.

À ce jour, il existe encore peu de dispositifs, en français, destinés aux enseignant-es à l’éducation préscolaire visant le soutien du développement du langage oral et/ou écrit. Parmi ceux que nous avons recensés, il y a d’abord le dispositif de développement professionnel expérimenté par Cantin et al. (2017). Celui-ci s’appuie sur les critères de qualité éducative du *Classroom Assessment Scoring System* (CLASS) et adopte une perspective socioconstructiviste. Ce dispositif compte quatre phases : 1) l’observation des interactions en classe par des assistant-es de recherche, 2) la pratique réflexive au moyen d’une communauté de pratique, 3) la planification par les enseignant-es de moyens pour favoriser la qualité des interactions dans leur classe, et 4) la mise en œuvre des moyens retenus dans leur classe combinée à un accompagnement sur place offert par un-e enseignant-e d’expérience. Ce dispositif « permet aux enseignant-es de s’ajuster aux caractéristiques de leur groupe d’enfants, tout en portant attention aux interactions reconnues comme ayant une influence sur le développement et l’apprentissage » (Cantin et al., 2017, p. 74). Les résultats montrent que ce dispositif pédagogique a eu des effets bénéfiques sur la qualité des interactions en classe, particulièrement en ce qui a trait à la prise en considération du point de vue de l’enfant et le développement de concepts (Cantin et al., 2017). Ce dispositif pédagogique ne porte toutefois pas spécifiquement sur le soutien du langage (c’est seulement un aspect d’un des critères du CLASS). Les auteur-es concluent que la pratique réflexive appuyée par l’observation des pratiques enseignantes est une avenue prometteuse pour soutenir le développement professionnel. Nous avons également recensé le dispositif de développement professionnel collaboratif mis en œuvre dans le cadre d’une recherche-action (Bouchard, 2020). Ce dispositif propose aux enseignant-es de la maternelle 5 ans participant-es d’analyser leurs pratiques enseignantes au moyen d’entretiens individuels à partir de la vidéo et « de réfléchir aux enjeux et différents moyens mis en œuvre pour favoriser le développement du langage (oral et écrit), dans le jeu symbolique des enfants » (Bouchard, 2020, p. 6). Il s’avère que ce dispositif a permis aux enseignant-es de faire plusieurs prises de conscience qui ont eu des effets sur leurs pratiques en matière de jeu symbolique, mais qu’il reste « des défis à relever, comme dans la façon d’opérationnaliser le soutien offert aux enfants en ce qui a trait au développement de leur langage oral et écrit dans le jeu symbolique » (Bouchard, 2020, p. 29).

Un autre dispositif recensé est le « dispositif de développement professionnel portant sur le soutien du développement langagier des enfants » mis à l’essai par Bergeron-Morin et al. (2021). Celui-ci propose une

démarche de co-intervention entre une orthophoniste et des éducateur-trices en service de garde à la petite enfance au moyen d'une formation, de rencontres de co-intervention en dyade, de sessions de rétroactions et de périodes de réinvestissement dans le quotidien. Ce dispositif propose notamment des pratiques de soutien du développement langagier qui permettent de se centrer sur les enfants, de promouvoir les interactions verbales et d'enrichir le langage. Il s'avère néanmoins que la participation des éducateur-trices au dispositif de développement professionnel a engendré, selon les données quantitatives analysées, des transformations modestes dans leurs connaissances et leurs pratiques (Bergeron-Morin et al., 2021). Ce constat amène les auteures à souligner « l'intérêt de recourir à des données qualitatives pour décrire les changements dans l'utilisation des pratiques, pour faire ressortir ou préciser d'autres éléments que des outils de mesure quantitatifs ne permettent pas de dégager » (Bergeron-Morin et al., 2021, p. 756). Au moment d'écrire ces lignes, d'autres dispositifs de développement professionnel liés au soutien du développement langagier et destinés à des enseignant-es à l'éducation préscolaire sont en développement. Entre autres, Houben et al. (2021) travaillent sur un dispositif de développement professionnel visant à augmenter les pratiques enseignantes soutenant le langage oral dans des classes de maternelle belges accueillant des enfants issus de milieux socioéconomiques défavorisés. Ce dispositif combine différentes modalités d'accompagnement telles que le partage d'informations, le modelage par des orthophonistes, la pratique guidée et le feedback (Houben et al., 2021). Ce dispositif sera évalué au moyen d'un devis de recherche expérimentale portant sur un cas unique. De son côté, Charron (2022b) mène présentement un projet de recherche-action afin d'élaborer un dispositif de développement professionnel permettant d'accompagner les enseignant-es à l'égard de la qualité des interactions en classe de maternelle 4 ans et 5 ans.

À l'issue de cette recension des dispositifs destinés aux enseignant-es à l'éducation préscolaire en lien avec le soutien du langage, nous constatons d'abord que seul le dispositif de Bouchard (2020) amène les enseignant-es à intervenir en contexte de jeu symbolique. Ensuite, les choix entourant l'élaboration de ces dispositifs reposent sur les recherches antérieures liées aux modalités de développement professionnel. Il semble donc que l'opérationnalisation d'une perspective théorique par l'entremise d'un dispositif pédagogique n'ait pas été mise en œuvre dans l'élaboration des dispositifs recensés (Cantin et al. (2017) indiquent que leur recherche repose sur une perspective socioconstructiviste, sans toutefois la définir ou expliquer comment elle est appliquée). Enfin, aucune recherche recensée n'a recours à une méthodologie visant spécifiquement l'élaboration, le développement ou la construction d'un produit, telle qu'une recherche-développement ou une recherche-design. C'est donc dans cette zone grise dans les recherches

que se situe notre recherche doctorale. Ainsi, au regard de cette recension des écrits, nous croyons qu'il serait pertinent, d'un point de vue scientifique, de mener une recherche afin de développer un dispositif qui permettrait d'opérationnaliser une perspective théorique en lien avec le développement du langage chez les enfants d'âge préscolaire et qui aurait pour visée d'amener les enseignant·es à intervenir dans le contexte du jeu symbolique. La description de l'opérationnalisation des concepts théoriques dans l'élaboration du dispositif pédagogique contribuerait à l'avancement des connaissances et offrirait des pistes pour de futures recherches désirant également développer un dispositif à cette fin.

1.5 Question générale de recherche

L'état actuel des connaissances nous amène ainsi à identifier un besoin de recherche afin de développer un dispositif pédagogique permettant aux enseignant·es de la maternelle 4 ans de soutenir l'émergence de l'écrit des enfants en contexte de jeu symbolique. En effet, Loiselle et Harvey (2007) soutiennent qu'il est du rôle de la recherche en éducation de fournir « des outils susceptibles de faciliter [le] processus de création et de développement d'objets pédagogiques » (p. 41). Cette recherche doctorale tente ainsi de répondre à la question suivante :

- Quel dispositif pédagogique élaborer pour aider les enseignant·es à la maternelle 4 ans à soutenir l'émergence de l'écrit des enfants en contexte de jeu symbolique?

CHAPITRE 2

CADRE THÉORIQUE

Dans ce chapitre, nous définissons d’abord les deux concepts sur lesquels porte notre recherche, soit celui d’émergence de l’écrit ainsi que celui de jeu symbolique. Ensuite, nous présentons la perspective théorique sur laquelle s’appuie notre recherche, soit la perspective vygotkienne. Puis, nous expliquons comment les fondements théoriques pourraient être mis en application pour élaborer un dispositif permettant aux enseignant·e de soutenir l’émergence de l’écrit dans le jeu symbolique. Enfin, nous formulons les objectifs poursuivis.

2.1 Présentation et définition des concepts à l’étude

Dans le cadre de cette recherche, nous nous intéressons au soutien de l’émergence de l’écrit en contexte de jeu symbolique par les enseignant·es à l’éducation préscolaire. Cette section présente donc le concept de l’émergence de l’écrit ainsi que celui du jeu symbolique. Pour chacun de ces concepts, nous donnons également la définition que nous adoptons pour cette recherche. Il est à noter que ces deux concepts sont ensuite approfondis et mis en relation avec la perspective vygotkienne dans la section 2.2.

2.1.1 Concept de l’émergence de l’écrit

Dès les années 1960 et 1970, plusieurs travaux de recherche (Clay, 1966; Durkin, 1966; Goodman et Goodman, 1979; Halliday, 1977; Smith, 1971) ont permis de montrer que les enfants commençaient très jeunes l’apprentissage du langage écrit de manière informelle, en prenant conscience que les symboles écrits revêtent une signification (Saracho, 2017; Thériault, 1995). Ainsi, dès leur plus jeune âge, les enfants découvrent le langage écrit et sont capables de l’utiliser dans une certaine mesure (Goodman et Goodman, 1979). En effet, plongés dans une société où l’écrit est omniprésent, les jeunes enfants observent, explorent, expérimentent, interagissent et découvrent le langage écrit (Giasson, 2011; Otto, 2019; Teale et Sulzby, 1986). L’émergence de l’écrit est ainsi un processus culturel par lequel les enfants développent

progressivement et sans enseignement formel un ensemble de connaissances²⁶, d'habiletés²⁷ et d'attitudes²⁸ en lien avec la lecture et l'écriture (Gee, 2012; Giasson, 2003; Teale et Sulzby, 1986).

L'émergence de l'écrit s'inscrit dans une vision holistique du développement de l'enfant puisque ses composantes sont interreliées, c'est-à-dire que le développement de l'une d'elles supporte le développement des autres (Rohde, 2015). En effet, les apprentissages liés à l'écoute, à l'expression orale, à la lecture et à l'écriture (en tant qu'aspects du langage oral et écrit) se développent de manière concomitante et interdépendante, plutôt que séquentielle (Teale et Sulzby, 1986). Le concept de l'émergence de l'écrit s'éloigne ainsi d'une vision dichotomique du langage oral et du langage écrit. En effet, l'oral et l'écrit sont plutôt différentes « formes d'actualisation de la langue », soit la forme phonique et graphique (Gadet et Guérin, 2008, p. 22). L'apprentissage du langage écrit implique également que l'enfant développe des habiletés métalinguistiques (Gombert et Colé, 2004; Daviault, 2011). Ces habiletés « permettent au locuteur de se servir du langage pour réfléchir à propos du langage ou pour prendre conscience de certain-es de ses caractéristiques sur le plan de la forme, indépendamment de sa signification » (Daviault, 2011, p. 189). Le développement des habiletés métalinguistiques est d'ailleurs interrelié au développement du langage oral, lesquels s'influencent mutuellement (Kolinsky, 1986).

De plus, l'émergence de l'écrit n'est pas liée exclusivement au développement du langage, mais est interreliée à tous les domaines du développement global de l'enfant (domaines moteur, social, affectif, langagier et cognitif). En effet, le rapport que l'enfant développe au regard de la lecture et de l'écriture repose sur des aspects affectifs, cognitifs, sociaux et culturels (Barré-de Miniac, 2015; Piccardo, 2013). D'abord, concernant le domaine affectif, Barré-De Miniac (2015) souligne qu'« écrire c'est, d'une certaine manière, se dire, se dévoiler : dévoiler ses émotions, ses sentiments, ses désirs ou ses conflits » (p. 17). Il

²⁶ Les connaissances renvoient à « aux faits, informations, notions, et principes que l'enfant acquiert grâce à l'étude, à l'observation ou à l'expérience » (Legendre, 2005, p. 274). Par exemple, le fait que chaque lettre a un nom et qu'il existe des conventions d'écriture en français (le langage écrit se lit de gauche à droite et de haut en bas, les mots sont séparés par des espaces).

²⁷ Les habiletés renvoient à « un objet d'apprentissage qui se réfère à l'utilisation efficace du processus cognitif, affectif, moral, moteur, etc., relativement stable, dans la réalisation efficace d'une tâche ou d'un agir » (Legendre, 2005, p. 731). Par exemple, l'habileté à isoler les phonèmes d'un mot, l'habileté à représenter des lettres par un geste graphique et l'habileté à organiser ses idées dans un discours à l'oral ou à l'écrit.

²⁸ Les attitudes renvoient à « la disposition intérieure acquise d'une personne à l'égard d'elle-même ou de tout autre élément de son environnement (personne, chose, situation, évènement, idéologie, mode d'expression, etc.) qui incite à une manière d'être ou d'agir favorable ou défavorable » (Legendre, 2005, p. 138). Par exemple, lorsque l'enfant pose des questions à propos des écrits, lorsqu'il demande qu'on lui fasse la lecture d'un écrit ou lorsqu'il ignore les questions de l'adulte au sujet de la signification de son dessin.

importe ainsi de reconnaître au mouvement graphique (domaine moteur) une valeur expressive (Baldy, 2005; Barré-de Miniac, 2015), et ce, que l'enfant ait recours aux lettres, aux pseudolettres ou au dessin. Acquérir un vocabulaire plus riche relatif aux émotions permet également à l'enfant de mieux communiquer ses émotions, ce qui favorise des interactions harmonieuses (Bouchard et al., 2019). Ensuite, du côté du développement cognitif, le langage oral et le langage écrit mobilisent « des savoirs sur la langue, mais aussi des souvenirs, des connaissances, sur le monde matériel et social, acquises et construites, des capacités de raisonnement et de jugement sur ce monde » (Barré-De Miniac, 2015, p. 32). Amener les enfants à exprimer à l'oral ou à l'écrit leurs connaissances leur permet par ailleurs de les organiser, de les réorganiser, de les mobiliser et d'en construire de nouvelles (Barré-De Miniac, 2015). Enfin, l'émergence de l'écrit se produit lors des interactions de l'enfant avec son environnement social et culturel. En effet, les groupes sociaux auxquels il appartient affectent « la manière dont il perçoit l'écriture, son apprentissage et ses usages, et les valeurs qu'il leur accorde » (Barré-De Miniac, 2015, p. 57). Son bagage social et culturel teinte ainsi sa conception de l'apprentissage du langage écrit, ses opinions et ses attitudes. Daviault (2011) indique par ailleurs que le langage oral implique la communication des idées et des sentiments, et constitue ainsi un instrument d'identification sociale. Dumais (2014) mentionne, pour sa part, que la communication orale demande entre autres à l'enfant de tenir compte de plusieurs éléments, dont les relations entre les personnes, sa motivation psychologique, les actes de paroles (but et effets produits), les conventions sociales, les tours de parole et les formes de politesse.

Ainsi, pour apprendre à lire et à écrire, il ne faut pas seulement apprendre le langage écrit. Ces apprentissages émergent de l'interaction entre les connaissances et les habiletés des enfants en lien non seulement avec le langage écrit, mais aussi avec le langage oral et les habiletés métalinguistiques. Plus encore, l'apprentissage du langage écrit ne se réalise pas en exclusion du développement global de l'enfant, mais mobilise toutes les dimensions de la personne : langagière, sociale, affective, cognitive et motrice. **L'émergence de l'écrit peut donc être définie comme un processus interactif et socioculturel par lequel l'enfant développe, dès le plus jeune âge, un ensemble de connaissances, d'habiletés et d'attitudes au regard du langage oral et écrit, et ce, sans recevoir un enseignement formel** (Giasson, 2003; Rohde, 2015).

2.1.2 Concept du jeu symbolique

Le jeu symbolique est une forme de jeu dans laquelle l'enfant crée une situation imaginaire pour répondre à ses désirs, interprète un rôle explicite et se soumet à des règles de conduite dictées par la situation imaginaire ou par les rôles joués (Vygotskij, 1933/2021). Le jeu symbolique apparaît vers l'âge de 3 ans

alors que l'enfant est confronté à des désirs qu'il ne peut pas assouvir immédiatement (p. ex., faire comme les adultes, conduire une voiture, être maman ou papa) alors qu'il ressent encore un besoin d'assouvissement immédiat de ses besoins (Vygotskij, 1933/2021). Le jeu symbolique est ainsi « un lieu de l'imitation, de l'appropriation et de l'intériorisation de comportements observés ou mis en œuvre au préalable avec des adultes » (Clerc-Georgy, 2018, p. 130).

Le jeu symbolique évolue au fur et à mesure que l'enfant développe les différents schémas de construction du jeu symbolique jusqu'à atteindre une forme développée dite « mature » (Elkonin, 2005). Il existe cinq composantes du jeu symbolique qui se développent dans un ordre successif spécifique et qui sont regroupées au sein de trois schémas de construction du jeu : le schéma de substitution, le schéma de comportement du rôle et le schéma de scénario commun (Elkonin, 1978; Marinova, 2014). Premièrement, vers l'âge de 3 ans, l'enfant développe spontanément le schéma de substitution (Marinova, 2014). Ce schéma inclus deux composantes du jeu symbolique, soit 1) la substitution d'objet, qui est la capacité de l'enfant d'utiliser « des objets, des actions, des mots et des gens pour représenter quelque chose d'autre » (Bodrova et Leong, 2012, p. 311), ainsi que 2) l'animisme, qui consiste à « attribuer des propriétés et/ou des caractéristiques humaines/vivantes à un objet qui ne l'est pas » (Thompson et Goldstein, 2019, p. 27). Deuxièmement, l'enfant développe le schéma de comportement de rôle (Elkonin, 1978; Marinova, 2014). Ce schéma inclus, en plus des deux premières composantes du jeu, les deux composantes suivantes, soit 3) les interactions sociales dans la situation imaginaire, qui consiste à s'engager avec les autres joueur-euses (verbalement ou non) dans une situation imaginaire commune (Thompson et Goldstein, 2019), et 4) l'interprétation d'un rôle par l'enfant qui consiste à reproduire « les actions, le langage et l'expression des émotions associées à un personnage » (Leong et Bodrova, 2012, p. 29). Troisièmement, le dernier schéma qui se développe est celui du scénario commun (Elkonin, 1978; Marinova, 2014). Celui-ci comprend les quatre composantes du jeu déjà présentées, ainsi que 5) la métacommunication (Thompson et Goldstein, 2019), qui consiste à organiser le jeu avec les autres joueur-euses en s'entendant avec eux et elles sur une intention de jeu, en planifiant ensemble la séquence du déroulement des actions et en négociant les interactions qui se produiront (Leong et Bodrova, 2012; Marinova, 2014; Thompson et Goldstein, 2019). Ces trois schémas « se succèdent, mais ne s'éliminent pas, ce qui signifie que lorsqu'un nouveau schéma apparaît dans l'activité ludique de l'enfant, le ou les schémas déjà établis ne disparaissent pas. Au contraire, ils s'enrichissent, évoluent et s'insèrent dans le nouveau schéma » (Marinova, 2014, p. 46).

En prenant appui sur les critères du jeu symbolique mentionnés par Vygotskij (1933/2021) et approfondis par son disciple Elkonin (2005), **il est possible de définir le jeu symbolique comme une activité exercée par l'enfant dans laquelle il assume un rôle dans une situation imaginaire qu'il a créée, où il transfère le sens d'objets à d'autres objets qui l'entourent, et dans laquelle il se soumet à des règles d'autolimitation dictées par le scénario et les rôles joués.**

Le développement du jeu symbolique requiert l'acquisition d'une compétence ludique par les enfants, c'est-à-dire « un savoir-jouer qui concerne toutes les dimensions et tous les mécanismes du jeu » (Marinova, 2014, p. 139). Un enfant ayant une compétence ludique développée est capable d'utiliser les trois schémas de construction du jeu, de recréer ses expériences de la vie sociale dans le jeu, de s'affirmer soi-même dans le jeu, de tenir compte des attentes des autres joueurs et de soutenir une relation avec eux (Marinova, 2014). Lorsque plusieurs enfants ont développé leur compétence ludique, on peut voir apparaître le jeu symbolique sous sa forme mature. Celui-ci se caractérise par « une période de préparation pendant laquelle les enfants discutent et distribuent les rôles, utilisent leur langage pour élaborer un scénario complexe et choisissent ou inventent les objets nécessaires à la réalisation de ce scénario » (Landry et al., 2012, p. 19). De plus, une fois mature, un jeu symbolique peut se poursuivre pendant plusieurs jours puisque les enfants sont en mesure de l'interrompre et de le reprendre plus tard (Lemay et al., 2019; Marinova, 2014). Par ailleurs, c'est le jeu sous sa forme mature qui peut être considéré comme l'activité maitresse²⁹ à l'âge préscolaire (Bodrova et Leong, 2012) et qui permet à l'enseignant·e de « déceler les intérêts actuels des enfants, ainsi que leurs questionnements, et de s'en inspirer pour planifier une situation d'apprentissage issue du jeu » (Marinova, 2014, p. 114). Il importe toutefois de préciser que, de nos jours, il est rare d'observer un niveau de jeu mature chez les enfants d'âge préscolaire (Bodrova et Leong, 2012; Elkind, 1981/2009; Karpov, 2005; Landry et al., 2012). C'est pourquoi les enseignant·es ont la responsabilité d'aider les enfants qui jouent de façon immature en les guidant et les soutenant afin qu'ils s'engagent dans un jeu symbolique de plus en plus planifié et complexe (Bodrova et Leong, 2012; Landry, 2014).

²⁹ Le jeu symbolique en tant qu'activité maitresse est expliqué dans la section 2.2.3 de cette thèse.

2.2 Présentation de la perspective théorique vygotskienne

Dans le cadre de cette recherche, la perspective vygotskienne est adoptée. Celle-ci s'appuie sur la théorie historico-culturelle élaborée au tout début du 20^e siècle par Vygotsky³⁰, un éminent psychologue russe également philosophe et épistémologue (Chaiguerova et al., 2011). Au cours de sa vie (1896-1934), Vygotsky a publié près de 200 textes (articles, livres, études techniques) portant principalement sur le développement cognitif et langagier (Bodrova et Leong, 2012). Dans ses écrits, Vygotsky analyse et critique les conceptions ainsi que les recherches de son époque, et s'en inspire afin d'élaborer de nouvelles thèses (Chaiguerova et al., 2011). Toutefois, comme sa vie a été de courte durée, « sa théorie a laissé de nombreuses questions sans réponse et elle n'est pas toujours suffisamment appuyée par des données empiriques » (Bodrova et Leong, 2012, p. 13). Soulignons néanmoins que ses idées ont été reprises par certains de ses collègues et de ses étudiants (tels que Luria, Leontiev, Elkonin et Zaporozhets) qui ont poursuivi l'élaboration de la perspective vygotskienne. Il semble en effet que « presque chaque idée et chaque concept scientifique proposé par Vygotsky a connu une postérité » (Chaiguerova et al., 2011, p. 25). C'est seulement vers la fin des années 1960 que ses travaux ont été connus en occident. En Amérique, des psychologues tels que Bruner et Bronfenbrenner ont contribué à faire connaître les écrits de Vygotsky en psychologie et en éducation (Bodrova et Leong, 2012). Depuis, « de nombreux articles à propos de l'application des idées de Vygotsky ont été largement diffusés » (Bodrova et Leong, 2012, p. 16) et les idées issues de l'approche vygotskienne sont appliquées dans plusieurs programmes d'éducation à travers le monde, notamment au Québec (MÉQ, 2001).

2.2.1 Le développement du langage dans la perspective vygotskienne

Notre objet de recherche étant l'émergence de l'écrit à l'âge préscolaire, nous nous appuyons sur les écrits traitant des fondements théoriques du développement du langage³¹ dans la perspective vygotskienne. Dans cette section, il est donc question du développement du langage oral, de celui du langage écrit, ainsi que de la fonction de médiateur et d'instrument psychologique du langage.

³⁰ La graphie du nom de Vygotsky varie d'une référence à une autre (Vygostki, Vygotsky ou Vygotskij). Nous adoptons la graphie « Vygotsky » puisque la plus grande partie des écrits sur lesquels nous nous sommes appuyés utilise celle-ci. Toutefois, lorsque nous citons une référence, nous avons conservé la graphie de l'ouvrage en question.

³¹ Nous employons le terme « langage » qui réfère à la capacité de l'humain à « concevoir et acquérir des systèmes de communication élaborés appelés "langues" » (Davialt, 2011, p. 13). La langue en question dans ce dispositif pédagogique est le français.

2.2.1.1 Le développement du langage oral : du langage extérieur au langage intérieur

Vygotsky s'est intéressé au développement cognitif et langagier de l'enfant. Dans son ouvrage *Pensée et Langage*, il indique que « la plus grande découverte de l'enfant » est celle de la fonction symbolique du langage, soit que « chaque chose a un nom » (Vygotski, 1934/2019, p. 179). Celle-ci se produit vers l'âge de 2 ans, au moment où « le langage devient intellectuel, la pensée devient verbale » (Vygotski, 1934/2019, p. 192). À ce moment, chez l'enfant, s'éveille une volonté de maîtriser les mots (les signes) qui permettent de nommer ou de communiquer les objets (les significations). L'enfant développe ainsi son langage oral grâce à cette volonté, guidée par un besoin, de s'adresser à autrui : « là où le mot lui manque pour désigner un nouvel objet, il le réclame aux adultes » (Vygotski, 1934/2019, p. 193). Cette première forme de langage que développe l'enfant est désignée comme « langage extérieur » (Vygotsky, 1978).

Au cours de l'âge préscolaire (3 à 7 ans selon la perspective vygotkienne), l'enfant commence à employer le langage égocentrique, lequel est un langage qui s'adresse à soi-même et s'exprime à voix haute. Cette forme de langage rend visible la pensée de l'enfant puisqu'elle « assume une fonction de planification de l'opération, de la résolution d'un problème nouveau survenant dans le comportement » (Vygotski, 1934/2019, p. 184). En effet, lorsque l'enfant se retrouve face à un problème qu'il n'arrive pas à résoudre, il se tourne de prime abord vers un adulte et lui explique par le langage extérieur la méthode qu'il a utilisée et qui s'est avérée inefficace (Vygotsky, 1978). Éventuellement, l'enfant oriente son discours vers lui-même, c'est-à-dire qu'au lieu de faire appel à une personne externe, il se parle à lui-même afin de mieux réfléchir et c'est ainsi que se développe le langage égocentrique (Vygotsky, 1978). Le langage égocentrique aide donc l'enfant à contrôler et à planifier ses actes et ses intentions, ce qui lui permet de résoudre des problèmes qui lui étaient auparavant inaccessibles (Vygotsky et Luria, 1930/1994). Le langage égocentrique comporte deux stades de développement. Au premier stade, l'enfant utilise le langage oral tout en agissant, lequel reflète les aléas de la résolution du problème. Au second stade, le langage est utilisé de plus en plus au début de la résolution du problème, de sorte qu'il précède l'action et aide l'enfant à concevoir un plan qu'il mettra ensuite en œuvre par ses actions (Vygotsky, 1978). Vygotski (1934/2019) considère que le langage égocentrique chez le jeune enfant joue un rôle de médiateur dans la formation de la pensée logique. Il constitue alors « le chaînon intermédiaire » qui lie le processus du langage intérieur et du langage extérieur (Vygotski, 1934/2019).

En parallèle avec le développement du langage égocentrique, l'enfant développe progressivement le langage intérieur (Vygotski, 1934/2019). Comme le langage égocentrique, le langage intérieur s'adresse à

soi-même. Il se distingue toutefois par le fait qu'il « n'est pas accessible à l'observation directe » puisque « l'aspect extérieur du langage disparaît complètement (le caractère vocal) » (Schneuwly, 2008b, p. 21). En résumé, le langage extérieur correspond aux propos tenus par l'enfant lorsqu'il s'adresse à autrui; le langage égocentrique correspond aux propos tenus à voix haute par l'enfant alors qu'il s'adresse à lui-même et reflète ses réflexions; tandis que le langage intérieur correspond à la pensée, c'est-à-dire un langage dépourvu du caractère vocal et adressé à soi-même.

2.2.1.2 Le développement du langage écrit : prendre conscience du lien entre la pensée et les mots

Pour ce qui est du développement du langage écrit, Vygotsky (1933/2011) affirme que la différence majeure entre celui-ci et le langage oral est la nécessité pour l'enfant de devoir faire volontairement à l'écrit ce qu'il fait spontanément à l'oral. En effet, « la langue écrite consiste en un système de signes qui désignent les sons et les mots de la langue parlée, qui, à leur tour, sont des signes d'entités et de relations réelles » (Vygotsky, 1978, p. 106). Pour lire et écrire, l'enfant est ainsi amené à utiliser non plus les mots pour communiquer (p. ex., dire le mot « ami » pour représenter une personne avec qui nous avons un lien d'amitié), mais les représentations des mots (p. ex., écrire les lettres « a », « m » et « i » pour représenter les phonèmes du mot « ami » qui représente lui-même une personne avec qui nous avons un lien d'amitié) (Vygotski, 1934/2019). Cela requiert donc un plus haut niveau d'abstraction et exige à l'enfant de prendre conscience du processus par lequel sa pensée se forme par des mots (les sons à l'oral, les lettres à l'écrit) (Vygotsky, 1933/2011). Il est donc faux d'affirmer que le langage écrit est « la simple traduction du langage oral en signes graphiques » et que sa maîtrise est « la simple assimilation de la technique de l'écriture » (Vygotski, 1934/2019, p. 348). Il y a un deuxième niveau d'abstraction qui se présente à l'apprenti scripteur : l'écriture « est un discours sans interlocuteur » puisque « celui à qui est adressé le discours soit est totalement absent, soit ne se trouve pas en contact avec celui qui écrit » (Vygotski, 1934/2019, p. 349). Ainsi, le développement du langage intérieur est préalable au développement du langage écrit (Vygotski, 1934/2019), car le langage écrit est « un discours-monologue [...] avec un interlocuteur imaginaire ou seulement figuré » (Vygotski, 1934/2019, p. 349).

Pour accéder à l'écriture, l'enfant a recours au jeu symbolique, au dessin et aux formes non conventionnelles d'écriture (Schneuwly, 2008b). Vygotsky (1978) soutenait que ces trois activités font partie d'un même processus qui recouvre l'apprentissage du langage écrit. Cela s'explique par le fait que ces activités ont en commun « la possibilité d'un symbolisme de deuxième degré, c'est-à-dire la découverte qu'un objet, ou un dessin, représente un autre objet et qu'il n'est pas simplement un objet

avec des caractéristiques similaires » (Schneuwly, 2008b, p. 109). En ce qui concerne le dessin plus particulièrement, Vygotsky (1978) constate que l'apprentissage du langage écrit se développe de la représentation de l'objet par le dessin à la représentation du langage par les lettres.

2.2.1.3 Le langage en tant que médiateur et instrument psychologique

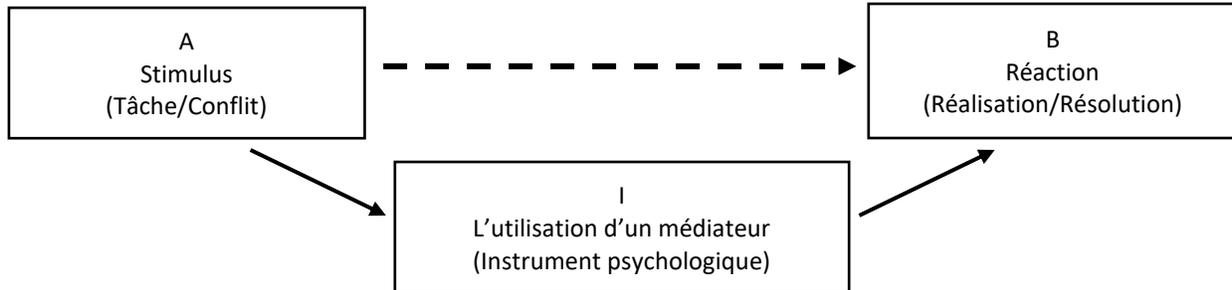
Dans la perspective vygotkienne, le langage (oral et écrit) est un instrument psychologique³² utilisé par l'être humain pour améliorer ses capacités cognitives (Vygotsky et Luria, 1930/1994). Comme les outils physiques (p. ex., marteau, poulie, perche), les instruments psychologiques « augmentent les capacités humaines en permettant aux gens d'effectuer des tâches qu'ils ne pourraient accomplir sans eux » (Bodrova et Leong, 2012, p. 29). Plus encore, l'instrument psychologique est un moyen qu'utilise un individu sur lui-même pour réguler son action ou sa pensée (Friedrich, 2012). Ainsi, le langage est un instrument utilisé par les humains pour faciliter « la réalisation d'opérations mentales, comme la mémorisation et la résolution de problèmes » (Bodrova et Leong, 2012, p. 29). Par exemple, pour se donner les moyens de mémoriser une information, il est possible de la répéter à voix haute plusieurs fois, de la mettre par écrit ou d'utiliser une stratégie mnémotechnique (p. ex., utilisation d'acronymes ou d'une comptine).

Les instruments psychologiques sont ainsi des médiateurs puisqu'ils agissent comme intermédiaires entre « le stimulus environnemental et la réponse de l'individu à ce stimulus » (Bodrova et Leong, 2012, p. 78) en facilitant la réalisation d'une tâche ou la maîtrise d'un comportement (autorégulation) (Bodrova et Leong, 2012). Selon la méthode de double stimulation de Vygotsky (1999), le médiateur est un second stimulus qui assume la fonction de signe et aide l'individu à organiser son activité, c'est-à-dire qu'il lui permet de soumettre à sa volonté son propre comportement ou ses propres réactions (autorégulation). Ainsi, comme l'illustre la Figure 2.1, au lieu de réagir spontanément à un stimulus environnemental (une tâche ou un conflit) tel que représenté par la ligne pointillée, l'individu a recours un à autre stimulus (un médiateur ou un instrument psychologique), tel que représenté par les flèches, qui lui permet de contrôler volontairement son comportement pour réaliser la tâche ou résoudre le conflit (Sannino, 2015). Le médiateur peut être externe (p. ex., carte routière, schéma, tableau) ou interne (p. ex., technique mnémotechnique, image mentale, compter jusqu'à trois) (Bodrova et Leong, 2012). À l'âge préscolaire, ce

³² Certain-es auteur-es utilisent plutôt les termes « outil cognitif », « outil de la pensée » ou « outil culturel ». Nous avons opté pour le terme « instrument psychologique » utilisé dans des écrits francophones de tenants vygotskiens (p. ex., Clot, 2019; Friedrich, 2012).

sont principalement les médiateurs externes qui peuvent être utilisés par les enfants (Bodrova et Leong, 2012).

Figure 2.1 Processus de la double-stimulation, inspiré de Vygotsky (1978, p. 40) et Friedrich (2012, p. 190)



L'enseignement/apprentissage³³ des instruments psychologiques se réalise ainsi dans des interactions sociales lors desquelles l'adulte présente un médiateur à l'enfant et l'accompagne dans l'utilisation de ce dernier pour réaliser une tâche ou résoudre un problème (Bodrova et Leong, 2012). Éventuellement, l'enfant utilisera le médiateur par lui-même et de manière de plus en plus réfléchie, jusqu'à être en mesure de faire le transfert de son utilisation dans différents contextes (c'est à ce stade qu'on le nommera « instrument psychologique »). Par exemple, l'enseignant-e pourrait présenter à l'enfant une démarche illustrée de résolution de conflit (médiateur externe). Puis, il ou elle accompagne l'enfant dans l'utilisation du médiateur externe en l'amenant à observer les étapes de la démarche illustrée lorsqu'un conflit survient et en l'aidant à les mettre en pratique dans l'ordre qu'elles sont présentées. Petit à petit, l'enfant utilisera le médiateur externe de manière autonome en allant se référer à la démarche illustrée pour mettre les étapes en application. Enfin, le médiateur externe sera intériorisé par l'enfant lorsqu'il sera en mesure d'appliquer la démarche de résolution de conflit sans avoir à se référer au médiateur externe. La démarche en question sera ainsi devenue un instrument psychologique de l'enfant. Il s'avère donc que « les médiateurs fonctionnent comme des échafaudages, aidant les enfants à faire la transition entre une performance fortement assistée et une performance indépendante » (Bodrova et Leong, 2012, p. 87).

³³ Le terme « enseignement/apprentissage » est la traduction la plus juste du mot russe « obuchenie » (Cole, 2009). En effet, « d'une manière générale, le mot russe *obuchenie* désigne un processus à double face, dont l'un renvoie bien à l'apprentissage [...], mais dont l'autre renvoie à l'organisation de l'environnement par l'adulte [...] » (Traduction libre, Cole, 2009, p. 292). L'« enseignement » ne fait donc pas référence à un enseignement direct et systématique de connaissances ou d'habiletés, mais renvoie plutôt à l'acte pédagogique « d'organiser l'environnement d'apprentissage » (Cole, 2009).

2.2.2 L'enseignement/apprentissage du langage à l'âge préscolaire

Notre recherche portant sur le soutien de l'émergence de l'écrit à l'âge préscolaire, nous nous appuyons également sur les écrits présentant les fondements théoriques du processus d'enseignement/apprentissage dans la perspective vygotkienne, plus particulièrement concernant le langage et l'éducation préscolaire. Dans cette section, nous abordons d'abord les motifs sous-jacents à l'apprentissage du langage oral et écrit, soit les besoins, les intérêts et la motivation des enfants. Ensuite, il est question du moment opportun pour commencer l'enseignement/apprentissage du langage écrit selon Vygotsky. Enfin, nous décrivons le concept de la zone du développement le plus proche (ZDP) en relation avec l'apprentissage et le développement de l'enfant.

2.2.2.1 Les besoins, les intérêts et la motivation sous-jacents à l'apprentissage du langage

Dans la perspective vygotkienne, le type d'apprentissage varie au cours des différentes périodes d'âge. Pendant la prime enfance (1 à 3 ans), l'apprentissage est spontané, c'est-à-dire que l'enfant apprend ce qui correspond à ses intérêts, il suit son propre programme (Vygotsky, 1934/2011). Les apprentissages sont alors guidés par « les besoins de connaissances ou d'habiletés qui apparaissent dans le processus de relation réciproque entre le tout jeune enfant et son milieu environnant » (Clerc-Georgy, 2018, p. 128). À la période de l'âge préscolaire (3 à 7 ans), l'apprentissage passe graduellement du type spontané au type réactif (Vygotski, 1935/1995). L'apprentissage réactif, présent chez l'enfant d'âge scolaire (8 à 12 ans), « correspond à l'appropriation consciente, volontaire et systématique de concepts académiques » (Clerc-Georgy, 2018, p. 129). Ainsi, à l'âge préscolaire, l'apprentissage est désigné comme spontané-réactif puisque l'apprentissage réactif devient possible pour l'enfant, ce qui lui permet de suivre le programme proposé par l'enseignant-e, mais seulement dans la mesure où ce programme devient son propre programme (Vygotsky, 1934/2011). Par conséquent, une conciliation des intérêts éducatifs de l'enseignant-e et des intérêts de l'enfant est nécessaire.

En ce qui concerne le langage oral, ce dernier se développe grâce au besoin de parler ressenti par le bébé « au moment où le langage parlé n'est pas encore présent et remplace d'autres moyens comme des cris expressifs, le gazouillement, des signes, etc. Ainsi, le développement du besoin de parler devance le développement du langage parlé » (Vygotsky, 1933/2011, p. 153). Par conséquent, l'apprentissage du langage oral chez l'enfant est d'abord affectif et volitif, puis il devient intellectuel (Vygotski, 1934/2019). En effet, « toute activité langagière prend naissance dans les besoins, émotions, intérêts du sujet, dans la sphère motivante de la conscience » (Schneuwly, 2008b, p. 110). À l'oral, le motif de la communication

n'est pas à créer puisqu'elle découle de la situation dynamique entre les interlocuteurs : « le besoin de quelque chose et la demande, la question et la réponse, l'énoncé et la réplique, l'incompréhension et l'explication » (Vygotski, 1934/2019, p. 350).

Dans le cas du langage écrit, la situation est différente puisque l'enfant doit volontairement et consciemment créer la situation de communication, c'est-à-dire qu'il doit se la représenter par la pensée (Vygotski, 1934/2019). La motivation à communiquer à l'écrit n'est donc pas la même qu'à l'oral. De plus, à leur entrée à l'école, plusieurs enfants ne ressentent pas le besoin d'écrire et n'ont qu'une idée très vague de la nécessité de la lecture et de l'écriture (Vygotski, 1934/2019). Puisque « la motivation précède l'activité » (Vygotski, 1934/2019, p. 350), « il faut apprendre dans des contextes qui ont un sens, qui font apparaître la nécessité de l'écriture; il faut apprendre "naturellement", c'est-à-dire: enseigner non pas des lettres, mais un langage, le langage écrit » (Schneuwly, 2008b, p. 110). Vygotsky (1978) affirmait par ailleurs que l'enseignement/apprentissage du langage écrit est possible à l'éducation préscolaire, mais seulement dans la mesure où celui-ci est organisé de telle manière que la lecture et l'écriture soient nécessaires à quelque chose, c'est-à-dire qu'elles ne doivent pas consister en des exercices purement mécaniques (Vygotsky, 1978).

2.2.2.2 Les périodes optimales d'apprentissage du langage oral et du langage écrit

Selon la perspective vygotkienne, il existe des « périodes optimales » qui sont particulièrement favorables à l'acquisition de tout apprentissage (Vygotsky, 1934/2011, p. 206). Vygotsky (1934/2011) affirme à cet effet que, « pour qu'un apprentissage commence, il faut que certaines particularités de l'enfant, certaines de ses qualités et propriétés aient déjà atteint un degré défini de maturité » (p. 209). Le « degré » favorable à un apprentissage correspond à ce qui est en train de murir, soit les propriétés de l'enfant qui ne sont pas encore matures (Vygotsky, 1934/2011). Par conséquent, « un apprentissage trop tardif, qui a déjà laissé passer le moment de la maturation, perd la possibilité d'agir sur ces processus qui ne sont pas encore parvenus à maturité, perd la possibilité de les organiser, de les corriger » (Vygotsky, 1934/2011, p. 209). Par exemple, l'enseignement/apprentissage d'une nouvelle langue est plus facile pour un enfant d'un an et demi que pour celui de 8 ans, parce que les fonctions qui permettent à un enfant de maîtriser une langue sont en cours de maturation chez l'enfant d'un an et demi, alors qu'elles sont plus développées à l'âge de 8 ans. (Vygotsky, 1934/2011). L'enseignement/apprentissage doit donc viser les habiletés et les capacités qui ne sont pas encore arrivées à maturité, c'est-à-dire celles « qui ont été semées », « qui sont en fleurs » et « qui donneront fruits demain » (Vygotsky, 1933/2011, p. 144). Ainsi,

l'enseignement/apprentissage de la lecture et de l'écriture devrait débiter lorsque cet apprentissage en est à un état embryonnaire (Vygotsky, 1934/2011). C'est pourquoi Vygotsky (1934/2011) affirmait que « le lieu pour apprendre à lire et à écrire est l'institution préscolaire » (p. 220) dans la mesure où il s'agit d'une « préparation³⁴ à la possibilité même d'un apprentissage de type réactif selon un programme » (p. 220). Cet enseignement/apprentissage est plus précisément approprié dans le second stade de l'âge préscolaire, alors que l'enfant s'approche davantage d'un type réactif d'apprentissage.

Zaporozhets (1986), un successeur de Vygotsky, prend appui sur l'idée des périodes optimales d'apprentissage pour expliquer le concept de l'amplification du développement de l'enfant qui s'oppose au concept de l'accélération. Selon Zaporozhets (1986, cité dans Bodrova et Leong, 2005), le développement de l'enfant peut être amplifié (ou enrichi) par l'enseignement/apprentissage lorsque celui-ci favorise les apprentissages spécifiques à une période d'âge et qu'il ne tente pas de forcer des apprentissages qui correspondent aux périodes d'âge ultérieures. Pour les enfants d'âge préscolaire, l'amplification du développement implique l'enrichissement des activités uniquement « préscolaires »³⁵, notamment le jeu symbolique (Bodrova et Leong, 2005). L'accélération du développement, quant à elle, consiste à enseigner à l'enfant des habiletés ou des connaissances qui se retrouvent au-delà de sa zone du développement le plus proche (ZDP) (Bodrova et Leong, 2012). Comme ces enseignements se retrouvent à l'extérieur de sa ZDP, ils sont assimilés par l'enfant en tant qu'apprentissages isolés et ne contribuent pas à construire sa compréhension du monde (Bodrova et Leong, 2012). L'enfant a alors du mal à mobiliser ces apprentissages dans différentes situations et cet enseignement précoce accélérée ne favorise pas son développement optimal. Pour cette raison, il est essentiel de miser sur les forces de l'enfant en soutenant les habiletés qui se trouvent dans sa ZDP (Bodrova et Leong, 2012).

³⁴ À l'époque de Vygotsky, le terme « émergence de l'écrit » n'était pas encore employé. Vygotsky utilise ainsi plutôt les termes « apprentissage embryonnaire » ou « préapprentissage ». Vygotsky (1934/2011) souligne néanmoins que « l'enfant qui est entouré de livres apprend dans sa sixième année à lire et à écrire sans qu'on le lui apprenne » (p. 220). Ces propos nous amènent à faire un rapprochement entre l'enseignement/apprentissage de la lecture et de lecture dont parle Vygotsky et le concept d'émergence de l'écrit présenté plus tôt dans le cadre théorique.

³⁵ Selon Zaporozhets, en plus du jeu symbolique, les activités « préscolaire » incluent : les « activités productives » (p. ex., dessin, construction, modelage), les « activités créatives (p. ex., création de poèmes et d'histoires, l'art dramatique), les « activités pratiques » (p. ex., tâches ménagères simples), ainsi que les interactions sociales avec les pairs et les adultes (Bodrova et Leong, 2005).

2.2.2.3 L'enseignement/apprentissage dans la zone du développement le plus proche

Selon la perspective vygotkienne, il existe deux niveaux de développement : le niveau de développement actuel (ce qui est déjà arrivé à maturité) et le niveau de développement le plus proche (ce qui est en train de murir et qui donnera fruits sous peu) (Vygotky, 1933/2011). La zone du développement le plus proche³⁶ (ZDP) est « l'écart, en l'enfant, entre son niveau présent de développement, déterminé par l'ensemble des problèmes qu'il est capable de résoudre seul, et le niveau de développement qu'il atteint lorsqu'il parvient à résoudre un problème plus complexe avec l'aide d'un adulte » (Sévérac, 2019, p. 8). Soulignons par ailleurs que ce ne sont pas les compétences plus avancées de la personne qui assiste l'enfant qui importent, mais plutôt la signification que prend l'aide apportée dans le rapport entre l'apprentissage et le développement de l'enfant (Chaiklin, 2003). La ZDP correspond donc à une « zone de passage, puisqu'elle définit l'étendue de ce à quoi peut cognitivement "passer" l'enfant dès lors qu'il y est aidé par l'adulte » (Sévérac, 2019, p. 59). Ainsi, la ZDP est un « concept relationnel » puisqu'elle résulte du croisement entre les exigences de la tâche proposée par l'enseignant·e et les possibilités de l'enfant, c'est-à-dire que l'enseignant·e « donne à l'enfant des outils nouveaux, lui apporte de nouveaux contenus, le place face à des situations inconnues qu'il n'arrive pas à résoudre seul » (Schneuwly, 2008b, p. 38) afin d'activer « le développement mental de l'enfant en réveillant les processus évolutifs qui ne pourraient être actualisés sans lui » (Vygotky, 1934/1985, p. 112, cité dans Schneuwly, 2008b, p. 39).

L'enseignement/apprentissage bien organisé met en mouvement une variété de processus de développement qui sont autrement impossibles (Vygotky, 1978). L'apprentissage est donc « un facteur puissant, c'est-à-dire, une force efficiente qui dirige, accélère, entrave, et regroupe les processus de développement de l'enfant » (Vygotky, 1933/2011, p. 146). Ainsi, le processus de développement suit le processus d'apprentissage et c'est ce « décalage en l'enfant entre l'apprentissage et le développement » (Sévérac, 2019, p. 60) qui constitue sa ZDP.

³⁶ Le terme « zone proximale de développement » est utilisé dans plusieurs écrits francophones. Nous optons plutôt pour la traduction « zone du développement le plus proche » puisque le terme original russe « "blizhaisheo razvitiya" signifie à peu près zone du développement le plus proche, imminent, immédiat » (Schneuwly, 2008, p. 13).

2.2.3 Le jeu symbolique, source de développement

Notre objet de recherche étant le jeu symbolique, nous nous appuyons sur la perspective vygotkienne afin d'expliquer, dans cette section, pourquoi cette activité occupe un rôle inégalable à l'âge préscolaire³⁷. Il s'avère que, selon Vygotsky (1978), le jeu symbolique est la source principale du développement de l'enfant de cet âge. C'est pourquoi Leontiev (1981/2009), élève et collègue de Vygotsky, désigne le jeu symbolique comme l'activité maîtresse (*leading activity*) à l'âge préscolaire. Une activité maîtresse correspond à l'activité, à une période d'âge donnée, qui « donne lieu à des gains développementaux majeurs, établit les bases d'activités subséquentes, conduit à la réaction de nouveaux processus mentaux et à la restructuration des anciens » (Bodrova et Leong, 2012, p. 147). Il s'agit donc d'une activité déterminante pour le développement optimal de l'enfant (Bodrova et Leong, 2012). Dans les prochains paragraphes, il sera ainsi question du fait que le jeu symbolique crée la ZDP, qu'il favorise le développement de l'enfant grâce aux interactions sociales qui s'y produisent et qu'il permet à l'enfant de développer des gains développementaux majeurs nécessaires à l'apprentissage du langage écrit.

2.2.3.1 Le jeu symbolique crée la zone du développement le plus proche

L'interaction entre l'adulte et l'enfant dans une dynamique d'enseignement/apprentissage n'est pas le seul moyen de créer la ZDP. En effet, le jeu symbolique crée lui aussi la ZDP dans la mesure où il amène l'enfant à agir au-delà de son niveau actuel. En effet, « l'action dans le champ de l'imaginaire, dans une situation imaginaire, la création d'une intention volontaire, la formation d'un plan de vie, des motivations volontaires » (Vygotskij, 1933/2021, p. 53) qui surviennent dans le jeu amènent l'enfant « à un degré élevé de développement, le propulse sur la crête de la vague, en fait la plus haute vague du développement à l'âge préscolaire » (Vygotskij, 1933/2021, p. 53). Autrement dit, la motivation intrinsèque du jeu, sa situation imaginaire, ses rôles et ses règles offrent à l'enfant le soutien nécessaire pour lui permettre de faire preuve de plus de maturité (Bodrova et Leong, 2012). Dans le jeu symbolique, l'enfant fait preuve d'un plus haut niveau d'autorégulation, puisqu'il arrive à renoncer à son désir immédiat et à agir à l'encontre de son impulsion immédiate puisque sa soumission aux règles du jeu lui apporte un plus grand plaisir (Vygotskij, 1933/2021). C'est pourquoi Vygotskij (1933/2021) affirmait que « dans le jeu, l'enfant est toujours au-dessus de son âge moyen, au-dessus de son comportement habituel dans la vie de tous les jours; dans le jeu c'est comme si l'enfant était un cran au-dessus de lui-même » (p. 53).

³⁷ Vygotskij (1933/2022) n'utilise pas le terme « jeu symbolique » pour désigner le jeu de faire semblant. En fait, il utilise simplement le terme « jeu ».

2.2.3.2 Le jeu symbolique favorise les interactions sociales

Selon la perspective vygotkienne, les interactions sociales sont la source et l'origine du développement de l'enfant (Vygotsky, 1931/1983 cité dans Chaiguerova et al., 2011). En effet, les actes qui sont accomplis dans une interaction sociale sont intériorisés par l'enfant qui arrive ensuite à les accomplir de manière indépendante, consciente et volontaire. Autrement dit, les activités humaines existent « à l'extérieur » de l'enfant avant d'exister « à l'intérieur » (Vygotsky, 1928/2011 cité dans Brossard, 2017). Le jeu symbolique favorise donc le développement de l'enfant grâce aux interactions sociales qui s'y produisent (Bodrova et Leong, 2012). Ces interactions sociales prennent la forme d'activités partagées, lesquelles sont définies par Schaffer (1996) comme toute activité entre deux personnes ou plus au cours de laquelle celles-ci accordent une attention commune à un sujet externe et agissent ensemble sur ce dernier. Le sujet externe peut être un objet, un événement ou une autre caractéristique environnementale spécifique qui est incorporé à l'interaction sociale et qui devient ainsi le point central de l'implication commune des partenaires (Schaffer, 1996). Les personnes agissent alors en collaboration. Par conséquent, partager une activité n'est pas suffisant pour désigner une « activité partagée » (p. ex., deux enfants qui jouent côte à côte avec leur poupée). À ce propos, Bodrova et Leong (2012) précisent qu'un « véhicule de partage doit être utilisé. Les participants doivent communiquer ensemble à l'aide du langage, du dessin, de l'écriture ou de tout autre moyen » (p. 122). Ainsi, dans l'exemple précédent, si les deux enfants discutaient à propos des bons soins à prodiguer à leur poupée respective, ils seraient alors engagés dans une activité partagée. Une autre condition de l'activité partagée est la participation active, sur le plan intellectuel, de tous les participants (adulte et/ou enfants), et ce, qu'ils aient ou non les mêmes connaissances (Bodrova et Leong, 2012). Les activités partagées qui se déroulent dans le jeu symbolique offrent un contexte social favorable aux apprentissages puisque l'interaction avec autrui crée une occasion authentique d'apprentissage, notamment lorsque les enfants échangent entre eux leurs connaissances, leurs conceptions et leurs questionnements (Bodrova et Leong, 2012). Par ailleurs, « les activités partagées forcent les participants à clarifier et à développer leur pensée ainsi qu'à utiliser le langage » (Bodrova et Leong, 2012, p. 123).

2.2.3.3 Le jeu symbolique développe la fonction symbolique et la capacité d'agir en pensée

En tant qu'activité maîtresse, le jeu symbolique donne lieu aux gains développementaux majeurs à l'âge préscolaire, telles « la fonction symbolique, la capacité d'agir en pensée, l'imagination, l'intégration de la pensée et des émotions et l'autorégulation » (Bodrova et Leong, 2012, p. 186). Parmi ces gains, certains sont à la source du développement du langage écrit, soit la fonction symbolique et la capacité d'agir en pensée.

La fonction symbolique correspond à « la possibilité de "faire semblant" ou "pour de faux" que des objets ou des personnes se transforment, représentent autre chose que ce qu'ils sont dans la réalité » (Clerc-Georgy, 2018, p. 126). La capacité à dissocier la signification de l'objet ou de l'acte amène l'enfant à recourir au langage en tant que médiateur, par exemple en nommant la nouvelle fonction d'un objet substitut (p. ex., « cette branche sera mon cheval ») (Vygotsky, 1978). Ce processus est très difficile pour un enfant et « le jeu symbolique est une activité intermédiaire qui offre à l'enfant un mécanisme pour y parvenir » (Marinova, 2014, p. 28). En effet, lorsqu'il transfère le sens d'un objet à un objet substitut (p. ex., en utilisant un crayon pour remplacer un tournevis), l'enfant utilise le langage en désignant explicitement la signification qu'il donne à l'objet substitut (p. ex., en disant à voix haute : « ce sera notre tournevis. »). Alors, cette signification devient une convention pour les joueurs (Marinova, 2014). Ainsi, le jeu et le langage prennent appui sur un système de code : dans le jeu, les choses sont désignées par des objets substitués qui permettent aux enfants de coder et de décoder le sens, tandis que dans le langage, « les choses sont désignées par des mots constitués de sons à l'oral et de lettres à l'écrit » (Marinova, 2014, p. 31). Le jeu permet aussi à l'enfant de développer la capacité d'agir en pensée, c'est-à-dire d'agir « dans une situation mentale plutôt que visible, en s'appuyant sur des tendances et des motifs internes, et non sur des motifs et des incitations qui proviennent de l'objet » (Vygotskij, 1933/2021, p. 47). La création d'une situation imaginaire amène ainsi l'enfant à développer la pensée abstraite (Vygotskij, 1933/2021), laquelle est nécessaire à l'apprentissage du langage écrit.

2.2.4 Mise en application des fondements théoriques pour élaborer un dispositif permettant à l'enseignant-e de soutenir l'émergence de l'écrit en contexte de jeu symbolique à l'éducation préscolaire

Les fondements théoriques de la perspective vygotkienne sur lesquels nous nous appuyons nous amènent à aborder le développement du langage comme un processus par lequel le langage, extérieur à ses débuts, en vient à s'intérioriser et à se fusionner à la pensée (Vygotski, 1934/2019). À l'éducation préscolaire, le soutien du développement du langage passe ainsi par l'accompagnement de l'enfant vers l'utilisation du langage égocentrique pour réguler ses actes, ses émotions ou pour résoudre des problèmes (Bodrova et Leong, 2012). Dans la perspective vygotkienne, le langage n'a pas seulement pour fonction la communication; il a aussi la fonction de médiateur et d'instrument psychologique qui permet à l'individu d'agir sur lui-même pour utiliser ses capacités cognitives de manière volontaire (p. ex., mémoriser, être attentif, raisonner, percevoir). Le dispositif à élaborer pourrait donc proposer à l'enseignant-e des stratégies afin qu'il ou elle présente à l'enfant des médiateurs externes (notamment le langage oral et écrit) et l'accompagne dans leur utilisation pour que le langage devienne un instrument psychologique.

Selon la perspective théorique adoptée, l'enseignement/apprentissage du langage écrit à l'éducation préscolaire serait possible dans la mesure où le programme de l'enseignant-e devient le programme de l'enfant. Le dispositif à élaborer devrait donc offrir des moyens à l'enseignant-e pour qu'il ou elle tienne compte des besoins et des intérêts de l'enfant, et qu'il ou elle y fasse concorder ses intentions pédagogiques. Ainsi, le dispositif pourrait proposer des interventions dans lesquelles l'enseignant-e présente la lecture et l'écriture comme étant nécessaires à quelque chose (p. ex., communiquer, mémoriser, planifier), plutôt que des activités ou des exercices purement mécaniques (enseigner des lettres ou le geste graphique en dehors d'une situation signifiante pour l'enfant).

L'enseignement/apprentissage est optimal lorsque l'enseignant-e soutient des habiletés qui ne sont pas encore arrivées à maturité, mais qui sont en cours de développement. Pour cette raison, pour planifier ses interventions, l'enseignant-e doit chercher à identifier les habiletés qui se retrouvent dans la ZDP de l'enfant, c'est-à-dire les habiletés qui sont encore hors de sa portée lorsqu'il agit seul, mais qui sont à sa portée quand il collabore avec autrui ou qu'il se retrouve en situation de jeu symbolique. L'observation de l'enfant lors d'activités partagées (avec d'autres enfants ou avec son enseignant-e) offre une fenêtre sur le potentiel d'apprentissage de l'enfant. C'est pourquoi le dispositif à élaborer pourrait proposer une démarche d'observation et de réflexion permettant de planifier des interventions qui soutiennent les apprentissages qui se trouvent dans la ZDP de l'enfant.

2.3 Objectifs de la recherche

Le cadre théorique adopté nous offre des pistes de réflexion pour répondre à notre question de recherche, soit « quel dispositif pédagogique élaborer pour aider les enseignant-es à la maternelle 4 ans à soutenir l'émergence de l'écrit des enfants en contexte de jeu symbolique? ». Plus précisément, les concepts d'émergence de l'écrit et du jeu symbolique, ainsi que la perspective vygotkienne nous servent d'assises théoriques à l'élaboration du dispositif pédagogique en question.

Pour répondre à notre question de recherche, cette thèse doctorale poursuivra les objectifs suivants :

- Élaborer un dispositif pédagogique reposant sur la perspective vygotkienne et visant à aider les enseignant-es à la maternelle 4 ans à soutenir l'émergence de l'écrit des enfants en contexte de jeu symbolique.

- Décrire l'utilisabilité³⁸ et l'utilité du dispositif pédagogique, et ce, tel que perçues par des enseignant-es l'ayant mis à l'essai dans leur classe.

³⁸ L'utilisabilité et l'utilité sont définies dans la section 3.4.3.2.

CHAPITRE 3

MÉTHODOLOGIE

Nos objectifs de recherche portant sur l'élaboration et la mise à l'essai d'un dispositif pédagogique, ce chapitre commence par la présentation de ce construit pédagogique. Par la suite, nous exposons notre posture épistémologique qui a guidé le choix de notre devis de recherche. Ensuite, nous présentons le devis retenu, soit la recherche-design en éducation. Enfin, nous présentons en détail les trois phases de la recherche-design en éducation. Pour chacune d'elles, nous décrivons dans un premier temps les différentes méthodes de collecte et d'analyse des données auxquelles nous avons eu recours. Dans un deuxième temps, nous présentons les participant-es de chacune des phases (s'il y a lieu), la méthode d'échantillonnage utilisée, ainsi que les considérations éthiques desquelles nous avons tenu compte.

3.1 Définition d'un dispositif pédagogique

La problématique présentée dans le premier chapitre a mis en lumière un besoin non seulement de formation, mais aussi d'accompagnement et d'outils chez les enseignant-es à l'éducation préscolaire afin de leur permettre de soutenir l'émergence de l'écrit en contexte de jeu symbolique. Considérant ces besoins, notre recherche s'est orientée vers l'élaboration d'un dispositif pédagogique.

Un dispositif correspond à une articulation d'éléments hétérogènes (objets matériels et symboliques) en tant que moyens d'atteindre une intention éducative et résulte d'un travail d'ingénierie (Weisser, 2010). Une des particularités d'un dispositif est qu'il laisse « à son utilisateur une certaine marge de manœuvre » (Weisser, 2007, p. 5), c'est-à-dire que la personne qui en fait l'usage pourra l'adapter à son contexte. C'est pourquoi « la conception d'un dispositif se poursuit dans l'usage qui en est fait » (Boudjaoui et Leclercq, 2014, p. 26) dans la mesure où les personnes qui l'utilisent vont continuer à le transformer en se l'appropriant. Un dispositif est ainsi complexe et en faire l'analyse représente « un véritable défi scientifique car, non seulement, il n'est pas réductible aux différentes parties qui le composent mais il doit s'appréhender à travers les médiations et les ajustements ainsi générés » (Crocco et al., 2022, p. 8). C'est pourquoi un dispositif comprend trois dimensions : 1) idéologique, 2) ingénierique et 3) pédagogique et praxéologique (Albero, 2010a, 2010b). D'abord, la dimension idéologique correspond aux fondements (idées, principes, modèles, valeurs, objectifs) qui orientent l'action des concepteurs du dispositif (Albero, 2010b). Ensuite, la dimension ingénierique est l'opérationnalisation de la dimension idéologique, c'est-à-

dire la conception à proprement parler du dispositif (Albero, 2010b). Enfin, la dimension pédagogique et praxéologique correspond à la manière dont le dispositif est vécu par les personnes qui le mettent en œuvre sur le terrain (Albero, 2010b).

Il existe différents types de dispositifs en éducation (p. ex., dispositif pédagogique, dispositif didactique, dispositif de formation). Nous avons rencontré quelques difficultés à trouver des écrits qui définissent ou même distinguent ces différents types de dispositifs afin de déterminer à quel type correspond celui que nous avons élaboré. Par exemple, Lebrun et al. (2011) abordent dans leur ouvrage la construction d'un dispositif de formation, mais y définissent plutôt ce qu'est un dispositif pédagogique. Ces auteurs entendent par « dispositif un ensemble cohérent constitué de ressources, de stratégies, de méthodes et d'acteurs interagissant dans un contexte donné pour atteindre un but » (Lebrun et al., 2011, p. 18). Ils précisent qu'un dispositif pédagogique a pour but « de faire apprendre quelque chose à quelqu'un ou mieux (peut-on faire apprendre?) de permettre à quelqu'un d'apprendre quelque chose » (Lebrun et al., 2011, p. 18) et qu'il est orienté vers la personne qui apprend. Weisser (2010) va dans le même sens en indiquant que les dispositifs sont essentiellement pédagogiques lorsqu'ils « se centrent sur le sujet apprenant et sur les relations sociales, sur un projet de société. Leur entrée n'est pas disciplinaire, d'ailleurs les mêmes méthodes [...], les mêmes démarches [...] sont invoquées quel que soit le champ du savoir concerné » (p. 293). Il donne comme exemple le dispositif pédagogique de Montessori qui comprend à la fois le matériel d'étude (élément matériel) et les périodes sensibles (élément symbolique) (Weisser, 2010). Pour Weisser (2010), les dispositifs didactiques, pour leur part, diffèrent en fonction des matières scolaires puisque « l'administration de la preuve de la validité d'une assertion ne repose pas sur les mêmes types d'arguments selon que l'on se place en sciences ou en histoire » (p. 293). Par exemple, un dispositif en didactique des mathématiques tel qu'un projet visant le calcul de l'épaisseur d'une feuille de papier peut difficilement être réinvesti dans une autre discipline que celle de la mathématique (Weisser, 2010). Ce qui distingue les dispositifs pédagogiques et les dispositifs didactiques serait donc l'intention qu'ils poursuivent et l'uniformité de leurs méthodes d'enseignement³⁹ (Weisser, 2010). Pour ce qui est des dispositifs de formation, Linard (2002) indique qu'ils « posent d'abord des problèmes épistémologiques de conception de l'acte d'apprendre. Mais les techniques n'en modifient pas moins profondément les points de vue et les moyens de concevoir et d'appliquer les dispositifs en tant qu'instruments cognitifs d'action et de formation » (p. 4). De tels dispositifs visent à accompagner l'activité d'apprendre en laissant place à

³⁹ Selon Weisser (2010), les méthodes d'un dispositif pédagogique peuvent être transférées à différentes disciplines, alors qu'il existe une diversité de méthodes d'enseignement qui distinguent les dispositifs didactiques entre eux.

l'autonomie de l'apprenant pour qu'il puisse explorer et essayer, en fournissant des repères cognitifs pour porter un regard critique (juger, évaluer, corriger) sur ses actes et sur leurs répercussions (Linard, 2002). Ainsi, un dispositif de formation, plutôt que d'imposer une voie à l'apprenant, met plutôt à sa disposition des moyens cognitifs, techniques et humains qui lui permettront d'orienter sa conduite et de développer ses compétences (Linard, 2002).

Le dispositif que nous avons élaboré dans le cadre de cette recherche doctorale se situe dans une approche pédagogique, soit l'approche développementale. De plus, il présente aux enseignant-es une méthode pédagogique⁴⁰ (l'apprentissage par le jeu) pour soutenir l'apprentissage des enfants en lien avec l'émergence de l'écrit. Le dispositif élaboré propose également une démarche pédagogique, soit la démarche d'étayage (Cloutier, 2012), afin d'aider les enseignant-es à développer leur compétence à soutenir l'émergence de l'écrit des enfants de leur classe. Enfin, le dispositif présente aux enseignant-es un éventail d'interventions pédagogiques visant à soutenir l'émergence de l'écrit en contexte de jeu symbolique. Nous utilisons ainsi le terme « pédagogique » pour qualifier notre dispositif qui s'apparente à un modèle pédagogique⁴¹. En effet, un modèle pédagogique « doit être considéré comme un guide pour l'action pédagogique, plutôt que comme un patron à suivre ou une recette à adopter telle quelle » (Messier, 2014, p. 214). Ainsi, les enseignant-es sont invité-es à l'adapter à leur situation pédagogique et à l'arrimer à leurs objectifs pédagogiques, ainsi qu'aux attributs des enfants de leur classe (Messier, 2014). Comme un modèle pédagogique, notre dispositif s'appuie sur un cadre théorique (la perspective vygotkienne), a été vérifié scientifiquement (recherche-design en éducation, évaluation alpha) et empiriquement (évaluation beta et gamma), et revêt l'aspect d'une séquence d'opérations (Messier, 2014).

3.2 Posture épistémologique adoptée

Dans le cadre de cette recherche, nous adoptons une posture pragmatique. En effet, nous considérons que les résultats devront proposer une solution applicable (Johnson et Onwuegbuzie, 2004; Long, 2013) afin de répondre aux besoins des enseignant-es à l'éducation préscolaire mis en lumière dans la problématique de la recherche. La posture pragmatique se caractérise par la créativité dont fait preuve le

⁴⁰ Une méthode pédagogique entendue comme une « organisation codifiée de techniques et de moyens mis en œuvre pour atteindre un ou des objectif(s) dans le cadre de la situation pédagogique » (Messier, 2014, p. 129), telle que l'enseignement stratégique et la pédagogie par projet.

⁴¹ Nous préférons utiliser l'expression « dispositif pédagogique » plutôt que « modèle pédagogique ». Selon nous, la définition d'un dispositif illustre mieux le travail d'ingénierie et l'articulation d'éléments hétérogènes que nous avons réalisés pour élaborer la solution au problème identifié dans le cadre de cette RDE.

chercheur ou la chercheuse pour atteindre les objectifs de la recherche en ayant recours à toutes les stratégies méthodologiques utiles pour éclairer le problème à l'étude (Anadon, 2018; Bruyère et Lapierre, 2021; Creswell et Plano Clark, 2018). En adoptant cette posture, nous accordons ainsi une grande importance au contexte singulier de la pratique et des praticien·nes, et reconnaissons la complexité des éléments qui entrent en interaction, et ce, tant pour l'élaboration que pour la mise en œuvre de notre dispositif pédagogique (Plomb, 2013; Rousseau et al., 2021).

De plus, à l'instar de Daynac (2002), nous considérons que « recherche, expertise et pratiques de terrain peuvent s'interféconder » (p. 2) pour répondre aux questions de recherche dans une dynamique de systèmes complexes. Notre posture pragmatique nous amène donc à envisager la collaboration avec des expert·es et des praticien·nes afin de nous assurer que le dispositif proposé soit valide tant sur le plan théorique que pratique (Van den Akker et al., 1999). Tout·e praticien·ne est alors considéré·e non seulement sujet de la recherche (ses pratiques), mais aussi acteur·trice de la recherche puisqu'il ou elle oriente « le travail du chercheur de façon à pouvoir l'utiliser à ses propres fins » (Daynac, 2002, p. 7). L'expert·e, pour sa part, en tant que détenteur·trice de connaissances reconnues joue un rôle de médiateur·trice entre les questionnements des chercheur·euses et les pratiques des praticien·nes (Daynac, 2002). Nous pourrions ainsi réaliser une « triangulation chercheur-praticien-expert » (Daynac, 2002, p. 7) en prenant en compte les divers points de vue pour répondre à notre question générale de recherche.

3.3 Choix critique du devis de recherche

Différents devis de recherche ont été envisagés pour ce projet de recherche en raison de leurs caractéristiques. C'est notamment le cas de la recherche-action (Morrissette, 2013), de la recherche évaluative orientée vers la conception (Depover et al., 2011) et de la recherche-développement (Loiselle et Harvey, 2007). Notre choix s'est finalement arrêté sur la recherche-design en éducation (*educational design research*) (Class et Schneider, 2013; McKenney et Reeves, 2019). Les prochaines sections témoignent de notre choix critique d'un devis de recherche en présentant d'abord brièvement les devis envisagés et les raisons pour lesquelles ils n'ont pas été retenus. Puis, nous décrivons le devis retenu et expliquons les raisons nous ayant amenées à l'adopter.

3.3.1 Devis envisagés

La recherche-action a été envisagée puisqu'elle part de besoins concrets exprimés par les praticien·nes (Morrissette, 2013). Elle a pour but de susciter un changement dans les pratiques professionnelles « au

travers d'une démarche de résolution de problèmes susceptible de contribuer à améliorer une situation jugée problématique » (Morrissette, 2013, p. 37). Dans une recherche-action, les personnes désirant améliorer leurs pratiques sont impliquées à toutes les étapes de la recherche puisqu'elles sont considérées tels des co-chercheurs et co-chercheuses (Morrissette, 2013). Cette méthodologie rejoint notre posture pragmatique, mais elle ne répond pas tout à fait à notre objectif en raison de la priorité qu'elle accorde au changement de pratiques (Morrissette, 2013). En effet, notre recherche a pour objectif l'élaboration et la mise à l'essai d'un dispositif pédagogique qui répondra aux besoins des enseignant·es à l'éducation préscolaire, et non l'atteinte à court terme d'un changement dans les pratiques.

La recherche évaluative orientée vers la conception, quant à elle, se sert de l'évaluation en tant que moyen d'améliorer un dispositif pédagogique pour vérifier comment celui-ci fonctionne en contexte réel de classe (plutôt qu'en laboratoire) (Depover et al., 2011). Des mesures d'efficacité pédagogique sont donc prises sur le terrain de manière itérative tout au long du processus de mise à l'essai du dispositif (Depover et al., 2011). Ces données permettent ainsi d'apporter des ajustements au dispositif dans un processus itératif où alternent conception, développement et mise à l'essai (Depover et al., 2011). Cette méthodologie contribue non seulement à l'amélioration des pratiques en proposant un dispositif pédagogique testé en contexte réel de classe et ayant démontré une efficacité pédagogique, mais contribue également à l'avancement des connaissances en documentant le processus d'amélioration du dispositif (Depover et al., 2011). Cette méthodologie a été envisagée en raison du processus itératif par lequel le dispositif pédagogique est mis à l'essai en contexte réel de classe dans le but d'être amélioré. Comme notre premier objectif consiste à élaborer un dispositif pédagogique, nous ne disposons pas encore d'un tel dispositif à mettre à l'essai. Une grande part de notre recherche se penchera donc sur son élaboration. La recherche évaluative orientée vers la conception ne répond donc que partiellement à nos objectifs de recherche.

La recherche-développement a également été envisagée puisqu'elle rejoint notre objectif de recherche. En effet, son « objectif premier [est] de développer des outils matériels ou conceptuels utiles pour agir sur une situation locale donnée » (Loiselle et Harvey, 2007, p. 46). De plus, cette méthodologie poursuit une finalité théorique en analysant l'expérience de développement afin de comprendre la dynamique entre le produit développé, son contexte d'implantation et les perceptions des participant·es ayant testé le produit (Loiselle et Harvey, 2007). La recherche-développement accorde également une place aux praticien·nes qui peuvent être impliqués tout au long de la recherche, ou seulement lors des mises à l'essai du produit (Loiselle et Harvey, 2007). Pour ce qui est de l'opérationnalisation de la recherche, le modèle présenté par

Harvey et Loisel (2009) propose un processus itératif de la conception du produit, de sa réalisation, de ses mises à l'essai et de sa validation. Comme pour la recherche évaluative orientée vers la conception, « ces mises à l'essai ont pour but d'améliorer le produit à la lumière de l'expérience vécue par les participant-es » (Harvey et Loisel, 2009, p. 113). De plus, les mises à l'essai empiriques permettent de valider le produit, c'est-à-dire de démontrer son efficacité (Loiselle et Harvey, 2007). Ce devis de recherche n'a toutefois pas été retenu parce qu'il accorde une place secondaire au cadre théorique qui constitue un élément comme un autre ayant un impact sur les prises de décision des chercheur·euses entourant la conception et l'amélioration du produit développé (Loiselle et Harvey, 2007). Dans notre cas, la perspective vygotkienne adoptée orientera de manière importante l'élaboration de notre dispositif pédagogique. Nous avons ainsi poursuivi notre recherche pour identifier un devis méthodologique davantage approprié.

3.3.2 Devis adopté : Recherche-design en éducation

La recherche-design en éducation (RDE) est une méthode de recherche qui a pour principal objectif de « créer un artéfact et des règles de design⁴² explicitant comment il a été conçu » (Class et Schneider, 2013, p. 15). Tout d'abord, son apport à la pratique peut être la création d'un produit éducatif (ressources d'aide à l'apprentissage et à l'instruction⁴³), d'un processus éducatif (stratégies, tactiques ou séquences qui soutiennent l'enseignement et l'apprentissage⁴⁴), d'un programme ou d'une politique (McKenney et Reeves, 2019). Du côté de l'apport théorique, la RDE se caractérise par le fait que les connaissances théoriques offrent un cadre non seulement à l'ensemble de la recherche, mais façonnent également le dispositif qui se veut une solution à un problème concret (McKenney et Reeves, 2019). Ainsi, à la différence de la recherche-développement, la RDE s'appuie d'abord sur des connaissances théoriques, et ensuite sur des résultats empiriques, comme points de départ à la création du dispositif. Une autre distinction se situe au niveau de l'opérationnalisation : le processus itératif de la recherche-développement englobe seulement les étapes de l'élaboration du produit, de sa réalisation, de ses mises à l'essai et de sa validation, tandis que le processus itératif comprend l'ensemble de la RDE (l'analyse des besoins et du problème en

⁴² Les « règles de design » (*design principles*) dérivent inductivement d'une vaste expérience et/ou de preuves empiriques et fournissent des recommandations sur le processus de conception pour augmenter les chances de parvenir à une solution réussie (Fu et al., 2016).

⁴³ Par exemple, des guides de l'enseignant·e, des logiciels d'apprentissage, des outils de manipulation ou des livres.

⁴⁴ Par exemple, une approche pédagogique, une stratégie de soutien à l'apprentissage, un répertoire de gestion du comportement ou un exercice de communication.

contexte; l'élaboration, la mise à l'essai et l'évaluation du dispositif) (McKenney et Reeves, 2019). Par conséquent, une collecte et une analyse de données théoriques et empiriques sont requises pour décrire le problème concret, formuler les objectifs qu'il poursuit, établir les principes de conception du dispositif et dégager des idées initiales de conception du dispositif (McKenney et Reeves, 2019). La RDE se veut également collaborative puisque l'expertise de différent·es acteur·trices du milieu de pratique est requise aux différentes phases de la recherche (pour identifier et explorer le problème; pour élaborer, mettre à l'essai et améliorer le dispositif; pour évaluer le processus et faire une rétrospection) (McKenney et Reeves, 2019). En raison de ces distinctions avec la recherche-développement, nous considérons que la RDE s'avère la plus appropriée à l'atteinte de nos deux objectifs.

La RDE comporte également certaines limites à considérer. À cet effet, Sanchez et Monod-Ansaldi (2015) rapportent que « l'ampleur des données collectées constitue un véritable défi pour le travail de traitement et d'analyse des résultats » (p. 83). Considérant cela, nous avons procédé à une analyse en continu des données pour ne pas nous retrouver dépassée par l'ampleur de la tâche. Kennedy-Clark (2015), pour sa part, souligne qu'un défi particulier se pose aux doctorant·es : une équipe multidisciplinaire étant considérée comme un atout pour mener une RDE (McKenney et Reeves, 2019), le fait que l'étudiant·e mène sa recherche de façon plutôt solitaire implique qu'il ou elle endosse plusieurs rôles (concepteur·trice et développeur·euse, animateur·trice et évaluateur·trice de la recherche). Cette auteure propose ainsi de remédier à cette limite en impliquant des expert·es dans l'étude, entre autres, pour évaluer les instruments de collecte de données et interroger les résultats dégagés de l'analyse. Par conséquent, nous avons sollicité des expert·es en recourant à la méthode Delphi (voir la section 3.4.3.1). McKenney et Reeves (2019), quant à eux, affirment qu'une RDE prend du temps puisqu'elle se réalise en plusieurs mois, voire même plusieurs années. Ce projet s'inscrivant dans la cadre d'un programme doctoral, nous étions soumis à certaines contraintes en termes de temps. Ainsi, nous avons choisi de collaborer avec un petit nombre de praticien·nes et de limiter à une seule itération la phase de mise à l'essai du prototype en contexte de classe. De plus, la dernière phase de la RDE qui consiste à expérimenter le dispositif pédagogique afin d'en étudier les effets fera l'objet d'une recherche ultérieure. Enfin, le Design-Based Research Collective (2003) souligne que maintenir une collaboration productive avec les participant·es peut représenter un défi de taille. En effet, la RDE demande une implication de longue durée avec les participant·es qui devront mettre à l'essai le dispositif et partager leur vécu et leurs perceptions avec les chercheur·euses afin qu'ils ou elles puissent s'entendre sur les modifications à apporter pour l'améliorer. Nous avons ainsi pris soin d'informer les participant·es potentiel·les de l'investissement que cela

impliquerait en termes de temps et d'énergie. Malgré cette précaution, le recrutement et la rétention des participant-es ont été des défis auxquels nous avons été confrontée (voir la section 3.4.3.2.1).

3.4 Opérationnalisation des phases de la recherche-design en éducation

Pour élaborer un dispositif pédagogique qui aide les enseignant-es à la maternelle 4 ans à soutenir l'émergence de l'écrit des enfants en contexte de jeu symbolique, nous avons choisi de suivre les trois premières phases de la RDE proposées par McKenney et Reeves (2019) : 1- analyse et exploration; 2- design et construction; 3- évaluation et réflexion. La phase 4, expérimentation et diffusion, consiste à améliorer le dispositif pédagogique développé en étudiant ses effets dans des contextes différents de celui dans lequel il a été testé préalablement. Cette dernière phase sera réalisée ultérieurement dans le cadre d'une recherche disposant de plus de ressources.

Pour présenter l'opérationnalisation des trois phases de la RDE réalisée, nous avons fait le choix de suivre la structure habituelle de rédaction d'une thèse, c'est-à-dire de présenter d'abord la méthodologie, puis les résultats. Toutefois, nous tenons à préciser que chaque phase de la RDE réalisée repose sur les résultats de la phase antérieure. Si le lecteur préfère lire la thèse dans l'ordre chronologique dans lequel la recherche a été menée, nous l'invitons à lire les sections dans l'ordre présenté dans le Tableau 3.1.

Tableau 3.1 Ordre chronologique de lecture de la thèse (chapitres méthodologie et résultats)

Phases	Ordre chronologique des étapes réalisées	Sections de la thèse
Phase 1	Méthodologie de la phase 1	3.4.1
	Résultats de la phase 1	4.1
	Article portant sur la recherche netnographique	Annexe A
Phase 2	Méthodologie de la phase 2	3.4.2
	Résultats de la phase 2 (construction du dispositif)	4.2
	Prototype 1	Annexe C
Phase 3	Méthodologie de la phase 3 (évaluation alpha)	3.4.3.1
	Résultats de la phase 3 (évaluation alpha)	4.3
Phase 2	Résultats de la phase 2 (amélioration du dispositif)	4.4
	Prototype 2	Annexe I
Phase 3	Méthodologie de la phase 3 (évaluations beta et gamma)	3.4.3.2
	Résultats de la phase 3 (évaluations beta et gamma)	4.5

3.4.1 Phase 1 – Analyse et exploration

La RDE ayant une visée pragmatique, il importe de bien cerner le problème⁴⁵ existant dans le milieu de pratique afin d'élaborer une solution⁴⁶ (McKenney et Reeves, 2019). La phase 1 a donc pour but de générer une compréhension claire du problème concret, d'identifier les objectifs poursuivis par le dispositif, d'établir les exigences de conception et de dégager des propositions de conception d'un prototype (McKenney et Reeves, 2019).

3.4.1.1 Méthode de collecte et d'analyse des données⁴⁷

Pour cerner le problème concret, nous avons voulu connaître les pratiques actuellement mises en œuvre par des enseignant-es de maternelle 4 ans afin de soutenir l'émergence de l'écrit ainsi que l'utilisation pédagogique qu'ils ou elles font (ou non) du jeu symbolique. Pour ce faire, nous nous sommes intéressée aux propos partagés par des enseignant-es à la maternelle 4 ans au sein d'une communauté virtuelle puisque les espaces virtuels permettent aux enseignant-es d'engager des discussions avec des collègues qui partagent des préoccupations communes, et ce, sans limites géographiques (Stitzlein et Quinn, 2012). En effet, les enseignant-es prennent part à ces communautés virtuelles afin de partager leurs connaissances (pratiques et théoriques), leurs opinions et leurs émotions, mais également parce qu'ils et elles recherchent de nouvelles idées de pratiques (Hew et Hara, 2007; Lynch, 2015). Les propos échangés à l'écrit en mode asynchrone entre les enseignant-es d'une communauté virtuelle nous ont donc permis d'explorer leurs pratiques ainsi que leurs besoins.

Nous avons ainsi réalisé une étude exploratoire netnographique. La netnographie est une méthode de recherche qualitative qui utilise les données issues d'Internet, plus particulièrement celles produites par des communautés virtuelles, et qui analyse les actes communicationnels (Bernard, 2004; Sayarh, 2013). Elle permet notamment d'identifier et de comprendre les besoins et les influences décisionnelles des groupes sociaux (Kozinets, 2002; Sayarh, 2013). De plus, la netnographie est naturelle et peu intrusive

⁴⁵ Le terme « problème » réfère ici à « l'écart entre la situation existante et celle qui est désirée » (McKenney et Reeves, 2019, p. 93).

⁴⁶ Le terme « solution » réfère au dispositif pédagogique « (produit, processus, programme ou politique) qui est créé pour répondre au problème identifié » (McKenney et Reeves, 2019, p. 93).

⁴⁷ Cette section est tirée des pages 136 à 139 de l'article scientifique suivant (voir l'annexe A) : Drainville, R., Dumais, C. et Marinova, K. (2021). Étude netnographique des pratiques et des besoins partagés au sein d'une communauté virtuelle d'enseignant-e-s à la maternelle 4 ans concernant le soutien de l'émergence de l'écrit et l'exploitation du potentiel pédagogique du jeu symbolique. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 23(2), 127-149.

puisque les données ne sont pas produites pour les besoins de l'étude (Bernard, 2004). Par ailleurs, elle permet de rejoindre un grand nombre de participant·es sans barrières spatiales ou temporelles (Bernard, 2004). Notre étude comportait cinq étapes (Kozinets, 2002; Sayarh, 2013): 1) entrée dans la communauté virtuelle; 2) collecte des données; 3) analyse des données; 4) validation par les membres; 5) éthique de la démarche.

3.4.1.1.1 Entrée dans la communauté virtuelle

Cette première étape consiste à sélectionner une ou plusieurs communauté(s) virtuelle(s) permettant de répondre aux questions de recherche (Bernard, 2004), ayant un flux d'informations régulier et comptant plusieurs membres actifs (Sayarh, 2013). Nous avons sélectionné une communauté virtuelle à laquelle nous participons⁴⁸ depuis quelques années. Cette posture participante, nécessaire à la netnographie, a permis d'évaluer la pertinence de ce groupe au regard de nos questions de recherche et de faire en sorte que nous étions déjà familière avec « le langage, les usages, les orientations et les normes » de la communauté étudiée (Bernard, 2004, p. 9). Nous avons ainsi sélectionné un groupe privé ayant pour vocation de permettre aux enseignant·es de la maternelle 4 ans du Québec⁴⁹ d'échanger au sujet de leur classe. Dans un message publié sur le groupe, nous avons dévoilé notre présence en tant que chercheuse universitaire utilisant les données du groupe pour notre recherche doctorale et avons informé les membres des mesures établies pour protéger la confidentialité des données collectées.

3.4.1.1.2 Collecte des données

La deuxième étape a consisté à collecter des messages écrits publiés par les membres au sein de la communauté virtuelle (publications: questions adressées aux collègues ou partage d'informations, de photos ou de ressources; échanges: réponses ou commentaires qui suivent une publication). Pour ce faire, nous avons suivi les quatre étapes de l'analyse de contenu de Dany (2016): 1) la sélection du corpus, 2) la préanalyse, 3) l'exploitation du matériel, 4) la synthèse des résultats. Pour sélectionner le corpus, nous

⁴⁸ Notre participation consiste à faire partie du groupe. Il nous est ainsi possible de lire les publications des autres membres et d'y publier des messages à l'occasion. Aucune donnée issue de nos rares échanges au sein de cette communauté n'a été retenue dans le corpus.

⁴⁹ Le groupe en question n'est pas identifié afin d'assurer la confidentialité des données. En octobre 2020, la communauté regroupait un peu plus de 3000 membres (incluant en plus des enseignant·es de la maternelle 4 ans, des enseignant·es de la maternelle 5 ans, des enseignant·es qui étaient à la maternelle 4 ans et qui enseignent maintenant à un autre niveau scolaire, des conseillers et conseillères pédagogiques, des stagiaires en éducation et des professeur·es universitaires qui s'intéressent à l'éducation préscolaire). Il s'agit d'une communauté vivante puisque des échanges ont lieu chaque jour.

avons procédé en octobre 2020 à une recherche de données textuelles au sein des publications antérieures des membres (septembre 2013⁵⁰ à octobre 2020). Le tableau 3.2 présente les concepts sur lesquels portaient notre recherche textuelle et les mots-clés qui ont été utilisés. Comme les échanges au sein de la communauté virtuelle sont en français, aucune autre langue n’a été utilisée.

Tableau 3.2 Stratégie de recherche de données textuelles

Concepts (idées)	Mots-clés⁵¹
Pratiques	Interv*, interact*, observ*, activité, outil, grille, liste à cocher
Besoins	Besoin, aide, diffic*.
Soutien de l’émergence de l’écrit	Écriture, écrire, lecture, lire, conscience phono*, alphabet, émergence de l’écrit, éveil à l’écrit
Potentiel pédagogique du jeu symbolique	Jeu (libre, symbolique), faire semblant, rôles, jouer, coin jeu.

La préanalyse a consisté à survoler les échanges repérés grâce à la recherche par mots-clés afin de retenir les propos en lien avec notre objet de recherche. Les échanges publiés d’avril à octobre 2020 portant sur le retour en classe en contexte de pandémie ou sur l’enseignement à distance n’ont pas été retenus puisqu’ils concernent un contexte particulier différent de celui étudié. Nous avons ainsi retenu 61 publications. Un total de 259 membres du groupe a été dénombré dans les différents échanges du corpus (certains membres ont participé à un seul de ces échanges alors que d’autres ont participé à plus d’un; chaque membre n’a été compté qu’une fois).

3.4.1.1.3 Analyse des données

À l’étape de l’exploitation du matériel, nous avons eu recours au logiciel NVivo12 pour réaliser le codage des éléments pertinents (Dany, 2016). Pour ce faire, nous avons utilisé les concepts⁵² de « pratiques » et de « besoins » en tant que thèmes et les concepts d’« émergence de l’écrit » et de « jeu symbolique »

⁵⁰ La communauté virtuelle s’est formée en même temps que la création de la maternelle 4 ans à temps plein en milieu défavorisé au Québec.

⁵¹ L’astérisque est une troncature que nous avons utilisée dans les moteurs de recherche afin d’isoler la racine d’un mot et de trouver ses variantes ou des mots de même famille.

⁵² Ces concepts sont définis dans le cadre conceptuel de l’article présenté en annexe A.

comme sous-thèmes. Le modèle⁵³ de Rohde (2015) a permis de découvrir quelles sont les composantes de l'émergence de l'écrit abordées, tandis que celui de Maynes et al. (2016) a permis d'identifier les formes de jeu utilisées et les postures prises par les enseignant·e·s. Puis, nous avons rédigé la synthèse des résultats.

3.4.1.1.4 Validation par les membres

Pour assurer la crédibilité et la fiabilité des résultats, nous avons procédé à un contrôle par les membres (Kozinets, 2002) qui « consiste à solliciter les commentaires des informateurs sur l'ensemble ou une partie des résultats de la recherche » (Bernard, 2004, p. 18). Comme recommandé par Bernard (2004), la synthèse a été publiée au sein de la communauté virtuelle. Les membres ont été invités à y réagir en publiant un commentaire ou en nous envoyant un message privé afin de vérifier si nos conclusions concordent avec leur vécu. Un total de 10 enseignant·es de la maternelle 4 ans au Québec ont commenté par message privé la synthèse des résultats. Les rétroactions reçues ont confirmé que les résultats dégagés reflètent bien les pratiques et les besoins des enseignant·es de la maternelle 4 ans au Québec. Bien que des participant·es n'adoptent pas certaines pratiques présentées dans la synthèse, elles et ils confirment néanmoins que celles-ci concordent avec ce qu'elles et ils voient chez leurs collègues de la maternelle 4 ans. Pour assurer la crédibilité des résultats, nous avons confronté nos interprétations aux recherches proches (Drapeau, 2004) en comparant les pratiques et les besoins dégagés dans notre étude aux résultats de recherches ayant documenté les pratiques et les besoins d'enseignant·es à l'éducation préscolaire au Québec et ailleurs au Canada⁵⁴.

3.4.1.1.5 Éthique de la démarche

Il n'existe pas de consensus concernant la nature privée ou publique des informations issues de groupes d'échanges et le consentement libre et éclairé des membres quant à l'utilisation des données disponibles sur ces sites Internet (Bernard, 2004; Kozinets, 2002). Le Canada ayant une politique d'éthique de la recherche avec des êtres humains (Conseil de recherches en sciences humaines [CRSH] et al., 2018), nous en avons suivi les prescriptions⁵⁵. Ainsi, l'identité d'aucune personne ou communauté n'est divulguée dans

⁵³ Les modèles de Rohde (2015) et Maynes et al. (2016) sont présentés dans le cadre conceptuel de l'article placé dans l'annexe A.

⁵⁴ Voir la discussion de l'article présenté dans l'annexe A.

⁵⁵ Un certificat éthique a été octroyé pour mener cette étude (il est présenté dans l'appendice A de cette thèse).

cette thèse. C'est pourquoi il n'y a pas de section présentant les « participant-es ». De plus, aucune citation textuelle n'est ajoutée pour exemplifier les résultats puisque cela permettrait de retracer les messages sur la page de la communauté virtuelle, ce qui compromettrait alors la confidentialité des informateurs et informatrices.

3.4.2 Phase 2 – Design et construction : prototype 1

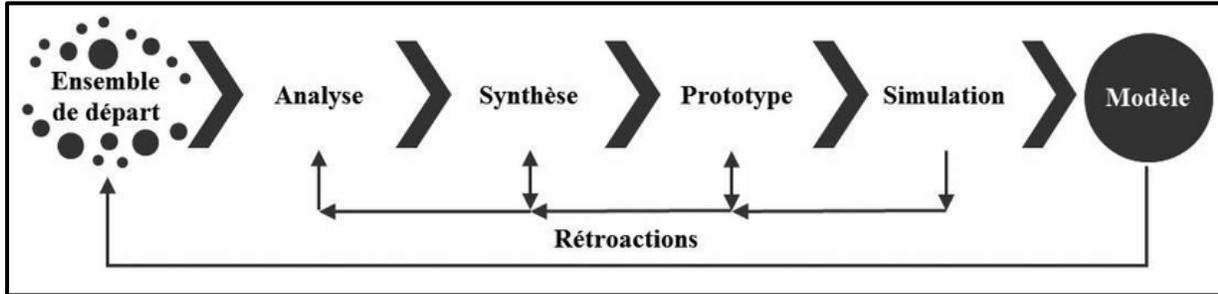
Une fois le problème concret cerné grâce à l'étude netnographique, le design et la construction du dispositif pédagogique ont pu débiter. Le processus de design et de construction demande aux chercheur-euses d'entreprendre une démarche systématique et intentionnelle, et ce, tout en faisant preuve de créativité et d'ouverture à la sérendipité (McKenney et Reeves, 2019). Plus précisément, l'étape du design consiste à soulever des idées afin de répondre au problème concret identifié. Ces idées, d'abord générales et floues, sont progressivement raffinées, épurées et opérationnalisées en une solution murement réfléchie, fondée à la fois sur la théorie et la pratique (McKenney et Reeves, 2019). L'étape de la construction, quant à elle, consiste à produire la solution envisagée au problème identifié par un processus de prototypage (McKenney et Reeves, 2019). Le prototype qui résulte de cette étape peut être « une représentation réelle sous une forme physique (p. ex., un guide de l'enseignant, un logiciel éducatif) ou une représentation indirecte (p. ex., des directives de processus pour une approche particulière de l'enseignement) » (McKenney et Reeves, 2019, p. 128). Les prochains paragraphes exposent ainsi la méthode utilisée pour concevoir le prototype 1 de notre dispositif pédagogique, soit l'anasynthèse.

3.4.2.1 Méthode de collecte et d'analyse des données

Pour explorer des solutions potentielles et produire un prototype (McKenney et Reeves, 2019), nous avons choisi de recourir à une technique analytique et systématique permettant de documenter le processus nous ayant menée à la conception du dispositif pédagogique (McKenney et Reeves, 2019). Pour cette raison, l'anasynthèse a été retenue (Legendre, 2005; Silvern, 1980). Celle-ci est définie par Silvern (1980) comme « le processus d'analyse, de synthèse, de modélisation et de simulation développé par les auteur-es et appliqué à la prise de décision ou à la résolution d'un problème dans le domaine de l'éducation ou de la formation » (p. 40). Elle consiste en un processus cyclique menant à l'élaboration d'un

modèle grâce à des itérations et des rétroactions entre les quatre étapes⁵⁶ (Legendre, 2005; Silvern, 1980) représentées à la Figure 3.1, soit : 1) l'analyse, 2) la synthèse, 3) l'élaboration du prototype (modélisation) et 4) la simulation.

Figure 3.1 Représentation générale de l'anasynthèse adaptée de Legendre (2005) tirée de Dumais (2016, p. 42).



Cette méthode de collecte et d'analyse des données a été choisie puisqu'elle permet la validation de modèles théoriques lors de leur modélisation. De plus, comme la RDE, l'anasynthèse prend ses racines dans le domaine de l'ingénierie (Silvern, 1980). L'anasynthèse nous offre ainsi une méthode analytique et systématique pour concevoir notre prototype de dispositif pédagogique, ce qui contribue à assurer la crédibilité et la fidélité de cette recherche (Drapeau, 2004). En effet, cette méthode implique la justification des choix méthodologiques (p. ex., les critères de sélection et d'exclusion des documents inclus dans l'ensemble de départ) (Messier et Dumais, 2016), ce qui favorise le contrôle de la qualité des données (Van der Maren, 1996) et assure la crédibilité d'une recherche théorique, comme entendu par Gohier (1998), soit « un souci de validation, sur le plan de la saisie des données, par l'utilisation de la technique de triangulation des sources et des méthodes » (p 273). De plus, la description en profondeur de la démarche utilisée qu'implique l'anasynthèse contribue à assurer la fidélité de la recherche (Drapeau, 2004), soit « la persistance d'une procédure de mesure à procurer la même réponse, peu importe quand et comment celle-ci est produite » (Lessard-Hébert et al., 1990, p. 66).

Par ailleurs, l'anasynthèse a guidé l'élaboration de l'ensemble de la thèse dans la mesure où nous y avons eu recours pour rédiger la problématique, le cadre théorique ainsi que pour faire des choix

⁵⁶ Certaines personnes comptent sept étapes dans le modèle de Legendre (2005) puisqu'elles considèrent l'ensemble de départ (lequel précède la première étape), le modèle (lequel suit la dernière étape) et les rétroactions (entre toutes les étapes) comme des étapes en elles-mêmes. Pour notre part, nous abordons le modèle comme le présente son auteur (Legendre, 2005).

méthodologiques éclairés. Par conséquent, nous avons procédé à des allers-retours dans l'écriture de la thèse entre chacun des chapitres au fur et à mesure que notre RDE progressait. En effet, « les avancées dans le développement de nouveaux construits ont amené à faire des révisions et des avancées sur les autres. De cette manière, le tout a évolué à partir de l'évolution de chaque partie et de leurs interrelations » (Charland, 2008, p. 86).

Pour réaliser la première étape de l'anasynthèse, l'analyse de l'ensemble de départ, nous avons dû « choisir une technique d'analyse de données qualitatives qui correspond aux objectifs de la recherche menée » (Messier et Dumais, 2016, p. 62). Nous avons ainsi eu recours à l'analyse de contenu (Bardin, 1996; Krippendorff, 2004; L'Écuyer, 1990; Robert et Bouillaguet, 2007). Cette méthode d'analyse « se définit comme une technique permettant l'examen méthodique, systématique, objectif et, à l'occasion, quantitatif du contenu de certains textes en vue d'en classer et d'en interpréter les éléments constitutifs, qui ne sont pas totalement accessibles à la lecture naïve » (Robert et Bouillaguet, 2007, p. 4). Pour ce faire, nous avons suivi les différentes étapes proposées par Dany (2016), lesquelles sont adaptées de plusieurs écrits portant sur l'analyse de contenu (Bardin, 1996; Robert et Bouillaguet, 2007; Schreier, 2014), soit : 1) la sélection du corpus, 2) la préanalyse, 3) l'exploitation du matériel, 4) la synthèse des résultats.

La première étape de l'analyse de contenu (la sélection du corpus) consiste à choisir le matériel à analyser désigné comme « l'ensemble de départ ». Pour notre part, nous avons eu recours à un contenu naturel, c'est-à-dire des écrits préexistants dans l'espace social (Dany, 2016). Pour constituer l'ensemble de départ, il nous fallait rassembler « tous les éléments de réponse déjà proposés au regard de l'objet à modéliser » (Guay, 2004, p. 20). Pour ce faire, nous avons procédé à des recensions des écrits pertinents au regard des objets d'étude (Jeannotte, 2015; Messier et Dumais, 2016), et ce, à partir de champs notionnels qui correspondent à « l'ensemble des termes et concepts qui sont liés à l'objet de recherche » (Charland, 2008, p. 77). Ce champ notionnel nous a permis de recenser des écrits dans des bases de données et des catalogues de bibliothèques (Charland, 2008). Pour notre part, les recensions des écrits ont été effectuées dans les catalogues de la bibliothèque de l'Université du Québec à Montréal et celui de la bibliothèque de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, ainsi que sur les bases de données de Google (dont Google Scholar et Google book), d'Erudit, de Cairn, de Repères et de Taylor & Francis Online, ainsi que dans les dépôts d'archives numériques d'universités (p. ex., Archipel, Depositum, Papyrus, Savoirs UdeS, Dumas). De plus, les bibliographies des écrits recensés ont été consultées afin d'identifier d'autres écrits pertinents. Il importe de souligner que l'ensemble des recensions des écrits étaient soumises à certaines

contraintes, notamment en lien avec l'accessibilité des écrits sur le plan matériel et linguistique : seuls les écrits publiés en français et en anglais ont été retenus, car nous maîtrisons bien ces langues. Des écrits d'autres langues ont également été inclus dans leur version traduite en français ou en anglais. De plus, seuls les écrits auxquels nous avons réussi à accéder ont été retenus. Ces contraintes constituent une limite de notre étude. Pour chacune des recensions des écrits effectuées, des critères de sélection ont été établis (p. ex., date de publication, type de publication, auteur-es, pertinence). Ces derniers sont précisés plus loin, et ce, en fonction de chacune des recensions.

Pour mettre en œuvre l'anasyntèse, nous nous sommes appuyée sur les quatre besoins d'enseignant-es à la maternelle 4 ans du Québec provenant de la communauté virtuelle étudiée et identifiés à l'aide de la netnographie lors de la phase 1 de cette RDE⁵⁷ pour constituer non pas un ensemble de départ, mais bien plusieurs ensembles de départ. En effet, nous désirions explorer des solutions potentielles pour répondre à chacun de ces besoins : 1) un besoin de connaissances sur le développement langagier des enfants d'âge préscolaire, 2) un besoin de connaissances sur le concept d'émergence de l'écrit et ses composantes, 3) un besoin de connaissances sur le potentiel pédagogique du jeu symbolique pour soutenir l'émergence de l'écrit, et 4) un besoin de développer des habiletés pour intervenir dans le jeu symbolique afin de soutenir les apprentissages des enfants, dont l'émergence de l'écrit. L'opérationnalisation de l'anasyntèse réalisée dans le cadre de cette RDE est donc présentée en fonction de ces objectifs. Pour chacun, nous expliquons dans les sections qui suivent comment nous avons procédé pour réaliser les différentes étapes de l'analyse de contenu (en relation avec les étapes de l'anasyntèse).

3.4.2.1.1 Répondre au besoin de connaissances sur le développement langagier des enfants d'âge préscolaire (besoin 1) et au besoin de connaissances sur le potentiel pédagogique du jeu symbolique pour soutenir l'émergence de l'écrit (besoin 3)

En ce qui concerne les besoins 1 et 3, nous avons pris appui sur la perspective vygotkienne pour y répondre. Nous avons ainsi constitué un premier **ensemble de départ** qui comprenait des traductions des écrits de Vygotsky, des écrits de ses étudiants et disciples (p. ex., Elkonin, Leontiev, Luria, Zaporozhets), ainsi que des écrits contemporains de chercheur-euses prenant appui sur la perspective vygotkienne (p. ex., Bodrova, Brossard, Chaiklin, Karpov, Kozulin, Leong, Marina). Une fois le corpus sélectionné, nous avons procédé à sa **préanalyse**, c'est-à-dire que nous nous sommes familiarisée avec la perspective vygotkienne en réalisant une « lecture flottante » des documents recensés et en déterminant

⁵⁷ Ces besoins sont présentés dans le chapitre « résultats » de la thèse, dans la section 4.1.

l'organisation du contenu (règles de découpage, de catégorisation) (Dany, 2016). Cela nous a permis ensuite d'**exploiter le matériel** en sélectionnant les éléments théoriques pertinents dans les textes recensés au regard des besoins à combler. Puis, nous avons rédigé la **synthèse** de cette anasynthèse sous la forme d'un cadre théorique présentant des concepts pertinents à l'élaboration du dispositif pédagogique (la zone du développement le plus proche, la médiation entre l'enfant et les apprentissages, le jeu symbolique) ainsi qu'une description du développement du langage oral et écrit, et des interventions permettant de le soutenir. Cette synthèse a été incluse dans le prototype 1 du dispositif pédagogique que nous avons élaboré (voir les pages 204 à 211 de l'annexe C).

3.4.2.1.2 Répondre au besoin de connaissance sur le concept d'émergence de l'écrit et ses composantes (besoin 2)

Notre recherche doctorale prenait initialement appui sur le modèle de l'émergence de l'écrit⁵⁸ proposé par Rohde (2015). Ainsi, pour répondre au besoin 2, nous avons constitué un **ensemble de départ** afin de recenser des manifestations observables de chacune des composantes de l'émergence de l'écrit de ce modèle. Cette recension avait ainsi pour but de rassembler des outils d'observation et d'évaluation de l'émergence de l'écrit destinés aux enseignant-es à l'éducation préscolaire ou aux éducateur-trices à la petite enfance (listes à cocher et grilles d'observation), et ce, jusqu'à l'obtention d'une saturation empirique (Pires, 1997), soit jusqu'à ce que la recension de nouveaux outils n'apporte plus de nouvelles données. Nous avons retenu : 1) les écrits publiés en français et en anglais, car nous maîtrisons bien ces langues, 2) les écrits publiés entre 2000 et 2020 puisque l'approche intégrale de l'apprentissage de l'écrit correspond à cette période (Drainville et al., 2020). Les principaux mots-clés utilisés étaient « observation », « évaluation/assessment », « petite enfance /early childhood », « langage oral et écrit/oral and written language », « émergence de l'écrit/ early literacy », « préscolaire/preschool », « maternelle/ kindergarten », « outil/tool » et « grille/grid ». Au total, le corpus sélectionné comptait 54 outils compris dans 19 sources distinctes (10 en français et 9 en anglais) (l'ensemble de départ des outils d'observation et d'évaluation de l'émergence de l'écrit est présenté aux pages 190 et 191 de l'annexe B).

Par la suite, nous avons procédé à la **préanalyse** du corpus. Pour ce faire, nous avons dégagé les manifestations observables présentées dans les outils collectés. Les manifestations observables portant sur l'évolution du dessin (p. ex., les parties du corps représentées par l'enfant lorsqu'il dessine une

⁵⁸ Ce modèle est présenté dans le cadre théorique de l'article présenté dans l'annexe A.

personne), celles portant sur les enfants de moins de 3 ans (p. ex., l'enfant commence à babiller, l'enfant fait des sons en montrant des images) et celles ne s'appliquant qu'à la langue anglaise (p. ex., l'enfant utilise les verbes irréguliers au passé) n'ont pas été retenues puisqu'elles n'étaient pas pertinentes au regard de l'émergence de l'écrit des enfants francophones d'âge préscolaire (3 à 7 ans). Nous avons également épuré les données en éliminant ou en combinant les manifestations qui se répétaient (p. ex., l'enfant reconnaît et associe des mots qui riment / l'enfant identifie des mots qui riment) et en uniformisant la formulation des manifestations observables sous la forme « l'enfant + verbe au présent de l'indicatif + complément ». Les verbes « connaître », « savoir » et « comprendre » ont été remplacés par d'autres issus de la taxonomie du développement de l'enfant (dimension langagière) proposée par Berthiaume (2016) qui permettent d'observer une manifestation de cette connaissance, de ce savoir, de cette compréhension⁵⁹.

Nous avons ensuite procédé à l'**exploitation du matériel** (Dany, 2016). Les manifestations retenues ont été regroupées en fonction des différentes connaissances et habiletés intégrées aux trois composantes de l'émergence de l'écrit du modèle de Rohde (2015), soit le langage oral, la conscience de l'écrit et la conscience phonologique. À l'issue de cette analyse, nous avons constaté que certaines manifestations observables ne trouvaient pas leur place au sein des composantes du modèle de Rohde (2015) : celles portant sur la « dimension affective envers la lecture et l'écriture » (p. ex., l'enfant demande qu'on lui lise), sur « la dimension psychomotrice » (p. ex., l'évolution des traces écrites de l'enfant pour communiquer allant du dessin aux symboles avec correspondance entre le graphème et le phonème) ainsi que sur certaines dimensions du langage oral, notamment « la syntaxe » (p. ex., l'enfant produit des phrases avec « qui », « que »). Ainsi, nous avons pu constater que le modèle de Rohde (2015) était incomplet à différents égards. Considérant que le dispositif pédagogique à élaborer devait permettre le soutien de l'émergence de l'écrit dans une approche intégrale, nous avons constaté la nécessité de développer un nouveau modèle de l'émergence de l'écrit qui inclue notamment les quatre dimensions du développement global de l'enfant : motrice, socioémotionnelle, langagière et cognitive (Bouchard, 2019).

Nous avons donc procédé à une première itération aux étapes précédentes de l'anasynthèse pour remédier à cette lacune (Legendre, 2005) en constituant un nouvel **ensemble de départ**, cette fois composé des modèles de l'émergence de l'écrit existants. Parmi les critères d'inclusion, il y avait encore

⁵⁹ Par exemple: Converser, réagir, questionner, exprimer, réciter, chanter, nommer, raconter, prononcer, créer et s'intéresser.

une fois la langue (français et anglais) et la date (2000 à 2020). Les mots-clés utilisés étaient les suivants : « modèle/*model* », « émergence de l'écrit/*early - emergent – emerging literacy* », « composantes/*components* ». Ainsi, le corpus comprenait huit modèles⁶⁰ (Giasson, 2011; Hancock, 2008; Otto, 2019; Rohde, 2015; Scarborough, 2001; Sénéchal et al., 2001; Van Kleeck, 2003; Whitehurst et Lonigan, 1998, 2002).

Pour réaliser la **préanalyse** de ce nouvel ensemble de départ, nous avons d'abord dégagé l'ensemble des composantes de l'émergence de l'écrit de ces modèles. Puis, les composantes ont été regroupées en prenant appui sur les composantes du modèle de Rohde (2015). À l'étape de **l'exploitation du matériel**, nous avons identifié les composantes qui étaient déjà incluses dans ce modèle (p. ex., le vocabulaire, la conscience phonologique, la connaissance des lettres de l'alphabet, les fonctions de l'écrit, la correspondance entre les phonèmes et les graphèmes) et celles exclues du modèle de Rohde (2015) (p. ex., la narration/le récit, la motivation/l'intérêt pour l'écrit, l'autoperception de l'apprentissage de la lecture, la reconnaissance visuelle instantanée des mots, les connaissances pragmatiques du langage oral). Puis, nous avons produit une **synthèse** des résultats en reconstituant un tout « par la présentation de ses éléments constitutifs essentiels et des relations qui unissent les divers sous-ensembles » (Legendre, 2005, p. 1286). Cette synthèse est la première version du *Modèle de l'émergence de l'écrit dans une approche intégrale* que nous avons inclus dans le prototype 1 du dispositif pédagogique, lequel est présenté aux pages 215 à 228 de l'annexe C.

Nous tenons à souligner que la production de la synthèse a comporté certaines difficultés. D'abord, puisque presque tous les modèles et leurs composantes étaient en anglais, nous avons dû traduire les termes en français. Pour ce faire, nous avons utilisé les termes en français déjà proposés dans le seul modèle en français recensé, soit celui de Giasson (2011) (p. ex., *concept of print/langage technique de la lecture et de l'écriture, letter-sound relationship/principe alphabétique, print awareness/clarté cognitive*). Une autre difficulté rencontrée repose sur le fait que les composantes des différents modèles n'étaient pas toujours définies par les auteur-es, ce qui nous a parfois demandé d'interpréter en quoi consistaient exactement ces composantes afin de les regrouper. Pour pouvoir produire une synthèse, nous avons donc eu à définir l'ensemble des composantes retenues. Pour ce faire, nous nous sommes appuyée sur les définitions proposées par les auteur-es des modèles recensés et, lorsque cela n'était pas possible, nous

⁶⁰ L'ensemble de départ des modèles de l'émergence de l'écrit est présenté aux pages 192 à 195 de l'annexe B.

nous sommes référée à des ouvrages pédagogiques francophones destinés aux enseignant-es afin de proposer des définitions vulgarisées plutôt que spécialisées⁶¹.

Il s'est avéré qu'en approfondissant nos lectures sur le développement du langage oral, nous avons constaté que la narration (le récit), laquelle était incluse dans plusieurs modèles recensés, correspond à une « conduite discursive ». Or, il existe plusieurs conduites discursives qui n'ont pas été intégrées aux modèles précédents (p. ex., les conduites narrative, descriptive, explicative, argumentative, justificative, prescriptive) (Dumais et Soucy, 2022). Pour compléter le volet « langage oral », nous nous sommes ainsi appuyée sur la typologie du développement de la langue orale de Dumais (2014). Nous avons également ajouté à notre modèle les « actes de paroles »⁶² (p. ex., saluer, faire part d'un besoin ou de son insatisfaction, remercier, poser une question, refuser ou accepter une invitation, donner un ordre, etc.) (Dumais, 2014) qui étaient absents des modèles recensés. Le langage représentatif⁶³ est également une composante que nous avons ajoutée qui n'était pas intégré aux modèles existants, mais qui était abordé par Bouchard (2019) et Hancock (2008).

En ce qui concerne le premier ensemble de départ que nous avons constitué à partir des manifestations observables de l'émergence de l'écrit, nous en avons également fait une **synthèse** qui prend la forme d'une liste à cocher. Pour produire cette synthèse, nous avons regroupé les manifestations observables retenues en prenant appui sur les connaissances, les habiletés et les attitudes du *Modèle de l'émergence de l'écrit dans une approche intégrale* que nous avons élaboré. Cette liste à cocher n'a finalement pas été incluse dans le prototype 1 du dispositif pédagogique puisque cet outil présentait le risque d'amener les enseignant-es à procéder à une évaluation formelle de l'émergence de l'écrit, ce qui va à l'encontre de l'approche développementale prescrite à l'éducation préscolaire. Nous la rendons néanmoins disponible dans l'annexe D de la thèse.

⁶¹ Les principaux ouvrages qui ont été utilisés pour définir les termes sont les suivants : Boisvert et Gagnon (2005), Bouchard (2019), Daviault (2011).

⁶² Un acte de parole est un énoncé réalisé par l'enfant dans différentes situations de son quotidien qui lui permet « d'agir sur autrui, d'entraîner une certaine modification de la situation interlocutive et de produire un certain effet » (Dumais et Soucy, 2020a, p. 6).

⁶³ Le langage représentatif réfère à l'utilisation de mots à l'oral ou à l'écrit pour désigner des choses absentes (substitution verbale) (Bouchard, 2019).

3.4.2.1.3 Répondre au besoin de développer des habiletés pour intervenir dans le jeu symbolique afin de soutenir l'émergence de l'écrit des enfants (besoin 4)

Pour répondre au besoin 4, nous avons constitué un **ensemble de départ** en réalisant une recension des écrits afin de trouver des documents (articles scientifiques, thèse, mémoire, ouvrages) répondant à ces critères : 1) publication en français ou en anglais; 2) source de première main, 3) écrit au sujet des interventions de l'enseignant-e entourant le jeu symbolique. Les principaux mots-clés utilisés étaient les suivants : « adulte/adult », « enseignant/teacher », « intervention », « stratégie/strategy », « soutien/support - guidance », « médiation/mediation », « rôle/role », « investissement/involvement », « préscolaire/preschool », « maternelle/kindergarten », « jeu/play », « émergence de l'écrit/early – emerging - emergent literacy », « vocabulaire/vocabulary », « langage oral /oral language ». La recension s'est poursuivie jusqu'à l'atteinte d'une saturation des données, c'est-à-dire jusqu'à ce que les nouvelles sources trouvées n'apportent plus de nouveaux éléments. Trente-deux écrits ont été recensés (l'ensemble de départ des interventions de l'enseignant-e entourant le jeu symbolique est présenté aux pages 196 à 201 de l'annexe B).

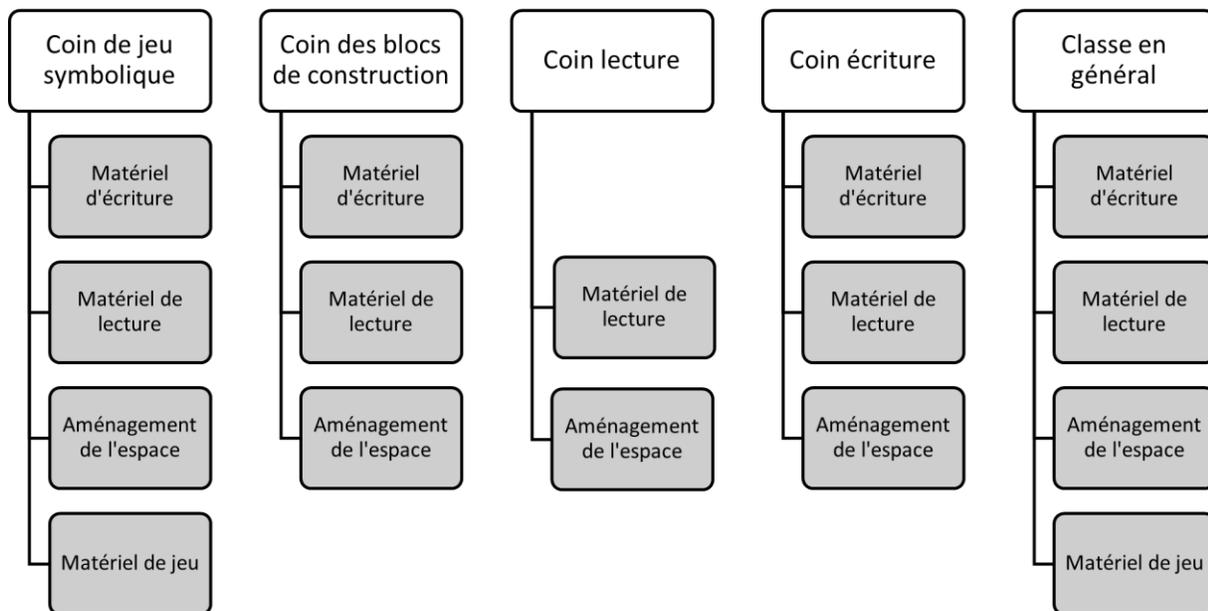
À l'étape de la **préanalyse**, nous avons fait une lecture en survol du corpus, ce qui nous a permis de constater que certain-es auteur-es présentaient les interventions selon une dualité : *inside the flow/ outside the flow* (Ashiabi, 2007; Hadley, 2002), *inside the imaginary situation/ outside the imaginary situation* (Fleer, 2015), *inside the play/ outside the play* (Devi et al., 2018), *facilitator roles/ precarious roles* (Ivrendi, 2020; Tarman et Tarman, 2011), *indirect involvement/ direct involvement* (Loizou, 2016; Trawick-Smith et Dziurgot, 2010). À l'étape de l'**exploitation du matériel**, les données ont ainsi été regroupées sous deux catégories : 1) posture de l'enseignant-e à l'extérieur du jeu des enfants (conserver son statut d'enseignant-e) et 2) posture de l'enseignant-e à l'intérieur du jeu des enfants (prendre un rôle dans la situation imaginaire). Parmi les données encodées dans la catégorie « à l'extérieur du jeu », nous avons pu regrouper les données en trois sous-catégories : 1) enrichir les connaissances générales des enfants sur le monde, 2) aménager et enrichir les aires de jeu symbolique, 3) accompagner le jeu des enfants. Nous avons éliminé les données qui portaient sur des rôles, des interventions ou des stratégies qui ne permettaient ni de soutenir les habiletés de jeu des enfants, ni leur émergence de l'écrit (p. ex., le rôle *d'interviewer* qui consiste à poser des questions à l'enfant à propos de sujets qui ne concernent pas son jeu alors qu'il joue, lorsque l'enseignant-e est non impliqué-e dans le jeu, lorsque l'intention de l'enseignant-e est en parallèle à la situation imaginaire de l'enfant, c'est-à-dire qu'il n'y a pas de liens entre l'intention pédagogique de l'enseignant-e et l'intention de jeu de l'enfant). Les interventions déconseillées

par les auteur·es n'ont également pas été retenues (p. ex., le rôle de directeur du jeu et celui de redirecteur du jeu). Puis, nous avons produit une **synthèse** des interventions de l'enseignant·e dans le jeu symbolique permettant de soutenir l'émergence de l'écrit sous la forme d'un organigramme. Chacune des interventions et les stratégies qu'elles regroupent sont également décrites et accompagnées d'exemples dans un texte qui accompagne l'organigramme. Tout cela a été inclus dans le prototype 1 du dispositif pédagogique présenté aux pages 251 à 267 de l'annexe C.

L'une des interventions proposées dans l'organigramme consiste à aménager et à enrichir les aires de jeu symbolique de la classe. Toujours dans l'objectif de répondre au besoin 4, nous avons constitué un nouvel **ensemble de départ** visant à identifier les critères de qualité de l'aménagement des aires de jeu symbolique et de leur enrichissement par des écrits et du matériel d'écriture. Pour ce faire, nous avons fait la recension de listes à cocher et de grilles d'évaluation de la qualité de l'environnement physique de la classe au regard du soutien à la lecture et à l'écriture. Nous avons poursuivi la recension jusqu'à atteindre une saturation des données disponibles. Les critères de sélection étaient les suivants : 1) être publié en anglais ou en français, 2) être publié entre 2000 et 2020, 3) être issu d'articles scientifiques, d'ouvrages pédagogiques, d'un outil d'évaluation standardisé, de thèses doctorales ou de mémoires de maîtrise. Nous avons inclus à l'ensemble de départ un document qui ne répond pas à tous les critères, soit le « Early Literacy Checklist » (Burns et Sauriol, s.d.). Celui-ci a été retenu puisqu'il était l'un des rares dont certains items prennent en compte la dimension culturelle (p. ex., *The following items are available: Children's books that reflect all aspects of diversity and are non-sexist, anti-racist, and non-stereotypical*). Les principaux mots-clés utilisés dans les moteurs de recherche utilisés étaient : « environnement physique de la classe/ *class environment, physical environment* », « coin jeu, aire de jeu/ *play area* », « aménagement/ *settings - design* », « émergence de l'écrit/ *early – emerging - emergent literacy* », « environnement enrichi en lecture et en écriture/ *literacy enriched environment - environmental print* ». À l'étape de la **préanalyse**, certaines listes à cocher recensées ont été exclues puisqu'elles portaient sur l'aménagement et l'enrichissement de l'environnement à la maison ou sur des interventions de l'enseignant·e. Au total, 12 listes à cocher comprises dans 9 références (2 en français et 7 en anglais) ont constitué l'ensemble de départ (l'ensemble de départ des outils d'évaluation de l'environnement physique de la classe au regard du soutien à la lecture et à l'écriture est présenté à la page 202 de l'annexe B). Cette recension des écrits effectuée a par ailleurs confirmé qu'il existe un manque d'outils en français pouvant aider les enseignant·es à aménager des aires de jeu symbolique de qualité dans leur classe au regard de l'émergence de l'écrit.

Nous avons ensuite procédé à l'**exploitation du matériel**, c'est-à-dire à la catégorisation et au codage (Dany, 2016). Cette étape consiste à « enregistrer tous les éléments du corpus pertinent afin de les classer par thèmes ou catégories thématiques » (Robert et Bouillaguet, 2007, p. 28). Dans un premier temps, nous avons exclu les critères qui ne concernaient pas l'environnement physique de la classe : (p. ex., ceux concernant les interventions ou le comportement de l'adulte ou de l'enfant : *adult simplify and slow down language, adult is playing with the child, teacher explains use of writing, child uses writing in play or activity*). Dans un deuxième temps, nous avons regroupé les critères selon l'environnement physique concerné (coin de jeu symbolique, coin des blocs de construction, coin lecture, coin écriture, classe en général) et selon ce qu'il concerne, soit le matériel d'écriture, le matériel de lecture, le matériel de jeu ou l'aménagement de l'espace (sous-thèmes). La Figure 3.2 présente l'arbre thématique constitué à l'issue de l'analyse. Les thèmes sont représentés par les encadrés blancs, alors que les sous-thèmes sont indiqués dans les encadrés gris.

Figure 3.2 Arbre thématique issu de l'analyse des critères de qualité de l'environnement physique de la classe au regard du soutien de l'émergence de l'écrit



Pour constituer la **synthèse** des résultats, nous avons élaboré une liste à cocher présentant les critères retenus. Pour ce faire, nous avons conservé l'ensemble des critères placés sous le thème « coin de jeu symbolique ». Toutefois, certains critères inclus dans les sous-thèmes du thème « coin de jeu symbolique »

étaient peu détaillés (p. ex., dans le sous-thème « matériel d'écriture », le critère était « il y a du papier »), alors que ces critères inclus dans un même sous-thème d'un autre thème étaient plus détaillés (p. ex., dans le sous-thème « matériel d'écriture » du thème « coin écriture » : « il y a une variété de papier », « il y a des enveloppes », « il y a des bandelettes pour écrire », « il y a des livres vierges (feuilles assemblées) », etc.). Ainsi, certains critères classés dans les thèmes autres que celui du « coin de jeu symbolique » ont permis de compléter et de détailler les critères de la liste à cocher élaborée afin de permettre aux enseignant-es d'évaluer la qualité de l'aménagement physique des aires de jeu symbolique de la classe au regard de l'émergence de l'écrit. Cette liste à cocher que nous avons élaborée est incluse dans le prototype 1 présenté aux pages 256 et 257 de l'annexe C. De plus, comme elle n'a pas été modifiée lors de l'élaboration du prototype 2, elle est également présentée aux pages 421 et 422 de l'annexe I.

3.4.3 Phase 3 – Évaluation et réflexion

Une fois le prototype construit, nous avons pu entreprendre la phase 3 de la RDE qui consiste à étudier de manière empirique la solution élaborée (le prototype) (McKenney et Reeves, 2019). Cette phase vise à recueillir des suggestions d'améliorations possibles et de vérifier si des itérations aux étapes précédentes sont nécessaires. Pour ce faire, nous avons soumis le prototype 1 à une validation interne auprès de notre comité de direction dans le but de détecter les incomplétudes et les imperfections, et d'apporter les corrections nécessaires (Legendre, 2005). Puis, nous avons procédé à « l'évaluation alpha » (McKenney et Reeves, 2019) en le soumettant à un groupe d'expert-es au moyen de la méthode Delphi. Les résultats obtenus nous ont ainsi permis d'apporter des changements au dispositif pédagogique et d'élaborer un second prototype. Celui-ci a ensuite été soumis à deux types d'évaluation dans le but de comprendre comment et pourquoi il fonctionne (ou non) : 1) l'évaluation beta et 2) l'évaluation gamma (McKenney et Reeves, 2019). Dans les prochains paragraphes, nous présentons donc l'opérationnalisation des évaluations alpha, beta et gamma.

3.4.3.1 Évaluation alpha

L'évaluation alpha consiste à étudier la structure interne du dispositif pédagogique. Pour ce faire, il est pertinent de vérifier : « Dans quelle mesure les fondements théoriques sont-ils incorporés dans le dispositif? » et « Quels changements faut-il apporter aux idées sous-jacentes ou à la conception elle-même pour accroître la probabilité que le dispositif atteigne les objectifs visés? » (McKenney et Reeves, 2019). Ce type d'évaluation repose principalement sur une analyse par des expert-es (McKenney et Reeves, 2019). Ainsi, nous avons choisi de solliciter un panel d'expert-es au moyen de la méthode Delphi. Nous présentons

d'abord la méthode de recrutement utilisée ainsi que les expert-es ayant pris part à l'évaluation alpha du dispositif pédagogique. Puis, nous décrivons la méthode Delphi qui a été utilisée pour collecter et analyser les données.

3.4.3.1.1 Participant-es et considérations éthiques

Pour recruter les expert-es ayant pour tâche d'évaluer la structure interne du prototype élaboré, nous avons eu recours à un échantillonnage intentionnel afin de les sélectionner sur la base de critères précis (Fortin et Gagnon, 2016). Pour ce faire, nous avons suivi les cinq étapes proposées par Okoli et Pawlowski (2004). La première étape consistait à identifier les catégories d'expert-es. Dans notre cas, nous avons besoin d'expert-es du milieu de la recherche (professeur-es, chercheur-euses ou maitres de conférences - retraité-es ou actif-ves) qui maîtrisaient bien la langue française (puisque le dispositif pédagogique était rédigé dans cette langue). Plus précisément, nous visons le recrutement de six expert-es⁶⁴, soit deux expert-es pour chacun de ces thèmes : 1) l'intervention éducative à l'éducation préscolaire, 2) l'émergence de l'écrit ainsi que 3) la théorie historico-culturelle de Vygotsky. Soulignons que ces personnes pouvaient posséder une expertise dans un ou plusieurs des thèmes en question. La deuxième étape consistait à dresser la liste des personnes qualifiées pour chaque thème. Ainsi, avec notre comité de direction, nous avons d'abord inscrit les professeur-es que nous connaissions (contacts personnels), en excluant toutefois celles et ceux que nous désirions éventuellement inviter à siéger sur le jury de thèse afin d'éviter tout conflit d'intérêt réel ou apparent. Puis, nous avons complété la liste en y indiquant les auteur-es d'articles pertinents. La troisième étape consistait ensuite à contacter les expert-es de la liste afin de les inviter à nous suggérer des personnes qui, comme elles, répondent à nos critères d'inclusion. Une fois la liste bonifiée, nous avons réalisé la quatrième étape qui consistait à classer en rang les personnes selon leur qualification. Enfin, la cinquième étape consistait à inviter les six expert-es retenues (ceux et celles occupant les deux premiers rangs sous chaque thème). Pour ce faire, une lettre leur a été envoyée par courriel afin de leur présenter le projet et de les inviter à accepter le rôle d'expert-e (les implications de ce rôle leur ont également été communiquées dans un formulaire d'information et de consentement). Lorsqu'une personne déclinait l'invitation à participer, nous invitons la personne occupant le rang suivant

⁶⁴ Il n'y a pas de consensus concernant le nombre d'experts à inclure dans un panel (Mullen, 2003; Rowe et Wright, 2001). Gaudreau (2011) recommande de solliciter cinq à dix experts dans la cadre de la méthode Delphi. De même, Rowe et Wright (2011) recommandent un minimum de cinq experts. De leur côté, Cantrill et al., (1996) concluent que « la taille et la composition des panels Delphi devraient être déterminées par l'objectif de la recherche » (p. 69).

sur la liste, et ce, jusqu'à ce que le panel d'expert-es soit complet. Les expert-es ayant accepté de participer au panel ont alors reçu le premier questionnaire ainsi que le prototype 1 du dispositif pédagogique.

L'ensemble des expert-es participant-es ont accepté d'être identifié-es dans la thèse doctorale. Le Tableau 3.3 ci-dessous présente en ordre alphabétique les participant-es ainsi que leur expertise au regard du dispositif pédagogique à évaluer. Toutefois, pour des raisons éthiques liées à la confidentialité, nous leur avons attribué un code dans la section présentant les résultats lorsque leurs propos sont rapportés.

Tableau 3.3 Panel d'expert-es ayant participé à l'évaluation alpha du dispositif pédagogique⁶⁵

Expert-es	Description de leur expertise
Joane Deneault	Elle est professeure en psychologie du développement à l'Université du Québec à Rimouski. Ses intérêts de recherche portent, entre autres, sur les interventions éducatives favorisant le développement global des enfants d'âge préscolaire, sur le jeu symbolique et les ateliers d'expression, ainsi que sur la motivation à écrire d'élèves du primaire dans divers contextes d'apprentissage.
Christophe Joigneaux	Il est sociologue de l'éducation et professeur des universités en sciences de l'éducation à l'Université Paris-Est Créteil. Ses intérêts de recherche portent, entre autres, sur les apprentissages et pratiques précoces de la littératie à l'école maternelle, sur les pratiques langagières multimodales, sur la sociologie de l'école maternelle et de la petite enfance ainsi que la construction des inégalités scolaires dès l'école maternelle.
Jean-Yves Lévesque	Il détient un doctorat en psychopédagogie et est professeur associé à l'Université du Québec à Rimouski. Ses intérêts de recherche portent, entre autres, sur les fondements et les pratiques de l'enseignement de la littératie à l'éducation préscolaire, ainsi que sur la formation initiale et continue des enseignant-es à l'éducation préscolaire.
Julie Mélançon	Elle détient un doctorat en psychopédagogie et est professeure en développement de l'enfant à l'Université du Québec à Rimouski. Ses intérêts de recherche portent, entre autres, sur le développement global de l'enfant d'âge préscolaire, la relation entre le langage et la pensée ainsi que sur le développement du langage oral et écrit. Elle travaille également de manière étroite avec des enseignant-es à la maternelle 4 ans et 5 ans dans le cadre de formations ponctuelles ou de projets de recherche.
Frédéric Saussez	Il détient un doctorat en psychopédagogie et un postdoctorat en fondements de l'éducation. Il est professeur en fondements de l'éducation à l'Université de Sherbrooke. Ses intérêts de recherche portent, entre autres, sur l'analyse du travail enseignant ainsi que les processus d'apprentissage et de développement professionnel. Ses travaux s'inscrivent dans le cadre de la psychologie historique du développement culturel fondée par Vygotskij.
Bernard Schneuwly	Il est professeur honoraire en didactique des langues à l'Université de Genève. Ses intérêts de recherche portent, entre autres, sur les méthodes d'enseignement de l'expression orale et écrite, sur la construction des objets d'enseignement dans les classes de français, sur l'oeuvre de Vygotskij avec une attention particulière sur la dialectique du développement de l'être humain, ainsi que sur l'histoire de la didactique et des sciences de l'éducation.

⁶⁵ Les expert-es ont pris connaissance de leur présentation et l'ont approuvée.

3.4.3.1.2 Méthodes de collecte et d'analyse des données

Nous avons eu recours à la méthode Delphi, soit « une méthode itérative qui a pour but de mettre en évidence des convergences d'opinion et de dégager certains consensus sur des objets précis, grâce à la consultation d'experts et de questionnaires successifs » (Messier et Dumais, 2016, p. 65). Selon Sitlington et Coetzer (2015), cette méthode compte quatre phases ayant des visées différentes. D'abord, la première phase vise l'exploration d'un problème et permet aux participant·es de fournir des informations qu'ils ou elles jugent pertinentes. Puis, la deuxième phase vise à comprendre comment le groupe perçoit le problème (items faisant l'objet d'un accord ou d'un désaccord, évaluation de l'importance ou de la faisabilité de certains items, etc.). Ensuite, la troisième phase vise à explorer les raisons sous-jacentes aux différents points de vue des expert·es lorsque certains items sont l'objet de désaccords importants. Enfin, la phase finale vise à présenter la synthèse des points de vue accumulés et à évaluer les informations recueillies (Sitlington et Coetzer, 2015).

La méthode Delphi est pertinente pour notre recherche puisqu'elle offre la possibilité de recueillir les opinions des expert·es à distance (Booto-Ekionea et al., 2011), ce qui nous a permis de solliciter des personnes situées à différents endroits au Québec et ailleurs dans le monde. L'un des principaux avantages de cette méthode est qu'elle permet aux expert·es d'échanger leurs opinions tout en restant anonymes les un·es aux autres (Okoli et Pawlowski, 2004). Cela évite l'effet d'entraînement que peut provoquer le statut ou le caractère d'une personne du groupe lors d'une rencontre en face à face (Linstone et Turoff, 2002; Sitlington et Coetzer, 2015). Un défi qui se pose néanmoins lorsque les expert·es ne partagent pas les mêmes expertises est qu'il est nécessaire « d'identifier un langage commun ou de fournir des définitions pour clarifier le sens voulu » (Sitlington et Coetzer, 2015, p. 316). Ainsi, nous avons dû préciser à quoi renvoyait « l'approche développementale » à l'éducation préscolaire à la deuxième étape en raison d'interprétations diverses du concept de « développement ». Un autre défi identifié par Sitlington et Coetzer (2015) concernant la méthode Delphi réside dans la rétention des participant·es tout au long des quatre phases. Pour éviter de perdre des participant·es au cours de la collecte de données, Sitlington et Coetzer (2015) recommandent ainsi d'analyser les réponses reçues et de retourner dans un court laps de temps le questionnaire suivant aux expert·es. Nous avons suivi ce conseil en laissant une fenêtre de deux semaines entre le moment où l'ensemble des expert·es a acheminé le questionnaire complété et l'envoi du questionnaire suivant.

Pour opérationnaliser la première phase de la méthode Delphi, nous avons invité les expert-es à lire le prototype élaboré et à répondre à un premier questionnaire (disponible à l'annexe F) que nous leur avons acheminé par courriel. Les questions de ce premier questionnaire visaient à collecter l'opinion et le jugement des expert-es au sujet du dispositif pédagogique (Mitroff et Turoff, 2002). Il comportait ainsi 13 questions réparties sous 4 thèmes : 1) l'impression générale sur le dispositif pédagogique, 2) la théorie historico-culturelle de Vygotsky, 3) l'émergence de l'écrit, 4) l'approche développementale prescrite à l'éducation préscolaire. Ce questionnaire comportait quatre questions ouvertes, telles que : « Quelle est votre impression générale sur l'ensemble de la démarche d'observation et de soutien de l'émergence de l'écrit dans le jeu symbolique? » ou encore « Comment améliorer ce prototype afin de permettre aux enseignant-es de cibler et de soutenir les connaissances et les habiletés des enfants en cohérence avec la perspective vygotkienne? ». Il comportait également neuf énoncés sur lesquels les expert-es devaient se prononcer en indiquant leur niveau d'accord avec ce dernier (1- complètement en désaccord, 2 – assez en désaccord, 3- assez en accord, 4- complètement en accord). Par exemple, les expert-es ont eu à se prononcer sur les énoncés suivants : « les fondements théoriques présentés dans le prototype sont cohérents avec la théorie historico-culturelle de Vygotsky »; « le modèle de l'émergence de l'écrit dans une approche intégrale élaboré recouvre de manière complète l'ensemble des composantes de l'émergence de l'écrit »; « les interventions et les stratégies proposées s'inscrivent dans l'approche développementale ». Les expert-es étaient également invité-es à laisser des commentaires pour expliquer leur niveau d'accord avec l'énoncé. Ainsi, de la mi-janvier au début du mois de mars 2021, les expert-es ont rempli le premier questionnaire. Les réponses ont ensuite été soumises à une analyse thématique (Paillé et Mucchielli, 2016) afin de relever les convergences, mais également les divergences. Cette analyse nous a permis, dans un premier temps, de rédiger une synthèse présentant dans quelle mesure les fondements théoriques sont incorporés dans le dispositif élaboré selon les expert-es. Dans un second temps, l'analyse des réponses nous a permis de dégager les problèmes identifiés en ce qui a trait à l'intégration et à l'adéquation des fondements théoriques dans le dispositif pédagogique et de dresser une liste de changements à apporter au dispositif pour accroître la probabilité qu'il atteigne les objectifs visés.

Pour opérationnaliser la deuxième phase de la méthode Delphi, nous avons remis aux expert-es une synthèse des réponses obtenues au premier questionnaire accompagnée d'un deuxième questionnaire à compléter (disponible à l'annexe G). L'objectif du deuxième questionnaire était de connaître l'opinion des expert-es concernant le niveau d'importance accordée aux changements proposés par certain-es expert-es dans le premier questionnaire. Le deuxième questionnaire était conçu sous forme d'un tableau dans lequel

étaient indiqués les huit problèmes présentés dans la synthèse des analyses. Pour chacun d’eux, des propositions de changements à apporter dégagés de l’analyse thématique étaient présentées et les expert-es devaient indiquer le niveau d’importance qu’ils accordent à ces différentes propositions (un total de 30 items). Une définition des différents niveaux d’importance était remise aux expert-es afin d’assurer une compréhension commune (voir le Tableau 3.4). Un espace était prévu pour leur permettre d’ajouter des commentaires, des précisions ou des suggestions (cela était facultatif). La Figure 3.3 présente un extrait de ce questionnaire.

Tableau 3.4 Définition des niveaux d’importance accordés aux changements à apporter

Niveaux d’importance	Définition
Très important	➤ Ce changement aura une incidence directe sur un problème majeur du dispositif pédagogique.
Important	➤ Ce changement aura un impact significatif sur un problème majeur du dispositif pédagogique, mais seulement si d’autres éléments sont changés.
Peu important	➤ Ce changement n’est pas un facteur déterminant pour régler un problème majeur du dispositif pédagogique.
Pas important	➤ Ce changement ne devrait pas être effectué.
Autre	<p>Veillez préciser par écrit, dans l’encadré gris « commentaires », la raison pour laquelle vous ne pouvez indiquer un niveau d’importance pour cette proposition de changement. Voici quelques exemples :</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Je ne considère pas avoir l’expertise nécessaire pour me prononcer au sujet de cette proposition de changement. ou ➤ La proposition de changement devrait être reformulée ainsi « ... »

Source : Inspiré de Linstone et Turoff (2002, p. 87)

Figure 3.3 Extrait du deuxième questionnaire

Problème(s) identifié(s) dans la synthèse des analyses	Propositions de changements à apporter	Niveau d'importance accordé aux changements à apporter				
		Autre	Pas important	Peu important	Important	Très important
2.1 Problème relatif à l'adéquation du concept de la zone du développement prochain (ZDP) dans le cadre théorique (partie 1 du prototype)	a) Définir la ZDP en tant que « possibilité de développement » plutôt qu'en tant que « ce que l'enfant arrive à faire sous la guidance d'un adulte »	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
	<i>Commentaires :</i>					
	b) Tenir compte des dynamiques enseignante/enfant et enseignement/apprentissage dans la définition de la ZDP	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
	<i>Commentaires :</i> Je pense que la dynamique « enseignante/enfant » est très importante à aborder pour le concept de ZDP, mais que la dynamique « enseignement/apprentissage » a plutôt sa place dans la définition du concept d'étayage.					

Section de la synthèse concernée

Les expert-es ont ainsi rempli le deuxième questionnaire de la mi-mars à la mi-avril 2021. Puis, pour interpréter le degré de consensus obtenu à chacun des 30 items du questionnaire, nous avons regroupé les niveaux « pas important » et « peu important » de l'échelle de Likert pour créer la catégorie « changements peu ou pas importants », tandis que les niveaux « important » et « très important » ont été regroupés pour créer la catégorie « changements importants ». Nous tenons à souligner que les nuances entre « peu important » et « pas important » et celles entre « important » et « très important » ont été prises en compte seulement au moment de l'élaboration du prototype 2 du dispositif pédagogique. Les réponses « autre » de l'échelle de Likert, quant à elles, ont été traitées comme des données manquantes, c'est-à-dire que le calcul du degré de consensus tient uniquement compte de l'opinion des expert-es ayant attribué un niveau d'importance (p. ex., si un-e expert-e a coché la case « autre », le degré de consensus est calculé à partir des réponses de cinq expert-es). Le Tableau 3.5 ci-dessous présente ainsi les proportions à partir desquelles le consensus a été interprété :

Tableau 3.5 Proportions à partir desquelles le consensus a été interprété

Degré de consensus	Proportion (%)	Proportion (n)
Consensus fort	81 % à 100 %	L'ensemble des expert-es <i>ou</i> 5 expert-es sur 6
Consensus modéré	71 % à 80 %	4 expert-es sur 5 <i>ou</i> 3 expert-es sur 4
Consensus faible	51 % à 70 %	4 expert-es sur 6 <i>ou</i> 3 expert-es sur 5 <i>ou</i> 2 expert-es sur 3
Absence de consensus	50 % et moins	3 expert-es sur 6 <i>ou</i> 2 expert-es sur 4

* Interprétation du degré de consensus inspiré de Booto-Ekionea et al. (2011, p. 176)

Pour opérationnaliser la troisième phase de la méthode Delphi, nous avons compilé les résultats dégagés de l'analyse des réponses au deuxième questionnaire et les avons transmis aux expert-es dans un document intitulé « synthèse des réponses au deuxième questionnaire ». Un troisième questionnaire à compléter leur a également été acheminé. La figure 3.4 plus bas illustre un exemple de la compilation des résultats qui leur a été acheminée.

Figure 3.4 . Extrait de la synthèse des réponses obtenues au deuxième questionnaire

Problème(s) identifié(s) dans la synthèse des analyses	Propositions de changements à apporter	Niveau d'importance accordé aux changements à apporter				
		Autre	Pas important	Peu important	Important	Très important
2.1 Problème relatif à l'adéquation du concept de la zone du développement prochain (ZDP) dans le cadre théorique (partie 1 du prototype)	a) Définir la ZDP en tant que « possibilité de développement » plutôt qu'en tant que « ce que l'enfant arrive à faire sous la guidance d'un adulte »		2/6 (33 %)		4/6 (66 %) Consensus faible	
	<p><i>Peu/pas important :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Dans votre définition de ZDP, vous indiquez déjà qu'il s'agit d'un développement potentiel (E5) • J'ai mis peu important parce que pour moi ce ne sont pas deux définitions alternatives : la ZPD renvoie aux « possibilités de développement » et les interactions de tutelle, pour employer une expression de Bruner, constitue un des moyens de faire advenir ces possibilités. (E6) <p><i>Important :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Ceci permet une vision moins « mécanique » et limitée de la ZPD, du fait notamment aussi que la ZPD peut se créer dans le jeu par l'enfant lui-même sans « guidance ». (E1) • Plus spécifiquement même, qu'est-ce que cet engagement dans une activité fait faire de nouveau (pour lui) à l'enfant en termes de contrôle de ses propres opérations psychologiques. (E2) • Je remplacerais « plutôt que » par « en plus de » en ajoutant la nuance à votre proposition initiale. Je suis tout à fait d'accord avec les collègues qui indiquent l'importance de cette idée de « possibilité de développement ». En fait, comme cela ne me semble pas incompatible mais plutôt complémentaire, je vous encourage à intégrer les deux perspectives dans votre proposition de définition plutôt que d'opter pour un seul angle. (E3) • Il est peu important de <u>remplacer</u> la définition actuelle. Par contre, il serait important d'ajouter cet élément. (E4) 					

Le troisième questionnaire, quant à lui, invitait les expert-es à « revoir leurs réponses (opinions) originales ou répondre à certaines questions précises en fonction de la rétroaction (*feedback*) venue des autres participants à l'étude » (Booto-Ekionea et al., 2011, p. 172). Ainsi, ce questionnaire avait pour objectif de permettre aux expert-es de revoir ou de clarifier leurs opinions sur l'importance accordée aux changements à apporter au dispositif pédagogique, et ce, à la lumière de l'opinion et des commentaires des autres expert-es du panel. Par conséquent, chaque expert-e a reçu un troisième questionnaire personnalisé (une version non personnalisée de ce questionnaire est disponible à l'annexe H) comprenant cinq colonnes : 1) la première colonne indiquait les 30 propositions de changements que l'on retrouvait dans le deuxième questionnaire, 2) la deuxième colonne indiquait la réponse que l'expert-e a donnée dans le questionnaire précédent, 3) la troisième colonne était colorée selon le degré de consensus obtenu et indiquait l'opinion ayant fait consensus, 4) la quatrième colonne permettait à l'expert-e de cocher sa réponse à ce troisième questionnaire (maintenir son opinion présentée dans la 2^e colonne ou désirer la

changer), 5) la cinquième colonne permettait à l’expert-e de laisser des commentaires s’il ou elle le désirait afin d’expliquer les raisons qui l’amenaient à modifier ou à conserver son opinion. La Figure 3.5 présente un exemple du questionnaire personnalisé selon les réponses d’un des expert-es.

Figure 3.5 Exemple du troisième questionnaire

Items	Réponse Q2	Consensus	Réponse Q3	Commentaires (facultatif)
2.1 - a Définir la ZDP en tant que « possibilité de développement » plutôt qu’en tant que « ce que l’enfant arrive à faire sous la guidance d’un adulte »	Important	Important	<input type="checkbox"/> Je maintiens mon opinion <input type="checkbox"/> Je change d’opinion; ce n’est pas important	
2.1 - b Tenir compte des dynamiques enseignante/enfant et enseignement/apprentissage dans la définition de la ZDP	Important	Important	<input type="checkbox"/> Je maintiens mon opinion <input type="checkbox"/> Je change d’opinion; ce n’est pas important	
2.1 - c Intégrer la dynamique apprentissage/développement dans la définition de la ZDP	Autre	Important	<input type="checkbox"/> Je maintiens mon opinion <input type="checkbox"/> Je change d’opinion; c’est important <input type="checkbox"/> Je change d’opinion; ce n’est pas important	
2.1 - d Intégrer la notion de <i>concepts quotidiens et concepts scientifiques</i> à la définition de la ZDP	Important	Peu/pas important	<input type="checkbox"/> Je maintiens mon opinion <input type="checkbox"/> Je change d’opinion; ce n’est pas important	

Les six expert-es ont rempli ce dernier questionnaire de la fin avril au début du mois de juin 2021. Puis, nous avons à nouveau procédé à l’interprétation du degré de consensus obtenu à chacun des 30 items du troisième questionnaire. Un quatrième questionnaire n’a pas été nécessaire puisque les expert-es étaient arrivés à un degré de consensus satisfaisant (Mitroff et Turoff, 2002), c’est-à-dire que 70 % des items faisaient l’objet d’un consensus fort ou modéré.

Pour opérationnaliser la phase finale de la méthode Delphi, nous avons rédigé une synthèse qui présente les résultats dégagés de l’analyse des données quantitatives, soit le niveau de consensus obtenu au deuxième et au troisième questionnaire. Cette synthèse présente également les résultats dégagés de l’analyse des données qualitatives, soit les huit problèmes identifiés et les propositions de changements

qui nous permettront d'améliorer notre prototype. La synthèse est présentée dans la section 4.3 du chapitre « résultat » de cette thèse.

3.4.3.2 Évaluations beta et gamma

Les évaluations beta et gamma impliquent la mise à l'essai du dispositif pédagogique dans le milieu de pratique. L'évaluation beta consiste à vérifier comment le dispositif fonctionne, soit son utilisabilité (McKenney et Reeves, 2019). Selon Tricot et Tricot (2000), « l'utilisabilité d'un objet finalisé désigne la possibilité d'utilisation de cet objet » (p. 3), ce qui correspond en d'autres mots au fait qu'il soit facile et agréable à utiliser (Nielsen, 2012). Pour décrire l'utilisabilité du dispositif pédagogique, nous avons pris appui sur les cinq indicateurs recensés par Renaud (2020). Le premier indicateur, la facilité pour comprendre l'outil, correspond à « la facilité avec laquelle les enseignants comprennent ce qu'ils doivent faire et comment le faire » (Renaud, 2020, p. 70). Cet indicateur permet d'évaluer la clarté des explications et de vérifier si le dispositif a été mis en œuvre de la manière dont il a été prévu. Le deuxième indicateur, le confort d'utilisation, permet d'identifier les conditions « facilitant ou complexifiant la mise en œuvre de l'outil » (Renaud, 2020, p. 70). Le troisième indicateur, la charge de travail, réfère à l'efficacité de l'outil et permet de déterminer le temps ainsi que les efforts cognitifs nécessaires pour mettre en œuvre le dispositif pédagogique (p. ex., durée de la préparation, charge cognitive, ressources attentionnelles). Le quatrième indicateur, la flexibilité, « indique si l'outil est suffisamment modifiable et/ou adaptable pour qu'un enseignant puisse le mettre à sa main, dans le contexte particulier de sa classe » (Renaud, 2020, p. 71). Le cinquième indicateur, l'ajustement, correspond à l'adéquation du dispositif pédagogique relativement au public cible. Cet indicateur permet de vérifier si le dispositif est « adapté aux connaissances et aux besoins des enfants (ni trop simple, ni trop complexe) » (Renaud, 2020, p. 71). Le Tableau 3.6 résume ces indicateurs.

Tableau 3.6 Indicateurs de l'utilisabilité du dispositif pédagogique

Indicateurs	Description
<i>1. Facilité</i>	Degré de compréhension du mode opératoire du dispositif.
<i>2. Confort d'utilisation</i>	Conditions facilitant ou complexifiant la mise en œuvre du dispositif.
<i>3. Charge de travail</i>	Efficacité du dispositif.
<i>4. Flexibilité</i>	Possibilité pour les utilisateurs de modifier ou d'adapter le dispositif.
<i>5. Ajustement</i>	Adéquation du dispositif aux connaissances et aux besoins du public cible.

L'évaluation gamma, quant à elle, porte sur l'efficacité du dispositif (McKenney et Reeves, 2019). Dans le cas de notre recherche, l'efficacité du dispositif est décrite en fonction de l'utilité du dispositif pédagogique, c'est-à-dire le fait qu'il procure ce dont les utilisateur·trices ont besoin (Nielsen, 2012) et qu'il permet d'atteindre les objectifs visés (Tricot et Tricot, 2000). Pour décrire l'utilité du prototype, nous avons utilisé quatre des six indicateurs recensés par Renaud (2020). Deux indicateurs n'ont pas été retenus. D'abord, l'indicateur « pertinence de la temporalité de l'enseignement » ne s'applique pas à notre dispositif pédagogique puisque l'enseignant·e est invité·e à intervenir ponctuellement lorsqu'une occasion se présente pendant les périodes de jeu symbolique quotidiennes. Il n'y a donc pas de durée des « tâches » ou de « séances ». Le second indicateur qui n'a pas été retenu est « l'apport de l'outil, par comparaison avec les autres outils ou techniques disponibles » puisque les participantes ont affirmé qu'elles n'avaient pas d'outils auparavant pour soutenir l'émergence de l'écrit en contexte de jeu symbolique⁶⁶. Les indicateurs retenus sont présentés dans le Tableau 3.7. Le premier indicateur « donne accès au jugement des enseignants sur la nature et l'ordre des tâches proposées ainsi que sur les choix de supports » (Renaud, 2020, p. 72). Dans le cas plus précis de notre dispositif pédagogique, il est davantage question de la nature et de l'ordre des étapes de la démarche professionnelle ainsi que des outils proposés. Le deuxième indicateur touche la pertinence des objectifs poursuivis dans l'outil. Dans notre cas, nous nous intéressons plus particulièrement au fait que le dispositif pédagogique élaboré répond aux besoins qui ont été identifiés lors de la phase 1 de cette RDE. Le troisième indicateur « fait état de tous les constats réalisés par les professeurs sur l'intérêt manifesté par leurs élèves » (Renaud, 2020, p. 72). Dans le cas de notre recherche, cet indicateur portera plus spécifiquement sur le rapport à l'écrit que les enseignant·es observent chez les enfants de leur classe en lien avec la mise en œuvre des interventions proposées dans le dispositif pédagogique. Le quatrième indicateur concerne les progrès constatés par l'enseignant·e, soit des « résultats tangibles, c'est-à-dire observables et communicables » (Renaud, 2020, p. 73). Notre RDE étant de nature qualitative, cet indicateur repose sur les constats des participantes au regard du développement des différentes composantes de l'émergence de l'écrit et de la compétence ludique des enfants de leur classe.

⁶⁶ Cet indicateur a d'abord été retenu et a été utilisé pour concevoir le guide de l'entrevue 2 semi-dirigée (voir la section 3.4.3.2.2 à ce sujet). En analysant les réponses des participantes, nous avons constaté qu'elles n'avaient pas d'outils de comparaison. Cet indicateur n'a donc pas été retenu pour apprécier l'utilité du dispositif pédagogique.

Tableau 3.7 Indicateurs de l'utilité du dispositif pédagogique

Indicateurs	Description
1. <i>Pertinence de la nature et de l'ordre des étapes de la démarche professionnelle ainsi que des outils proposés</i>	Fréquence d'utilisation des outils proposés Changements observés par les participantes sur leurs pratiques
2. <i>Pertinence des objectifs poursuivis dans le dispositif</i>	Apports de l'utilisation du dispositif pédagogique sur les connaissances et les habiletés des participantes
3. <i>Constats d'intérêt, d'attention et de motivation</i>	Rapport à l'écrit des enfants de la classe.
4. <i>Constats de progrès des enfants</i>	Progrès constatés en lien avec l'émergence de l'écrit ou la compétence ludique des enfants

Dans les paragraphes qui suivent, nous présentons d'abord la méthode de recrutement utilisée ainsi que les participantes de cette mise à l'essai du dispositif. Enfin, nous indiquerons les méthodes utilisées pour collecter et analyser les données.

3.4.3.2.1 Participantes et considérations éthiques

Pour mettre à l'essai le dispositif pédagogique, nous visions le recrutement de quatre à six enseignant-es de la maternelle 4 ans. Le choix du nombre de participant-es à recruter repose sur le fait qu'il est typique d'avoir recours à un petit nombre de participant-es⁶⁷ dans le cas d'un devis qualitatif en recherche-design puisque leur sélection repose sur la nécessité d'obtenir une richesse d'informations (Richey et Klein, 2007). Nous étions ainsi à la recherche d'enseignant-es répondant à ces critères : 1) être titulaire d'une classe de maternelle 4 ans pour une deuxième année scolaire au minimum⁶⁸, 2) éprouver le besoin d'améliorer ses interventions pédagogiques visant à soutenir l'émergence de l'écrit des enfants de sa classe dans une approche développementale, 3) manifester son intérêt et sa motivation à mettre à l'essai le dispositif pédagogique élaboré et à s'engager dans les activités de collecte de données. Pour procéder au recrutement, nous avons eu recours à un échantillonnage par convenance puisque nous étions à la recherche de participant-es volontaires qui répondaient à des critères de sélection spécifiques (Fortin et Gagnon, 2016; Richey et Klein, 2007). Le recrutement s'est donc réalisé auprès d'enseignant-es à la

⁶⁷ Par exemple, dans leurs recherches doctorales respectives, Cloutier (2009) a mis à l'essai une grille d'observation auprès de cinq éducatrices, Sénéchal (2016) a mis à l'essai une séquence didactique auprès de quatre enseignantes, tandis que Laderoute (2019) a mis à l'essai un répertoire d'activités auprès de deux participantes, soit une enseignante et une orthophoniste.

⁶⁸ Nous jugeons qu'un-e enseignant-e ayant vécu une année complète à l'éducation préscolaire sera plus à même d'identifier les lacunes possibles du dispositif pédagogique qu'un-e enseignant-e étant à sa première expérience à la maternelle 4 ans.

maternelle 4 ans faisant partie de notre réseau de contacts⁶⁹, et ce, peu importe où ils et elles se situaient au Québec. Trois conseillères pédagogiques ayant pris contact avec nous lors de colloques professionnels ou ayant collaboré avec nous dans des projets de recherche antérieurs ont également parlé de notre projet aux enseignant-es à l'éducation préscolaire de leur Centre de services scolaire afin de nous aider dans le recrutement. Ces démarches ont été entreprises en avril 2021. Au total, 13 enseignant-es ont manifesté de l'intérêt à participer et ont reçu le formulaire d'information et de consentement.

Au moment de réaliser la phase 3 de ce projet de recherche (2020 à 2022), il importe de souligner que nous nous trouvions dans un contexte particulier de pandémie (COVID-19) qui affectait les conditions quotidiennes de travail des enseignant-es (port du masque par les enseignant-es, haut taux d'absentéisme des enfants en classe, fermeture temporaire de certaines classes ou écoles, etc.). De plus, à l'automne 2021, un tout nouveau programme-cycle d'éducation préscolaire (MEQ, 2021) a été implanté dans les écoles. Cette implantation était accompagnée de formations continues pour les enseignant-es de ce cycle. Ainsi, en raison de ces circonstances et de l'important investissement en termes de temps et d'énergie que la mise à l'essai représentait, seules quatre enseignantes ont choisi d'aller de l'avant et de prendre part à la recherche, ce qui correspondait au minimum de participant-es attendu au départ.

De ces quatre enseignantes⁷⁰, trois d'entre elles ont maintenu leur participation jusqu'à la fin de la collecte des données (enseignantes A, B et C). En effet, une enseignante (enseignante Z) a préféré mettre fin à sa participation en raison d'un manque de temps lié à des contraintes personnelles ainsi que professionnelles. Elle nous a autorisée à conserver et à utiliser les données qui avaient déjà été collectées lorsqu'elle a mis fin à sa participation. Le Tableau 3.8 ci-dessous présente le profil des enseignantes participantes.

⁶⁹ Ce réseau comprend les informateur-trices ayant pris part à la phase 1 de cette RDE, les étudiant-es auquel-es nous avons enseigné à l'université et qui sont maintenant en poste, ainsi que les contacts des membres de notre comité de direction.

⁷⁰ Dans un souci de confidentialité, les participantes sont désignées par un code. De plus, les noms de l'école et du Centre de services scolaire où elles travaillent ne sont pas divulgués.

Tableau 3.8 Données concernant les enseignantes et les classes participantes

	Expérience en enseignement	Contexte de classe
Enseignante A	<ul style="list-style-type: none"> - 15^e année d'expérience (1 année en maternelle 5 ans) - 3^e année en maternelle 4 ans 	<ul style="list-style-type: none"> - École en milieu urbain, dans la région de la Capitale-Nationale. - 16 élèves (7 filles et 9 garçons) - 3 élèves allophones (2 filles et 1 garçon) - 1 élève avec difficulté langagière (1 fille) - TES présente en classe 2,5 heures/jour
Enseignante B	<ul style="list-style-type: none"> - 8^e année d'expérience (4 années en maternelle 5 ans) - 4^e année en maternelle 4 ans 	<ul style="list-style-type: none"> - École en milieu urbain, dans la région de la Capitale-Nationale. - 16 élèves (6 filles et 10 garçons) - 3 élèves allophones (1 fille et 2 garçons) - 1 élève avec difficulté langagière (1 garçon) - TES présente en classe 2,5 heures/ jour
Enseignante C	<ul style="list-style-type: none"> - 14^e année d'expérience (3 années en maternelle 5 ans) - 4^e année à la maternelle 4 ans 	<ul style="list-style-type: none"> - École située en milieu urbain, dans la région de la Montérégie. - 16 élèves (9 filles et 7 garçons) - 1 élève allophone (1 garçon) - 3 élèves avec difficulté langagière (2 filles et 1 garçon) - TES présente en classe 7 heures/ jour
Enseignante Z	<ul style="list-style-type: none"> - 25^e année d'expérience - 2^e année à la maternelle 4 ans 	<ul style="list-style-type: none"> - École en milieu urbain, dans la région de la Capitale-Nationale. - 13 élèves (9 filles et 4 garçons) - 3 élèves allophones (2 filles et 1 garçon) - 2 élèves avec difficulté langagière (2 garçons) - TES présente en classe 2,5 heures/ jour

3.4.3.2.2 Collecte et analyse des données

La mise à l'essai du dispositif pédagogique s'est déroulée du 29 septembre au 22 décembre 2021. Les enseignantes A et B ont mis le dispositif pédagogique à l'essai dans leurs classes pendant 12 semaines, l'enseignante C pendant 10 semaines⁷¹ et l'enseignante Z pendant 4 semaines⁷². Pour décrire l'utilisabilité et l'utilité du dispositif, nous avons eu recours à trois méthodes de collecte de données : la verbalisation rétrospective de l'action, l'entrevue semi-dirigée et l'entrevue de groupe.

Tout d'abord, nous désirions collecter des données sur le vécu des participantes au regard de la mise à l'essai du dispositif pédagogique. La méthode de la verbalisation rétrospective de l'action a été choisie

⁷¹ La classe de l'enseignante C a été fermée à deux reprises pour une durée d'une semaine en raison de la pandémie (une semaine en octobre et une semaine en décembre).

⁷² L'enseignante Z a mis fin à sa participation au mois de décembre, mais elle n'a pas eu l'occasion d'utiliser le dispositif pédagogique dans sa classe après la première entrevue à laquelle elle a participé au début du mois de novembre.

pour collecter des données sur « les réactions, les sentiments et les problèmes que les sujets éprouvent lors de l'exécution d'une tâche » (Oh et Wildemuth, 2017, p. 198), dans ce cas-ci l'utilisation du dispositif pédagogique. Lors d'une formation dispensée aux participantes au début de la mise à l'essai du dispositif pédagogique, des instructions leur ont été données pour leur expliquer quelles informations elles étaient invitées à partager sous la forme d'un enregistrement audio ou audiovisuel (selon leur préférence). Nous avons ainsi pu accéder à « ce que fait, vit et éprouve un acteur selon son point de vue au cours d'une action » (Forget, 2013, p. 58). Cette méthode a pour avantage de permettre l'observation du processus cognitif des participant-es tout au long d'une période donnée (Oh et Wildemuth, 2017), ce qui n'est pas le cas d'autres méthodes qui se déroulent seulement en fin de processus. Ainsi, pendant la période de mise à l'essai, les participantes ont réalisé ponctuellement des verbalisations rétrospectives de l'action. Ces verbalisations étaient parfois accompagnées de photos ou de vidéos qu'elles ont prises dans leur classe afin d'exemplifier leur utilisation du dispositif. Les enseignantes B et C ont produit sept verbalisations de l'action chacune, l'enseignante A en a produit deux⁷³ et l'enseignante Z en a produit une. Une des limites de cette méthode de collecte de données est qu'elle influence le processus de pensée des participant-es pendant la réalisation de la tâche (ici la mise à l'essai du dispositif), ce qui peut perturber la façon dont la tâche est effectuée (Oh et Wildemuth, 2017). En effet, nous avons constaté que la réalisation des verbalisations rétrospectives de l'action amenait les participantes à faire un retour réflexif sur leur pratique et les échanges avec la doctorante qui suivaient la réception des verbalisations ont affecté la façon dont a été mis en œuvre le dispositif pédagogique puisque ces échanges favorisaient la compréhension des participantes au sujet des fondements théoriques et des interventions proposées dans le dispositif pédagogique.

Ensuite, nous avons eu recours à l'entrevue semi-dirigée puisque cette méthode s'avère efficace pour rendre compte du point de vue des participant-es (Poupart, 1997) puisqu'elle « donne un accès direct à l'expérience des individus [et que] les données produites sont riches en détail et en descriptions » (Savoie-Zajc, 2010, p. 356). L'entrevue semi-dirigée s'articulant autour de thèmes généraux (Savoie-Zajc, 2010), elle nous a permis de nous assurer d'aborder l'utilité du dispositif et son utilisabilité. De plus, la structure souple de l'entrevue semi-dirigée nous offrait la possibilité de nous adapter au rythme de chacune de nos interlocutrices et d'approfondir certains éléments au besoin (Savoie-Zajc, 2010). L'entrevue réalisée était de type pragmatique (Patton, 2015) puisqu'elle avait pour but d'obtenir des informations pratiques et

⁷³ Des problèmes techniques ont affecté la fréquence des verbalisations de l'action de cette participante.

utiles en réponse à des questions directes portant sur des problèmes issus de l'expérience personnalisée des participantes, et ce, dans le cadre spécifique de la mise à l'essai du dispositif pédagogique dans leur classe de maternelle 4 ans. Nous avons réalisé une première entrevue semi-dirigée individuelle d'une durée approximative d'une heure par visioconférence avec chacune des quatre participantes, soit à la 4^e ou à la 5^e semaine de mise à l'essai du dispositif pédagogique. Cette entrevue portait sur son utilisabilité (critères de facilité, de confort d'utilisation, de charge de travail, de flexibilité et d'ajustement) (Renaud, 2020). Une seconde entrevue individuelle d'approximativement une heure par visioconférence a été réalisée avec les enseignantes A, B et C, soit à la 9^e ou à la 10^e semaine de mise à l'essai. Celle-ci portait sur l'utilité du dispositif pédagogique (critères de pertinence de la nature et de l'ordre des étapes, de pertinence des objectifs poursuivis, de constats d'intérêt, d'attention et de motivation, et de constats de progrès des enfants) (Renaud, 2020). Pour concevoir le guide d'entrevue pour chacune d'elles, nous nous sommes inspirée des indicateurs proposés par Renaud (2020) (ces guides d'entrevue sont présentés dans les annexes J et K). Ces entrevues individuelles ont d'ailleurs donné l'occasion aux participantes de valider les interprétations de la doctorante en ce qui concerne les verbalisations rétrospectives de l'action (Charters, 2003).

Enfin, les participantes A, B et C ont également pris part à une entrevue de groupe d'une durée d'environ une heure et demie, par visioconférence, en janvier 2022, soit un mois après la fin de la mise à l'essai⁷⁴. Cette entrevue visait à comprendre leur expérience (Desrosiers et al., 2020; Krueger et Casey, 2015) au sujet du soutien de l'émergence de l'écrit en contexte de jeu symbolique en lien avec l'utilisation du dispositif pédagogique à l'automne 2021. Cette entrevue portait sur les retombées bénéfiques, les effets indésirables, les leviers et les obstacles tels que vécus par les participantes (Desrosiers et al., 2020; Krueger et Casey, 2015), ainsi que sur les pistes d'amélioration possibles du dispositif pédagogique. Le guide d'entrevue a été élaboré en prenant appui sur la séquence de catégories de questions proposées par Krueger et Casey (2015) : 1) question d'ouverture, 2) questions d'introduction, 3) questions de transition, 4) questions clés et 5) question de clôture (le guide d'entrevue est présenté dans l'annexe L). Cet entretien regroupait seulement trois enseignantes puisqu'elles correspondent à la totalité des participantes à notre recherche à ce moment-là. Celles-ci ont une expérience en commun, soit la mise à l'essai du dispositif pédagogique, ce qui justifie la taille du groupe. Un groupe comportant six personnes et moins « implique une moins grande diversité d'opinions et moins de possibilités de comparaisons spontanées entre les

⁷⁴ Le dispositif pédagogique n'a pas été utilisé entre le 22 décembre et la date de l'entrevue de groupe en raison du congé des fêtes et d'un enseignement en mode « à distance » au retour des classes en janvier 2022.

participant-es » (Desrosiers et al., 2020, p. 146). En contrepartie, il permet d'approfondir les questions abordées, favorise une certaine cohésion entre les participant-es, encourage le partage de leurs opinions et facilite le travail d'animation (Desrosiers et al., 2020).

Les entrevues individuelles ainsi que l'entrevue de groupe ont été réalisées par visioconférence puisque le contexte pandémique limitait l'accès aux écoles et que les contacts de proximité étaient déconseillés afin de limiter la propagation du virus. L'entrevue par visioconférence avait pour avantage d'offrir une grande flexibilité aux participantes (Deakin et Wakefield, 2014) puisqu'elles pouvaient prendre part aux entrevues alors qu'elles étaient au travail ou chez elles lors de journées de libération pour participer à la recherche ou de journées d'enseignement à distance liées à la fermeture temporaire de leur classe. De plus, des recherches menées sur l'utilisation de l'entrevue par visioconférence (notamment via Zoom et Skype) concluent que ce type d'entrevue permet d'établir une relation de confiance avec les participant-es tout comme les entrevues en face à face (Archibal et al., 2019; Deakin et Wakefield, 2014). Le principal inconvénient soulevé concerne les problèmes techniques (Archibal et al., 2019; Deakin et Wakefield, 2014). En effet, un problème technique rencontré (une mauvaise connexion à l'internet entraînant des coupures et un décalage dans le son pendant l'entrevue de groupe) a affecté la durée de l'entrevue (15 minutes ont été consacrées à régler ce problème). Il s'agit néanmoins d'un problème mineur ayant été résolu, ce qui n'a donc pas affecté les données collectées par la suite. Le recours à l'entrevue par visioconférence soulève également des enjeux éthiques en ce qui a trait à l'enregistrement et le stockage des données. Afin d'assurer la protection des données, l'outil de stockage en ligne « One drive » a été utilisé. Les données partagées (enregistrements audios, audiovisuels et les photos) ont d'abord été stockées sur un serveur au Canada. Ainsi, ces données demeuraient la propriété et la responsabilité des enseignantes participantes ainsi que de la doctorante et étaient soumises à la *Loi sur l'accès aux documents des organismes publics et sur la protection des renseignements personnels*. Ensuite, la doctorante a téléchargé les données sur son espace personnel du serveur d'application de son université et a immédiatement supprimé les données du nuage informatique.

L'ensemble des données audiovisuelles collectées a été transcrit sous forme de verbatims, puis ces transcriptions ont été importées dans le logiciel QSR NVivo 12. Nous avons ainsi pu procéder à une analyse des données par questionnement analytique (Paillé et Mucchielli, 2016). Cette méthode d'analyse a été retenue parce qu'elle « se distingue par l'économie de moyens qu'elle permet, par son efficacité ainsi que par la correspondance étroite qu'elle entretient avec certains types de recherche (recherche évaluative,

recherche-action) » (Paillé et Mucchielli, 2016, p. 232). Par ailleurs, le fait de procéder à une analyse à partir de questions formulées en prenant appui sur des objectifs de la recherche et à partir du corpus de données collectées « assure un niveau de validité important » (Paillé et Mucchielli, 2016, p. 215). Plus précisément, cette méthode consiste d'abord à formuler des questions qui permettent d'opérationnaliser les objectifs de la recherche. Nous avons ainsi constitué un canevas investigatif initial (Paillé et Mucchielli, 2016) afin de décrire l'utilisabilité et l'utilité du dispositif pédagogique mis à l'essai. Ensuite, les données collectées ont été soumises à ces questions, lesquelles ont été précisées en fonction du corpus analysé afin de constituer un canevas investigatif intermédiaire (Paillé et Mucchielli, 2016). Enfin, en répondant progressivement à ces questions, de nouvelles questions ont été formulées et ont ainsi constitué notre canevas investigatif final (l'évolution des canevas investigatif est présentée dans l'annexe M). Ce processus analytique a permis de 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, 2016, p. 214).

Le recours à trois méthodes de collecte de données (verbalisations rétrospectives de l'action, entrevue individuelle et entrevue de groupe) avait pour but d'assurer la crédibilité (validité interne) des résultats (Drapeau, 2004; McKenney et Reeves, 2019). En effet, la collecte de données séquentielles nous a permis de procéder à un « retour aux participant-es » (Guba et Lincoln, 1982) de manière orale afin de vérifier notre compréhension de leur expérience vécue ainsi que nos interprétations. De plus, il nous a été possible de vérifier si des réactions, des sentiments ou des problèmes exprimés par certaines participantes étaient partagés par les autres participantes ou non. Pour favoriser la transférabilité des résultats, nous avons fourni des renseignements sur les participantes et leur groupe-classe (voir le Tableau 3.8 à la page 86) (Drapeau, 2004). De plus, une description détaillée (Guba et Lincoln, 1982) du contexte dans lequel s'est réalisé la mise en œuvre du dispositif pédagogique par les enseignantes A, B et C est présenté dans l'annexe N afin de permettre aux lecteur-trices de porter un jugement critique sur la mise à l'essai et les résultats dégagés (McKenney et Reeves, 2019). Soulignons toutefois que les évaluations beta et gamma réalisées grâce à la mise à l'essai du dispositif pédagogique n'ont pas pour but d'étudier les effets du dispositif pédagogique pouvant être généralisés à la population à l'étude (McKenney et Reeves, 2019). En effet, il s'agit plutôt d'étudier comment les enseignant-es s'approprient ce dispositif, quels progrès peuvent être constatés dans un contexte donné et d'identifier des pistes d'amélioration.

CHAPITRE 4

RÉSULTATS

Dans ce chapitre, nous exposons les résultats dégagés de chaque phase de la RDE réalisée. Dans un premier temps, nous présentons les résultats d'une recherche exploratoire netnographique réalisée à la phase 1 de la RDE. Dans un deuxième temps, nous décrivons le processus par lequel nous avons construit le prototype 1 du dispositif pédagogique. Dans un troisième temps, nous présentons les problèmes relevés par les expert-es concernant l'adéquation des fondements théoriques au sein du dispositif pédagogique et différentes propositions de changements à apporter selon les expert-es. Dans un quatrième temps, nous décrivons le processus par lequel nous avons élaboré le prototype 2 du dispositif pédagogique. Dans un cinquième temps, nous présentons les résultats portant sur l'utilisabilité et l'utilité du dispositif pédagogique mis à l'essai dans quelques classes de maternelle 4 ans.

4.1 Phase 1 - Exploration du problème concret

La phase 1 a pour but de générer une compréhension claire du problème concret, d'identifier les objectifs visés par le dispositif, d'établir les exigences de conception et de dégager des propositions de conception d'un prototype (McKenney et Reeves, 2019). Pour mieux comprendre le problème, nous avons réalisé une étude exploratoire netnographique (Drainville et al., 2021) pour identifier 1) les pratiques en lien avec l'émergence de l'écrit et l'utilisation pédagogique du jeu symbolique discutées au sein d'une communauté virtuelle d'enseignant-es de maternelle 4 ans, ainsi que 2) les besoins qu'ils et elles ont au regard du soutien de l'émergence de l'écrit, notamment en contexte de jeu symbolique. Dans cette section, nous présentons d'abord les résultats dégagés de cette recherche exploratoire. Puis, nous décrivons le problème concret identifié en présentant de manière succincte l'écart existant entre la situation actuelle et la situation souhaitée (McKenney et Reeves, 2019). Enfin, il est question des objectifs visés par le dispositif, des principes de conception et des propositions initiales de conception.

4.1.1 Pratiques et besoins partagés au sein d'une communauté virtuelle d'enseignant-es à la maternelle 4 ans concernant le soutien de l'émergence de l'écrit et l'exploitation du potentiel pédagogique du jeu symbolique

Les résultats présentés dans cette section sont tirés des pages 139 à 143 de l'article scientifique publié portant sur la recherche exploratoire netnographique réalisée dans le cadre de la phase 1 de cette RDE (Drainville et al., 2021), lequel est disponible dans son intégralité dans l'annexe A de cette thèse. Il est ainsi

question de la culture professionnelle collective dégagée de l'analyse de contenu, des pratiques de soutien de l'émergence de l'écrit discutées entre les membres de la communauté virtuelle, de l'exploitation du potentiel pédagogique du jeu symbolique et, enfin, des besoins ressentis par les membres de la communauté virtuelle et dégagés grâce à l'analyse de contenu des propos échangés.

4.1.1.1 La culture professionnelle collective

L'analyse des données révèle que les enseignant-es de la communauté virtuelle promeuvent davantage les pratiques d'émergence de l'écrit que celles de l'enseignement explicite et systématique des lettres et des habiletés de conscience phonologique. En effet, dès qu'un-e collègue aborde l'apprentissage des lettres au moyen d'une activité dirigée par l'adulte, de feuilles d'exercices ou de trousseaux pédagogiques, plusieurs membres remettent ce choix en question en précisant qu'il s'agit d'une approche trop « scolarisante » pour le niveau des enfants de 4 ans. Certain-es ajoutent que l'utilisation de matériel « acheté » n'est pas nécessaire puisque l'exploitation de comptines, de chansons, d'histoires et des prénoms des enfants suffit pour « l'éveil » des enfants de 4 ans au langage écrit. Plusieurs affirment que l'apprentissage à la maternelle 4 ans doit passer par le jeu. Concernant l'importance accordée à l'émergence de l'écrit, certains échanges laissent sous-entendre que le soutien des habiletés psychomotrices et socioaffectives a davantage sa place à la maternelle 4 ans que le soutien des habiletés langagières telles que la lecture et l'écriture. À ce sujet, les enseignant-es soulèvent l'importance du jeu libre pour le développement des enfants dans la mesure où il favorise l'apprentissage des habiletés sociales (partager, régler ses conflits, vivre en groupe, etc.) et offre des occasions d'expérimenter des actions de motricité fine et globale.

Les analyses ont aussi permis de constater la présence d'un consensus et de deux débats au sein des membres du groupe concernant ce qui doit être abordé ou non à la maternelle 4 ans. Premièrement, il semble faire consensus que l'apprentissage de la chanson de l'alphabet et celui de quelques lettres du prénom des enfants sont incontournables. Toutefois, dès qu'un membre se questionne sur la possibilité d'en enseigner davantage, on sent une « levée de boucliers » à travers les réponses des autres membres qui considèrent que cela ne fait pas partie du mandat de la maternelle 4 ans. Il est d'ailleurs fréquent de lire un rappel des exigences du programme de l'éducation préscolaire 4 ans (MEES, 2017), lequel prescrivait la connaissance des lettres du prénom de l'enfant et des lettres qui ont du sens pour lui. Deuxièmement, il y a un débat sur l'enseignement explicite de la prise du crayon. Alors que certain-es considèrent cela essentiel pour éviter à l'enfant de développer de mauvaises habitudes qui nuiront à son

apprentissage de l'écriture, d'autres argumentent que le développement de la motricité globale et fine suffit à l'enfant pour lui assurer la capacité de bien manipuler un crayon éventuellement. Troisièmement, un autre débat identifié est celui entourant la place que doit prendre le développement de la conscience phonologique. Celles et ceux qui sont en faveur de ce développement associent la conscience phonologique à la capacité de reconnaître des sons identiques (rimes, allitération, sons initiaux) dans différents mots et considèrent que l'enfant réalise cet apprentissage au contact de la littérature jeunesse, des chansons et des comptines, ainsi que par les jeux d'association. Au contraire, celles et ceux qui sont en défaveur considèrent que les enfants de 4 ans ne sont pas prêts pour cela et qu'ils risquent de vivre des échecs qui pourraient provoquer une aversion pour la lecture et l'écriture. En général, lorsqu'il est question de l'émergence de l'écrit, les propos recensés traitent de la connaissance des lettres (nom et son), du développement du vocabulaire, de l'aspect psychomoteur (prise du crayon, tracé des lettres) et de la conscience phonologique.

4.1.1.2 Les pratiques de soutien de l'émergence de l'écrit

En ce qui concerne les pratiques partagées en lien avec le soutien de l'émergence de l'écrit, certain·es ont indiqué que cela se fait de manière spontanée à partir des intérêts et des questionnements des enfants ou par le jeu. Des interventions se réalisant spontanément ont été recensées dans les échanges. Parmi elles, nous retrouvons l'observation des lettres dans le titre d'une histoire, l'écriture d'un message collectif à un destinataire réel ou fictif, les présentations des enfants (p. ex., un enfant présente aux autres un objet qu'il a apporté qui commence par un son donné), l'exposition des enfants à des écrits dans les différentes aires de la classe, les discussions informelles sur les lettres, les sons ou de nouveaux mots de vocabulaire quand une occasion se présente ainsi que l'accompagnement d'un enfant lorsqu'il désire écrire un mot ou un message. L'importance de valoriser les remarques spontanées des enfants au sujet des lettres et des sons est soulevée par quelques-un·es. Plusieurs indiquent par ailleurs fournir aux enfants du matériel pour les encourager à faire des tentatives d'écriture (p. ex., coin écriture, étiquettes-mots, modèle écrit des prénoms, lettres aimantées).

Certaines activités planifiées par l'adulte ayant pour visée l'émergence de l'écrit ont également été relevées. D'abord, certain·es exploitent le contenu de trousse pédagogiques en totalité (p. ex., Jouons avec Cornemuse et ses amis, ABC Boum, Dans l'univers de Mousse) ou en partie (p. ex., Raconte-moi l'alphabet, La forêt de l'alphabet). Encore une fois, cette pratique ne fait pas l'unanimité et plusieurs répliquent que l'utilisation de matériel « acheté » n'est pas nécessaire puisque l'exploitation de comptines,

de chansons, d'histoires et des prénoms des enfants suffit. Ensuite, quelques-un·es racontent avoir essayé d'introduire un message du jour (activité réalisée en grand groupe consistant à « décoder » un message écrit par l'enseignant·e), mais partagent avec les membres du groupe leur échec à susciter l'intérêt de la majorité des enfants. D'autres enseignant·es indiquent proposer des ateliers aux enfants (p. ex., tracer des lettres dans le sable, façonner des lettres en pâte à modeler, décorer des lettres avec différents médiums). Enfin, la plupart des activités planifiées consistent à exploiter les étiquettes-mots des prénoms (comparaison des lettres, devinette, globalisation), à discuter au sujet d'une « lettre du jour » ou d'un « mot du jour », à réaliser des jeux dirigés collectifs et à lire des histoires (plusieurs enseignant·es affirment réaliser la « lecture interactive enrichie » du programme Cap sur la prévention).

4.1.1.3 L'exploitation du potentiel pédagogique du jeu symbolique

Pour ce qui est des pratiques de soutien de l'émergence de l'écrit au moyen du jeu (toutes formes confondues), différentes pratiques ont été recensées. La forme de jeu dont il est principalement question est le jeu structuré avec un objectif ciblé (Maynes et al., 2016) (devinettes, recherche d'objets qui commencent par un son donné, sauts dans des cerceaux autant de fois qu'il y a de syllabes dans un mot, etc.). Concernant le jeu libre intégrant des apprentissages intentionnels (Maynes et al., 2016), aucun propos recensé n'indique qu'un membre du groupe recourt à des interventions situées dans le jeu symbolique pour soutenir l'émergence de l'écrit. À trois reprises, des enseignant·es conseillent à leurs collègues de la communauté virtuelle de se donner en modèle en jouant avec les enfants (mais pas nécessairement pour soutenir l'émergence de l'écrit). Le jeu libre non structuré (Maynes et al., 2016) semble occuper un peu plus de place dans les pratiques recensées. À cet effet, certain·es enseignant·es adoptent une posture non engagée (Lemay et al., 2019) puisque la période de jeu libre sert à travailler en sous-groupe avec quelques enfants (ateliers, activités de soutien, etc.). D'autres, pour leur part, adoptent une posture de metteur en scène (Lemay et al., 2019) en enrichissant les aires de jeu par des écrits et du matériel d'écriture (p. ex., ajout d'étiquettes-mots à recopier, de papier, de crayons, d'affiches ou de livres en lien avec le thème du jeu). Quatre conversations portant sur l'aménagement thématique des aires de jeu symbolique (une par année, de 2017 à 2020) ont été recensées. Par ailleurs, quand un membre partage des photos d'un coin de jeu symbolique de sa classe, avec ou sans matériel écrit, cela suscite une cinquantaine de réponses positives (émojis et commentaires écrits). Soulignons également que la mise à la disposition d'une variété de matériel de jeux (p. ex., figurines, petites voitures, poupées, vaisselle-jouet, jeux de société, jeux de construction, jeux de logique, etc.) a été soulevée comme un élément incontournable dans l'aménagement d'une classe de maternelle 4 ans.

4.1.1.4 Les besoins identifiés

Lorsque les enseignant-es s'adressent à la communauté virtuelle au sujet de l'apprentissage du langage écrit, c'est surtout lié à un questionnement sur des activités à mettre en place, une recherche de nouvelles idées, une remise en question de leur façon de faire, un désir d'améliorer une activité déjà en place, une planification (à quel moment de l'année scolaire intégrer une telle activité). Une autre raison de s'adresser à la communauté virtuelle est la recherche de matériel pédagogique pour apprendre les lettres et les habiletés de conscience phonologique (trousses pédagogiques, jeux de société, affiches, étiquettes-mots, alphabet mural, guides pédagogiques, sites Web). Dans une publication, l'enseignante précise que cette recherche repose sur le fait qu'elle juge certains matériels trop scolarisant ou trop difficiles pour le niveau de connaissances actuel des enfants de sa classe, tandis qu'une autre publication indique que l'enseignante aimerait avoir un matériel clés en main présentant une progression.

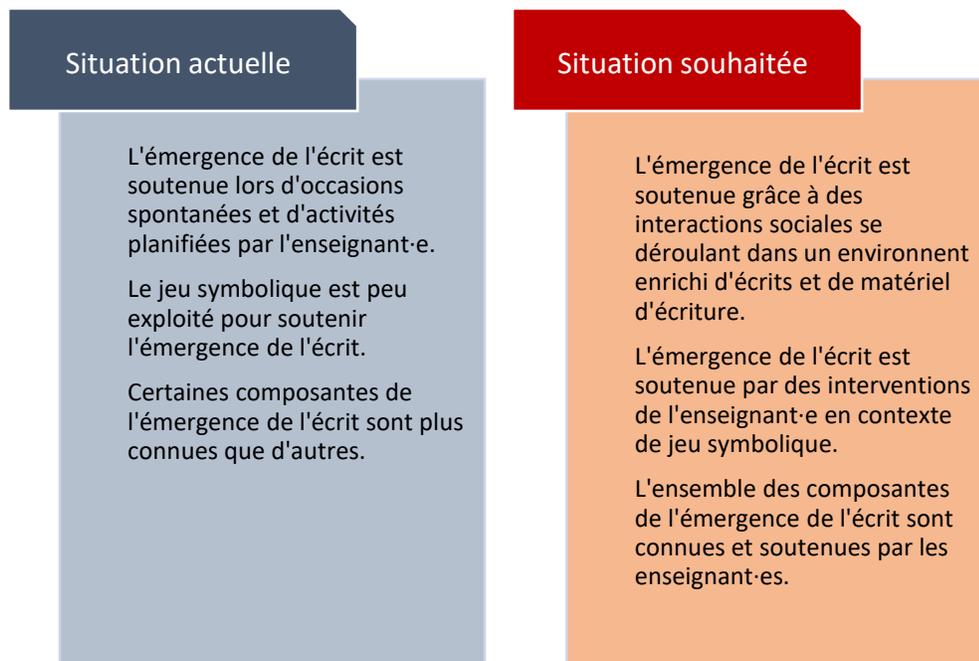
Les difficultés exprimées par les enseignant-es concernant le jeu symbolique sont liées à la gestion de classe: atmosphère chaotique, environnement désordonné et conflits à désamorcer. Il semble ainsi que les enseignant-es s'adressent à la communauté virtuelle plutôt parce qu'elles et ils sont à la recherche de modes de fonctionnement que de stratégies d'intervention pour soutenir les apprentissages par le jeu. Une fois, un membre a partagé son désir de soutenir la compétence ludique des enfants (les amener à varier leurs jeux symboliques et à approfondir les scénarios) et se demandait quel matériel ajouter aux coins de jeux symboliques pour y parvenir. Ses collègues virtuels ont alors suggéré des thèmes de jeu et du matériel lié à la thématique ou polyvalent (boîte de carton, costumes, matériel de bricolage, jeux de construction, etc.). Les suggestions n'ont toutefois pas touché les interventions de l'enseignant-e pouvant soutenir la compétence ludique des enfants.

4.1.2 Écart entre la situation actuelle et la situation souhaitée

Selon McKenney et Reeves (2019), la description du problème concret doit présenter de manière succincte l'écart existant entre la situation actuelle et la situation souhaitée. Pour ce faire, nous avons pris appui sur les résultats dégagés de l'étude exploratoire netnographique pour décrire en quelques mots la situation actuelle. Il s'avère ainsi que les enseignant-es de maternelle 4 ans de la communauté virtuelle soutiennent l'émergence de l'écrit lors d'occasions qui surgissent spontanément et lors d'activités planifiées par l'adulte telles que des jeux structurés. Il semble toutefois que le jeu symbolique est un contexte peu exploité pour soutenir l'émergence de l'écrit. De plus, certaines composantes de l'émergence de l'écrit (Rohde, 2015) sont davantage connues des enseignant-es que d'autres (p. ex., les propos collectés

concernent davantage la conscience phonologique et l'apprentissage des lettres que la découverte des conventions de l'écrit). La recension des écrits effectuée pour rédiger la problématique de cette RDE permet quant à elle de déterminer qu'il serait souhaitable que les enseignant-es soutiennent l'émergence de l'écrit des enfants par des interventions situées en contexte de jeu symbolique et par des interventions qui visent le développement de l'ensemble des composantes de l'émergence de l'écrit. La Figure 4.1 ci-dessous présente ainsi l'écart entre la situation actuelle et la situation souhaitée.

Figure 4.1 Écart entre la situation actuelle et la situation souhaitée

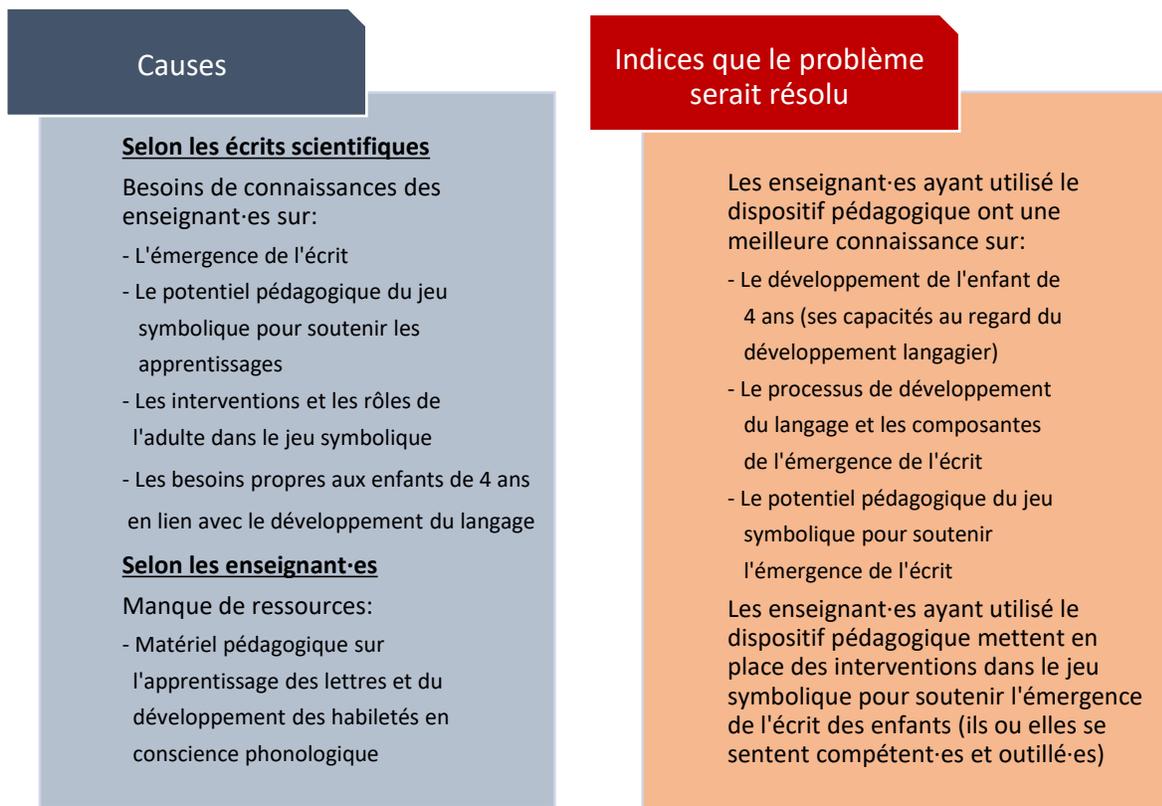


4.1.3 Objectifs visés par le dispositif pédagogique

Pour expliquer cet état des faits de manière empiriquement fondée (McKenney et Reeves, 2019), nous avons dégagés des causes possibles à partir des recherches recensées dans le cadre de cette RDE ainsi qu'à partir des propos partagés par les enseignant-es au sein de la communauté virtuelle étudiée. Selon les recherches, il se dégage ainsi que cet écart pourrait s'expliquer par un besoin de connaissances chez ces praticien-nes en ce qui concerne le concept d'émergence de l'écrit (p. ex., Charron, 2022a; Drainville, 2017; Lachapelle, 2020; Thériault, 2008), le potentiel pédagogique du jeu symbolique pour soutenir les apprentissages, dont l'émergence de l'écrit (p. ex., Bouchard et al., 2015; Dumais et Soucy, 2020b; Lachapelle, 2020), ainsi que les interventions et les rôles de l'adulte dans le jeu symbolique (p. ex., Bouchard et al., 2021; Bubikova-Moan et al., 2019; Dumais et Soucy, 2020b). Selon les propos partagés

par les membres de la communauté virtuelle étudiée, un besoin de ressources pédagogiques est également soulevé (p. ex., matériel clés en main, idées d'activités concrètes à mettre en place). Ce besoin a également été exprimé par des enseignant-es à l'éducation préscolaire ayant participé à la recherche menée par Lachapelle (2020). En déterminant les causes possibles, nous avons été en mesure d'identifier des indices permettant d'établir que le problème serait résolu à l'issue de cette RDE, lesquels constituent les objectifs visés par le dispositif pédagogique. Ces éléments sont indiqués dans la Figure 4.2.

Figure 4.2 Causes possibles à l'écart constaté et indices que le problème serait résolu



Le dispositif pédagogique à élaborer devait donc viser les objectifs suivants :

1. Permettre aux enseignant-es de connaître les capacités des enfants de 4 ans au regard du développement langagier à l'âge préscolaire.
2. Permettre aux enseignant-es d'acquérir des connaissances sur le processus de développement du langage à l'âge préscolaire (émergence de l'écrit) et sur les composantes de l'émergence de l'écrit.

3. Permettre aux enseignant·es d’acquérir des connaissances sur le potentiel pédagogique du jeu symbolique pour soutenir l’émergence de l’écrit.
4. Outiller les enseignant·es afin qu’ils et elles sachent quand et comment intervenir dans le jeu symbolique afin de soutenir l’émergence de l’écrit des enfants de leur classe.

4.1.4 Principes de conception du dispositif pédagogique

Pour atteindre les objectifs visés, le dispositif pédagogique devait également répondre à certains principes de conception, lesquels se rapportent aux facteurs encadrant les choix (p. ex., libertés, opportunités et contraintes liées au contexte) (McKenney et Reeves, 2019). Parmi les facteurs à considérer, il y avait d’abord la *Loi sur l’instruction publique du Québec* qui indique que les enseignant·es ont le droit « de prendre les modalités d’intervention pédagogique qui correspondent aux besoins et aux objectifs fixés pour chaque groupe ou pour chaque élève qui lui est confié » (article 19). Nous disposions ainsi d’une certaine liberté en ce qui concerne les interventions pédagogiques proposées au sein du dispositif pédagogique dans la limite où elles correspondaient aux besoins des enfants d’âge préscolaire et aux objectifs du programme. Par ailleurs, les prescriptions du programme-cycle d’éducation préscolaire (MEQ, 2021) constituaient un autre facteur qui devait être pris en compte dans l’élaboration du dispositif pédagogique. Celles-ci constituaient dans notre cas plutôt une opportunité qu’une contrainte. En effet, ce programme prescrit l’observation du cheminement de l’enfant « lors d’activités qui amènent l’enfant dans sa zone proximale de développement » (MEQ, 2021, p. 9), reconnaît le rôle du jeu dans l’apprentissage, souligne la pertinence d’observer l’enfant en contexte de jeu libre et indique que l’enfant devrait bénéficier de deux périodes de jeux libres quotidiennes d’au moins 45 minutes, ce qui représentait une opportunité pour la mise en place d’interventions situées dans le jeu symbolique. De plus, il y est prescrit que les enfants à l’éducation préscolaire doivent développer leur compétence à communiquer à l’oral et à l’écrit, ce qui justifiait notamment la pertinence du dispositif pédagogique au regard des orientations ministérielles. Certaines contraintes devaient également être considérées dans l’élaboration du dispositif pédagogique. D’abord, nous devions considérer le ratio enseignant·e-enfants qui peut aller jusqu’à un·e enseignant·e pour 17 enfants en maternelle 4 ans (une ressource additionnelle⁷⁵ est généralement présente à temps partiel en soutien à l’enseignant·e et aux enfants). Par conséquent, le dispositif

⁷⁵ La ressource additionnelle est spécialisée dans le développement des jeunes enfants. Il peut s’agir, par exemple, d’un technicien ou d’une technicienne en éducation spécialisée ou en service de garde éducatif à l’enfance (Gouvernement du Québec, 2022).

pédagogique proposé devait amener l’enseignant·e à intervenir auprès de plusieurs enfants à la fois (et non exiger des interventions individuelles). Ensuite, nous devons tenir compte des ressources matérielles généralement présentes dans une classe de maternelle 4 ans et du temps dont dispose l’enseignant·e dans une journée de travail. Ainsi, le dispositif qui a été élaboré ne devait pas nécessiter un investissement trop important en termes de temps ou des dépenses de la part des enseignant·es puisque les budgets de classe sont restreints.

4.1.5 Propositions initiales de conception du dispositif pédagogique

Les propositions initiales de conception sont basées sur les données empiriques ainsi que sur une compréhension approfondie du problème et du contexte (libertés, opportunités et contraintes) (McKenney et Reeves, 2019). En tenant compte de tous ces éléments, nous avons réalisé une tempête d’idées pour imaginer des formes possibles que pouvait prendre le dispositif pédagogique. Le Tableau 4.1 ci-dessous présente des propositions de conception qui ont été inspirées par des résultats de la recherche exploratoire netnographique. Il est à noter qu’il ne s’agit que de nos idées initiales et que les choix de conception ayant permis l’élaboration du prototype 1 sont présentés dans la section suivante.

Tableau 4.1 Propositions initiales de conception

Sources d’inspiration	Propositions générées
Les enseignant·es sont incertain·es quant aux capacités propres aux enfants de 4 ans au regard de leur développement langagier	<ul style="list-style-type: none"> • Proposer des éléments théoriques (unicité des enfants, respect du rythme et des intérêts de chacun). • Proposer des capsules vidéos exemplifiant les compétences des enfants de 4 ans en émergence de l’écrit. • Proposer des grilles d’observation qui permettent d’identifier les compétences développées. • Proposer des interventions différenciées en fonction des intérêts, des besoins, des connaissances et des compétences démontrés par chacun des enfants. • Proposer un dispositif évolutif au fil de l’année scolaire (plutôt de l’observation en septembre et ajout d’interventions au fil du temps).
Les enseignant·es ont besoin de connaissances sur l’émergence de l’écrit (interrelation des composantes)	<ul style="list-style-type: none"> • Proposer des éléments théoriques (capsules vidéos explicatives, tableaux ou schémas des composantes, texte explicatif...). • Proposer des capsules vidéos exemplifiant les composantes de l’émergence de l’écrit (enregistrements d’enfants). • Proposer des grilles d’observation qui permettent de repérer les manifestations observables des différentes composantes de l’émergence de l’écrit.
Les enseignant·es perçoivent le potentiel éducatif du jeu pour les compétences	<ul style="list-style-type: none"> • Proposer des éléments théoriques (capsules vidéos explicatives, texte explicatif...). • Proposer des capsules vidéos exemplifiant comment les enfants développent l’émergence de l’écrit en jouant.

socioaffectives, mais pas pour les apprentissages tels que l'émergence de l'écrit	<ul style="list-style-type: none"> • Proposer des grilles d'observation qui permettent d'identifier les compétences développées.
Les enseignant-es ne savent pas quand et comment intervenir dans le jeu symbolique pour soutenir les apprentissages des enfants	<ul style="list-style-type: none"> • Proposer des éléments théoriques (capsules vidéos explicatives, texte explicatif...). • Proposer des capsules vidéos exemplifiant comment l'enseignant-e intervient dans le jeu. • Proposer différentes interventions qui permettent de soutenir l'émergence de l'écrit dans le jeu symbolique. • Proposer une grille d'autoévaluation de sa compétence à intervenir dans le jeu.
Les aires de jeu symbolique sont peu enrichies par des écrits et du matériel d'écriture	<ul style="list-style-type: none"> • Proposer des éléments théoriques (capsules vidéos explicatives, texte explicatif...). • Proposer des exemples d'enrichissement des aires de jeu symbolique (thème et matériel ajouté). • Proposer des capsules vidéos exemplifiant comment les enfants interagissent avec le matériel ajouté. • Proposer une grille d'autoévaluation de la qualité des aires de jeu symbolique.

4.2 Phase 2 - Construction du dispositif pédagogique (prototype 1)

Les idées initiales de conception résultant de la Phase 1 de la RDE ont été explorées au moyen de l'anasynthèse. Cette méthode de collecte et d'analyse des données nous a permis d'élaborer des parties du dispositif pédagogique (les synthèses), soit 1) un cadre théorique présentant des concepts pertinents à l'élaboration du dispositif pédagogique (la zone du développement le plus proche, la médiation entre l'enfant et les apprentissages, le jeu symbolique) ainsi qu'une description du développement du langage oral et écrit, et des interventions permettant de le soutenir; 2) un modèle de l'émergence de l'écrit dans une approche intégrale; 3) un organigramme des interventions et des stratégies de soutien de l'émergence de l'écrit dans le jeu symbolique accompagné d'explications et d'exemples, et 4) une liste à cocher pour autoévaluer la qualité de l'aménagement physique des aires de jeu symbolique⁷⁶.

La construction d'un prototype implique ensuite d'organiser les différentes parties de la solution élaborée (McKenney et Reeves, 2019). Ainsi, tels les morceaux d'un casse-tête, les différentes synthèses résultant de l'anasynthèse ont dû être assemblées pour former un tout qui soit utilisable et utile aux enseignant-es à l'éducation préscolaire. En prenant appui sur la perspective vygotkienne, nous avons établi que la porte

⁷⁶ Le processus d'anasynthèse ayant permis d'élaborer ces parties a été présenté dans la section 3.4.1 de cette thèse.

d'entrée de notre dispositif pédagogique serait l'observation des enfants en contexte de jeu symbolique puisque cette pratique permet d'identifier les apprentissages situés dans la zone du développement le plus proche de l'enfant. Cela nous a amenée à consulter divers ouvrages pédagogiques traitant de l'observation et de la planification qui s'adressaient aux enseignant-es à l'éducation préscolaire ou aux éducateur-trices à la petite enfance (p. ex., Cloutier, 2012; Fontaine, 2008; Manningham et Vaillant, 2017; Provencher et Bouchard, 2019). Nous nous sommes ainsi inspirée de la démarche professionnelle proposée par Cloutier (2012) qui consiste à « observer l'enfant dans son développement actuel et en devenir, analyser et interpréter les observations, planifier à partir des observations et intervenir dans la zone de développement proximal ainsi que faire un retour sur la démarche » (p. 63-64). Nous l'avons choisi parce qu'elle permet l'opérationnalisation des fondements théoriques sur lesquels s'appuie l'élaboration de notre dispositif pédagogique et parce que cette démarche est incluse dans la formation initiale de professionnel·les à l'éducation préscolaire et à l'éducation à la petite enfance. En effet, cette démarche rejoint « le processus de l'intervention éducative pour soutenir l'apprentissage actif » prescrit dans le programme éducatif pour les services de garde du Québec (ministère de la Famille, 2019, p. 48) et est également présentée dans l'ouvrage de Bouchard (2019, p. 457) qui est une référence utilisée dans plusieurs programmes de baccalauréat d'éducation préscolaire et d'enseignement au primaire au Québec.

C'est ainsi que nous avons établi le plan initial de conception, lequel s'est précisé en cours de route pour donner le résultat final de cette phase, soit le prototype 1. Le plan initial de conception et le plan final sont présentés dans le Tableau 4.2. Il est possible d'y constater que le prototype 1 élaboré est constitué de trois parties. La première partie comprend des éléments théoriques qui visent à apporter des connaissances aux enseignant-es concernant le développement langagier des enfants d'âge préscolaire, le potentiel pédagogique du jeu symbolique ainsi que les interventions qu'il est possible de mettre en œuvre (selon la perspective vygotskienne). La deuxième partie comprend des éléments théoriques sur le concept d'émergence de l'écrit dans une approche intégrale (le processus de développement du langage écrit à l'âge préscolaire) et sur les différentes composantes de l'émergence de l'écrit. Cette partie présente un nouveau modèle de l'émergence de l'écrit que nous avons développé. Cette partie a pour visée d'apporter des connaissances aux enseignant-es concernant l'émergence de l'écrit et ses composantes. La troisième partie comprend la description de chacune des étapes de la démarche professionnelle (inspirée de Cloutier, 2012) et vise à outiller les enseignant-es afin qu'ils et elles sachent quand et comment intervenir dans le jeu symbolique afin de soutenir l'émergence de l'écrit des enfants de leur classe. Cette partie comprend ainsi une description de la mise en œuvre de chaque étape de la démarche, ainsi que des outils (p. ex.,

grilles d'observation, d'analyse et d'autoévaluation) et des exemples fictifs afin de soutenir les enseignant-es dans la mise en œuvre des étapes. Le prototype 1 prend la forme d'un document Word comptant environ 70 pages. La thèse doctorale devant se limiter à 200 pages, le prototype 1 est présenté dans l'annexe C.

Tableau 4.2 Présentation de l'évolution du plan de conception du prototype 1

Plan du prototype 1 (version initiale)	Plan du prototype 1 (version finale)
<p>Partie A : Soutenir la compétence ludique des enfants</p> <ul style="list-style-type: none"> • Théorie : le jeu symbolique est l'activité maitresse à l'âge préscolaire • Théorie : Les trois schémas du jeu symbolique et caractéristiques du jeu mature • Outils à inclure : 1) liste à cocher d'autoévaluation de l'aménagement des aires de jeu symbolique, 2) grille d'observation de la compétence ludique, 3) pistes d'intervention 	<p>Partie 1 : Fondements théoriques de la perspective vygotskienne</p> <ul style="list-style-type: none"> • La zone du développement le plus proche (ZDP) • Le rôle de médiateur·rice de l'enseignant·e entre l'enfant et les apprentissages • Le jeu symbolique crée la ZDP à l'âge préscolaire • Les interventions qui soutiennent le développement du langage oral • Les interventions qui soutiennent le langage écrit
<p>Partie B : Soutenir l'émergence de l'écrit</p> <ul style="list-style-type: none"> • Théorie : Les relations entre le jeu symbolique et le développement langagier • Théorie : Les trois composantes de l'émergence de l'écrit • Outils à inclure : 1) liste des manifestations observables de l'émergence de l'écrit, 2) grilles d'observation de l'émergence de l'écrit, 3) pistes d'interventions 	<p>Partie 2 : Émergence de l'écrit</p> <ul style="list-style-type: none"> • Le concept de l'émergence de l'écrit et l'approche intégrale de l'apprentissage du langage écrit • Notre modèle de l'émergence de l'écrit dans une approche intégrale
<p>Partie C : Démarche professionnelle</p> <ul style="list-style-type: none"> • Observer • Analyser et interpréter les observations • Planifier et intervenir • Réfléchir sur la démarche 	<p>Partie 3 : Démarche pédagogique visant à observer et à soutenir l'émergence de l'écrit dans le jeu symbolique</p> <ul style="list-style-type: none"> • Observer l'enfant dans son développement actuel et le plus proche <ul style="list-style-type: none"> ○ Outil inclus : grille d'observation des manifestations de l'émergence de l'écrit dans le jeu symbolique

	<ul style="list-style-type: none"> • Analyser et interpréter les observations réalisées <ul style="list-style-type: none"> ○ Outil inclus : Exemples d'analyses • Planifier, à partir des observations, et intervenir dans la ZDP de l'enfant <ul style="list-style-type: none"> ○ Outil inclus : organigramme des liens entre la posture de l'enseignante, les interventions et les stratégies de soutien de l'émergence de l'écrit dans le jeu symbolique ○ Outil inclus : Liste à cocher pour évaluer la qualité de l'aménagement physique des aires de jeu symbolique de la classe au regard de l'émergence de l'écrit ○ Grille de planification des interventions de soutien de l'émergence de l'écrit dans le jeu symbolique • Retour sur la démarche
--	--

4.3 Phase 3 - Évaluation alpha

Le prototype 1 élaboré a ensuite été présenté à un panel d'expert-es afin de collecter des données au sujet de l'adéquation des fondements théoriques au sein du dispositif pédagogique. Pour ce faire, nous avons eu recours à la méthode Delphi. L'analyse des données qualitatives recueillies dans le premier questionnaire a permis de dégager huit problèmes concernant l'incorporation ou l'adéquation des fondements théoriques au sein du dispositif pédagogique. Pour chacun de ces problèmes, des propositions de changements à apporter ont été dégagées dans les commentaires écrits laissés par les expert-es. Ces propositions ont été désignées comme les items du deuxième questionnaire et du troisième questionnaire. Le Tableau 4.3 ci-dessous présente l'ensemble des problèmes identifiés et les 30 propositions de changements à apporter (items).

Tableau 4.3 Problèmes identifiés et propositions de changements à apporter

Problèmes identifiés	Propositions de changements à apporter (items)
<p>1 Problème relatif à l'adéquation du concept de la zone du développement prochain (ZDP) dans le cadre théorique (partie 1 du prototype)</p>	<p>1) Définir la ZDP en tant que « possibilité de développement » plutôt qu'en tant que « ce que l'enfant arrive à faire sous la guidance d'un adulte »</p> <p>2) Tenir compte des dynamiques enseignant·e/enfant et enseignement/apprentissage dans la définition de la ZDP</p> <p>3) Intégrer la dynamique apprentissage/développement dans la définition de la ZDP</p> <p>4) Intégrer la notion de « concepts quotidiens » et de « concepts scientifiques » à la définition de la ZDP</p>
<p>2 Problème relatif à l'incorporation et à l'adéquation du concept de la zone du développement prochain (ZDP) dans la procédure d'observation et d'analyse</p>	<p>5) Préciser que la procédure d'observation-analyse-intervention est itérative</p> <p>6) Prendre en compte la « dimension temporelle » (p. ex., occurrence des comportements observés, niveau d'autonomie de l'enfant au fil du temps) dans l'analyse de la ZDP</p> <p>7) Faire une distinction entre les « apprentissages » et le « développement » de l'enfant dans l'analyse de la ZDP</p> <p>8) À l'étape du retour sur la démarche, intégrer des moyens pour permettre à l'enseignant·e de se questionner sur son développement professionnel (sa capacité à observer, interpréter et intervenir)</p>
<p>3 Problème relatif à l'incorporation et à l'adéquation du concept d'étayage dans les interventions et les stratégies de soutien proposées</p>	<p>9) Présenter des interventions qui s'appuient sur le concept de « double stimulation » de Vygotsky</p> <p>10) Présenter des interventions qui font vivre à l'enfant une expérience significative dans laquelle il est affecté par sa difficulté à réaliser une tâche</p> <p>11) Présenter des interventions qui amènent l'enfant à utiliser et à s'approprier des instruments psychologiques</p>
<p>4 Problème relatif à l'adéquation du développement langagier dans la théorie de Vygotsky (partie 1 du prototype) et à son transfert dans le modèle de l'émergence de l'écrit dans une approche intégrale (partie 2 du prototype).</p>	<p>12) Ajouter le processus du développement langagier dans la perspective vygotskienne (différents types de langage : extériorisé, égocentrique, intérieur et pensée verbale) et les fonctions du langage dans les fondements théoriques</p> <p>13) Remplacer le modèle de l'émergence de l'écrit dans une approche intégrale que nous avons élaboré par un modèle qui prend uniquement appui sur le développement langagier dans une perspective vygotskienne pour assurer une cohérence d'ensemble</p>
<p>5 Problème relatif à l'adéquation du concept d'émergence de l'écrit dans une approche intégrale dans le modèle élaboré (partie 2 du prototype)</p>	<p>14) Distinguer les éléments qui relèvent des « connaissances », des « habiletés » et des « attitudes » (2^e colonne du Tableau 2) et définir ces trois concepts</p> <p>15) Établir une hiérarchie (des relations) entre les composantes de l'émergence de l'écrit (p. ex., lesquelles l'enfant développe en premier, lesquelles sont les fondements des autres...)</p> <p>16) Revoir les connaissances, habiletés et attitudes incluses dans la composante « langage oral » (retourner à la recension des écrits sur le sujet, approfondir les définitions, revoir l'organisation des éléments...)</p> <p>17) Dans la composante « langage oral », ajouter l'élément « conscience morphosyntaxique »</p>

	<p>18) Remplacer le terme « conscience de l'écrit » par « clarté cognitive »</p> <p>19) Dans la composante « écriture en émergence », ajouter la « dictée à l'adulte »</p> <p>20) Dans la composante « écriture en émergence », remplacer les stades d'écritures de Ferreiro par les « préoccupations de l'enfant » (préoccupations visuographiques, phonographiques, orthographiques)</p>
<p>6 Problème relatif à l'incorporation et à l'adéquation du concept d'émergence de l'écrit dans une approche intégrale dans les procédures d'observation et d'analyse ainsi que les stratégies d'intervention</p>	<p>21) Ajouter la prise en compte de la dimension socioculturelle de l'enfant (son vécu) au moment de l'analyse de sa ZDP par l'enseignant-e</p> <p>22) Dans les exemples d'analyse des observations (Tableau 8, 9 et 10), identifier les attitudes de l'enfant envers la communication orale, la lecture et l'écriture</p> <p>23) S'assurer que les interventions et les stratégies proposées visent plus explicitement le soutien de l'émergence de l'écrit des enfants</p> <p>24) Dans la procédure d'analyse des observations, proposer un moyen pour l'enseignant-e de distinguer « apprentissages » et « développement » au regard de l'émergence de l'écrit</p>
<p>7 Problème relatif à l'adéquation de l'approche développementale au sein du modèle élaboré de l'émergence de l'écrit dans une approche intégrale (partie 2 du prototype)</p>	<p>25) Présenter l'émergence de l'écrit (développement langagier) sous la forme d'un continuum</p> <p>26) Dans la définition du concept d'émergence de l'écrit, préciser que les différentes composantes se combinent au sein de situations de communication dans lesquelles le médium (langage oral ou langage écrit) n'est qu'un aspect.</p> <p>27) Faire des liens entre les dimensions socioculturelles de l'enfant et les composantes de l'émergence de l'écrit</p> <p>28) Présenter les apports réciproques entre les domaines de développement (langagier, cognitif, socioaffectif et moteur)</p>
<p>8 Problème relatif à l'incorporation de l'approche développementale dans les procédures d'observation, d'analyse et de soutien de l'émergence de l'écrit</p>	<p>29) Dans les exemples (Tableau 8, 9 et 10), faire des liens explicites avec le développement global de l'enfant (domaine cognitif, socioaffectif et moteur)</p> <p>30) Expliquer dans un paragraphe comment le soutien de l'émergence de l'écrit dans le jeu symbolique favorise indirectement le développement global de l'enfant (domaine cognitif, socioaffectif et moteur)</p>

L'objectif du deuxième questionnaire et du troisième questionnaire était de connaître l'opinion des expert-es concernant le niveau d'importance accordé aux modifications proposées. Nous présentons les résultats quantitatifs de l'analyse du niveau de consensus obtenu à l'ensemble des items dans le Tableau 4.4 ci-dessous. Il est ainsi possible de constater que 70 % des items ont atteint un niveau de consensus fort ou modéré dans le troisième questionnaire. D'ailleurs, le nombre d'items ayant atteint un niveau de consensus fort au troisième questionnaire est plus élevé que celui du deuxième questionnaire. En revanche, alors que seuls deux items ne faisaient pas consensus dans le deuxième questionnaire, ce nombre est passé à quatre au troisième questionnaire.

Tableau 4.4 Niveau de consensus atteint au deuxième et au troisième questionnaire

Niveau de consensus	Fréquence obtenue au 2 ^e questionnaire	Fréquence obtenue au 3 ^e questionnaire
Consensus fort	8 items (27%)	17 items (57 %)
Consensus modéré	7 items (23 %)	4 items (13 %)
Consensus faible	13 items (43 %)	5 items (17 %)
Absence de consensus	2 items (7 %)	4 items (13 %)

Les résultats quantitatifs nous ont permis de déterminer lorsque le niveau de consensus était suffisamment élevé pour mettre fin à la méthode Delphi. Les résultats qualitatifs, quant à eux, nous intéressaient davantage dans la mesure où les expert-es ont exprimé leurs opinions ainsi que les raisons les amenant à être en accord ou en désaccord avec leurs pairs. Ce sont ces commentaires qui nous ont permis d'améliorer notre dispositif pédagogique. Les sections qui suivent présentent ainsi la synthèse des commentaires reçus et le niveau d'importance accordé aux 30 items des questionnaires, et ce, pour les huit problèmes identifiés dans le premier prototype.

4.3.1 Changements à apporter pour améliorer l'adéquation du concept de la zone du développement prochain (ZDP) dans le cadre théorique

Item 1 - À l'issue de la collecte de données, cinq expert-es sur six (consensus fort) s'entendent pour dire qu'il serait important que le dispositif pédagogique présente une définition de la ZDP non seulement en tant que « ce que l'enfant arrive à faire sous la guidance d'un adulte », mais aussi en tant que « possibilité de développement ». En effet, la lecture des commentaires permet de constater que ce n'est pas tellement le remplacement d'une définition par une autre, que l'ajout de la dimension « développement potentiel » à la définition actuelle qui est importante, ce qui a été précisé par les expert-es 3, 4 et 6. Les expert-es 1 et 2 précisent que la nouvelle définition devrait permettre de comprendre « que la ZDP peut se créer dans le jeu par l'enfant lui-même sans "guidance" » (expert-e 1) et comment « cet engagement dans une activité fait faire [quelque chose] de nouveau (pour lui) à l'enfant en termes de contrôle de ses propres opérations psychologiques » (expert-e 2).

Item 2 - Selon l'opinion de cinq expert-es sur six (consensus fort), il est important que la définition de la ZDP tienne compte des dynamiques enseignant-e/enfant et enseignement/apprentissage, notamment dans le but de « mettre en évidence un rôle plus actif de l'enseignant-e » (expert-e 1). L'expert 3 indique

pour sa part être « d'accord avec l'expert-e 2 qui propose d'intégrer davantage à la définition le passage de l'interpsychique à l'intrapsychique et d'en expliciter le processus pour mieux témoigner de l'importance de la sociogenèse⁷⁷ et de l'intériorisation⁷⁸ en spécifiant le rôle du langage comme outil de médiation ». De son côté, l'expert-e 4 indique que l'expert-e 3 l'a convaincu-e et ajoute que « même si la ZPD peut se créer sans l'adulte, les précisions sur la sociogenèse et la place du langage comme outil de médiation aideraient les enseignant-es à comprendre leur rôle ».

Item 3 - En ce qui concerne l'intégration de la dynamique apprentissage/développement dans la définition de la ZDP, cet item obtient un consensus faible dans les deux questionnaires. Il s'avère par ailleurs que deux expert-es indiquent ne pas saisir la distinction entre cet item et celui qui précède (« dynamique apprentissage-développement » vs « dynamique enseignement-apprentissage »). Il s'avère néanmoins que quatre expert-es sur six ont indiqué qu'il serait important d'apporter ce changement en précisant que « l'apprentissage est ici vu comme un moteur développemental » (expert-e 3).

Item 4 - En ce qui concerne l'intégration de la notion de concepts quotidiens (CQ) et de concepts scientifiques (CS) à la définition de la ZDP, quatre expert-es sur cinq (consensus modéré) s'entendent pour dire qu'apporter ce changement est peu ou pas important dans le cadre de ce dispositif pédagogique. Par exemple, l'expert-e 2 consent dans le deuxième questionnaire que « la dynamique CQ-CS fournit un éclairage sur le fonctionnement de ZPD. Par contre, au préscolaire, l'enfant découvre les contraintes d'un autre programme que le sien propre. Pas encore les contraintes de la pensée systématique ». L'expert-e ayant jugé ce changement important indique que ce ne sont « pas nécessairement les notions en tant que telles [qui doivent être définies], mais la dynamique, la tension exemplifiée par le rapport concept scientifique (à savoir des notions systématiquement introduites) – concepts quotidiens (à savoir des notions qui se développent spontanément, sans grande systématité » (expert-e 1). L'expert-e 3, dans le deuxième questionnaire, disait que « cela permettra de rendre compte des conceptions familières intégrées par l'enfant à l'égard de l'écrit (et qui lui servent de repères pour comprendre le monde et guider ses actions, puis qu'il pourrait manifester dans son jeu) et les conceptions plus scientifiques auxquelles il

⁷⁷ L'expert 3 précise entre parenthèses qu'il s'agit d'un « processus interpsychique issu de l'interaction enseignante-enfant ou enfants-enfants où l'enfant est exposé aux significations sociales ».

⁷⁸ L'expert 3 précise entre parenthèses qu'il s'agit d'un « processus intrapsychique où ces significations deviennent plus personnelles qui témoigne du processus d'appropriation par l'enfant/d'enrichissement de sa pensée »

sera progressivement exposé ». Cet-te expert-e modifie toutefois son opinion dans le troisième questionnaire et indique finalement que « ce n'est pas central au dispositif » (expert-e 3).

4.3.2 Changements à apporter pour améliorer l'incorporation et l'adéquation du concept de ZDP dans la procédure d'observation et d'analyse

Item 5 – L'ensemble des expert-es (consensus fort) s'entend pour dire qu'il est important de préciser que la procédure d'observation-analyse-intervention est itérative, ce qui était sous-entendu dans le prototype initial, mais non explicitement indiqué.

Item 6 – L'ensemble des expert-es (consensus fort) est également d'accord qu'il est important de prendre en compte la « dimension temporelle » (p. ex., occurrence des comportements observés, niveau d'autonomie de l'enfant au fil du temps) dans l'analyse de la ZDP. Il s'avère néanmoins que trois expert-es nous mettent en garde concernant la faisabilité de ce changement. Par exemple, l'expert-e 5 affirme « en théorie, je pourrais être en accord avec ce changement, mais en pratique, quel boulot difficilement réalisable! ». L'expert-e 1 se demande « est-ce vraiment possible dans la pratique réelle? », tandis que l'expert-e 3 « reconnaît les défis qui sont associés à cette idée. L'important sera de demeurer réaliste évidemment ». Pour leur part, les expert-es 2 et 4 considèrent que ce n'est pas tellement « l'occurrence » des comportements qui importe : « c'est moins l'occurrence des comportements observés que l'observation d'un comportement qualitativement différent des autres plus usuels qui constituerait une trace d'un développement potentiel » (expert-e 2); « l'occurrence n'est peut-être pas importante, mais la consignation des différents comportements et habiletés (littératie) » (expert-e 4).

Item 7 - La proposition de changement consistant à faire une distinction entre les « apprentissages » et le « développement » de l'enfant dans l'analyse de la ZDP, pour sa part, ne fait pas consensus au sein du panel d'expert-es. La moitié des expert-es juge qu'il est important d'apporter ce changement, alors que l'autre moitié pense que cela est peu ou pas important. Par exemple, l'expert-e 3 convient « qu'il ne faut pas confondre les apprentissages et le développement dans la démarche d'observation. Cette idée pourrait notamment bien guider les enseignant-es à comprendre l'importance de saisir toutes les "occasions" que l'expert-e 2 appelait à juste titre des "moments fugaces à repérer" ». Au contraire, l'expert-e 6 pense « que ce n'est pas vraiment nécessaire de faire cette distinction étant donné que la nature des liens entre apprentissages et développement sont multiples et difficilement identifiables, surtout au sein de votre approche intégrale ». L'expert-e 4, pour sa part, souligne que, dans le prototype initial, « il est davantage question des apprentissages et [qu']il faudrait le dire ». L'expert-e 2 précise que

« ce n'est pas une question de simplement "distinguer", c'est une question de rapports entre deux plans » et indique qu'il serait intéressant de « formuler des hypothèses quant aux rapports entre certaines interventions de l'enseignant-e, la dynamique psychologique de l'enfant et des traces de développement potentiel. » Allant dans le même sens, l'expert-e 1 souligne qu'il s'agit d'un « rapport enseignement/intervention – apprentissage ».

Item 8 - À l'étape du retour sur la démarche, intégrer au dispositif pédagogique des moyens pour permettre à l'enseignant-e de faire un retour réflexif sur son développement professionnel (sa capacité à observer, interpréter et intervenir) est important selon cinq expert-es sur six (consensus fort). L'expert-e 3 considère en effet que « cette proposition est intéressante pour favoriser l'engagement des enseignant-es dans la démarche et la pertinence qu'ils et elles se questionnent pour bonifier leur "rapport avec les enfants" comme le dit l'expert-e 5 ». L'expert-e 2 ajoute d'ailleurs que « l'intervention auprès de l'enfant ne laisse pas les capacités de l'enseignant-e inchangées : ZDP de l'enseignant-e. Toutefois, ce n'est pas l'objet premier ».

4.3.3 Changements à apporter pour améliorer l'incorporation et l'adéquation du concept d'étayage dans les interventions et les stratégies de soutien proposées

Item 9 - Le premier changement proposé obtient un degré de consensus fort, c'est-à-dire que cinq expert-es sur six considèrent important de présenter des interventions qui s'appuient sur le concept de « double stimulation » de Vygotsky. À ce sujet, l'expert-e 6 constate que « la plupart du temps, on ne fait que le deviner dans la présentation actuelle des interventions. Je pense donc que c'est assez facile d'orienter les présentations dans ce sens, pour mieux souligner que la perspective vygotskienne est suivie dans tous les volets du projet et en assure donc la cohérence théorique ». Il est intéressant de constater que l'expert-e 1, pour sa part, considère qu'il s'agit d'une piste intéressante, mais qu'elle n'est « pas facile à réaliser concrètement dans des dispositifs ». L'expert-e 2, quant à lui, précise que ce changement va requérir « un souci spécifique pour les tâches demandées (la nature de la difficulté à laquelle confronter l'enfant) et les moyens de la "résoudre" (en mesure de soutenir une maîtrise de ses conduites) ». Pour sa part, l'expert-e 4 apporte une mise en garde concernant l'intervention de l'adulte dans le jeu symbolique qui pourrait s'avérer néfaste : « jouer un rôle actif dans le jeu ne signifie pas "intervenir constamment". Il ne faudrait pas laisser entendre aux enseignant-es qu'ils et elles doivent toujours intervenir pour éviter la dérive d'une "incursion" trop envahissante dans le jeu lorsque ce n'est pas approprié. »

Item 10 - Le deuxième changement proposé consistait à présenter des interventions qui font vivre à l'enfant une expérience significative dans laquelle il est affecté par sa difficulté à réaliser une tâche. Le degré de consensus de cet item est fort puisque cinq expert-es sur six jugent ce changement important. L'expert-e 6 précise dans le deuxième questionnaire que, selon lui ou elle, cela est déjà « présenté de façon implicite et que ce n'est qu'une affaire de présentation ». Il ou elle ajoute dans le troisième questionnaire que ce changement serait important « à la condition de se donner les moyens de mesurer les manifestations affectives (indicateurs spécifiques, protocole orienté en ce sens...), donc objectiver ce qui constitue pour un enfant donné des expériences significatives et de repenser les interventions en fonction. Tâche compliquée! ». L'expert-e 2 considère également que ce changement représente un défi, tandis que l'expert-e 1 souligne que ce changement n'est « pratiquement pas facile si l'on veut éviter la démotivation ». De son côté, l'expert-e 3 explique que « si on souhaite intervenir dans la ZDP, il convient effectivement que la situation soit significative (surtout) et qu'elle propose un défi, un pas de plus que ce que l'enfant est déjà capable de réaliser de façon autonome. En cela, votre proposition serait pertinente. Encore une fois, l'équilibre est important; il faut simplement s'assurer que l'enseignant-e varie ses interventions et qu'il ou elle voit quand même une pertinence aux contextes significatifs pour l'enfant qui ne présentent pas toujours des défis importants ». De son côté, l'expert-e 4 considère ce changement peu ou pas important et précise que « la "difficulté d'une tâche à réaliser" n'est pas le seul élément qui fait qu'une situation devient significative et porteuse de développement ».

Item 11 - Le troisième changement proposé consistait à présenter des interventions qui amènent l'enfant à utiliser et à s'approprier des instruments psychologiques. L'opinion des expert-es atteint un niveau de consensus fort, c'est-à-dire que cinq expert-es sur six considèrent ce changement important. L'expert-e 3 précise que cela serait « pertinent, en autant qu'on définisse bien ce qu'on entend par instruments psychologiques ». L'expert-e 6, pour sa part, considère que cet item est déjà appliqué dans le prototype initial, mais « peut-être pas assez explicité en ce sens ». L'expert-e 1, de son côté, précise qu'apporter ce changement est « primordiale, avec la nécessité de définir ce que sont ces instruments psychologiques ». Enfin, l'expert-e 2 propose une piste de réflexion à ce sujet : « qu'est-ce que l'engagement de l'enfant dans l'activité au plan externe exige de lui au plan du contrôle de sa propre conduite ».

4.3.4 Changements à apporter pour améliorer l'adéquation du développement langagier dans la théorie de Vygotsky et son transfert dans le modèle de l'émergence de l'écrit dans une approche intégrale

Item 12 - Selon quatre expert-es sur six (consensus faible), il serait important d'ajouter le processus du développement langagier dans la perspective vygotkienne (différents types de langage : extériorisé, égocentrique, intérieur et pensée verbale) et les fonctions du langage dans les fondements théoriques. L'expert-e 6 se questionne de son côté sur la pertinence de « distinguer, à ce stade, le langage égocentrique du langage intérieur » et ajoute qu'« introduire ces distinctions (dans le prototype) risquerait en conséquence de rester purement théorique ». L'expert-e 4 considère que cet ajout n'est pas « majeur pour le dispositif ». L'expert-e 3 concède à ces expert-es que « ce n'est pas majeur et peut-être difficile à intégrer, mais je maintiens que ce serait intéressant ». L'expert-e 1 indique qu'« une vision vygotkienne qui implique toujours une approche de différenciation des fonctions, ici celle du langage, est primordial. Il me manque ici la dimension de la réalisation de ces différentes formes et fonctions langagières à travers des formes langagières ». L'expert-e 2 précise pour sa part que « ce qui demeure important, ce sont bien les rapports entre le langage écrit tel qu'il est utilisé dans une situation et ce qu'il permet à l'enfant d'exercer comme contrôle sur celle-ci et sur sa manière d'y conduire sa propre activité ».

Item 13 - Il s'avère que quatre expert-es sur six (consensus faible) s'entendent pour dire qu'il est peu ou pas important de remplacer le modèle de l'émergence de l'écrit dans une approche intégrale qui a été élaboré par un modèle qui prend uniquement appui sur le développement langagier dans une perspective vygotkienne pour assurer une cohérence d'ensemble. Les expert-es ayant cette opinion considèrent qu'il n'y a « pas de problème à ce que cohabitent la perspective vygotkienne et le modèle de l'émergence de l'écrit proposé » (expert-e 3) et que « le modèle de l'émergence de l'écrit dans une approche intégrale élaboré par l'auteure [est] tout à fait satisfaisant » (expert-e 5). L'expert-e 6 précise que « l'état actuel de la recherche, à ma connaissance, rend assez spéculatif un modèle du développement langagier dans une perspective plus strictement vygotkienne. Donc je ne pense pas qu'un tel remplacement est judicieux. Pour moi, il est plus important d'améliorer le modèle existant ». Il importe également de préciser qu'un-e des expert-es considérant ce changement important a indiqué que « c'est moins l'idée d'un remplacement qui importe car je crois que Vygotski n'est pas descendu à ce niveau d'abstraction que d'être attentive au fait que le modèle d'analyse ne se situe pas dans une autre réalité psychologique du fonctionnement et développement de la pensée/émotion de l'enfant » (expert-e 2).

4.3.5 Changements à apporter pour améliorer l'adéquation du concept d'émergence de l'écrit dans une approche intégrale dans le modèle élaboré

Item 14 - Le changement proposé consistant à distinguer les éléments qui relèvent des « connaissances », des « habiletés » et des « attitudes » et à définir ces trois concepts ne fait pas consensus au sein des expert-es, et ce, tant dans le deuxième que dans le troisième questionnaire. En effet, trois expert-es ne voient pas la nécessité d'apporter ces distinctions, alors que les trois autres considèrent ces distinctions « importantes », voire « essentielles ». L'expert-e 3 adhère à la proposition de l'expert-e 6 selon qui « une telle distinction est affaire de choix de cadre théorique : tout dépend de la manière dont on choisit de définir ces concepts. Il me semble toutefois important qu'il y ait des indicateurs portant sur la dimension affective du développement ». L'expert-e 5 ajoute que « reconnaître les spécificités de ces concepts théoriques et leur portée praxéologique améliorerait le modèle et l'expertise de la chercheuse ».

Item 15 - Cinq expert-es sur six (consensus fort) indiquent qu'il est important d'établir une hiérarchie (des relations) entre les composantes de l'émergence de l'écrit (p. ex., lesquelles l'enfant développe en premier, lesquelles sont les fondements des autres...). Des mises en garde sont néanmoins adressées par deux expert-es. En effet, l'expert-e 1 indique que « ceci me paraît très difficile, presque présupposer un modèle développemental mécanique. Je ne suis pas sûr-e qu'il n'y ait une hiérarchie qui serait la même pour tous » et l'expert-e 4 demande « À quoi serviraient ces relations pour l'enseignant-e qui utilise le dispositif? Suppose une vision linéaire (et normative?) du développement qui me semble à l'encontre de la posture prise. L'enseignant-e risque de se rabattre sur la séquence (alors qu'il ou elle doit rester ouvert-e aux manifestations qui caractérisent chaque enfant). Une posture développementale ne signifie pas qu'il y ait un chemin unique pour se développer ».

Item 16 - Il y a un consensus fort au sein du groupe d'expert-es en ce qui concerne l'importance de revoir les connaissances, habiletés et attitudes incluses dans la composante « langage oral » (retourner à la recension des écrits sur le sujet, approfondir les définitions, revoir l'organisation des éléments...). À cet effet, l'expert-e 4 précise qu'« il est difficile actuellement pour l'enseignant-e de tirer profit de la section sur le langage oral ».

Item 17 - Cinq expert-es sur cinq (consensus fort) considèrent qu'il est peu ou pas important d'ajouter l'élément « conscience morphosyntaxique » dans la composante « langage oral ».

Item 18 - Quatre expert-es sur cinq (consensus modéré) indiquent également qu'il est peu ou pas important de remplacer le terme « conscience de l'écrit » par « clarté cognitive ». L'expert-e 5 précise à ce sujet que « comme la clarté cognitive est un "état de conscience" par rapport à des apprentissages spécifiques, le concept de conscience de l'écrit est approprié ». L'expert-e 4 souligne néanmoins que « le terme "clarté cognitive", proposé par Giasson, est généralement connu des enseignant-es et permettrait d'éviter certaines confusions ».

Item 19 - Une proposition de changement qui a été relevée est d'ajouter la « dictée à l'adulte » dans la composante « écriture en émergence ». Cet item a obtenu un consensus modéré au sein du panel d'expert-es puisque trois expert-es sur quatre jugent ce changement important. L'explication que fournit l'expert-e 6 à ce sujet est une piste de réflexion intéressante : « traditionnellement, dans écriture émergente, on ne mettait pas la "dictée à l'adulte" mais plutôt les expériences exclusivement initiées par l'enfant. Donc c'est vraiment une affaire de convention et d'orientation épistémologique sous-jacente ». L'expert-e 1 indique pour sa part que cet ajout « est essentiel : cela ouvre des perspectives de production textuelle écrite indépendamment de la maîtrise qu'on pourrait dire "technique" de l'écriture; comme si on exerçait des dimensions de la production textuelle indépendamment les unes des autres ».

Item 20 – L'ensemble des expert-es (consensus fort) s'entend pour dire qu'il est important de remplacer les stades d'écritures de Ferreiro par les « préoccupations de l'enfant » (préoccupations visuographiques, phonographiques, orthographique). L'expert-e 2 indique aimer « cette idée de préoccupation car elle est assez proche de la notion de programme de l'enfant, assez structurante de son activité à cette période. » L'expert-e 3 va dans le même sens en affirmant qu'il est « intéressant de voir une vision plus centrée sur l'enfant et sur ses "préoccupations" ». De plus, l'expert-e 4 précise que « cette façon d'envisager le développement de l'écriture (en termes de préoccupations) apparaît comme étant moins séquentielle et semble donc mieux adaptée au modèle de l'émergence de l'écrit dans une approche intégrale telle que décrite ».

4.3.6 Changements à apporter pour améliorer l'incorporation et l'adéquation du concept d'émergence de l'écrit dans une approche intégrale dans les procédures d'observation et d'analyse ainsi que les stratégies d'intervention

Item 21 - Cinq expert-es sur six (consensus fort) indiquent qu'il serait important de prendre en compte la dimension socioculturelle de l'enfant (son vécu) au moment de l'analyse de sa ZDP par l'enseignant-e. L'expert-e 3 indique par ailleurs que « l'approche historico-culturelle de Vygotski accorde une importance

centrale au contexte de vie de l'enfant et à son "histoire" ». L'expert-e 2 va dans le même sens et précise que « l'expérience signifiante en jeu dans la construction de la ZDP est justement signifiante en fonction de sa résonance dans l'histoire singulière de la personne (*perezhivanie*) ». L'expert-e 1, pour sa part, apporte certaines nuances : « la formulation est un peu vague : la "dimension socio-culturelle" n'est pas nécessairement égale à "son vécu". Certes, le vécu est en partie déterminé par la dimension socio-culturelle, mais de manière non déterministe : ces nombreux "vécus" sont possibles sous les mêmes dimensions. Il faudrait ici introduire plus de différenciation ».

Item 22 - Un consensus modéré a été obtenu en ce qui concerne l'importance d'identifier les attitudes de l'enfant envers la communication orale, la lecture et l'écriture dans les exemples d'analyse des observations (Tableaux 8, 9 et 10 du prototype 1). En effet, quatre expert-es sur cinq considèrent cela important, bien que deux expert-es aient indiqué que le « modèle exposé avait déjà cette préoccupation » (expert-es 3 et 5). L'expert-e 6, pour sa part, souligne que c'est « moins envers la communication orale, la lecture ou l'écriture que plus précisément la tâche ou le rôle proposés ».

Item 23 - Quatre expert-es sur cinq (consensus modéré) considèrent que les interventions et les stratégies proposées devraient viser plus explicitement le soutien de l'émergence de l'écrit des enfants. Les expert-es 3 et 5 mentionnent que le prototype 1 le fait déjà bien. L'expert-e 6, pour sa part, précise qu'en apportant ce changement, cela permettrait d'aller « dans le sens d'un protocole plus orienté par le paradigme de la double stimulation ».

Item 24 - Tous.tes les expert-es (consensus fort) qui se sont prononcés au sujet de l'importance de proposer un moyen pour l'enseignant-e de distinguer « apprentissages » et « développement » au regard de l'émergence de l'écrit dans la procédure d'analyse des observations sont d'accord pour dire que ce changement est peu ou pas important. Deux expert-es ont coché « autre », dont l'un explique qu'il ou elle ne voit pas la pertinence de les distinguer. Les expert-es semblent d'ailleurs s'entendre sur le fait que cela serait « difficile à faire » (expert-e 3) puisque « le développement ne peut s'observer de façon directe » (expert-e 2). L'expert-e 6, pour sa part indique que « sur le plan théorique, encore une fois, je trouve cela très risqué. Et sur un plan empirique, que cela ne s'impose pas ».

4.3.7 Changements à apporter pour améliorer l'adéquation de l'approche développementale au sein du modèle élaboré de l'émergence de l'écrit dans une approche intégrale

Item 25 - Une autre proposition de changements sur lesquels les expert-es ont eu à se prononcer consiste à présenter l'émergence de l'écrit (développement langagier) sous la forme d'un continuum. Dans le deuxième questionnaire, cet item ne faisait pas consensus, alors que dans le troisième questionnaire, un consensus faible a été obtenu à l'effet que ce changement est peu ou pas important. En effet, deux expert-es considèrent ce changement important. L'expert-e 1 nuance néanmoins son opinion : « Oui et non. Certes, à un niveau d'analyse il y a continuum; mais je défends l'idée vygotkienne de nécessaires ruptures. La notion de développement implique des ruptures, des transformations fondamentales dans les rapports entre les différentes fonctions impliquées dans l'écriture. Mon « important » ne vaut que si l'on pense rupture et continuité, sinon j'aurais mis "autre" ». Pour sa part, l'expert-e 2 affirme que « si c'est développemental, cela ne fonctionne pas sur un continuum ». L'expert-e 6, quant à lui, renchérit sur le commentaire de l'expert-e 1 en indiquant : « si cela permet de mieux saisir les relations temporelles entre les différentes habilités et connaissances relevant de ce champ du développement de l'enfant. Que ces relations se manifestent sous forme de ruptures ou de continuités, comme le souligne bien l'expert-e 1 ». Enfin, l'expert-e 5 voit ce continuum comme « un processus de complexification graduelle du développement des enfants ».

Item 26 - Cinq expert-es sur six (consensus fort) considèrent qu'il est important de préciser que les différentes composantes de l'émergence de l'écrit se combinent au sein de situations de communication dans lesquelles le médium (langage oral ou langage écrit) n'est qu'un aspect. Ce changement a pour but d'éliminer la dichotomie entre le langage oral et le langage écrit. À ce sujet, l'expert-e 2 indique que le langage « n'est qu'un aspect de la situation de communication, il est l'aspect essentiel de la situation de pensée verbale/émotion ». L'expert-e 1 affirme que ce changement est « essentiel. Pour moi, ceci fait référence à la prise en compte plus approfondie des formes langagières ». Les expert-es 3 et 5, pour leur part, indiquent que cette perspective soulevée par un-e autre expert-e les fait avancer dans leurs réflexions. L'expert-e 6 est d'accord pour dire que « l'important n'étant pas que le médium en soi, mais les façons dont les différents médias sont articulés au sein d'usages de ces médias ».

Item 27 - L'item « faire des liens entre les dimensions socioculturelles de l'enfant et les composantes de l'émergence de l'écrit » ne fait pas consensus au sein du groupe d'expert-es. L'expert-e 1 indique dans le deuxième questionnaire avoir « un peu des doutes sur la possibilité de faire ces liens qui risquent

d'introduire une pensée déterministe et une attribution des problèmes qu'un enfant peut rencontrer à des "dimensions socio-culturelles" ». L'expert-e 4, dans le troisième questionnaire, indique être « d'accord avec l'expert-e 1 ». L'expert-e 2 se demande pour sa part : « Est-ce que socioculturel signifie ici expérience biographique et expérience sociale de l'enfant ? ». L'expert-e 6 répond que « par dimensions socioculturelles de l'enfant, il faut comprendre tout ce que les socialisations passées ont pu construire comme prédispositions, par exemple à faire tel ou tel usage du langage et de ses différentes composantes. Prédisposition ne veut pas dire détermination ». L'expert-e 5 considère ce changement important « dans l'idée du respect de la culture première, propre de l'enfant comme point d'appui ».

Item 28 - Quatre expert-es sur six (consensus faible) sont d'accord qu'il serait important de présenter les apports réciproques entre les domaines de développement (langagier, cognitif, socioaffectif et moteur). L'expert-e 4 identifie à ce sujet des pistes de réflexion: « Ne suffit-il pas de prendre des processus interactifs respectueux du développement de l'enfant et de son potentiel (le jeu, l'adulte pour étayer, des pistes d'interventions qui passent par le jeu et l'étayage) pour travailler les apprentissages propres à l'émergence de l'écrit pour que l'approche soit intégrale et développementale? Doit-on aussi viser le développement global? » L'expert-e 3 concède également que « ce n'est pas central à votre dispositif parce qu'ambitieux. Néanmoins, je maintiens qu'il est intéressant d'au moins sensibiliser les enseignant-es à l'importance des interrelations entre les domaines de développement dans une perspective de développement global ». L'expert-e 3 parle « d'interrelations », l'expert-e 2 propose de remplacer « apports réciproques » par « rapports entre » et de remplacer « domaines » par « fonctions (psychiques supérieures) », tandis que l'expert-e 5 suggère d'ajouter « les besoins interactifs et inter-rétroactifs des enfants ». Finalement, l'expert-e 1 considère qu'il s'agit d'une « tâche difficile impliquant une théorisation très poussée, mais intéressante ».

4.3.8 Changements à apporter pour améliorer l'incorporation de l'approche développementale dans les procédures d'observation, d'analyse et de soutien de l'émergence de l'écrit

Item 29 - Il ne fait pas consensus au sein du panel d'expert-es que des liens explicites avec le développement global de l'enfant devraient être faits dans les exemples. L'expert-e 4 souligne qu'« il y a confusion entre "approche développementale" et "développement global". Les liens avec les autres dimensions sont d'un autre niveau et risquent fort de compliquer inutilement l'utilisation du dispositif ». L'expert-e 4, pour sa part, explique « je coche "important", mais avec beaucoup de nuances. En fait, je suis sensible à ce qu'évoque l'expert-e 4. C'est possiblement trop ambitieux et risque de compliquer le

dispositif inutilement. J’y vois seulement une belle occasion de permettre aux enseignant-es d’explicitier leurs observations. Donc à intégrer seulement si vous le jugez possible, pour cet avantage "d’accompagnement et de prise de conscience" ». Allant dans ce sens, l’expert-e 5 considère qu’« effectuer ces liens permettrait d’assurer de la considération pour les enfants, pour l’interconnectivité des domaines de leur développement ». L’expert-e 6 « se demande si cela est possible ».

Item 30 - À l’item suivant, le changement proposé est d’expliquer dans un paragraphe comment le soutien de l’émergence de l’écrit dans le jeu symbolique favorise indirectement le développement global de l’enfant (domaine cognitif, socioaffectif et moteur), les expert-es s’entendent tous (consensus fort) que ce changement est important. L’expert-e 1 indique que ce changement est « une manière de faire plus prometteuse, plus positive » que le changement proposé à l’item 29. L’expert-e 3 exprime son accord à ce sujet, tandis que l’expert-e 4 considère que c’est « plus réaliste, mais pas nécessaire au dispositif ». L’expert-e 5, pour sa part, soulève une piste de réflexion : « Favorise "indirectement" ou plutôt favorise "conjointement" ? » L’expert-e 3 manifeste son intérêt envers cette suggestion. De son côté, l’expert-e 2 remet en question « la scientificité de la notion de développement global ».

4.4 Phase 2 - Amélioration du dispositif pédagogique (prototype 2)

Grâce aux problèmes identifiés par les expert-es et aux pistes d’amélioration soulevées, nous avons pu identifier des éléments sur lesquels nous devons nous documenter. À la suite de l’évaluation alpha, nous avons ainsi procédé à une itération à la phase 2 de la RDE. Pour ce faire, nous avons d’abord fait le bilan sous la forme d’une liste à cocher des changements à apporter. Puis, nous avons à nouveau eu recours à l’anasynthese pour approfondir nos connaissances et trouver de nouvelles pistes de solutions afin d’assurer une meilleure adéquation des fondements théoriques. Dans les prochains paragraphes, nous expliquons le processus mis en œuvre afin d’améliorer le prototype initial en construisant le prototype 2, et ce, en prenant appui sur les recommandations des expert-es, les besoins des enseignant-es, notre cadre théorique et nos propres réflexions soutenues par la lecture des écrits recensés (Rousseau et al., 2021). Il est également possible de consulter le prototype 2 qui a été placé dans l’annexe I de la thèse.

4.4.1.1 Amélioration des fondements théoriques

Au moyen de la méthode Delphi, nous avons identifié des changements à apporter à notre dispositif pédagogique afin d’améliorer les fondements théoriques (voir le Tableau 4.5). Pour consolider notre compréhension de la perspective vygotskienne et appliquer les changements recommandés, nous avons

recensé de nouveaux écrits à ajouter à notre **ensemble de départ** regroupant les écrits de Vygotsky. À cet effet, les écrits d'autres chercheur·euses prenant appui sur la perspective vygotkienne ont été ajoutés, notamment : Clerc-Georgy (2018); Friedrich (2012); Moro et al. (1997); Schneuwly (1985, 2008a, 2008b); Sévérac (2019); Veresov (2017); Xi et Lantolf (2020). De plus, comme recommandé par certain·es expert·es, nous nous sommes moins appuyée sur l'ouvrage « Mind in Society » (Vygotsky, 1978), qui est une traduction critiquée des travaux de Vygotsky, et nous nous sommes davantage appuyée sur le livre « Pensée et langage » (Vygotski, 1934/2019) puisqu'il constitue la principale référence vygotkienne traitant du développement du langage.

Tableau 4.5 Liste à cocher des améliorations à apporter aux fondements théoriques

<input checked="" type="checkbox"/> Préciser la définition de la zone du développement le plus proche.
<input checked="" type="checkbox"/> Présenter le rapporte enseignement/apprentissage et apprentissage/développement.
<input checked="" type="checkbox"/> Ajouter une section/un paragraphe qui porte sur le rôle des affects dans le rapport enseignement/apprentissage.
<input checked="" type="checkbox"/> Lire au sujet de la « double stimulation ».
<input type="checkbox"/> Apporter des précisions à la définition de l'étayage.
<input checked="" type="checkbox"/> Définir ce qu'on entend par « instruments psychologiques » (ou outils cognitifs) + aborder la notion de médiateurs (notamment le langage oral et écrit).
<input checked="" type="checkbox"/> Revoir la description du langage égocentrique/ langage intérieur.
<input checked="" type="checkbox"/> Situer le langage oral et écrit dans le processus d'acquisition des outils cognitifs.
<input checked="" type="checkbox"/> Lire au sujet des « concepts quotidiens » et des « concepts scientifiques »; décider s'il est pertinent d'en parler dans le prototype.

Lors de **l'exploitation du matériel**, nous recherchions plus particulièrement des extraits portant sur les concepts suivants : la zone du développement le plus proche, les concepts quotidiens et les concepts scientifiques, la double-stimulation, les instruments psychologiques, les médiateurs et le langage égocentrique. À la suite de nos lectures, nous avons pris la décision d'éliminer le concept d'étayage qui a été développé par Bruner et non par Vygotsky. L'utilisation de ce concept dans notre dispositif pédagogique prenant appui sur la perspective vygotkienne ne faisait d'ailleurs pas consensus au sein du panel d'expert·es. Nous avons ainsi bonifié le cadre théorique sur lequel s'appuie notre dispositif pédagogique, lequel constitue maintenant le deuxième chapitre de notre thèse (section 2.2) et la **synthèse** de cette recension des écrits. À l'étape de la construction du prototype 2, ce cadre théorique a été

transformé en une formation destinée aux enseignant·es à l'éducation préscolaire. Celle-ci se présente sous la forme d'une capsule vidéo pouvant être visionnée en mode asynchrone et est d'une durée approximative d'une demi-heure.

4.4.1.2 Amélioration du Modèle de l'émergence de l'écrit dans une approche intégrale

La méthode Delphi nous a aussi permis d'identifier des changements à apporter à notre dispositif pédagogique afin d'améliorer le *Modèle de l'émergence de l'écrit dans une approche intégrale* (voir le Tableau 4.6). À la suite des recommandations des expert·es de revoir les connaissances, les habiletés et les attitudes incluses dans la composante « langage oral », nous avons procédé à une nouvelle recension des écrits. Pour bonifier notre **ensemble de départ**, nous avons ajouté des ouvrages pédagogiques récents (publiés il y a moins de 3 ans ou en processus de publication) rédigés en français et portant spécifiquement sur le développement du langage oral à l'âge préscolaire. Les mots-clés utilisés dans les moteurs de recherche étaient « développement », « composantes », « oral », « petite enfance », « âge préscolaire », « maternelle ». Trois chapitres de livre ont été retenus dans le corpus (Dumais et al., sous presse⁷⁹; Dumais et Soucy, 2022; Sylvestre et Bouchard, 2019) (l'ensemble de départ des écrits portant sur le développement du langage à l'âge préscolaire est présenté à la page 280 de l'annexe E). L'**exploitation du matériel** nous a permis de mieux définir et de réorganiser la composante « langage oral » ainsi que les connaissances, les habiletés et les attitudes qui y sont associées. Nous avons ainsi produit une nouvelle **synthèse**, soit une autre version du *Modèle de l'émergence de l'écrit dans une approche intégrale*, laquelle est présentée aux pages 324 à 331 de l'annexe I). Dans ce modèle, nous avons suivi la recommandation de certain·es expert·es et avons remplacé les termes « syntaxe et morphologie » par le terme « morphosyntaxe » puisque certains écrits récents réunissent ces deux éléments (Dumais et al., sous presse). Nous avons aussi ajouté les composantes « représentations phonologiques » et avons réorganisé les éléments déjà présents sous des catégories englobantes (p. ex., les « actes de paroles » et « l'adaptation » ont été placés sous l'élément « pragmatique »). Un autre changement apporté concernait les « préoccupations visuographiques de l'enfant ». Nous avons donc procédé à une recension des principaux écrits des auteur·es ayant publié à ce sujet (Besse, 1990, 2000; Montésinos-Gelet, 2007), ce qui nous a permis de les inclure à notre modèle de l'émergence de l'écrit et d'enlever les stades de Ferreiro.

⁷⁹ Nous avons eu accès à ce chapitre de livre qui n'est pas encore publié. Comme il s'agit d'un chapitre qui porte spécifiquement sur le développement du langage oral chez les enfants d'âge préscolaire (plusieurs mots-clés sélectionnés), nous l'avons inclus à notre ensemble de départ.

Pour clarifier les termes « habiletés », « connaissances » et « attitudes », nous avons utilisé les définitions du Dictionnaire actuel de l'éducation (Legendre, 2005).

Tableau 4.6 Liste à cocher des changements à apporter au Modèle de l'émergence de l'écrit dans une approche intégrale

<ul style="list-style-type: none"><input checked="" type="checkbox"/> Lire au sujet de la conscience morphosyntaxique (est-il possible de l'ajouter à un élément déjà existant?)<input checked="" type="checkbox"/> Lire au sujet des « préoccupations de l'enfant » (préoccupations visuographiques, phonographiques, orthographiques) + remplacer les stades de Ferreiro dans le modèle.<input checked="" type="checkbox"/> Choisir entre le terme « conscience de l'écrit » (reading awareness) ou « clarté cognitive »<input checked="" type="checkbox"/> Définir « habileté », « connaissances » et « attitudes » dans la définition de Giasson.<input checked="" type="checkbox"/> Ajouter les deux continuums (décontextualisation du langage et étapes de l'exploration et de la découverte du langage écrit) et préciser que chaque enfant a son propre rythme de développement.<input checked="" type="checkbox"/> Approfondir les définitions de la composante « langage oral » et de revoir l'organisation des éléments dans le tableau<input type="checkbox"/> Ajouter la dictée à l'adulte dans le modèle, sous la composante « écriture en émergence »<input checked="" type="checkbox"/> Présenter les liens entre le langage oral et le langage écrit (les fonctions de la communication – orale et écrites) donc parler en termes de « situations de communication »<input checked="" type="checkbox"/> Ajouter dans la section qui décrit l'émergence de l'écrit quelques exemples des interactions (des liens) entre le développement langagier de l'enfant et son développement global (cognitif, socio-émotionnel et moteur)
--

Les expert-es avaient souligné l'importance de préciser que les différentes composantes de l'émergence de l'écrit se combinent au sein de situations de communication dans lesquelles le médium (langage oral ou langage écrit) n'est qu'un aspect, et ce, dans le but d'éliminer la dichotomie entre le langage oral et le langage écrit. Nous avons ainsi procédé à une recension des écrits pour mieux saisir la relation entre le langage oral et le langage écrit. Trois écrits (Delcambre, 2011; Gadet et Guérin, 2008; Halté, 2005) nous ont permis d'apporter les précisions nécessaires. Au moment de construire le prototype 2, la présentation écrite de l'approche intégrale de l'apprentissage du langage écrit a donc été bonifiée, notamment par l'ajout d'une section intitulée « le rapport oral-écrit dans l'émergence de l'écrit » (voir les pages 319 à 321 du prototype 2 présenté dans l'annexe I).

De plus, au fil de nos lectures, nous nous sommes aperçue que la conscience phonologique était une habileté métalinguistique. Nous avons donc procédé à une recension des écrits en français et en anglais portant sur ce concept afin de vérifier si la métalinguistique devrait constituer une composante de l'émergence de l'écrit et quelles connaissances, habiletés et/ou attitudes elle pourrait inclure en

cohérence avec le développement langagier à l'âge préscolaire. Nous avons donc fait une recension des écrits à partir des mots-clés « métalinguistique/metalinguistic » associés aux mots-clés suivants : « développement/development », « habiletés/skills », « conscience/awareness » et « capacités/capacities ». À la suite de la **préanalyse**, nous avons retenu les écrits de Gombert⁸⁰ (1988, 1990/2019, 1993), de Gombert et Colé (2004), ainsi que ceux de Ainsley (2006); Besse et al. (2010), Dalpé et al., (2010), Danèbe et Ingelmann (1996/2012), Daviault (2011), Dumais et al. (sous presse), Edwards et Kirkpatrick (1999), Huot et Schmidt (1996/2011), Kolinsky (1986), Kuo et Anderson (2006), Moore (2014), Pinto et El Euch (2015), et Quintaba (2010). **L'exploitation du matériel** nous a ainsi permis d'identifier les habiletés métalinguistiques les plus récurrentes, soit la conscience phonologique⁸¹, la conscience sémantique⁸²; la conscience lexicale⁸³, la conscience syntaxique⁸⁴, la conscience morphologique⁸⁵; ainsi que la conscience pragmatique⁸⁶. Pour déterminer lesquelles incluent dans notre modèle, nous avons cherché à identifier celles qui se développent à l'âge préscolaire (3-7 ans). Selon Gombert (1990/2019), les habiletés métalinguistiques (la capacité à réfléchir sur la langue) ne se manifesteraient que vers l'âge de 6 ans et

⁸⁰ Gombert est un auteur de référence en ce qui a trait aux habiletés métalinguistiques. Il a par ailleurs élaboré un modèle du développement métalinguistique chez l'enfant (Gombert, 1990). Cet ouvrage a été publié en format numérique en 2019.

⁸¹ La conscience phonologique renvoie à l'habileté « 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). Elle renvoie également à la « possibilité d'analyser et de synthétiser les composants phonologiques des unités linguistiques » (Gombert, 1988, p. 67).

⁸² La conscience sémantique renvoie à l'habileté de l'enfant à « manipuler le langage indépendamment des contraintes qui pèsent sur les réalités auxquelles il réfère », c'est-à-dire de détacher le signifiant (nom de l'objet) du signifié (objet) (Gombert, 1988, p. 71). Cette habileté est notamment liée à la prise de conscience par l'enfant que les liens entre la matérialité du signifiant (la configuration visuelle du mot) et la matérialité du signifié sont arbitraires (Gombert, 1991). Par exemple, le mot « train » est court même si l'objet auquel il réfère est long.

⁸³ La conscience lexicale renvoie à l'habileté de l'enfant à « isoler le mot [dans un énoncé ou dans une phrase] et à l'identifier comme étant un élément du lexique » (Gombert, 1988, p. 71). Cette habileté est notamment liée à la prise de conscience par l'enfant qu'en lecture, un mot oral spécifique correspond à un seul mot écrit (Gombert, 1991), à la capacité de « résoudre certaines ambiguïtés quant à la signification d'un mot dans un certain contexte (p. ex., utilisation du mot « ver-verre-vert-vers » à l'oral) », et à comprendre le sens figuré ou d'utiliser les métaphores (Dalpé et al., 2010).

⁸⁴ La conscience syntaxique renvoie à l'habileté « à réfléchir sur les aspects syntaxiques du langage et à en contrôler délibérément l'usage » (Gombert, 1988, p. 69). Elle renvoie également à l'habileté à identifier et à manipuler des constituants de la phrase » (Ainsley, 2006, p. 31).

⁸⁵ La conscience morphologique renvoie à l'habileté à représenter et à manipuler de manière explicite les règles morphologiques acquises implicitement (Kuo et Anderson, 2006).

⁸⁶ La conscience pragmatique renvoie à l'habileté à « contrôler consciemment les paramètres de la situation d'énonciation et à en tenir compte lors du traitement verbal (en compréhension ou en production) » (Gombert, 1988, p. 75).

leur maîtrise serait favorisée par le début de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Il n'en demeure pas moins qu'avant l'âge de 6 ans, les enfants manifestent des habiletés métalinguistiques inconscientes (désignées par le terme « épilinguistiques ») (Gombert, 1988; 1990). En prenant en compte l'ensemble des écrits recensés, il semble que le développement de **la conscience phonologique** se produit dès l'âge de 3 ans (Davialt, 2011; Dumais et al., sous presse; Gombert, 1988; Gombert et Colé, 2004; Kolinsky, 1986). En effet, des auteur·es rapportent des études ayant montré que des enfants de 3 ans maîtrisaient déjà certaines habiletés métaphonologiques (Gombert, 1990; Davialt, 2011). Celle-ci a donc été retenue pour notre modèle. Pour ce qui est de la **conscience sémantique**, Gombert (1990) affirme que ce n'est que vers l'âge de 6-7 ans que l'enfant arrive à détacher le signifiant du signifié et à donner des explications métalinguistiques des synonymes et des métaphores. Toutefois, Pinto et El Euch (2015) indiquent que l'enfant âgé de 4 à 6 ans inclusivement est en mesure de « remarquer que les aspects matériels des signifiants ne sont pas de la même nature que les aspects matériels des référents. [...] La mesure de cette capacité se traduit par un ensemble d'épreuves dites de "séparation entre le mot et son référent" » (p. 40), ce qui pourrait témoigner du développement de la conscience sémantique à l'âge préscolaire. Malgré ces affirmations contradictoires, nous avons choisi d'intégrer la conscience sémantique à notre modèle parce qu'elle rejoint la fonction symbolique que l'enfant développe à l'âge préscolaire selon la perspective vygotkienne. Enfin, en ce qui concerne la conscience lexicale, la conscience syntaxique, la conscience morphologique, ainsi que la conscience pragmatique, il semble que les enfants ne développent une « conscience »⁸⁷ de ces habiletés que plus tard (après 6 ans) (Davialt, 2011; Coquet, 2005; Gombert, 1988; 1990; Gombert et Colé, 2004; Kuo et Anderson, 2006). C'est pourquoi elles n'ont pas été intégrées à notre modèle. Ainsi, nous avons pu améliorer notre *Modèle de l'émergence de l'écrit dans une approche intégrale* en remplaçant la composante « conscience phonologique » par la composante « habiletés métalinguistiques » et en y intégrant les deux habiletés métalinguistiques retenues : la conscience phonologique et la conscience sémantique. Cela nous a aussi amenée à ajouter un paragraphe pour présenter les habiletés métalinguistiques en relation avec le développement langagier de l'enfant dans une section intitulée « le rapport oral-écrit dans l'émergence de l'écrit » (voir à la page 321 de l'annexe I).

Lors de l'évaluation alpha, il faisait consensus au sein des expert·es que l'élément « dictée à l'adulte » devrait se retrouver sous la composante « écriture en émergence ». En effet, notre définition renvoyait aux différents essais d'écriture des enfants (leurs productions écrites) (Bouchard et al., 2019; Ferreiro,

⁸⁷ La notion de conscience correspond au « passage de la connaissance implicite à la connaissance explicite » (Huot et Schmidt, 1996, p. 6).

1996), ce qui excluait la dictée à l'adulte. Nous avons donc fait une recension des écrits pour mieux cerner ce qu'est « la dictée à l'adulte ». Nos lectures nous ont permis de conclure qu'il s'agit d'un dispositif pédagogique (Adeline, 2010; Grandu, 2019). Il ne nous semblait donc pas pertinent de l'inclure dans le modèle. Nous avons donc plutôt apporté une précision à la définition que nous donnions de l'écriture en émergence en ajoutant qu'elle correspond également « à la structuration de sa pensée pour la mettre sous forme de texte (p. ex., dictée à l'adulte) (Daviault, 2011) » et en plaçant une note de bas de page qui définit la dictée à l'adulte (voir à la page 330 de l'annexe I). De plus, la dictée à l'adulte est également présentée comme l'un des stades du continuum de décontextualisation du langage qui a été ajouté dans la section « le rapport oral-écrit dans l'émergence de l'écrit » (voir à la page 320 de l'annexe I).

Les expert-es considéraient qu'il était pertinent d'expliquer dans un paragraphe comment le soutien de l'émergence de l'écrit dans le jeu symbolique favorise indirectement le développement global de l'enfant (domaine cognitif, socioaffectif et moteur). Nous désirions ainsi ajouter une section portant sur l'émergence de l'écrit en relation avec le développement global de l'enfant. Pour ce faire, nous avons d'abord procédé à une recension des écrits⁸⁸ en lien avec le « rapport à l'écrit » (aussi désigné comme le « rapport à l'écriture »). Ce terme a été choisi, entre autres, parce qu'il était ressorti comme un élément manquant des modèles de l'émergence de l'écrit préalablement recensés et que, selon notre compréhension, ce concept était lié à la dimension affective. Nous avons ainsi lu les articles et les ouvrages recensés portant sur le rapport à l'écrit (Barré-de Miniac, 2002, 2015; Blaser et al., 2015; Blaser et al., 2014; Chartrand et Prince, 2009; Fleuret et Montésinos-Gelet, 2012; Lamb et al., 2017; Mercier et Dezutter, 2012; Schneuwly, 2008a). Nous avons ainsi pu constater que Barrée-De-Miniac était une référence citée dans tous les écrits recensés puisqu'elle est « l'une des premières à s'être penchée sur la notion de rapport à l'écriture » (Lamb et al., 2017, p. 75). Dans son ouvrage le plus récent sur le rapport à l'écrit, Barré-de Miniac (2015) présente notamment comment le rapport que l'enfant développe au regard de la lecture et de l'écriture repose sur des aspects affectifs, cognitifs, sociaux et culturels. Nous avons ainsi principalement pris appui sur cet ouvrage pour ajouter une section intitulée « l'émergence de l'écrit en relation avec le développement global de l'enfant » dans le prototype 2 (voir les pages 321 et 322 de l'annexe I).

⁸⁸ L'ensemble de départ des écrits portant sur le rapport à l'écrit est présenté aux pages 281 à 284 de l'annexe E.

Ces connaissances que nous avons acquises grâce à ces différentes recensions des écrits nous ont permis d'améliorer le *Modèle de l'émergence de l'écrit dans une approche intégrale*. Au moment de construire le prototype 2, nous avons ainsi été en mesure de modifier notre modèle et d'apporter des précisions en ce qui a trait à l'émergence de l'écrit et à son développement chez l'enfant. Cette partie du dispositif pédagogique est présentée sous la forme d'un document Word, lequel est présenté aux pages 316 à 331 de l'annexe I. Nous avons également produit une formation afin de présenter aux enseignant-es à l'éducation préscolaire le concept et le *Modèle d'émergence de l'écrit dans une approche intégrale*. Cette formation est d'une durée d'environ trois quarts d'heure et peut être visionnée en mode asynchrone.

4.4.1.3 Amélioration de la démarche professionnelle

Les expert-es consulté-es ont également identifié des éléments à améliorer en ce qui concerne la démarche professionnelle de l'enseignant-e (observation – analyse – planification/intervention – retour réflexif) (voir le Tableau 4.7). Parmi ces éléments, quelques précisions à apporter ont été soulevées et nous avons pris le soin de les ajouter au prototype 2 (les deux premiers éléments de la liste à cocher).

Tableau 4.7 Liste à cocher des améliorations à apporter à la démarche professionnelle

<input checked="" type="checkbox"/> Préciser de manière explicite que la procédure d'observation-analyse-intervention est itérative.
<input checked="" type="checkbox"/> Préciser que la démarche vise à repérer les apprentissages acquis ou en voie d'acquisition des enfants et à planifier des interventions visant à soutenir ces apprentissages, ce qui aura éventuellement pour effet le développement.
<input checked="" type="checkbox"/> Concevoir un outil qui permet de faire le bilan des comportements, habiletés et attitudes de l'enfant pendant une période déterminée.
<input checked="" type="checkbox"/> Concevoir un outil qui permet à l'enseignant-e de s'autoévaluer et qui l'amènera à réfléchir à sa pratique et son rapport avec les enfants dans le but de se fixer des défis personnels.
<input checked="" type="checkbox"/> Concevoir un outil qui permet de brosser un portrait de classe qui prend en compte le vécu de l'enfant (sa culture, ses expériences préalables, ses connaissances antérieures, etc.) en lien avec l'émergence de l'écrit (sa langue maternelle, les expériences de lectures à la maison, les modèles de lecteurs et de scripteurs qui l'entourent, etc.).
<input checked="" type="checkbox"/> Revoir les interventions proposées afin qu'elles correspondent davantage à la perspective de « double stimulation » (préciser que l'intervention de l'adulte dans le jeu ne doit pas être trop envahissante).
<input checked="" type="checkbox"/> Ajouter une intervention qui vise spécifiquement à « proposer une tâche à l'enfant dans laquelle il sera affecté par sa difficulté à la réaliser » (résolution de problèmes).
<input checked="" type="checkbox"/> Bonifier les exemples de stratégies d'intervention (ou ajouter une intervention) qui vise l'utilisation du langage oral ou du langage écrit comme médiateur à l'acquisition d'instruments psychologiques.
<input checked="" type="checkbox"/> Éliminer ce qui touche l'appréciation du développement global dans la démarche d'observation-analyse-planification.

L'amélioration de la démarche professionnelle a d'abord consisté à modifier l'outil servant à consigner les observations et à en faire l'analyse. À la suite de commentaires des expert·es au sujet de la faisabilité pour l'enseignant·e de rédiger des notes personnelles aussi détaillées en contexte de jeu symbolique, nous avons cherché un moyen de limiter la prise de notes. Nous avons donc remplacé la grille d'observation des manifestations de l'émergence de l'écrit dans le jeu symbolique (présentée à la page 234 de l'annexe C) par une fiche de prise de notes (présentée à la page 339 de l'annexe I) dans laquelle l'enseignant·e est invité·e à indiquer brièvement quand et qui il ou elle a observé, dans quel contexte de jeu et quels comportements ont été vus ou quelles paroles ont été entendues. Ensuite, à partir du *Modèle de l'émergence de l'écrit dans une approche intégrale* que nous avons élaboré, nous avons créé une grille d'analyse des observations (présenté aux pages 343 et 344 de l'annexe I) comprenant seulement des éléments à cocher et de courts mots-clés à inscrire. Cette grille d'analyse permet ainsi d'apprécier les connaissances, habiletés ou attitudes acquises ou en cours de développement chez les enfants en lien avec l'émergence de l'écrit.

Nous avons également conçu trois autres grilles d'analyse (présentées aux pages 351 à 356 de l'annexe I) ayant cette fois pour but de permettre aux enseignant·es d'apprécier le développement en émergence de l'écrit des enfants de leur classe pendant une période déterminée. La première grille porte sur le développement du rapport à l'écrit des enfants. Pour élaborer cette grille, nous avons d'abord procédé à une recension des écrits en français en utilisant les termes « rapport à l'écrit » et « rapport à l'écriture ». Pour sélectionner et définir les dimensions du rapport à l'écrit de cette grille, nous avons dégagé les dimensions présentées dans les écrits recensés (Baratte, 2007; Barré-de Miniac, 2002, 2015; Blaser et al., 2020; Blaser et al., 2015; Blaser et al., 2014; Chartrand et Blaser, 2008; Chartrand et Prince, 2009; Lamb et al., 2017; Luria, 1987/2002; Mercier et Dezutter, 2012; Schneuwly, 2008a). À l'étape de **l'exploitation du matériel**, nous avons comparé les dimensions utilisées par chaque auteur·e dans un texte⁸⁹ afin de dégager les différences et les similitudes dans leurs définitions. Puis, pour choisir quelles dimensions et quelles définitions utiliser dans l'élaboration du dispositif pédagogique, et plus particulièrement dans la conception d'un outil d'appréciation du développement du rapport à l'écrit des enfants d'âge préscolaire, nous nous sommes appuyée sur l'étude longitudinale de Baratte (2007) portant sur la construction du rapport à l'écrit d'enfants francophones âgés de 3 ans (maternelle petite section) à 6 ans (cours préparatoire). À partir d'extraits significatifs tirés de Baratte (2007), nous avons fait des choix concernant

⁸⁹ Ce texte est présenté aux pages 284 à 286 de l'annexe E.

les dimensions et leurs définitions retenues parmi celles proposées dans les différents écrits recensés (à la page 287 de l'annexe E, nous avons placé le tableau dans lequel nous présentons les extraits qui ont orienté nos choix, de même que les dimensions et les définitions retenues). Enfin, nous avons fait la **synthèse** des éléments recensés en créant une grille originale comportant une échelle de Likert par dimension du rapport à l'écrit (dimensions affective, sociale, cognitive et métacognitive). Pour élaborer la deuxième grille portant sur le développement du langage oral et du langage écrit, nous avons utilisé les écrits recensés précédemment au sujet du développement langagier. À l'étape de **l'exploitation du matériel**, nous cherchions à identifier des continuums de développement. Nous avons ainsi retenu le continuum de la décontextualisation du langage (Otto, 2019, p. 32) et les périodes de développement des scripteurs (préoccupations visuographiques) (Besse, 2000; Montésinos-Gelet, 2007). Ces deux continuums ont été adaptés sous forme de deux échelles de Likert pour constituer la deuxième grille. Pour élaborer la troisième grille portant sur le développement des habiletés métalinguistiques, nous avons également utilisé les écrits recensés précédemment. Nous avons ainsi retenu la séquence de développement de la conscience phonologique allant des tâches épilinguistiques aux tâches métalinguistiques de Giasson (2011) pour constituer l'échelle de Likert portant sur le développement de la conscience phonologique. Nous avons également tenté de repérer des continuums concernant le développement de la conscience sémantique. Puisque cette habileté est liée à la capacité à détacher le signe (nom de l'objet) de sa signification (objet), nous avons élargi nos recherches pour trouver un continuum en lien avec l'habileté à faire de la substitution dans le jeu symbolique. Nous avons alors utilisé la *Grille d'observation des habiletés des enfants à utiliser les schémas du jeu symbolique*, un outil inédit développé par Marinova dans le cadre d'un projet de recherche et prenant appui sur les niveaux de l'*Échelle d'observation de la compétence ludique des enfants* (Marinova, 2014, p. 141-142). La troisième grille comporte ainsi deux échelles de Likert : l'une sur le développement de la conscience phonologique et une autre sur le développement de la conscience sémantique. Les échelles de Likert ont été conçues afin de prendre en compte l'interaction sociale de l'enfant (p. ex., de sa propre initiative ou à la suggestion d'autres enfants ou d'un adulte) puisque cela permet de situer les apprentissages acquis ou en cours de maturation (nous prenons ici appui sur notre cadre théorique). Ces trois grilles permettent ainsi d'apprécier le développement langagier des enfants concernant le rapport à l'écrit, la décontextualisation du langage (de l'oral vers l'écrit), les préoccupations visuographiques et les habiletés métalinguistiques (conscience phonologique et conscience sémantique).

Plusieurs expert-es considéraient important que le dispositif pédagogique propose des interventions qui s'appuient sur le concept de « double stimulation ». Nous avons donc approfondi notre lecture des écrits de Vygotsky recensés, ceux de ses étudiants et disciples, ainsi que les écrits contemporains de chercheur-euses prenant appui sur la perspective vygotkienne en tentant de repérer les passages traitant du concept de « double-stimulation » (méthode fonctionnelle de la double stimulation dans l'ouvrage « Pensée et langage »). Nous avons également recensé des écrits proposant des interventions prenant appui sur ce concept (Lund et Rasmussen, 2008; Nuttall et al., 2018; Portes, 1993; Sannino, 2015). L'approfondissement de notre compréhension de la méthode de la double stimulation nous a amenée à revoir chaque stratégie de notre organigramme et à modifier, lorsque nécessaire, les exemples proposés afin que le langage oral et le langage écrit deviennent des médiateurs permettant d'accomplir une activité en collaboration avec l'enseignant-e. De plus, les précisions apportées à notre cadre théorique concernant le langage en tant qu'instrument psychologique nous ont également permis de faire l'ajout d'une intervention qui consiste à collaborer avec l'enfant à la résolution de problèmes en ayant recours au langage (oral ou écrit) comme médiateur et instrument psychologique. En guise de synthèse, l'organigramme des interventions de l'enseignant-e dans le jeu symbolique a été bonifié (celui-ci est présenté à la page 360 de l'annexe I).

Les expert-es consulté-es nous avaient encouragée à intégrer au dispositif pédagogique des moyens pour permettre à l'enseignant-e de faire un retour réflexif sur son développement professionnel (sa capacité à observer, interpréter et intervenir). Nous avons ainsi créé pour les enseignant-es une grille d'autoévaluation de leur habileté à intervenir dans le jeu symbolique pour soutenir l'émergence de l'écrit (présentée à la page 389 de l'annexe I). Pour élaborer cette grille d'autoévaluation, nous avons suivi la démarche d'élaboration d'une grille proposée par Côté et Tardif (2011) et nous sommes inspirée de leur modèle de grille d'évaluation comprenant trois colonnes : 1) critères, 2) éléments observables et 3) échelle. Comme la démarche professionnelle de notre dispositif pédagogique est inspirée de Cloutier (2012), nous avons pris appui sur cet ouvrage pour déterminer le contenu de notre grille. Pour ce faire, dans la colonne « critère », nous avons repris les trois questions de réflexions : 1) Suis-je intervenu-e de façon appropriée? 2) Ai-je agi en partenaire avec l'enfant? 3) Ai-je bien ciblé la zone de développement proximal de l'enfant? (Cloutier, 2012). Puis, nous avons proposé quatre éléments observables en lien avec chacune de ces questions. Nous avons imaginé ces manifestations observables en prenant appui sur les interventions proposées dans l'organigramme situé dans le dispositif pédagogique, lesquelles prennent appui sur la perspective vygotkienne et notre *Modèle de l'émergence de l'écrit dans une approche intégrale*. Les

enseignant-es peuvent ensuite se positionner par rapport aux différentes manifestations observables en se demandant s'ils ou elles arrivent à poser ces gestes aisément, difficilement ou s'ils ou elles n'y arrivent pas. Cela a pour but de les amener à identifier les interventions qui se trouvent dans leur zone de développement professionnel.

À la suite des recommandations des expert-es, nous avons également jugé pertinent de concevoir un outil pour permettre à l'enseignant-e de tenir compte du bagage socioculturel des enfants de la classe en lien avec leur émergence de l'écrit. Cet outil avait pour but de permettre à l'enseignant-e de prendre en compte le vécu de chaque enfant lors de l'analyse de ses observations. Les connaissances que nous avons acquises au moyen de l'analyse portant sur l'émergence de l'écrit nous ont permis de formuler des questions pouvant être abordées avec les enfants lors de discussions individuelles, en sous-groupe ou en grand groupe. Ces suggestions de questionnement sont présentées dans la colonne gauche d'un tableau. Dans la colonne de droite, nous avons indiqué l'information recherchée en questionnant les enfants. Nous avons aussi créé une fiche individuelle pour consigner les informations collectées en lien avec le bagage socioculturel de l'enfant que les enseignantes peuvent compléter et conserver en cas de besoin. Cet outil a été placé dans l'annexe 1 du dispositif pédagogique (présenté aux pages 390 à 392 de l'annexe I) puisqu'il est facultatif à la mise en œuvre de la démarche professionnelle.

4.4.1.4 Construction du prototype 2

À l'issue des modifications apportées, nous avons construit le second prototype du dispositif pédagogique. Dans le Tableau 4.8, il est possible de constater que ce prototype comprend maintenant deux parties. La première partie consiste en une autoformation lors de laquelle les enseignant-es sont invitées à visionner trois capsules vidéos qui présentent les fondements théoriques (le développement du langage dans une perspective vygotskienne et le *Modèle de l'émergence de l'écrit dans une approche intégrale*) ainsi que la démarche professionnelle en quatre étapes. La deuxième partie prend la forme de matériels imprimés : un calepin de prise de notes, un cahier boudiné qui présente la démarche professionnelle et les outils qui l'accompagnent, ainsi qu'un classeur à anneaux qui comprend des grilles d'analyse et de planification. La partie 2 du prototype 2 est présentée dans l'annexe I de la thèse.

Tableau 4.8 Présentation de l'évolution du dispositif pédagogique : du prototype 1 au prototype 2

Contenu du prototype 1	Contenu du prototype 2
<p>Partie 1 : Fondements théoriques de la perspective vygotkienne</p> <ul style="list-style-type: none"> • La zone du développement le plus proche (ZDP) • Le rôle de médiateur-riche de l'enseignant-e entre l'enfant et les apprentissages • Le jeu symbolique crée la ZDP à l'âge préscolaire • Les interventions qui soutiennent le développement du langage oral • Les interventions qui soutiennent le langage écrit 	<p>Partie 1 – Autoformation sous forme de capsules vidéos à visionner en mode asynchrone.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Capsule 1 : Le développement du langage dans une perspective vygotkienne • Capsule 2 : Le Modèle de l'émergence de l'écrit dans une approche intégrale • Capsule 3 : L'utilisation du dispositif pédagogique : réaliser les quatre étapes de la démarche professionnelle en utilisant les outils fournis
<p>Partie 2 : Émergence de l'écrit</p> <ul style="list-style-type: none"> • Le concept de l'émergence de l'écrit et l'approche intégrale de l'apprentissage du langage écrit • Notre modèle de l'émergence de l'écrit dans une approche intégrale 	
<p>Partie 3 : Démarche pédagogique visant à observer et à soutenir l'émergence de l'écrit dans le jeu symbolique</p> <ul style="list-style-type: none"> • Observer l'enfant dans son développement actuel et le plus proche <ul style="list-style-type: none"> ○ Outil inclus : grille d'observation des manifestations de l'émergence de l'écrit dans le jeu symbolique • Analyser et interpréter les observations réalisées <ul style="list-style-type: none"> ○ Outil inclus : Exemples d'analyses • Planifier, à partir des observations, et intervenir dans la ZDP de l'enfant <ul style="list-style-type: none"> ○ Outil inclus : organigramme des liens entre la posture de l'enseignante, les interventions et les stratégies de soutien de l'émergence de l'écrit dans le jeu symbolique ○ Outil inclus : Liste à cocher pour évaluer la qualité de l'aménagement physique des aires de jeu symbolique de la classe au regard de l'émergence de l'écrit ○ Grille de planification des interventions de soutien de l'émergence de l'écrit dans le jeu symbolique • Retour sur la démarche 	<p>Partie 2 : La démarche professionnelle en quatre étapes accompagnée d'outils pédagogiques</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cahier boudiné qui présente les quatre étapes de la démarche professionnelle <ol style="list-style-type: none"> 1- Observer l'enfant dans son développement actuel et le plus proche <ul style="list-style-type: none"> ○ Outil: calepin de prise de notes 2- Analyser et interpréter les observations réalisées <ul style="list-style-type: none"> ○ Outil: une grille d'analyse des observations ○ Outil : trois grilles d'analyse du développement de l'émergence de l'écrit 3- Planifier, à partir des observations, et intervenir dans la ZDP de l'enfant <ul style="list-style-type: none"> ○ Outil: une fiche de planification ○ Outil : un organigramme présentant des interventions dans le jeu symbolique 4- Retour sur la démarche <ul style="list-style-type: none"> ○ Outil: une grille d'autoévaluation de la compétence de l'enseignant-e à intervenir dans le jeu • Outils complémentaires : <ul style="list-style-type: none"> ○ Outil: liste à cocher pour évaluer la qualité de l'aménagement physique des aires de jeu symbolique de la classe au regard de l'émergence de l'écrit ○ Outil : pistes de questionnement en lien avec le bagage socioculturel des enfants

4.5 Phase 3 - Évaluation beta et gamma

Le prototype 2 élaboré a été soumis aux évaluations beta et gamma, lesquelles ont été réalisées au moyen de la mise à l'essai du dispositif pédagogique dans le milieu de pratique. Alors que l'évaluation beta consiste à vérifier comment le dispositif fonctionne, soit son utilisabilité⁹⁰ (McKenney et Reeves, 2019), l'évaluation gamma porte quant à elle sur l'efficacité et les impacts du dispositif, soit son utilité⁹¹ (McKenney et Reeves, 2019). Dans les pages qui suivent, nous exposerons ainsi les résultats dégagés de notre analyse d'abord en ce qui concerne l'utilisabilité du dispositif pédagogique et enfin en ce qui a trait à l'utilité du dispositif pédagogique telle que perçue par les participantes l'ayant mis à l'essai. Nous tenons par ailleurs à rappeler que les enseignantes A, B et C ont mis à l'essai tous les éléments du dispositif pédagogique, alors que l'enseignante Z n'en a mis à l'essai que quelques-uns puisqu'elle a interrompu sa participation au cours de la collecte de données. C'est pourquoi ses propos sont moins souvent rapportés que ceux des trois autres participantes.

4.5.1 Résultats de l'évaluation beta

Dans les prochaines pages, nous abordons l'utilisabilité du dispositif pédagogique. Tout d'abord, il est question d'un imprévu relatif à la mise en œuvre du dispositif pédagogique étant survenu dans une classe. Ensuite, nous présentons l'appréciation générale de l'utilisabilité de ce dispositif par les participantes en nous penchant sur les cinq indicateurs de l'utilisabilité de Renaud (2020) présentés dans la section 3.4.3.2 de la thèse. Enfin, nous identifions les conditions contextuelles qui affectent l'utilisabilité du dispositif pédagogique.

4.5.1.1 Quel imprévu est survenu dans la mise en œuvre du dispositif pédagogique?

Dans un premier temps, nous avons documenté le processus de mise à l'essai du dispositif pédagogique des trois enseignantes ayant participé jusqu'au mois de décembre (voir l'annexe N pour le récit détaillé). Cela nous a permis de constater un imprévu lié à la mise en œuvre du dispositif pédagogique : la démarche professionnelle (observation - analyse - planification/intervention - retour réflexif) du dispositif pédagogique n'avait pas été bien comprise par l'une des trois enseignantes ayant mis à l'essai le dispositif pédagogique pendant tout l'automne. En effet, au mois d'octobre, l'enseignante C utilisait les grilles

⁹⁰ L'utilisabilité d'un objet finalisé désigne la possibilité d'utilisation de cet objet (Tricot et Tricot, 2000).

⁹¹ L'utilité d'un objet finalisé désigne le fait qu'il procure ce dont les utilisatrices ont besoin (Nielsen, 2012) et qu'il permet d'atteindre les objectifs visés (Tricot et Tricot, 2000).

d'analyse des observations ainsi que le *Modèle de l'émergence de l'écrit dans une approche intégrale* pour améliorer l'aménagement de son aire de jeu symbolique. Elle tentait de voir si les enfants avaient des occasions de travailler le langage oral (p. ex., en ajoutant un téléphone-jouet), le langage écrit et les habiletés métalinguistiques. Elle formulait ensuite une intention pédagogique liée au soutien d'une composante de l'émergence de l'écrit et intervenait le lendemain dans le jeu symbolique. Par exemple, elle a voulu encourager les enfants qui jouaient aux sorcières à identifier les contenants d'ingrédients en écrivant quel était leur contenu sur une étiquette. Nous avons ainsi constaté que le dispositif pédagogique n'était pas bien compris : l'étape de l'observation n'était pas mise en œuvre, l'analyse ne portait donc pas sur la zone du développement le plus proche des enfants et les interventions poursuivaient une intention pédagogique visant le développement de composantes de l'émergence de l'écrit plutôt que le soutien des schémas du jeu symbolique. Pour rectifier le tir pour la suite de la mise à l'essai, nous avons discuté avec la participante à la fin du mois d'octobre pour clarifier le principe du dispositif pédagogique. Cette intervention a permis à l'enseignante C d'utiliser le dispositif pédagogique de la manière qui était prévue par la suite.

4.5.1.2 Quelle est l'appréciation générale de l'utilisabilité du dispositif pédagogique?

Dans un deuxième temps, nous avons analysé l'utilisabilité de 12 éléments du dispositif pédagogique. Ces éléments sont indiqués dans le Tableau 4.9 ci-dessous et il est possible de les consulter dans le dispositif pédagogique disponible en annexe I. Dans les prochaines pages, nous présentons les résultats dégagés concernant les cinq critères de l'utilisabilité : 1) la facilité, 2) le confort d'utilisation, 3) la charge de travail, 4) la flexibilité et 5) l'ajustement (Renaud, 2020).

Tableau 4.9 Éléments du dispositif pédagogique

1) Formation de départ sous forme de capsules vidéos	Contenu des trois capsules : <ul style="list-style-type: none"> • Le développement du langage dans une perspective vygotkienne • Le modèle de l'émergence de l'écrit dans une approche intégrale • L'utilisation du dispositif pédagogique : réaliser les quatre étapes de la démarche professionnelle en utilisant les outils fournis
Présentation matérielle du dispositif pédagogique	2) Un cahier boudiné présentant à l'écrit la démarche professionnelle 3) Un classeur à anneau comprenant le modèle de l'émergence de l'écrit dans une approche intégrale, des photocopies de la grille d'analyse des observations, des photocopies de la fiche de planification, une photocopie des trois grilles d'analyse du développement de l'émergence de l'écrit.
4) La démarche professionnelle en quatre étapes	Les quatre étapes : <ul style="list-style-type: none"> • Observation • Analyse des observations

	<ul style="list-style-type: none"> • Planification et mise en œuvre de l'intervention • Retour réflexif
Outils fournis pour mettre la démarche professionnelle en œuvre	5) Un calepin de prise de notes 6) Une grille d'analyse des observations 7) Trois grilles d'analyse du développement de l'émergence de l'écrit 8) Une fiche de planification 9) Un organigramme des interventions dans le jeu symbolique 10) Une grille d'autoévaluation de la compétence de l'enseignant-e à intervenir dans le jeu
Outils complémentaires	11) Une liste à cocher de l'aménagement physique des aires de jeu symbolique 12) Des pistes de questionnement en lien avec le bagage socioculturel des enfants

4.5.1.2.1 Quels éléments ont affecté la compréhension du dispositif pédagogique par les enseignantes?

Les quatre participantes ont apprécié le fait que la **formation de départ** soit en format vidéo. Elles ont également mentionné que le contenu théorique était clair, bien vulgarisé et donc facile à comprendre. Le fait que la formation demeure accessible pour être visionnée a également été apprécié puisqu'elle contenait beaucoup d'informations. En effet, les enseignantes A, B et C ont indiqué qu'il était nécessaire de retourner visionner les capsules vidéos et de relire le cahier boudiné pour arriver à mettre en œuvre le dispositif pédagogique. Une piste d'amélioration a donc été avancée par l'enseignante B, soit de « fournir un résumé papier avec les indices clés » du contenu des capsules vidéos. Les participantes ont également commenté la facilité de compréhension de l'organigramme des interventions en indiquant que ce dernier est « clair » (enseignantes A, B et C), « beau » (enseignantes A et B), et qu'il est un « bon résumé de comment s'impliquer dans les jeux libres » (enseignante B). Les interventions présentées dans l'organigramme avaient également été présentées et illustrées par des exemples dans la 3^e capsule vidéo de la formation, ce qui a facilité la compréhension de cet outil selon l'enseignante A. Pour ce qui est de la **liste à cocher de l'aménagement physique des aires de jeu symbolique**, des participantes considèrent qu'elle est « bien faite » (enseignante A), « pas trop lourde » (enseignante B) et que « c'est concret » (enseignante B).

4.5.1.2.2 Quels éléments ont affecté le confort d'utilisation du dispositif pédagogique par les enseignantes?

Il ressort des propos des enseignantes A, B et C qu'il était assez difficile de retrouver les informations recherchées dans le **cahier boudiné**. Notamment, **les pistes de questionnement en lien avec le bagage socioculturel** des enfants étaient passées inaperçues de l'ensemble des participantes au début de la mise

à l'essai du dispositif pédagogique. Son emplacement dans le cahier boudiné serait donc un élément à modifier (il était placé en annexe). L'enseignante C suggère pour sa part d'organiser les grilles d'analyse et les outils davantage en ordre chronologique, et ce, en fonction de l'année scolaire plutôt qu'en fonction de la théorie. Concernant le **classeur à anneaux**, les participantes s'entendent pour dire que son épaisseur leur a donné une mauvaise première impression. L'enseignante Z précise qu'« il est contraignant. Il est trop gros ». De son côté, l'enseignante A n'a pas aimé réaliser les analyses en ayant à tourner les pages. Soulignons par ailleurs que nous leur avons également fourni le contenu du cartable en fichier numérique (document Word), mais aucune participante n'a choisi de l'utiliser, préférant une version imprimée. Au sujet du **calepin de prise de notes**, les opinions sont partagées concernant son confort d'utilisation. En effet, l'enseignante Z considère qu'il est facile à manipuler puisque « c'est petit, ça ne prend pas trop de place. Ça s'enlève, les feuilles on peut les enlever ». Au contraire, l'enseignante A a préféré un autre format pour la prise de notes : « Pour moi le calepin n'est pas si rapide parce qu'il faut que j'aille le chercher. Dans ma classe, je ne peux pas le laisser trainer ». Les enseignantes B et C, quant à elles, l'ont utilisé pour noter quelques mots-clés, mais ont préféré utiliser des photos et des enregistrements vidéos pour consigner leurs observations : « J'écris moins. Je prends la photo et j'écris plus tard. Je n'écris pas pendant que ça se passe » (enseignante B). Pour ce qui est de la **grille d'analyse des observations**, les quatre participantes ont mentionné apprécier le format « à cocher ». L'enseignante B considère que « ça pourrait être encore plus mot-clé que ça » en éliminant les informations à y inscrire. Le format « échelle de Likert » des **grilles d'analyse du développement de l'émergence de l'écrit** a été apprécié des enseignantes A, B et C. En ce qui concerne l'**organigramme des interventions**, les quatre participantes trouvaient au début de la mise à l'essai qu'il était trop petit et pas assez « à portée de main » placé dans le classeur à anneaux. Pour cette raison, nous l'avons fait agrandir et imprimer en couleur sur une affiche pour qu'elles puissent le placer sur un mur de la classe. Ce changement a amélioré le confort d'utilisation de cet outil : « C'est bon ça des outils qu'on peut afficher parce que t'sais, les cahiers en maternelle 4 ans, des fois on n'a pas le temps d'aller fouiller là-dedans » (enseignante C).

4.5.1.2.3 Quels éléments du dispositif pédagogique alourdissent la charge de travail des enseignantes?

Les enseignantes A, B et C s'entendent pour dire que compléter la **grille d'analyse des observations** représente une charge de travail supplémentaire. Lors de leurs premières utilisations de cette grille, cela s'est avéré difficile. L'enseignante B explique : « J'ai trouvé ça vraiment difficile. J'ai regardé encore les vidéos. Je cherche encore beaucoup mes mots. Je n'ai pas trouvé ça facile à compléter ». L'investissement en termes de temps pour compléter la grille à l'écrit est également un irritant selon ces trois participantes,

mais elles étaient conscientes que cela leur en demanderait moins une fois qu'elles se seraient approprié le dispositif pédagogique : « ça me prend un bon 20 minutes faire mon analyse pour l'instant. Donc ce n'est pas si pire que ça, puis ça va être de moins en moins long » (enseignante A). Cet élément du dispositif pédagogique est le seul dont la charge de travail qu'il occasionne a été critiquée.

4.5.1.2.4 Le dispositif pédagogique est-il flexible (peut-il être modifié ou adapté selon les besoins des enseignantes) ?

Le dispositif pédagogique offre une certaine flexibilité aux enseignantes puisque deux d'entre elles ont été en mesure de faire des adaptations en fonction de leurs besoins. En effet, l'enseignante A a modifié la présentation matérielle du dispositif pédagogique : sur une longue feuille, elle a placé deux fiches d'observation l'une au-dessus de l'autre à gauche. Les tableaux de la grille d'analyse des observations étaient placés en ligne, à l'horizontal, avec chaque fiche d'observation. Elle explique que cela lui permet « de décrire rapidement, mais tout de suite aller cocher ». L'enseignante A a partagé son idée avec l'enseignante B qui l'a aussi essayée. Cette dernière n'a toutefois pas préféré cette façon de faire : « ça ne me parlait pas tant que ça » (enseignante B). De son côté, l'enseignante C a adapté la façon de mettre en œuvre l'intervention « aménager et enrichir les aires de jeu symbolique » proposée dans l'organigramme. En effet, au lieu d'aménager plusieurs aires de jeu symbolique et de les enrichir d'écrits et de matériel d'écriture, elle a préparé plusieurs bacs thématiques dans lesquels elle plaçait du matériel de jeu (accessoires et costumes) ainsi qu'un classeur à anneaux comprenant diverses affiches et autres matériels pour écrire pouvant être utilisés dans cette thématique de jeu. Pendant les périodes de jeu libre, ce sont ainsi les enfants qui aménagent leurs aires de jeu en utilisant le contenu de ces bacs, ce qui permet d'augmenter la variété de jeux symboliques disponibles, et ce, malgré l'espace restreint dans une classe.

4.5.1.2.5 Les éléments du dispositif pédagogique sont-ils ajustés au niveau de développement des enfants de la maternelle 4 ans?

De manière générale, les participantes considèrent que les outils inclus dans le dispositif pédagogique sont adaptés aux enfants de la maternelle 4 ans. Les enseignantes A, B et C remarquent toutefois qu'il est plutôt rare d'observer les habiletés métalinguistiques des enfants en contexte de jeu symbolique. Pour cette raison, elles soulignent qu'il n'est peut-être pas adapté d'inclure cette composante de l'émergence de l'écrit dans la grille d'analyse des observations : « Les habiletés métalinguistiques, je n'ai pas trouvé que ça permet de travailler tant que ça. Ou ce sont mes élèves qui ne sont pas rendus là » (enseignante C); « La partie "habiletés métalinguistiques" là, pour l'instant, je trouve que je n'en observe pas tant que ça »

(enseignante A); « je ne vais pas beaucoup loin dans l'analyse en maternelle 4 ans. Je suis beaucoup dans le langage oral évidemment, puis dans le langage écrit, on est dans le dessin, le gribouillis et dans les pseudolettres, mais... c'est pas mal tout » (enseignante B). Il y a donc lieu de se demander si la grille d'analyse est bien ajustée au public d'enfants. Il s'agit d'une piste d'amélioration à investiguer pour l'élaboration du prochain prototype. De plus, dans la formation et dans le cahier boudiné présentant la démarche professionnelle, plusieurs exemples fictifs d'interactions des enfants avec le matériel écrit dans le jeu symbolique étaient donnés pour illustrer comment compléter les analyses des observations lors de la mise en œuvre du dispositif. L'enseignante C souligne que ces exemples n'étaient pas très représentatifs de ce qui pouvait être observé en maternelle 4 ans, particulièrement en milieu défavorisé : « j'ai lu ça et je paniquais. Je me disais que je n'arriverais jamais à ça. Je ne me suis pas reconnue là-dedans et ça m'a mis comme une pression ». Elle a donc proposé « d'en modifier », ce qui était d'ailleurs déjà prévu. En effet, une note de bas de page indiquait dans le dispositif pédagogique que les exemples fictifs seraient remplacés par des exemples réels collectés lors de la mise à l'essai du dispositif pédagogique. Cette remarque confirme ainsi la nécessité d'apporter ce changement.

4.5.1.3 Quelles conditions contextuelles favorisent l'utilisabilité du dispositif pédagogique?

Dans un troisième temps, l'analyse nous a permis de dégager six conditions contextuelles qui affectent l'utilisabilité du dispositif pédagogique, soit 1) le temps pour observer et analyser, 2) la disponibilité pendant le temps de jeu pour intervenir 3) le jeu des enfants 4) l'accompagnement, 5) les échanges avec des collègues, et 6) l'espace et les ressources matérielles.

4.5.1.3.1 Le temps pour observer et analyser

Les participantes s'entendent pour dire que mettre en œuvre la démarche professionnelle prend du temps. L'enseignante Z constate que « quand l'enfant est en jeu symbolique, j'ai moins le temps d'observer ». De son côté, l'enseignante A considère qu'elle manque plutôt de temps pour prendre en note ses observations. De manière générale, c'est le temps requis pour compléter l'analyse qui est le plus grand irritant : « j'aime ça la remplir, mais le contexte fait que je ne peux pas faire ça tous les jours parce que ça me prend un certain temps à chaque fois parce que je veux prendre le temps de réfléchir » (enseignante B). Ce manque de temps pour faire l'analyse amène l'enseignante A à « prioriser les élèves qui me questionnent davantage ». Le manque de temps est un enjeu tel qu'il pourrait compromettre l'utilisation du dispositif pédagogique: « Ça me demande du temps. L'an passé, avec le groupe que j'avais, ça aurait été impossible. J'avais une charge de travail qui était beaucoup trop lourde » (enseignante A).

4.5.1.3.2 La disponibilité pendant le temps de jeu pour intervenir

Pendant les périodes de jeu quotidiennes, les enseignantes A, B et C sont sollicitées par plusieurs enfants et constatent qu'elles ne sont pas toujours disponibles pour intervenir auprès des enfants investis dans un jeu symbolique. Elles doivent donc choisir auprès de quels enfants intervenir tout en sachant qu'elles ne soutiennent pas l'émergence de l'écrit ou le jeu symbolique des autres enfants pendant ce temps. Leurs interventions sont donc interrompues par « des enfants qui viennent demander quelque chose » ou l'enseignante est « appelée ailleurs par rapport à un conflit » (enseignante A). Les enseignantes A et C indiquent qu'elles trouvent qu'il est difficile de s'investir longtemps dans le jeu. Par conséquent, les interventions qu'elles font sont généralement « courtes et spontanées » (enseignante C).

Un élément contextuel propre à la maternelle 4 ans au Québec est la présence en classe d'une ressource additionnelle qui travaille avec l'enseignante. Dans les classes des quatre participantes, il s'agit d'une technicienne en éducation spécialisée (TES). La présence de cette intervenante en classe augmente la disponibilité de l'enseignante pour intervenir en contexte de jeu symbolique. En effet, les participantes ont confié avoir pu s'investir dans le jeu des enfants grâce au fait que la ressource additionnelle s'occupait du reste du groupe ou d'un enfant en particulier qui nécessitait plus d'encadrement.

4.5.1.3.3 Le jeu des enfants

Le niveau du jeu symbolique des enfants est un élément contextuel ayant eu un impact sur l'utilisabilité du dispositif pédagogique par les enseignantes. En effet, les enseignantes A, B et C affirment qu'il a été difficile pour elles de soutenir l'émergence de l'écrit chez un enfant en particulier puisque le scénario de jeu ne se prolongeait habituellement pas d'un jour à l'autre ou d'une période de jeu à l'autre: « c'est très important que l'enfant reste dans le même jeu pour qu'on puisse aller plus loin, qu'on puisse ajouter de l'information et tout ça. Et je trouve que présentement, c'est un peu difficile » (enseignante B). L'enseignante C constate pour sa part que certaines de ses interventions, qui ciblaient un enfant en particulier, finissent par soutenir l'émergence de l'écrit d'autres enfants : « ce n'est pas les mêmes élèves qui retournent à ce coin-là. C'est les autres qui embarquent là-dedans. Des fois, je trouve que ça ne profite pas aux élèves que j'avais peut-être ciblés au départ. Mais ça profite à d'autres ». Les participantes s'entendent ainsi pour dire que l'automne n'est pas le moment le plus propice pour utiliser le dispositif pédagogique dans la mesure où certains enfants ne s'investissent pas encore dans le jeu symbolique : « En octobre, bien ce n'est pas vraiment la meilleure période pour utiliser le dispositif parce qu'ils sont dans l'exploration puis dans la découverte » (enseignante C). L'enseignante A souligne que c'est seulement en

janvier qu'elle commence à voir des enfants reprendre leur jeu de la veille. Les enseignantes A, B et C déclarent ainsi qu'il aurait été plus facile pour elles de compléter les grilles d'analyse et de mettre en œuvre les interventions planifiées si elles avaient commencé à utiliser le dispositif pédagogique à l'hiver.

En plus du niveau de jeu des enfants, les thèmes des jeux symboliques affectent également l'utilisabilité du dispositif pédagogique. En effet, les enseignantes A, B et C remarquent qu'il est plus facile d'observer l'émergence de l'écrit chez les enfants ou d'intervenir pour soutenir l'émergence de l'écrit dans certaines thématiques de jeux. Par exemple, l'enseignante A explique que « le coin Noël, c'est super facile. Si on a le coin restaurant, c'est aussi un coin qui est facile pour installer l'émergence de l'écrit parce qu'on peut inscrire pour des commandes... Quand tu reçois ta facture, tu peux lire... ». Au contraire, d'autres thèmes sont moins propices à l'émergence de l'écrit selon les participantes, tels que les superhéros, la banque, les dinosaures : « le contexte de banque et de dinosaures... Des contextes que, même le langage oral, il n'y en a pas tant. T'sais, ils pêchent des poissons puis il ne se passe pas grand-chose. Puis les dinosaures, ils grognent » (enseignante B).

4.5.1.3.4 L'accompagnement

Il est ressorti dans le discours des enseignantes A, B et C ayant participé à l'entrevue de groupe que l'accompagnement par la doctorante a été un élément clé dans la mise en œuvre du dispositif pédagogique : « C'est vraiment ton accompagnement qui a changé les choses » (enseignante C); « c'est sûr qu'un dispositif comme ça... il faut que tu sois impliquée dans la démarche pour que ce soit aussi merveilleux » (enseignante B). En effet, les échanges entre chaque participante et la doctorante à la suite des verbalisations de l'action ainsi que pendant les entrevues individuelles ont affecté positivement la manière dont le dispositif pédagogique était mis en œuvre puisqu'ils amenaient les participantes à se questionner et, au besoin, à rectifier leur compréhension du dispositif. L'enseignante B considère ainsi que l'utilisation d'un tel dispositif requiert « un mentor. Quelqu'un qui est au centre et qui accueille nos questionnements. Moi, ça m'a permis de me requestionner et c'est souvent toi qui m'amenaient des idées et qui poursuivais mon questionnement ».

4.5.1.3.5 Les échanges avec des collègues

Selon les participantes, un autre élément qui favoriserait l'appropriation et la mise en œuvre du dispositif pédagogique serait d'instaurer en parallèle une communauté d'apprentissage. L'enseignante C explique que « sans accompagnement, sans échanges, je ne sais pas à quel point... quand on est tout seul

avec le dispositif, si on ne peut pas échanger avec d'autres personnes, d'autres idées... ». D'ailleurs, les enseignantes A et B travaillaient dans la même école et ont pu échanger entre elles au sujet du dispositif pédagogique tout au long de sa mise à l'essai. L'enseignante A souligne que les échanges avec sa collègue et l'entrevue de groupe lui ont permis « de voir la compréhension de chacune », « de se rassurer », « d'aller plus en profondeur » et de « trouver des idées ».

4.5.1.3.6 L'espace et les ressources matérielles

L'enseignante A remarque qu'il a été difficile pour elle de mettre en œuvre certaines interventions en raison de l'espace restreint de sa classe. Elle aurait aimé aménager plus d'une aire thématique de jeu symbolique, mais ne disposait pas de suffisamment d'espace dans sa classe : « j'ai réussi cette année à maintenir mon coin cuisine en tout temps et je peux aménager un autre coin symbolique [...] Mais je dirais que l'année passée, je n'avais pas le même local et c'était plutôt difficile à aménager ». De son côté, l'enseignante C a constaté combien il était gagnant d'offrir plusieurs choix de thèmes de jeu symbolique simultanément aux enfants. Elle a donc développé un système de bacs pour pallier le manque d'espace. La difficulté rencontrée par l'enseignante C touchait davantage les ressources matérielles. Par exemple, pour les différentes thématiques de jeu, elle aurait aimé avoir sous la main du matériel écrit ou d'écriture prêt à utiliser « quand c'est le temps de mettre ça en image, faire les cartes, on n'a pas tout le temps du matériel ... Il y a cette difficulté des fois que le matériel ne va pas assez vite pour le coin que je faisais là ».

4.5.2 Résultats de l'évaluation gamma

Dans les prochaines pages, nous exposons l'appréciation générale de l'utilité du dispositif pédagogique par les participantes en nous penchant sur les quatre indicateurs de l'utilité retenus de Renaud (2020). D'abord, nous décrivons la pertinence de la nature et de l'ordre des étapes de la démarche professionnelle ainsi que des outils proposés (critère 1). Ensuite, il est question de la pertinence des objectifs poursuivis dans l'outil au regard des besoins de développement professionnel identifiés à la phase exploratoire de cette recherche (critère 2). Puis, nous présentons les retombées de l'utilisation du dispositif pédagogique constatées par les participantes concernant l'intérêt, l'attention et la motivation des enfants (critère 3). Enfin, les progrès constatés par les participantes au sujet de l'émergence de l'écrit et de la compétence ludique des enfants sont rapportés (critère 4).

4.5.2.1 Dans quelle mesure la nature et l'ordre des étapes de la démarche professionnelle, ainsi que des outils proposés, sont-ils pertinents ?

La première étape de la démarche consiste à observer les enfants en contexte de jeu symbolique et à consigner des observations. Un calepin de prise de notes est un outil qui a été fourni dans le dispositif pédagogique pour cela. Les enseignantes A et Z ont souligné que la consignation de leurs observations leur avait été utile pour constater si elles avaient des informations sur tous les enfants de leur groupe : « en faisant le petit carnet, je me suis rendu compte que j'observe souvent le même enfant ou ce sont souvent les mêmes enfants qui ressortent » (enseignante Z); « ça me permet de voir que je n'ai pas beaucoup d'affaires sur cet enfant-là versus j'en ai beaucoup sur un autre enfant » (enseignante A). Il s'avère néanmoins que le **calepin de prise de notes** en soi n'est pas nécessairement utile pour les enseignantes qui ont déjà développé des stratégies pour consigner leurs observations : « J'avais déjà un outil qui, selon moi, pour la consignation d'informations, était très utile [...] Là, ça m'ajoute comme une petite tâche alors que je me rends compte que je peux très bien juste utiliser mon tableau » (enseignante B).

La deuxième étape consiste à analyser les observations consignées pour identifier le potentiel d'apprentissage au regard de l'émergence de l'écrit chez les enfants observés. Les outils proposés aux enseignantes sont une grille d'analyse des observations, trois grilles d'analyse du développement de l'émergence de l'écrit ainsi qu'une liste de pistes de questionnement en lien avec le bagage socioculturel des enfants. En ce qui concerne la **grille d'analyse des observations**, il y a un consensus entre les enseignantes A, B et C quant au fait qu'elle leur permet d'avoir des informations détaillées et personnalisées sur l'émergence de l'écrit de chacun des enfants : « Ça me permet de faire de la différenciation en fait, cette grille-là. Parce que ça me permet de cibler les enfants et de voir, eux, où ils en sont rendus personnellement » (enseignante B). L'enseignante A constate également que les analyses complétées lui permettent de mieux apprécier l'évolution des enfants en comparaison avec l'utilisation de notes personnelles seulement : « quand on prend juste des petites notes, on ne voit pas aussi bien l'évolution. Donc, pour ça, je trouve que la grille est vraiment formidable ». Malgré la pertinence de cette étape, les enseignantes A et B s'entendent pour dire que réaliser l'analyse des observations n'est pas ce qui les a le plus aidées à planifier leurs interventions et à soutenir l'émergence de l'écrit dans le jeu symbolique (ce serait plutôt l'organigramme dont il est question plus bas) : « les grilles d'analyse pour chaque petite épopée d'émergence de l'écrit, je les ai utilisées, mais moi, ça ne m'a pas tant fait changer ma pratique » (enseignante B); « Passer au travers de toute l'analyse ne m'aidait pas nécessairement à trouver une meilleure idée (pour intervenir) » (enseignante A). L'enseignante A explique notamment que,

pour soutenir l'émergence de l'écrit des enfants et communiquer les apprentissages aux parents, elle ne ressentait pas le besoin d'avoir un portrait aussi détaillé du développement des composantes de l'émergence de l'écrit.

Pour ce qui est des **grilles d'analyse du développement de l'émergence de l'écrit**, les enseignantes B et C ont indiqué qu'elles la trouvaient « vraiment parlante ». Plus précisément, le fait qu'elle permet d'obtenir un portrait global du groupe-classe et du développement langagier de chaque enfant est utile et répond à un besoin que les enseignantes avaient : « je te dirais qu'elle va répondre à un besoin d'avoir quelque chose vraiment, une... bien en tout cas, ça va être plus clair pour moi de faire un portrait global de l'enfant » (enseignante A); « Ça, j'ai aimé ça! Ça me permet de mieux situer mes élèves » (enseignante C); « Ça me permet vraiment d'avoir une vision super intéressante de tout l'ensemble de mon groupe » (enseignante B). L'enseignante B a ajouté qu'il aurait été utile, selon elle, de compléter cette grille d'analyse dès le début de la mise à l'essai (au mois d'octobre) en prenant appui sur « nos observations, avec notre feeling, avec ce qu'on voit depuis le début de l'année ». Elle indique que cela lui aurait permis de mieux s'approprier l'ensemble du dispositif pédagogique.

Concernant la liste de pistes de **questionnement en lien avec le bagage socioculturel** des enfants, les enseignantes A, B et C considèrent qu'il est utile de connaître le bagage socioculturel des enfants au regard de l'émergence de l'écrit. Il s'avère néanmoins que la pertinence de cet outil ne fait pas consensus. En effet, les participantes B et C ont explicitement indiqué ne pas l'avoir utilisé puisqu'elles avaient déjà ces informations au sujet des enfants de leur classe. L'enseignante A souligne toutefois la pertinence de l'outil « pour une jeune enseignante ». Elle précise que « ce sont des questions qui peuvent être très pertinentes dans les premières réunions de parents pour être à l'écoute de ce qui se passe et mieux intervenir par la suite auprès des enfants allophones, entre autres ». L'enseignante Z, qui en est seulement à sa deuxième année d'expérience à la maternelle 4 ans, indique que cet outil lui a été très utile et lui a permis de « réaliser qu'il y en a qui n'en lisent pas » (de livres à la maison).

La troisième étape consiste à réaliser la planification de l'intervention visant à soutenir l'émergence de l'écrit par le jeu symbolique et à mettre en œuvre cette intervention. Trois outils ont été fournis aux enseignantes dans le dispositif pédagogique : une fiche de planification, un organigramme d'interventions à mettre en œuvre dans une posture intérieure ou extérieure au jeu symbolique et une liste à cocher de l'aménagement physique des aires de jeu symbolique. Pour ce qui est de la pertinence de la **fiche de**

planification, les participantes l'ont peu utilisée. Les enseignantes A et C identifiaient le potentiel d'apprentissage de l'enfant et formulaient leur intention pédagogique à l'issue de l'analyse des observations, puis elles planifiaient dans leur tête les interventions qu'elles désiraient ensuite mettre en place pour soutenir l'émergence de l'écrit et le jeu symbolique des enfants. Il s'avère toutefois que remplir cette fiche peut être utile, selon l'enseignante A, dans un contexte de travail collaboratif : « la partie de l'intention pédagogique, je l'écris [...] Si je veux en parler à ma TES, bien de clairement pouvoir lui dire : "écoute si tu vois ça, on pourrait le réinvestir de cette façon-là" ». Les enseignantes A et B s'entendent également pour dire qu'utiliser cette fiche de planification est seulement nécessaire pour stimuler la réflexion de l'enseignante dans le cas où les interventions mises en place spontanément ne portent pas les fruits escomptés : « Il y a des interventions qui sont évidentes pour lesquelles je n'ai pas besoin vraiment de l'outil. Mais il y a des interventions que je fais "hum... c'est quoi sa zone de développement le plus proche?" » (enseignante B). L'enseignante A conclut que cette fiche de planification serait sans doute plus utile « pour une enseignante qui débute » puisqu'« un moment donné, avec l'expérience, c'est comme quand on fait au début nos planifications en stage... on a besoin de l'écrire pour le savoir. Là, je ne sens pas que cette partie-là est nécessaire pour moi. »

En ce qui concerne l'**organigramme des interventions**, il s'agit de l'élément le plus apprécié de tout le dispositif pédagogique, et ce, par les enseignantes B, C et Z : « Ça, pour moi, c'est ce que je trouve le plus intéressant dans le dispositif parce que ça m'aide à améliorer mon intervention dans le jeu symbolique » (enseignante Z); « C'est un outil indispensable. [...] Dans ce que tu as présentement à nous fournir, je trouve que le tableau, ça reste quelque chose d'extrêmement riche » (enseignante B). Les enseignantes A et C constatent que l'organigramme sous forme d'affiche est notamment utile pour travailler en concertation avec les autres intervenant-es dans la classe : « la TES avec qui je suis est excellente, mais elle n'était pas à l'aise d'aller jouer avec les enfants [...] Avec cette grille-là, elle a fait comme "ah ok!". Elle est vraiment plus proactive depuis ce temps-là » (enseignante C). De plus, il s'avère que l'organigramme est un outil facilitant davantage la planification que la fiche de planification proposée. En effet, l'enseignante B souligne qu'utiliser l'organigramme pour planifier ses interventions lui « permet vraiment d'être dans l'action », l'enseignante Z indique que ça lui permet de se questionner : « T'sais qu'est-ce que je pourrais faire ou qu'est-ce que je pourrais ajouter aussi? ». L'enseignante C mentionne d'ailleurs qu'elle utilise des photocopies de l'organigramme en y encerclant les interventions qu'elle compte mettre en œuvre à la suite de l'analyse de ses observations dans son classeur à anneaux. Les enseignantes B et C apprécient également les interventions proposées dans l'organigramme parce qu'elles les amènent à constater des

progrès chez les enfants de leur classe : « L'organigramme nous permet, avec les différents rôles qu'on utilise, de voir il est où le potentiel de l'enfant » (enseignante C).

Au sujet de la **liste à cocher de l'aménagement physique des aires de jeu symbolique**, les quatre participantes ont indiqué avoir fait des ajouts d'écrits ou de matériel d'écriture dans leurs aires de jeu symbolique après avoir utilisé cet outil : « Je la trouve très utile [...] En fait, moi, j'aménage un coin de jeu symbolique différent à chaque thème, donc de retourner vérifier les aires de jeu symbolique... parce que ça donne des idées supplémentaires » (enseignante B); « en l'analysant (le coin de jeu symbolique) avec le dispositif, bien là j'ai remarqué qu'il était pauvre » (enseignante C); « j'ai mis en jaune (sur la liste à cocher) des choses que je pourrais mettre pour ajouter. T'sais une "liste des noms des élèves de la classe". Hey, j'ai dit c'est vrai! » (enseignante Z). L'enseignante A, de son côté, considère que cette liste à cocher lui permet de se questionner sur des moyens pour soutenir l'émergence de l'écrit de ses élèves : « qu'est-ce que je pourrais ajouter pour soutenir l'émergence de l'écrit encore plus? Qu'est-ce qui permettrait à tel enfant qui est rendu là de peut-être, au lieu de faire des gribouillis, de peut-être essayer d'écrire un mot? ».

La quatrième étape invite les enseignantes à faire un retour réflexif afin de se questionner sur leur habileté à intervenir en contexte de jeu symbolique et de vérifier si leur intervention se situe dans la zone du développement le plus proche de l'enfant. Pour ce faire, une **grille d'autoévaluation** a été fournie dans le dispositif pédagogique. L'enseignante A souligne que cet outil est pertinent selon elle puisqu'il permet de « vérifier où on en est rendu », et ce, qu'une enseignante ait beaucoup d'années d'expérience ou non. L'enseignante B considère également que cet outil permet de prendre une posture réflexive face à sa pratique : « Qu'est-ce que je peux faire? Puis, comme enseignante, quelles sont mes façons d'intervenir? ». Du côté de l'enseignante A, prendre ce moment de réflexion lui a permis de se questionner sur la pertinence des interventions qu'elle mettait en œuvre dans le jeu symbolique et de se réajuster : « je réalise davantage que j'étais comme au-dessus de sa zone proximale de développement. Donc, ce retour réflexif me permet beaucoup plus de m'ajuster à la zone. J'en prends davantage conscience avec l'outil ».

4.5.2.2 Dans quelle mesure les objectifs poursuivis par le dispositif pédagogique sont-ils pertinents au regard des besoins de développement professionnel identifiés à la phase exploratoire?

Le premier besoin de connaissances identifié chez les enseignant-es à l'éducation préscolaire à la phase 1 de la recherche-design en éducation (étude netnographique) portait sur le développement des enfants d'âge préscolaire, notamment le développement langagier. L'analyse des propos des participantes permet

de constater que le dispositif pédagogique n'a pas entièrement répondu à ce besoin. D'abord, selon l'enseignante C, les exemples de manifestations observables de l'émergence de l'écrit présentés dans le dispositif pédagogique ne sont pas représentatifs de ce qu'il est possible de voir à la maternelle 4 ans, plus particulièrement en milieu défavorisé. Ensuite, l'enseignante A explique qu'elle aurait aimé que le dispositif pédagogique indique « à peu près un enfant serait rendu à quel niveau au début 4 ans, milieu 4 ans... ça serait peut-être le fun de le faire selon l'âge. T'sais mettons au début de 4 ans, c'est ça qu'on devrait voir à peu près ». Elle suggère notamment que le dispositif pédagogique offre différentes grilles d'analyse des observations qui seraient adaptées au niveau de développement des enfants : « J'utiliserais peut-être la grille du début pour tel enfant et la grille un petit peu plus pleine pour l'enfant qui est un peu plus loin » (enseignante A). Il y a donc un questionnement à avoir à ce propos pour améliorer le dispositif pédagogique.

Le deuxième besoin de connaissances identifié portait sur le processus de développement du langage et sur les composantes de l'émergence de l'écrit. Il s'avère que les enseignantes A, B et C ont apprécié la formation de départ sur le développement du langage et le modèle de l'émergence de l'écrit dans une approche intégrale puisque ce dernier leur a permis de consolider des connaissances qu'elles avaient, mais qui avaient été oubliées avec le temps : « On dirait que ce sont des choses que je savais, mais que j'avais oubliées que je savais. J'étais un petit peu plus dans l'intuitif dans mes façons d'intervenir » (enseignante B); « Je n'avais plus les mots théoriques pour dire ce que l'enfant est en train de faire. Ce que ça m'a permis, c'est de remettre des mots... de relier la théorie à ma pratique » (enseignante A).

Le troisième besoin dégagé de l'étude netnographique portait sur l'acquisition de connaissances au sujet du potentiel pédagogique du jeu symbolique pour soutenir l'émergence de l'écrit. Ce besoin semble avoir été répondu grâce à la formation de départ présentant les trois schémas du jeu symbolique et illustrant les interventions présentées dans l'organigramme : « Moi, j'ai beaucoup appris. Les trois schémas du jeu symbolique, on s'entend que je les connaissais déjà, mais avec ce projet de recherche là, ça m'a permis de plus valider et d'aller plus au fond » (enseignante B); « L'ajout dans le jeu libre : avec un rôle, avec une intention pédagogique. Je pense que le rôle, ça change beaucoup de choses. Moi, c'est ce qui m'a fait le plus... parce que je n'avais jamais fait ça comme ça de ma vie » (enseignante C).

La phase exploratoire avait aussi permis de constater que les enseignant-es à l'éducation préscolaire avaient un quatrième besoin, soit celui de développer des habiletés pour intervenir dans le jeu symbolique

afin de soutenir les apprentissages des enfants, dont l'émergence de l'écrit. La formation de départ et les outils fournis (organigramme des interventions et liste à cocher de l'aménagement physique des aires de jeu symbolique) ont répondu à ce besoin tel que souligné par les participantes : « le tableau de couleur, on dirait que je le voudrais en géant... je trouve vraiment que c'est le nerf de la guerre. J'ai rarement vu un aussi beau, bon résumé de comment s'impliquer dans les jeux libres. C'est un outil merveilleux » (enseignante B); « Ça permet de donner des idées de comment on peut intervenir dans le jeu. Et moi, je trouve que c'est un outil formidable que je recommande » (enseignante A). L'enseignante C souligne, pour sa part, que le dispositif pédagogique offre des pistes de réflexion et d'intervention, mais qu'il ne s'agit pas d'un outil « clés en main. Tu n'achètes pas ça pour te dire "yeah, je n'ai plus besoin de rien faire!" C'est le contraire! Il faut que tu travailles en titi! ». L'enseignante A soulève ainsi l'idée que, si le dispositif pédagogique donnait des pistes d'intervention plus concrètes, c'est-à-dire davantage situées par rapport à un thème spécifique de jeu symbolique, cela pourrait mieux répondre aux besoins des enseignant-es à l'éducation préscolaire. Elle propose à cet effet de construire une grille d'analyse qui reposerait sur un thème, par exemple le jeu des fleuristes, et d'y indiquer « ce qui est le plus possible qui arrive au niveau du langage oral, au niveau du rapport à l'écrit... Qu'est-ce qu'on a le plus de chances d'observer pour que ça soit peut-être plus rapide à cocher ou à trouver » (enseignante A). De son côté, l'enseignante B rappelle que l'intervention en contexte de jeu symbolique implique la prise en compte des besoins et des intérêts de chaque enfant et se questionne relativement à la pertinence de fournir un outil clés en main pour développer l'habileté des enseignant-es à intervenir dans la zone du développement le plus proche des enfants.

4.5.2.3 Quels constats d'intérêt, d'attention et de motivation des enfants relatifs à l'émergence de l'écrit les enseignantes ont-elles faits?

Les enseignantes A, B et C ont constaté que les interventions qu'elles ont mises en œuvre en utilisant le dispositif pédagogique ont eu un effet bénéfique sur le rapport à l'écrit de certains enfants. L'enseignante C, par exemple, souligne que le fait d'encourager les enfants à écrire dans le jeu symbolique, « ça les motive et ils ont moins peur de l'écrit ». Le fait d'enrichir les aires de jeu symbolique par des écrits et du matériel d'écriture a également suscité un engouement pour la lecture et l'écriture chez les enfants de la classe de l'enseignante C : « Ça a un effet de surprise et ça suscite l'intérêt ». L'enseignante B, pour sa part, remarque pour la première année que « les enfants ont envie d'écrire [...] Les enfants sont contents d'écrire dans ma classe ». De son côté, l'enseignante A constate, au mois de décembre, que la motivation des enfants à écrire varie au sein de son groupe : « j'ai le tiers que, pour l'instant, ça va un peu décourager.

J'en ai une partie qui sont très motivés quand je dis "est-ce qu'on l'écrit?" Eux, ça les motive énormément. Puis j'en ai qui sont comme... ça dépend des journées ».

4.5.2.4 Quels constats de progrès des enfants les enseignantes ont-elles faits à l'issue de la mise à l'essai du dispositif pédagogique?

De façon générale, les enseignantes A, B et C considèrent que les enfants de leur classe ont fait des progrès notables en émergence de l'écrit. Pour se prononcer à ce sujet, les participantes prennent comme élément de comparaison les enfants de leurs groupes des années antérieures. L'enseignante A explique que ses élèves de l'an passé étaient plus vieux (âge en mois) que son groupe de cette année. Elle constate toutefois « que je suis sensiblement au même endroit avec des enfants qui sont beaucoup plus jeunes à cause du fait que je joue plus encore ». L'enseignante B, quant à elle, a pris un recul au mois de décembre qui lui a permis de constater que les enfants de son groupe avaient beaucoup progressé au niveau des apprentissages. De son côté, l'enseignante C affirme que « mes élèves n'ont jamais été aussi forts à ce temps-ci de l'année. Je pense que je ne les amenais pas aussi loin par rapport à l'émergence de l'écrit dans mes années antérieures ». Comme le souligne l'enseignante A, il s'avère quand même difficile de déterminer si ce progrès aurait eu lieu sans l'utilisation du dispositif pédagogique. En se questionnant à ce propos, elle conclut néanmoins « qu'il y a une grosse partie qui vient avec, oui, le dispositif puis les interventions que j'ai modelées... le fait que je joue davantage en posture intérieure ».

En ce qui concerne le langage oral, les enseignantes A et C ont soulevé que mettre en place des interventions en adoptant une posture intérieure au jeu symbolique a principalement favorisé cette composante de l'émergence de l'écrit. Les trois participantes ont d'ailleurs souligné que leurs interventions dans le jeu symbolique ont permis d'enrichir le vocabulaire des enfants de leur classe. L'enseignante A trouve que « pour le langage oral, tout ce qui est parlé, ça vaut vraiment la peine de se mettre dans le personnage parce que ça leur donne des idées ». L'enseignante B a d'ailleurs observé le développement des composantes « vocabulaire » et « discours descriptif, narratif et prescriptif » du langage oral dans le coin de jeu du verger alors que les enfants faisaient semblant de préparer des tartes. Elle raconte : « Les enfants allophones, ils se faisaient pointer les étapes à faire. On était donc un peu dans le développement du langage quand même, même s'ils sont allophones. Alors qu'il y avait d'autres enfants qui se servaient de l'oral pour faire des pâtisseries et dire les étapes » (enseignante B). Elle ajoute : « Ensuite de ça, ils ont décidé de faire beaucoup de saveurs aux tartes. Alors, ils ont nommé les saveurs de tartes et il y avait des mots qu'ils s'approprièrent et un vocabulaire aussi » (enseignante B). L'enseignante

C a également constaté des progrès chez les enfants de sa classe en ce qui a trait au langage oral : « le vocabulaire est plus riche parce qu'il faut qu'ils utilisent le vocabulaire dans différents thèmes, dans différents coins symboliques ». L'enseignante A souligne que ses interventions dans le jeu soutiennent également le discours narratif : « Je trouve que là, je développe beaucoup l'histoire, ça leur permet de faire des liens, d'avancer... ».

Puis, en ce qui concerne les connaissances relatives au langage écrit, les enseignantes B et C ont mentionné que les enfants ont fait des apprentissages au sujet des fonctions de l'écrit. L'enseignante C souligne par ailleurs que « découvrir les fonctions de l'écrit... c'est vraiment celui-là que j'ai trouvé que ça a vraiment bien progressé. De toutes les années, c'est une de mes meilleures années. La plus belle évolution en si peu de temps ». Les participantes ont également partagé plusieurs observations de l'utilisation de l'écriture et du matériel écrit par les enfants en contexte de jeu symbolique. Par exemple, des enfants ont utilisé des prénoms-étiquettes pour identifier le nom et le son des lettres de leur propre initiative ou à la suggestion de leur enseignante (en posture extérieure au jeu symbolique), ou encore des enfants ont été observés en train de placer des affiches de lettres de droite à gauche pour écrire un mot, puis de rectifier le tir en les remplaçant de gauche à droite avec le soutien de leur enseignante.

Pour ce qui est des habiletés métalinguistiques, les enseignantes A et C s'entendent pour dire que le contexte de jeu symbolique n'est pas vraiment propice pour les observer chez des enfants de maternelle 4 ans. L'enseignante A explique : « en maternelle 4 ans, on ne la voit pas encore beaucoup dans le jeu symbolique parce qu'ils sont aux premiers... à l'exception de peut-être deux (enfants) où ils me font des rimes et ils comprennent bien tout ça ». L'enseignante C affirme pour sa part que « les habiletés métalinguistiques, je n'ai pas trouvé que ça permet de travailler tant que ça. Ou ce sont mes élèves qui ne sont pas rendus là... ». En discutant avec elle à ce sujet, il est ressorti que finalement, les enseignant-es auraient peut-être besoin d'exemples de manifestations observables des habiletés métalinguistiques en contexte de jeu symbolique pour être davantage en mesure de les repérer quand elles surviennent et d'avoir des exemples d'interventions pouvant soutenir ces habiletés : « peut-être que sortir justement des idées comme ça, t'sais des interventions métalinguistiques qu'on pourrait mettre dans des jeux symboliques ça pourrait être super intéressant » (enseignante C). Il s'agit ainsi d'une piste d'amélioration possible du dispositif pédagogique.

Les propos des participantes permettent également de remarquer que l'utilisation du dispositif pédagogique et la mise en œuvre des interventions de soutien de l'émergence de l'écrit dans le jeu symbolique n'ont pas eu les mêmes effets chez tous les enfants de la classe. À ce propos, l'enseignante B raconte que le niveau de jeu des enfants de sa classe variait beaucoup et qu'elle devait ainsi choisir auprès de quels enfants elle intervenait pendant la période de jeu. Lors de l'entrevue de groupe, elle partage son constat quant au fait « qu'il y en a que je n'ai pas tant eu l'occasion de les accompagner parce qu'ils n'étaient pas rendus là. » De son côté, l'enseignante A constate que ses interventions peuvent à la fois enrichir le jeu de certains tout en amenant d'autres enfants à décrocher : « Je me rends compte que les petits, mes plus petits qui veulent jouer dans le jeu, ils décrochent. L'histoire est comme rendue à un niveau trop élevé pour eux ». Les enseignantes A et B remarquent donc qu'il est plus facile d'intervenir auprès des élèves qui ont des habiletés langagières et une compétence ludique avancée plutôt que d'intervenir auprès d'enfants allophones. Au contraire de ces deux participantes, l'enseignante C remarque que le dispositif pédagogique lui a davantage permis de soutenir l'émergence de l'écrit des enfants « faibles » de son groupe : « je pense que ça va vraiment chercher les élèves plus faibles que de les amener à aimer l'écrit puis à aimer la lecture puis aller se planifier ». Au début de la mise à l'essai, elle a remarqué que ses interventions pour amener la lecture et l'écriture à travers des rôles dans le jeu symbolique dérangent le jeu des élèves plus « faibles ». Puis, avec le temps et la poursuite de ses interventions, elle constate qu'ils finissent par accepter ces ajouts dans leur jeu « vu que ce ne sont pas des tâches et que ça vient dans le ludique, tranquillement pas vite, surtout avec mon petit Kyle (nom fictif) que j'ai vu l'évolution, il suffit de trouver leur intérêt ».

Il se dégage du discours des enseignantes B et C que les interventions mises en œuvre en posture intérieure et extérieure au jeu symbolique ont également eu des retombées sur la compétence ludique des enfants. Dans la classe de l'enseignante B, « l'écrit structure le jeu en ce moment ». Grâce à des affiches illustrant les rôles et à des albums jeunesse, les enfants sont en mesure de reprendre leur jeu « où ils étaient rendus la veille » et de « s'approprier l'espèce de ligne du temps... le scénario ». De son côté, l'enseignante C constate qu'au mois de décembre, les enfants de sa classe sont davantage « intéressés, motivés, mais vraiment... ils sont dans leur jeu... investis! On a tout l'investissement. Puis ils veulent terminer la tâche ». Les interventions qu'elle a mises en œuvre avaient pour but d'amener les enfants à planifier leur scénario, à « organiser le jeu, savoir où on s'en va, avoir une intention ». Pour l'ensemble du groupe, l'enseignante C constate que « c'est comme une habitude aussi que j'ai créée. Ils sont habitués à se faire des scénarios ». Au mois de décembre, elle constate combien ses interventions dans le jeu

symbolique ont eu des retombées sur la compétence ludique des enfants : « le jeu que j'ai là est vraiment plus loin que dans les autres années. T'sais on arrivait à ce genre de jeu-là, mais au mois de mai. J'ai hâte de voir au mois de mai à quoi ça va ressembler! ».

CHAPITRE 5

DISCUSSION

Dans ce chapitre, nous revenons sur les résultats présentés dans le chapitre précédent qui permettent de répondre plus spécifiquement à notre question de recherche « quel dispositif pédagogique élaborer pour aider les enseignant-es à la maternelle 4 ans à soutenir l'émergence de l'écrit des enfants en contexte de jeu symbolique? ». La recherche-design en éducation (RDE) ayant deux finalités, soit créer un artéfact et dégager des règles de design (*design principles*)⁹², ce chapitre se divise en deux parties. Dans la première partie, nous discutons de notre premier objectif de recherche qui était d'élaborer un dispositif pédagogique reposant sur la perspective vygotkienne et visant à aider les enseignant-es à la maternelle 4 ans à soutenir l'émergence de l'écrit des enfants en contexte de jeu symbolique, lequel constitue l'artéfact résultant de notre RDE. Dans cette partie, nous relevons les caractéristiques essentielles du dispositif élaboré (Loiselle et Harvey, 2007), c'est-à-dire les éléments qui se sont avérés utiles pour atteindre notre objectif. Dans la seconde partie, nous faisons un retour sur notre deuxième objectif qui était de décrire l'utilisabilité et l'utilité du dispositif pédagogique, et ce, tel que perçu par les enseignant-es l'ayant mis à l'essai dans leur classe. Dans cette partie, nous présentons les règles de design (Loiselle et Harvey, 2007), qui émergent de cette recherche. Cette discussion offre aussi des pistes de réflexion pour toutes personnes qui désireraient développer d'autres dispositifs destinés aux enseignant-es à l'éducation préscolaire afin de les aider à soutenir l'émergence de l'écrit en contexte de jeu symbolique.

5.1 Les caractéristiques essentielles du dispositif pédagogique

Nous avons élaboré un dispositif pédagogique qui propose aux enseignant-es d'appliquer une démarche professionnelle en quatre étapes pour soutenir l'émergence de l'écrit des enfants en contexte de jeu symbolique : 1) observer l'enfant dans son développement actuel et le plus proche, 2) analyser et interpréter les observations réalisées, 3) planifier, à partir des observations, et intervenir dans la zone du développement le plus proche de l'enfant, et 4) faire un retour réflexif sur la démarche. Pour permettre aux enseignant-es de mettre en application cette démarche, le dispositif pédagogique comprend une formation sous forme de trois capsules vidéos à visionner en mode asynchrone, un cahier boudiné présentant à l'écrit la démarche professionnelle ainsi que différents outils pédagogiques (un calepin de prise de notes, une grille d'analyse des observations, trois grilles d'analyse du développement de

⁹² La définition d'une règle de design (*design principle*) est présentée dans la section 3.3.2 de cette thèse.

l'émergence de l'écrit, une fiche de planification, un organigramme présentant des interventions dans le jeu symbolique, une grille d'autoévaluation de la compétence de l'enseignant-e à intervenir dans le jeu, une liste à cocher de l'aménagement physique des aires de jeu symbolique, et des pistes de questionnement en lien avec le bagage socioculturel des enfants). Dans les prochains paragraphes, nous relevons donc les caractéristiques essentielles du dispositif pédagogique, et ce, à la lumière des besoins des enseignant-es à l'éducation préscolaire dégagés de notre étude exploratoire netnographique (Drainville et al., 2021) et des recherches antérieures recensées dans le cadre de cette RDE.

5.1.1 Les interventions dans le jeu symbolique proposées

L'élément qui semble avoir été le plus utile au sein du dispositif pédagogique pour aider les enseignant-es à soutenir l'émergence de l'écrit est l'organigramme présentant des interventions de soutien de l'émergence de l'écrit dans une posture extérieure ou intérieure au jeu symbolique. Ce résultat est en cohérence avec le besoin des enseignant-es d'être outillé-es pour savoir quand et comment intervenir dans le jeu symbolique afin de soutenir les apprentissages (Bouchard et al., 2021; Bubikova-Moan et al., 2019; Pyle, Poliszczuk, et al., 2018) et le développement du langage des enfants (Drainville, 2017; Dumais et Soucy, 2020b; Lachapelle, 2020). En effet, selon l'étude de Bouchard (2020), l'opérationnalisation du soutien à offrir aux enfants en contexte de jeu symbolique pour favoriser le développement du langage oral et écrit demeurerait à ce jour un défi à relever. Ainsi, l'organigramme des interventions dans le jeu symbolique, en proposant des stratégies de soutien de l'émergence de l'écrit en contexte de jeu symbolique, a amené les participantes à mettre en pratique les notions apprises dans le cadre de la formation, ce qui constituait un défi identifié notamment par Desmottes et Maillart (2020). En effet, grâce à l'utilisation de l'organigramme, les participantes affirment avoir adopté plus souvent qu'avant une posture à l'intérieur du jeu (prendre un rôle et interagir dans la situation imaginaire) et avoir ainsi développé leur habileté à soutenir le langage oral et écrit des enfants sans interrompre le déroulement du jeu (Jones et Reynolds, 2011; Marinova, 2014). De plus, en mettant en œuvre des interventions proposées dans l'organigramme, elles ont remarqué que plusieurs enfants étaient davantage intéressés à utiliser les écrits et craignaient moins de faire des tentatives d'écriture dans le contexte du jeu symbolique. Par conséquent, la mise en œuvre des interventions proposées semble avoir eu un effet bénéfique sur le rapport à l'écrit de certains enfants de la classe. Ce résultat peut s'expliquer par le paradoxe du jeu selon lequel « dans le jeu, le comportement se trouve dissocié de (et protégé contre) ses séquelles normales » (Bruner, 2011, p. 224). En effet, les actes dans le jeu étant réalisés par un personnage et se déroulant dans une situation imaginaire, les échecs sont « pour faire semblant » et n'affectent pas l'estime personnelle

de l'enfant, alors que les réussites sont bien réelles et font vivre à l'enfant la fierté de la découverte (Marinova, 2014). De plus, en mettant en œuvre les interventions proposées dans l'organigramme, les participantes déclarent avoir soutenu la compétence ludique des enfants, et ce, tout en soutenant l'émergence de l'écrit. En effet, les enseignantes affirment avoir utilisé l'écrit dans le jeu pour aider les enfants à choisir leurs rôles et à planifier leurs scénarios, ce qui a permis de concilier les intérêts des enfants et les intérêts éducatifs des enseignant-es, comme recommandé par Clerc-Georgy (2018). Les participantes rapportent donc avoir constaté des progrès dans le niveau de jeu des enfants de leur classe. Ainsi, à l'instar du dispositif de développement professionnel mis en œuvre par Bouchard (2020), un des gains importants de notre dispositif est d'avoir amené les participantes à constater la pertinence d'intervenir dans le jeu pour soutenir l'émergence de l'écrit et les effets positifs de ces interventions.

5.1.2 La formation sur les concepts d'émergence de l'écrit et de jeu symbolique, ainsi que sur le développement langagier des enfants d'âge préscolaire

Un autre élément qui semble avoir été particulièrement utile aux enseignant-es est la formation de départ présentant sous forme de capsules vidéos le développement du langage dans une perspective vygotkienne, le modèle de l'émergence de l'écrit dans une approche intégrale ainsi que la mise en œuvre des quatre étapes de la démarche professionnelle. En effet, les participantes ont explicitement mentionné que les notions théoriques abordées dans cette formation les ont amenées à soutenir l'émergence de l'écrit de manière plus consciente et moins intuitive, ainsi qu'à adopter de nouvelles pratiques dans le contexte du jeu symbolique. Les propos des participantes nous amènent donc à constater que cette formation contribue à répondre aux besoins de connaissances des enseignant-es à l'éducation préscolaire concernant le concept d'émergence de l'écrit (Charron, 2022a; Drainville et al., 2021; Rohde, 2015; Thériault, 2008) ainsi que le potentiel pédagogique du jeu symbolique pour soutenir l'émergence de l'écrit (Drainville et al., 2021; Dumais et Plessis-Bélair, 2017; Dumais et Soucy, 2020b; Lemay et al., 2016). Nous croyons que cette formation s'est révélée utile aux participantes notamment parce qu'elle ciblait un contenu lié aux besoins des enseignant-es et qu'elle présentait des connaissances issues de la recherche de manière bien vulgarisée, selon les propos des participantes, lesquelles sont des conditions favorables au développement professionnel (Kenny et al., 2021; Schachter et al., 2019).

Le besoin de connaissances des enseignant-es relatives au développement langagier des enfants âgés de 3 à 6 ans (Charron, 2022a; Drainville et al., 2021; Dumais et Soucy, 2020b) ne semble toutefois pas avoir été entièrement répondu par la formation. Ce résultat va à l'encontre des constats faits par Desmottes et

Maillart (2020) qui ont montré dans leur étude qu'offrir une formation aux enseignant·es de maternelle permet d'améliorer leurs connaissances liées au langage et à la façon de le soutenir. Nous ignorons toutefois quel était le contenu de la formation dispensée aux participant·es par Desmottes et Maillart (2020) dans leur recherche. Pour notre part, certaines participantes auraient aimé avoir un portrait plus clair du niveau d'habiletés attendu en émergence de l'écrit chez un enfant de 4 ans (en début, milieu et fin d'année scolaire). Ce désir avait également été relevé dans l'étude exploratoire netnographique lorsqu'une enseignante affirmait qu'elle « aimerait avoir un matériel clés en main présentant une progression » (Drainville et al., 2021, p. 142). De plus, il y avait un consensus fort au sein du panel d'expert·es consulté·es au sujet de l'importance d'établir une hiérarchie (des relations) entre les composantes de l'émergence de l'écrit (p. ex., lesquelles l'enfant développe en premier, lesquelles sont les fondements des autres...). Toutefois, comme nous situons l'émergence de l'écrit dans une approche intégrale, il nous semble important de ne pas proposer dans le dispositif pédagogique une progression des apprentissages qui soit linéaire et normative. En effet, cela irait à l'encontre de l'approche intégrale dans laquelle le développement des composantes de l'émergence de l'écrit se réalise de manière holistique (Rohde, 2015), c'est-à-dire que les composantes de l'émergence de l'écrit se développent de manière concomitante et interdépendante, plutôt que séquentielle (Teale et Sulzby, 1986). En ce sens, deux expert·es avait émis des mises en garde contre l'idée de proposer « une hiérarchie qui serait la même pour tous » qui présenterait alors le risque que l'enseignant·e « se rabatte sur la séquence (alors qu'il ou elle doit rester ouvert·e aux manifestations qui caractérisent chaque enfant) ». Par conséquent, nous concluons que le dispositif pédagogique pourrait être amélioré afin de permettre aux enseignant·es de mieux comprendre la nature holistique des composantes de l'émergence de l'écrit.

5.1.3 Les outils fournis pour aider les enseignant·es à appliquer les interventions proposées

Pour ce qui est de la liste à cocher de l'aménagement physique des aires de jeu symbolique, celle-ci s'est avérée utile à toutes les participantes et, selon leurs propos, les a amenées à apporter des changements concrets dans leur classe. Cela peut d'abord s'expliquer par le fait que cet outil répond à un besoin qu'ont les enseignant·es d'être outillé·es pour savoir comment améliorer l'aménagement de leur classe pour favoriser l'émergence de l'écrit (Boudreau et Charron, 2015; Charron, 2022a; Lachapelle, 2020). De plus, comme avancé par Markussen-Brown et al. (2017), il est plus facile pour les enseignant·es d'apporter des changements à l'aménagement physique de la classe (p. ex., enrichir des aires par des écrits et du matériel d'écriture) qu'à leurs pratiques pédagogiques. Il importe de souligner que l'aménagement et l'enrichissement des aires de jeu symbolique a tout de même présenté un défi aux participant·es en termes

de budget et d'espace disponible dans la classe. De futurs dispositifs pédagogiques pourraient ainsi fournir aux enseignant·es des ressources matérielles (p. ex., des écrits et du matériel d'écriture en lien avec différents thèmes de jeu pouvant être ajoutés aux aires de jeu symbolique) puisque prodiguer des ressources matérielles aux enseignant·es présente le potentiel qu'ils ou elles réinvestissent les connaissances et les pratiques acquises dans le cadre d'une activité de développement professionnelle (Zaslow et al., 2010).

5.1.4 La posture réflexive des enseignant·es vis-à-vis leurs interventions requise par le dispositif

Notre dispositif pédagogique ne se veut pas un outil « clés en main » puisqu'il n'indique pas aux enseignant·es exactement quoi mettre en œuvre et à quel moment. À l'instar de Cunningham et al. (2015), nous croyons qu'un dispositif pédagogique ne doit pas se contenter d'indiquer *quoi* faire aux enseignant·es, mais bien *pourquoi* et *comment* afin de leur permettre de choisir des stratégies pédagogiques adaptées à la zone du développement le plus proche (ZDP) de chaque enfant, et ce, en fonction de leur jugement professionnel. Il s'avère d'ailleurs que des participantes ont jugé la grille d'autoévaluation de la compétence de l'enseignant·e à intervenir dans le jeu utile puisqu'elle leur a permis, selon elles, d'adopter une posture réflexive face à leurs interventions et de les réajuster lorsque nécessaire. Même si cette grille ne visait pas à répondre à un besoin exprimé par les enseignant·es ou dégagé dans leurs propos, il s'avère quand même qu'une des conditions favorables au développement professionnel consisterait justement à inclure « un processus réflexif continu centré à la fois sur les pratiques éducatives et sur les apprentissages réalisés dans les activités de développement professionnel » (Kenny et al., 2021, p. 72). Par ailleurs, d'autres études soulignent l'importance d'amener les enseignant·es à réfléchir sur leur pratique afin de favoriser leur développement professionnel (Bouchard, 2020; Cantin et al., 2017; Desmottes et Maillart, 2020; Peterson et al., 2016; Schachter et al., 2019).

5.1.5 Les grilles d'analyse fournies afin de déceler les apprentissages et le développement de chaque enfant en émergence de l'écrit

Le dispositif pédagogique proposait aux enseignant·es de compléter une grille pour analyser les observations réalisées quotidiennement dans le contexte du jeu symbolique afin de cibler les apprentissages en émergence de l'écrit situés dans la ZDP des enfants observés. Le dispositif pédagogique comprenait également trois grilles d'analyse du développement de l'émergence de l'écrit de l'ensemble du groupe-classe sur une plus longue période, et ce, à partir de l'accumulation d'observations. Comme l'observation a le potentiel d'amener les enseignant·es à approfondir leur compréhension du processus

d'apprentissage des enfants en contexte de jeu (Broadhead, 2006), nous croyons que ces outils pédagogiques ont contribué à répondre au besoin de connaissances des enseignant·es en ce qui a trait à l'émergence de l'écrit et ses composantes (Drainville et al., 2021) en permettant aux participantes de faire des liens entre les notions théoriques abordées pendant la formation et leurs manifestations observables en contexte de jeu. Ces outils rejoignent également la recommandation faite par Pulido et Morin (2016) de mettre en place des dispositifs qui permettent à l'enseignant·e de saisir l'état des connaissances des enfants et de soutenir leur apprentissage du langage écrit. Les participantes affirment d'ailleurs avoir observé chez les enfants de leur classe des progrès en émergence de l'écrit liés à la composante du langage oral (vocabulaire et conduites discursives) et à celle du langage écrit (fonctions de l'écrit, connaissances des lettres et conventions du langage écrit). Toutefois, il semble que la composante des habiletés métalinguistiques ait été moins soutenue par les enseignantes puisque le contexte du jeu symbolique n'y était pas propice selon elles. Nous émettons l'hypothèse que les enseignant·es ont du mal à voir comment les habiletés métalinguistiques se manifestent en contexte de jeu symbolique puisqu'ils et elles ont plutôt l'habitude de soutenir les habiletés de conscience phonologique dans le contexte de lecture interactive, de chants et de comptine, et de jeux dirigés en grand groupe, comme l'indique l'étude de Lachapelle (2020). Une piste d'amélioration du dispositif pédagogique serait donc de proposer davantage d'exemples afin d'illustrer les habiletés métalinguistiques et des stratégies pour les soutenir en contexte de jeu symbolique. En ce qui concerne les grilles d'analyse permettant d'apprécier le développement de l'émergence de l'écrit, les participantes ont affirmé que celles-ci répondaient à un besoin qu'elles avaient d'avoir un portrait global du cheminement de chaque enfant et de l'ensemble du groupe. Il s'agit d'un besoin que nous n'avions pas préalablement identifié dans la recension des écrits ou l'étude netnographique exploratoire. Nous soulignons ainsi l'importance de fournir des grilles synthèses permettant aux enseignant·es d'obtenir un portrait global en émergence de l'écrit de leur groupe-classe puisque combiner et croiser les observations réalisées leur permet d'avoir « une compréhension plus fine, globale et intégrée du cheminement de l'enfant et [les] aide à formuler des intentions pédagogiques » (Provencher et Bouchard, 2019, p. 455).

5.1.6 La grille d'analyse et de planification à adapter au contexte du jeu symbolique

L'utilité de la grille d'analyse des observations ne faisait pas consensus dans la mesure où les participantes appréciaient les informations détaillées et personnalisées qu'elles retiraient de cette analyse, mais qu'elles considéraient les données dégagées peu utiles pour planifier leurs interventions et soutenir l'émergence de l'écrit dans le jeu symbolique. Considérant qu'une « immersion profonde dans l'observation et la

réflexion permettrait de faciliter les interactions ultérieures entre adultes et enfants » (Broadhead, 2006, p. 201), nous constatons que cet outil n'a pas porté les fruits escomptés. Ce résultat pourrait s'expliquer par le fait que la planification des interventions en contexte de jeu représente un défi en raison de l'imprévisibilité du jeu de l'enfant (Marinova, 2014; Pyle et Danniels, 2017). En effet, le scénario de jeu offre à l'enseignant·e la possibilité de planifier en lui permettant de déceler les questionnements des enfants et la limite dans leurs connaissances, mais il arrive que le scénario ne prenne finalement pas l'orientation anticipée par l'enseignant·e au moment de mettre en œuvre l'intervention qu'il ou elle avait planifiée (Marinova, 2014). Nous avons ainsi constaté que les participantes avaient tendance à intervenir plutôt de manière spontanée dans le jeu symbolique pour soutenir l'émergence de l'écrit lorsqu'une occasion se présentait, de même que l'ont observé Michel-Chevalley et Clerc-Georgy (2021) dans une étude portant sur les interventions d'étayage des enseignant·es pendant le jeu à l'école maternelle. En effet, les participantes ont mentionné, avec l'expérience, qu'elles étaient en mesure de préciser leurs intentions pédagogiques et de prévoir des pistes d'intervention dans leur tête, sans avoir à tout mettre par écrit sur une fiche de planification, ce qui reflète leur professionnalisme (Provencher et Bouchard, 2019). Il importe néanmoins de souligner que, pour être en mesure de réaliser une telle planification, les enseignant·es ont besoin d'avoir des connaissances sur le développement de l'enfant (notamment sur l'émergence de l'écrit) et d'avoir préalablement réalisé et analysé des observations des enfants (Cloutier, 2012). En ce qui nous concerne, nous avons constaté que l'analyse des observations était peu réinvestie par certaines participantes lors de la planification ultérieure. Une piste d'amélioration du dispositif pédagogique serait donc de proposer un outil qui permet aux enseignant·es de réaliser l'analyse des observations et la planification d'une intention pédagogique simultanément à l'observation des interactions sociales dans le jeu symbolique. Ainsi, l'enseignant·e pourrait cibler une intention pédagogique pour soutenir l'émergence de l'écrit des enfants observés, et ce, pour intervenir en temps réel ou plus tard.

5.2 Les règles de design dégagées

À la lumière des caractéristiques essentielles du dispositif pédagogique, nous avons été en mesure de générer de manière inductive trois règles de design. Ces dernières sont mises en relation avec des recommandations faites par d'autres chercheur·euses afin d'offrir des pistes de réflexion aux équipes de recherche qui désiraient développer des dispositifs visant à aider les enseignant·es à soutenir l'émergence de l'écrit en contexte de jeu symbolique. Les règles de design proposées dans les prochains paragraphes ne constituent pas des théories universelles puisqu'elles « reflètent les conditions dans

lesquelles elles sont opérationnelles » (Class et Schneider, 2013, p. 9). Pour présenter ces règles de design, nous nous sommes inspirée de la forme proposée par Van den Akker et al. (1999, p. 9, cités dans McKenney et Reeves, 2019, p. 39) : « Si vous voulez concevoir une intervention X [pour le but/la fonction Y dans le contexte Z], alors il vaut mieux donner à cette intervention les caractéristiques A, B et C [mettre l'accent sur le fond], et de le faire via les procédures K, L et M [mettre l'accent sur la procédure], à cause des arguments P, Q et R. » (traduction libre). Ainsi, les paragraphes suivants présentent les règles de design dégagées en précisant les caractéristiques de contenu, les procédures que nous recommandons, ainsi que les arguments empiriques sur lesquels nous nous appuyons.

5.2.1 Première règle de design : Présenter les fondements théoriques de manière vulgarisée

Si vous voulez concevoir un dispositif pédagogique visant à aider les enseignant-es à la maternelle 4 ans à soutenir l'émergence de l'écrit des enfants en contexte de jeu symbolique, alors ce dispositif devrait présenter de manière vulgarisée les fondements théoriques sur lesquels il s'appuie et le faire via une formation à laquelle les participant-es peuvent se référer ultérieurement ainsi qu'un accompagnement individualisé.

En effet, dispenser une formation a pour avantages de présenter un contenu pour lequel un écart a été identifié avec les pratiques enseignantes, de générer un intérêt ou une prise de conscience sur ce contenu, de répondre à un besoin de formation des enseignant-es et d'offrir des exemples de la mise en œuvre de ce contenu (Schachter et al., 2019). Néanmoins, une formation a pour limites d'être ponctuelle, de ne pas offrir l'occasion aux participant-es de mettre en pratique les connaissances ou les habiletés apprises et d'être dispensée sans un accompagnement permettant de répondre aux besoins individuels (Kenny et al., 2021; Schachter et al., 2019). Par conséquent, nous recommandons de donner une formation à laquelle peuvent se référer ultérieurement les enseignant-es puisque cela leur permet de porter attention à différents éléments à chaque fois et de s'approprier le dispositif pédagogique de manière continue (p. ex., en donnant accès à la formation sous forme de vidéos à visionner en mode asynchrone ou en fournissant un document présentant le contenu de la formation). En effet, s'approprier un cadre conceptuel ou théorique demande du temps aux participant-es (Cantin et al., 2017). Nous recommandons également d'accompagner individuellement les participant-es à la suite de la formation puisque cela permet, au besoin, d'affiner la compréhension des enseignant-es sur le contenu théorique et de rectifier, au besoin, la manière dont est utilisé le dispositif pédagogique. En effet, c'est grâce aux entrevues individuelles et aux échanges informels entourant les verbalisations rétrospectives de l'action que nous avons pu soutenir

les participantes dans leur appropriation du dispositif pédagogique. Ces dernières nous ont également affirmé qu'elles avaient apprécié recevoir des rétroactions sur leurs pratiques. De plus, il importe de souligner que la personne responsable de la formation et de l'accompagnement doit « pouvoir appuyer son travail sur des connaissances ancrées dans la recherche tout autant que dans les réalités actuelles du monde de l'éducation, en plus d'avoir un niveau soutenu de compétences sur l'objet de développement » (Kenny et al., 2021, p. 69).

5.2.2 Deuxième règle de design : Proposer des interventions

Si vous voulez concevoir un dispositif pédagogique pour aider les enseignant·es à la maternelle 4 ans à soutenir l'émergence de l'écrit des enfants en contexte de jeu symbolique, alors ce dispositif devrait proposer des interventions et le faire via des exemples, un support visuel et des échanges entre enseignant·es.

En effet, soutenir le langage oral et écrit des enfants présente encore des défis en ce qui a trait à son opérationnalisation (Bouchard, 2020). Nous recommandons ainsi de fournir dans la formation précédant la mise à l'essai du dispositif pédagogique et lors de l'accompagnement individualisé des exemples représentatifs des interventions qui peuvent être mises en place en maternelle 4 ans puisque ces exemples sont utiles pour renforcer les concepts enseignés, en particulier lorsqu'ils proviennent de situations réellement vécues (Schachter et al., 2019). Considérant que les participantes ont particulièrement apprécié disposer d'un outil qui résumait comment s'impliquer dans le jeu pour soutenir la compétence ludique et l'émergence de l'écrit des enfants (affiche de l'organigramme des interventions) et d'un outil proposant des idées pour aménager les aires de jeu symbolique (liste à cocher de l'aménagement physique), nous recommandons également de fournir un support visuel des interventions qui peut être rapidement consulté par les enseignant·es pendant la période de jeu. En effet, les participantes ont apprécié avoir sous les yeux les interventions et leurs stratégies de mise en œuvre pendant la période de jeu puisque cela les aidait à se les remémorer pour les appliquer lorsqu'une occasion survenait dans le jeu symbolique. La période de jeu libre étant un moment où l'enseignant·e a des engagements concurrents qui font en sorte qu'il ou elle a peu de temps pour s'investir dans le jeu symbolique (Bouchard et al., 2020; Drainville, 2017), placer au mur l'affiche de l'organigramme a favorisé la mise en place des interventions par les enseignant·es. De plus, disposer d'un outil qui propose des éléments concrets à ajouter dans l'aménagement physique de la classe a été apprécié des participantes puisque cela leur a permis d'apporter facilement des changements dans leurs pratiques (Markussen-Brown et al., 2017). Il s'avère

également, au moment de l'entrevue de groupe, que nous avons constaté que les participantes ont trouvé très inspirants leurs échanges au sujet des manières par lesquelles elles ont mis en œuvre les interventions dans leurs classes respectives. Elles ont d'ailleurs mentionné qu'elles auraient souhaité pouvoir partager leur expérience entre elles bien avant. Par conséquent, nous recommandons de mettre en place un moyen pour les enseignant·es utilisant un dispositif pédagogique d'échanger ensemble puisque cela leur permet de s'inspirer des pratiques de leurs collègues, de réduire l'isolement et de surmonter les défis rencontrés (Massé et al., 2021). Par ailleurs, Schachter et al. (2019) soulignent que créer des occasions pour les enseignant·es de discuter au sujet de leurs nouvelles connaissances, des défis et des stratégies liées à leur pratique favorise leur développement professionnel.

5.2.3 Troisième règle de design : Engager les enseignant·es dans une posture réflexive

Si vous voulez concevoir un dispositif pédagogique pour aider les enseignant·es à la maternelle 4 ans à soutenir l'émergence de l'écrit des enfants en contexte de jeu symbolique, alors ce dispositif devrait proposer une démarche réflexive et le faire par l'entremise de l'analyse des comportements des enfants observés en contexte de jeu symbolique, ainsi que par l'entremise d'un retour réflexif sur leur intervention.

En effet, « afin de véritablement influencer les pratiques des professionnels de l'éducation, il est essentiel que le processus réflexif soit au cœur des dispositifs » (Kenny et al., 2021, p. 70). Nous recommandons ainsi d'amener les enseignant·es à analyser les comportements observés puisque cette analyse a permis aux participantes de dégager des informations détaillées et personnalisées sur l'émergence de l'écrit de chacun des enfants de leur classe et d'apprécier leur évolution en émergence de l'écrit. Par ailleurs, l'analyse des observations permet de planifier des interventions plus justes en répondant aux besoins et aux intérêts de chaque enfant, et en lui proposant des défis à sa mesure (Cloutier, 2012). Néanmoins, le processus d'analyse des observations s'est avéré énergivore en termes de temps et de charge cognitive selon l'avis des participantes. Nous croyons ainsi qu'il serait judicieux que de futurs dispositifs soutiennent l'enseignant·e dans cet exercice. L'analyse réflexive de l'enseignant·e devrait également porter sur les réactions de l'enfant (signaux verbaux et non verbaux) face à ses interventions. En effet, lorsqu'une intervention ne rejoint plus l'intérêt ou le niveau de développement d'un enfant, celui-ci le manifeste par des réponses plus brèves, des gestuelles ou un désintéressement (Cloutier, 2009), ce qui permet à l'enseignant·e de se questionner sur sa capacité à intervenir dans la zone du développement le plus proche de l'enfant. Nous recommandons ainsi de fournir aux enseignant·es un moyen de faire un retour réflexif sur leurs interventions et les effets qu'elles ont eus sur les enfants puisque cela favorise la compréhension

par l'enseignant·e de l'influence de ses pratiques sur l'apprentissage des enfants ainsi qu'une prise de conscience de ce qui fonctionne ou non (Kenny et al., 2021).

CONCLUSION

Cette recherche-design en éducation (RDE) visait à élaborer un dispositif pédagogique reposant sur la perspective vygotkienne afin d'aider les enseignant·es à la maternelle 4 ans à soutenir l'émergence de l'écrit des enfants en contexte de jeu symbolique et à décrire l'utilisabilité et l'utilité de ce dispositif pédagogique tel que perçues par les enseignant·es l'ayant mis à l'essai dans leur classe. Ainsi, un dispositif pédagogique prenant appui sur la perspective vygotkienne a été élaboré grâce à un processus d'anasynthèse. Les choix réalisés pour élaborer le premier prototype visaient à répondre aux besoins dégagés d'une recension des écrits et d'une étude exploratoire netnographique portant sur une communauté virtuelle regroupant des enseignant·es à la maternelle 4 ans du Québec. Un premier prototype a été créé, puis soumis à un panel de six expert·es au moyen de la méthode Delphi afin d'identifier les problèmes relatifs à l'adéquation des fondements théoriques au sein du dispositif pédagogique et de générer des propositions de changements à apporter afin de l'améliorer. Certains changements proposés ont été apportés et d'autres non en fonction des recommandations des expert·es, des besoins des enseignant·es, de notre cadre théorique et de nos propres réflexions soutenues par la lecture des écrits recensés au moyen de l'anasynthèse. À l'issue de ce processus, nous avons élaboré un dispositif pédagogique prenant appui sur la perspective vygotkienne et susceptible de répondre aux besoins des enseignant·es à la maternelle 4 ans qui désirent soutenir l'émergence de l'écrit des enfants en contexte de jeu symbolique. À cet égard, le premier objectif de notre recherche a été atteint. Notre recherche ne s'est pas arrêtée là puisque le deuxième prototype du dispositif pédagogique a ensuite été mis à l'essai en contexte réel de classe. En effet, 3 enseignantes de maternelle 4 ans ont utilisé le dispositif pendant 10 à 12 semaines. L'analyse par questionnement analytique des données collectées au moyen de la verbalisation rétrospective de l'action, d'entrevues semi-dirigées individuelles et d'une entrevue de groupe a permis de décrire l'utilisabilité et l'utilité du dispositif pédagogique et d'atteindre notre second objectif. Les résultats de cette RDE ont permis de relever les caractéristiques essentielles du dispositif pédagogique pour aider les enseignant·es à soutenir l'émergence de l'écrit des enfants dans le jeu symbolique et de dégager trois règles de design.

Pour assurer la rigueur scientifique de cette RDE et démontrer la valeur du dispositif pédagogique, nous nous sommes d'abord assurée d'explicitier les appuis théoriques sur lesquels repose l'élaboration du dispositif pédagogique, soit la perspective vygotkienne ainsi que le modèle de l'émergence de l'écrit dans une approche intégrale, et de bien documenter le processus d'élaboration, de construction et de mise à

l'essai du dispositif, en précisant nos réflexions et en justifiant les décisions qui ont été prises (St-Vincent et al., 2021). De plus, comme recommandé par St-Vincent et al. (2021), nous avons maintenu notre concentration sur les besoins auxquels le dispositif pédagogique devait répondre, et ce, tout au long de l'élaboration et de la mise à l'essai du dispositif. Afin d'assurer la qualité du produit final, nous nous sommes également préoccupée de son utilisabilité et de son utilité. Enfin, pour favoriser la transférabilité des résultats de cette RDE, nous avons dégagé les caractéristiques déterminantes du dispositif ainsi que des règles de design (McKenney et Reeves, 2019).

Dans un premier temps, cette RDE pourrait avoir des retombées positives sur les pratiques et la formation des enseignant·es à l'éducation préscolaire. En effet, cette recherche a permis d'élaborer un dispositif pédagogique novateur dont les fondements théoriques ont été étudiés attentivement par six expert·es et dont l'utilisabilité ainsi que l'utilité ont été décrites grâce à une mise à l'essai empirique. Ce processus rigoureux nous amène ainsi à proposer aux acteur·trices du milieu de l'éducation préscolaire (enseignant·es, stagiaires, et conseiller·ères pédagogiques) un dispositif pédagogique ayant des assises théoriques solides et ayant été testé par des enseignantes à la maternelle 4 ans. Bien qu'il ait été destiné aux enseignant·es de maternelle 4 ans, il est également possible que ce dispositif pédagogique puisse être transférable à d'autres milieux d'éducation préscolaire. Ce dispositif pédagogique contribue ainsi à répondre aux besoins identifiés chez les enseignant·es à l'éducation préscolaire de mieux connaître le potentiel pédagogique du jeu symbolique et l'émergence de l'écrit, et d'être outillé·es pour intervenir dans le jeu symbolique pour soutenir les apprentissages des enfants, notamment le langage oral et écrit. Ainsi, ce dispositif pédagogique pourrait être réinvesti dans la formation initiale et continue des enseignant·es à l'éducation préscolaire afin de contribuer à la mise en œuvre de pratiques de soutien du langage oral et écrit qui s'inscrivent dans une approche développementale.

Dans un second temps, sur le plan théorique, cette RDE contribue à l'avancement des connaissances à différents égards. D'abord, nous avons développé le *Modèle de l'émergence de l'écrit dans une approche intégrale*. Considérant qu'à notre connaissance, il n'existait pas à ce jour de modèles présentant de manière exhaustive et holistique les composantes de l'émergence de l'écrit dans une approche intégrale, notre modèle de l'émergence de l'écrit pourrait servir de cadre conceptuel à d'autres recherches portant sur l'enseignement/apprentissage du langage à l'âge préscolaire. Ensuite, l'élaboration du dispositif pédagogique ayant pris appui sur la perspective vygotkienne, cette recherche constitue un apport à l'opérationnalisation des idées de Vygotsky. Les résultats de cette RDE pourraient ainsi contribuer à

l'avancement des connaissances portant sur la mise en application de la théorie historico-culturelle dans le milieu de l'éducation préscolaire, plus précisément en ce qui concerne les concepts de zone du développement le plus proche, de jeu et d'instruments psychologiques. Ensuite, nous avons dégagé des règles de design pour augmenter les chances de parvenir à une solution réussie lors de l'élaboration d'un dispositif pédagogique visant à aider les enseignant-es à soutenir l'émergence de l'écrit des enfants dans le jeu symbolique. Celles-ci fournissent des recommandations qui pourront être réinvesties par des équipes de recherche qui désirent développer d'autres dispositifs ayant des visées similaires. Enfin, les résultats présentés dans cette thèse explicitent le processus par lequel nous avons élaboré et construit le dispositif pédagogique en question. Ils contribuent ainsi à l'avancement des connaissances concernant le recours à l'analyse et à la méthode Delphi dans un processus de recherche-design en éducation.

Pour être en mesure d'interpréter adéquatement les résultats de cette RDE, il importe de présenter ses limites. Premièrement, cette RDE ne permet pas de connaître les effets de l'utilisation du dispositif pédagogique. En effet, la RDE comporte un total de quatre phases et nous n'avons réalisé que les trois premières. Il sera donc nécessaire de mener une recherche ultérieure afin d'évaluer, à l'aide d'un devis quantitatif et d'un plus vaste échantillon, les effets produits par l'utilisation du dispositif pédagogique sur les connaissances et les pratiques enseignantes, de même que sur la compétence ludique et l'émergence de l'écrit des enfants. Pour l'instant, les progrès constatés chez les enfants par les participant-es sont subjectifs et ne sont pas généralisables, ce qui constitue une limite de notre recherche. Deuxièmement, notre échantillon ne compte que 4 enseignantes, dont seulement 3 ont mis à l'essai le dispositif pendant 10 à 12 semaines. Ce petit nombre de participantes a limité les possibilités de comparaison, bien qu'il ait favorisé la description en profondeur de leur point de vue lié à l'utilisation du dispositif. Troisièmement, la durée de la mise à l'essai du dispositif pédagogique constitue également une limite. En effet, cela fait en sorte que nous avons des données sur l'utilisabilité et l'utilité du dispositif pédagogique à court terme (moins d'une demi-année scolaire), mais pas à long terme (une année scolaire entière et plus). Rappelons toutefois que les données collectées lors de la mise à l'essai du dispositif pédagogique avaient pour but de recueillir des suggestions d'améliorations et de vérifier si des itérations aux étapes précédentes étaient nécessaires, ce qu'une mise à l'essai de 10 à 12 semaines a permis de faire. Quatrièmement, malgré l'important travail qui a été réalisé et les résultats obtenus, le dispositif pédagogique (prototype 2) présenté dans l'annexe I de cette thèse n'est pas encore un produit fini puisque des pistes d'améliorations ont été dégagées à la suite de sa mise à l'essai. Une nouvelle itération aux phases précédentes de la RDE sera ainsi nécessaire afin de construire un troisième prototype qui répondra mieux aux besoins des

enseignant-es et qui sera adapté à leur contexte de classe. Pour réaliser la prochaine itération, nous désirons constituer une équipe multidisciplinaire, tel que recommandé par McKenney et Reeves (2019). C'est pourquoi un troisième prototype prenant en compte les pistes d'améliorations n'a pas été élaboré dans le cadre de cette recherche doctorale.

Pour conclure, les résultats obtenus grâce à cette RDE nous amènent à identifier de nouvelles pistes de recherche. D'abord, il demeure nécessaire qu'une étude soit menée afin de connaître les effets de la mise en place d'un tel dispositif pédagogique sur les connaissances et les pratiques enseignantes, de même que sur la compétence ludique et l'émergence de l'écrit des enfants. Ensuite, il serait pertinent d'étudier l'utilisabilité et l'utilité de ce dispositif pédagogique du point de vue d'enseignant-es œuvrant dans différents contextes éducatifs (milieux favorisés/défavorisés, maternelle 4 ans /maternelle 5 ans, milieux plurilingues/pluriethniques, etc.) afin de pouvoir l'adapter à leurs différents besoins. Enfin, il s'avère toujours pertinent de développer des dispositifs pédagogiques pour soutenir les enseignant-es notamment dans le processus d'analyse des observations des enfants pour cibler les apprentissages en émergence de l'écrit situés dans la zone du développement le plus proche de chaque enfant et les interventions à mettre en place pour favoriser l'émergence de l'écrit, et ce, en prenant en compte le bagage socioculturel propre à chacun.

ANNEXE A

Article publié portant sur l'étude netnographique réalisée (phase 1 de la recherche-design en éducation)

Articles

Étude netnographique des pratiques et des besoins partagés au sein d'une communauté virtuelle d'enseignant·e·s à la maternelle 4 ans concernant le soutien de l'émergence de l'écrit et l'exploitation du potentiel pédagogique du jeu symbolique

A netnographic study of shared practices and needs within a virtual community of junior kindergarten teachers on the topic of supporting emergent literacy and harnessing the educational potential of symbolic play

Estudio netnográfico de las prácticas y necesidades compartidas dentro de una comunidad virtual de los docentes de preescolar de cuatro años sobre el apoyo a la entrada al mundo escrito y la explotación del potencial pedagógico del juego simbólico

Roxane Drainville, Christian Dumais et Krasimira Marinova

Volume 23, numéro 2, 2021

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1085366ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1085366ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke

ISSN

1911-8805 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Drainville, R., Dumais, C. & Marinova, K. (2021). Étude netnographique des pratiques et des besoins partagés au sein d'une communauté virtuelle d'enseignant·e·s à la maternelle 4 ans concernant le soutien de l'émergence de l'écrit et l'exploitation du potentiel pédagogique du jeu symbolique. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 23(2), 127-149.
<https://doi.org/10.7202/1085366ar>

Résumé de l'article

Selon plusieurs études, le jeu symbolique favorise l'émergence de l'écrit des enfants à l'éducation préscolaire, particulièrement lorsque l'enseignant·e y intervient. La maternelle 4 ans temps plein ayant été récemment implantée au Québec, peu de données sur les pratiques et les besoins des enseignant·e·s de ces classes sont disponibles concernant l'émergence de l'écrit et le jeu symbolique. Cette étude netnographique, réalisée dans une communauté virtuelle d'enseignant·e·s à la maternelle 4 ans, révèle que certain·e·s considèrent le soutien de l'émergence de l'écrit non prioritaire et que l'émergence de l'écrit est davantage soutenue par le jeu « stratégique » que « libre ». Cette étude souligne ainsi le besoin d'outiller les enseignant·e·s et d'enrichir leurs connaissances sur l'émergence de l'écrit et sur le potentiel pédagogique du jeu symbolique.

Étude netnographique des pratiques et des besoins partagés au sein d'une communauté virtuelle d'enseignant·e·s à la maternelle 4 ans concernant le soutien de l'émergence de l'écrit et l'exploitation du potentiel pédagogique du jeu symbolique*

Roxane Drainville

Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

Christian Dumais

Université du Québec à Trois-Rivières

Krasimira Marinova

Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

Résumé

Selon plusieurs études, le jeu symbolique favorise l'émergence de l'écrit des enfants à l'éducation préscolaire, particulièrement lorsque l'enseignant·e y intervient. La maternelle 4 ans temps plein ayant été récemment implantée au Québec, peu de données sur les pratiques et les besoins des enseignant·e·s de ces classes sont disponibles concernant l'émergence de l'écrit et le jeu symbolique. Cette étude netnographique, réalisée dans une communauté virtuelle d'enseignant·e·s à la maternelle 4 ans, révèle que certain·e·s considèrent le soutien de l'émergence de l'écrit non prioritaire et que l'émergence de l'écrit est davantage soutenue par le jeu «stratégique» que «libre». Cette étude souligne ainsi le besoin d'outiller les enseignant·e·s et d'enrichir leurs connaissances sur l'émergence de l'écrit et sur le potentiel pédagogique du jeu symbolique.

Mots-clés - éducation préscolaire, émergence de l'écrit, jeu symbolique, pratiques, netnographie

* Cette étude netnographique s'inscrit dans un projet de recherche design en éducation soutenu par deux bourses doctorales, l'une du CRSH et l'autre des partenaires MEES et FRQSC dans le cadre des Actions concertées: Programme de recherche sur l'écriture et la lecture (concours 2017-2018).

A netnographic study of shared practices and needs within a virtual community of junior kindergarten teachers on the topic of supporting emergent literacy and harnessing the educational potential of symbolic play

Abstract

According to several studies, symbolic play promotes emergent literacy in preschool education, particularly when the teacher is involved. Given that full-time junior kindergarten (for children 4 years old) was recently established in Quebec, little data on teachers' practices and needs in these classes is available regarding the emergent literacy and symbolic play. This netnographic study, carried out in a virtual community of four years old kindergarten teachers, reveals that some individuals consider supporting emergent literacy as a non-priority and that emergent literacy is supported more by "strategic" than "free" play. The study thus highlights the need to equip teachers and enrich their knowledge of emergent literacy and the educational potential of symbolic play.

Keywords

preschool education, emergent literacy, symbolic play, practices, netnography

Estudio netnográfico de las prácticas y necesidades compartidas dentro de una comunidad virtual de los docentes de preescolar de cuatro años sobre el apoyo a la entrada al mundo escrito y la explotación del potencial pedagógico del juego simbólico

Resumen

Según varios estudios, el juego simbólico promueve la entrada al mundo escrito en la educación preescolar, particularmente cuando interviene el docente. Dado que, en Quebec el nivel de enseñanza de cuatro años ha sido recientemente implantado en el sistema escolar, hay pocos datos disponibles sobre las prácticas y necesidades de los docentes de este nivel de enseñanza con respecto a la entrada al mundo escrito y el juego simbólico. Este estudio netnográfico, realizado en una comunidad virtual de docentes de preescolar de cuatro años, revela que algunos consideran no prioritario el apoyo a la entrada al mundo escrito y que el surgimiento de este se sustenta más en el juego "estratégico" que en el juego "libre". Este estudio destaca la necesidad de equipar a los docentes y de enriquecer sus conocimientos sobre la entrada al mundo escrito y sobre el potencial educativo del juego simbólico.

Palabras claves

educación preescolar, entrada al mundo escrito, juego simbólico, prácticas, netnografía

1. Introduction¹

Le développement langagier à l'âge préscolaire (3 à 6 ans) compte parmi les prédicteurs les plus importants de la réussite éducative ultérieure² (Davies, Janus, Duku et Gaskin, 2016; Romano, Babchishin, Pagani et Kohen, 2010). En effet, l'étendue du vocabulaire, la connaissance des lettres et les habiletés en conscience phonologique sont associées aux compétences ultérieures en lecture et donc, à la réussite éducative (Duncan, Dowsett, Claessens, Magnuson, Huston, Klebanov, ... Brooks-Gunn, 2007). Certains recommandent ainsi de mettre en place, dès l'éducation préscolaire, un enseignement explicite et une évaluation systématique (dépistage) des habiletés de décodage et des habiletés en conscience phonologique des enfants (Bara, Gentaz et Colé, 2008; Desrochers, Laplante et Brodeur, 2016). Ces recommandations s'inscrivent dans une approche dite «scolarisante» et s'appuient sur l'idée «qu'un entraînement spécifique approprié, suivi précocement par les enfants à risque au préscolaire, pourrait leur permettre de rattraper leur retard» dans l'acquisition des habiletés de décodage (Bara *et al.*, 2008, p. 38).

Il s'avère que les performances en lecture, en écriture et en mathématiques en troisième année du primaire sont significativement associées aux habiletés en communication, à la santé physique et au bien-être, aux habiletés sociales et à la maturité affective (Davies *et al.*, 2016). Les interventions à l'éducation préscolaire visant à favoriser la réussite éducative ne devraient donc pas uniquement se concentrer sur les habiletés dites scolaires (Davies *et al.*, 2016; Romano *et al.*, 2010), mais devraient plutôt «répondre aux besoins sociaux, émotionnels et physiques des enfants» (Diamond, 2010, p. 780). Cette idée s'inscrit dans l'approche

1 Cette étude netnographique s'inscrit dans un projet de recherche design en éducation soutenu par deux bourses doctorales, l'une du CRSH et l'autre des partenaires MEES et FRQSC dans le cadre des Actions concertées: Programme de recherche sur l'écriture et la lecture (concours 2017-2018).

2 La réussite éducative englobe la réussite scolaire, mais va au-delà puisqu'elle compte de multiples facettes, dont le bien-être et l'épanouissement personnel, l'atteinte d'objectifs personnels et les relations sociales de qualité (Pronovost, 2010).

dite «développementale» et repose sur la compréhension que les différents domaines du développement global (domaines langagier, cognitif, sensorimoteur et socioémotionnel) sont interreliés (Bouchard, 2019). Il est ainsi justifié de prioriser des interventions favorisant le développement global et non des interventions qui ciblent uniquement le domaine langagier.

1.1 Soutien du domaine langagier dans une approche développementale

D'abord, précisons que le langage oral et l'émergence de l'écrit font partie du domaine langagier (Bouchard, 2019). Dans l'approche développementale, il est considéré que les enfants s'intéressent tôt dans leur vie au langage écrit présent dans leur environnement et que cet intérêt est favorisé par les interactions sociales avec des adultes autour de ces écrits (Giasson, 2003). Le concept d'«émergence de l'écrit» désigne ce processus d'apprentissage du langage écrit en développement (Goodman, 1986). L'approche développementale préconise par ailleurs le recours aux stratégies naturelles d'apprentissage du jeune enfant, soit le jeu, l'exploration et la découverte (Bernier, Boudreau et Mélançon, 2017). Il importe ainsi de lui offrir des occasions de voir comment les écrits sont utilisés dans différents contextes, de lui faire découvrir le sens des symboles écrits et de l'encourager à s'engager dans des jeux symboliques (Otto, 2019).

Plusieurs auteurs soutiennent que le jeu symbolique (jeu de rôles, de faire semblant) est un contexte particulièrement favorable à l'émergence de l'écrit des jeunes enfants puisqu'il leur offre des occasions naturelles de mettre en pratique et de consolider leurs conceptions et leurs habiletés liées au langage écrit (Marinova, 2015; Pyle, Prioletta et Poliszczuk, 2018). En effet, ce jeu offre de multiples occasions aux enfants d'interagir avec le matériel écrit et avec leurs pairs, et révèle leurs connaissances et habiletés liées au langage oral et écrit (Dumais et Plessis-Bélair, 2017; Stone et Stone, 2015). De plus, le jeu symbolique permet à l'enseignant·e de soutenir l'émergence de l'écrit dans une approche développementale, c'est-à-dire sans enseignement explicite et décontextualisé (Marinova, 2015; Pyle *et al.*, 2018).

1.2 Les pratiques à la maternelle au Québec concernant le soutien de l'émergence de l'écrit

Des recherches québécoises récentes révèlent toutefois que les enseignant·e-s à la maternelle 5 ans interviennent peu dans le jeu symbolique pour soutenir l'émergence de l'écrit (Bouchard, Bergeron-Morin, Parent, Charron et Julien, 2020) et qu'elles et ils auraient tendance à utiliser des pratiques scolarisantes lorsqu'il s'agit de soutenir l'apprentissage du langage

écrit (Lachapelle et Charron, 2020; Marinova, Dumais, Moldoveanu, Dubé et Drainville, 2020). Il semblerait également que le recours au jeu symbolique pour soutenir le domaine langagier crée un malaise chez certain·e·s enseignant·e·s (Dumais et Plessis-Bélair, 2017; Marinova, Dumais et Leclaire, 2020). Plusieurs concluent ainsi à la nécessité d'accompagner ou de former les enseignant·e·s à la maternelle pour les aider à soutenir l'émergence de l'écrit par le jeu (Bouchard *et al.*, 2020; Dumais et Soucy, 2020; Lachapelle et Charron, 2020). Pour ce faire, il faut d'abord comprendre la situation actuelle vécue par les enseignant·e·s.

1.3 La situation actuelle de la maternelle 4 ans récemment implantée au Québec

Dans le contexte québécois actuel, des classes de maternelle accueillant les enfants de 4 ans dans un régime à temps plein ont été implantées en 2013 et se déploient progressivement depuis l'automne 2020³. Selon Japel (2017), la qualité de l'environnement éducatif de ces classes est généralement faible et présente des lacunes concernant, entre autres, la stimulation du langage. De leur côté, April, Lanaris et Bigras (2018) concluent que cinq ans après l'implantation de la maternelle 4 ans, «les enseignantes ont toujours besoin de soutien» (p. 39).

Une seule des études recensées s'est penchée sur les pratiques visant le soutien de l'émergence de l'écrit des enseignantes à la maternelle 4 et 5 ans au Québec (Lachapelle, 2020). Celle-ci révèle que plusieurs participantes ont recours à un matériel commercial pour soutenir l'apprentissage des lettres et accordent davantage d'importance au langage oral et à la lecture qu'aux tentatives d'écriture des enfants (Lachapelle, 2020). Concernant le potentiel pédagogique du jeu symbolique, les enseignantes ont déclaré utiliser le jeu dans leur classe puisque celui-ci est lié au plaisir d'apprendre. Cependant, cette recherche offre peu d'informations quant aux pratiques de soutien de l'émergence de l'écrit situées dans le jeu symbolique. De plus, l'auteure souligne l'importance d'étudier les pratiques de soutien de l'émergence de l'écrit auprès d'un plus grand échantillon (cette étude compte six participantes, dont une seule à la maternelle 4 ans) (Lachapelle, 2020). À l'issue de cette recension des écrits, force est de constater que peu de données sont actuellement disponibles concernant les pratiques et les besoins des enseignant·e·s à la maternelle 4 ans au Québec au sujet du soutien de l'émergence de l'écrit, plus particulièrement au moyen du jeu symbolique.

3 De l'automne 2013 au printemps 2020, ces classes étaient réservées aux enfants issus de milieux défavorisés.

2. Cadre conceptuel

Cette section décrit les concepts étudiés, soit les pratiques et les besoins des enseignant·e·s, l'émergence de l'écrit ainsi que le jeu symbolique. Les modèles utilisés pour réaliser l'analyse des données sont également présentés.

2.1 Pratiques

La pratique de l'enseignant·e est définie par Altet (2003) comme «une activité professionnelle située, orientée par les fins, les buts et les normes d'un groupe professionnel. C'est une pratique sociale qui se traduit par la mise en œuvre des actes à la fois contraints et choisis d'une personne» (p. 37). La pratique englobe ainsi non seulement ce que fait l'enseignant·e en classe (p. ex., les pratiques d'enseignement-apprentissage), mais aussi ce qu'elle et il fait en dehors de la classe (p. ex., les pratiques de travail en équipe pédagogique) (Altet, 2003). Cette pratique est déterminée «par des procédés, des conduites propres à une personne ou à un groupe professionnel marqué par une culture, une idéologie, des techniques» (Vinatier et Pastré, 2007, p. 97). Elle comprend ainsi d'un côté les interactions en classe – les gestes, les conduites et les langages – et de l'autre côté, les fondements qui sous-tendent ces interactions – les règles, les objectifs, les stratégies et les idéologies (Beillerot, 1998).

Dans le cadre de cette recherche, nous nous intéressons plus particulièrement aux pratiques d'un groupe de professionnel·le·s, les enseignant·e·s à la maternelle 4 ans, plutôt qu'à leurs pratiques singulières. Pour ce faire, nous avons collecté des données produites par les enseignant·e·s dans leur pratique hors du temps de classe, soit lors d'«un travail d'échange avec leurs collègues ou des partenaires de la communauté éducative, de recherche, d'analyse *a posteriori* de l'action» (Piot, 2005, p. 24). Nous avons ainsi cherché à découvrir quelles pratiques les enseignant·e·s déclarent utiliser en classe pour soutenir l'émergence de l'écrit et comment le jeu symbolique est mis en œuvre dans leurs pratiques. Nous avons également cherché à dégager la composante collective de la pratique, soit la «culture professionnelle collective qui colore la pratique singulière de chaque professionnel» (Vinatier et Pastré, 2007, p. 96).

2.2 Besoins

Dans le cadre de cette recherche, nous nous intéressons aux besoins ressentis par les enseignant·e·s de la maternelle 4 ans qui «constituent l'écart entre les compétences qu'un professionnel se reconnaît et celles qu'il souhaite détenir» (Labesse, 2008, p. 7). Ces besoins émergent du cadre de

référence de chaque enseignant·e (ses connaissances, ses expériences et sa compréhension des circonstances) (Labesse, 2008). Comme un individu ne peut pas ressentir un besoin dont il ignore la nécessité (Lawton, 1999), nous nous intéressons également aux besoins démontrés. Ce type de besoins correspond à l'écart constaté entre «les compétences d'un professionnel et celles qui sont recommandées» (Labesse, 2008, p. 7). C'est par l'analyse des propos des enseignant·e·s que nous révélerons ce type de besoin en prenant appui sur les modèles présentés dans les paragraphes suivants.

2.3 Émergence de l'écrit

Le concept d'émergence de l'écrit repose sur le constat que les enfants construisent leurs connaissances sur le langage écrit dès la naissance, et ce, grâce aux interactions sociales autour de l'écrit qu'ils vivent dans leur quotidien (Giasson, 2003). Ce concept est défini comme l'ensemble des connaissances, des habiletés et des attitudes au regard du langage écrit que réalise l'enfant sans recevoir un enseignement formel de la lecture et de l'écriture (Giasson, 2003). L'émergence de l'écrit inclut trois composantes qui sont interreliées: 1) le langage oral qui comprend la compréhension et l'utilisation du vocabulaire, les connaissances générales de l'enfant, la sémantique et la communication (émettre et recevoir un message); 2) la conscience de l'écrit qui comprend la connaissance de l'alphabet et la connaissance du concept de langage écrit (fonctions et conventions); 3) la conscience phonologique qui comprend entre autres les habiletés à reconnaître ou faire des rimes, ainsi qu'à segmenter ou fusionner les sons (Rohde, 2015). Ces trois composantes, représentées dans la figure 1, se construisent par ailleurs en fonction d'un contexte socioculturel englobant la culture, la communauté et les expériences personnelles de l'apprenant (Rohde, 2015).

2.4 Jeu symbolique

Le jeu symbolique est une activité qui se caractérise par la création d'une situation imaginaire par l'enfant, dans laquelle il substitue des objets et interprète un rôle en réalisant des actes et des interactions sociales propres à son personnage (Vygotsky, 1933/1966). Pour étudier l'exploitation du potentiel pédagogique du jeu symbolique, nous prenons appui sur le modèle de Maynes, Cantalini-Williams et Guibert (2016) illustré à la figure 2, puisqu'il permet la catégorisation du jeu symbolique en fonction de la posture adoptée par l'enseignant·e et qu'il propose un cadre théorique et pratique pour soutenir l'utilisation du jeu en contexte éducatif. Ce modèle intègre les postures (rôles) proposées par Fleer (2015): observateur, metteur en scène, cojoueur et leader du jeu. Nous y avons ajouté deux autres rôles issus de Lemay, Bouchard et Landry (2019): non-engagé et directeur du jeu.

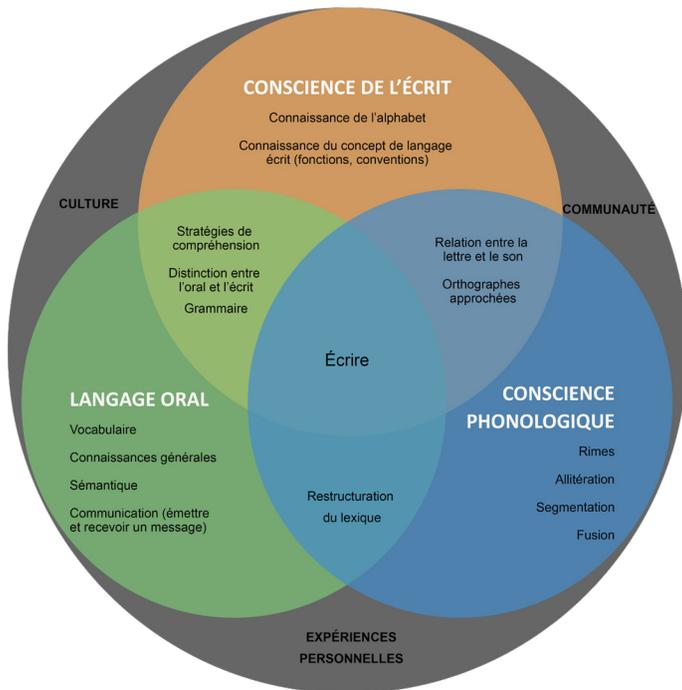


Figure 1. Modèle de l'émergence de l'écrit, traduit de Rohde, 2015, p. 8.

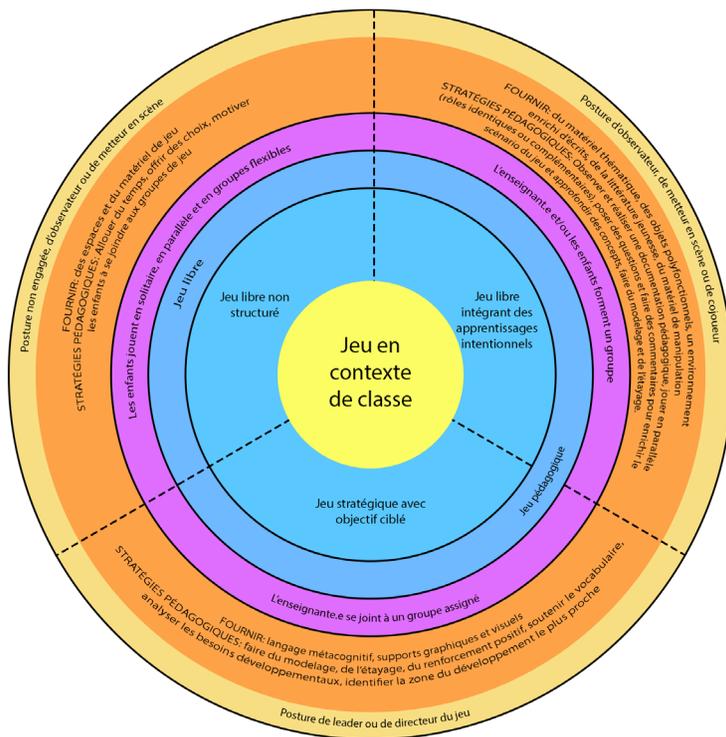


Figure 2. Modèle du jeu en contexte de classe, traduit et adapté de Maynes et al. (2016, p. 10).

Dans ce modèle, en fonction des pratiques de l'enseignant·e, le jeu symbolique peut prendre trois formes: 1) le jeu libre non structuré, 2) le jeu libre intégrant des apprentissages intentionnels et 3) le jeu stratégique avec un objectif ciblé. D'abord, dans le jeu libre non structuré, les enfants choisissent à quoi, comment, où, avec qui et avec quoi ils jouent. Les enseignant·e-s n'interfèrent pas directement dans le jeu en dehors de la surveillance liée à la sécurité des enfants (posture non engagée) et de l'observation informelle (posture d'observateur). Des pratiques indirectes sont mises en place: fournir du temps et des espaces de jeu, proposer du matériel de jeu thématique ou polyfonctionnel, enrichir les aires de jeu par des écrits et du matériel d'écriture (posture de metteur en scène).

Ensuite, dans le jeu libre intégrant des apprentissages intentionnels, les enfants font les mêmes choix que dans le jeu libre non structuré. La différence se situe au niveau des pratiques de l'enseignant·e. En tant qu'observateur, ses interventions visent la documentation pédagogique du développement de l'enfant. En tant que metteur en scène, l'enseignant·e pose des questions aux enfants et commente leur jeu dans le but d'enrichir le scénario du jeu. En tant que cojoueur, sa pratique consiste à prendre un rôle identique ou complémentaire à celui des joueurs pour apporter de nouveaux apprentissages dans le jeu.

Enfin, le jeu stratégique avec un objectif ciblé est une activité ludique planifiée par l'enseignant·e. Sa principale pratique consiste à jouer un rôle pour faire le modelage d'une tâche ciblant un apprentissage. Par exemple, en tant que leader du jeu, elle pourrait jouer un vétérinaire pour montrer comment remplir un carnet de santé dans le jeu de la clinique vétérinaire et expliciter quelles informations y indiquer. En tant que directeur du jeu, une posture dans laquelle l'enseignant·e ne joue pas un rôle, l'enseignant·e montrerait aux enfants comment jouer à la clinique vétérinaire en dehors du jeu symbolique (les enfants suivront ensuite les règles et le scénario établis par l'enseignant·e). Cette posture est toutefois à éviter puisqu'elle peut interférer dans le jeu des enfants au point de les amener à changer d'activité (Lemay *et al.*, 2019). Le jeu stratégique avec objectif ciblé comprend également les jeux dirigés par l'enseignant·e qui ne sont pas des jeux symboliques.

2.5 Questions de recherche

Cette recherche se penche ainsi sur les questions suivantes: 1) Quelles pratiques sont partagées au sein d'une communauté virtuelle d'enseignant·e-s à la maternelle 4 ans concernant le soutien de l'émergence de l'écrit et l'exploitation du potentiel pédagogique du jeu symbolique? 2) Quels besoins sont ressentis par des enseignant·e-s de la maternelle 4 ans et démontrés par leurs échanges concernant le soutien de l'émergence de l'écrit et l'exploitation du potentiel pédagogique du jeu symbolique?

3. Méthodologie

Pour répondre à ces questions, nous nous sommes intéressés aux propos partagés par des enseignant·e·s à la maternelle 4 ans au sein d'une communauté virtuelle puisque les espaces virtuels permettent aux enseignant·e·s d'engager des discussions avec des collègues qui partagent des préoccupations communes, et ce, sans limites géographiques (Stitzlein et Quinn, 2012). En effet, les enseignant·e·s prennent part à ces communautés virtuelles afin de partager leurs connaissances (pratiques et théoriques), leurs opinions et leurs émotions, mais également parce qu'elles et ils recherchent de nouvelles idées de pratiques (Hew et Hara, 2007; Lynch, 2015). Les propos échangés à l'écrit en mode asynchrone entre les enseignant·e·s d'une communauté virtuelle nous permettent donc d'explorer leurs pratiques ainsi que leurs besoins ressentis et démontrés.

Nous avons ainsi réalisé une étude exploratoire netnographique. La netnographie est une méthode de recherche qualitative qui utilise les données issues d'Internet, plus particulièrement celles produites par des communautés virtuelles, et qui analyse les actes communicationnels (Bernard, 2004; Sayarh, 2013). Elle permet notamment d'identifier et de comprendre les besoins et les influences décisionnelles des groupes sociaux (Kozinets, 2002; Sayarh, 2013). De plus, la netnographie est naturelle et peu intrusive puisque les données ne sont pas produites pour les besoins de l'étude (Bernard, 2004). Par ailleurs, elle permet de rejoindre un grand nombre de participants sans barrières spatiales ou temporelles (Bernard, 2004). Notre étude comporte cinq étapes (Kozinets, 2002; Sayarh, 2013): 1) entrée dans la communauté virtuelle; 2) collecte des données; 3) analyse des données; 4) validation par les membres; 5) éthique de la démarche.

3.1 Entrée dans la communauté virtuelle

Cette première étape consiste à sélectionner une ou plusieurs communauté(s) virtuelle(s) permettant de répondre aux questions de recherche (Bernard, 2004), ayant un flux d'informations régulier et comptant plusieurs membres actifs (Sayarh, 2013). Nous avons sélectionné une communauté virtuelle à laquelle nous participons⁴ depuis quelques années. Cette posture participante, nécessaire à la netnographie, a permis d'évaluer la pertinence de ce groupe au regard de nos questions de recherche et de faire en sorte

4 Notre participation consiste à faire partie du groupe. Il nous est ainsi possible de lire les publications des autres membres et d'y publier des messages à l'occasion. Aucune donnée issue de nos rares échanges au sein de cette communauté n'a été retenue dans le corpus.

que nous étions déjà familiers avec «le langage, les usages, les orientations et les normes» de la communauté étudiée (Bernard, 2004, p. 9). Nous avons ainsi sélectionné un groupe privé ayant pour vocation de permettre aux enseignant·e·s de la maternelle 4 ans du Québec⁵ d'échanger au sujet de leur classe. Dans un message publié sur le groupe, la chercheuse principale a dévoilé sa présence en tant que chercheuse universitaire utilisant les données du groupe pour sa recherche doctorale et a informé les membres des mesures établies pour protéger la confidentialité des données collectées.

3.2 Collecte des données

La deuxième étape a consisté à collecter des messages écrits publiés par les membres au sein de la communauté virtuelle (publications: questions adressées aux collègues ou partage d'informations, de photos ou de ressources; échanges: réponses ou commentaires qui suivent une publication). Pour ce faire, nous avons suivi les quatre étapes de l'analyse de contenu (Dany, 2016): 1) la sélection du corpus, 2) la préanalyse, 3) l'exploitation du matériel, 4) la synthèse des résultats. Pour sélectionner le corpus, nous avons procédé en octobre 2020 à une recherche de données textuelles au sein des publications antérieures des membres (septembre 2013⁶ à octobre 2020). Le tableau 1 présente les concepts sur lesquels portaient notre recherche textuelle et les mots-clés qui ont été utilisés. Comme les échanges au sein de la communauté virtuelle sont en français, aucune autre langue n'a été utilisée.

Tableau 1. Stratégie de recherche de données textuelles

Concepts (idées)	Mots-clés
Pratiques	Interv*, interact*, observ*, activité, outil, grille, liste à cocher
Besoins	Besoin, aide, diffic*.
Soutien de l'émergence de l'écrit	Écriture, écrire, lecture, lire, conscience phono*, alphabet, émergence de l'écrit, éveil à l'écrit
Potentiel pédagogique du jeu symbolique	Jeu (libre, symbolique), faire semblant, rôles, jouer, coin jeu.

5 Le groupe en question n'est pas identifié afin d'assurer la confidentialité des données. En octobre 2020, la communauté regroupait un peu plus de 3 000 membres (incluant en plus des enseignant·e·s de la maternelle 4 ans, des enseignant·e·s de la maternelle 5 ans, des enseignant·e·s qui étaient à la maternelle 4 ans et qui enseignent maintenant à un autre niveau scolaire, des conseillers et conseillères pédagogiques, des stagiaires en éducation et des professeur·e·s universitaires qui s'intéressent à l'éducation préscolaire). Il s'agit d'une communauté vivante puisque des échanges ont lieu chaque jour.

6 La communauté virtuelle s'est formée en même temps que la création de la maternelle 4 ans à temps plein en milieu défavorisé au Québec.

La préanalyse a consisté à survoler les échanges repérés grâce à la recherche par mots-clés afin de retenir les propos en lien avec notre objet de recherche. Les échanges publiés d'avril à octobre 2020 portant sur le retour en classe en contexte de pandémie ou sur l'enseignement à distance n'ont pas été retenus puisqu'ils concernent un contexte particulier différent de celui étudié. Nous avons ainsi retenu 61 publications. Un total de 259 membres du groupe a été dénombré dans les différents échanges du corpus (certains membres ont participé à un seul de ces échanges alors que d'autres ont participé à plus d'un; chaque membre n'a été compté qu'une fois).

3.3 Analyse des données

À l'étape de l'exploitation du matériel, nous avons eu recours au logiciel NVivo12 pour réaliser le codage des éléments pertinents (Dany, 2016). Pour ce faire, nous avons utilisé les concepts de «pratiques» et de «besoins» en tant que thèmes et les concepts d'«émergence de l'écrit» et de «jeu symbolique» comme sous-thèmes. Le modèle de Rohde (2015) a permis de découvrir quelles sont les composantes de l'émergence de l'écrit abordées, tandis que celui de Maynes *et al.* (2016) a permis d'identifier les formes de jeu utilisées et les postures prises par les enseignant·e·s. Puis, nous avons rédigé la synthèse des résultats.

3.4 Validation par les membres

Pour assurer la crédibilité et la fiabilité des résultats, nous avons procédé à un contrôle par les membres (Kozinets, 2002) qui «consiste à solliciter les commentaires des informateurs sur l'ensemble ou une partie des résultats de la recherche» (Bernard, 2004, p. 18). Comme recommandé par Bernard (2004), la synthèse a été publiée au sein de la communauté virtuelle. Les membres ont été invités à y réagir en publiant un commentaire ou en nous envoyant un message privé afin de vérifier si nos conclusions concordent avec leur vécu. Un total de dix enseignant·e·s de la maternelle 4 ans au Québec ont commenté par message privé la synthèse des résultats. Les rétroactions reçues ont confirmé que les résultats dégagés reflètent bien les pratiques et les besoins des enseignant·e·s de la maternelle 4 ans au Québec. Bien que des participant·e·s n'adoptent pas certaines pratiques présentées dans la synthèse, elles et ils confirment néanmoins que celles-ci concordent avec ce qu'elles et ils voient chez leurs collègues de la maternelle 4 ans. Pour assurer la crédibilité des résultats, nous avons confronté nos interprétations aux recherches proches (Drapeau, 2004) en comparant les pratiques et les besoins dégagés dans notre étude aux résultats de recherches ayant documenté les pratiques et les besoins d'enseignant·e·s à

l'éducation préscolaire au Québec et ailleurs au Canada (voir la discussion de cet article).

3.5 Éthique de la démarche

Il n'existe pas de consensus concernant la nature privée ou publique des informations issues de groupes d'échanges et le consentement libre et éclairé des membres quant à l'utilisation des données disponibles sur ces sites Internet (Bernard, 2004; Kozinets, 2002). Le Canada ayant une politique d'éthique de la recherche avec des êtres humains (CRSH, CRSNG et IRSC, 2018), nous en avons suivi les prescriptions⁷. Ainsi, l'identité d'aucune personne ou communauté n'est divulguée dans cet article. C'est pourquoi il n'y a pas de section présentant les «participants». De plus, aucune citation textuelle n'est ajoutée pour exemplifier les résultats puisque cela permettrait de retracer les messages sur la page de la communauté virtuelle, ce qui compromettrait alors la confidentialité des informateurs et informatrices.

4. Résultats

L'analyse de contenu réalisée a permis de mettre en évidence les pratiques et les besoins des enseignant-e-s de la communauté virtuelle. Ceux-ci sont présentés dans les prochains paragraphes.

4.1 La culture professionnelle collective

L'analyse des données révèle que les enseignant-e-s de la communauté virtuelle promeuvent davantage les pratiques d'émergence de l'écrit que celles de l'enseignement explicite et systématique des lettres et des habiletés de conscience phonologique. En effet, dès qu'un-e collègue aborde l'apprentissage des lettres au moyen d'une activité dirigée par l'adulte, de feuilles d'exercices ou de troupes pédagogiques, plusieurs membres remettent ce choix en question en précisant qu'il s'agit d'une approche trop «scolarisante» pour le niveau des enfants de 4 ans. Certain-e-s ajoutent que l'utilisation de matériel «acheté» n'est pas nécessaire puisque l'exploitation de comptines, de chansons, d'histoires et des prénoms des enfants suffit pour «l'éveil» des enfants de 4 ans au langage écrit. Plusieurs affirment que l'apprentissage à la maternelle 4 ans doit passer par le jeu. Concernant l'importance accordée à l'émergence de l'écrit, certains échanges laissent sous-entendre que le soutien des habiletés psychomotrices et socioaffectives a davantage sa place à la maternelle 4 ans que le soutien

7 Un certificat éthique a été octroyé pour mener cette étude.

des habiletés langagières telles que la lecture et l'écriture. À ce sujet, les enseignant·e·s soulèvent l'importance du jeu libre pour le développement des enfants dans la mesure où il favorise l'apprentissage des habiletés sociales (partager, régler ses conflits, vivre en groupe, etc.) et offre des occasions d'expérimenter des actions de motricité fine et globale.

Les analyses ont aussi permis de constater la présence d'un consensus et de deux débats au sein des membres du groupe concernant ce qui doit être abordé ou non à la maternelle 4 ans. Premièrement, il semble faire consensus que l'apprentissage de la chanson de l'alphabet et celui de quelques lettres du prénom des enfants sont incontournables. Toutefois, dès qu'un membre se questionne sur la possibilité d'en enseigner davantage, on sent une «levée de boucliers» à travers les réponses des autres membres qui considèrent que cela ne fait pas partie du mandat de la maternelle 4 ans. Il est d'ailleurs fréquent de lire un rappel des exigences du programme (MEES, 2017), lequel prescrit la connaissance des lettres du prénom de l'enfant et des lettres qui ont du sens pour lui. Deuxièmement, il y a un débat sur l'enseignement explicite de la prise du crayon. Alors que certain·e·s considèrent cela essentiel pour éviter à l'enfant de développer de mauvaises habitudes qui nuiront à son apprentissage de l'écriture, d'autres argumentent que le développement de la motricité globale et fine suffit à l'enfant pour lui assurer la capacité de bien manipuler un crayon éventuellement. Troisièmement, un autre débat identifié est celui entourant la place que doit prendre le développement de la conscience phonologique. Celles et ceux qui sont en faveur de ce développement associent la conscience phonologique à la capacité de reconnaître des sons identiques (rimes, allitération, sons initiaux) dans différents mots et considèrent que l'enfant réalise cet apprentissage au contact de la littérature jeunesse, des chansons et des comptines, ainsi que par les jeux d'association. Au contraire, celles et ceux qui sont en défaveur considèrent que les enfants de 4 ans ne sont pas prêts pour cela et qu'ils risquent de vivre des échecs qui pourraient provoquer une aversion pour la lecture et l'écriture. En général, lorsqu'il est question de l'émergence de l'écrit, les propos recensés traitent de la connaissance des lettres (nom et son), du développement du vocabulaire, de l'aspect psychomoteur (prise du crayon, tracé des lettres) et de la conscience phonologique.

4.2 Les pratiques de soutien de l'émergence de l'écrit

En ce qui concerne les pratiques partagées en lien avec le soutien de l'émergence de l'écrit, certain·e·s ont indiqué que cela se fait de manière spontanée à partir des intérêts et des questionnements des enfants ou par le jeu. Des interventions se réalisant spontanément ont été recensées dans

les échanges. Parmi elles, nous retrouvons l'observation des lettres dans le titre d'une histoire, l'écriture d'un message collectif à un destinataire réel ou fictif, les présentations des enfants (p. ex., un enfant présente aux autres un objet qu'il a apporté qui commence par un son donné), l'exposition des enfants à des écrits dans les différentes aires de la classe, les discussions informelles sur les lettres, les sons ou de nouveaux mots de vocabulaire quand une occasion se présente ainsi que l'accompagnement d'un enfant lorsqu'il désire écrire un mot ou un message. L'importance de valoriser les remarques spontanées des enfants au sujet des lettres et des sons est soulevée par quelques-un·e·s. Plusieurs indiquent par ailleurs fournir aux enfants du matériel pour les encourager à faire des tentatives d'écriture (p. ex., coin écriture, étiquettes-mots, modèle écrit des prénoms, lettres aimantées).

Certaines activités planifiées par l'adulte ayant pour visée l'émergence de l'écrit ont également été relevées. D'abord, certain·e·s exploitent le contenu de trousse pédagogiques en totalité (p. ex., Jouons avec Cornemuse et ses amis, ABC Boum, Dans l'univers de Mousse) ou en partie (p. ex., Raconte-moi l'alphabet, La forêt de l'alphabet). Encore une fois, cette pratique ne fait pas l'unanimité et plusieurs répliquent que l'utilisation de matériel «acheté» n'est pas nécessaire puisque l'exploitation de comptines, de chansons, d'histoires et des prénoms des enfants suffit. Ensuite, quelques-un·e·s racontent avoir essayé d'introduire un message du jour (activité réalisée en grand groupe consistant à «décoder» un message écrit par l'enseignant·e), mais partagent avec les membres du groupe leur échec à susciter l'intérêt de la majorité des enfants. D'autres enseignant·e·s indiquent proposer des ateliers aux enfants (p. ex., tracer des lettres dans le sable, façonner des lettres en pâte à modeler, décorer des lettres avec différents médiums). Enfin, la plupart des activités planifiées consistent à exploiter les étiquettes-mots des prénoms (comparaison des lettres, devinette, globalisation), à discuter au sujet d'une «lettre du jour» ou d'un «mot du jour», à réaliser des jeux dirigés collectifs et à lire des histoires (plusieurs enseignant·e·s affirment réaliser la «lecture interactive enrichie» du programme Cap sur la prévention).

4.3 L'exploitation du potentiel pédagogique du jeu symbolique

Pour ce qui est des pratiques de soutien de l'émergence de l'écrit au moyen du jeu (toutes formes confondues), différentes pratiques ont été recensées. La forme de jeu dont il est principalement question est le jeu structuré avec un objectif ciblé (devinettes, recherche d'objets qui commencent par un son donné, sauts dans des cerceaux autant de fois

qu'il y a de syllabes dans un mot, etc.). Concernant le jeu libre intégrant des apprentissages intentionnels, aucun propos recensé n'indique qu'un membre du groupe recourt à des interventions situées dans le jeu symbolique pour soutenir l'émergence de l'écrit. À trois reprises, des enseignant·e·s conseillent à leurs collègues de la communauté virtuelle de se donner en modèle en jouant avec les enfants (mais pas nécessairement pour soutenir l'émergence de l'écrit). Le jeu libre non structuré occupe un peu plus de place dans les pratiques recensées. À cet effet, certain·e·s enseignant·e·s adoptent une posture non engagée puisque la période de jeu libre sert à travailler en sous-groupe avec quelques enfants (ateliers, activités de soutien, etc.). D'autres, pour leur part, adoptent une posture de metteur en scène en enrichissant les aires de jeu par des écrits et du matériel d'écriture (p. ex. ajout d'étiquettes-mots à recopier, de papier, de crayons, d'affiches ou de livres en lien avec le thème du jeu). Quatre conversations portant sur l'aménagement thématique des aires de jeu symbolique (une par année, de 2017 à 2020) ont été recensées. Par ailleurs, quand un membre partage des photos d'un coin de jeu symbolique de sa classe, avec ou sans matériel écrit, cela suscite une cinquantaine de réponses positives (émojis et commentaires écrits). Soulignons également que la mise à la disposition d'une variété de matériel de jeux (p. ex., figurines, petites voitures, poupées, vaisselle-jouet, jeux de société, jeux de construction, jeux de logique, etc.) a été soulevée comme un élément incontournable dans l'aménagement d'une classe de maternelle 4 ans.

4.4 Les besoins ressentis et démontrés

Lorsque les enseignant·e·s s'adressent à la communauté virtuelle au sujet de l'apprentissage du langage écrit, c'est surtout lié à un questionnement sur des activités à mettre en place, une recherche de nouvelles idées, une remise en question de leur façon de faire, un désir d'améliorer une activité déjà en place, une planification (à quel moment de l'année scolaire intégrer une telle activité). Une autre raison de s'adresser à la communauté virtuelle est la recherche de matériel pédagogique pour apprendre les lettres et les habiletés de conscience phonologique (trousses pédagogiques, jeux de société, affiches, étiquettes-mots, alphabet mural, guides pédagogiques, sites Web). Dans une publication, l'enseignante précise que cette recherche repose sur le fait qu'elle juge certains matériels trop scolarisant ou trop difficiles pour le niveau de connaissances actuel des enfants de sa classe, tandis qu'une autre publication indique que l'enseignante aimerait avoir un matériel clé en main présentant une progression.

Les difficultés exprimées par les enseignant·e·s concernant le jeu symbolique sont liées à la gestion de classe: atmosphère chaotique,

environnement désordonné et conflits à désamorcer. Il semble ainsi que les enseignant·e·s s'adressent à la communauté virtuelle plutôt parce qu'elles et ils sont à la recherche de modes de fonctionnement que de stratégies d'intervention pour soutenir les apprentissages par le jeu. Une fois, un membre a partagé son désir de soutenir la compétence ludique des enfants (les amener à varier leurs jeux symboliques et à approfondir les scénarios) et se demandait quel matériel ajouter aux coins de jeux symboliques pour y parvenir. Ses collègues virtuels ont alors suggéré des thèmes de jeu et du matériel lié à la thématique ou polyvalent (boîte de carton, costumes, matériel de bricolage, jeux de construction, etc.). Les suggestions n'ont toutefois pas touché les interventions de l'enseignant·e pouvant soutenir la compétence ludique des enfants.

5. Discussion

Tout d'abord, les échanges étudiés ont permis de constater que, contrairement à ce qui avait été soulevé dans l'étude de Marinova *et al.* (2020), les enseignant·e·s de la maternelle 4 ans du groupe expriment une préférence davantage marquée pour des pratiques développementales plutôt que pour des pratiques scolarisantes pour soutenir l'émergence de l'écrit. Il semble néanmoins que le soutien des habiletés langagières telles que la lecture et l'écriture ne soit pas considéré comme prioritaire par certain·e·s, plus particulièrement en début d'année scolaire. Cette considération pour le langage écrit pourrait reposer sur l'idée que l'écriture est associée à la scolarisation précoce des enfants (Drainville et Charron, 2021) ou sur un manque de connaissances de l'émergence de l'écrit (Lachapelle et Charron, 2020).

Cette recherche a également permis de relever les composantes de l'émergence de l'écrit (Rohde, 2015) qui sont ciblées par les pratiques des enseignant·e·s: le vocabulaire, la connaissance de l'alphabet et la conscience phonologique. Nous constatons néanmoins que les fonctions et les conventions de l'écrit sont peu abordées, de même que l'aspect fondamental de la communication (émettre et recevoir un message). De plus, les résultats montrent que des enseignant·e·s de la communauté virtuelle accordent une grande importance au développement de la motricité fine chez les enfants, ce qui avait également été relevé par Peterson *et al.* (2016). Une grande importance est également accordée à la reconnaissance graphique de quelques lettres et une importance moindre est accordée aux fonctions et aux conventions du langage écrit, ce qui a aussi été relevé dans deux autres études (Lachapelle et Charron, 2020; Peterson *et al.*, 2016). Il s'avère ainsi que certaines composantes de l'émergence de l'écrit sont davantage

valorisées ou mieux connues que d'autres, ce qui démontre un besoin de connaissance chez les enseignant·e·s concernant la «nature holistique» de l'ensemble des composantes de l'émergence de l'écrit (Rohde, 2015).

Les pratiques recensées correspondent en partie à celles identifiées chez des enseignant·e·s à l'éducation préscolaire ailleurs au Canada, notamment la coconstruction d'un message collectif, ainsi que le recopiage de lettres et de mots à partir de différents médiums (Peterson *et al.*, 2016). Concernant l'aménagement des coins de jeux et leur enrichissement par des écrits et du matériel d'écriture, cette pratique est rarement abordée au sein de la communauté virtuelle, mais suscite plusieurs réactions positives des membres du groupe. Cela nous laisse entrevoir un intérêt à mettre en œuvre cette pratique, ce qui rejoint un besoin de formation à cet égard révélé par une étude québécoise (Drainville et Charron, 2021).

Concernant le potentiel pédagogique du jeu symbolique, il semble que ce jeu est considéré comme un contexte favorisant principalement le développement d'habiletés sociales. De plus, il s'avère que les enseignant·e·s préconisent davantage le «jeu libre» ou le «jeu stratégique avec objectif ciblé» que le «jeu libre intégrant des apprentissages intentionnels» (Maynes *et al.*, 2016). Ce constat rejoint celui d'études ontariennes qui révèlent que certain·e·s enseignant·e·s n'ont pas recours au jeu symbolique pour soutenir les apprentissages dits «scolaires» et qu'elles et ils abordent ces apprentissages par des activités planifiées par l'adulte (jeux dirigés, causeries, enseignement en sous-groupe) (Pyle, Poliszczuk *et al.*, 2018; Pyle, Prioletta *et al.*, 2018). Une recherche québécoise menée auprès d'enseignant·e·s de maternelle 5 ans révélait également que les adultes s'impliquaient peu dans le jeu symbolique (Bouchard *et al.*, 2020), ce que semblent indiquer les données analysées.

Les résultats nous amènent à constater que les enseignant·e·s de la communauté virtuelle expriment des besoins déjà relevés dans les écrits scientifiques. En effet, leurs interrogations sur les activités adaptées aux enfants de 4 ans et leur besoin de recourir à un matériel pédagogique clé en main pourraient s'expliquer par une incertitude quant aux capacités d'un enfant de 4 ans, laquelle révèle un besoin de connaissances sur «le développement de l'enfant de 3 à 6 ans, ce qui inclut le développement du langage» (Dumais et Soucy, 2020, p. 119). D'autres besoins relevés par plusieurs chercheurs ne semblent toutefois pas exprimés par les enseignant·e·s du groupe. Il s'agit notamment du besoin d'acquérir des connaissances sur l'émergence de l'écrit et sur le potentiel pédagogique du jeu symbolique, ainsi que du besoin de développer des habiletés pour intervenir dans le jeu symbolique pour soutenir les apprentissages (Dumais et Plessis-Bélaïr, 2017; Dumais et Soucy, 2020; Lachapelle et Charron, 2020).

Nous émettons l'hypothèse que les enseignant·e·s du groupe ne perçoivent pas ces besoins justement en raison d'un manque de connaissances sur l'émergence de l'écrit et le jeu symbolique.

6. Conclusion

Cette étude netnographique comporte des limites à considérer. Parmi elles, il y a d'abord l'incertitude quant à l'identité des informateurs et informatrices (Bernard, 2004). En effet, il est impossible d'assurer que toutes les données collectées sont les propos d'enseignant·e·s de la maternelle 4 ans enseignant au Québec puisque l'adhésion au groupe sélectionné ne leur est pas exclusif. Soulignons néanmoins que lorsque nous étions en mesure de distinguer les propos qui n'étaient pas d'enseignant·e·s à la maternelle 4 ans du Québec, nous ne les avons pas retenus dans le corpus. Ensuite, nous avons constaté la récurrence de la participation de certains membres qui publient des messages, répondent aux publications et partagent des ressources. Cela s'explique par le fait qu'un faible pourcentage des membres d'une communauté virtuelle publient près de 80 % des échanges, alors que la majorité demeure inactive (Kaye, 2012). Cela pourrait toutefois s'expliquer, dans ce cas-ci, par le fait que certains membres du groupe ne sont pas ou ne sont plus enseignant·e·s à la maternelle 4 ans et se sentent moins concernés par les échanges. Il importe ainsi d'être prudent dans la transférabilité des résultats.

Soulignons que les résultats contribuent à l'avancement des connaissances dans la mesure où ils ont permis de mieux connaître des pratiques et des besoins desquels discutent des enseignant·e·s de la maternelle 4 ans au Québec membres d'une communauté virtuelle en ce qui a trait au soutien de l'émergence de l'écrit et au potentiel pédagogique du jeu symbolique. Ces résultats non seulement corroborent la pertinence de développer des dispositifs d'accompagnement et de formation visant à amener les enseignant·e·s à soutenir l'émergence de l'écrit des enfants au moyen du jeu symbolique, mais ils pourraient également servir de pistes afin que ces dispositifs et ces formations tiennent compte des pratiques et des besoins d'enseignant·e·s de la maternelle. Enfin, ces résultats apportent des données nouvelles pour la formation initiale et continue du personnel de la maternelle 4 ans au Québec.

Références

- 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.
- April, J., Lanaris, C. et Bigras, N. (2018). *Conditions d'implantation de la maternelle quatre ans à temps plein en milieu défavorisé*. Sommaire de rapport. Présenté au ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.
- 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. doi: <https://doi.org/10.7202/018988ar>
- Beillerot J. (1998). *Formes et formations du rapport au savoir*. Paris: L'Harmattan.
- Bernard, Y. (2004). La netnographie: une nouvelle méthode d'enquête qualitative basée sur les communautés virtuelles de consommation. *Décisions marketing*, 36, 49-62. doi: <https://www.jstor.org/stable/40593000>
- Bernier, J., Boudreau, M. et Mélançon, J. (2017). Regards sur la pédagogie du jeu au préscolaire. *Revue canadienne des jeunes chercheurs en éducation*, 8(2), 70-78.
- Bouchard, C. (2019). *Le développement global de l'enfant de 0 à 6 ans en contextes éducatifs*. Québec, QC: Presses de l'Université du Québec.
- Bouchard, C., Bergeron-Morin, L., Parent, A.-S., Charron, A. et Julien, C. (2020). Soutien du langage oral et de l'émergence de l'écrit des enfants en situation de jeu symbolique: un contexte propice, mais peu exploité en maternelle 5 ans. *A.N.A.E*, 165(2), 1-11.
- Conseil de recherches en sciences humaines [CRSH], Conseil de recherches en sciences naturelles et en génie du Canada [CRSNG] et Instituts de recherche en santé du Canada [IRSC] (2018). *Énoncé de politique des trois Conseils. Éthique de la recherche avec des êtres humains*. Repéré à <http://www.frqs.gouv.qc.ca/documents/10191/186009/EPTC+2+%282018%29.pdf/ccc06995-115c-4c23-bb8b-264c6a097f56>
- Dany, L. (2016). Analyse qualitative du contenu des représentations sociales. Dans G. Lo Monaco, S. Delouée et P. Rateau (dir.), *Les représentations sociales* (p. 85-102). Bruxelles: De Boeck.
- Davies, S., Janus, M., Duku, E. et Gaskin, A. (2016). Using the Early Development Instrument to examine cognitive and non-cognitive school readiness and elementary student achievement. *Early Childhood Research Quarterly*, 35, 63-75. doi: <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2015.10.002>
- Desrochers, A., Laplante, L. et Brodeur, M. (2016). *Le modèle de réponse à l'intervention et la prévention des difficultés d'apprentissage de la lecture au préscolaire et au primaire*. Communication présentée lors de Symposium international sur la littéracie à l'école/International Symposium for Educational Literacy (SILE/ISEL) (2015, Jouvence, Québec).

- Diamond, A. (2010). The evidence base for improving school outcomes by addressing the whole child and by addressing skills and attitudes, not just content. *Early Education and Development*, 21(5), 780-793. doi: <https://doi.org/10.1080/10409289.2010.514522>
- Drainville, R. et Charron, A. (2021). Évaluation de la qualité de l'environnement physique et psychologique au regard de l'émergence de l'écrit dans des classes d'éducation préscolaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 44(1), 174-201.
- Drapeau, M. (2004). Les critères de scientificité en recherche qualitative. *Pratiques psychologiques*, 10(1), 79-86.
- Dumais, C. et Plessis-Bélaïr, G. (2017). Le jeu symbolique: contexte de développement du langage oral d'enfants de la maternelle 4 ans et 5 ans en milieu plurilingue et pluriethnique. Dans C. Dumais, R. Bergeron, M. Pellerin et C. Lavoie (dir.), *L'oral et son enseignement. Pluralité des contextes linguistique* (p. 175-200). Côte Saint-Luc: Peisaj.
- Dumais, C. et Soucy, E. (2020). Des besoins de formation continue d'enseignantes de la maternelle 4 ans et 5 ans au Québec: constats issus de recherches. *Revue internationale de communication et de socialisation*, 7(1-2), 106-127.
- Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., Klebanov, P., Pagani, L. S., Feinstein, L., Engel, M., Brooks-Gunn, J., Sexton, H., Duckworth, K. et Japel, C. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental Psychology*, 43(6), 1428-1446. doi: <https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.6.1428>
- Fleer, M. (2015). Pedagogical positioning in play-teachers being inside and outside of children's imaginary play. *Early Child Development and Care*, 185(11-12), 1801-1814. doi: <https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1028393>
- Giasson, J. (2003). *La lecture. De la théorie à la pratique*. Montréal, QC: Chenelière Éducation.
- Goodman, Y. (1986). Children coming to know literacy. Dans W. Teale et E. Sulzby (dir.), *Emergent literacy. Writing and reading* (p. 1-14). Norwood, NJ: Ablex.
- Hew, K. F. et Hara, N. (2007). Empirical study of motivators and barriers of teacher online knowledge sharing. *Educational Technology Research and Development*, 55(6), 573-595. doi: <https://doi.org/10.1007/s11423-007-9049-2>.
- Japel, C. (2017). *Les maternelles 4 ans: la qualité de l'environnement éducatif et son apport à la préparation à l'école chez les enfants en milieux défavorisés*. Repéré à https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/06/prs_japelc_rapport_maternelle-4ans.pdf
- Kaye, A. R. (2012). Learning together apart. Dans A. R. Kaye (dir.), *Collaborative learning through computer conferencing. The Najaden papers* (vol. 90). Berlin-Heidelberg: Springer-Verlag.
- Kozinets, R. V. (2002). The field behind the screen: Using netnography for marketing research in online communities. *Journal of Marketing Research*, 39(1), 61-72.

- Labesse, M. E. (2008). Cadre de référence sur l'analyse de besoins de formation. Volet formation continue. Québec, QC: Institut national de santé publique du Québec. Repéré à https://www.inspq.qc.ca/pdf/publications/800_Cadre_de_reference.pdf
- Lachapelle, J. (2020). *Portrait des pratiques déclarées en émergence de l'écrit de nouvelles enseignantes en maternelle 4 ans et 5 ans*. Mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec à Montréal, Montréal, Québec. Repéré à <https://archipel.uqam.ca/14715/>
- Lachapelle, J. et Charron, A. (2020). Pratiques déclarées en émergence de l'écrit de nouvelles enseignantes à l'éducation préscolaire. *Revue canadienne des jeunes chercheuses et chercheurs en éducation*, 11(2), 19-28.
- Lawton, L. (1999). Approaches to needs assessment. Dans E.R. Perkins, I. Simnett et L. Wright (dir.), *Evidence-based health promotion* (p. 325-332). Chichester: Wiley.
- Lemay, L., Bouchard, C. et Landry, S. (2019). Jouer, apprendre et se développer. Dans C. Bouchard (dir.), *Le développement global de l'enfant de 0 à 6 ans en contextes éducatifs* (p. 36-75) Québec, QC: Presses de l'Université du Québec.
- Lynch, M. (2015). More play, please: The perspective of kindergarten teachers on play in the classroom. *American Journal of Play*, 7(3), 347-370.
- Marinova, K. (2015). L'émergence de l'écrit dans le jeu: les apprentissages invisibles. *Revue préscolaire*, 53(4), 9-13.
- Marinova, K., Dumais, C. et Leclaire, É. (2020). Le rôle des enseignantes lors du jeu symbolique: réflexions au sein d'une communauté de pratique d'enseignantes de l'éducation préscolaire. *Revue internationale de communication et de socialisation*, 7(1-2), 128-154.
- Marinova, K., Dumais, C., Moldoveanu, M., Dubé, F. et Drainville, R. (2020). Les pratiques enseignantes pour soutenir les premiers apprentissages de la langue écrite à l'éducation préscolaire: entre l'approche développementale et l'approche scolarisante. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 55(2), 353-375. doi: <https://doi.org/10.7202/1077972ar>
- Maynes, N., Cantalini-Williams, M. et Guibert, J. (2016). «To play or not to play?» That is NOT the question! *The International Journal of Holistic Early Learning and Development*, 3, 4-20.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur [MEES] (2017). *Programme de formation de l'école québécoise. Programme préscolaire 4 ans*. Québec, QC: Gouvernement du Québec.
- Otto, B. (2019). *Literacy development in early childhood. Reflective teaching for birth to age eight* (2^e éd.). Long Grove, IL: Waveland Press.
- Peterson, S. S., McIntyre, L. J. et Forsyth, D. (2016). Supporting young children's oral language and writing development: Teachers' and early childhood educators' goals and practices. *Australasian Journal of Early Childhood*, 41(3), 11-19.

- Piot, T. (2005). Introduction. L'extension de l'espace professionnel enseignant. Dans J.-F. Marcel et T. Piot (dir.), *Dans la classe, hors de la classe. L'évolution de l'espace professionnel des enseignants* (p. 17-26). Lyon: Institut national de recherche pédagogique.
- Pronovost, G. (2010). *Familles et réussite éducative. Actes du 10^e symposium québécois de recherche sur la famille*. Québec, QC: Presses de l'Université du Québec.
- Pyle, A., Poliszczuk, D. et Danniels, E. (2018). The challenges of promoting literacy integration within a play-based learning kindergarten program: Teacher perspectives and implementation. *Journal of Research in Childhood Education*, 1-15. doi: <https://doi.org/10.1080/02568543.2017.1416006>
- Pyle, A., Prioletta, J. et Poliszczuk, D. (2018). The play-literacy interface in full-day kindergarten classrooms. *Early Childhood Education Journal*, 46, 117-127. doi: <https://doi.org/10.1007/s10643-017-0852-z>
- Rohde, L. (2015). The comprehensive emergent literacy model: Early literacy in context. *SAGE Open*, 5(1), 1-11. doi: <https://doi.org/10.1177/2158244015577664>
- Romano, E., Babchishin, L., Pagani, L. S. et Kohen, D. (2010). School readiness and later achievement. Replication and extension using a nationwide Canadian survey. *Developmental Psychology*, 46(5), 995-1007. doi: <https://doi.org/10.1037/a0018880>
- Sayarh, N. (2013). La netnographie: mise en application d'une méthode d'investigation des communautés virtuelles représentant un intérêt pour l'étude des sujets sensibles. *Recherches qualitatives*, 32(2), 227-251.
- Stitzlein, S. M. et Quinn, S. (2012). What can we learn from teacher dissent online? *The Educational Forum*, 76(2), 190-200. doi: <https://doi.org/10.1080/00131725.2011.653870>
- Stone, S. J. et Stone, B. A. (2015). Play and early literacy: An analysis of kindergarten children's scaffolding during symbolic play transformations. *The International Journal of Holistic Early Learning and Development*, 2, 3-16.
- Vinatier, I. et Pastré, P. (2007). Organismes de la pratique et/ou de l'activité enseignante. *Recherche et formation*, 56, 95-108. doi: <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.981>
- Vygotsky, L. S. (1966). Play and its role in the mental development of the child. *Soviet psychology*, 5(3), 6-18. (Ouvrage original publié en 1933)

ANNEXE B

Ensembles de départ de la phase 2 (prototype 1)

Tableau B.1 Ensemble de départ des outils d'observation et d'évaluation de l'émergence de l'écrit

Références	Outils d'observation et d'évaluation de l'émergence de l'écrit
(Giasson, 2003)	1) Grille d'observation de la conception des fonctions de la lecture
	2) Grille d'observation des comportements reliés à la connaissance des caractéristiques de l'écrit
	3) Grille d'observation de l'enfant dans l'activité consistant à dicter un texte à l'adulte
	4) Grille d'observation du sens de lecture
	5) Grille d'observation de l'acquisition des concepts reliés à l'écrit
	6) Grille d'observation des comportements relatifs à la conception de l'écriture
	7) Grille d'analyse de l'usage du système alphabétique
	8) Grille d'observation de l'aspect graphique de l'écriture
(Giasson, 2011)	9) Tableau 9.4 La grille d'analyse de la compréhension des fonctions de l'écrit
	10) Tableau 9.5 La grille d'évaluation de la capacité à suivre un texte du doigt
	11) Tableau 9.6 La grille d'évaluation de la capacité à repérer un mot dans la phrase
	12) Tableau 9.7 La grille d'évaluation de la distinction entre mot court et mot long
	13) Tableau 9.8 Les procédures d'écriture
(Griffith et al., 2008)	14) Figure 3.4 Phonological Awareness Checklist
	15) Figure 2.3 Preschool Oral Language Acquisition Checklist
	16) Figure 5.19 Assessing Children's Writing Development in Four Areas
(Hébert et al., 2017)	17) Table 9.1 Functions of Written Language
(Hébert et al., 2017)	18) Annexe 1 (compétence 4 : communiquer en utilisant les ressources de la langue)
(Justice et Pullen, 2003)	19) Table 1. Knowledge Bases in Written Language and Phonological Awareness
(Linder, 2008)	20) TPBA2 Age Table: Conceptual knowledges: Emerging literacy
(Morrow, 2007)	21) Figure 5.1 Checklist of Language development
	22) Figure 7.3 Checklist of comprehension skills
	23) Figure 8.9 Writing skills checklist
(Morrow et al., 2016)	24) Figure 2.3 Oral Language Checklist
	25) Figure 3.4 Checklist for assessing attitudes toward reading.
	26) Figure 6.3 Child progress information form
(Otto, 2019)	27) Figure 7.4 Observing a Preschooler's Way of Communicating
	28) Figure 7.5 Observation of a Preschooler's Phonological and Phonetic Awareness
	29) Figure 7.6 Observation of a Preschooler's Receptive and Expressive Knowledge of Narratives
	30) Figure 7.7 Observation of a Preschooler's Knowledge of How to Read: Book Sharing
	31) Figure 7.8 Observation of a Preschooler's Knowledge of How to Read: Independent Book Time
	32) Figure 7.9 Observation of a Preschooler's Knowledge of How to Write
	33) Figure 8.5 Class Observation: Oral Language Competencies in Listening and Speaking
	34) Figure 8.6 Class Observation: Phonological Awareness
	35) Figure 8.7 Class Observation: Focus on Print
	36) Figure 8.8 Class Observation: Metalinguistic Knowledge
	37) Figure 8.9 Class Observation Form: Interest in Literacy-Related Events
	38) Figure 8.10 Class Observation: Reading and Writing for Personal Purposes

(Riou-Campbell, 2011)	39) Grille d'observation de la communication (période de perfectionnement, 4-5 ans)
(Thériault, 1995) ⁹³	40) Exemples de grilles pour l'évaluation du développement de la lecture et de l'écriture
(Weitzman et Greenberg, 2008)	41) Deuxième guide d'observation : Le stade de développement langagier de l'enfant

⁹³ Cette référence a été retenue puisqu'il s'agit d'un ouvrage incontournable au Québec en ce qui a trait à l'émergence de l'écrit et que certaines manifestations observables présentées ne se trouvaient pas dans les autres écrits recensés.

Tableau B.2 Ensemble de départ des modèles de l'émergence de l'écrit recensés

Modèles	Composantes
Strands of early literacy development (Scarborough, 2001)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Language comprehension <ul style="list-style-type: none"> • Background knowledge (facts, concepts, etc.) • Vocabulary (breadth, precision, links, etc.) • Language structure (syntax, semantics, etc.) • Verbal reasoning (inference, metaphor, etc.) • Literacy knowledge (print concept, genres, etc.) 2. Word recognition <ul style="list-style-type: none"> • Phonological awareness (syllables, phonemes, etc.) • Decoding (alphabetic principle, spelling-sound correspondences) • Sight recognition (of familiar words)
Proposed Constructs of Emergent Literacy, Language, and Metalinguistic Skills (Sénéchal et al., 2001)	<p data-bbox="521 678 829 705">Emergent Literacy Construct</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Emergent conceptual knowledge about literacy <ul style="list-style-type: none"> • Knowledge about the acts of reading and writing • Knowledge about the functions of literacy • Self-perception of learning to read • Emergent reading in context 2. Emergent procedural knowledge about literacy <ul style="list-style-type: none"> • Preconventional spelling in a variety of situations • Letter knowledge • Letter-sound knowledge • Word reading (with help) 3. Language Construct <ul style="list-style-type: none"> • Narrative knowledge • Vocabulary • Listening comprehension 4. Metalinguistic Skills Construct <ul style="list-style-type: none"> • Phonological awareness • Syntactic awareness
Skills and processes of literacy (Whitehurst et Lonigan, 1998, 2002)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Outside-in process <ul style="list-style-type: none"> • Language (semantic, syntactic and conceptual knowledge) • Narrative • Conventions of print • Emergent reading (pretending to read) 2. Inside-out processes <ul style="list-style-type: none"> • Knowledge of graphemes (letter-name) • Phonological awareness (rhyme, syllables, phonemes) • Syntactic awareness • Phonemes-graphemes correspondence • Emergent writing (phonetic spelling) 3. Other factors <ul style="list-style-type: none"> • Phonological memory • Rapid naming • Print motivation (interest)

Model of components of emerging literacy (Van Kleeck, 2003)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Context processor <ul style="list-style-type: none"> • Word knowledge • Syntax • Narrative development • Book conventions • Abstract language • Functions of print 2. Meaning processor <ul style="list-style-type: none"> • Vocabulary development • Word awareness 3. Orthographic processor <ul style="list-style-type: none"> • Letter knowledge • Print conversions 4. Phonological processor <ul style="list-style-type: none"> • Phonological awareness (syllable segmentation, rhyming/onset & rimes, phoneme segmentation)
Model of components of emerging literacy (Hancock, 2008, adapted from Van Kleeck (2003))	<ol style="list-style-type: none"> 1. Context <ul style="list-style-type: none"> • Knowing about books • Reasoning • Abstract language • Word knowledge • Syntax/grammar • Understanding narrative 2. Meaning <ul style="list-style-type: none"> • Vocabulary development • Word awareness 3. Phonological awareness (auditory-oral) <ul style="list-style-type: none"> • Rhyming & alliteration • Syllable segmentation & blending • Sentence segmenting • Phoneme segmenting & blending • Onset-rime segmentation & blending 4. Orthographic awareness (written) <ul style="list-style-type: none"> • Knowing about letters • Knowing about print
Composantes de l'émergence de la lecture et de l'écriture (Giasson, 2011)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Langage oral 2. Clarté cognitive <ul style="list-style-type: none"> • Fonctions de l'écrit • Langage technique de la lecture et de l'écriture • Conventions de la lecture et de l'écriture • Relations entre l'oral et l'écrit 3. Connaissance des lettres <ul style="list-style-type: none"> • Apprendre la chaîne alphabétique • Apprendre à nommer les lettres • Écrire les lettres 4. Conscience phonologique (syllabe et phonème) <ul style="list-style-type: none"> • Conscience phonologique primaire • Conscience phonologique secondaire 5. Principe alphabétique

The comprehensive emergent literacy model (Rohde, 2015)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Context <ul style="list-style-type: none"> • Culture • Demographics • Community 2. Language <ul style="list-style-type: none"> • Vocabulary • Background knowledge • Semantic • Communication (relaying/ receiving messages) 3. Overlap language / print awareness <ul style="list-style-type: none"> • Comprehension strategies (predicting, inferring, reasoning) • Similarities / differences of speech and text • Grammar 4. Print awareness <ul style="list-style-type: none"> • Alphabet knowledge • Concepts about print (book orientation, print orientation, text vs. illustration) 5. Overlap print awareness / phonological awareness <ul style="list-style-type: none"> • Letter-sound relationship • Inventive spelling 6. Phonological awareness <ul style="list-style-type: none"> • Rhyme • Alliteration • Segmentation • Blending 7. Overlap phonological awareness / language <ul style="list-style-type: none"> • Lexical restructuring
Revisiting the Transactional perspective: Infants' and Toddlers' emergent literacy (Otto, 2019)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Infants' and Toddlers' knowledge of language <ul style="list-style-type: none"> • Receptive and expressive language • Linguistic knowledge • Metalinguistic knowledge 2. Context of literacy events <ul style="list-style-type: none"> • Home and community • Cultural-social-linguistic diversity 3. Literacy events / "text" <ul style="list-style-type: none"> • Picture-book sharing • Environmental print • Writing attempts 4. Construction of meaning <ul style="list-style-type: none"> • Comprehension (reading) • Expression (writing) 5. Parent / adult mediation <ul style="list-style-type: none"> • Reflective teaching decisions • Intuitive knowledge of child • Language and literacy resources • Interactions in child's zone of proximal development
Continuum of decontextualization, overview of five areas of language knowledge,	<ol style="list-style-type: none"> 1. Continuum of decontextualization <ul style="list-style-type: none"> • Dialogue • Oral story • Telephone conversation • Dictated story

Emergent literacy
continuum (Otto, 2019)

- Written story
 - 2. Language knowledge
 - Sound system of language
 - Vocabulary
 - Grammar
 - Word structure
 - Use of language in different settings
 - 3. Emergent literacy continuum
 - Phase 1: Observation
 - Phase 2: Exploration
 - Phase 3: Experimentation
 - Phase 4: Communication
 - Phase 5: Conventional reading/writing
-

Tableau B. 3 Ensemble de départ des interventions de l'enseignant-e entourant le jeu symbolique

Références	Interventions
(Ashiabi, 2007)	<p>Inside the flow / outside the flow</p> <ul style="list-style-type: none"> - Teacher's roles <ul style="list-style-type: none"> - observer and recorder, - stage manager and - facilitator, - mediator - participant in play
(Banerjee et al., 2015)	<p>Environmental interventions to support children's language and literacy development during center times</p> <ul style="list-style-type: none"> - Increase/maintain classroom dramatic play time to at least 1 hour per AM/PM session - Minimize the number of dramatic centers available to children at a time to 4–5 centers (have at least 2–3 centers that are “sociodramatic” play centers; restrict the number of centers that encourage solitary play) - Provide focused centers with enhanced reading and writing materials - Bring in the cultural aspects within each of the centers - Make sure your props and environment closely resemble “real life” scenarios. Children's familiarity with the themes and props are very important - Provide uninterrupted blocks of time during play. Expect children to spend 10–15 min per area <p>Adult interventions to support children's language and literacy development during center times</p> <ul style="list-style-type: none"> - Prepare Children Before the Start of the Center Time - Limit the Number of Centers Available to Children at a Time - Provide Focused Centers with Reading and Writing Materials - Bring in the Cultural Aspects Within Each Center - Construct a Picture Dictionary <p>Adult Interventions</p> <ul style="list-style-type: none"> - Observer - Stage Manager - Player - Mediator - Interpreter
(Bodrova et Leong, 2012)	<p>Interventions qui favorisent des niveaux de jeu supérieurs</p> <ul style="list-style-type: none"> - S'assurer que les enfants disposent de suffisamment de temps pour jouer. - Donner des idées de thèmes qui prolongent les expériences des enfants et enrichissent le jeu. - Choisir des accessoires et des jouets appropriés. - Aider les enfants à planifier leur jeu. - Surveiller l'évolution du jeu. - Encadrer les enfants qui peuvent avoir besoin d'aide. - Suggérer ou démontrer comment les thèmes peuvent être reliés. - Démontrer des façons appropriées de régler des conflits. - Encourager les enfants à aider les autres pendant le jeu.
(Cloutier, 2012)	<ul style="list-style-type: none"> - Guide-facilitateur - Guide-médiateur

(Devi et al., 2018)	<p>Teachers' involvement outside the imaginative play</p> <ul style="list-style-type: none"> - Instructor - Material provider - Inquirer - Adviser - Supporter - Observer - Interrupter <p>Teachers' involvement inside the imaginative play</p> <ul style="list-style-type: none"> - Active play partner
(Enz et Christie, 1993)	<p>Four types of adult play styles</p> <ul style="list-style-type: none"> - Stage Manager - Co-Player - Play-Leader - Director
(Fleer, 2015)	<p>The teachers acted in five different ways in relation to the imaginary situation:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Teacher proximity to children's play - Teacher intent is in parallel with the children's play intent - Teacher is following the children's play - Teacher is engaged in sustained collective play with groups of children - Teacher is inside the children's imaginary play
(Gronlund, 2010)	<ul style="list-style-type: none"> - enthusiastic cheerleaders - questioning, challenging, or provoking - mediators or equipment suppliers - a quiet presence nearby, observing, listening - ready to step in when children invite them or need them
(Hadley, 2002)	<ul style="list-style-type: none"> - Outside the flow of the children's play. - Inside the flow of the children's play.
(Hakkarainen et al., 2013)	<p>Seven significant characteristics of play support</p> <ul style="list-style-type: none"> - motivating shared theme; - active 'in role' participation by students; - emotional involvement of students; - dialogic character of interactions; - dramatic tension in play script; - coherent and fascinating script - elaboration of 'critical' turns in play.
(Ivrendi, 2020)	<ul style="list-style-type: none"> - Stage manager - Coplayer - Play leader - Director - Uninvolved/safety monitor - Onlooker - Redirector
(Jones et Reynolds, 2011)	<ul style="list-style-type: none"> - Teacher as Stage manager - Teacher as Mediator - Teacher as Player - Teacher as Scribe - Teacher as Assessor and Communicator - Teacher as Planner
(Kontos, 1999)	<ul style="list-style-type: none"> - Interviewer - Stage manager - Play enhancer/playmate role

	<ul style="list-style-type: none"> - Safety/behavior monitor - Uninvolved role
(Lemay et al., 2019)	<ul style="list-style-type: none"> - Non engagé - Observateur - Metteur en scène - Cojoueur - Leader de jeu - Directeur/redirecteur du jeu
(Lemay et al., 2016)	<p>Adult's practices that support children's play'</p> <ul style="list-style-type: none"> - Respect children's play - Supports children's play - Helps create a playful climate - Shows flexibility - Supports children's doing - Supports children's reviewing - Modifies the setting/ material to sustain play
(Loizou, 2016)	<p>Direct involvement</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sets the scenario - Divides roles - Says to the children how to behave - Gives the exact words for specific roles - Asks questions or gives information - Uses rewards to influence play positively - Remind the rules and becomes the representative of reality - Respond on behalf of a child when other children invite her to their play - Moves children to enrich the scenario or solve collaboration problems - Takes a role to keep or enrich the scenario <p>Indirect involvement</p> <ul style="list-style-type: none"> - Suggests play choices that have to do with the roles or the scenario - Restructures the environment in which the children play and offers or suggests materials to enrich the roles and the scenario - Verbally encourages children to take a role, or use particular materials - Promotes interaction between two or more children within the context of a specific scenario - Stats pretending to have a certain role - Describes what the child is doing during play or rephrases her words to help develop the scenario - Asks or talks with children about the scenario - Asks questions or makes suggestions trying to help a child solve a problem within the scenario context - Asks questions or makes suggestions trying to help a child develop her thinking within the contest of the role and/or the scenario - Asks subject area questions and uses the proper language that does not interrupt the play - Asks questions to unfold children's play needs - Suggests a new solution or provides a new element in the developing scenario - Creates challenges within the children's scenario - Exemplifies the use of the material during play (while in role) - Models' appropriate behavior or problem solving within a role - Answers questions and gives information to enrich the scenario or solve collaboration issues - Plays with the children taking a certain role

(Marinova, 2014)	<p>Interventions pour soutenir le schéma de substitution</p> <ul style="list-style-type: none"> - Créer des manques pour encourager la substitution - Inviter à nommer l'objet - Rompre le lien figé <p>Interventions pour soutenir le schéma de comportement de rôle</p> <ul style="list-style-type: none"> - Offrir un modèle pour jouer : rôle parallèle - Offrir un modèle pour jouer : rôle complémentaire - Faire respecter la position hiérarchique - Maintenir de bonnes intentions de jeu <p>Interventions pour soutenir le schéma de scénario commun</p> <ul style="list-style-type: none"> - Combiner les intentions de jeu - Réanimer le scénario - Modifier un comportement non souhaitable (gestion ludique de classe)
(Marinova, Dumais et Drainville, 2020)	<ul style="list-style-type: none"> - Projeter le jeu (À quoi va-t-on jouer?) - Revenir sur le jeu (Comment on a joué) - Observer le jeu (à quoi jouent-ils? Comment jouent-ils?) - Discuter à propos du jeu de mes parents (À quoi jouaient-ils?)
(Maynes et al., 2016)	<p>Roles of teacher</p> <ul style="list-style-type: none"> - Onlooker - Stage manager - Co-player - Play leader <p>Models of play pedagogy</p> <ul style="list-style-type: none"> - Open unstructured Play - Intentional Play-Based Learning - Purposeful, strategic play
(McInnes et al., 2011)	<p>Adult role</p> <ul style="list-style-type: none"> - Observation, - Resourcing, - Modelling, - Questioning - Playing with children
(Neuman et Roskos, 1993)	<p>Five interactive strategies to assist and extend children's literacy</p> <ul style="list-style-type: none"> - Demonstrating - Labeling - Direction-giving - Extending - Feeding-back
(Parent et Bouchard, 2020)	<p>Types de pratiques des enseignantes pour soutenir le langage oral de l'enfant :</p> <ul style="list-style-type: none"> - les pratiques pour se centrer sur l'enfant (child-oriented responses), les pratiques pour favoriser les interactions verbales (interaction-promoting responses) les pratiques de modelage du langage (language-modeling response).
(Peterson et Greenberg, 2017)	<p>Ways in which teachers can scaffold children's language, literacy, and conceptual learning</p> <ul style="list-style-type: none"> - Scaffolding and suggestions for other possibilities - Enhancing children's learning: posing a problem - Enhancing children's learning: expanding on children's language and funds of knowledge - Enhancing children's learning: following children's lead
(Piasta et al., 2012)	<p>Communication facilitating strategies</p>

	<ul style="list-style-type: none"> - welcoming interaction opportunities via looking expectantly and being warm and receptive; - allowing children to participate more easily by using a slow pace of conversation; - using comments to cue additional turn-taking; - using questions to stimulate conversation; and - facilitating peer-to-peer communication.
	<p>Language-developing strategies</p> <ul style="list-style-type: none"> - making words more salient using stress and/or repetition; - recasting and expanding children's utterances; - generally providing additional information about objects or topics; and - providing opportunities to talk about feelings, to project or pretend, or to talk about the past or future.
(Pyle et Danniels, 2017)	<p>Continuum of play-based learning.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Free play <ul style="list-style-type: none"> - Little or no teacher involvement - Inquiry play <ul style="list-style-type: none"> - Teachers extended the play through the integration of related academic standards. - Collaboratively designed play <ul style="list-style-type: none"> - Teachers direct the outcomes of this play by determining the academic skills that students will develop - Playful learning <ul style="list-style-type: none"> - Teacher supports the learning of targeted academic skills in a manner that was playful and engaging for the student - Learning through games <ul style="list-style-type: none"> - Teachers sought to make the learning more engaging for the students through the playing of games
(Saracho, 2004)	<p>Roles that teachers assume during literacy-related play</p> <ul style="list-style-type: none"> - Constituent of Children's Learning - Promoter of Children's Learning - Monitor of Children's Learning - Storyteller of Children's Learning - Group Discussion Leader of Children's Learning - Instructional Guide of Children's Learning
(Tarman et Tarman, 2011)	<ul style="list-style-type: none"> - Set the stage for play <ul style="list-style-type: none"> - Time for play - Space and equipment - Build on children's experiences - Observing children's play - Participating in children's play - Facilitative roles <ul style="list-style-type: none"> - Onlooker - Stage manager - Co-player - Play leader - Precarious roles <ul style="list-style-type: none"> - Uninvolved - Director/Redirector
(Thériault, 2008)	<p>Interventions directes</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lecture interactive - Encourager l'exploration et l'expérimentation de l'écriture <p>Interventions indirectes</p>

	<ul style="list-style-type: none"> - Aménagement physique des lieux (aires de jeu symbolique, coin lecture et coin écriture) - Organisation matérielle de la classe - Choix des activités
(Tongson, 2014)	<ul style="list-style-type: none"> - Preparation of the dramatic play area - Interaction styles with the children by participating in the children's sociodramatic play <ul style="list-style-type: none"> - Extending style interaction - Redirecting style interaction - Literacy events <ul style="list-style-type: none"> - Assisting the children to read and write during the sociodramatic play - Identifying letters and articulating letter sounds - writing and reading naturally while engaged in play
(Trawick-Smith et Dziurgot, 2010)	<p>Teacher response</p> <ul style="list-style-type: none"> - Direct <ul style="list-style-type: none"> - adult persuades, demands, or in other ways prompts a child to behave in a certain way, and/or in which the adult performs a task for the child - Indirect <ul style="list-style-type: none"> - adult guides and/or enhances a child's activity, without demanding, directly asking for, or in other ways imposing a specific play action or content, and in which the child is able to remain fully in control of the play - Observation <ul style="list-style-type: none"> - adult watches the behaviors of a child for more than 5 seconds without intervening - No interaction <ul style="list-style-type: none"> - adult does not interact, physically or verbally, with the child and does not watch the child continuously for more than 5 seconds.
(Wasik et Jacobi-Vessels, 2017)	<p>Adult's role in play</p> <ul style="list-style-type: none"> - Asking Questions that Invite Extended Responses and New Inquiry - Providing Meaningful Feedback - Introducing New Vocabulary Words - Using Wait Time
(Weisberg et al., 2016)	<ul style="list-style-type: none"> - Adults design the setting to highlight a learning goal - Adults watch child-directed activities and make comments, encourage children to question, or extend children's interests. <ul style="list-style-type: none"> - Adults asked open-ended questions - Adults augmented children's play by inserting definitions for concepts when children's attention was naturally focused on those concepts

Tableau B.4 Ensemble de départ des outils d'évaluation de l'environnement physique de la classe au regard du soutien à la lecture et à l'écriture

Références	Outils intégrés au corpus
(Barone et Mallette, 2013)	1) Table 14.1 Basics of Literacy-Enriched Play Environment Design
(Boisvert et Gagnon, 2005)	2) Tableau p. 75 : Exemples d'aménagement du local
(Burns et Sauriol, s.d.)	3) Early literacy Checklist
(Gerde et al., 2015)	4) Table 1. WRITE items and examples
(Griffith et al., 2008)	5) Figure 5.25 Checklist for a Literacy-Rich classroom
	6) Figure 11.2 Literacy-Rich Environment Checklist
(Morrow et al., 2016)	7) Figure 3.2 Evaluation checklist for books, toys, websites, and software
	8) Figure 3.3 Evaluation checklist for literacy center
(Oncu et Unluer, 2015)	9) Checklist for classroom
(Raby et Charron, 2016)	10) Tableau 3.2 Exemples d'enrichissement du coin de jeu symbolique
(Smith et al., 2008)	11) ELLCO: Literacy Environment Checklist
(Thériault, 2008) ⁹⁴	12) Grille d'analyse du coin lecture
	13) Grille d'analyse du coin écriture

⁹⁴ Cette source secondaire a été retenue puisque ces grilles sont adaptées d'une communication orale à laquelle nous n'avons pas accès : Giasson, J. (1997). *L'émergence de la lecture en milieu défavorisé*. Communication présentée au XXVII^e congrès de l'OMEP, juillet, Québec. Les critères proposés dans ces grilles sont également présentés sous forme de texte dans l'ouvrage de Giasson (2011, p. 34-39).

ANNEXE C

Prototype 1 du dispositif pédagogique

TABLE DES MATIERES DU PROTOTYPE 1

Présentation générale du dispositif pédagogique	204
Partie 1 – Fondements théoriques de la perspective vygotkienne	204
1.1 La zone du développement le plus proche (ZDP)	205
1.2 Le rôle de médiateur·trice de l’enseignant·e entre l’enfant et les apprentissages.....	207
1.3 Le jeu symbolique crée la zone du développement le plus proche à l’âge préscolaire	207
1.4 Les interventions qui soutiennent le développement du langage oral.....	208
1.5 Les interventions qui soutiennent le développement du langage écrit.....	210
Partie 2 – Émergence de l’écrit	212
2.1 Le concept de l’émergence de l’écrit	212
2.2 L’approche intégrale de l’apprentissage du langage écrit	212
2.3 Notre modèle de l’émergence de l’écrit dans une approche intégrale	215
Partie 3 – Démarche pédagogique visant à observer et à soutenir l’émergence de l’écrit dans le jeu symbolique	229
3.1 Observer l’enfant dans son développement actuel et le plus proche	230
3.1.1 La planification de l’observation	230
3.1.2 La procédure d’observation de l’émergence de l’écrit dans le jeu symbolique	231
3.2 Analyser et interpréter les observations réalisées.....	238
3.3 Planifier, à partir des observations, et intervenir dans la ZDP de l’enfant.....	249
3.3.1 Interventions permettant de soutenir l’émergence de l’écrit par le jeu symbolique	249
3.3.2 Procédure de planification des interventions de soutien de l’émergence de l’écrit	267
3.4 Retour sur la démarche	271
3.4.1 Suis-je intervenu·e de façon appropriée?	271
3.4.2 Ai-je agi en partenaire avec l’enfant?	271
3.4.3 Ai-je agi bien ciblé la ZDP de l’enfant?	272

Présentation générale du dispositif pédagogique

Ce dispositif pédagogique s'adresse aux enseignantes de l'éducation préscolaire 4 ans à temps plein, présente une démarche d'observation des interactions sociales entre les enfants alors qu'ils jouent à des jeux symboliques (aussi appelés jeux de rôles ou jeux de faire semblant) et a pour but de :

- 1- Guider le regard de l'enseignant·e sur certains comportements dans le jeu qui témoignent du niveau actuel et du niveau le plus proche de développement de chaque enfant vis-à-vis l'émergence de l'écrit;
- 2- Proposer une démarche d'analyse des observations et de planification des interventions de soutien de l'émergence de l'écrit qui se situe dans la zone du développement le plus proche (ZDP) de chaque enfant.

Ce document est divisé en trois parties. La première présente les idées de la théorie historico-culturelle de Vygotsky sur lesquelles s'appuie le dispositif pédagogique élaboré. La deuxième partie porte sur l'émergence de l'écrit et présente un modèle de l'émergence de l'écrit situé dans une approche intégrale de l'apprentissage du langage écrit que nous avons développé. Le contenu de ces deux premières parties sera abordé avec les enseignantes qui mettront en œuvre le dispositif pédagogique afin de leur fournir des informations sur le potentiel pédagogique du jeu symbolique pour observer et soutenir l'émergence de l'écrit des enfants d'âge préscolaire ainsi que sur les différentes composantes de l'émergence de l'écrit. Enfin, la troisième partie présente le dispositif pédagogique en tant que tel, soit la démarche d'observation et de soutien de l'émergence de l'écrit dans le jeu symbolique, et propose des outils pédagogiques.

** Il s'agit ici d'un premier prototype du dispositif pédagogique. Notre intention est de le présenter ultérieurement sur une plateforme numérique. Les deux premières parties portant sur les fondements théoriques et le concept de l'émergence de l'écrit constitueront, entre autres, des capsules vidéos explicatives dans lesquelles seront ajoutés des exemples et des images pour illustrer les concepts et les rendre plus facilement compréhensibles aux enseignantes.*

Partie 1 – Fondements théoriques de la perspective vygotkienne

L'élaboration de ce dispositif pédagogique prend appui sur la théorie historico-culturelle de Vygotsky. Certaines idées de Vygotsky ont particulièrement orienté nos choix, soit l'idée qu'il existe une zone propice aux apprentissages qui se trouve entre le niveau actuel et le niveau potentiel de développement, l'idée que les interactions sociales sont une forme de médiation entre l'enfant et l'apprentissage, l'idée que le jeu symbolique occupe une place inégalable pour le développement de l'enfant à l'âge préscolaire, l'idée que le langage⁹⁵, oral et écrit, est un outil culturel qui permet à l'enfant de mieux réfléchir. Dans les paragraphes qui suivent, nous présentons les idées qui ont inspiré l'élaboration du dispositif pédagogique.

1.1 La zone du développement le plus proche (ZDP)

Dans la théorie de Vygotsky (1928/2011), les actes qui sont accomplis dans une activité sociale sont intériorisés par l'enfant qui arrive à les accomplir de manière indépendante, consciente et volontaire. Autrement dit, les activités humaines existent « à l'extérieur » de l'enfant avant d'exister « à l'intérieur » (Brossard, 2017). Il existe ainsi deux niveaux de développement : le niveau actuel (ce qui est déjà arrivé à maturité) et la zone du développement le plus proche (ce qui est en train de murir et qui donnera fruits sous peu) (Vygotsky, 1933/2011). La zone du développement le plus proche (ZDP) est « **la distance entre le niveau de développement actuel, tel que déterminé par la résolution de problèmes indépendante, et le niveau de développement potentiel, tel que déterminé par la résolution de problèmes sous la guidance d'un adulte ou en collaboration avec des pairs plus compétents** » (Vygotsky, 1978, p. 86). Soulignons par ailleurs que ce ne sont pas les compétences plus avancées de la personne qui assiste l'enfant qui importent, mais plutôt la signification que prend l'aide apportée dans le rapport entre l'apprentissage et le développement de l'enfant (Chaiklin, 2003). La ZDP correspond donc à un « continuum de comportements ou des degrés de maturation » (Bodrova et Leong, 2012, p. 62) qui recouvre les différents niveaux de performance assistée de l'enfant et qui s'étend de sa performance indépendante à son incapacité à performer même en bénéficiant de soutien.

Selon Vygotsky, un enseignement efficace doit viser la ZDP d'un enfant (Bodrova et Leong, 2012). Pour ce faire, l'enseignant·e doit observer les réactions d'un enfant et « noter soigneusement le soutien, les indices, les livres, les activités ou les activités de coopération avec les pairs qui produisent l'effet voulu sur

⁹⁵ Nous employons le terme « langage » qui réfère à la capacité de l'humain à « concevoir et acquérir des systèmes de communication élaborés appelés "langues" » (Daviault, 2011, p. 13). La langue en question dans ce dispositif pédagogique est le français.

l'apprentissage de l'enfant » (Bodrova et Leong, 2012, p. 67). De plus, il s'avère intéressant pour l'enseignant-e de porter attention aux imitations de l'enfant pour déceler les apprentissages situés dans sa ZDP (Chaiklin, 2003). En effet, « les enfants peuvent imiter une variété d'actions qui vont bien au-delà des limites de leurs propres capacités. En utilisant l'imitation, les enfants sont capables de faire beaucoup plus dans une activité collective ou sous la direction d'adultes » (Vygotsky, 1978, p. 88). En s'intéressant à la ZDP de l'enfant, l'enseignant-e sera davantage en mesure d'identifier les interventions pédagogiques à mettre en place pour soutenir de manière optimale les apprentissages qui aideront l'enfant à se développer (Bodrova et Leong, 2012)

1.2 Le rôle de médiateur·trice de l'enseignant-e entre l'enfant et les apprentissages

Selon Vygotsky, « tout ce que l'enfant ne peut pas faire seul par lui-même, il peut le faire avec l'aide de l'adulte et cela détermine son développement futur, parce que tout ce qu'il peut faire aujourd'hui seulement à l'aide de quelqu'un, demain il sera capable de le faire de façon autonome » (Vygotsky, cité dans Leontiev et Luria, 1956, p. 294). Les interactions sociales sont donc la source et l'origine du développement de l'enfant (Vygotsky, 1931/1983 cité dans Chaiguerova et al., 2011). Elles jouent ainsi un rôle majeur dans le développement de l'enfant puisqu'elles sont une forme de médiation (Panofsky, 2003), c'est-à-dire qu'elles servent d'intermédiaire entre l'enfant et l'apprentissage (Bodrova et Leong, 2012; Kozulin et al., 2003; Leontiev et Luria, 1956).

Dans la théorie historico-culturelle, ces interactions sociales prennent la forme d'activités partagées, lesquelles sont définies par Schaffer (1996) comme **toute activité entre deux personnes ou plus au cours de laquelle celles-ci accordent une attention commune à un sujet externe et agissent ensemble sur ce dernier**. Le sujet externe peut être un objet, un évènement ou une autre caractéristique environnementale spécifique qui est incorporé à l'interaction sociale et qui devient ainsi le point central de l'implication commune des partenaires (Schaffer, 1996). Par conséquent, partager une activité n'est pas suffisant pour désigner une « activité partagée » (p. ex., deux enfants qui s'occupent côte à côte de leur poupée). À ce propos, Bodrova et Leong (2012) précisent qu'un « véhicule de partage doit être utilisé. Les participants doivent communiquer ensemble à l'aide du langage, du dessin, de l'écriture ou de tout autre moyen » (p. 122). Ainsi, dans l'exemple précédent, si les deux enfants discutaient ensemble à propos des bons soins à prodiguer à leur poupée respective, ils seraient alors engagés dans une activité partagée.

Pour soutenir les apprentissages situés dans la ZDP, l'enseignant-e doit ainsi offrir une assistance qui se retrouve au sein de diverses activités partagées (Bodrova et Leong, 2012). Cette assistance correspond à différents types de médiation allant de la simple présence de l'adulte qui instaure un climat sécurisant pour l'apprentissage, aux encouragements, au modelage et à la rétroaction de l'adulte (Kozulin, 2003). L'ensemble des stratégies et des interventions qu'un adulte (parent, enseignant-e) utilise pour aider un enfant dans ses efforts d'apprentissage et qui a pour visée de permettre à l'enfant de réussir des tâches qui seraient au-delà de sa portée sans un tel soutien est désigné par le terme « échafaudage » ou « étayage » (*scaffolding*)⁹⁶ (Bruner, 2011; Wood et al., 1976). L'étayage consiste à offrir un soutien à l'enfant en « prenant en main » les éléments d'une tâche à accomplir ou d'un problème à résoudre qui sont au-delà des capacités initiales de l'enfant afin de lui permettre « de concentrer ses efforts sur les seuls éléments qui demeurent dans son domaine de compétence et de les mener à terme » (Bruner, 2011, p. 263). De plus, dans le processus d'étayage, l'enseignant-e doit miser sur l'intérêt de l'enfant et chercher à le maintenir afin qu'il puisse accomplir la tâche. Pour ce faire, il ou elle doit réduire ou simplifier les étapes nécessaires à son accomplissement, souligner à l'enfant les différences entre la performance de l'enfant et la performance attendue, et contrôler les frustrations qui pourraient survenir (Wood et al., 1976). Par exemple, une enseignante pourrait accompagner l'enfant qui réalise un casse-tête un peu plus difficile que ceux dont il a l'habitude de faire en regroupant en tas les pièces qui représentent une section de l'illustration (réduire ou simplifier les étapes), en amenant l'enfant à comparer son casse-tête en progression à l'illustration sur la boîte (souligner les différences entre la performance de l'enfant et la performance attendue) ou en intervenant verbalement pour suggérer une nouvelle stratégie quand elle voit que l'enfant s'impatiente en tentant d'emboîter deux pièces incompatibles (contrôler les frustrations qui pourraient survenir).

1.3 Le jeu symbolique crée la zone du développement le plus proche à l'âge préscolaire

Une activité partagée qui revêt une importance particulière à l'âge préscolaire est le jeu symbolique (Karpov, 2014). Celui-ci est **une activité dans laquelle l'enfant crée une situation imaginaire pour répondre à ses désirs, interprète un rôle explicite et se soumet à des règles de conduite implicites dictées par la situation imaginaire ou par les rôles joués** (Vygotskij, 1933/2021). Le jeu symbolique occupe un rôle inégalable à l'âge préscolaire parce qu'il crée la ZDP (Vygotsky, 1978). En effet, la motivation intrinsèque du jeu, sa situation imaginaire, ses rôles et ses règles offrent à l'enfant le soutien nécessaire

⁹⁶ Le terme « étayage » ou « échafaudage » est une traduction française de « scaffolding » utilisé par Wood et al. (1976). Nous optons pour le terme « étayage » qui est le plus répandu dans les écrits francophones (p. ex., Bruner, 2011).

pour lui permettre de performer à un niveau supérieur de sa ZDP, c'est-à-dire de faire preuve de plus de maturité (Bodrova et Leong, 2012). C'est pourquoi Vygotsky (1978) affirmait que « durant le jeu, l'enfant est toujours au-delà de son âge moyen, au-delà de son comportement quotidien ; dans le jeu, c'est comme s'il était une tête au-dessus de lui-même » (p. 102).

À l'âge préscolaire (trois à sept ans), le jeu symbolique est la source principale du développement de l'enfant (Vygotsky, 1978) puisqu'il lui permet de développer « la fonction symbolique, la capacité d'agir en pensée, l'imagination, l'intégration de la pensée et des émotions et l'autorégulation » (Bodrova et Leong, 2012, p. 186). La fonction symbolique, développée notamment à travers le jeu symbolique, correspond à 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). La capacité à dissocier la pensée de l'objet ou de l'acte amène l'enfant à recourir au langage en tant que médiateur de sens, par exemple en nommant la nouvelle fonction d'un objet substitut (p. ex., « cette branche sera mon cheval ») (Vygotsky, 1978). Ce processus est très difficile pour un enfant et « le jeu symbolique est une activité intermédiaire qui offre à l'enfant un mécanisme pour y parvenir » (Marinova, 2014, p. 28).

Il s'avère toutefois que, de nos jours, plusieurs enfants à l'éducation préscolaire présentent un niveau de jeu peu développé (immature) pour leur âge (Bodrova et Leong, 2012, 2018). Le jeu mature se caractérise par la capacité de l'enfant à utiliser des objets et des actions de manière symbolique, à recourir au langage pour planifier un scénario de jeu qui peut se déployer pendant plusieurs jours et dans lequel se retrouvent plusieurs thèmes interreliés ainsi que des rôles riches et variés (Bodrova et Leong, 2012). Il appartient alors à l'enseignant-e d'intervenir pour amener ces enfants à développer leurs habiletés de jeu afin que leur jeu atteigne un niveau dit « mature » ou « avancé », et ce, grâce à l'étayage (Bodrova et Leong, 2012, 2018). Pour ce faire, l'étayage doit viser à soutenir le développement des principales composantes du jeu mature, soit l'utilisation symbolique des objets et des actes, l'interprétation de rôles ayant différentes facettes (p. ex., jouer le rôle d'une maman qui est aussi cliente au magasin et policière) et l'élaboration de scénarios cohérents et étendus comportant plusieurs thèmes (épisodes ou sous-unités de jeu) (Bodrova et Leong, 2018). Ensuite, lorsque le jeu de l'enfant aura atteint un niveau mature, l'enseignante· pourra observer et comparer les comportements ainsi que les compétences de l'enfant en contexte de jeu symbolique avec ceux qui s'expriment en contexte réel afin de déceler les apprentissages qui se trouvent dans la ZDP de l'enfant (Bodrova et Leong, 2012). Ces observations lui permettront de planifier et d'orienter ses

interventions visant l'étayage non seulement des composantes du jeu symbolique, mais aussi des apprentissages qui se situent dans la ZDP des enfants.

1.4 Les interventions qui soutiennent le développement du langage oral

Selon la théorie de Vygotsky, le langage oral se développe grâce au besoin de parler ressenti par l'enfant qui s'exprime alors par des gazouillements, des gestes et des cris (Vygotsky, 1933/2011). Cette forme de langage qui est utilisée pour s'adresser à autrui est désignée par le terme « langage extérieur » (Vygotsky, 1978). Une autre forme de langage apparaît un peu plus tard dans le développement de l'enfant, lorsqu'il se retrouve face à un problème qu'il n'arrive pas à résoudre (Vygotsky, 1978). De prime abord, l'enfant se tournera vers un adulte et lui expliquera verbalement la méthode qu'il a utilisée et qui s'est avérée inefficace. Éventuellement, l'enfant orientera son discours vers lui-même, c'est-à-dire qu'au lieu de faire appel à une personne externe, il se parlera à lui-même afin de mieux réfléchir (Vygotsky, 1978). Ainsi, le langage oral aidera l'enfant à contrôler et à planifier ses actes et ses intentions, ce qui lui permettra de résoudre des problèmes qui lui étaient auparavant inaccessibles (Vygotsky et Luria, 1930/1994).

Ce langage pour soi qui amène l'enfant à réguler ses actes afin d'accomplir une tâche donnée de manière organisée est appelé le « langage intérieur »⁹⁷ (Vygotsky et Luria, 1930/1994). Le langage intérieur comporte deux stades de développement. Au premier stade, l'enfant utilise le langage tout en agissant, lequel reflète les aléas de la résolution du problème, alors qu'au second stade, le langage est utilisé de plus en plus au début de la résolution du problème, de sorte qu'il précède l'action et aide l'enfant à concevoir un plan qu'il mettra ensuite en œuvre par ses actions (Vygotsky, 1978). Vygotski (1934/2019) considère que cette forme de langage chez le jeune enfant joue un rôle de médiateur dans la formation de la pensée logique.

À l'éducation préscolaire, le rôle de l'enseignant-e pour soutenir le développement du langage oral de l'enfant consiste notamment à guider l'enfant dans l'utilisation du langage intérieur pour réguler ses actes, ses émotions ou pour résoudre des problèmes (Bodrova et Leong, 2012). Pour ce faire, l'enseignant-e peut « demander aux enfants d'expliquer leur pensée, de penser tout en parlant à des pairs ou d'extraire leurs compréhensions » (Bodrova et Leong, 2012, p. 108). L'apprentissage du langage oral passe aussi par le

⁹⁷ Dans la traduction anglophone de Vygotsky et Luria (1930/1994), le terme « egocentric » est utilisé pour désigner cette forme de langage. Dans les écrits francophones, le terme « langage intérieur » est généralement préféré (p. ex., Rochex et al., 2018; Yvon et Zinchenko, 2011).

soutien de la sémantique, soit le sens des mots. À cet effet, Bodrova et Leong (2012) expliquent que les enfants construisent leur compréhension du sens des mots lors des activités partagées, à partir des indices contextuels et des interactions orales avec l'adulte. Ainsi, plus un enfant est jeune, plus le sens d'un mot diffèrera de celui donné par l'adulte (Bodrova et Leong, 2012). Par exemple, en enfilant son pyjama une pièce, un enfant de deux ans déclare que c'est sa veste préférée. Sa mère lui dit que c'est un pyjama et non une veste. Curieuse, elle lui demande pourquoi il dit que c'est une veste. L'enfant répond qu'il a un zip (fermeture éclair). Il est ainsi possible de voir que, pour l'enfant, le mot « veste » réfère à un vêtement qui possède une fermeture éclair à l'avant. C'est donc « au fil des interactions de l'enfant avec différentes personnes, dans différents contextes, pour différentes tâches, (qu') il restructure de façon répétée son sens initial personnel. Finalement, le sens devient semblable à celui adopté culturellement » (Bodrova et Leong, 2012, p. 109).

1.5 Les interventions qui soutiennent le développement du langage écrit

Pour ce qui est du développement du langage écrit, Vygotsky (1933/2011) affirme que la différence majeure entre celui-ci et le langage oral est la nécessité pour l'enfant de devoir faire volontairement à l'écrit ce qu'il fait spontanément à l'oral. En effet, « la langue écrite consiste en un système de signes qui désignent les sons et les mots de la langue parlée, qui, à leur tour, sont des signes d'entités et de relations réelles » (Vygotsky, 1978, p. 106). Par conséquent, pour écrire, l'enfant doit prendre conscience du processus par lequel sa pensée est représentée par des mots (les sons à l'oral, les lettres à l'écrit) (Vygotsky, 1933/2011). Selon Vygotsky (1978), l'enseignement du langage écrit est possible à l'éducation préscolaire, mais seulement dans la mesure où cet enseignement est organisé de telle manière que la lecture et l'écriture soient nécessaires à quelque chose, c'est-à-dire qu'elles ne doivent pas consister en des exercices purement mécaniques. Vygotsky (1978) affirmait par ailleurs que la meilleure méthode pour que les enfants apprennent à lire et à écrire était celle dans laquelle ces deux compétences se retrouvent dans des situations de jeu symbolique.

Vygotsky (1978) soutenait également que le jeu symbolique, le dessin et l'écriture étaient différentes étapes d'un même processus qui recouvre l'apprentissage du langage écrit. À cet effet, les tenants vygotskiens expliquent que le jeu symbolique contribue à l'apprentissage du langage écrit en amenant l'enfant à dissocier la pensée, les actions et les objets (Bodrova et Leong, 2012; Marinova, 2014). Pour que le jeu soit possible entre plusieurs enfants, ces derniers doivent s'entendre sur la signification des objets substitués en se servant du langage pour effectuer un transfert entre l'objet utilisé et le sens qu'ils lui

donnent dans la situation imaginaire (Marinova, 2014). En ce qui concerne le dessin, Vygotsky (1978) constate que l'apprentissage du langage écrit se développe de la représentation de l'objet par le dessin à la représentation du langage par les lettres.

Considérant la relation qui unit le dessin et l'écriture, amener les enfants à utiliser le dessin pour communiquer avec les autres, pour consigner leurs souvenirs ou pour raconter une histoire contribue à leur apprentissage du langage écrit (Bodrova et Leong, 2012). De même, il est pertinent pour l'enseignant-e de soutenir les habiletés de substitution chez les enfants d'âge préscolaire (Marinova, 2014). Pour ce faire, il ou elle peut les encourager à recourir à la substitution dans leurs jeux lorsque des objets sont manquants pour permettre la réalisation d'un scénario (p. ex., proposer aux enfants « cuisiniers » d'utiliser des jetons pour représenter des olives), il ou elle peut les inviter à exprimer verbalement aux autres joueurs la signification accordée aux différents objets substitués (p. ex., dire « ces jetons sont maintenant des olives et nous pourrons les utiliser pour garnir les pizzas) et les amener à varier les objets utilisés pour substituer des objets manquant en proposant un changement de signification pour certains objets substitués (p. ex., suggérer d'utiliser les jetons pour représenter la monnaie pour payer le livreur et de prendre, à la place des jetons, de petits cubes noirs pour représenter les olives sur les pizzas) (Marinova, 2014).

Partie 2 – Émergence de l'écrit

Cette partie comprend trois sections. La première décrit brièvement le concept de l'émergence de l'écrit, tandis que la deuxième présente l'approche intégrale de l'apprentissage du langage écrit qui découle de la théorie historico-culturelle de Vygotsky. La troisième section présente un modèle de l'émergence de l'écrit situé dans une approche intégrale de l'apprentissage du langage écrit que nous avons développé.

2.1 Le concept de l'émergence de l'écrit

Le concept d'émergence de l'écrit est apparu à la fin des années 1960 alors que les travaux de plusieurs chercheurs (Clay, 1966; Durkin, 1966; Goodman et Goodman, 1979; Halliday, 1977; Smith, 1971) ont permis de montrer que les enfants commençaient très jeunes l'apprentissage du langage écrit de manière informelle, en prenant conscience que les symboles écrits revêtent une signification (Saracho, 2017; Thériault, 1995). Cette période se situant de la naissance jusqu'au moment de l'enseignement formel du langage écrit est la période dite « d'émergence de l'écrit » (Teale et Sulzby, 1986; Thériault, 1995). Le concept même de l'émergence de l'écrit est défini comme l'ensemble des connaissances, des habiletés et des attitudes au regard du langage écrit que réalise l'enfant sans recevoir un enseignement formel de la lecture et de l'écriture (Giasson, 2003). L'enfant est considéré comme « responsable de la construction de son savoir et de son savoir-faire » (Thériault, 1995, p. 23). Ainsi, dès leur plus jeune âge, il prend conscience du langage écrit et est capable de l'utiliser dans une certaine mesure (Goodman et Goodman, 1979). Le concept de l'émergence de l'écrit sous-tend également que les apprentissages du langage écrit liés à l'écoute, à l'expression orale, à la lecture et à l'écriture (en tant qu'aspects du langage oral et écrit) se développent de manière concomitante et interdépendante, plutôt que séquentielle (Teale et Sulzby, 1986). L'émergence de l'écrit s'inscrit donc dans une vision holistique du développement de l'enfant puisque l'ensemble de ses composantes sont interreliées, c'est-à-dire que le développement de l'une d'elles supporte le développement des autres (Rohde, 2015).

2.2 L'approche intégrale de l'apprentissage du langage écrit

Le concept de l'émergence de l'écrit s'inscrit dans l'approche intégrale de l'apprentissage du langage écrit (*comprehensive approach*). Cette approche s'appuie sur la théorie historico-culturelle de Vygotsky, ainsi que sur la théorie écologique de Bronfenbrenner et la théorie transactionnelle de Rosenblatt (Otto, 2019), lesquelles découlent par ailleurs de la perspective vygotkienne. En effet, l'approche intégrale adopte plusieurs idées de Vygotsky et reconnaît l'influence du contexte socioculturel sur le développement

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

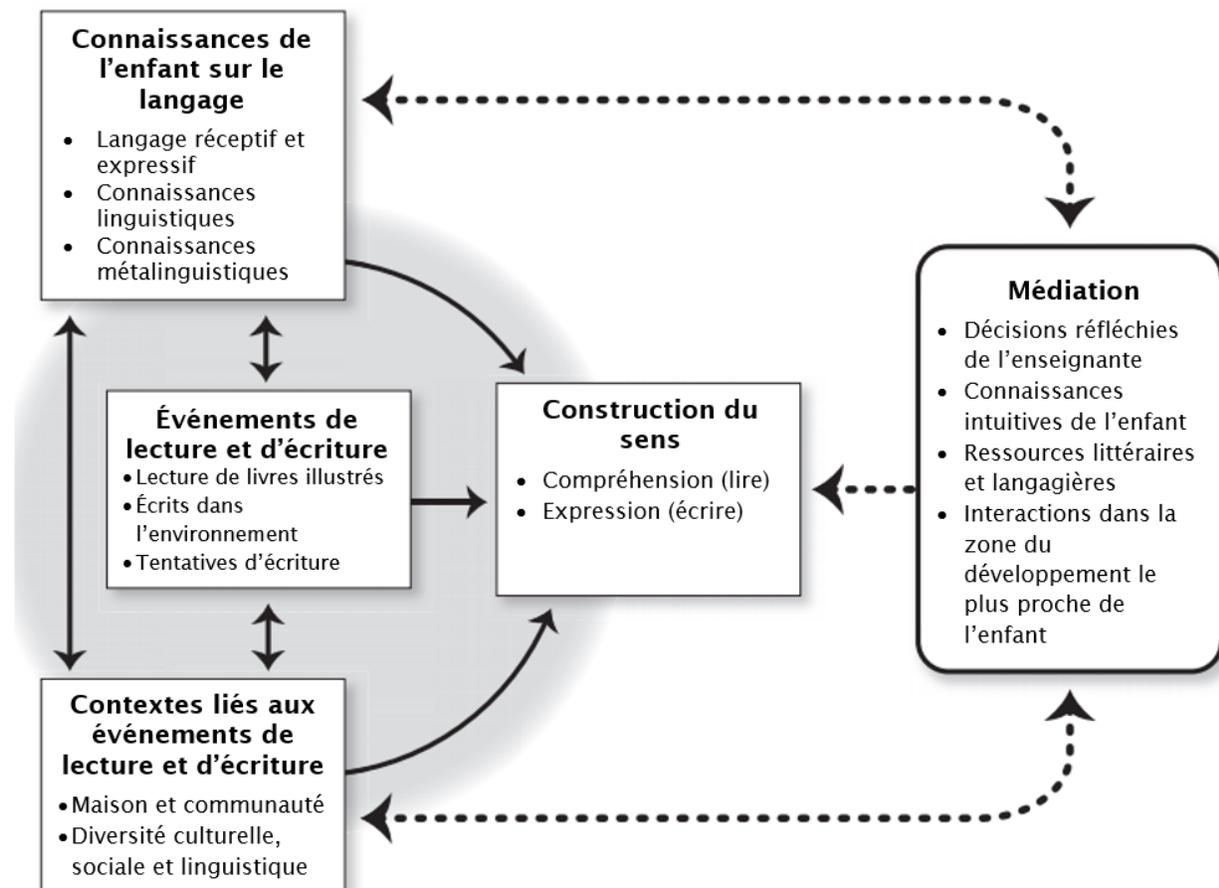
L'approche intégrale emprunte également à la théorie de Bronfenbrenner (1986) l'idée selon laquelle le développement de l'enfant est influencé par la nature et la force des liens existant entre l'environnement familial et les autres environnements dans lesquels se retrouve l'enfant (service de garde, école, groupe de pairs, communauté). Ainsi, pour créer des environnements d'apprentissage appropriés, les enseignantes doivent prendre en compte l'environnement familial et les environnements communautaires des enfants, ainsi que les expériences directes et indirectes des enfants dans ces environnements (Otto, 2019).

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

premières années de l'enfant, enrichir ses expériences langagières est plus important encore que le simple souci de lui apprendre à lire et à écrire.

L'émergence de l'écrit est, quant à lui, **un processus interactif et socioculturel par lequel l'enfant développe, dès le plus jeune âge, un ensemble de connaissances, d'habiletés et d'attitudes au regard du langage oral et écrit, et ce, sans recevoir un enseignement formel** (Giasson, 2003; Rohde, 2015). Ce processus est représenté dans la Figure C.1 qui illustre comment la compréhension de la lecture et l'expression écrite se développent chez l'enfant lors d'interactions avec des adultes qui jouent le rôle de médiateurs en lui donnant la possibilité de participer à des événements liés à la lecture et à l'écriture, ainsi qu'en interagissant avec lui de manière à promouvoir la mobilisation de ses connaissances sur le langage (Otto, 2019).

Figure C.1 L'approche intégrale appliquée à l'émergence de l'écrit des enfants (traduction libre de Otto, 2019, p. 50)



2.3 Notre modèle de l'émergence de l'écrit dans une approche intégrale

Nous proposons un modèle de l'émergence de l'écrit dans l'approche intégrale de l'apprentissage du langage écrit présenté à la Figure C.2 située à la page suivante. L'émergence de l'écrit est représentée par l'ensemble de la figure. L'enfant y est central (cercle gris) et se retrouve au cœur d'un environnement socioculturel qui lui est propre (sa famille, sa communauté, son école). Dans le cercle gris représentant l'enfant, on retrouve les quatre⁹⁸ domaines du développement qui composent son développement global, soit les domaines cognitif, socioémotionnel, moteur et langagier. Ce dernier domaine est placé au centre puisqu'il est davantage sollicité dans le développement de l'émergence de l'écrit. Les trois principales composantes du domaine langagier y sont également représentées. Les domaines de développement étant interreliés et contribuant au développement global de l'enfant, une partie de chacun d'eux chevauche le domaine langagier. Le Tableau C.1, situé à la page qui suit la Figure C.2, présente quant à lui la définition des concepts présentés dans la Figure C.2.

Dans notre modèle, il est possible d'observer que le domaine langagier comporte trois principales composantes, soit le langage oral, la conscience de l'écrit et la conscience phonologique. Chacune de ces composantes englobe des connaissances, des habiletés et des attitudes liées à l'émergence de l'écrit, lesquelles sont ajoutées à la Figure C.3 qui représente une section de la Figure C.2. Ces connaissances, habiletés et attitudes étant liées à l'un ou l'autre des domaines de développement (en plus du domaine langagier), ces derniers sont également représentés dans la Figure C.3. Les définitions⁹⁹ présentées dans le Tableau C.2, situé aux pages qui suivent la Figure C.3, permettent de mieux comprendre l'ensemble des connaissances, habiletés et attitudes que l'enfant développe au regard de l'émergence de l'écrit.

⁹⁸ Le programme-cycle d'éducation préscolaire du Québec (MEQ, 2021) présente séparément le domaine social et le développement émotionnel. Dans le modèle proposé, ces deux domaines sont regroupés puisque « le processus de socialisation renvoie aux apprentissages que les enfants doivent réaliser au regard de l'expression, de la compréhension et de la régulation de leurs émotions » (Coutu et Bouchard, 2019, p. 308).

⁹⁹ Les définitions présentées dans le Tableau C.2 proviennent principalement des auteurs des modèles de l'émergence de l'écrit recensés. C'est pourquoi on n'y retrouve pas une grande variété d'auteurs.

Figure C.2 Modèle de l'émergence de l'écrit dans une approche intégrale de l'apprentissage du langage écrit, inspiré de Rohde (2015)

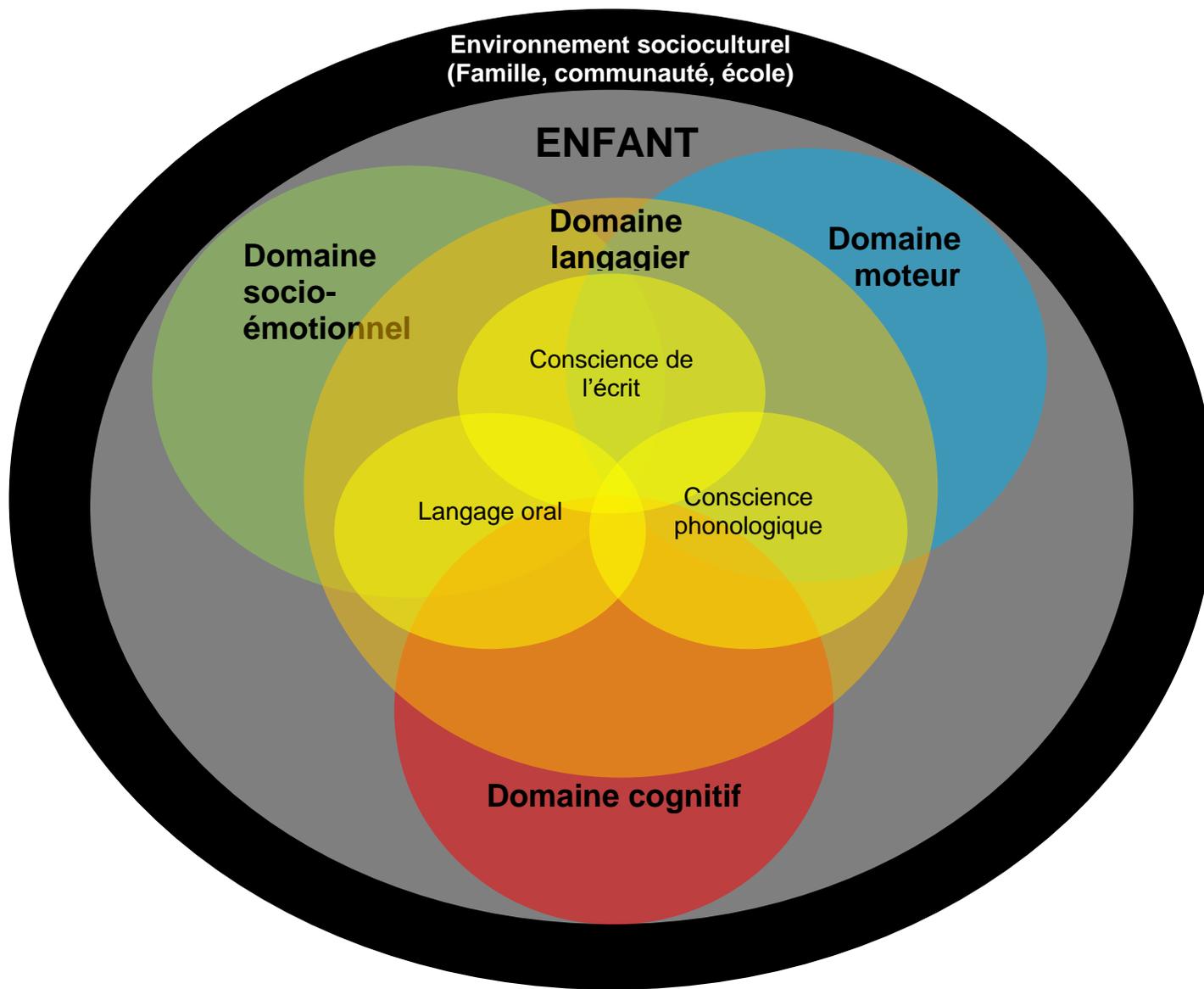


Tableau C.1 Définitions des sphères présentées dans la Figure C.2

Environnement socioculturel			
Environnement familial	Environnement communautaire	Environnement scolaire	
Il comprend l'environnement physique et socioculturel à la maison, soit les ressources disponibles et la manière dont les adultes et les enfants interagissent les uns avec les autres (Otto, 2019)	Il comprend les occasions pour l'enfant de participer à des événements reliés à la lecture et à l'écriture au sein de sa communauté (Otto, 2019)	Il comprend l'environnement physique et socioculturel à l'école et dans la classe, dont l'accès au matériel de lecture et d'écriture, la fréquence et le type d'expériences vécues liées à la lecture et à l'écriture, ainsi que les interactions sociales avec les adultes et les autres enfants (Otto, 2019)	
Enfant			
Domaine cognitif Il correspond au développement des processus de base (la perception médiatisée, l'attention sélective et la mémoire volontaire, le raisonnement logique), des stratégies de résolution de problème, de la métacognition, de la complexité des jeux et à la compréhension des concepts (Linder, 2008)	Domaine socioémotionnel Il correspond à « l'ensemble des habiletés qui régissent le fonctionnement émotionnel des enfants et le rôle crucial que jouent ces habiletés dans l'établissement de rapports harmonieux avec autrui et l'atteinte des objectifs personnels qui assurent leur équilibre psychique et leur bien-être » (Coutu et Bouchard, 2019, p. 300)	Domaine langagier Il correspond à « la séquence d'acquisition des différents comportements langagiers et aux processus qui sous-tendent la progression de l'enfant d'une étape développementale à une autre plus avancée » (Sylvestre et Bouchard, 2019, p. 173)	Domaine moteur Il correspond à « un ensemble de fonctions anatomiques, physiologiques, neurologiques et psychologiques qui assurent les mouvements » (Cadoret et Bouchard, 2019, p. 106)

Figure C.3 Zoom sur les composantes de l'émergence de l'écrit

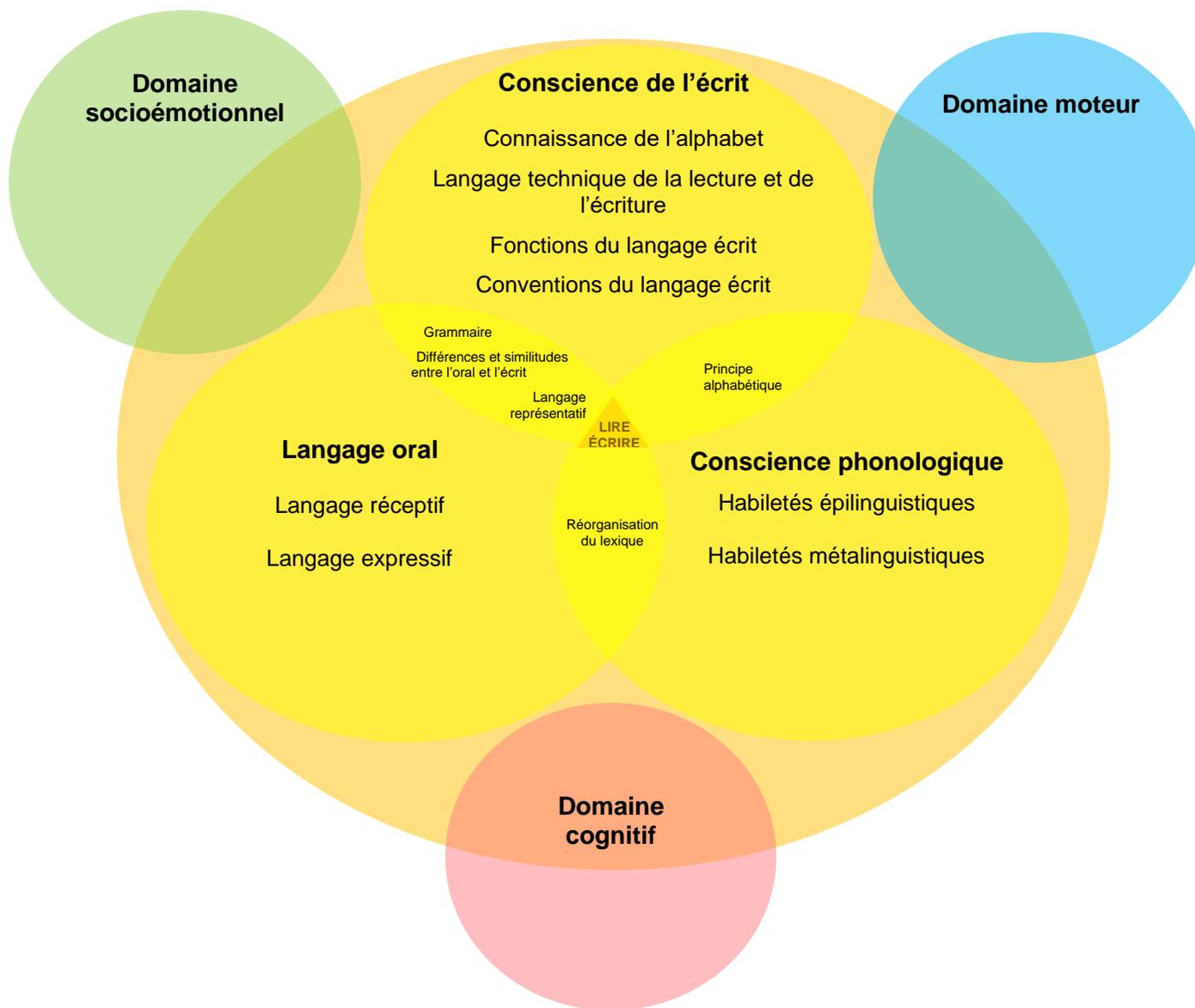


Tableau C.2 Définitions des connaissances, habiletés et attitudes liées à l'émergence de l'écrit

Composantes	Connaissances, habiletés et attitudes	Domaines de développement engagés
<p>Langage oral</p> <p>Il correspond à un produit social, un système de règles et un code propre à une communauté linguistique qui permet à des individus d'une même communauté de se comprendre et de communiquer (Daviault, 2011; Dumais, 2014).</p>	<p>Langage réceptif</p> <p>Il renvoie à la compréhension plurimodale du langage oral par l'enfant. Il implique la perception des sons du langage, la capacité d'attribuer une signification aux éléments du langage entendus, ainsi que le traitement des informations kinesthésiques (le langage non verbal qui comprend la posture, le regard, les mimiques, la gestualité, etc.) (Colletta, 2004; Daviault, 2011).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vocabulaire réceptif : Il correspond à l'ensemble des mots compris par un enfant, c'est-à-dire qu'il comprend le sens fondamental du mot, mais aussi que le sens peut changer en fonction du contexte dans lequel le mot est utilisé (Daviault, 2011; Otto, 2019). • Raisonnement: Il correspond à la capacité de l'enfant d'utiliser un ensemble d'opérations mentales afin de « former une nouvelle conclusion face à une situation, et ce, à partir des informations qui sont à sa disposition » (Duval et Bouchard, 2019, p. 387) (p. ex., faire des inférences et comprendre les métaphores). • Connaissances générales sur le monde : Elles renvoient aux connaissances que l'enfant a sur son monde qui contribuent à sa compréhension du langage écrit en lui offrant un cadre contextuel pour interpréter les informations (objets et événements) similaires à celles qu'il rencontre dans les livres qui lui sont lus (Hancock, 2008; Van Kleek, 2003). 	 <p>Domaine moteur</p> <p>Le langage réceptif implique la perception auditive et la perception des sons du langage qui permet de distinguer les sons du langage de tous les autres bruits (Daviault, 2011).</p> <p>Domaine cognitif</p> <p>La compréhension implique, « en plus de l'audition et de la perception des sons du langage, la capacité d'attribuer une signification aux éléments du langage entendus » (Daviault, 2011, p. 14).</p> <p>Le langage réceptif implique également le traitement du langage non verbal, soit « l'ensemble des signaux visuels et kinésiques produits par les locuteurs au cours de la communication parlée » (Colletta, 2004, p. 75).</p>
	<p>Langage expressif</p> <p>Il renvoie au choix et à la production des sons et des mots par l'enfant pour communiquer un message (Sylvestre et Bouchard, 2019), ainsi qu'au langage non verbal (posture, regard, mimiques, gestualité, etc.) de l'enfant lors d'une production verbale (Colletta, 2004).</p>	 <p>Domaine moteur</p> <p>La production des sons du langage implique « l'air qui sort des poumons et qui passe par les</p>

	<ul style="list-style-type: none"> • Vocabulaire actif : Il correspond à l'ensemble des mots produits par un enfant (Daviault, 2011) • Actes de parole : Ils correspondent aux énoncés réalisés par l'enfant dans différentes situations de son quotidien qui lui permettent « d'agir sur autrui, d'entraîner une certaine modification de la situation interlocutive et de produire un certain effet » (Dumais et Soucy, 2020a, p. 6). (Exemples d'actes de parole : saluer, interrompre quelqu'un, faire part d'un besoin ou de son insatisfaction, remercier, poser une question, refuser ou accepter, se présenter, donner un ordre et s'excuser). • Conduites discursives: Elles correspondent à la capacité de l'enfant à structurer « une suite d'énoncés reliés entre eux et dotés d'une organisation » (Dumais, 2014, p. 329). Il existe plusieurs conduites discursives dont les principales sont les suivantes¹⁰⁰ : <ul style="list-style-type: none"> • Conduite narrative : Elle permet de « raconter » un événement fictif ou réel ainsi que les actions qui l'accompagnent en présentant un arrangement d'évènements placés dans un certain ordre (chronologique) qui permettent de former un récit (Dumais, 2014). • Conduite descriptive : Elle consiste « à présenter, à illustrer ou à évoquer une personne, une chose, un animal, un phénomène, une réalité, etc. pour qu'il soit plus facile de se le représenter » (Dumais, 2014, p. 330). • Conduite explicative : Elle consiste « à présenter le pourquoi d'une réalité et le comment, à faire comprendre quelque chose à quelqu'un. La conduite explicative porte sur un phénomène ou un comportement à expliquer et elle fournit la cause ou 	<p>diverses structures physiologiques de la phonation » (Daviault, 2011, p. 16).</p> <p>Le langage non verbal contribue à la production d'un message oral dans la mesure où les gestes accompagnent la parole et peuvent être utilisés pour représenter des référents concrets (p. ex., indiquer la taille d'un objet, en dessiner la forme, le localiser, mimer une action) (Colletta, 2004).</p> <p>Domaine socioémotionnel</p> <p>L'expression orale implique que l'enfant tienne compte de plusieurs éléments, dont les relations entre les personnes, sa motivation psychologique, les actes de paroles (but et effet produit), les conventions sociales, les tours de parole et les formes de politesse (Dumais, 2014).</p> <p>La langue orale implique la communication des idées et des sentiments et constitue ainsi un instrument d'identification sociale (Daviault, 2011).</p> <p>Domaine cognitif</p> <p>La production d'un récit implique des descriptions de l'ordre dans lequel les événements se sont produits (Otto, 2019). De plus, la narration nécessite la capacité à décontextualiser le récit (évoquer les personnes, des objets ou des événements qui sont absents, ainsi que des sentiments et des émotions (Daviault, 2011).</p>
--	--	---

¹⁰⁰ À l'oral, l'ensemble des conduites discursives sont enchâssées dans la conduite dialogale, laquelle permet un enchaînement d'énoncés entre interlocuteurs.

	<p>la raison du phénomène, ou le motif du comportement » (Dumais, 2014, p. 331).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conduite argumentative : Elle « vise à convaincre, à persuader, à influencer, à rendre acceptable ou crédible un énoncé (qui fait référence à une chose ou à une idée) en tentant d'intervenir sur l'opinion, les idées, les comportements ou les attitudes d'un auditoire ou d'interlocuteurs » (Dumais, 2014, p. 330). • Conduite justificative : Elle consiste à justifier ses paroles, c'est-à-dire à « commenter son propre discours ou, plus précisément, à dire pourquoi on affirme telle ou telle chose ». La justification porte sur des propos concernant « des valeurs, des jugements, des connaissances, des émotions » ou encore des propos portant sur un raisonnement (Chartrand, 2013, p. 8). • Conduite prescriptive : Elle consiste à faire exécuter une tâche à son interlocuteur. Le propos porte ainsi sur « comment faire ? » (Bonnet, 2017). <ul style="list-style-type: none"> • Adaptation : Elle correspond à la capacité de l'enfant à s'adapter à la situation de communication, par exemple en choisissant un registre de langue approprié ou en prenant en compte les caractéristiques de son interlocuteur (sa culture, son âge, ses connaissances, son humeur...) (Coquet, 2005; Dumais, 2014). 	
--	---	--

Chevauchement du langage oral et de la conscience de l'écrit	Grammaire Elle renvoie à « l'ensemble des règles implicites qui régissent le fonctionnement d'une langue et dont est pourvu chacun de ses locuteurs » (Daviault, 2011, p.14). <ul style="list-style-type: none"> • Syntaxe : Elle correspond à l'ensemble des règles régissant l'organisation des mots dans l'énoncé ou la phrase pour qu'ils aient un sens (Daviault, 2011). • Morphologie : Elle correspond « à la forme des mots, comme leur variation en genre et en nombre » (Chartrand et al., 1999, p. 3) 	 Domaine langagier¹⁰¹ « Tout individu parlant une langue donnée possède un ensemble de connaissances implicites qui constituent la grammaire de cette langue et qui le rendent capable de comprendre et de produire un nombre infini d'énoncés ou de phrases dans cette langue » (Daviault, 2011, p. 14).
	Langage représentatif Il renvoie à l'utilisation de mots à l'oral ou à l'écrit pour désigner des choses absentes (substitution verbale) (Duval et Bouchard, 2019; Marinova, 2014). Il constitue « un concept important dans l'acquisition de la fonction symbolique » (Duval et Bouchard, 2019, p. 218).	 Domaine cognitif Le langage représentatif implique la compréhension des limites des mots : ils impliquent, mais sont séparés, de leurs référents (Hancock, 2008).
	Différences et similitudes entre l'oral et l'écrit Elle renvoie à la compréhension du fonctionnement général de la relation entre l'oral et l'écrit (Giasson, 2011). <ul style="list-style-type: none"> • Relations entre ce qui est écrit et ce qui est lu : Elles correspondent à la compréhension de l'enfant que tous les mots lus sont écrits (articles, pronoms, noms, verbes, etc.), que ces mots ne sont pas lus au hasard puisque le premier mot lu est le premier mot écrit (en haut et/ou à gauche) et qu'un mot bref à l'oral correspond à un mot court à l'écrit et inversement pour les mots longs (Giasson, 2011). 	 Domaine cognitif et socioémotionnel Le langage oral implique une interaction avec un interlocuteur, alors que ce dernier est absent dans le langage écrit. L'enfant doit ainsi apprendre à décontextualiser son récit (Daviault, 2011).

¹⁰¹ Une précision sur le domaine langagier est indiquée seulement pour la grammaire afin de permettre de comprendre pourquoi le domaine cognitif n'est pas impliqué dans l'acquisition de la grammaire.

	<ul style="list-style-type: none"> • Distinctions entre le langage oral et le langage écrit: Elles correspondent à la compréhension de l'enfant que les énoncés dans le langage oral ne sont pas toujours complets, alors que leur structure est plus complexe à l'écrit; que le langage écrit est décontextualisé puisqu'il ne se déroule pas dans l'« ici » et le « maintenant », c'est-à-dire qu'il y a un délai dans la transmission (distance dans le temps et dans l'espace) entre l'émetteur et le récepteur et qu'il y a une permanence de l'information à l'écrit (Daviault, 2011; Giasson, 2003). 	
<p>La conscience de l'écrit (clarté cognitive)</p> <p>Elle correspond à la « compréhension qu'a l'enfant du code écrit et du fonctionnement des livres » (Bouchard et al., 2019, p. 348).</p>	<p>Connaissance de l'alphabet</p> <p>Elle renvoie à la (re)connaissance du nom, du son et de la forme des lettres de l'alphabet (majuscule et minuscule, scripte et cursive), ainsi qu'à la connaissance de la chaîne alphabétique (Giasson, 2011; Bouchard et al., 2019).</p>	 <p>Domaine cognitif</p> <p>La connaissance de l'alphabet implique d'associer le nom, le(s) son(s) et les formes des 26 lettres, ainsi que de mémoriser la suite ordonnée de l'alphabet (Giasson, 2011; Bouchard et al., 2019).</p>
	<p>Langage technique de la lecture et de l'écriture</p> <p>Il renvoie à la distinction entre les différents concepts du langage écrit : les lettres, les chiffres, les signes de ponctuation, les signes auxiliaires, les espaces entre les mots, les mots et les phrases (Giasson, 2011; Bouchard et al., 2019)</p>	 <p>Domaine cognitif</p> <p>Le langage technique de la lecture et de l'écriture implique plusieurs concepts que l'enfant doit distinguer (Giasson, 2011).</p>
	<p>Fonctions du langage écrit</p> <p>Elles renvoient aux utilités du langage écrit dans la vie de tous les jours (Bouchard et al., 2019) en tant que moyen d'arriver à une fin (Boisvert et Gagnon, 2005).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Les fonctions du langage écrit (Bouchard et al., 2019, p. 349) : <ol style="list-style-type: none"> 1. Exprimer ses besoins, ses sentiments et ses goûts 2. Garder en mémoire et organiser des informations 	 <p>Domaine cognitif</p> <p>Certaines fonctions du langage écrit se rapportent au développement cognitif : « garder en mémoire et organiser les informations », « s'informer et</p>

	<ol style="list-style-type: none"> 3. S’informer et informer 4. Découvrir, explorer, apprendre et connaître 5. Communiquer avec les autres 6. Créer, imaginer 7. Agir et faire agir 	<p>informer », « créer, imaginer » ainsi que « découvrir, explorer, apprendre et connaître ».</p> <p>Domaine socioémotionnel</p> <p>Certaines fonctions du langage écrit se rapportent au développement socioémotionnel : « exprimer ses besoins, ses sentiments et ses goûts » et « communiquer avec les autres », « agir et faire agir ».</p>
	<p>Conventions du langage écrit</p> <p>Elles renvoient à la structure d’un texte ou d’un livre et à la façon de se déplacer dans le texte (Giasson, 2011; Bouchard et al., 2019) :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mode de lecture (gauche-droite / haut en bas / retour à la ligne / devant vers derrière) • Emplacement et rôle du titre • Rôle de l’auteur, de l’illustrateur et de la maison d’édition • Pagination 	<div style="text-align: center;">  </div> <p>Domaine moteur</p> <p>L’apprentissage du mode de lecture gauche-droite implique que l’enfant sache où poser ses yeux quand il lit un texte, dans quelle direction poursuivre et qu’il acquiert le mouvement du retour à la ligne (Giasson, 2011).</p> <p>Domaine cognitif</p> <p>L’apprentissage des conventions du langage écrit implique la découverte de concepts tels que le dessus et le dessous d’un livre, le titre, l’auteur et l’illustrateur (Giasson, 2011).</p>

	<p>Reconnaissance visuelle des mots</p> <p>Elle renvoie à la capacité de l'enfant à reconnaître instantanément des mots sans effort de décodage (Otto, 2019).</p>	 <p>Domaine cognitif</p> <p>La procédure préalphabétique de la reconnaissance des mots implique que l'enfant recoure à « des indices comme la typographie et le dessin qui les accompagnent » (Giasson, 2011, p.149).</p> <p>La procédure semi-alphabétique de la reconnaissance des mots implique que l'enfant « porte attention aux lettres qui composent le mot » (Giasson, 2011, p.149).</p>
<p>Chevauchement de la conscience de l'écrit et de la conscience phonologique</p>	<p>Principe alphabétique</p> <p>Elle renvoie à la compréhension que « notre langue s'écrit en faisant correspondre les plus petites unités de la langue orale (phonèmes) aux plus petites unités de la langue écrite (graphèmes) » (Boisvert et Gagnon, 2005, p. 62).</p>	 <p>Domaine cognitif</p> <p>La découverte du principe alphabétique implique une prise de conscience de type « déclic » de la part de l'enfant (Giasson, 2011).</p>
<p>La conscience phonologique</p> <p>Elle correspond à « 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).</p> <p>Les unités et les segments sonores :</p>	<p>Habilités épilinguistiques</p> <p>Elles renvoient « aux premières activités linguistiques qu'effectue l'enfant avec les mots sans tenir compte de leur signification » (Giasson, 2011, p. 87).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identification : Elle renvoie à la capacité de l'enfant à reconnaître des mots qui riment, qui commencent ou qui contiennent une même syllabe ou un même phonème (Hancock, 2008). • Segmentation : Elle renvoie à la capacité de l'enfant à segmenter ou à scander un mot en syllabes (Hancock, 2008). 	 <p>Domaine cognitif</p> <p>La maîtrise de la conscience phonologique implique la représentation phonologique des mots, soit la suite des phonèmes qui forment un mot (Daviault, 2011).</p>

<p>Syllabe : Elle correspond à « l'ensemble des phonèmes formant une unité qu'on prononce d'une seule voix » (Bouchard et al., 2019, p. 354).</p> <p>Phonème : Il correspond à la « plus petite unité que l'on peut segmenter à l'oral », soit le son de la lettre (Bouchard et al., 2019, p. 354).</p> <p>Rime : La rime correspond à la dernière syllabe dans un mot (Hancock, 2008).</p> <p>Allitération : Elle correspond à l'utilisation répétée d'une seule consonne ou voyelle initiale dans des mots successifs (Hancock, 2008).</p>	<p>Habiletés métalinguistiques</p> <p>Elles renvoient à la capacité de l'enfant à réfléchir et à utiliser le langage pour réfléchir à propos du langage, indépendamment de sa signification. L'enfant prend conscience que le langage peut être manipulé, décomposé, assemblé et reséquencé (Hancock, 2008; Daviault, 2011).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Production : Elle renvoie à la capacité de l'enfant à produire des rimes, qui commencent ou qui contiennent une même syllabe ou un même phonème (Hancock, 2008; Giasson, 2011). • Segmentation : Elle renvoie à la capacité de l'enfant à segmenter un mot en phonèmes (Hancock, 2008; Giasson, 2011). • Fusion : Elle renvoie à la capacité de l'enfant fusionner des syllabes ou des phonèmes pour créer des mots (Hancock, 2008). <p>Manipulation : Elle renvoie à la capacité de l'enfant à enlever ou à substituer la syllabe ou le phonème placé au début, au milieu ou à la fin d'un mot pour créer des mots « nouveaux » ou différents (Hancock, 2008).</p>	 <p>Domaine cognitif</p> <p>La maîtrise de la conscience phonologique implique la représentation phonologique des mots, soit la suite des phonèmes qui forment un mot (Daviault, 2011).</p>
<p>Chevauchement de la conscience de l'écrit et du langage oral</p>	<p>Réorganisation du lexique mental</p> <p>Le lexique mental renvoie à « l'ensemble des connaissances d'un individu qui incluent tous les mots compris et produits dans une langue, ainsi que le réseau organisé de liens sémantiques, syntaxiques, morphologiques et phonologiques qui les relie » (Daviault, 2011, p.80).</p> <p>La réorganisation du lexique renvoie à une réorganisation mentale des liens entre les mots, passant d'une organisation syntagmatique à une organisation paradigmatique (Daviault, 2011, p. 99), ou encore en se fiant aux sons plutôt qu'au sens (Rohde, 2015).</p>	 <p>Domaine cognitif</p> <p>L'acquisition d'un nouveau mot implique que l'enfant apprenne les sons qui le composent, l'association entre la forme et le sens que constitue chaque mot, ainsi que certaines informations de nature grammaticale qui lui permettent d'organiser mentalement les mots en catégories (Daviault, 2011).</p>

<p>Chevauchement du langage oral, de la conscience de l'écrit et de la conscience phonologique</p>	<p>Lecture en émergence</p> <p>Elle renvoie à la capacité de l'enfant à adopter des comportements d'apprenti lecteur, c'est-à-dire qu'il mobilise ses connaissances du fonctionnement du système écrit et se réfère au contexte pour faire une lecture approximative, par exemple en racontant des histoires grâce au recours aux images ou en choisissant des livres familiers dont il connaît déjà l'histoire (Bouchard et al., 2019; Giasson, 2003).</p>	 <p>Domaine moteur</p> <p>La lecture en émergence implique la manipulation des livres, l'observation des images et du texte (Bouchard et al., 2019).</p> <p>Domaine cognitif</p> <p>La lecture en émergence implique que l'enfant se rappelle des histoires déjà entendues, qu'il fasse des liens entre les histoires et son monde ainsi qu'il acquiert des concepts en lien avec le livre (Bouchard et al., 2019).</p> <p>Domaine socioémotionnel</p> <p>Le désir de lire implique la motivation de l'enfant (décision de s'engager dans une activité de lecture), son attitude (plaisir suscité par une activité de lecture) (Giasson, 2011), ainsi que sa curiosité à propos de la lecture (Otto, 2019).</p>
	<p>Écriture en émergence</p> <p>Elle renvoie aux différents essais d'écriture des enfants (leurs productions écrites) (Bouchard et al., 2019; Ferreiro, 1996).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Les six stades du processus d'écriture (Bouchard et al., 2019, p. 358) : <ol style="list-style-type: none"> 1- Stade des gribouillis 2- Stade de la distinction entre le dessin et l'écrit 3- Stade de l'utilisation de pseudolettres et de lettres (présyllabiques) 4- Stade syllabique 5- Stade syllabico-alphabétique 6- Stade alphabétique 	 <p>Domaine moteur</p> <p>La réalisation d'une production écrite implique la motricité graphique qui correspond à « toute action qui permet de laisser une trace » (p. ex., le dessin, les signes graphiques de l'écriture) (Blanchet et al., 2019, p. 275).</p>

		<p>Domaine cognitif</p> <p>L'écriture implique un plus haut niveau d'abstraction que la lecture et le langage oral (Davialt, 2011).</p> <p>L'écriture des lettres implique d'avoir en mémoire une image mentale de la forme de la lettre (Giasson, 2011).</p> <p>Les essais d'écriture de l'enfant impliquent la mobilisation de ses connaissances sur les lettres et les conventions d'écriture, ainsi que sa compréhension du principe alphabétique (Boisvert et Gagnon, 2005; Bouchard et al., 2019).</p> <p>Domaine socioémotionnel</p> <p>Le désir d'écrire implique la motivation de l'enfant (décision de s'engager dans une activité d'écriture), son attitude (plaisir suscité par une activité d'écriture) (Giasson, 2011), ainsi que sa curiosité à propos de l'écriture (Otto, 2019).</p> <p>Les essais d'écriture de l'enfant impliquent l'expression d'une certaine intention au moyen des mouvements de la main (Baldy, 2005).</p>
--	--	---

Partie 3 – Démarche pédagogique visant à observer et à soutenir l'émergence de l'écrit dans le jeu symbolique

La troisième section présente une démarche d'observation et de soutien de l'émergence de l'écrit dans le jeu symbolique que nous sommes en train d'élaborer dans le cadre de notre recherche doctorale. Cette démarche se situe dans le jeu symbolique puisque cette activité offre de multiples occasions aux enfants d'interagir avec le matériel écrit et avec leurs pairs, et révèle non seulement leur attitude envers la lecture et l'écriture, mais également leurs différentes connaissances et habiletés en lien avec le langage oral et écrit (Dumais et Plessis-Bélair, 2017; Kissel et al., 2011; Stone et Stone, 2015; Vukelich, 1993). De plus, les interactions entre les enfants dans le jeu symbolique mettent en lumière leurs processus d'apprentissage et les stratégies qu'ils utilisent naturellement afin de soutenir les apprentissages des autres joueurs (Berthiaume, 2016; Stone et Stone, 2015). Par conséquent l'observation du jeu symbolique et des interactions qui s'y déroulent permet d'apprécier le niveau de développement des apprentissages des enfants, mais aussi de planifier les interventions requises pour soutenir leur progrès (Ashiabi, 2007; Broadhead, 2003, 2006; Jones et Reynolds, 2011).

Le contenu de cette section est organisé en fonction des quatre étapes de la démarche d'étayage proposée par Cloutier (2012) décrites dans le Tableau C.3 ci-dessous. Ainsi, il est d'abord question de l'observation des manifestations de l'émergence de l'écrit de l'enfant dans le jeu symbolique. Ensuite, la procédure pour réaliser l'analyse des observations consignées est expliquée. Puis, différentes interventions et stratégies de soutien de l'émergence de l'écrit sont présentées et exemplifiées. Enfin, la troisième partie de ce guide se conclut avec un retour réflexif sur l'ensemble de la démarche d'étayage.

Tableau C.3. Étapes de la démarche d'étayage

Étapes	Descriptions
1. Observer l'enfant dans son développement actuel et le plus proche (ZDP)	Cette étape consiste à observer les intérêts, le contexte ainsi que le développement global de l'enfant, et à consigner plusieurs observations.
2. Analyser et interpréter les observations	Cette étape consiste à analyser les observations consignées afin de mieux comprendre les actions, les attitudes et les comportements de l'enfant, ainsi qu'à poser des interprétations.

3. Planifier, à partir des observations, et intervenir dans la ZDP de l'enfant	Cette étape consiste à prendre en compte les particularités du développement de l'enfant et sa ZDP afin de cibler son intention pédagogique et de planifier ses interventions.
4. Retour sur la démarche.	Cette étape consiste à s'interroger sur la pertinence des actions posées et à déterminer la suite des interventions.

Inspiré de Cloutier (2012)

3.1 Observer l'enfant dans son développement actuel et le plus proche

L'observation est un outil indispensable permettant à l'enseignant·e de s'assurer du bien-être des enfants de sa classe et d'apprendre à les connaître afin d'être en mesure de soutenir leur développement global (Berthiaume, 2016; Fontaine, 2014; Provencher et Bouchard, 2019). Dans leur quotidien, les enseignant·es à l'éducation préscolaire réalisent en permanence des observations spontanées, c'est-à-dire qu'ils ou elles font preuve de vigilance à l'égard des enfants afin d'assurer leur bien-être, leur sécurité et leur développement global (Berthiaume, 2016; Fontaine, 2014). La démarche proposée requiert, pour sa part, une observation systématique qui porte sur des comportements auxquels l'enseignant·e a décidé de s'intéresser (Berthiaume, 2016). Son attention est ainsi dirigée sur « des comportements, des attitudes, des apprentissages, l'environnement dans lequel les enfants évoluent ou le type de matériel mis à leur disposition » (Berthiaume, 2016, p. 116).

3.1.1 La planification de l'observation

Pour réaliser une observation systématique, une planification préalable par l'enseignant·e est nécessaire (Berthiaume, 2016). Entre autres, il ou elle doit déterminer quand et comment observer, cibler les comportements sur lesquels centrer son observation et prévoir les outils d'observation qui seront adaptés à la situation (Berthiaume, 2016). Ainsi, l'enseignant·e pourra choisir lors de quelles périodes de jeux il ou elle procèdera à l'observation des enfants alors qu'ils s'investissent dans un jeu symbolique. Parmi les méthodes d'observation, l'enseignant·e peut opter pour **des observations directes non participantes**, qui consistent à observer les enfants sans interagir avec eux, ou pour **des observations directes participantes** lors desquelles il ou elle s'intègre au groupe d'enfants observés et interagit avec eux simultanément à l'observation (Berthiaume, 2016). Si l'enseignant·e opte pour une observation participante, il importe de prendre en considération l'influence de ses interventions et de son attitude sur les comportements des enfants qu'il ou elle observe (Berthiaume, 2016). Nous suggérons d'alterner entre les observations non participantes et participantes afin de déceler ce que les enfants peuvent accomplir seuls, avec leurs pairs

et avec l'intervention d'un adulte, ce qui offre des pistes pour déceler les connaissances et les habiletés qui se trouvent dans la ZDP de l'enfant.

L'observation en différé est également une option qui s'offre à l'enseignante. Cette méthode consiste à filmer (captation audio et visuelle) l'intégralité de la séquence à observer, sans coupure, et à visionner l'enregistrement plus tard (Fontaine, 2008). Recourir à la vidéo présente l'avantage « d'avoir des observations fiables sans faire appel à la mémoire » (Fontaine, 2008, p. 99) ainsi que celui d'échanger en équipe à propos des observations (p. ex., avec l'éducatrice spécialisée de la classe, l'orthopédagogue, etc.). Il faut toutefois éviter de filmer « pour voir » et d'accumuler des heures de captation qui exigeront beaucoup de temps de visionnement et d'analyse (Fontaine, 2008). En raison du droit à la vie privée et du droit à l'image, il est également important de souligner qu'il est nécessaire d'obtenir au préalable l'autorisation des tuteurs légaux des enfants pour filmer ces derniers, et ce, pour chaque projet d'utilisation¹⁰².

Peu importe si l'enseignant-e opte pour une observation directe participative, non participative, en différé ou une combinaison de toutes ces méthodes, il ou elle aura besoin de consigner ses observations. Nous proposons ainsi un outil à cet effet, soit une grille dans laquelle l'enseignant-e peut consigner ses observations sous forme de notes personnelles. Cet outil lui permettra d'identifier quelles sont les connaissances et les habiletés qui se trouvent dans la ZDP des enfants de la classe afin de planifier des interventions de soutien.

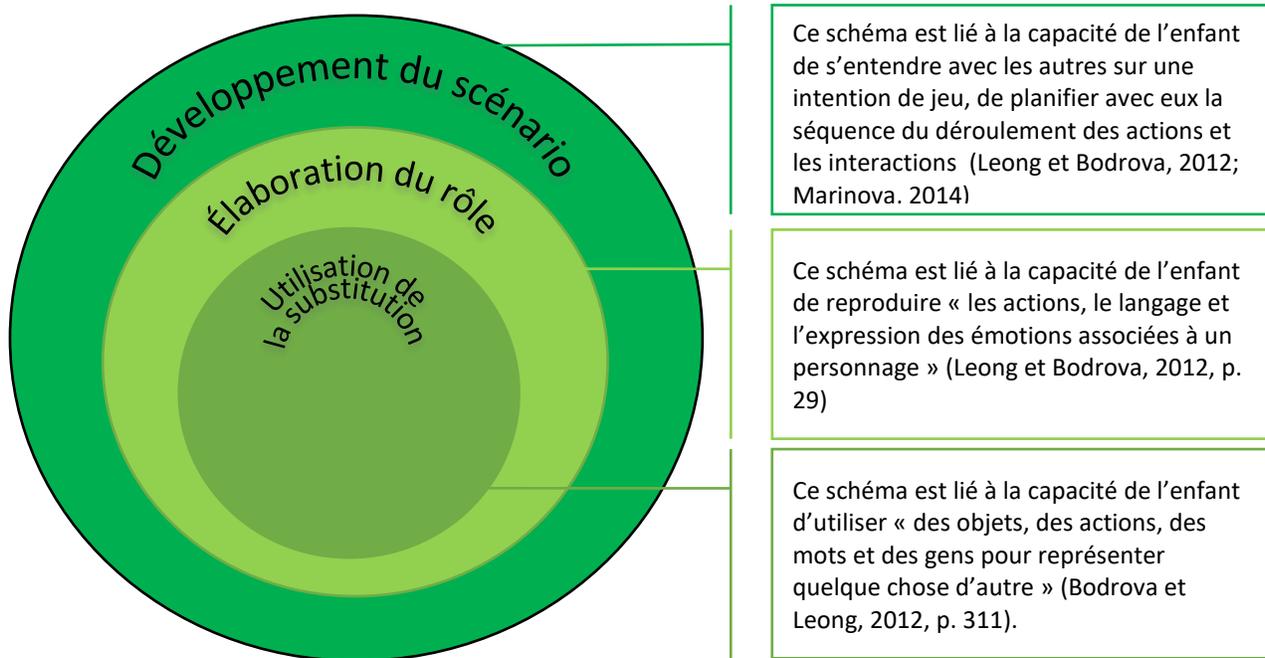
3.1.2 La procédure d'observation de l'émergence de l'écrit dans le jeu symbolique

La procédure d'observation que nous proposons prend appui sur la théorie historico-culturelle de Vygotsky selon laquelle le jeu symbolique crée la ZDP. Comme nous l'avons présenté précédemment, le jeu offre de nombreuses occasions pour les enfants de démontrer leur attitude envers la lecture et l'écriture ainsi que de mobiliser leurs connaissances et leurs habiletés liées au langage oral et écrit. La procédure d'observation proposée consiste ainsi à observer les comportements qui témoignent de l'émergence de l'écrit de l'enfant et qui se manifestent dans les trois schémas de construction du jeu symbolique :

¹⁰² Dans une version ultérieure du prototype, un exemple de formulaire d'information et de consentement destiné aux parents sera proposé aux enseignantes.

l'utilisation de la substitution, l'élaboration du rôle et le développement du scénario (Marinova, 2014). Chacun de ces schémas est défini dans la Figure C.4 située ci-dessous.

Figure C.4. Les trois schémas de construction du jeu symbolique, inspirée de Marinova (2014, p.46)



À partir de 3 ans, les enfants développent les schémas dans un ordre successif spécifique : d'abord le schéma d'utilisation de l'objet substitut, ensuite le schéma d'élaboration du rôle et enfin, le schéma de développement d'un scénario (Marinova, 2014). Ces trois schémas « se succèdent, mais ne s'éliminent pas, ce qui signifie que lorsqu'un nouveau schéma apparaît dans l'activité ludique de l'enfant, le ou les schémas déjà établis ne disparaissent pas. Au contraire, ils s'enrichissent, évoluent et s'insèrent dans le nouveau schéma » (Marinova, 2014, p. 46).

Voici la procédure d'observation :

1. Déterminer sur quel schéma de construction du jeu symbolique portera l'observation cette fois-là¹⁰³.
2. Sélectionner un enfant ou un groupe d'enfants qui prennent part à un jeu symbolique. Si possible, sélectionner les enfants regroupés au sein d'une seule unité de jeu, c'est-à-dire des enfants qui partagent un même thème de jeu.
3. Observer (ou filmer) les interactions qui se produisent.
4. Lors de l'observation en temps réel (ou du visionnement en différé), compléter la grille d'observation (voir le Tableau C.4 et, au besoin, les exemples présentés dans les Tableaux C.5, C.6 et C.7). Dans la 2^e colonne, prendre en note des comportements observés ou des paroles entendues qui témoignent de l'émergence de l'écrit lors de l'utilisation de la substitution, de l'élaboration d'un rôle ou du développement d'un scénario par les enfants dans leur jeu. Laisser les deux colonnes de droite vides pour le moment (elles serviront au moment d'analyser les observations).
5. Se référer à la section 2.3.2 pour réaliser l'analyse des observations.

¹⁰³ Nous recommandons à l'enseignante de diriger ses observations sur l'utilisation de la substitution par les enfants au début de l'année scolaire, puis sur l'élaboration du rôle et le développement du scénario lorsqu'elle aura constaté que certains enfants de sa classe ont développé ces deux autres schémas.

Tableau C.4. Grille d'observation des manifestations de l'émergence de l'écrit dans le jeu symbolique

Unité de jeu observée (thème du jeu) : _____		Date : ___/___/___	
Enfants observés	Comportements vus ou paroles entendues concernant _____ (indiquer le schéma observé).	Composantes développées en lien avec l'émergence de l'écrit	Interprétation de la ZDP

Tableau C.5. Exemple de manifestations de l'émergence de l'écrit dans le schéma de l'utilisation de la substitution

Unité de jeu observée (thème du jeu) : <u>Les petites voitures</u>		Date : <u>25 / 01 / 2021</u>	
Enfants observés	Comportements vus ou paroles entendues concernant <u>l'utilisation de la substitution</u>	Composantes développées en lien avec l'émergence de l'écrit	Interprétation de la ZDP
<p><i>Timéo</i></p> <p><i>Abel</i></p> <p><i>Tyson</i></p>	<p>Timéo prend un petit papier bleu, écrit la lettre « P » dessus et pose le papier sur un endroit du tapis de jeu des petites voitures.</p> <p>Timéo : C'est là qu'est le « parking »</p> <p>Tyson pose une question à Timéo au sujet du papier « p » : « pourquoi tu as écrit un « p » sur le papier? »</p> <p>Timéo : J'ai vu cette pancarte au magasin</p> <p>Tyson : mais pourquoi un « p » ?</p> <p>Abel écoute les échanges entre Timéo et Tyson.</p> <p>Timéo n'explique pas à Tyson pourquoi il a écrit un « p » pour désigner le « parking », il ignore la question et reprend le jeu.</p>		

Tableau C.6. Exemple de manifestations de l'émergence de l'écrit dans le schéma de l'élaboration d'un rôle

Unité de jeu observée (thème du jeu) : <u>Les explorateurs</u>		Date : <u>28 / 01 / 2021</u>	
Enfants observés	Comportements vus ou paroles entendues concernant <u>l'élaboration d'un rôle</u>	Composantes développées en lien avec l'émergence de l'écrit	Interprétation de la ZDP
Fédora Dylan	<p>« Attention! Un serpent! Il est peut-être véniméneux ».</p> <p>Fédora prend un livre documentaire sur les animaux dans son sac et cherche des informations sur les serpents.</p> <p>Elle appelle le livre une « encelopédie ». Elle trouve une image de serpent, pointe le texte et dit que le serpent est poison.</p> <p>Dylan reprend la prononciation de Fédora « ve – ni -meux » en articulant chaque syllabe.</p> <p>Il porte attention au livre de Fédora.</p> <p>Fédora suggère d'être « une exploratrice dompteuse de serpents » et de jouer de la flûte pour « endormir le serpent venimeux ».</p>		

Tableau C.7. Exemple de manifestations de l'émergence de l'écrit dans le schéma de développement d'un scénario

Unité de jeu observée (thème du jeu) : <u>Le salon de coiffure</u>		Date : <u>30 / 01 / 2021</u>	
Enfants observés	Comportements vus ou paroles entendues concernant <u>le développement d'un scénario</u>	Composantes développées en lien avec l'émergence de l'écrit	Interprétation de la ZDP
1. Billie (secrétaire)	<p>Elle m'explique le scénario, puis nous le réalisons :</p> <p>Je lui téléphone pour prendre rdv.</p> <p>Elle me demande comment s'écrit mon nom (je l'épèle). Elle écrit les lettres sur son calendrier et écrit « 2 » à côté parce que mon rdv est à 2h.</p> <p>(Je joue que je vais au salon de coiffure me faire couper les cheveux)</p> <p>Elle me donne une facture (je l'ai prise en photo).</p> <p>Je lui demande ce qui y est écrit. Elle pointe les gribouillis et dit « coupe de cheveux », elle pointe le chiffre « 10 \$ » et me dit « ça coute 10 dollars s-t-p. »</p>		

3.2 Analyser et interpréter les observations réalisées

Les observations réalisées permettront d'apprécier le niveau actuel de développement des enfants. L'étape suivante consiste ainsi à interpréter ce qui a été observé et consigné afin d'identifier les intentions pédagogiques à mettre en œuvre (Cloutier, 2012). Cette étape requiert de consulter des références connues dans le domaine de l'éducation préscolaire pour arriver à une interprétation juste (Provencher et Bouchard, 2019). Le modèle de l'émergence de l'écrit situé dans une approche intégrale de l'apprentissage du langage écrit (Tableau C.2 présenté à la page 213) offre donc les informations théoriques permettant d'analyser et d'interpréter le développement de l'émergence de l'écrit.

Analyse de la grille d'observation des manifestations de l'émergence de l'écrit dans le jeu symbolique

L'analyse des observations consignées a pour but de relever le niveau actuel de développement de l'émergence de l'écrit des enfants et d'identifier le niveau le plus proche, soit les apprentissages qui sont en train de se développer.

Pour y parvenir, voici la procédure d'analyse à réaliser :

- 1- Dégager les attitudes, les connaissances et les habiletés liées à l'émergence de l'écrit qui se sont manifestées lors des interactions observées dans le jeu symbolique et les noter dans la 3^e colonne de la grille. Les descriptions présentées dans le Tableau C.2 permettront d'interpréter les comportements vus et les paroles entendues lors des observations.
- 2- Identifier la limite dans les connaissances et les habiletés d'un ou de plusieurs enfants qui se sont manifestés dans le jeu observé (ce qu'un enfant n'arrivait pas à faire seul, mais qu'il pouvait ou aurait pu accomplir avec l'aide d'un camarade ou d'un adulte) et l'indiquer dans la 4^e colonne de la grille.
- 3- Cibler une piste d'intervention qui vise à enrichir le jeu symbolique en amenant l'enfant à s'améliorer dans l'utilisation de la substitution, l'élaboration d'un rôle ou le développement d'un scénario. Indiquer cette piste d'intervention dans la 4^e colonne de la grille.
- 4- Formuler une intention pédagogique cohérente avec la piste d'intervention ciblée et permettant de soutenir le développement d'une ou de plusieurs composantes de l'émergence de l'écrit chez un enfant en particulier. Cette intention pédagogique doit prendre appui sur la limite dans les connaissances et les habiletés qui a été identifiée lors de l'analyse. Indiquer cette intention pédagogique dans la 4^e colonne de la grille.

- 5- Se référer à la section 3.3 pour réaliser la planification des interventions de soutien situées dans la ZDP de l'enfant.

Dans les pages qui suivent, la procédure d'analyse est exemplifiée. D'abord, le Tableau C.8 présente trois exemples¹⁰⁴ de situations observées dans le jeu symbolique qui témoignent de l'émergence de l'écrit lors de l'utilisation de la substitution par des enfants d'âge préscolaire. Ensuite, le Tableau C.9 présente trois exemples de situations observées dans le jeu symbolique qui témoignent de l'émergence de l'écrit lors de l'élaboration du rôle. Enfin, le Tableau C.10 présente trois exemples de situations observées dans le jeu symbolique qui témoignent de l'émergence de l'écrit lors du développement d'un scénario. Pour faciliter la compréhension de la procédure d'analyse, les exemples qui suivent sont décrits de manière détaillée (plutôt que comme des notes personnelles prises par l'enseignante). La grille a par ailleurs été modifiée pour laisser plus de place aux deux dernières colonnes (« Composantes développées en lien avec l'émergence de l'écrit » et « Interprétation de la ZDP »).

¹⁰⁴ Dans une version ultérieure du prototype (version numérique), nous aimerions que les exemples (Tableaux 8, 9 et 10) soient accompagnés de la séquence filmée des enfants qui interagissent. Par conséquent, les exemples fictifs actuels seront remplacés par des exemples réels.

Tableau C.8. Exemples d'analyse des manifestations observables de l'émergence de l'écrit dans l'utilisation de la substitution par l'enfant

Schéma de l'utilisation de la substitution		
Ce schéma est lié à la capacité de l'enfant d'utiliser « des objets, des actions, des mots et des gens pour représenter quelque chose d'autre » (Bodrova et Leong, 2012, p. 311).		
Comportements vus/ paroles entendues	Composantes développées en lien avec l'émergence de l'écrit	Interprétation de la ZDP
<p>Exemple 1 : Jenny vient me voir et m'explique qu'elle a besoin d'un « bol avec une poignée pour faire cuire les nouilles » pour faire à manger à sa poupée qui a faim. Je lui demande si elle cherche une casserole. Elle me demande : « C'est quoi, une casserole? » Je l'ai accompagnée dans le coin de la dinette et je lui ai proposé d'utiliser une poêle à frire et de faire semblant que c'est l'ustensile de cuisson dont elle a besoin. Elle m'a répondu : « Ah, une casserole, c'est comme une poêle à frire, mais en plus creux. » Puis, elle a pris la poêle à frire, m'a remerciée et elle est retournée jouer en disant à sa poupée : « on va faire cuire des nouilles dans la casserole ».</p>	<p>Langage expressif</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vocabulaire réceptif : Jenny ne savait pas ce que signifiait le mot « casserole ». Elle sait ce qu'est une « poêle à frire ». <p>Langage expressif</p> <ul style="list-style-type: none"> • Actes de parole : Jenny a fait preuve de politesse en me remerciant. Les interactions sont harmonieuses. • Conduite discursive : Jenny a expliqué pourquoi elle avait besoin de cet <i>objet manquant</i> dans son jeu (conduite explicative). Jenny ne connaissait pas le nom de cet <i>objet manquant</i> et l'a décrit (conduite descriptive). <p>Langage représentatif : Jenny est capable d'utiliser la substitution matérielle (la poêle à frire remplace la casserole absente) et la substitution verbale (le mot « casserole » pour désigner la fonction de l'objet substitué).</p> <p>Réorganisation du lexique mental : Dans cette intervention, Jenny a entendu des mots d'un même champ lexical : casserole, ustensile de cuisson et poêle à frire. Elle a appris un nouveau mot, casserole, qu'elle pourra classer mentalement avec « bol », « ustensile de cuisson » et « poêle ».</p>	<p><i>Avec mon aide, Jenny a été en mesure d'utiliser un objet substitué dans son jeu.</i></p> <p><i>Sans mon aide, Jenny a désigné verbalement la nouvelle fonction de l'objet en s'adressant à sa poupée. Elle a aussi utilisé le langage oral pour décrire ses actions à sa poupée.</i></p> <p><i>Cette situation me permet de constater que Jenny n'a pas eu l'idée par elle-même d'utiliser la substitution pour remplacer l'objet qui lui manquait dans son jeu. Avec mon intervention, elle y est parvenue. Donc cette habileté se situe dans sa ZDP</i></p> <p>Piste d'intervention : Encourager Jenny à utiliser des objets substitués.</p> <p>Intention pédagogique : Soutenir le développement du langage représentatif en accompagnant Jenny dans l'utilisation de la substitution matérielle et verbale.</p>

Comportements vus/ paroles entendues	Composantes développées en lien avec l'émergence de l'écrit	Interprétation de la ZDP
<p>Exemple 2 : Timéo joue aux petites voitures sur un tapis de jeu représentant une ville. Il va chercher un bout de papier bleu, écrit la lettre « P » dessus et pose le papier sur un endroit du tapis. Il dit à Abel et Tyson qui jouent avec lui que ce sera le « parking ». Tyson lui demande pourquoi il a dessiné un « P » sur le papier. Timéo répond qu'il a vu cette pancarte quand il est allé au magasin avec ses parents. Tyson demande encore : « Oui, mais pourquoi un P? » Timéo hausse les épaules, ignore la question de Tyson et reprend sa petite voiture pour jouer.</p>	<p>Langage réceptif</p> <ul style="list-style-type: none"> • Connaissances générales sur le monde : Timéo a des connaissances sur les panneaux de signalisation. <p>Langage expressif</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vocabulaire actif : Timéo utilise un terme anglophone (connait-il ce terme en français?) • Actes de parole : Tyson pose une question à Timéo. Les interactions sont harmonieuses. • Conduite discursive : Timéo explique qu'il a vu cette pancarte, mais n'explique pas ce qu'elle représente (pourquoi un P?) (conduite explicative) <p>Langage représentatif : Timéo est capable d'utiliser la substitution matérielle (le papier bleu), la substitution verbale (le mot « parking ») et la substitution par les signes (le « P ») pour désigner la fonction de l'objet substitut.</p> <p>Conscience de l'écrit</p> <ul style="list-style-type: none"> • Connaissance de l'alphabet : Timéo connaît la forme de la lettre « P » (connait-il son nom?). Timéo ne semble pas faire le lien entre le son du « p » et le son initial de « parking ». Tyson reconnaît la lettre « P » (forme) et connaît son nom. • Langage technique : Timéo connaît la signification du panneau de signalisation de stationnement. • Les fonctions du langage écrit : Timéo utilise un symbole écrit pour informer les joueurs de l'endroit où ils peuvent stationner leurs petites voitures. 	<p><i>Timéo n'arrive pas à expliquer pourquoi il y a un « P » sur la pancarte (ou à émettre une hypothèse) en interaction avec un pair. Serait-il capable de le faire avec le soutien d'un adulte? (ZDP à vérifier).</i></p> <p>Piste d'intervention : Féliciter Timéo et lui demander de m'expliquer la fonction du symbole « p » sur le panneau de signalisation désignant l'espace de stationnement.</p> <p>Intention pédagogique : Soutenir le développement de la conduite discursive explicative chez Timéo en l'accompagnant dans la présentation des informations qu'il connaît et dans la formulation d'hypothèses.</p> <p><i>Les interactions entre ces trois garçons les ont amenés à construire leur compréhension du monde en ce qui concerne la fonction des symboles et des panneaux de signalisation. La situation observée témoigne d'une limite dans leurs connaissances (ZDP)</i></p> <p>Piste d'intervention : Encourager les garçons à inclure d'autres panneaux de signalisation dans leur jeu des petites voitures pour désigner des espaces (lieux).</p> <p>Intention pédagogique : Amener les trois garçons à développer leur conscience de l'écrit en les accompagnant dans l'exploration des fonctions des symboles et des panneaux de signalisation.</p>

Comportements vus/ paroles entendues	Composantes développées en lien avec l'émergence de l'écrit	Interprétation de la ZDP
<p>Exemple 3 : Daisy et Anaëlle font semblant de soigner des animaux (en peluche). Daisy prend un foulard et entoure la patte du chat en disant « le foulard servira de bandage pour guérir la plaie de ce félin ». Anaëlle se saisit du foulard et s'exclame: « Non! Donne-moi le foulard. C'est la couverture de mon chat! ! Prend du papier de toilette, c'est mieux. Ça ressemble plus à ce que les vétérinaires utilisent. » Daisy réplique : « Hey! C'est pas gentil de me voler le foulard! Redonne-le-moi! Je veux pas utiliser du papier de toilette! »</p> <p>Je suis intervenue et j'ai demandé aux filles de m'expliquer le problème et nous avons cherché une solution ensemble.</p> <p>Comme elles avaient plusieurs foulards, nous avons décidé de les séparer en deux groupes : les bandages et les couvertures. Nous avons placé les bandages dans un bac et j'ai suggéré d'y placer un papier pour identifier la fonction de ces foulards (Anaëlle a proposé de dessiner un pansement sur le papier et Daisy a proposé d'écrire le mot). Nous avons fait de même pour les foulards qui serviront de couvertures. Anaëlle a dessiné un pansement sur un papier et un lit sur l'autre papier. Daisy a utilisé des livres pour y trouver les mots qu'elle voulait écrire.</p>	<p>Langage réceptif</p> <ul style="list-style-type: none"> • Connaissances générales sur le monde : Daisy et Anaëlle ont des connaissances sur le métier de vétérinaire et sur les animaux de compagnie. <p>Langage expressif</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vocabulaire actif : Daisy utilise un vocabulaire spécialisé (« bandage », « plaie » et « félin »). • Actes de parole : Anaëlle exprime son désaccord, donne un ordre et justifie la pertinence de sa proposition. Daisy fait part de son insatisfaction. Les interactions ne sont pas harmonieuses. • Conduite discursive : Daisy et Anaëlle ont expliqué à tour de rôle la situation conflictuelle (conduite explicative). <p>Langage représentatif : Daisy est capable d'utiliser la substitution matérielle (le foulard = un bandage), la substitution verbale (« le foulard servira de bandage »). Anaëlle est capable d'utiliser la substitution matérielle (le foulard = une couverture), mais n'a pas utilisé la substitution verbale (désigner la nouvelle fonction du foulard).</p> <p>Conscience de l'écrit</p> <ul style="list-style-type: none"> • Les fonctions du langage écrit : En identifiant les bacs, les filles découvrent que l'écrit sert à « organiser l'information ». En utilisant les livres pour trouver l'orthographe des mots, Daisy démontre qu'elle sait que l'écrit sert à « apprendre ». • Reconnaissance visuelle des mots : Daisy a recours à des indices (les illustrations du livre) pour reconnaître les mots « bandage » et « couverture ». <p>Réorganisation du lexique mental : Anaëlle a dessiné un pansement pour désigner le bac des pansements et un lit pour désigner le bac des couvertures. Le choix de ces représentations témoigne de son lexique mental.</p> <p>Écriture en émergence : Anaëlle a recours au dessin alors que Daisy a recours au mot pour organiser l'information.</p>	<p><i>Les interactions entre les filles me permettent de voir qu'Anaëlle est capable d'utiliser la substitution, mais elle ne désigne pas verbalement la nouvelle fonction des objets substitués, ce qui crée des conflits lorsqu'elle joue avec un autre enfant. Serait-elle capable avec le soutien d'un adulte? (ZDP à vérifier).</i></p> <p>Piste d'intervention : Encourager Anaëlle à désigner verbalement les nouvelles fonctions des objets substitués.</p> <p>Intention pédagogique : Soutenir l'utilisation d'actes de paroles qui favorisent des interactions harmonieuses (p. ex., faire une proposition ou négocier les nouvelles fonctions des objets substitués au lieu de donner un ordre).</p> <p><i>En interagissant avec elles, j'ai pu constater qu'Anaëlle et Daisy, avec mon soutien, sont capables d'utiliser la substitution par les signes (le dessin pour Anaëlle et l'écriture pour Daisy) (ZDP)</i></p> <p>Piste d'intervention : Encourager l'utilisation de la substitution par les signes.</p> <p>Intention pédagogique : Amener les deux filles à développer leur écriture en émergence en proposant à Anaëlle d'inclure des lettres à ses dessins et à Daisy de rechercher une correspondance graphophonétique pour choisir les lettres pour écrire un mot.</p>

Tableau C.9. Exemples de manifestations observables de l'émergence de l'écrit dans l'élaboration d'un rôle

Description du schéma de l'élaboration d'un rôle		
Ce schéma est lié à la capacité de l'enfant de reproduire « les actions, le langage et l'expression des émotions associées à un personnage » (Leong et Bodrova, 2012, p. 29)		
Comportements vus/ paroles entendues	Composantes développées en lien avec l'émergence de l'écrit	Interprétation de la ZDP
<p>Exemple 4 : Grégoire joue au restaurant avec Noélie et Jimmy. Grégoire va chercher du papier et des crayons et s'installe à une table. Je lui demande ce qu'il fait. Il m'explique qu'il est le serveur, mais qu'il n'aime pas ça parce que Noélie et Jimmy commandent toujours des frites. Il a envie de servir des choses plus compliquées. Il a eu l'idée de faire un menu. Il me montre la page couverture sur laquelle il a écrit un gros « E » et un gros « U » en haut au centre. Il me demande si c'est comme ça que « menu » s'écrit (il dit « mE-nU » en mettant l'accent sur le son des voyelles et en s'écoutant). Je lui demande de bien écouter et je dis « Me, Nu » (accent sur les consonnes). Il cherche dans sa mémoire et ajoute un « M » sur sa feuille (après le « U ») et il me demande de l'aide pour trouver quelle lettre fait le son « N ». Il s'exclame que c'est le même son que dans « Noélie ». Il écrit le « N » sur son menu (après le « M »).</p> <p>Puis, il ouvre le menu et dessine des aliments à l'intérieur.</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center; margin: 10px auto; width: fit-content;"> <p>E U M N</p> </div>	<p>Langage réceptif</p> <ul style="list-style-type: none"> • Connaissances générales sur le monde : Grégoire a des connaissances sur la restauration. <p>Langage expressif</p> <ul style="list-style-type: none"> • Acte de paroles : Grégoire me fait part d'une insatisfaction, me pose une question et me demande de l'aide. • Conduites discursives : Grégoire explique pourquoi il fabrique un menu (conduite explicative) <p>Conscience de l'écrit</p> <ul style="list-style-type: none"> • Connaissance de l'alphabet: Grégoire connaît plusieurs lettres (leur nom, leur son et leur forme majuscule) • Langage technique de la lecture et de l'écriture : Grégoire place un grand espace entre les lettres (et non entre les mots). • Fonctions du langage écrit : Grégoire utilise l'écrit pour « faire agir » ses amis en les amenant à utiliser un menu et à varier leurs commandes. • Conventions du langage écrit : Grégoire écrit de gauche à droite, et à partir du haut de la page. <p>Principe alphabétique : Grégoire démontre qu'il sait que l'écriture consiste à faire correspondre les graphèmes et les phonèmes, mais il ne connaît pas toutes les correspondances pour y arriver seul.</p> <p>Conscience phonologique : Grégoire est capable d'identifier le son initial de « Noélie » et d'identifier le son « n » commun dans « Noélie » et « menu ».</p> <p>Écriture en émergence : Grégoire utilise la correspondance graphophonétique pour écrire (une lettre par syllabe) de manière autonome.</p>	<p><i>En interagissant avec Grégoire, j'ai constaté qu'il est capable d'identifier un phonème par syllabe. Avec mon aide, il a été en mesure d'identifier tous les phonèmes de « menu » (ZDP)</i></p> <p>Piste d'intervention : Encourager Grégoire à inclure d'autres accessoires contenant de l'écrit dans l'élaboration de ses personnages.</p> <p>Intention pédagogique : Soutenir le développement du principe alphabétique et de la conscience phonologique de Grégoire en l'accompagnant dans la recherche de stratégies permettant d'identifier la correspondance entre les graphèmes et les phonèmes.</p>

Comportements vus/ paroles entendues	Composantes développées en lien avec l'émergence de l'écrit	Interprétation de la ZDP
<p>Exemple 5 : Liam et Thomas jouent aux garagistes. Liam apporte sa voiture au garage. Thomas dit : « Bonjour monsieur, que puis-je faire pour vous? » Liam raconte une mésaventure qui lui est arrivée : « Je m'étais arrêté à la lumière rouge, mais là une auto m'a foncé dessus. J'ai fait « biiiiip », mais l'autre auto n'a pas arrêté et a foncé dedans moi. Alors maintenant mon auto fait un drôle de bruit et elle a besoin d'être réparée. Écoute, elle fait "ssss, crrrrr" Ça doit être son moteur ». Thomas, qui tient un calepin dans ses mains, dit : « je vais noter ça. » Puis, il dit à Liam de revenir plus tard, que ça va couter 100 dollars. Thomas va faire semblant de réparer la voiture et Liam va voir à quoi jouent Brandon et Tara-Jade.</p> <p>Un peu plus tard, je suis allée voir ce que Thomas avait noté sur son calepin. On y voyait le dessin d'une auto et il y avait un « 2 » et un « R » écrit près de l'avant de la voiture. Il avait aussi écrit le nom de Liam en haut à gauche de la page (il a utilisé l'étiquette-mot du prénom de son ami).</p> <p>Je lui ai demandé ce que c'était. Fier, il m'a expliqué qu'il est garagiste et qu'il prend des notes pour se souvenir du problème de chaque voiture. Je lui ai pointé les lettres en lui demandant pourquoi il avait dessiné ça. Thomas m'a dit que c'était un « s » et un « r », mais qu'il ne se souvient pas pourquoi il a mis ces lettres. Je lui ai proposé de « lire » ces lettres en disant le son qu'elles font, que ça l'aiderait peut-être à se souvenir. Il a fait « sssrrrrrr... » et il s'est rappelé que c'était le bruit du moteur brisé.</p>	<p>Langage réceptif</p> <ul style="list-style-type: none"> Liam et Thomas ont des connaissances sur la mécanique automobile et le métier de garagiste, ainsi que sur le service à la clientèle. <p>Langage expressif</p> <ul style="list-style-type: none"> Actes de parole : Thomas accueille Liam. Liam fait part d'un besoin à Thomas. Les interactions sont harmonieuses. Conduite discursive : Liam raconte un récit fictif d'un accident de voiture (narration). Thomas m'explique la signification de ses traces écrites (conduite explicative). Adaptation : Thomas modifie son registre de langue puisqu'il prend le rôle d'un adulte qui offre un service à la clientèle. <p>Grammaire : Thomas utilise une belle syntaxe considérant qu'il a 4 ans (inversion du sujet et du verbe dans une interrogation). Liam a du mal à conjuguer le verbe « arrêter » au passé composé (« je m'étais arrêté » et « l'auto n'a pas arrêté »).</p> <p>Conscience de l'écrit</p> <ul style="list-style-type: none"> Connaissance de l'alphabet : Thomas associe la lettre « s » et la lettre « r » à leur son respectif. Il a bien représenté la forme du « r » (majuscule), mais le « s » est inversé. Fonctions du langage écrit : Thomas utilise l'écrit pour « garder des informations en mémoire ». Convention du langage écrit : Thomas a écrit le nom de son ami en haut à gauche de la page. Reconnaissance visuelle des mots : Thomas a reconnu l'étiquette-mot du prénom de Liam <p>Écriture en émergence : Thomas a utilisé le dessin pour se souvenir, ainsi que l'écrit (graphème qui correspond à son phonème)</p>	<p><i>En interagissant avec Thomas à propos de ce qu'il avait écrit sur son calepin, j'ai constaté qu'il sait que l'écrit sert à se remémorer des choses. Plus tard, il n'est toutefois pas arrivé à utiliser les lettres qu'il avait tracées pour se rappeler ce dont il voulait se souvenir. Avec mon aide, il y est parvenu (ZDP).</i></p> <p>Piste d'intervention : Proposer à Thomas de créer un outil de prise de notes structuré (p. ex., fiche technique du véhicule) qui aiderait son personnage à se remémorer les informations.</p> <p>Intention pédagogique : Soutenir le développement des fonctions de l'écrit en accompagnant Thomas dans la sélection des informations qui devront être consignées sur son outil de prise de notes.</p>

Comportements vus/ paroles entendues	Composantes développées en lien avec l'émergence de l'écrit	Interprétation de la ZDP
<p>Exemple 6 : Fédora et Dylan sont des explorateurs. Ils portent un chapeau et un sac à dos (c'est leur costume). À un moment Fédora interrompt Dylan en disant : « Attention! Un serpent! Il est peut-être "véniméneux"! Ne bouge pas, je vais regarder dans mon "encelopédie" » Fédora prend un livre documentaire sur les animaux qui était dans son sac et cherche une image de serpent. « Là, c'est écrit qu'il est poison! » Dylan dit : « Il est Ve-Ni-Meux. Qu'est-ce qu'on fait? » (Dylan scande le mot parce qu'il a sans doute remarqué l'erreur de prononciation de Fédora). Fédora suggère : « Je pourrais être une exploratrice dompteuse de serpents. Alors je vais jouer de la flûte et le serpent venimeux va s'endormir ».</p>	<p>Langage réceptif</p> <ul style="list-style-type: none"> • Connaissances générales sur le monde : Fédora et Dylan ont des connaissances sur les serpents. <p>Langage expressif</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vocabulaire actif : Fédora utilise un vocabulaire spécialisé à son rôle (venimeux, encyclopédie, dompteuse), mais elle ne prononce pas adéquatement certains mots. Elle sait que « venimeux » signifie « poison ». Dylan utilise aussi le terme « venimeux » et le prononce adéquatement. • Actes de parole : Fédora interrompt Dylan. Dylan questionne Fédora. Fédora fait une suggestion. Les interactions sont harmonieuses. • Adaptation : Fédora adapte son ton de voix en fonction de la situation dangereuse dans le jeu. Elle modifie sa voix quand elle joue un personnage et quand elle « sort du jeu » pour apporter des précisions sur son personnage. Dylan adapte son débit de voix pour attirer l'attention de son interlocutrice sur un mot en particulier. <p>Langage représentatif : Fédora et Dylan utilisent la substitution verbale seulement (aucun objet ne substitue le serpent, seulement le mot amène les enfants à se représenter le serpent dans leur jeu).</p> <p>Conscience de l'écrit :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fonctions de du langage écrit : Fédora démontre qu'elle sait que les livres servent à « s'informer ». • Convention du langage écrit : Fédora manipule le livre en le tenant dans le bon sens et en tournant les pages de gauche à droite. <p>Conscience phonologique : Dylan est capable de segmenter un mot en syllabe.</p> <p>Réorganisation du lexique mental : Fédora utilisait le mot « véniméneux » plutôt que « venimeux ». En entendant son ami utiliser le bon mot de vocabulaire, elle a pu réorganiser son lexique en remplaçant « véniméneux » par « venimeux ».</p> <p>Lecture en émergence : Fédora adopte un comportement d'apprenti lecteur (elle fait semblant de « lire » dans l'encyclopédie les informations qu'elle recherche).</p>	<p><i>Les interactions entre Fédora et Dylan me permettent de constater que Fédora est capable de réajuster son vocabulaire grâce au soutien de Dylan (ZDP).</i></p> <p>Piste d'intervention : Enrichir les connaissances de Fédora et Dylan sur les accessoires utilisés par les explorateurs et sur leur mode d'utilisation.</p> <p>Intention pédagogique : Soutenir le vocabulaire actif de Fédora et Dylan en utilisant de nouveaux mots de vocabulaire dans le contexte de leur jeu des explorateurs (p. ex., proposer de nouveaux accessoires et expliquer/montrer la façon de les utiliser).</p> <p><i>Les enfants interagissent autour de l'encyclopédie, mais ils ne se fient qu'aux illustrations et non au texte ou aux sous-titres (qu'en serait-il avec l'intervention d'un adulte?) (ZDP à vérifier)</i></p> <p>Piste d'intervention : Vérifier si Fédora et Dylan peuvent imiter un comportement de lecteur plus avancé dans leur rôle d'explorateur (utiliser le texte en plus des images).</p> <p>Intention pédagogique : Soutenir la compréhension des conventions du langage écrit en modelant comment se repérer dans un livre documentaire.</p>

Tableau C.10. Exemples de manifestations observables de l'émergence de l'écrit dans le développement d'un scénario

Description du schéma de développement d'un scénario		
Ce schéma est lié à la capacité de l'enfant de s'entendre avec les autres sur une intention de jeu, de planifier avec eux la séquence du déroulement des actions et les interactions (Leong et Bodrova, 2012; Marinova, 2014)		
Comportements vus/ paroles entendues	Composantes développées en lien avec l'émergence de l'écrit	Interprétation de la ZDP
<p>Exemple 7 : Billie est venu me voir et m'a demandé si je voulais jouer avec Adam et elle au salon de coiffure. J'ai accepté. Elle m'a remerciée et elle m'a expliqué : « tu seras une cliente. En premier, tu vas me téléphoner pour prendre rendez-vous. Moi je suis la secrétaire. Je vais écrire ton rendez-vous sur le calendrier. Ensuite, tu vas venir et c'est Adam qui sera ton coiffeur. Il va te couper les cheveux. À la fin, tu vas devoir venir me voir pour payer, ok? »</p> <p>J'ai donc fait semblant de la téléphoner et elle m'a demandé de lui dire les lettres de mon nom qu'elle a inscrites sur son calendrier (de gauche à droite). Billie m'a dit que mon rendez-vous était à 2h00 et elle a inscrit le chiffre « 2 » en dessous de mon nom. Après ma coupe de cheveux, elle m'a donné une facture qu'elle avait préparée. Elle avait retranscrit mon nom, l'heure du rendez-vous. Il y avait aussi des gribouillis et le chiffre « 10 » avec le symbole « \$ ». Quand je lui ai demandé ce qui était écrit sur ma facture, elle m'a pointé le gribouillis en disant qu'il était écrit « coupe de cheveux » et elle a pointé le montant sur la facture en disant : « ça vous coute dix dollars, s'il vous plaît ».</p>	<p>Langage réceptif</p> <ul style="list-style-type: none"> • Connaissances générales sur le monde : Billie et Adam ont des connaissances sur les métiers de coiffeur et de secrétaire. <p>Langage expressif</p> <ul style="list-style-type: none"> • Actes de parole : Billie m'a fait une demande et m'a remerciée. Elle fait preuve de politesse, les interactions sont harmonieuses. • Conduite discursive : Billie m'a raconté le scénario du jeu prévu en précisant trois temps (début, action, fin) (conduite narrative). <p>Conscience de l'écrit</p> <ul style="list-style-type: none"> • Connaissance de l'alphabet : Billie connaît la forme et le nom des lettres de l'alphabet que j'ai épelées. • Langage technique de la lecture et de l'écriture : Billie a écrit des lettres, des chiffres et un symbole (\$) adéquatement. • Fonctions du langage écrit : Billie utilise l'écrit pour « organiser l'information sur le calendrier » et pour « m'informer » du montant à payer. • Conventions du langage écrit : Billie écrit de gauche à droite, de haut en bas. <p>Écriture en émergence : Billie a réalisé deux productions écrites dans son jeu en utilisant les lettres, les chiffres et un symbole, ainsi que les gribouillis.</p>	<p><i>En m'intégrant au jeu de Billie et Adam, j'ai constaté que Billie avait plusieurs connaissances et habiletés liées à l'émergence de l'écrit. Elle agit ainsi comme modèle pour Adam. Je vais continuer d'observer pour voir si Adam aussi utilisera l'écrit dans son rôle de coiffeur.</i></p> <p><i>J'ai constaté que Billie a utilisé le gribouillis sur la facture, bien qu'elle soit capable d'écrire avec les lettres quand on lui épèle le mot à écrire (ZDP)</i></p> <p>Piste d'intervention : Faire ressortir, par mes interactions avec Billie, que l'écriture doit permettre à la secrétaire et à la cliente de se comprendre.</p> <p>Intention pédagogique : Soutenir l'écriture en émergence de Billie en l'amenant à écrire des pseudolettres et des lettres en plus (ou à la place) des gribouillis.</p>

Comportements vus/ paroles entendues	Composantes développées en lien avec l'émergence de l'écrit	Interprétation de la ZDP
<p>Exemple 8 : Émile, Romy et James jouent aux détectives depuis quelques jours. Aujourd'hui, au lieu de se lancer dans le jeu dès le début de la période de jeux libres, ils discutent. Émile dit : « J'ai aimé ça hier quand il fallait trouver des objets qui commençaient par un bruit. J'ai eu l'idée qu'on pourrait faire une enquête pour trouver tous les objets perdus qui commencent par "É"! » Romy : « Ah oui, ça me tente! On pourrait d'abord préparer une liste d'objets perdus qu'il faut trouver. » James : « Après ça, on pourrait avoir un chronomètre pour trouver les objets. Si on ne réussit pas, on va se faire renvoyer de notre travail. » Émile : « Ok, et à la fin, on va recevoir une médaille parce qu'on a réussi notre enquête. Ben sauf si on n'a pas réussi le chronomètre, là bien on perdrait notre travail. »</p> <p>Les trois amis s'installent à une table et font une tempête d'idée pour dresser leur liste. À tour de rôle ils dessinent sur la feuille. Ils regardent autour d'eux dans la classe pour trouver des idées « étoile, étui, évier, étagère, escalier... » James propose le « TBI », mais Romy réplique que « T » c'est pas comme « é ». Alors James propose « écran » et les deux autres sont d'accord. James l'ajoute à la liste en dessinant un carré. Puis, ils m'empruntent le « time timer » et réalisent leur enquête. Au cours du jeu, Romy s'exclame : « Hey! J'ai trouvé une efface, on peut l'ajouter aussi! »</p>	<p>Langage réceptif</p> <ul style="list-style-type: none"> • Connaissances générales sur le monde : Émile, Romy et James ont des connaissances sur le métier de détective. • Vocabulaire réceptif : Émile, Romy et James comprennent le son « é » plutôt que « è » lorsqu'ils entendent « efface et escalier ». <p>Langage expressif</p> <ul style="list-style-type: none"> • Actes de parole : Émile, Romy et James discutent pour accepter ou refuser les propositions avancées (du scénario et des objets à ajouter à la liste). • Conduite discursive : Émile, Romy et James élaborent ensemble un scénario de jeu (début, action, fin) (conduite narrative). Ils argumentent aussi quand ils sont en désaccord sur un mot proposé (conduite argumentative). <p>Conscience de l'écrit</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fonctions du langage écrit : Émile, Romy et James utilisent l'écrit pour « garder en mémoire » les objets qu'ils doivent trouver pendant le déroulement de leur jeu. • Conventions du langage écrit : Émile, Romy et James dessinent les objets de leur liste l'un au-dessus de l'autre (comme les mots d'une liste) <p>Conscience phonologique :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Habilité épilinguistique : Émile, Romy et James sont capables d'identifier des mots qui commencent par le même phonème. Ils sont capables d'isoler le phonème initial des mots. <p>Écriture en émergence : Émile, Romy et James utilisent le dessin pour se souvenir des objets qu'ils devront trouver.</p>	<p><i>En interagissant ensemble, Émile, Romy et James utilisent le métalangage pour discuter à propos des sons dans les mots. Quand l'un d'eux propose un mot qui ne commence pas par le nom « é », les deux autres émettent un doute et ensemble, ils déterminent si le mot est ajouté à la liste ou rejeté (ZDP).</i></p> <p>Piste d'intervention : Proposer un nouveau scénario de jeu (nouvelle enquête) dans laquelle les trois enfants chercheront des objets commençant par un autre son (ou des objets qui riment en « é » - son final plutôt qu'initial).</p> <p>Intention pédagogique : Soutenir le développement de la conscience phonologique des trois enfants en les amenant à isoler le phonème initial ou final des mots.</p>

Comportements vus/ paroles entendues	Composantes développées en lien avec l'émergence de l'écrit	Interprétation de la ZDP
<p>Exemple 9 : Plusieurs enfants de la classe ont décidé de jouer aux magasins. Marina organise sa bibliothèque, Joey ouvre un casse-croute, Mathéo prépare un magasin de jouets et Léonie a une boutique de mode. Quand chaque commerce est prêt, ils se regroupent pour s'expliquer le fonctionnement.</p> <p>Marina : « Voilà votre carte de bibliothèque. Vous devez l'apporter à la bibliothèque pour prendre des livres. Joey, je t'ai préparé des livres de cuisine. Tu pourras venir les emprunter. Quand vous prenez des livres, je vais écrire leur titre dans mon ordinateur et vous devrez les rapporter plus tard pendant le jeu et en prendre d'autres. » Léonie demande si elle peut écrire son nom sur sa carte. Marina trouve que c'est une bonne idée et tous les joueurs identifient leur carte de bibliothèque.</p> <p>Joey montre son casse-croute : « J'ai dessiné le menu sur la pancarte sur ma table. J'aimerais ça que vous veniez manger souvent pendant le jeu. » Léonie lui demande de leur dire ce que représentent plusieurs mots et images sur le menu. Joey explicite ses gribouillis et ses dessins. À la suggestion de Léonie, il écrit « F » et « T » à côté de son dessin de « frites » que les autres ne trouvaient pas compréhensible.</p> <p>Mathéo explique que, dans son magasin, les clients n'ont pas le droit de jouer avec les jouets, ils doivent les acheter. Léonie raconte qu'elle a vu dans une bijouterie une affiche qui montrait le dessin d'une main avec un X dessus qui voulait dire de ne pas toucher. Elle suggère à Mathéo d'en faire une avec lui pour son magasin.</p>	<p>Langage réceptif</p> <ul style="list-style-type: none"> • Connaissances générales sur le monde : Marina, Joey, Mathéo et Léonie ont des connaissances sur différents commerces. <p>Langage expressif</p> <ul style="list-style-type: none"> • Actes de parole : Marina, Joey et Mathéo présentent leur commerce et donnent des consignes. Léonie propose des idées et fait une demande. Joey fait une proposition. • Conduite discursive : Marina élabore le scénario qui se déroule à la bibliothèque (conduite narrative). Léonie raconte un événement réel qui lui est arrivé (conduite narrative). Joey explique ses dessins et ses gribouillis (conduite explicative) <p>Conscience de l'écrit</p> <ul style="list-style-type: none"> • Connaissance des lettres : Joey connaît le nom et la forme des lettres « F » et « T » que Léonie lui propose d'écrire. • Fonctions du langage écrit : Léonie propose aux autres d'utiliser l'écrit pour « organiser des informations » (nom sur la carte), pour « informer » (lettres ajoutées au dessin) et pour « faire agir » (affiche de ne pas toucher). • Reconnaissance visuelle des mots : Marina, Joey, Mathéo et Léonie savent écrire leur prénom (à l'image et non au son). <p>Principe alphabétique : Léonie est capable d'identifier le phonème initial et final du mot « frite » et de les associer aux graphèmes correspondants.</p> <p>Écriture en émergence : Marina, Joey, Mathéo et Léonie utilisent des lettres pour écrire leur prénom. Joey utilise le dessin et les gribouillis pour représenter son menu, mais peut écrire les lettres proposées par Léonie.</p> <p>Lecture en émergence : Léonie utilise des lettres (sa connaissance de leur son) pour mieux comprendre un dessin.</p>	<p><i>Les interactions sociales entre les quatre enfants me permettent de voir que Léonie a des connaissances plus avancées en émergence de l'écrit. Elle partage ses idées avec les autres qui les adoptent.</i></p> <p><i>Avec le soutien de Léonie, Marina, Joey et Mathéo découvrent différentes fonctions de l'écrit (organiser l'information et faire agir) (ZDP).</i></p> <p>Piste d'intervention : Enrichir le scénario des différentes unités de jeu (chaque magasin) en utilisant l'écrit pour différentes fonctions.</p> <p>Intention pédagogique : Soutenir la découverte des différentes fonctions de l'écrit en lien avec le magasinage (p. ex., exprimer ses goûts ou ses sentiments en remplissant un sondage de satisfaction, garder en mémoire en préparant une liste de commissions, s'informer sur l'utilisation ou les bienfaits d'un produit, apprendre à cuisiner avec un livre de recettes, imaginer des histoires et créer des livres pour la bibliothèque, etc.)</p>

3.3 Planifier, à partir des observations, et intervenir dans la ZDP de l'enfant

À cette étape-ci de la démarche d'étayage, l'enseignant-e doit prendre appui sur ses analyses afin de planifier ses interventions. Pour soutenir l'enseignant-e dans cette étape, nous proposons dans un premier temps des interventions qui permettent de soutenir l'émergence de l'écrit dans le jeu symbolique. Dans un deuxième temps, nous présentons la procédure de planification des interventions de soutien de l'émergence de l'écrit, une grille de planification et un exemple de la mise en œuvre de cette procédure.

3.3.1 Interventions permettant de soutenir l'émergence de l'écrit par le jeu symbolique

Pour que le jeu symbolique suscite de manière optimale l'émergence de l'écrit, il est important qu'un adulte s'investisse dans cette activité. (Ashiabi, 2007; Chien et al., 2010; Jones et Reynolds, 2011; Weisberg et al., 2013). Pour ce faire, il est possible pour l'enseignant-e d'intervenir en prenant une posture à l'extérieur du jeu ou à l'intérieur du jeu (Fleer, 2015; Hadley, 2002; Hakkarainen et al., 2013). En adoptant une posture extérieure au jeu, il ou elle conserve son statut d'enseignant-e, alors qu'en prenant une posture intérieure au jeu, il ou elle adopte un rôle afin d'interagir avec les enfants en tant que joueur-euse (Hadley, 2002).

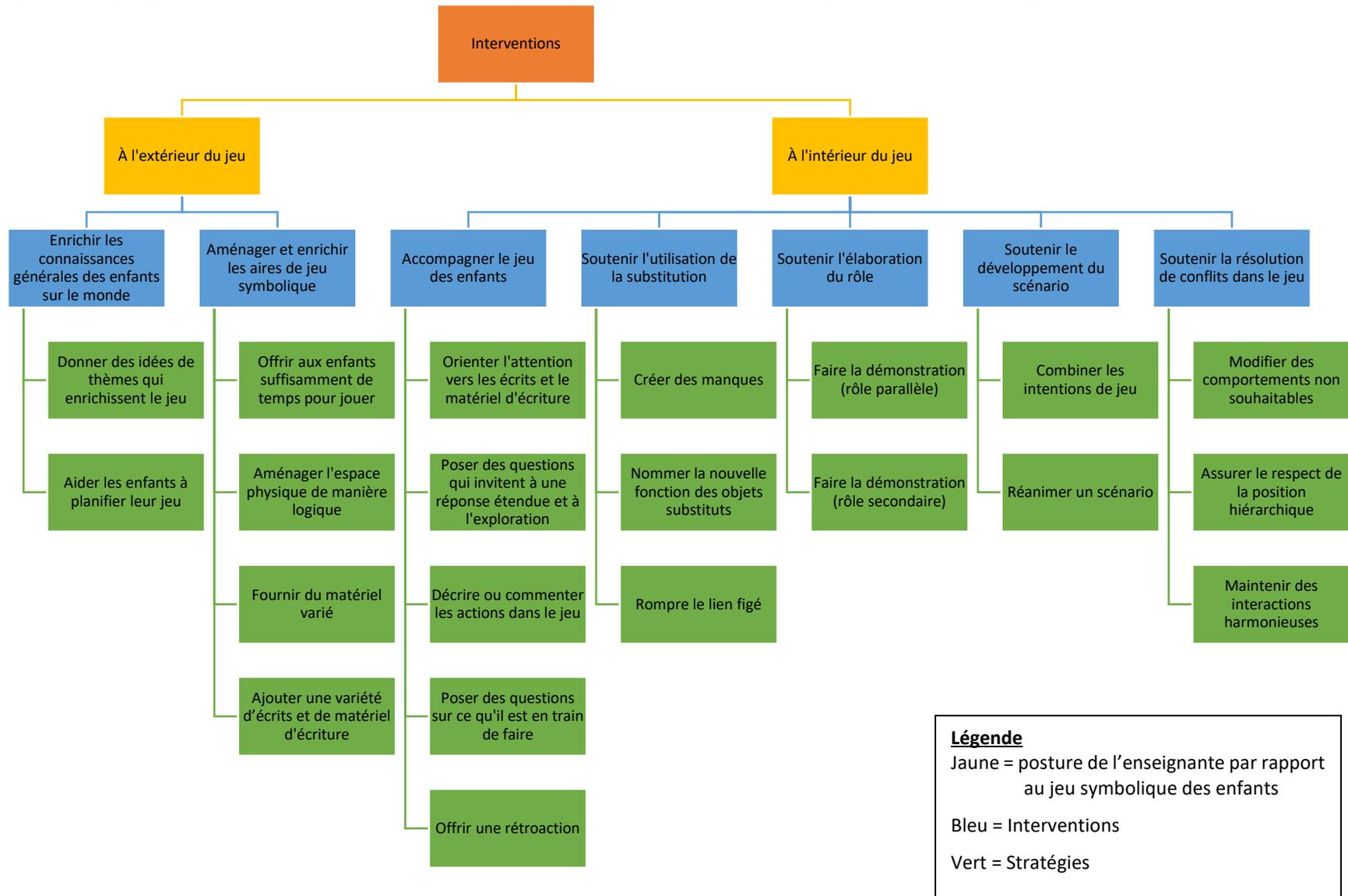
Il s'avère important de souligner que lorsqu'un adulte intervient à l'extérieur du jeu symbolique, son intervention risque d'interrompre le cours du jeu (Jones et Reynolds, 2011). Par ailleurs, à 4 ans, les enfants ont du mal à reprendre un jeu qui a été interrompu (Bodrova et Leong, 2012). Ainsi, il est davantage recommandé d'intervenir à l'intérieur du jeu, en interprétant un rôle et en prenant part aux jeux des enfants (Jones et Reynolds, 2011; Lemay et al., 2019; Marinova, 2014).

En adoptant une posture à l'intérieur du jeu, « les enseignantes enrichissent et orientent le scénario, encouragent les autres joueurs à trouver un rôle, modélisent les autres rôles, maintiennent le jeu lorsque ce dernier risque de s'éteindre et interviennent pour corriger des comportements ou prévenir des conflits... » (Marinova, Dumais et Leclaire, 2020, p. 147). L'enseignant-e doit également être vigilant-e afin de ne pas prendre le contrôle du jeu et de laisser les enfants diriger ce dernier (Jones et Reynolds, 2011; Lemay et al., 2019). Pour que les interventions à l'intérieur du jeu symbolique soient efficaces, il est essentiel de percevoir le jeu symbolique comme un récit de l'enfant sur le monde et d'utiliser ce récit (les idées, la vision de l'enfant) comme porte d'entrée dans son jeu (Hakkarainen et al., 2013). L'intervention de l'enseignant-e doit ainsi viser à développer le jeu symbolique en le complexifiant par l'ajout de contenus d'apprentissage (p. ex., connaissances et habiletés liées à l'émergence de l'écrit) qui permettent de

résoudre des problèmes dans le contexte de la situation imaginaire (Fleer, 2015). Ainsi, **l'originalité de notre dispositif pédagogique consiste à soutenir l'émergence de l'écrit en cherchant à améliorer les habiletés de jeu des enfants, ce qui rend le développement du langage oral et écrit « nécessaire à quelque chose » du point de vue de l'enfant.**

Dans cette section du dispositif pédagogique, nous proposons ainsi différentes interventions qu'il est possible de mettre en œuvre pour soutenir l'émergence de l'écrit dans le jeu symbolique, et ce, en prenant une posture extérieure ou intérieure au jeu symbolique. Dans les prochains paragraphes, sept interventions sont présentées : 1) enrichir les connaissances générales des enfants sur le monde, 2) aménager et enrichir les aires de jeu symbolique, 3) accompagner le jeu des enfants, 4) soutenir l'utilisation de la substitution, 5) soutenir l'élaboration du rôle, 6) soutenir le développement du scénario, et 7) soutenir la résolution de conflits dans le jeu. Pour chacune de ces interventions, différentes stratégies de mise en œuvre seront décrites et exemplifiées. La Figure C.5 de la page suivante présente l'organigramme des liens entre ces éléments.

Figure C.5. Organigramme des liens entre la posture de l'enseignante, les interventions et les stratégies de soutien de l'émergence de l'écrit dans le jeu symbolique



Interventions dans lesquelles l'enseignant·e adopte une posture extérieure au jeu symbolique

Première intervention : Enrichir les connaissances générales des enfants sur le monde

Pour réaliser un jeu symbolique, les enfants combinent des éléments et des événements de la réalité qu'ils connaissent pour élaborer un rôle et développer un scénario (Marinova, 2014). Il s'avère toutefois que les enfants manquent souvent de connaissances de base pour y parvenir (Bodrova et Leong, 2019). Par exemple, « pour jouer à un jeu aussi commun que celui de "l'hôpital", les enfants ont besoin de savoir à quoi ressemblent les hôpitaux et qui y travaille - quels sont leurs titres, ce que chacun d'eux fait, etc. » (Bodrova et Leong, 2019, p. 42).

Cette intervention consiste donc à enrichir les connaissances générales des enfants en explorant des thèmes de jeu et en identifiant avec eux les rôles et les actions qui y sont associés (Bodrova et Leong, 2012). Il peut s'agir d'acquérir de nouvelles connaissances, mais aussi de partager collectivement les connaissances de chacun et de les combiner pour planifier un scénario de jeu. Pour ce faire, il est possible de mettre en œuvre l'une de ces stratégies : 1) donner des idées de thèmes qui enrichissent le jeu ou 2) aider les enfants à planifier leur jeu.

Stratégie 1 : Donner des idées de thèmes qui enrichissent le jeu

Cette stratégie consiste à découvrir les différents métiers. Pour ce faire, l'enseignant·e peut organiser une sortie scolaire afin de visiter des lieux publics (p. ex., restaurant, épicerie, bibliothèque municipale, bureau de poste, clinique vétérinaire, etc.) ou encore de consulter des livres ou d'accueillir en classe un invité·e qui parle de son métier (Bodrova et Leong, 2012). Cette stratégie vise à attirer l'attention des enfants sur les actions, les mots et les interactions sociales entre les personnes pour les amener à tenir de nouveaux rôles et à intégrer des comportements de lecteur et de scripteur propres aux rôles joués.

Stratégie 2 : Aider les enfants à planifier leur jeu

Cette stratégie consiste à se projeter dans le jeu (à quoi jouerons-nous?) ou à revenir sur le jeu (comment avons-nous joué?) (Marinova, Dumais et Drainville, 2020). Se projeter dans le jeu consiste à demander aux enfants de raconter ce qu'ils ont l'intention de faire dans leur jeu. Le fait d'énoncer leurs idées initiales assure une meilleure compréhension mutuelle et crée un contexte d'activité partagée

(Bodrova et Leong, 2012). Puis, après avoir joué, l'enseignant·e peut demander aux enfants s'ils souhaitent reprendre ce jeu le lendemain et leur suggérer de mettre de côté les accessoires dont ils auront besoin le jour suivant. Cette stratégie favorise la prolongation du jeu pendant plus d'une journée. Le lendemain, il ou elle invite les enfants à revenir sur le jeu qu'ils ont joué et à discuter du plan prévu. Le but n'est pas d'obliger les enfants à s'en tenir à leurs idées initiales, mais de les aider à assurer une certaine continuité dans leurs actions. De plus, l'enseignant·e peut encourager les enfants à réaliser des planifications écrites (p. ex., représenter avec un dessin ou des mots les actions et les rôles que les joueurs entreprendront) (Bodrova et Leong, 2012).

Deuxième intervention : Aménager et enrichir les aires de jeu symbolique

L'environnement physique de la classe joue un rôle dans le soutien du développement langagier (Charron et al., 2016; Neumann et al., 2012). En effet, des recherches ont montré que l'enrichissement des aires de jeu symbolique avec des écrits (p. ex., affiches, livres et cartes) et du matériel d'écriture (p. ex., variété de papier, crayons, lettres aimantées) avait pour effet d'augmenter la fréquence des interactions des enfants avec l'écrit (p. ex., manipulation du matériel, imitation du lecteur et du scripteur) (Klenk, 2001; Neuman et Roskos, 2007).

Cette intervention consiste ainsi à assurer la qualité de l'aménagement de l'environnement physique et plus particulièrement à enrichir les aires de jeu symbolique en mettant à la disposition des enfants des écrits et du matériel d'écriture. Pour mettre en œuvre cette intervention, l'enseignant·e peut recourir à quatre stratégies : 1) offrir aux enfants suffisamment de temps pour jouer, 2) aménager l'espace physique de manière logique, 3) fournir du matériel varié, 4) ajouter une variété d'écrits et de matériel (Bodrova et Leong, 2012; Jones et Reynolds, 2011).

Stratégie 1 : offrir aux enfants suffisamment de temps pour jouer

Bodrova et Leong (2012) recommandent de prévoir une période de jeu ininterrompue de 40 à 60 minutes tous les jours pour permettre aux enfants de s'investir dans l'élaboration d'un rôle et le développement d'un scénario. En début d'année scolaire, il est possible d'offrir une période plus courte (20 minutes) et de l'allonger en fonction du développement des habiletés de jeu des enfants. Cette stratégie consiste également à ne pas interrompre le jeu en demandant à certains enfants de terminer

ou d'entreprendre une autre activité. Pour leur part, Jones et Reynolds (2011) suggèrent à l'enseignant-e de faire preuve de flexibilité et d'adapter la durée de la période de jeu (et l'ensemble de sa planification) en fonction du rythme des enfants.

Stratégie 2 : aménager l'espace physique de manière logique

Cette stratégie consiste à présenter le matériel pour que celui-ci ait du sens pour les enfants, c'est-à-dire qu'il faut regrouper les accessoires pouvant servir à un même jeu et les placer à la vue afin d'attirer l'attention (Jones et Reynolds, 2011). Des enseignantes ont d'ailleurs confié qu'en modifiant le thème des aires de jeu symbolique en s'inspirant des thématiques abordées en classe, cela stimulait l'intérêt des enfants et les encourageait à s'y investir (p. ex., un coin « hôpital » est aménagé pendant le thème du corps humain, puis il se transforme en une « épicerie » ou un « restaurant » pendant le thème de l'alimentation) (Drainville, 2017).

Stratégie 3 : fournir du matériel varié

Cette stratégie consiste à intégrer des jouets et des accessoires à multiples fonctions dans les aires de jeu symbolique (p. ex., ajouter plusieurs grands morceaux de tissus colorés plutôt qu'une robe de princesse, ajouter du matériel ouvert et polyvalent). Il faut aussi proposer des jouets de différentes cultures (p. ex., dans le coin maison, mettre une poussette, un porte-bébé et une écharpe de portage) (Bodrova et Leong, 2012). L'enseignant-e doit encourager les enfants à inventer leurs propres accessoires de jeu (p. ex., utiliser un objet substitut, faire semblant d'avoir un objet en faisant simplement le geste, fabriquer l'accessoire manquant, comme les menus d'un restaurant). Il est aussi conseillé de fournir des accessoires simples et représentatifs qui désignent les rôles et qui permettent aux enfants de se les rappeler (p. ex., une toque pour le cuisinier et un tablier pour le serveur) (Bodrova et Leong, 2012).

Stratégie 4 : ajouter une variété d'écrits et de matériel d'écriture aux aires de jeu symbolique

Cette stratégie consiste à ajouter une variété d'écrits et de matériel d'écriture aux aires de jeu symbolique. Pour ce faire, l'enseignant-e doit se questionner sur les contextes de la vie réelle dans lesquels les gens lisent et écrivent afin de les reproduire dans les aires de jeu symbolique en ajoutant

les écrits et le matériel d'écriture pertinents au regard du thème de jeu des enfants (Giasson, 2003; Jones et Reynolds, 2011).

Pour offrir des pistes d'amélioration¹⁰⁵ de l'aménagement des aires de jeu symbolique de la classe d'éducation préscolaire, nous avons élaboré une liste à cocher permettant à l'enseignant·e d'évaluer la qualité de l'aménagement physique des aires de jeu symbolique de sa classe au regard de l'émergence de l'écrit (Tableau C.11 situé à la page suivante).

¹⁰⁵ Dans une version ultérieure du dispositif pédagogique, des photos présentant des aires de jeu symbolique enrichies d'écrits ainsi que de matériel d'écriture seront ajoutées pour inspirer les enseignantes.

Tableau C.11. Liste à cocher pour évaluer la qualité de l'aménagement physique des aires de jeu symbolique de la classe au regard de l'émergence de l'écrit

<p>Les jouets et les accessoires de jeu favorisent-ils l'émergence de l'écrit ?</p> <p><input type="checkbox"/> Toutous et poupées (<i>à qui faire la lecture</i>)</p> <p><input type="checkbox"/> Jouets et accessoires de jeu avec des écrits dessus (p. ex., boîtes d'aliments, téléphone, caisse enregistreuse, etc.) (<i>pour attirer l'attention des enfants sur les fonctions de l'écrit</i>)</p> <p><input type="checkbox"/> Trousses d'outils (p. ex., pour le médecin, le mécanicien, le dentiste) (<i>pour étendre le vocabulaire réceptif et actif des enfants</i>)</p> <p><input type="checkbox"/> Accessoires de costumes (badges, insignes, cocardes, planchette à pince, logos de superhéros) (<i>pour identifier leurs rôles</i>)</p> <p><input type="checkbox"/> Accessoires liés à un conte ou une histoire (p. ex., costumes de chaperon rouge, toutou de loup, blocs pour construire une maison) (<i>pour permettre aux enfants de jouer les histoires</i>)</p>																									
<p>Les aires de jeu symbolique contiennent-elles une variété d'écrits ?</p> <p><input type="checkbox"/> Livres de différents genres (liés aux thèmes des jeux)</p> <table border="0"> <tr> <td><input type="checkbox"/> Livres d'histoire</td> <td><input type="checkbox"/> Abécédaire</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> Contes et légendes</td> <td><input type="checkbox"/> Atlas</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> Documentaires</td> <td><input type="checkbox"/> Livres d'arts (musique, artistes, musiciens, etc.)</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> Livres de concepts (les nombres, les parties du corps, les animaux, etc.)</td> <td><input type="checkbox"/> Livres incitatifs (bricolage, expérience, manipulation)</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> Livres de recettes (mets de différentes cultures)</td> <td><input type="checkbox"/> Livres créés par les enfants</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> Magazines</td> <td><input type="checkbox"/> Livrets d'instruction</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> Journaux</td> <td><input type="checkbox"/> Brochures publicitaires</td> </tr> </table> <p><input type="checkbox"/> Affiches, photos et images présentant des événements ou des thèmes issus de la vie des enfants (éléments multiculturels)</p> <table border="0"> <tr> <td><input type="checkbox"/> Affiches désignant les commerces (épicerie, fleuriste, salon de coiffure, garage...)</td> <td><input type="checkbox"/> Plans de construction</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> Cartes postales, mappemonde</td> <td><input type="checkbox"/> Listes de fournitures</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> Menus (mets de différentes cultures)</td> <td><input type="checkbox"/> Affiches d'événements communautaires (fêtes de quartier, ventes de garage)</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> Étiquettes-mots significatives (p. ex., étiquettes de prix incluant le nom de l'item)</td> <td><input type="checkbox"/> Calendrier (affichant des fêtes de différentes cultures)</td> </tr> <tr> <td></td> <td><input type="checkbox"/> Affiches thématiques (les parties du corps humain, les pièces de voiture, les animaux, etc.)</td> </tr> </table>		<input type="checkbox"/> Livres d'histoire	<input type="checkbox"/> Abécédaire	<input type="checkbox"/> Contes et légendes	<input type="checkbox"/> Atlas	<input type="checkbox"/> Documentaires	<input type="checkbox"/> Livres d'arts (musique, artistes, musiciens, etc.)	<input type="checkbox"/> Livres de concepts (les nombres, les parties du corps, les animaux, etc.)	<input type="checkbox"/> Livres incitatifs (bricolage, expérience, manipulation)	<input type="checkbox"/> Livres de recettes (mets de différentes cultures)	<input type="checkbox"/> Livres créés par les enfants	<input type="checkbox"/> Magazines	<input type="checkbox"/> Livrets d'instruction	<input type="checkbox"/> Journaux	<input type="checkbox"/> Brochures publicitaires	<input type="checkbox"/> Affiches désignant les commerces (épicerie, fleuriste, salon de coiffure, garage...)	<input type="checkbox"/> Plans de construction	<input type="checkbox"/> Cartes postales, mappemonde	<input type="checkbox"/> Listes de fournitures	<input type="checkbox"/> Menus (mets de différentes cultures)	<input type="checkbox"/> Affiches d'événements communautaires (fêtes de quartier, ventes de garage)	<input type="checkbox"/> Étiquettes-mots significatives (p. ex., étiquettes de prix incluant le nom de l'item)	<input type="checkbox"/> Calendrier (affichant des fêtes de différentes cultures)		<input type="checkbox"/> Affiches thématiques (les parties du corps humain, les pièces de voiture, les animaux, etc.)
<input type="checkbox"/> Livres d'histoire	<input type="checkbox"/> Abécédaire																								
<input type="checkbox"/> Contes et légendes	<input type="checkbox"/> Atlas																								
<input type="checkbox"/> Documentaires	<input type="checkbox"/> Livres d'arts (musique, artistes, musiciens, etc.)																								
<input type="checkbox"/> Livres de concepts (les nombres, les parties du corps, les animaux, etc.)	<input type="checkbox"/> Livres incitatifs (bricolage, expérience, manipulation)																								
<input type="checkbox"/> Livres de recettes (mets de différentes cultures)	<input type="checkbox"/> Livres créés par les enfants																								
<input type="checkbox"/> Magazines	<input type="checkbox"/> Livrets d'instruction																								
<input type="checkbox"/> Journaux	<input type="checkbox"/> Brochures publicitaires																								
<input type="checkbox"/> Affiches désignant les commerces (épicerie, fleuriste, salon de coiffure, garage...)	<input type="checkbox"/> Plans de construction																								
<input type="checkbox"/> Cartes postales, mappemonde	<input type="checkbox"/> Listes de fournitures																								
<input type="checkbox"/> Menus (mets de différentes cultures)	<input type="checkbox"/> Affiches d'événements communautaires (fêtes de quartier, ventes de garage)																								
<input type="checkbox"/> Étiquettes-mots significatives (p. ex., étiquettes de prix incluant le nom de l'item)	<input type="checkbox"/> Calendrier (affichant des fêtes de différentes cultures)																								
	<input type="checkbox"/> Affiches thématiques (les parties du corps humain, les pièces de voiture, les animaux, etc.)																								

Les aires de jeu symbolique contiennent-elles une variété de matériel d'écriture ?

Variété de papiers

- Feuilles blanches et colorées
- Feuilles lignées
- Feuilles quadrillées
- Carton de construction
- Calepins
- Note autocollante (post-it)
- Liste des élèves de la classe
- Enveloppes
- Cartes postales vierges
- Cahiers de notes
- Livres vierges (feuilles brochées pour fabriquer un livre)
- Cartes de souhaits vierges (carton plié)

Variété d'outils d'écriture et de dessin

- Crayons de bois
- Crayons de cire
- Crayons-feutres
- Craies et tableau noir
- Feutre effaçable et tableau blanc
- Stencils
- Stylos
- Crayons de plomb
- Clavier et ordinateur (pour faire semblant)
- Étampes et encrier
- Lettres et chiffres aimantés
- Lettres et chiffres autocollants

Les aires de jeu symbolique sont-elles attrayantes?

- Offrir un espace suffisamment grand pour accueillir confortablement 4 ou 5 enfants dans une même aire de jeu symbolique
- Situer les unités de rangement près de leur lieu d'utilisation et identifier leur organisation par des écrits et/ou des images (p. ex., les petites voitures et les figurines sont rangées près des blocs de construction, chaque bac est identifié)
- Organiser physiquement les jouets et les accessoires pour montrer qu'ils vont ensemble (p. ex., boîte aux lettres et enveloppes situées dans le coin du bureau de poste)
- Utiliser des affichages, de la lumière et des couleurs pour attirer et retenir l'attention ainsi que l'intérêt des enfants dans les différentes aires de jeu

Inspiré de Barone et Mallette (2013); Burns et Sauriol (s.d.); Griffith et al. (2008); Morrow et al. (2016); Smith et al. (2008).

Interventions dans lesquelles l'enseignant-e adopte une posture à l'intérieur du jeu symbolique

Troisième intervention : Accompagner le jeu symbolique des enfants

Offrir aux enfants un environnement de classe enrichi de matériel d'écriture et d'écrits est un premier pas pour soutenir leur développement langagier, mais cela n'est pas suffisant (Gerde et al., 2015; Guo et al., 2012; Pyle, Prioletta et al., 2018). En effet, l'étude de Guo et al. (2012) montre que la présence de matériel d'écriture et d'écrits dans la classe avait des effets positifs sur les habiletés liées à l'écrit des enfants seulement lorsqu'elle était combinée à un soutien de la part de l'enseignante. Par ailleurs, il s'avère l'importance d'attirer l'attention des enfants sur les écrits environnementaux pour les amener à s'y intéresser (Gerde et al., 2015; Neumann et al., 2013).

Cette intervention consiste à interagir ponctuellement avec les enfants alors qu'ils jouent afin de soutenir leurs initiatives, de les questionner, de discuter avec eux à propos des personnages et des rôles joués et de complexifier leur jeu à l'occasion (Bouchard et al., 2015). Il est important dans la mise en œuvre de cette intervention que l'enseignant-e attende après avoir posé une question à l'enfant dans le jeu afin de lui laisser un temps pour choisir les mots dont il a besoin pour exprimer ses idées et pour formuler une réponse (Wasik et Jacobi-Vessels, 2017). Ce temps d'attente doit être équilibré, c'est-à-dire qu'il faut accorder à l'enfant le temps de réfléchir, mais aussi savoir quand il ne sait tout simplement pas comment réagir à la question posée. Dans ce cas, l'enseignant-e fournit une réponse à la question ou soutient l'enfant dans la formulation d'une réponse (Wasik et Jacobi-Vessels, 2017). Pour soutenir l'émergence de l'écrit de l'enfant, voici quelques stratégies¹⁰⁶ : 1) orienter l'attention des enfants vers les écrits et le matériel d'écriture, 2) les questionner sur leurs connaissances en lien avec le contenu du jeu, 3) commenter leurs actions dans le jeu, 4) les questionner sur ce qu'ils sont en train de faire ainsi que 5) leur offrir une rétroaction (Neuman et Roskos, 1993; Wasik et Jacobi-Vessels, 2017).

Stratégie 1 : orienter l'attention des enfants vers les écrits et le matériel d'écriture

Cette stratégie consiste à orienter l'attention des enfants vers les écrits et le matériel d'écriture (Neuman et Roskos, 1993). Pour ce faire, l'enseignant-e encourage l'enfant à s'impliquer activement, tout en lui fournissant des propositions verbales et des indices sous forme de commandes et de questions, le guidant ainsi dans le jeu (Neuman et Roskos, 1993). Par exemple, en prenant un rôle,

¹⁰⁶ Dans l'étude de Wasik et Jacobi-Vessels (2017), la posture de l'enseignante est extérieure au jeu (elle ne joue pas un rôle). Nous avons choisi de présenter les stratégies que les auteures proposent en modifiant les exemples afin d'illustrer comment ces stratégies peuvent se réaliser alors que l'enseignant-e prend une posture de joueuse.

l'enseignant-e peut annoncer à l'enfant avec qui il ou elle joue qu'elle vient d'acheter un livre de recettes. Elle peut aussi lui suggérer d'y choisir un repas à préparer.

Stratégie 2 : poser des questions à l'enfant qui invitent à une réponse étendue et à l'exploration

Cette stratégie consiste à poser des questions à l'enfant sur ses connaissances sur son jeu en général ou sur le vocabulaire en lien avec celui-ci (p. ex., l'enseignant-e propose à l'enfant de jouer avec lui. Puis, il ou elle lui demande : « *Qu'est-ce que tu construis ?* » « *Un tunnel! Peux-tu m'expliquer ce que c'est ?* ») (Wasik et Jacobi-Vessels, 2017). Les questions adressées à l'enfant peuvent aussi avoir pour but de l'amener à établir des liens entre le mot de vocabulaire (p. ex., tunnel) et les applications du monde réel afin d'enrichir ses connaissances et ses habiletés langagières sur un concept (p. ex., l'enseignant-e peut lui demander : « *Quand on aura construit notre tunnel, à quoi nous servira-t-il ?* »). Par ses questions, il ou elle offre à l'enfant l'occasion d'explorer ses idées et de verbaliser son raisonnement (p. ex., elle lui demande « *De quoi aurons-nous besoin pour construire le tunnel ?* »). Cette stratégie vise à aider l'enfant à étendre son vocabulaire et à développer ses idées sur un concept tout en prenant part à son jeu.

Stratégie 3 : décrire ou commenter les actions de l'enfant dans le jeu

Cette stratégie consiste à décrire ou à commenter les actions de l'enfant dans le jeu, notamment les comportements liés à l'utilisation du langage écrit, afin d'amener plus loin les connaissances et les habiletés de l'enfant (Neuman et Roskos, 1993). Ainsi, l'enseignant-e prend appui sur ce qu'il semble déjà connaître (p. ex., un enfant est en train d'écrire une adresse postale sur une enveloppe) et vise à approfondir ses connaissances en lui donnant des informations additionnelles (p. ex., l'enseignant-e commente la fonction de l'adresse sur une enveloppe. Pour ce faire, il ou elle peut se présenter en tant que facteur·trice : « *Bonjour, je viens chercher le courrier à livrer. Oh, je vois que tu as écrit l'adresse sur l'enveloppe. Ça me permettra de savoir à qui je dois apporter la lettre, mais aussi à quel endroit habite cette personne* »). En commentant les actes posés par l'enfant dans son jeu, l'enseignant-e peut également soutenir le développement du langage oral et du vocabulaire de l'enfant en utilisant différents verbes pour l'aider à décrire les actions qui se produisent pendant le jeu et en introduisant des adjectifs qui améliorent les descriptions du jeu (p. ex., alors que l'enfant écrit l'adresse sur l'enveloppe, l'enseignant-e lui demande ce qu'il utilise pour écrire. L'enfant lui répond alors « *un stylo* »).

Il ou elle ajoute : « *Oui, c'est un type spécial de stylo appelé "à bille". Regarde, il a une bille à son extrémité qui roule sur le papier* » (Wasik et Jacobi-Vessels, 2017).

Stratégie 4 : poser des questions sur ce que l'enfant est en train de faire

Cette stratégie consiste à poser des questions à l'enfant sur ce qu'il est en train de faire. Ainsi, l'enfant est amené à réfléchir à ses actions, à mettre des mots dessus et à articuler les étapes à venir, ce qui l'aide à traduire sa pensée en mots et à utiliser (ou apprendre) des mots de vocabulaire pour décrire ses actions (p. ex., en jouant à construire un tunnel avec un enfant, l'enseignant-e lui demande « *Comment réussis-tu à faire tenir les blocs ensemble pour construire ton tunnel ? J'aimerais faire comme toi!* ») (Wasik et Jacobi-Vessels, 2017).

Stratégie 5 : offrir une rétroaction

Cette stratégie consiste à souligner les apprentissages de l'enfant en émergence de l'écrit et à encourager son exploration de la lecture et de l'écriture. (p. ex., l'enseignant-e félicite un enfant pour ce qu'il fait et souligne verbalement son comportement « *Bravo, je vois que tu as signé ton nom en bas de la carte !* ») (Neuman et Roskos, 1993).

La rétroaction peut également prendre la forme d'une simple reformulation de ce que l'enfant a dit en utilisant une syntaxe plus élaborée (p. ex., si l'enfant répond « *un tunnel* » à la question « *Que construis-tu?* », l'enseignant-e peut commenter « *Ah, tu construis un tunnel.* ») (Wasik et Jacobi-Vessels, 2017).

Pendant le jeu, l'enseignant-e peut également fournir dans ses rétroactions une définition des mots utilisés qui soit adaptée au niveau de compréhension de l'enfant afin de l'aider à clarifier le sens des mots (p. ex., en jouant à construire un tunnel avec un enfant, il ou elle peut dire : « *Tu utilises le bloc triangulaire, celui qui a trois côtés* ») (Wasik et Jacobi-Vessels, 2017).

L'enseignant-e peut également nommer les écrits ou les symboles écrits que l'enfant utilise dans son jeu et désigner verbalement leurs fonctions (Neuman et Roskos, 1993). Il peut s'agir d'une définition générale ou d'une description de son utilisation dans le contexte spécifique du jeu (p. ex., Un enfant s'intéresse à une affiche des parties du corps humain dans le coin du jeu de l'hôpital. L'enseignant-e va le voir et lui dit qu'il ou elle est infirmier·ère. L'enseignant-e explique qu'il ou elle utilise cette affiche pour identifier le nom de la partie du corps où le patient a mal. Il ou elle invite alors l'enfant à prendre

le rôle du patient et à lui pointer sur l'image à quel endroit il a mal. Il ou elle lui lit alors le nom de cette partie du corps).

Une autre forme de rétroaction consiste à établir des liens explicites entre ce que l'enfant sait déjà et de nouvelles informations (p. ex., l'enseignant-e peut dire à l'enfant avec qui il ou elle construit un tunnel : « *C'est comme le tunnel que nous avons vu dans le livre "Le premier voyage de Théo" dans lequel le train a traversé la montagne* »). Lorsque l'enfant parle de la façon dont son jeu est lié aux activités précédentes, cela l'aide à consolider ses connaissances et son langage oral (Wasik et Jacobi-Vessels, 2017).

Quatrième intervention : Soutenir l'utilisation de la substitution

Le processus de substitution, par lequel l'enfant utilise un support matériel ou une désignation verbale pour remplacer un objet manquant par un objet substitut, est lié au processus de la lecture et de l'écriture, par lequel le lecteur ou le scripteur utilise des symboles (les lettres) pour évoquer un objet (mot qui représente l'objet auquel l'écrit fait référence) (Marinova, 2014). Ainsi, soutenir l'utilisation de la substitution par les enfants a des effets bénéfiques sur l'émergence de l'écrit puisque cela développe la pensée symbolique abstraite (Bodrova et Leong, 2019).

Cette intervention consiste à amener l'enfant à utiliser des objets familiers de manière symbolique en créant des accessoires pour leur jeu et en leur attribuant une nouvelle fonction (Bodrova et Leong, 2019). Nous proposons trois stratégies, tirées de Marinova (2014), qu'il est possible de mettre en œuvre à l'intérieur du jeu pour soutenir l'utilisation de la substitution : 1) créer des manques, 2) inviter à nommer l'objet et 3) rompre le lien figé

Stratégie 1 : créer des manques

Cette stratégie consiste à susciter le besoin d'utiliser la substitution pour réaliser un jeu symbolique (Marinova, 2014). Pour ce faire, l'enseignant-e interprète un rôle et propose à l'enfant d'utiliser un objet substitut dans la réalisation de son jeu (p. ex., dans le jeu du dentiste, en tenant le rôle de l'assistant-e dentaire, il ou elle peut proposer au dentiste d'utiliser un bâton à café à la place d'un miroir dentaire)(Marinova, 2014). Cette stratégie consiste également à encourager l'enfant à recourir à la substitution en relevant l'absence d'un objet pour réaliser son jeu (p. ex., dans le jeu de l'épicerie,

l'enseignant-e joue le rôle d'un-e client-e et passe à la caisse. Il ou elle dit : « *Je voulais payer avec ma carte de crédit. Vous n'avez pas de terminal ?* », ce qui amène l'enfant qui joue la caissière à aller chercher un téléphone-jouet qu'elle tend à l'enseignant-e en disant « *Oui, nous en avons un. Le voici.* »)

Stratégie 2 : inviter à nommer l'objet

Cette stratégie consiste à inviter l'enfant à nommer la nouvelle fonction des objets substitués qu'il utilise. Cette stratégie vise à faire prendre conscience que les autres joueurs ne peuvent pas savoir la nouvelle signification d'un objet substitué à moins que l'enfant ne la leur désigne verbalement (Marinova, 2014). L'enseignant-e doit ainsi amener l'enfant à dire explicitement quelle est la fonction qu'il donne à l'objet substitué qu'il a choisi pour remplacer un objet manquant, et ce, avant de l'utiliser (p. ex., dans le rôle d'un-e client-e qui attend que sa voiture soit réparée, l'enseignant-e pourrait se renseigner auprès du garagiste : « *C'est quoi ça, monsieur, une pompe à essence ?* [en indiquant une pièce cylindrique d'un jeu de construction] ») (Marinova, 2014).

Stratégie 3 : rompre le lien figé

Cette stratégie consiste à amener l'enfant à transférer la signification d'un objet à un autre afin d'éviter que ne s'établisse un lien permanent entre l'objet substitué et l'objet qu'il remplace (p. ex., un enfant utilise toujours un crayon à mine pour remplacer une seringue et refuse qu'un crayon à mine serve à substituer un autre accessoire du jeu). L'enseignant-e doit alors l'encourager à utiliser un même objet substitué pour remplacer différents objets manquants (p. ex., il ou elle mentionne : « *On n'a pas de thermomètre ? Bon, alors ceci n'est plus la seringue* [en désignant un crayon à mine], *à partir de maintenant, c'est un thermomètre.* ») (Marinova, 2014). L'enseignant-e peut aussi amener l'enfant à utiliser différents objets substitués pour remplacer un même objet manquant (p. ex., il ou elle mentionne : « *Nous avons besoin de plusieurs seringues pour la campagne de vaccination dans les écoles. Les seringues seront donc ces crayons à mine, ces crayons-feutres, ces bâtons de colle et ces fourchettes en plastique* »).

Cinquième intervention : Soutenir l'élaboration des rôles

En interprétant un rôle dans le jeu symbolique, l'enfant s'approprie les actes propres à ce rôle en les reproduisant, puis en les approfondissant en fonction de ses expériences (Marinova, 2014). Certains rôles ou certains scénarios de jeu offrent des occasions authentiques à l'enfant pour imiter des comportements de lecteur (p. ex., consulter un livre de recettes, lire une histoire à sa poupée) ou de scripteur (p. ex., écrire une liste d'épicerie, écrire une adresse sur un colis) (Dubois et al., 2019; Giasson, 2011; McGee et Morrow, 2005; Neuman et Roskos, 1990).

Cette intervention consiste à faire le modelage de façons spécifiques d'exécuter un comportement (Neuman et Roskos, 1993). Par cette intervention, l'enseignant-e montre à l'enfant quoi faire de manière très concrète et s'attend de l'enfant qu'il fasse comme lui ou elle en imitant ses actions peu après la démonstration (Neuman et Roskos, 1993). Cette intervention permet de donner des idées aux enfants sur les rôles liés au thème de jeu et les actes propres à ces rôles. L'objectif est donc d'attirer l'attention de l'enfant sur les actions, les mots et les interactions sociales entre les personnes dans des situations diverses pour l'amener à tenir de nouveaux rôles (Bodrova et Leong, 2012). Pour réaliser cette intervention, l'enseignant-e peut : 1) jouer un rôle parallèle ou 2) un rôle secondaire (Lemay et al., 2019; Marinova, 2014).

Stratégie 1 : jouer un rôle parallèle

Cette stratégie consiste à jouer le même rôle que joue déjà un enfant (rôle parallèle). L'enseignant-e peut ainsi enrichir le volume de ce rôle, c'est-à-dire amener l'enfant à accomplir une plus grande variété d'actes et d'interactions attribuables à ce rôle (p. ex., l'enseignant-e s'installe avec sa trousse de médecin à côté d'un autre médecin et rend ses intentions explicites: « *Moi aussi, je serai médecin. Il y aura donc deux médecins.* » Il ou elle se lance alors dans la construction de son personnage. Il ou elle examine les patients et prescrit des médicaments tout comme le fait l'autre médecin, mais en plus, l'enseignant-e consulte différents livres médicaux, crée un dossier médical pour chaque patient, etc.) (Marinova, 2014).

Stratégie 2 : jouer un rôle secondaire

Cette stratégie consiste à jouer un rôle différent et complémentaire à un rôle que joue déjà un enfant (rôle secondaire). L'enseignant-e offre alors un modèle riche pour un rôle parfois moins convoité (p. ex., un-e client-e dans le jeu du restaurant, l'élève dans le jeu de l'école) (Marinova, 2014). En occupant un rôle secondaire, l'enseignant-e peut amener les rôles des enfants ou le jeu dans son ensemble à se déployer (p. ex., dans le jeu de l'hôpital, l'enseignant-e accepte le rôle du malade. Il ou elle va rencontrer l'infirmière et lui demande de noter dans son dossier sa tension, sa température et sa pression. Ensuite, dans la salle d'attente, il ou elle demande à la réceptionniste s'il est possible d'avoir des revues à lire. Enfin, quand l'enseignant-e rencontre le médecin, il ou elle lui demande un billet pour justifier son absence au travail) (Marinova, 2014).

Sixième intervention : Soutenir le développement d'un scénario

Une des caractéristiques du jeu symbolique est qu'il amène les joueurs à partager leur savoir afin de développer ensemble une intrigue (scénario) (Pellegrini et Galda, 2000). En articulant les péripéties qui seront jouées, les enfants mobilisent leurs connaissances sur la structure du récit (début, actions/conflits et fin), ainsi que leurs habiletés narratives (Nicolopoulou et al., 2015; Pellegrini et Galda, 2000).

Cette intervention consiste à utiliser les idées de jeu des enfants pour les aider à les développer et à anticiper le moment où le scénario du jeu devient ennuyeux afin d'introduire de nouveaux personnages ou une nouvelle tournure dans le scénario (Hakkarainen et al., 2013). Voici deux stratégies qui permettent de soutenir le développement d'un scénario : 1) combiner les intentions de jeu et 2) réanimer un scénario (Bodrova et Leong, 2012; Marinova, 2014).

Stratégie 1 : combiner les intentions de jeu

Cette stratégie consiste à amener les enfants à trouver une entente lorsque plusieurs intentions de jeu sont proposées, mais que les négociations suscitent un conflit (Marinova, 2014). L'enseignant-e peut alors proposer aux enfants de combiner les différentes intentions de jeu. Cette stratégie peut se réaliser à l'extérieur ou à l'intérieur du jeu. Dans une posture extérieure au jeu symbolique, l'enseignant-e peut souffler une piste de réflexion (p. ex., des enfants veulent jouer aux astronautes et d'autres veulent jouer à l'école. L'enseignant-e leur demande : « *Que se passerait-il si les élèves faisaient une sortie*

scolaire pour visiter la station spatiale ? ») (Bodrova et Leong, 2012). Dans une posture intérieure au jeu symbolique, l'enseignant-e demande d'abord aux enfants si elle peut jouer avec eux. Une fois acceptée dans le jeu, elle peut prendre part aux négociations et proposer de combiner les intentions de jeu (p. ex., certains veulent jouer au restaurant et d'autres veulent jouer au salon de coiffure. L'enseignant-e suggère de placer une brochure du menu du restaurant au salon de coiffure pour que les clients puissent commander à manger et de placer une affiche du salon de coiffure au restaurant pour que les clients prennent rendez-vous et aller se faire coiffer) (Marinova, 2014).

Stratégie 2 : réanimer un scénario

Cette stratégie consiste à prendre un rôle et à proposer une idée qui puisse donner un nouveau souffle à un jeu que les enfants sont sur le point d'abandonner puisqu'il ne leur semble plus intéressant (Marinova, 2014). Le but est d'amener les enfants à enrichir un scénario et à approfondir leurs connaissances sur un thème (p. ex., l'enseignant-e constate que plus rien ne se passe dans le jeu de l'hôpital. Alors, il ou elle prend le rôle de la direction de l'association Dr Clown et propose d'organiser une distribution de cartes de prompt rétablissement et un spectacle de clowns pour les patients de l'hôpital).

Septième intervention : Soutenir la résolution de conflits dans le jeu symbolique

Pour que les jeux symboliques puissent se déployer, il est nécessaire que les enfants y interagissent harmonieusement. Des conflits peuvent toutefois survenir à tout moment. En accompagnant la gestion des comportements et la résolution de conflit dans le jeu, les enseignantes procurent aux enfants une aide pour organiser et développer leur jeu (Marinova, Dumais et Leclaire, 2020).

Cette intervention consiste à prendre un rôle afin d'agir tel un médiateur dans le conflit et a pour but d'accompagner les enfants dans la recherche de moyens pour résoudre le problème survenu, et ce, sans interrompre le cours du jeu (Jones et Reynolds, 2011). En effet, « arrêter de jouer pour écouter ce que l'enseignante dit signifie sortir de la situation imaginaire, abandonner le rôle et briser les relations construites dans le jeu » (Marinova, 2014, p. 94). L'enseignant-e passe ainsi par le jeu pour rectifier un geste ou une parole inacceptable survenue dans le contexte du jeu (Marinova, 2014), ou pour suggérer d'utiliser l'écriture comme stratégie de résolution de problème. Les moyens utilisés pour résoudre le problème ont ainsi pour priorité de permettre au jeu de se poursuivre (Jones et Reynolds, 2011). Pour ce

faire, l'enseignant-e peut mettre en œuvre l'une des stratégies suivantes : 1) modifier des comportements non souhaités, 2) assurer le respect de la position hiérarchique des rôles ou 3) maintenir des interactions harmonieuses.

Stratégie 1 : modifier des comportements non souhaitables

Cette stratégie consiste à tenir compte du contexte du jeu pour amener les enfants à adopter de bons comportements en jouant (Marinova, 2014). Pour ce faire, l'enseignant-e prend un rôle et pose des questions pertinentes qui permettent aux enfants d'utiliser leurs mots pour communiquer efficacement avec elle et entre eux (Jones et Reynolds, 2011) (p. ex., un garçon et une fille jouent dans le sable avec des camions. Le garçon pousse la fille qui a accidentellement rempli le trou qu'il venait de creuser. Celle-ci se venge en poussant son ami. L'enseignante intervient : « *Oh là, que se passe-t-il ici? Je suis le contremaître du chantier et je veux savoir ce qui se passe entre mes deux meilleurs camionneurs* ». Le garçon explique la nature du conflit. L'enseignant-e mentionne : « *Je vois. Qui va recréer ce trou, il est très important.* » Le garçon s'exclame : « *C'est moi qui veux le faire !* » Alors l'enseignant-e propose : « *Bien, je vous propose de réaliser le plan du chantier sur cette feuille. Nous y indiquerons l'endroit où se trouvera le trou et nous tracerons le chemin que pourra emprunter le camion* »).

Stratégie 2 : assurer le respect de la position hiérarchique des rôles

Cette stratégie consiste à s'assurer qu'un enfant ne s'approprie pas des actes ou les fonctions intéressantes du rôle principal, alors qu'il joue un rôle secondaire (Marinova, 2014). Dans la classe, certains enfants se révèlent des leaders dans le jeu symbolique. Ils occupent souvent un rôle principal (p. ex., l'enseignant-e dans le jeu de l'école, le cuisinier dans le jeu du restaurant). Lorsqu'un rôle principal est joué par un autre enfant, il arrive que l'enfant leader, qui joue un rôle secondaire, s'approprie des actes du rôle principal. L'enseignant-e doit alors s'intégrer au jeu pour permettre à l'enfant qui occupe le rôle principal de développer son personnage (p. ex., un leader joue l'infirmier dans le jeu de l'hôpital, mais il s'empare du calepin de prescriptions et donne lui-même les prescriptions. L'enseignant-e peut alors prendre le rôle d'une patiente et, lorsque l'infirmier propose de lui rédiger une prescription, il ou elle dit : « *La prescription doit absolument être écrite et signée par un médecin, sinon je ne pourrai pas avoir mes médicaments à la pharmacie !* ») (Marinova, 2014).

Stratégie 3 : maintenir des interactions harmonieuses

Les conflits peuvent également survenir lorsque des actes ou des paroles des enfants sous-tendent de mauvaises intentions personnelles cachées derrière le rôle qu'ils interprètent dans le jeu (p. ex., Dans le jeu de l'école, une fillette profite de son rôle d'enseignant-e pour punir un autre enfant, qui joue un élève, avec qui elle a des différends dans la vraie vie) (Marinova, 2014). Cette stratégie consiste à confronter l'enfant face à ses vraies intentions afin que le jeu puisse se poursuivre dans une ambiance agréable et constructive (p. ex., L'enseignant-e prend le rôle du parent de l'élève puni et se présente à la fillette qui joue l'enseignante : « *Bonjour, je viens chercher mon fils qui a été puni. Que s'est-il passé ?* » Il ou elle écoute les explications de l'enseignante et ajoute : « *c'est étrange, mon garçon n'agit pas de la sorte habituellement* ». Il ou elle se tourne ensuite vers l'élève puni et lui demande : « *c'est bien ce qui s'est passé ?* » Il a alors l'occasion d'exprimer son désaccord ou son sentiment d'injustice face à la situation. Toujours dans son rôle de parent, l'enseignant-e demande : « *Que pourrions-nous faire pour que demain soit une bonne journée à l'école ?* », ce qui permet aux enfants de proposer leurs idées et de se réconcilier).

3.2.2 Procédure de planification des interventions de soutien de l'émergence de l'écrit

La planification de l'intervention doit prendre appui sur l'analyse des observations, c'est-à-dire que les pistes d'intervention ciblées par l'enseignant-e et les intentions pédagogiques qu'il ou elle a formulées à l'étape précédente de la démarche d'étayage doivent orienter son choix d'intervention parmi les différentes stratégies présentées dans les pages précédentes. Pour faire un choix éclairé, voici la procédure à suivre :

- 1- En ayant en tête la piste d'intervention ciblée et l'intention pédagogique formulée, identifier les interventions et les stratégies pertinentes et anticiper leur mise en œuvre. Au besoin, retourner lire la description des interventions et des stratégies présentées dans la section 3.3.1.
- 2- Sélectionner les stratégies qui semblent les plus appropriées au regard de l'intérêt et des besoins de l'enfant ciblé par l'intervention ainsi que l'intention pédagogique visée.
- 3- Planifier l'intervention à mettre en œuvre en complétant (si désiré) la grille de planification (Tableau C.12) présentée à la page suivante.
- 4- Consulter, au besoin, l'exemple de la procédure de planification des interventions de soutien de l'émergence de l'écrit (Tableau C.13).

Tableau C.12. Grille de planification des interventions de soutien de l'émergence de l'écrit dans le jeu symbolique

1. Résultats dégagés de l'analyse des observations
Enfant(s) visé(s) par l'intervention :
Composante(s) de l'émergence de l'écrit située(s) dans la ZDP de l'enfant et ciblée(s) par l'intervention :
Piste d'intervention ciblée pour soutenir les habiletés de jeu de l'enfant :
Intention pédagogique visée par l'intervention :
2. Stratégie(s) d'intervention pertinente(s)
3. Planification de l'intervention
Thème du jeu symbolique :
Rôle de l'enseignant·e (posture à l'intérieur du jeu symbolique) :
Description de la /des stratégie(s) à mettre en œuvre :
4. Anticipation des retombées de l'intervention
Sur le développement de l'émergence de l'écrit :
Sur le développement global :
Sur les habiletés de jeu :

Tableau C.13. Exemple d'une planification de soutien de l'émergence de l'écrit dans le jeu symbolique¹⁰⁷

1. Résultats dégagés de l'analyse des observations	
Enfant(s) visé(s) par l'intervention : Timéo, Abel et Tyson	
Composante(s) de l'émergence de l'écrit située(s) dans la ZDP de l'enfant et ciblée(s) par l'intervention : La conscience de l'écrit : les fonctions des symboles écrits sur les panneaux de signalisation (informer, faire agir).	
Piste d'intervention ciblée pour soutenir les habiletés de jeu de l'enfant : Encourager les garçons à inclure d'autres panneaux de signalisation dans leur jeu des petites voitures pour désigner des espaces (lieux).	
Intention pédagogique visée par l'intervention : Amener les trois garçons à développer leur conscience de l'écrit en les accompagnant dans l'exploration des fonctions des symboles et des panneaux de signalisation.	
2. Stratégie(s) d'intervention pertinente(s)	
Ajouter une variété d'écrits et de matériel d'écriture aux aires de jeu symbolique	Ajouter des écrits dans lesquels on retrouve des panneaux de signalisation (p. ex., littérature jeunesse, un dépliant de la société d'assurance automobile du Québec, album documentaire, etc.) près du tapis de jeu des petites voitures. Ajouter du matériel d'écriture qui suggère de fabriquer des panneaux de signalisation (p. ex., papier, ciseaux, colle, bâton de popsicles, crayons-feutres, etc.)
Donner des idées de thèmes qui enrichissent le jeu	Organiser une marche autour du quartier et proposer aux enfants de porter attention aux panneaux de signalisation. Discuter à propos de leur signification et comment un automobiliste doit agir quand il rencontre ce panneau.
Orienter l'attention vers les écrits et le matériel d'écriture	Attirer l'attention des joueurs sur les panneaux de signalisation et les affiches des commerces représentés sur le tapis de jeu. Attirer l'attention des joueurs sur les écrits et le matériel d'écriture ajoutés à l'aire de jeu symbolique (si les garçons ne manifestent pas spontanément un intérêt).
Offrir une rétroaction	Féliciter Timéo pour avoir reproduit le panneau de signalisation du terrain de stationnement. Souligner : « Je vois que tu as inscrit la lettre "P" qui est la première lettre du mot anglais "parking" (en insistant sur le phonème initial du mot) ».
Créer des manques	Jouer avec eux en prenant une petite voiture et en interprétant un automobiliste. Dans ce rôle, demander aux autres joueurs où se trouvent différents lieux (stationnement, bureau d'information touristique, prochaine station-service, etc.) ou encore à quelle vitesse il est permis de rouler dans les rues...

¹⁰⁷ Cet exemple réfère à l'exemple 2 présenté dans le Tableau 8, situé à la page 34.

Faire la démonstration (rôle parallèle)

Jouer avec eux en prenant une petite voiture et en interprétant un automobiliste. Dans ce rôle, ne pas respecter certains panneaux de signalisation (p. ex., arrêt) pour voir si les autres joueurs expliquent ce qu'ils signifient et comment se comporter.

Si les joueurs ne respectent pas les panneaux de signalisation, choisir de jouer un policier (voiture de police) et donner des contraventions pour le non-respect du Code de la route.

3. Planification de l'intervention

Thème du jeu symbolique : Les petites voitures

Rôle de l'enseignant-e (posture à l'intérieur du jeu symbolique) : Policier - voiture de police

Description de la /des stratégie(s) à mettre en œuvre :

1. Ajouter de nouveaux panneaux de signalisation sur le tapis de jeu (petites pancartes qui peuvent être déplacées).
2. Proposer de jouer avec les garçons et de prendre le rôle du policier.
3. Attirer l'attention des joueurs sur les nouveaux panneaux de signalisation.
4. Donner des contraventions (ou de billets de bonne conduite) aux automobilistes qui tiennent compte des indications sur les panneaux de signalisation.
5. Me retirer du jeu et reprendre mes observations.

4. Anticipation des retombées de l'intervention

Sur le développement de l'émergence de l'écrit : Les enfants auront découvert au moins deux fonctions de l'écrit (informer et faire agir).

Sur le développement global : Cette intervention peut amener les enfants à se sensibiliser à la sécurité routière et piétonne, à découvrir comment la signalisation est liée au vivre-ensemble et à la réglementation des comportements ainsi qu'à comparer les différentes couleurs et formes des panneaux de signalisation liées à leur signification.

Sur les habiletés de jeu : Les enfants pourraient réinvestir les apprentissages sur les panneaux de signalisation pour enrichir le scénario d'autres jeux symboliques (p. ex., jouer au conducteur d'autobus et tenir compte de panneaux de signalisation sur le trajet) ou pour enrichir les actes d'un personnage (p. ex., le rôle de brigadier, de policier, d'ouvrier de la construction, etc.) ou pour réaliser la substitution de lieux (p. ex., placer un panneau de signalisation dans la classe pour indiquer où se trouve l'aire de construction, les toilettes dans le jeu du restaurant, le passage piéton et l'arrêt d'autobus dans le jeu de l'école, etc.)

3.4 Retour sur la démarche

Le retour réflexif sur la démarche consiste, pour l'enseignante, à s'interroger sur la pertinence des actions posées et à déterminer la suite de ses interventions. Pour ce faire, nous proposons à l'enseignant·e quelques pistes de réflexion qui l'aideront à porter un regard critique sur sa pratique et qui contribueront à son développement professionnel. Les paragraphes qui suivent sont donc organisés autour de trois questions tirées de Cloutier (2012, p. 69).

3.4.1 Suis-je intervenu·e de façon appropriée ?

Rappelons que, selon Vygotsky (1978), l'enseignement du langage écrit à l'éducation préscolaire doit être organisé afin que la lecture et l'écriture soient nécessaires à quelque chose, c'est-à-dire qu'elles ne doivent pas consister en des exercices purement mécaniques. Les interventions de l'enseignant·e dans le jeu symbolique visant à soutenir le développement du langage oral, de la conscience de l'écrit et de la conscience phonologique doivent ainsi permettre de faciliter les échanges, d'aider les enfants à trouver leurs propres réponses et de les amener à poser des questions (Rosenblatt, 1994). Lors du retour sur la démarche, l'enseignant·e doit donc se demander si sa façon d'intervenir a permis de soutenir le développement de connaissances, d'habiletés et d'attitudes liées à l'émergence de l'écrit, et ce, dans une approche intégrale du développement global de l'enfant.

3.4.2 Ai-je agi en partenaire avec l'enfant ?

Dans la perspective vygotskienne, le rôle de l'enseignant·e consiste à agir en tant que médiateur·trice entre l'enfant et l'apprentissage en lui offrant une assistance sous forme d'étayage. Cette médiation implique que l'enfant demeure actif et initiateur d'idées, tandis que l'enseignant·e lui propose des défis appropriés et stimulants (Cloutier, 2012). En tant que partenaire de jeu, l'enseignant·e adopte une posture ludique et partage avec l'enfant le pouvoir de décider et de gérer la situation (Marinova, 2014). Il peut également arriver que cela soit bénéfique pour l'enfant que l'enseignant·e soit initiateur·trice d'idées (Cloutier, 2012). Il importe néanmoins de rester vigilante afin que les idées de l'enseignant·e ne soient pas imposées à l'enfant (Cloutier, 2012). Dans le cas contraire, l'enseignant·e agit en tant que directeur·trice du jeu, ce qui consiste à « dire aux enfants quoi faire dans leurs jeux, à leur poser des questions, à commenter ce qu'elle voit, à relier le jeu à la réalité, etc. » (Lemay et al., 2019, p. 64). Si l'enseignant·e a agi en tant que directeur·trice du jeu plutôt qu'en partenaire, ses interventions pourront avoir été perçues par les joueurs comme des interférences (Lemay et al., 2019). Lors du retour sur la démarche,

l'enseignant·e est ainsi invité·e à s'interroger sur son rôle : ai-je agi en tant que partenaire dans le jeu de l'enfant ou en tant que directeur·trice?

3.4.3 Ai-je bien ciblé la ZDP de l'enfant ?

Lors de la mise en œuvre d'une intervention, l'enseignant·e doit s'assurer que celle-ci se situe dans la ZDP de l'enfant. Pour ce faire, l'enseignant·e doit être attentif·ve aux réactions de l'enfant. Par exemple, lorsqu'une intervention de l'adulte amène l'enfant au-delà de sa ZDP, ce dernier pourrait se désintéresser de son jeu et l'abandonner ou répondre de façon brève aux initiatives de l'enseignante (Cloutier, 2012). Par conséquent, lors du retour sur la démarche, l'enseignant·e doit prendre du recul sur ses interventions et sur les réactions qu'elles ont suscité chez les enfants afin de s'assurer « une compréhension plus exacte des besoins de l'enfant ou des enfants visés en termes d'apprentissages réalisés ou à réaliser » (Manningham et Vaillant, 2017, p. 52). Il ou elle peut alors se demander si les informations recueillies lors des observations étaient suffisantes pour planifier ses interventions de soutien de l'émergence de l'écrit et identifier les informations supplémentaires nécessaires pour y parvenir, ce qui lui permettra de mieux orienter ses prochaines observations.

ANNEXE D

Liste à cocher des manifestations observables de l'émergence de l'écrit

Mise en garde : Cet outil a été développé afin d'aider les enseignant-es à repérer des manifestations de l'émergence de l'écrit chez les enfants de leur classe grâce à l'observation de leurs comportements dans les différentes activités de la classe. Comme le soulèvent Billman et Sherman (1997), il arrive toutefois que certain-es enseignant-es appuient leur planification sur les items de la liste à cocher parce qu'ils ou elles souhaitent que les enfants « réussissent bien ». Une liste à cocher présente un ensemble de comportements qui ne doivent pas être considérés comme des « buts à atteindre » : chaque enfant se développe à son propre rythme et certains peuvent ne pas être encore prêts à acquérir certaines connaissances ou habiletés présentes sur une telle liste (Billman et Sherman, 1997).

Ainsi, ce type d'outil ne doit pas servir de « liste de contrôle » à suivre de manière rigide, mais doit plutôt amener l'enseignant-e à identifier les enfants qui ont besoin de soutien. Cette liste à cocher a ainsi pour but d'aider l'enseignant-e à dresser un bilan de la progression de chaque enfant au regard de l'émergence de l'écrit.

Tableau D.1. Liste à cocher des manifestations observables de l'émergence de l'écrit

NOM DE L'ENFANT : _____	
PÉRIODE D'OBSERVATION : du ____/____/____ au ____/____/____	
Code personnel de notation : <input type="checkbox"/> est capable (le fait) de manière autonome	
<input type="checkbox"/> est capable (le fait) en interaction avec un autre enfant	
<input type="checkbox"/> est capable (le fait) en interaction avec un adulte	
<input type="checkbox"/> est incapable (ne le fait pas ou refuse de le faire)	
Exemples de manifestations de l'émergence de l'écrit	
Langage réceptif	
<input type="checkbox"/> L'enfant regarde la personne qui parle (il interrompt ce qu'il fait pour voir qui parle)	
<input type="checkbox"/> L'enfant peut décrire, dans ses mots, un nombre de mots assez important	
<input type="checkbox"/> L'enfant explique, dans ses mots, un grand nombre d'idées et de concepts différents	
<input type="checkbox"/> L'enfant explique, dans ses mots, des concepts abstraits (amitié, peur, empathie)	

- L'enfant exécute des instructions simples / des instructions à deux étapes
- L'enfant reformule, dans ses mots, des histoires courtes / des histoires ayant un scénario
- L'enfant répond à des questions complexes
- L'enfant explique, dans ses mots, le vocabulaire associé au temps (hier, demain, plus tard, maintenant)
- L'enfant explique, dans ses mots, le vocabulaire associé aux quantités
- L'enfant prédit ce qui se passera ensuite dans une histoire qu'il ne connaît pas (anticipation)
- L'enfant fait des prédictions en se basant sur les illustrations ou une partie du texte
- L'enfant identifie le problème et l'intrigue
- L'enfant répond à des questions portant sur une histoire
- L'enfant répond à des questions d'interprétation à propos d'une histoire
- L'enfant fait des liens entre son vécu et les événements ou les informations dans un livre

Langage expressif

- L'enfant s'exprime adéquatement pour diverses fonctions
 - protester ou négocier
 - demander un objet ou une action
 - attirer l'attention
 - répondre quand vous lui parlez
 - demander qu'on le-la reconforte
 - attirer l'attention sur lui-elle ou montrer ce qu'il-elle sait faire
 - attirer l'attention sur une personne, un objet, un événement (commentaire)
 - demander une information
 - parler d'événements se produisant ici et maintenant
 - parler d'événements passés ou futurs
 - penser, planifier ou imaginer
 - raconter des histoires
- L'enfant identifie des objets communs avec le bon vocabulaire
- L'enfant s'exprime avec des mots variés
- L'enfant emploie le mot juste pour ce qu'il veut désigner
- L'enfant prononce les mots correctement
- L'enfant donne la fonction des objets usuels
- L'enfant situe son discours dans le temps en utilisant « avant, après »
- L'enfant produit des énoncés complexes (utilisation de marqueurs de relation)
- L'enfant pose des questions (qui, quoi, quand, où, pourquoi, quel...)

- L'enfant explique et donne des directives
- L'enfant exprime la causalité et l'opposition (utilisation de marqueurs de relation : parce que, grâce à, étant donné que, puisque, au lieu de...)
- L'enfant nomme des contraintes (utilisation de marqueurs de relation : sauf si, parce que, à la condition que...)
- L'enfant raconte des événements qui lui sont arrivés
- L'enfant fait une narration claire d'une séquence d'événements (réels et imaginaires)
- L'enfant aide à élaborer et à maintenir un scénario dans le jeu symbolique

Manifestations du développement du langage oral et de la conscience de l'écrit

Grammaire

- L'enfant utilise des pronoms appropriés dans le langage oral
- L'enfant utilise des temps de verbe appropriés dans le langage oral (passé, présent et futur)

Différences et similitudes entre l'oral et l'écrit

- L'enfant raconte une histoire à voix haute en s'inspirant des illustrations
- L'enfant imite le lecteur en utilisant le vocabulaire, le style et le ton habituel de la lecture
- L'enfant raconte dans ses mots une histoire qu'on lui a déjà lue
- L'enfant invente une histoire avec un début, des actions et une fin
- L'enfant dicte les mots, les phrases d'une histoire ou d'un message qu'il veut voir écrit
- L'enfant dicte le texte à un adulte et marque lui-même des pauses très longues pour le scripteur (il observe le scripteur pour s'ajuster à son rythme d'écriture)
- L'enfant explique que les mots dits sont écrits dans l'ordre qu'ils sont lus
- L'enfant explique que les mots écrits sont fixes (ils ne changent pas)

Manifestations du développement de la conscience de l'écrit

Connaissance de l'alphabet

- L'enfant récite les lettres dans l'ordre alphabétique (chante la chanson de l'alphabet)
- L'enfant identifie par leur nom certaines lettres
- L'enfant identifie par leur forme certaines lettres qui lui sont dictées (les pointer)
- L'enfant identifie par leur nom des lettres minuscules et majuscules
- L'enfant écrit (ou recopie) des lettres majuscules et minuscules
- L'enfant associe des lettres individuelles avec des sons spécifiques

Langage technique de la lecture et de l'écriture

- L'enfant distingue l'écrit de l'image
- L'enfant est capable de montrer des symboles écrits dans l'environnement (chiffres, signes de ponctuation...)

- L'enfant fait la distinction entre les lettres et les chiffres
- L'enfant fait la distinction entre une lettre et un mot (il sait que les mots sont formés de lettres)
- L'enfant écrit (ou recopie) son nom
- L'enfant écrit (ou recopie) des mots familiers
- L'enfant identifie par leur nom des signes de ponctuation (point, virgule, point d'exclamation...)
- L'enfant utilise la ponctuation dans ses écrits
- L'enfant utilise des espaces entre les mots (ou pseudo-mots) quand il écrit (ou fait semblant d'écrire)
- L'enfant identifie la signification de symboles, de pictogrammes, de signes ou de logos

Fonctions de l'écrit

- L'enfant identifie le but d'une activité de lecture ou d'écriture
- L'enfant fait des commentaires sur les raisons pour lesquelles il utilise le langage écrit (dessine, écrit, consulte un livre...)
- L'enfant pose des questions sur le sens d'un message écrit (demande ce qui est écrit)
- L'enfant rédige un message à quelqu'un avec l'intention que cette personne comprenne son message
- L'enfant écrit ou dessine pour établir ou maintenir des relations (cartes de vœux, correspondance)
- L'enfant utilise les écrits pour apprendre (livres, revues documentaires, sites internet)
- L'enfant écrit ou dessine à propos d'événements personnels (son vécu)
- L'enfant utilise les écrits pour trouver des informations (horaire, directions, livret d'instruction, connaissances sur divers sujets)
- L'enfant utilise les écrits pour apprendre le fonctionnement de quelque chose en lisant les instructions (règles d'un jeu, règles d'assemblage d'un jouet, directives pour un bricolage)
- L'enfant utilise les écrits pour organiser les informations (p. ex., crée des étiquettes pour les objets)
- L'enfant utilise les écrits pour se rappeler des choses
- L'enfant produit différents types d'écrits (p. ex., listes, lettres, histoires...)

Conventions du langage écrit

- L'enfant tourne les pages d'un livre comme il se doit (de la première à la quatrième de couverture)
- L'enfant fait le passage de la fin d'une page au début de la page suivante
- L'enfant distingue la page couverture, la quatrième de couverture et le titre d'un livre
- L'enfant tient un livre dans la bonne orientation
- L'enfant gribouille, écrit ou suit du doigt le texte en respectant l'orientation de l'écrit (gauche-droite / haut en bas) sur la ligne et sur la page
- L'enfant fait un retour à la ligne suivante quand il gribouille, écrit ou suit un texte du doigt

Reconnaissance visuelle des mots

- L'enfant identifie son nom parmi d'autres mots écrits qui commencent par une lettre différente à celle de son prénom
- L'enfant identifie son nom parmi d'autres mots écrits qui commencent par la même lettre que son prénom
- L'enfant nomme certains mots écrits dans son environnement
- L'enfant utilise des ressources pour trouver la bonne orthographe

Manifestations du développement de la conscience de l'écrit et la conscience phonologique**Principe alphabétique**

- L'enfant mentionne que le langage peut se lire et s'écrire
- L'enfant réfléchit à voix haute sur le processus de lecture ou celui d'écriture
- L'enfant lit des mots en faisant l'association entre les graphèmes et les phonèmes
- L'enfant écrit des mots dans lesquels il y a une relation entre l'oral et l'écrit (p. ex., le début correspond au début du mot oral, des voyelles sont écrites correctement ou le mot comprend l'ensemble des phonèmes)

Manifestations du développement de la conscience phonologique**Habiletés épilinguistiques**

- L'enfant identifie des mots qui riment
- L'enfant distingue des mots qui riment et de ceux qui ne riment pas
- L'enfant identifie des mots qui contiennent le même phonème (au début, au milieu ou à la fin)
- L'enfant fait remarquer à l'oral lorsqu'il entend une allitération
- L'enfant scande les syllabes dans un mot (segmenter un mot en syllabes)
- L'enfant peut distinguer des mots longs de mots courts

Habiletés métalinguistiques

- L'enfant compose/invente une rime
- L'enfant fait des jeux de mots (rimes, allitération)
- L'enfant identifie le phonème initial d'un mot (ou la syllabe initiale d'un mot)
- L'enfant identifie le phonème final d'un mot (ou la syllabe finale d'un mot)
- L'enfant segmente une syllabe (l'attaque et la rime)
- L'enfant segmente un mot en phonèmes
- L'enfant transforme un mot en modifiant un phonème (ou une syllabe)
- L'enfant fusionne des syllabes pour former un mot
- L'enfant fusionne des sons (attaque et rime) pour former des syllabes

Manifestations du développement du langage oral et de la conscience phonologique
<p>Réorganisation du lexique mental</p> <p><input type="checkbox"/> L'enfant est capable d'évoquer rapidement plusieurs mots liés par un thème</p>
Manifestations de l'attitude de l'enfant envers la lecture et l'écriture
<p>Attitude envers la lecture</p> <p><input type="checkbox"/> L'enfant fréquente le coin lecture</p> <p><input type="checkbox"/> L'enfant fait semblant de lire</p> <p><input type="checkbox"/> L'enfant écoute attentivement lorsqu'on lui lit un livre</p> <p><input type="checkbox"/> L'enfant participe aux discussions portant sur un livre</p> <p><input type="checkbox"/> L'enfant pose des questions en relation avec le contenu d'un livre</p> <p><input type="checkbox"/> L'enfant initie des interactions partagées autour d'un livre</p> <p><input type="checkbox"/> L'enfant aime interagir avec les livres de manière indépendante</p> <p><input type="checkbox"/> L'enfant manifeste de l'intérêt pour l'écrit dans les livres ou dans son environnement (pose des questions à leur sujet, tente de les reproduire, les consulte...)</p> <p><input type="checkbox"/> L'enfant exprime ses préférences pour des livres, des personnages, des chansons...</p> <p><input type="checkbox"/> L'enfant demande qu'on lui fasse la lecture</p> <p><input type="checkbox"/> L'enfant « lit » des histoires aux autres (enfant, toutou, animal de compagnie)</p> <p><input type="checkbox"/> L'enfant s'intéresse aux technologies de l'information et de la communication (TIC)</p> <p>Attitude envers l'écriture</p> <p><input type="checkbox"/> L'enfant fréquente le coin écriture</p> <p><input type="checkbox"/> L'enfant fait semblant d'écrire</p> <p><input type="checkbox"/> L'enfant crée des productions écrites (des livres, des cartes, des plans, des listes...)</p> <p><input type="checkbox"/> L'enfant s'engage dans des jeux de mots</p> <p><input type="checkbox"/> L'enfant aime dessiner ou écrire de manière indépendante</p> <p><input type="checkbox"/> L'enfant demande à l'adulte d'écrire pour lui (dictée à l'adulte)</p> <p><input type="checkbox"/> L'enfant explore le matériel d'écriture (différents types de crayons, de papiers...)</p> <p><input type="checkbox"/> L'enfant explore différents outils et produits numériques (TIC)</p>
Manifestation de l'écriture en émergence
<p>Six stades du processus d'écriture</p> <p><input type="checkbox"/> L'enfant dessine pour raconter une histoire, communiquer un message, etc.</p> <p><input type="checkbox"/> L'enfant fait des gribouillis pour représenter l'écriture (sur un dessin, dans son jeu, etc.)</p>

- L'enfant trace des pseudo-lettres et des lettres qu'il connaît pour représenter l'écriture (sans correspondance entre les graphèmes et les phonèmes des mots représentés)
- L'enfant utilise une lettre, souvent des voyelles, pour écrire chacune des syllabes d'un mot (correspondance entre les graphèmes et les phonèmes des mots représentés)
- L'enfant écrit des lettres qui correspondent aux sons qu'il entend dans le mot qu'il tente d'écrire (correspondance entre les graphèmes et les phonèmes des mots représentés)
- L'enfant écrit les mots de manière conventionnelle (correspondance entre les graphèmes et les phonèmes des mots représentés)

ANNEXE E

Ensembles de départ de la phase 2 (prototype 2)

Tableau E.1 Ensemble de départ des écrits portant sur le développement du langage oral à l'âge préscolaire

Références	Composantes
(Dumais et al., sous presse)	Composantes du langage réceptif et expressif (4-5 ans) <ol style="list-style-type: none">1) Phonologie2) Vocabulaire3) Morphosyntaxe4) Discours5) Pragmatique
(Dumais et Soucy, 2022)	Les approches didactiques pour enseigner l'oral (appliqué au modèle de la boîte pour jouer) <ol style="list-style-type: none">1) Oral pragmatique<ul style="list-style-type: none">• Actes de parole (éléments verbaux, paraverbaux et non verbaux)2) Oral intégré<ul style="list-style-type: none">• Conduites discursives (argumentative, descriptive, explicative, justificative, narrative, prescriptive)3) Oral par les genres
(Sylvestre et Bouchard, 2019)	Composantes langagières (0 à 4 ans) <ol style="list-style-type: none">1) Forme<ul style="list-style-type: none">• Phonologie• Syntaxe• Morphologie2) Contenu<ul style="list-style-type: none">• Vocabulaire (lexique)• Sémantique3) Usage<ul style="list-style-type: none">• Pragmatique

Tableau E.2 Ensemble de départ des écrits portant sur le rapport à l'écrit

Références	Définition du rapport à l'écrit(ure)	Dimensions
(Barré-de Miniac, 2002)	L'ensemble des significations construites par le scripteur à propos de l'écriture, de son apprentissage et de ses usages (p. 29)	Quatre dimensions : 1) l'investissement de l'écriture (quatre aspects : la force, les types, le degré d'accord entre les types d'investissement, le sens de l'investissement) 2) les opinions et attitudes relatives à l'écriture 3) les conceptions de l'écriture et de son apprentissage 4) les modes d'investissement des pratiques d'écriture
(Baratte, 2007)	Définition de Barré-de-Miniac : Le rapport à l'écriture désigne des conceptions, des opinions, des attitudes, de plus ou moins grande distance, de plus ou moins grande implication, mais aussi des valeurs et des sentiments attachés à l'écriture, à son apprentissage et à ses usages	(Quatre dimensions de Barré-de-Miniac) Les questions d'entretien portent sur : 1) Rapport général à l'écrit 2) Rapport à l'apprentissage 3) Rapport à l'écriture domestique 4) Rapport à l'écriture scolaire
Chartrand et Blaser, 2008	Notion de « rapport à l'écrit » comme « une relation de sens et de signification entre un sujet singulier, mais aussi nécessairement culturel et social, et l'écrit (processus et produits) dans toutes ses dimensions [affective, axiologique, conceptuelle et praxéologique]. Ce rapport concerne les pratiques de lecture et d'écriture ainsi que les textes lus et écrits, qui sont des produits sociaux et culturels par excellence. » (p.110-111)	Pas accès au texte (définition rapportée dans un autre article)
(Schneuwly, 2008a)	Rapport à l'écrit ne désigne plus seulement le « sens » de l'écrit pour le sujet – investissement, conception, valeurs – mais également les processus et les produits eux-mêmes. Il ne s'agit plus ici du rapport à l'écrit(ure) pris dans un sens général ou générique, mais de l'écriture ou de la lecture comme activité actuelle se déroulant dans le temps, <i>on line</i> . (p. 132)	Reprend les écrits de Barré-de-Miniac ainsi que de Chartrand et Blaser
(Chartrand et Prince, 2009)	La notion de « rapport à » suggère l'idée d'une orientation ou disposition d'une personne à l'égard d'un objet. Dans le cas du rapport à l'écrit, il s'agit de la disposition d'un sujet pour un objet social, l'écrit, historiquement construit, et pour sa mise en œuvre dans sa vie personnelle, culturelle, sociale et professionnelle. (p. 320) Aussi chaque individu entretient-il un RÉ singulier. À l'instar de ce que dit Barré-De Miniac du rapport à l'écriture, nous	Quatre dimensions : 1) Affective : Elle concerne la sphère de l'affectivité : les sentiments et les émotions, voire les passions, entourant l'écrit. Elle se manifeste par l'investissement affectif en temps, en fréquence et en énergie que le sujet déploie en menant ces pratiques (dans différents contextes) et porte à ses produits (les genres de textes) 2) Axiologique : Elle concerne les valeurs que le sujet attribue à l'écrit pour vivre et s'épanouir dans son milieu et, dans le cas

	<p>considérons que le RÉ « nait de colorations multiples, conscientes et inconscientes, qui dirigent le sujet et le mettent en liaison avec l'écriture » (Barré-De Miniac, 2000, p. 107), à laquelle nous ajoutons la lecture et l'écrit. (Chartrand et Prince, 2009, p. 321)</p>	<p>des élèves, pour réussir à l'école en général comme dans chaque discipline. 3) Idéelle : renvoie aux idées, aux conceptions, aux représentations que se fait le sujet de la place de l'écrit dans la société, de ses usages, de sa ou de ses fonctions dans l'apprentissage en général et, en particulier, dans l'apprentissage scolaire, voire dans chaque discipline scolaire. 4) Praxéologique : a trait aux activités concrètes observables des sujets en matière d'écriture et de lecture : ce qu'ils lisent et écrivent, le moment, la manière, le contexte, la finalité ainsi que l'activité métaprocédurale, et plus largement cognitive, dont ils peuvent rendre compte</p>
<p>(Blaser et al., 2014)</p>	<p>L'ensemble des significations construites par un <i>individu</i> à propos de <i>l'écrit</i>, de son apprentissage et de ses usages⁵ et nous précisons que ce rapport à l'écrit est le fruit d'interactions complexes et évolutives entre les sentiments éprouvés pour l'écrit par l'individu (dimension affective), les valeurs qu'il lui attribue (dimension axiologique), ses conceptions dimension conceptuelle) et ses connaissances sur l'écrit (dimension praxéologique). Le rapport à l'écrit façonne les attitudes du sujet vis-à-vis de l'écrit et détermine ses pratiques, lesquelles – attitudes et pratiques – à leur tour, nourrissent les dimensions du rapport à l'écrit. » (Blaser, Saussez et Bouhon, 2014, p. 130-131)</p> <p>Le rapport à l'écrit d'un individu, dans la <u>perspective vygotkienne</u> qui est la nôtre, se situerait sur un continuum dont le pôle ultime serait la maîtrise des instruments langagiers et celle des outils de contrôle de son engagement dans des tâches d'écriture. Dit autrement, nous considérons qu'apprendre à écrire, c'est apprendre à convoquer à titre d'instruments des outils pour écrire, c'est-à-dire différentes composantes « des systèmes d'écriture » ainsi que des connaissances relatives aux genres de textes appropriés à une situation sociale donnée (Schneuwly, 2008) ; c'est aussi apprendre à maîtriser différents discours incarnant des représentations sociales afin de contrôler son engagement subjectif dans une activité d'écriture, de la penser, l'éprouver, l'apprécier. Ainsi, comme y invite la citation en exergue au début du chapitre, nous envisageons, à titre d'hypothèse d'analyse, que</p>	<p>Quatre dimensions :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Affective 2) Axiologique 3) conceptuelle 4) praxéologique <p>+ Attitudes et pratiques en interaction avec les 4 dimensions</p>

le rapport à l'écrit se construit à travers la maîtrise progressive de systèmes de significations attachés à des systèmes de signes permettant de construire du sens autour des activités d'écriture.

(Barré-de Miniac, 2015)

« Le rapport à l'écriture désigne des conceptions, des opinions, des attitudes, de plus ou moins grande distance, de plus ou moins grande implication, mais aussi des valeurs et des sentiments attachés à l'écriture, à son apprentissage et à ses usages » (p. 12).

- 1) Investissement de l'écriture (force et type d'investissement)
- 2) Opinions et attitudes à l'égard de l'écriture (pôle valorisation/dévalorisation, représentations sociales)
- 3) Conceptions de l'écriture et de son apprentissage (l'écriture comme simple technique de transcription et de codage d'une part, l'écriture comme don d'autre part)
- 4) Mode d'investissement (de verbalisation) de l'écriture (façon dont les élèves parlent, réussissent à parler de l'écriture, de l'apprentissage de celle-ci et de leurs pratiques)

** Ces dimensions, articulées les unes aux autres, caractérisent et colorent d'une manière spécifique le rapport à l'écriture de chacun (p.115)*

(Blaser et al., 2015)

« Le rapport à l'écrit – et nous précisons: d'enseignants ou de futurs enseignants – peut donc être défini comme la relation évolutive et complexe qu'un individu entretient avec l'écrit, son enseignement, son apprentissage et ses usages. » (p.56)

Deux dimensions :

- 1) conceptuelle : Des concepts de sens commun aux concepts scientifiques (conceptions sur le rôle de l'écriture, conceptions sur l'enseignement et l'apprentissage de l'écriture)
- 2) praxéologique (pratiques d'écriture, actions pour améliorer sa compétence de scripteur...) : Vers le contrôle de la tâche et de l'instrument d'écriture (planification et gestion du temps, processus de mise en texte, révision-correction) (des pratiques et usages non contrôlés aux pratiques et usages contrôlés)

Les sentiments et les valeurs font bel et bien partie du rapport à l'écrit et contribuent à sa complexité. Par ailleurs, dans cette définition, les relations entre les dimensions du rapport à l'écrit sont de nature différente selon leur direction : les conceptions « disposent plus ou moins favorablement » l'individu à écrire, à enseigner et à apprendre à écrire tandis que les pratiques d'écriture et les apprentissages « construisent et nourrissent » les

		conceptions. Il nous semble que, formulé ainsi, le caractère dynamique du rapport à l'écrit ressort plus clairement et on saisit mieux le rôle déterminant des conceptions sur les pratiques personnelles et professionnelles. (p. 56)
(Lamb et al., 2017)	Barré-de-Miniac définit le rapport à l'écriture comme « l'ensemble des significations construites par le scripteur à propos de l'écriture, de son apprentissage et de ses usages » (2002, p. 29).	<p>Quatre dimensions</p> <p>1) Conceptuelle (écriture évolutive/figée – outil de création/outil de transmission de l'information)</p> <p>2) Affective (sentiments positifs/négatifs associés à l'écriture et à la lecture – investissement dans des activités d'écriture ou de lecture)</p> <p>3) Esthétique (importance accordée à la créativité vs aux conventions)</p> <p>4) Sociale (finalité d'être évalué vs d'être lu)</p>

Comparaison des définitions et des dimensions des écrits recensés sur le rapport à l'écrit

L'ensemble des auteur-es prennent en compte la **dimension conceptuelle** (dimension idéale, conceptions de l'écriture et de son apprentissage). Selon Chartrand et Prince (2009), cette dimension « renvoie aux idées, aux conceptions, aux représentations que se fait le sujet de la place de l'écrit dans la société, de ses usages, de sa ou de ses fonctions dans l'apprentissage en général et, en particulier, dans l'apprentissage scolaire, voire dans chaque discipline scolaire » (p. 321). Pour Barré-de-Miniac (2002; 2015), les conceptions de l'écriture et de son apprentissage renvoient à « la manière dont les élèves se représentent l'activité d'écriture et son apprentissage ». Selon elle (Barré-de-Miniac, 2002), il existe deux conceptions erronées répandues (autant chez les élèves que les enseignants) 1) concevoir « l'écriture comme don, résultat d'une inspiration, et donc réservée aux seuls élus » (p. 35); 2) concevoir « l'écriture comme simple technique de codage d'une pensée élaborée en dehors d'elle » (p. 35). Blaser et al. (2015), quant à eux, indiquent que la dimension conceptuelle s'inscrit dans un continuum allant des concepts de sens commun aux concepts scientifiques (il s'agit ici de concepts issus de la perspective vygotskienne). Elle englobe les conceptions sur le rôle de l'écriture (fonctions euristique et épistémique) ainsi que les conceptions sur l'enseignement et l'apprentissage de l'écriture (p. ex., inné ou acquis, stratégies d'apprentissage). Lamb et al.(2017) définissent pour leur part la dimension conceptuelle comme l'ensemble « des représentations que toute personne développe au sujet de l'écriture littéraire et non littéraire » (p. 78). L'une des conceptions serait de considérer l'écriture comme « évolutive » (elle peut faire l'objet d'un apprentissage, et donc d'un enseignement) ou comme « figée » (elle est un don réservé aux écrivains et ne peut faire l'objet d'un apprentissage) (Lamb et al., 2017, p. 780).

Une autre dimension du rapport à l'écriture commune à presque tous les auteur-es¹⁰⁸ est la **dimension praxéologique** (aussi désignée par les modes d'investissement de l'écriture). Cette dimension « a trait aux activités concrètes observables des sujets en matière d'écriture et de lecture : ce qu'ils lisent et écrivent, le moment, la manière, le contexte, la finalité ainsi que l'activité métaprocédurale, et plus largement cognitive, dont ils peuvent rendre compte » (Chartrand et Prince, 2009, p. 321). Selon Barré-de-Miniac (2001;2015), il s'agit de la « façon dont les élèves parlent, réussissent à parler de l'écriture, de l'apprentissage de celle-ci et de leurs pratiques » (p. 123). Pour Blaser et al. (2014), la dimension praxéologique renvoie aux « pratiques d'écriture, actions pour améliorer sa compétence de scripteur » (p. 56). Elle se déploie sur un continuum allant des pratiques et usages non contrôlés aux pratiques et usages contrôlés, c'est-à-dire « vers le contrôle de la tâche et de l'instrument d'écriture » (p. 58). Cette dimension englobe ainsi la planification et la gestion du temps, le processus de mise en texte, la révision-correction (Blaser et al., 2015, p. 58). Cette vision de la dimension praxéologique peut être mise en relation avec la perspective vygotkienne (Shneuwly, 2008) selon laquelle « le langage écrit permet à l'enfant d'accéder au plan abstrait le plus élevé du langage, réorganisant par là même aussi le système psychique antérieur du langage oral » (Vygotski, 1934/2019, p. 305).

La **dimension affective** (aussi désignée comme l'investissement de l'écriture) est présente dans les écrits recensés. Barré-de-Miniac (2015) indique qu'il « s'agit de l'intérêt affectif pour l'écriture, et de la quantité d'énergie que l'on y consacre » (p. 117). Elle se manifeste en termes de « force d'investissement » (p. ex., attraction/répulsion) et de « type d'investissement » (p. ex., situations d'écriture) (p. 117). Lamb et al. (2017) vont dans le même sens que Barré-de-Miniac (2015) et considèrent que cette dimension « concerne les sentiments éprouvés à l'égard de l'écriture littéraire et l'intérêt affectif de l'individu par rapport à l'activité d'écriture ou de lecture littéraires » (p. 78). Pour Chartrand et Prince (2009), la dimension affective « concerne la sphère de l'affectivité : les sentiments et les émotions, voire les passions, entourant l'écrit. Elle se manifeste par l'investissement affectif en temps, en fréquence et en énergie que le sujet déploie en menant ces pratiques (dans différents contextes) et porte à ses produits (les genres de textes) » (p. 321). Pour leur part, Blaser et al. (2015) indiquent que « les sentiments et les valeurs font bel et bien partie du rapport à l'écrit et contribuent à sa complexité » (p. 56), mais ils concluent de l'analyse de discours d'enseignant-es que cette dimension n'est pas du même ordre que les dimensions conceptuelles et praxéologiques puisqu' « on peut agir sur le développement des conceptions et des pratiques pendant

¹⁰⁸ Lamb (2017) n'utilise pas cette dimension.

la formation, mais il est plus difficile d'agir explicitement sur les valeurs et les sentiments pour l'écrit » (p. 56).

Une autre dimension proposée par Barré-de-Miniac (2015) est « **les opinions et les attitudes** » et se rapporte aux déclarations et aux dires (opinions) ainsi qu'aux comportements (attitudes) d'un individu relativement à l'écriture. Barré-de-Miniac (2015) précise que « cette dimension recouvre le pôle "valorisation/dévalorisation" (et qu'elle) est une sous-catégorie des représentations sociales » (p. 118). Chartrand et Prince (2009) incluent, quant à eux, « les valeurs que le sujet attribue à l'écrit pour vivre et s'épanouir dans son milieu et, dans le cas des élèves, pour réussir à l'école en général comme dans chaque discipline » (p. 321) dans la **dimension axiologique**.

Lamb et al. (2017) proposent deux autres dimensions qui ne se retrouvent pas dans les autres écrits recensés. Il s'agit de la dimension sociale et de la dimension esthétique. Selon ces auteures, l'écriture est « un acte socialisé et socialisant » (p. 80). La **dimension sociale** oppose deux positions : la première implique le fait d'écrire « en s'adressant à différents types de destinataires » et de « prendre en compte le destinataire » (p. 80), tandis que la seconde implique d'écrire, mais seulement à des fins d'évaluation par l'enseignant·e. La **dimension esthétique**, quant à elle, « peut se définir par l'opposition entre deux pôles, entre lesquels existe cependant un continuum. Le premier pôle correspond au fait d'accorder une grande importance au produit (le texte au propre) et au respect des conventions linguistiques (orthographe, grammaire) » (p. 79).

Tableau E.3 Synthèse des extraits de Baratte (2007), les dimensions et les définitions retenues

Extrait de Baratte (2007)	Dimensions	Définition
Les enfants qui construisent tardivement leur rapport à l'écrit développent un rapport à l'écrit qui « inclut des éléments négatifs forts (stress, difficultés scripturales, conceptions <i>paralysantes</i>). [...] L'écriture n'est pas, pour eux, un objet servant leur construction identitaire ou sociale »	Dimension affective	La dimension affective renvoie à l'intérêt affectif de l'enfant pour l'écrit (la lecture et l'écriture) et se manifeste par la fréquence à laquelle l'enfant s'investit et l'énergie qu'il déploie dans des activités d'écriture et de lecture (en contexte de jeu symbolique), ainsi que par les sentiments qu'il porte à ses productions. Définition inspirée de Barré-de-Miniac (2015) et Chartrand et Prince (2009).
Les enfants développent leur identité scripturale en intégrant les usages sociaux de l'écriture, d'abord référés à leur entourage puis ramenés à eux	Dimension sociale (Plutôt que dimension conceptuelle)	La dimension sociale renvoie aux représentations de l'enfant au sujet des fonctions de l'écrit dans la société, aux usages que fait l'enfant des écrits et de l'écriture ainsi qu'à la prise en compte d'un destinataire lorsqu'il écrit. Définition inspirée de Lamb et al. (2017) et Chartrand et Prince (2009).
Conceptions erronées de l'écriture qui influent le rapport que les enfants ont envers l'apprentissage de l'écriture, les lieux dans lesquels elle se réalise et les fonctions qu'ils lui assignent	Dimension cognitive (Plutôt que dimension conceptuelle)	La dimension cognitive renvoie à la conception des enfants au sujet des activités d'écriture et de son apprentissage. Cette dimension se déploie sur un continuum allant des concepts de sens commun (l'écriture est un don, l'écriture est une simple technique de codage, l'apprentissage de la lecture est préalable à celui de l'écriture) aux concepts scientifiques (l'écriture nécessite des efforts et l'apprentissage de stratégies). Définition inspirée de Blaser et al. (2015) et Barré-de-Miniac (2002).
Ce rapport à l'écrit n'est jamais figé puisqu'il « évolue et se transforme sous l'effet des pratiques des enfants (qui) donnent sens à l'écriture, permettent au rapport à celle-ci de se construire, tout en prenant elles-mêmes sens dans ce rapport, une fois confrontées les unes aux autres	Dimension métacognitive (Plutôt que dimension praxéologique)	La dimension métacognitive renvoie à la façon dont les enfants parlent, réussissent à parler de l'écriture, de l'apprentissage de celle-ci et de leurs actions pour améliorer leur compétence de scripteurs. Cette dimension se déploie sur un continuum allant des pratiques et usages non contrôlés aux pratiques et usages contrôlés, c'est-à-dire vers le contrôle de la tâche et de l'instrument d'écriture. Définition inspirée de Barré-de-Miniac (2015, p. 123) et Blaser et al. (2015, p. 56-58)

ANNEXE F

Premier questionnaire – Méthode Delphi

Ce questionnaire porte sur le prototype du dispositif pédagogique, soit la démarche d'observation et de soutien de l'émergence de l'écrit dans le jeu symbolique des enfants destiné aux enseignantes à l'éducation préscolaire 4 ans à temps plein.

Après avoir pris connaissance du prototype en question (qui inclus une synthèse du cadre théorique de la recherche), veuillez répondre le plus précisément possible aux questions suivantes. N'hésitez pas à nous fournir de nombreux commentaires, ces derniers sont essentiels pour évaluer et améliorer le prototype. Il n'y a pas de limites de mots pour chacune des réponses. Nous vous invitons à suggérer des pistes de solution lorsque possible. Merci de votre temps.

1. Impression générale sur le prototype du dispositif pédagogique

Quelle est votre impression générale sur l'ensemble de la démarche d'observation et de soutien de l'émergence de l'écrit dans le jeu symbolique proposée dans la Partie 3 ?

Impression générale :

Cette question vise à obtenir votre réaction spontanée à la première lecture du dispositif pédagogique.

Voici quelques pistes de réflexion :

- *Points forts et/ou points faibles de la démarche proposée*
- *Pertinence scientifique et/ou sociale de la démarche proposée*
- *Originalité de la démarche proposée*

2. La théorie historico-culturelle de Vygotsky

2.1 Les fondements théoriques présentés dans la « Partie 1 » du prototype (ou dans l'Annexe 1 si vous l'avez lue) sont cohérents avec la théorie historico-culturelle de Vygotsky.

Quel est votre degré d'accord avec l'énoncé ci-dessus? : Choisissez un élément.

Commentaires expliquant votre niveau d'accord :

Voici quelques pistes de réflexion :

- *Que pensez-vous de la description du concept de zone du développement le plus proche?*
- *Que pensez-vous de la description du concept d'étayage (scaffolding)?*
- *Que pensez-vous de la description du rôle inégalable du jeu symbolique à l'âge préscolaire (concept de « l'activité maitresse » (leading activity) qui n'est pas nommé explicitement)?*
- *Que pensez-vous de la description du développement du langage oral (concept du langage intérieur) ?*
- *Que pensez-vous de la description du développement du langage écrit (concepts des signes et de la pensée symbolique)?*

2.2 La procédure d'observation proposée à la section 3.1.2 et la procédure d'analyse des observations proposée à la section 3.2 du prototype permettent à l'enseignante de cibler les connaissances et les habiletés qui se trouvent dans la zone du développement le plus proche (ZDP) des enfants.

Quel est votre degré d'accord avec l'énoncé ci-dessus? : Choisissez un élément.

Commentaires expliquant votre niveau d'accord :

Voici quelques pistes de réflexion :

- *Relever les comportements de l'enfant liés à l'utilisation de la substitution, à l'élaboration du rôle et au développement d'un scénario permet-il à l'enseignante d'identifier la ZDP de l'enfant? Cette démarche vous semble-t-elle adéquate?*
- *Prendre en considération ce que l'enfant accomplit seul, avec ses pairs ou avec l'adulte permet-il à l'enseignante d'identifier la ZDP de l'enfant? Cette démarche vous semble-t-elle adéquate?*

2.3 Les interventions et les stratégies proposées à la section 3.3 du prototype permettent l'étayage des connaissances et des habiletés situées dans la ZDP de l'enfant.

Quel est votre degré d'accord avec l'énoncé ci-dessus? : Choisissez un élément.

Commentaires expliquant votre niveau d'accord :

Voici quelques pistes de réflexion :

- *Les interventions et les stratégies proposées tiennent-elles compte du niveau actuel et de la ZDP de l'enfant ?*
- *Les interventions et les stratégies proposées respectent-elles le concept d'étayage (scaffolding) ?*
- *Les interventions et les stratégies proposées sont-elles cohérentes avec les interventions qui soutiennent le développement du langage oral et écrit selon la perspective vygotskienne ?*

2.4 Comment améliorer ce prototype afin de permettre aux enseignantes de cibler et de soutenir les connaissances et les habiletés des enfants en cohérence avec la perspective vygotskienne ?

Commentaires et suggestions :

3. L'émergence de l'écrit

3.1 Le « modèle de l'émergence de l'écrit dans une approche intégrale de l'apprentissage du langage écrit » (Figures C.2 et C.3, Tableaux C.1 et C.2) élaboré recouvre de manière complète l'ensemble des composantes de l'émergence de l'écrit.

Quel est votre degré d'accord avec l'énoncé ci-dessus ? : Choisissez un élément.

Commentaires expliquant votre niveau d'accord :

Voici quelques pistes de réflexion :

- *Est-ce que certaines composantes essentielles sont absentes du modèle ?*
- *Est-ce que certaines connaissances, habiletés ou attitudes sont redondantes ?*
- *Est-ce que certaines connaissances, habiletés ou attitudes sont situées dans la mauvaise composante ?*
- *Est-ce que certaines descriptions sont inexactes, incomplètes ou incompréhensibles ?*

3.2 La procédure d'observation proposée à la section 3.1.2 et la procédure d'analyse des observations proposée à la section 3.2 du prototype permettent aux enseignantes de cibler les connaissances et les habiletés en émergence de l'écrit acquises ou en train de se développer chez les enfants.

Quel est votre degré d'accord avec l'énoncé ci-dessus ? : Choisissez un élément.

Commentaires expliquant votre niveau d'accord :

Voici quelques pistes de réflexion :

- *Relever et analyser les comportements de l'enfant liés à l'utilisation de la substitution, à l'élaboration du rôle et au développement d'un scénario permet-il à l'enseignante d'identifier les connaissances, les habiletés et les attitudes en émergence de l'écrit de l'enfant? Cette démarche vous semble-t-elle adéquate?*
- *Est-ce que ces procédures permettent d'apprécier le niveau de développement des connaissances, des habiletés et des attitudes en émergence de l'écrit chez les enfants ?*
- *Est-ce que ces procédures respectent les fondements théoriques de l'approche intégrale de l'apprentissage du langage écrit?*

3.3 Les interventions et les stratégies proposées à la section 3.3 du prototype permettent à l'enseignante de soutenir le développement de l'ensemble des composantes de l'émergence de l'écrit présentées dans le « modèle de l'émergence de l'écrit dans une approche intégrale de l'apprentissage du langage écrit ».

Quel est votre degré d'accord avec l'énoncé ci-dessus? : Choisissez un élément.

Commentaires expliquant votre niveau d'accord :

Voici quelques pistes de réflexion :

- *Les interventions et les stratégies proposées prennent-elles en compte les connaissances, les habiletés et les attitudes liées à l'émergence de l'écrit qui sont acquises et en voie d'acquisition par les enfants?*
- *Les interventions et les stratégies proposées permettent-elles de soutenir les connaissances, les habiletés et les attitudes en émergence de l'écrit des enfants ?*
- *La liste à cocher pour évaluer la qualité de l'aménagement physique des aires de jeu symbolique de la classe au regard de l'émergence de l'écrit (Tableau 11) semble-t-elle adéquate ?*

3.4 Comment améliorer ce prototype afin de permettre aux enseignantes de cibler et de soutenir l'ensemble des composantes de l'émergence de l'écrit chez les enfants ?

Commentaires et suggestions :

4. L'approche développementale prescrite à l'éducation préscolaire

- 4.1 Le « modèle de l'émergence de l'écrit dans une approche intégrale de l'apprentissage du langage écrit » (Figures C.2 et C.3, Tableaux C.1 et C.2) élaboré permet de situer l'émergence de l'écrit dans le développement global de l'enfant.

Quel est votre degré d'accord avec l'énoncé ci-dessus? : Choisissez un élément.

Commentaires expliquant votre niveau d'accord :

Voici quelques pistes de réflexion :

- *La description de chacun des domaines de développement est-elle exacte, complète et compréhensible (Tableau 1)?*
- *Les liens entre le développement des domaines socioémotionnel, cognitif et moteur sont-ils pertinents avec les composantes du domaine langagier (3^e colonne du Tableau 2) ?*

- 4.2 La procédure d'observation proposée à la section 3.1.2 et la procédure d'analyse des observations proposée à la section 3.2 permettent aux enseignantes d'observer et d'apprécier le développement global de l'enfant.

Quel est votre degré d'accord avec l'énoncé ci-dessus? : Choisissez un élément.

Commentaires expliquant votre niveau d'accord :

Voici quelques pistes de réflexion :

- *Selon vous, ces procédures permettent-elles à l'enseignante de constater qu'en soutenant l'émergence de l'écrit des enfants, elle soutient également leur développement global ?*
- *Relever et analyser les comportements de l'enfant liés à l'utilisation de la substitution, à l'élaboration du rôle et au développement d'un scénario permet-il à l'enseignante de soutenir le développement global de l'enfant ?*

4.3 Les interventions et les stratégies proposées à la section 3.3 dans le prototype s'inscrivent dans l'approche développementale.

Quel est votre degré d'accord avec l'énoncé ci-dessus? : Choisissez un élément.

Commentaires expliquant votre niveau d'accord :

Voici quelques pistes de réflexion :

- *Considérant les deux approches qui s'opposent à l'éducation préscolaire (approche « scolarisante » et approche développementale), diriez-vous que les interventions et les stratégies proposées tendent vers l'approche scolarisante?*
- *Les interventions et les stratégies proposées permettent-elles à l'enfant d'être actif dans son apprentissage, de faire des choix et de diriger son jeu ?*
- *La procédure de planification des interventions (section 3.3.2) amène-t-elle l'enseignante à faire des liens entre le soutien de l'émergence de l'écrit (domaine langagier) et le soutien des autres domaines de développement ?*

4.4 Comment améliorer ce prototype afin de permettre aux enseignantes d'apprécier et de soutenir le développement global des enfants dans une approche développementale ?

Commentaires et suggestions :

ANNEXE G

Deuxième questionnaire – Méthode Delphi

Ce questionnaire porte sur les changements à apporter aux idées sous-jacentes ou à la conception elle-même du dispositif pédagogique pour accroître la probabilité que celui-ci permette aux enseignantes à l'éducation préscolaire de soutenir l'émergence de l'écrit des enfants dans une approche développementale¹⁰⁹. Ce questionnaire a été élaboré à partir des opinions exprimées par l'ensemble des experts dans le premier questionnaire.

En vous référant à la synthèse des réponses obtenues au premier questionnaire qui vous a été acheminé ainsi qu'au Tableau G.1 situé à la page suivante, veuillez indiquer dans le questionnaire le degré d'importance que vous accordez à chacun des changements proposés. Il vous est possible d'accorder un même niveau d'importance à plusieurs changements proposés pour un même problème (voir l'exemple dans l'encadré ci-dessous). Au besoin, vous pouvez vous référer au prototype 1 du dispositif pédagogique qui vous a été acheminé en même temps que ce document. Dans l'encadré gris situé sous chaque échelle de Likert, il vous est possible d'ajouter des commentaires, des précisions ou des suggestions. Cela demeure toutefois facultatif.

Exemple :

Problème(s) identifié(s) dans la synthèse des analyses	Propositions de changements à apporter	Niveau d'importance accordé aux changements à apporter				
		Autre	Pas important	Peu important	Important	Très important
2.1 Problème relatif à l'adéquation du concept de la zone du développement prochain (ZDP) dans le cadre théorique (partie 1 du prototype)	a) Définir la ZDP en tant que « possibilité de développement » plutôt qu'en tant que « ce que l'enfant arrive à faire sous la guidance d'un adulte »	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
	<i>Commentaires :</i>					
	b) Tenir compte des dynamiques enseignante/enfant et enseignement/apprentissage dans la définition de la ZDP	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
<i>Commentaires :</i> Je pense que la dynamique « enseignante/enfant » est très importante à aborder pour le concept de ZDP, mais que la dynamique « enseignement/apprentissage » a plutôt sa place dans la définition du concept d'étayage.						

Section de la synthèse concernée

¹⁰⁹ Nous entendons ici par « approche développementale » une approche pédagogique « centrée sur l'enfant » qui vise à favoriser son développement global (OCDE, 2007). Dans cette approche, les stratégies d'apprentissage naturelles des jeunes enfants telles que le jeu, la communication, l'activité et l'expérimentation sont mises de l'avant (OCDE, 2007). L'enfant y est encouragé à jouer, à explorer et à bouger, tandis que le rôle de l'enseignant-e est de mettre en place des activités signifiantes pour l'enfant et de soutenir ses apprentissages (Bernier et al., 2017). L'évaluation y est généralement informelle, se réalise par l'observation des comportements ainsi que des productions de l'enfant, et porte sur les objectifs personnels à chaque enfant (et non pas sur des objectifs prédéfinis en fonction d'une norme à atteindre) (Little et Cohen-Vogel, 2016).

Tableau G.1. Définition des niveaux de l'échelle de Likert

Niveaux d'importance	Définition
Très important	➤ Ce changement aura une incidence directe sur un problème majeur du dispositif pédagogique
Important	➤ Ce changement aura un impact significatif sur un problème majeur du dispositif pédagogique, mais seulement si d'autres éléments sont changés
Peu important	➤ Ce changement n'est pas un facteur déterminant pour régler un problème majeur du dispositif pédagogique
Pas important	➤ Ce changement ne devrait pas être effectué
Autre	<p>Veillez préciser par écrit, dans l'encadré gris « commentaires » la raison pour laquelle vous ne pouvez indiquer un niveau d'importance pour cette proposition de changement. Voici quelques exemples :</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Je ne considère pas avoir l'expertise nécessaire pour me prononcer au sujet de cette proposition de changement ou ➤ La proposition de changement devrait être reformulée ainsi « ... »

Source : Inspiré de Linstone et Turoff, 2002, p. 89

Problème(s) identifié(s) dans la synthèse des analyses	Propositions de changements à apporter	Niveau d'importance accordé aux changements à apporter				
		Autre	Pas important	Peu important	Important	Très important
2.1 Problème relatif à l'adéquation du concept de la zone du développement prochain (ZDP) dans le cadre théorique (partie 1 du prototype)	a) Définir la ZDP en tant que « possibilité de développement » plutôt qu'en tant que « ce que l'enfant arrive à faire sous la guidance d'un adulte »	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<i>Commentaires :</i>					
	b) Tenir compte des dynamiques enseignante/enfant et enseignement/apprentissage dans la définition de la ZDP	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<i>Commentaires :</i>					
	c) Intégrer la dynamique apprentissage/développement dans la définition de la ZDP	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<i>Commentaires :</i>					
	d) Intégrer la notion de <i>concepts quotidiens et concepts scientifiques</i> à la définition de la ZDP	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Commentaires :</i>						

Problème(s) identifié(s) dans la synthèse des analyses	Propositions de changements à apporter	Niveau d'importance accordé aux changements				
		Autre	Pas important	Peu important	Important	Très important
2.2 Problèmes relatifs à l'incorporation et à l'adéquation du concept de la zone du développement prochain (ZDP) dans la procédure d'observation et d'analyse	a) Préciser que la procédure d'observation-analyse-intervention est itérative	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<i>Commentaires :</i>					
	b) Prendre en compte la « dimension temporelle » (p. ex., occurrence des comportements observés, niveau d'autonomie de l'enfant au fil du temps) dans l'analyse de la ZDP	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<i>Commentaires :</i>					
	c) Faire une distinction entre les « apprentissages » et le « développement » de l'enfant dans l'analyse de la ZDP	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<i>Commentaires :</i>					
	d) À l'étape du retour sur la démarche, intégrer des moyens pour permettre à l'enseignant-e de se questionner sur son développement professionnel (sa capacité à observer, interpréter et intervenir)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<i>Commentaires :</i>					

Problème(s) identifié(s) dans la synthèse des analyses	Propositions de changements à apporter	Niveau d'importance accordé aux changements à apporter				
		Autre	Pas important	Peu important	Important	Très important
2.3 Problèmes relatifs à l'incorporation et à l'adéquation du concept d'étayage dans les interventions et les stratégies de soutien proposées	a) Présenter des interventions qui s'appuient sur le concept de « double stimulation » de Vygotsky	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<i>Commentaires :</i>					
	b) Présenter des interventions qui font vivre à l'enfant une expérience significative dans laquelle il est affecté par sa difficulté à réaliser une tâche	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<i>Commentaires :</i>					
	c) Présenter des interventions qui amènent l'enfant à utiliser et à s'appropriier des instruments psychologiques	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Commentaires :</i>						

Problème(s) identifié(s) dans la synthèse des analyses	Propositions de changements à apporter	Niveau d'importance accordé aux changements à apporter				
		Autre	Pas important	Peu important	Important	Très important
2.4 Problème relatif à l'adéquation du développement langagier dans la théorie de Vygotsky (partie 1 du prototype) et à son transfert dans le modèle de l'émergence de l'écrit dans une approche intégrale (partie 2 du prototype).	a) Ajouter le processus du développement langagier dans la perspective vygotkienne (différents types de langage : extériorisé, égocentrique, intérieur et pensée verbale) et les fonctions du langage dans les fondements théoriques (partie 1 du prototype)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<i>Commentaires :</i>					
	b) Remplacer le modèle de l'émergence de l'écrit dans une approche intégrale que nous avons élaboré par un modèle qui prend uniquement appui sur le développement langagier dans une perspective vygotkienne pour assurer une cohérence d'ensemble	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Commentaires :</i>						

Problème(s) identifié(s) dans la synthèse des analyses	Propositions de changements à apporter	Niveau d'importance accordé aux changements à apporter				
		Autre	Pas important	Peu important	Important	Très important
2.5 Problèmes relatifs à l'adéquation du concept d'émergence de l'écrit dans une approche intégrale dans le modèle élaboré (partie 2 du prototype)	a) Distinguer les éléments qui relèvent des « connaissances », des « habiletés » et des « attitudes » (2 ^e colonne du Tableau C.2) et définir ces trois concepts	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<i>Commentaires :</i>					
	b) Établir une hiérarchie (des relations) entre les composantes de l'émergence de l'écrit (p. ex., lesquelles l'enfant développe en premier, lesquelles sont les fondements des autres...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<i>Commentaires :</i>					
	c) Revoir les connaissances, habiletés et attitudes incluses dans la composante « langage oral » (retourner à la recension des écrits sur le sujet, approfondir les définitions, revoir l'organisation des éléments...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<i>Commentaires :</i>					
	d) Dans la composante « langage oral », ajouter l'élément « conscience morphosyntaxique »	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<i>Commentaires :</i>					
	e) Remplacer le terme « conscience de l'écrit » par « clarté cognitive »	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Commentaires :</i>						

	f) Dans la composante « écriture en émergence », ajouter la « dictée à l'adulte »	<input type="checkbox"/>				
<i>Commentaires :</i>						
	g) Dans la composante « écriture en émergence », remplacer les stades d'écritures de Ferreiro par les « préoccupations de l'enfant » (préoccupations visuographiques, phonographiques, orthographique)	<input type="checkbox"/>				
<i>Commentaires :</i>						

Problème(s) identifié(s) dans la synthèse des analyses	Propositions de changements à apporter	Niveau d'importance accordé aux changements à apporter				
		Autre	Pas important	Peu important	Important	Très important
2.6 Problème relatif à l'incorporation et à l'adéquation du concept d'émergence de l'écrit dans une approche intégrale dans les procédures d'observation et d'analyse ainsi que les stratégies d'intervention	a) Ajouter la prise en compte de la dimension socioculturelle de l'enfant (son vécu) au moment de l'analyse de sa ZDP par l'enseignante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<i>Commentaires :</i>					
	b) Dans les exemples d'analyse des observations (Tableau C.8, C.9 et C.10), identifier les attitudes de l'enfant envers la communication orale, la lecture et l'écriture	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<i>Commentaires :</i>					
	c) S'assurer que les interventions et les stratégies proposées visent plus explicitement le soutien de l'émergence de l'écrit des enfants	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<i>Commentaires :</i>					
d) Dans la procédure d'analyse des observations, proposer un moyen pour l'enseignant·e de distinguer « apprentissages » et « développement » au regard de l'émergence de l'écrit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
<i>Commentaires :</i>						

Problème(s) identifié(s) dans la synthèse des analyses	Propositions de changements à apporter	Niveau d'importance accordé aux changements à apporter				
		Autre	Pas important	Peu important	Important	Très important
2.7 Problème relatif à l'adéquation de l'approche développementale au sein du modèle élaboré de l'émergence de l'écrit dans une approche intégrale (partie 2 du prototype)	a) Présenter l'émergence de l'écrit (développement langagier) sous la forme d'un continuum	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<i>Commentaires :</i>					
	b) Dans la définition du concept d'émergence de l'écrit, préciser que les différentes composantes se combinent au sein de situations de communication dans lesquelles le medium (langage oral ou langage écrit) n'est qu'un aspect.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<i>Commentaires :</i>					
	c) Faire des liens entre les dimensions socioculturelles de l'enfant et les composantes de l'émergence de l'écrit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<i>Commentaires :</i>					
	d) Présenter les apports réciproques entre les domaines de développement (langagier, cognitif, socioaffectif et moteur)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Commentaires :</i>						

Problème(s) identifié(s) dans la synthèse des analyses	Propositions de changements à apporter	Niveau d'importance accordé aux changements à apporter				
		Autre	Pas important	Peu important	Important	Très important
2.8 Problème relatif à l'incorporation de l'approche développementale dans les procédures d'observation, d'analyse et de soutien de l'émergence de l'écrit	a) Dans les exemples (Tableau C.8,C. 9 et C.10), faire des liens explicites avec le développement global de l'enfant (domaine cognitif, socioaffectif et moteur)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<i>Commentaires :</i>					
	b) Expliquer dans un paragraphe comment le soutien de l'émergence de l'écrit dans le jeu symbolique favorise indirectement le développement global de l'enfant (domaine cognitif, socioaffectif et moteur)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<i>Commentaires :</i>					

ANNEXE H

Troisième questionnaire – Méthode Delphi

Ce troisième questionnaire a pour but de vous permettre de revoir ou de clarifier votre opinion sur l'importance accordée aux changements à apporter au dispositif pédagogique, et ce, à la lumière de l'opinion et des commentaires des autres experts du panel.

Ce questionnaire est présenté sous la forme d'un tableau comprenant cinq colonnes :

- La première colonne indique les propositions de changements que l'on retrouvait dans le questionnaire précédent.
- La deuxième colonne indique la réponse que vous avez donnée dans le questionnaire précédent (« autre », « peu/pas important » ou « important »).
- La troisième colonne est colorée selon le degré de consensus obtenu (se référer au Tableau H.1 plus bas) et indique l'opinion ayant fait consensus (« important » ou « peu/pas important »).
- La quatrième colonne vous permet de cocher votre réponse à ce troisième questionnaire. Est-ce que vous maintenez votre opinion (celle de la 2^e colonne) ou est-ce que vous désirez la changer. Avant de répondre, il serait important de lire les commentaires laissés par les experts dans le questionnaire précédent. Ces commentaires sont présentés dans le document « synthèse des réponses au deuxième questionnaire ».
- La cinquième colonne vous permet d'indiquer votre opinion si celle-ci a changé, puis d'expliquer les raisons qui vous amènent à maintenant considérer un changement « peu/pas important » ou « important ». Si vous maintenez votre opinion, mais que vous aimeriez apporter certaines clarifications, il vous est aussi possible d'utiliser cette colonne.

Tableau H.1. Interprétation du degré de consensus

Degré de consensus	Proportion (%)	Proportion (n)
Consensus fort	81 % à 100 %	L'ensemble des expert-es ou 5 expert-es sur 6
Consensus modéré	71 % à 80 %	4 expert-es sur 5 ou 3 expert-es sur 4
Consensus faible	51 % à 70 %	4 expert-es sur 6 ou 3 expert-es sur 5 ou 2 expert-es sur 3
Absence de consensus	50 % et moins	3 expert-es sur 6 ou 2 expert-es sur 4

Problème relatif à l'adéquation du concept de la zone du développement prochain (ZDP) dans le cadre théorique

Items		Réponse Q2	Consensus	Réponse Q3	Commentaires (facultatif)
2.1 - a	Définir la ZDP en tant que « possibilité de développement » plutôt qu'en tant que « ce que l'enfant arrive à faire sous la guidance d'un adulte »		Important	<input type="checkbox"/> Je maintiens mon opinion <input type="checkbox"/> Je change d'opinion	
2.1 - b	Tenir compte des dynamiques enseignante/enfant et enseignement/apprentissage dans la définition de la ZDP		Important	<input type="checkbox"/> Je maintiens mon opinion <input type="checkbox"/> Je change d'opinion	
2.1 - c	Intégrer la dynamique apprentissage/développement dans la définition de la ZDP		Important	<input type="checkbox"/> Je maintiens mon opinion <input type="checkbox"/> Je change d'opinion	
2.1 - d	Intégrer la notion de <i>concepts quotidiens et concepts scientifiques</i> à la définition de la ZDP		Peu/pas important	<input type="checkbox"/> Je maintiens mon opinion <input type="checkbox"/> Je change d'opinion	

Problèmes relatifs à l'incorporation et à l'adéquation du concept de la zone du développement prochain (ZDP) dans la procédure d'observation et d'analyse

Items		Réponse Q2	Consensus	Réponse Q3	Commentaires (facultatif)
2.2 - a	Préciser que la procédure d'observation-analyse-intervention est itérative		Important	<input type="checkbox"/> Je maintiens mon opinion <input type="checkbox"/> Je change d'opinion	
2.2 - b	Prendre en compte la « dimension temporelle » (p. ex., occurrence des comportements observés, niveau d'autonomie de l'enfant au fil du temps) dans l'analyse de la ZDP		Important	<input type="checkbox"/> Je maintiens mon opinion <input type="checkbox"/> Je change d'opinion	
2.2 - c	Faire une distinction entre les « apprentissages » et le « développement » de l'enfant dans l'analyse de la ZDP		Important	<input type="checkbox"/> Je maintiens mon opinion <input type="checkbox"/> Je change d'opinion	
2.2 - d	À l'étape du retour sur la démarche, intégrer des moyens pour permettre à l'enseignant-e de se questionner sur son développement professionnel (sa capacité à observer, interpréter et intervenir)		Important	<input type="checkbox"/> Je maintiens mon opinion <input type="checkbox"/> Je change d'opinion	

Problèmes relatifs à l'incorporation et à l'adéquation du concept d'étayage dans les interventions et les stratégies de soutien proposées

Items		Réponse Q2	Consensus	Réponse Q3	Commentaires (facultatif)
2.3 - a	Présenter des interventions qui s'appuient sur le concept de « double stimulation » de Vygotsky		Important	<input type="checkbox"/> Je maintiens mon opinion <input type="checkbox"/> Je change d'opinion	
2.3 - b	Présenter des interventions qui font vivre à l'enfant une expérience significative dans laquelle il est affecté par sa difficulté à réaliser une tâche		Important	<input type="checkbox"/> Je maintiens mon opinion <input type="checkbox"/> Je change d'opinion	
2.3 - c	Présenter des interventions qui amènent l'enfant à utiliser et à s'approprier des instruments psychologiques		Important	<input type="checkbox"/> Je maintiens mon opinion <input type="checkbox"/> Je change d'opinion	

Problème relatif à l'adéquation du développement langagier dans la théorie de Vygotsky (partie 1 du prototype) et à son transfert dans le modèle de l'émergence de l'écrit dans une approche intégrale (partie 2 du prototype).

Items		Réponse Q2	Consensus	Réponse Q3	Commentaires (facultatif)
2.4 - a	Ajouter le processus du développement langagier dans la perspective vygotkienne (différents types de langage : extériorisé, égocentrique, intérieur et pensée verbale) et les fonctions du langage dans les fondements théoriques (partie 1 du prototype)		Important	<input type="checkbox"/> Je maintiens mon opinion <input type="checkbox"/> Je change d'opinion	
2.4 - b	Remplacer le modèle de l'émergence de l'écrit dans une approche intégrale que nous avons élaboré par un modèle qui prend uniquement appui sur le développement langagier dans une perspective vygotkienne pour assurer une cohérence d'ensemble		Peu/pas important	<input type="checkbox"/> Je maintiens mon opinion <input type="checkbox"/> Je change d'opinion	

Problème relatif à l'incorporation et à l'adéquation du concept d'émergence de l'écrit dans une approche intégrale dans les procédures d'observation et d'analyse ainsi que les stratégies d'intervention

Items		Réponse Q2	Consensus	Réponse Q3	Commentaires (facultatif)
2.6 – a	Ajouter la prise en compte de la dimension socioculturelle de l'enfant (son vécu) au moment de l'analyse de sa ZDP par l'enseignante		Important	<input type="checkbox"/> Je maintiens mon opinion <input type="checkbox"/> Je change d'opinion	
2.6 – b	Dans les exemples d'analyse des observations (Tableau C.8, C.9 et C.10), identifier les attitudes de l'enfant envers la communication orale, la lecture et l'écriture		Important	<input type="checkbox"/> Je maintiens mon opinion <input type="checkbox"/> Je change d'opinion	
2.6 – c	S'assurer que les interventions et les stratégies proposées visent plus explicitement le soutien de l'émergence de l'écrit des enfants		Important	<input type="checkbox"/> Je maintiens mon opinion <input type="checkbox"/> Je change d'opinion	
2.6 – d	Dans la procédure d'analyse des observations, proposer un moyen pour l'enseignant-e de distinguer « apprentissages » et « développement » au regard de l'émergence de l'écrit		Peu/pas important	<input type="checkbox"/> Je maintiens mon opinion <input type="checkbox"/> Je change d'opinion	

Problème relatif à l'adéquation de l'approche développementale au sein du modèle élaboré de l'émergence de l'écrit dans une approche intégrale

Items		Réponse Q2	Consensus	Réponse Q3	Commentaires (facultatif)
2.7 – a	Présenter l'émergence de l'écrit (développement langagier) sous la forme d'un continuum		Absence de consensus	<input type="checkbox"/> Je maintiens mon opinion <input type="checkbox"/> Je change d'opinion	
2.7 – b	Dans la définition du concept d'émergence de l'écrit, préciser que les différentes composantes se combinent au sein de situations de communication dans lesquelles le médium (langage oral ou langage écrit) n'est qu'un aspect.		Important	<input type="checkbox"/> Je maintiens mon opinion <input type="checkbox"/> Je change d'opinion	
2.7 – c	Faire des liens entre les dimensions socioculturelles de l'enfant et les composantes de l'émergence de l'écrit		Peu/pas important	<input type="checkbox"/> Je maintiens mon opinion <input type="checkbox"/> Je change d'opinion	
2.7 – d	Présenter les apports réciproques entre les domaines de développement (langagier, cognitif, socioaffectif et moteur)		Important	<input type="checkbox"/> Je maintiens mon opinion <input type="checkbox"/> Je change d'opinion	

Problème relatif à l'incorporation de l'approche développementale dans les procédures d'observation, d'analyse et de soutien de l'émergence de l'écrit

Items		Réponse Q2	Consensus	Réponse Q3	Commentaires (facultatif)
2.8 – a	Dans les exemples (Tableau C.8, C.9 et C.10), faire des liens explicites avec le développement global de l'enfant (domaine cognitif, socioaffectif et moteur)		Important	<input type="checkbox"/> Je maintiens mon opinion <input type="checkbox"/> Je change d'opinion	
2.8 – b	Expliquer dans un paragraphe comment le soutien de l'émergence de l'écrit dans le jeu symbolique favorise indirectement le développement global de l'enfant (domaine cognitif, socioaffectif et moteur)		Important	<input type="checkbox"/> Je maintiens mon opinion <input type="checkbox"/> Je change d'opinion	

Problèmes relatifs à l'adéquation du concept d'émergence de l'écrit dans une approche intégrale dans le modèle élaboré

Items		Réponse Q2	Consensus	Réponse Q3	Commentaires (facultatif)
2.5 – a	Distinguer les éléments qui relèvent des « connaissances », des « habiletés » et des « attitudes » (2 ^e colonne du Tableau C.2) et définir ces trois concepts		Absence de consensus	<input type="checkbox"/> Je maintiens mon opinion <input type="checkbox"/> Je change d'opinion	
2.5 – b	Établir une hiérarchie (des relations) entre les composantes de l'émergence de l'écrit (p. ex., lesquelles l'enfant développe en premier, lesquelles sont les fondements des autres...)		Important	<input type="checkbox"/> Je maintiens mon opinion <input type="checkbox"/> Je change d'opinion	
2.5 – c	Revoir les connaissances, habiletés et attitudes incluses dans la composante « langage oral » (retourner à la recension des écrits sur le sujet, approfondir les définitions, revoir l'organisation des éléments...)		Important	<input type="checkbox"/> Je maintiens mon opinion <input type="checkbox"/> Je change d'opinion	
2.5 – d	Dans la composante « langage oral », ajouter l'élément « conscience morphosyntaxique »		Peu/pas important	<input type="checkbox"/> Je maintiens mon opinion <input type="checkbox"/> Je change d'opinion	
2.5 – e	Remplacer le terme « conscience de l'écrit » par « clarté cognitive »		Peu/pas important	<input type="checkbox"/> Je maintiens mon opinion <input type="checkbox"/> Je change d'opinion	
2.5 – f	Dans la composante « écriture en émergence », ajouter la « dictée à l'adulte »		Important	<input type="checkbox"/> Je maintiens mon opinion <input type="checkbox"/> Je change d'opinion	
2.5 – g	Dans la composante « écriture en émergence », remplacer les stades d'écritures de Ferreiro par les « préoccupations de l'enfant » (préoccupations visuographiques, phonographiques, orthographique)		Important	<input type="checkbox"/> Je maintiens mon opinion <input type="checkbox"/> Je change d'opinion	

ANNEXE I

Prototype 2 du dispositif pédagogique

TABLE DES MATIÈRES DU PROTOTYPE 2

Partie 2 – Émergence de l’écrit	316
2.1 L’approche intégrale de l’apprentissage du langage écrit	318
2.1.1 Le rapport oral-écrit dans l’émergence de l’écrit.....	319
2.1.2 L’émergence de l’écrit en relation avec le développement global de l’enfant.....	321
2.1.3 Définition du concept d’émergence de l’écrit.....	322
2.2 Notre modèle de l’émergence de l’écrit dans une approche intégrale	324
Partie 3 – Démarche pédagogique visant à observer et à soutenir l’émergence de l’écrit dans le jeu symbolique	332
3.1 Observer l’enfant dans son développement actuel et le plus proche	335
3.1.1 La planification de l’observation	335
3.1.2 La procédure d’observation de l’émergence de l’écrit dans le jeu symbolique	336
3.2 Analyser et interpréter les observations réalisées.....	341
3.2.1 Analyse visant à relever le niveau actuel de développement de l’émergence de l’écrit chez les enfants et à identifier le niveau le plus proche.....	345
3.2.2 Analyse visant à apprécier le développement de l’émergence de l’écrit chez les enfants	349
3.3 Planifier, à partir des observations, et intervenir dans la ZDP de l’enfant.....	358
3.3.1 Interventions permettant de soutenir l’émergence de l’écrit par le jeu symbolique	358
3.3.2 Procédure de planification des interventions de soutien de l’émergence de l’écrit.....	382
3.4 Retour sur la démarche	387
3.4.1 Suis-je intervenu-e de façon appropriée?	387
3.4.2 Ai-je agi en partenaire avec l’enfant?	387
3.4.3 Ai-je agi bien ciblé la ZDP de l’enfant?	388
3.4.4 Autoévaluation du développement professionnel de l’enseignant-e.....	388
Annexe 1 – Prise en compte de la dimension socioculturelle des enfants	390
Annexe 2 –Outils visant à consigner et à analyser les manifestations observables de l’émergence de l’écrit des enfants lors des interactions sociales dans le jeu symbolique	393
Annexe 3 –Exemples de la procédure d’observation et d’analyse des manifestations observables de l’émergence de l’écrit.....	396
Annexe 4 –Liste à cocher pour évaluer la qualité de l’aménagement physique des aires de jeu symbolique de la classe au regard de l’émergence de l’écrit	421

Partie 2 – Émergence de l'écrit

Dès les années 1960 et 1970, plusieurs travaux de recherche (Clay, 1966; Durkin, 1966; Goodman et Goodman, 1979; Halliday, 1977; Smith, 1971) ont permis de montrer que les enfants commençaient très jeunes l'apprentissage du langage écrit de manière informelle, en prenant conscience que les symboles écrits revêtent une signification (Saracho, 2017; Thériault, 1995). Ainsi, dès leur plus jeune âge, les enfants découvrent le langage écrit et sont capables de l'utiliser dans une certaine mesure (Goodman et Goodman, 1979). Ils sont donc considérés comme « responsables de la construction de leur savoir et de leur savoir-faire » (Thériault, 1995, p. 23). L'émergence de l'écrit correspond donc à la période se situant de la naissance jusqu'au moment de l'enseignement formel du langage écrit (Teale et Sulzby, 1986; Thériault, 1995).

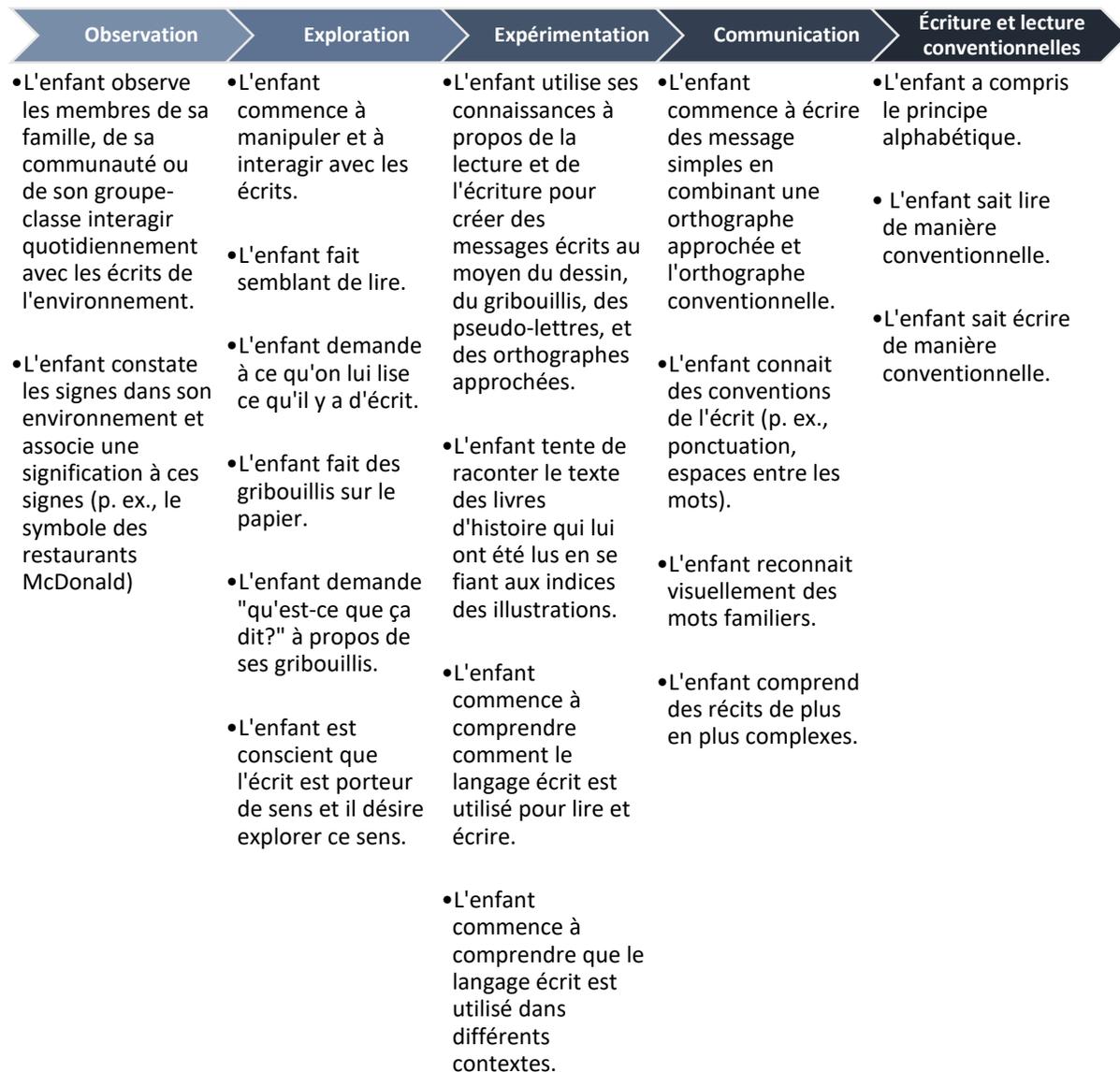
Plongé dans une société où l'écrit est omniprésent, le jeune enfant observe, explore, expérimente, interagit et découvre le langage écrit (Giasson, 2011; Otto, 2019; Teale et Sulzby, 1986). L'émergence de l'écrit est ainsi un processus culturel par lequel l'enfant développe progressivement et sans enseignement formel un ensemble de connaissances, d'habiletés et d'attitudes en lien avec la lecture et l'écriture (Gee, 2012; Giasson, 2003; Teale et Sulzby, 1986). Le Tableau I.1 ci-dessous indique à quoi renvoient ces connaissances, ces habiletés et ces attitudes et présente quelques exemples pour chacune d'elles. La Figure I.1, à la page suivante, illustre sous forme de continuum le processus d'émergence de l'écrit par lequel les enfants progressent vers l'écriture et la lecture conventionnelle.

Tableau I.1 Connaissances, habiletés et attitudes en émergence de l'écrit

Description	Exemples
Connaissances « Elles renvoient aux faits, informations, notions, et principes que l'enfant acquiert grâce à l'étude, à l'observation ou à l'expérience » (Legendre, 2005, p. 274).	Le nom des lettres (chaque lettre a un nom). Les conventions d'écriture en français : <ul style="list-style-type: none">• Le langage écrit se lit et s'écrit de gauche à droite et de haut en bas;• Une phrase commence par une lettre majuscule et se termine par un signe de ponctuation;• Les mots sont séparés par un espace. L'association entre certains phonèmes et certains graphèmes.
Habiletés « Elles renvoient à un objet d'apprentissage qui se réfère à l'utilisation efficace du processus cognitif, affectif, moral, moteur, etc., relativement stable, dans la réalisation efficace d'une tâche ou d'un agir » (Legendre, 2005, p. 731).	L'habileté à isoler les phonèmes d'un mot. L'habileté à organiser ses idées dans un discours à l'oral ou à l'écrit. L'habileté à représenter des lettres par un geste graphique.

<p>Attitudes « Elles renvoient à la disposition intérieure acquise d'une personne à l'égard d'elle-même ou de tout autre élément de son environnement (personne, chose, situation, évènement, idéologie, mode d'expression, etc.) qui incite à une manière d'être ou d'agir favorable ou défavorable » (Legendre, 2005, p. 138).</p>	<p>L'enfant pose des questions à propos de symboles écrits. L'enfant demande qu'on lui fasse la lecture d'un écrit (affiche, livre, instruction, production personnelle, etc.). L'enfant ignore les questions de l'adulte au sujet de la signification de son dessin.</p>
---	---

Figure I.1 Continuum de l'émergence de l'écrit, adapté de Otto, 2019, p. 37.



2.1 L'approche intégrale de l'apprentissage du langage écrit

Le concept de l'émergence de l'écrit s'inscrit dans l'approche intégrale de l'apprentissage du langage écrit (*comprehensive approach*). Cette approche s'appuie sur la théorie historico-culturelle de Vygotsky, ainsi que sur la théorie écologique de Bronfenbrenner et la théorie transactionnelle de Rosenblatt (Otto, 2019), lesquelles découlent par ailleurs de la perspective vygotskienne. En effet, l'approche intégrale adopte plusieurs idées de Vygotsky et reconnaît l'influence du contexte socioculturel sur le développement cognitif, l'importance de la médiation de l'adulte dans le processus d'enseignement-apprentissage ainsi que l'étayage des apprentissages situés dans la zone du développement le plus proche (ZDP) (Otto, 2019; Saracho, 2017). Par conséquent, les pratiques éducatives visant l'apprentissage du langage écrit s'inscrivant dans l'approche intégrale se réalisent dans des activités quotidiennes, au moyen d'interactions significatives autour de l'écrit (Erickson, 2017; Rohde, 2015) et se situent dans la ZDP de chaque enfant, sous forme d'étayage (Otto, 2019). De plus, l'apprentissage du langage écrit dans l'approche intégrale ne peut faire abstraction du contexte socioculturel de l'enfant (contextes familial, scolaire et communautaire) et un élément clé de cette approche est d'ailleurs la reconnaissance de la diversité socioculturelle des différentes communautés d'apprentissage (famille, groupe-classe, groupes communautaires, etc.).

L'approche intégrale emprunte également à la théorie de Bronfenbrenner (1986) l'idée selon laquelle le développement de l'enfant est influencé par la nature et la force des liens existant entre l'environnement familial et les autres environnements dans lesquels se retrouve l'enfant (service de garde, école, groupe de pairs, communauté). Ainsi, pour créer des environnements d'apprentissage appropriés, les enseignant-es doivent prendre en compte l'environnement familial et les environnements communautaires des enfants, ainsi que les expériences directes et indirectes des enfants dans ces environnements (Otto, 2019).

La théorie transactionnelle de Rosenblatt (1988) a, elle aussi, orienté l'approche intégrale. Selon cette théorie, l'acte de lire ou d'écrire est une transaction personnelle, sociale et culturelle dans la mesure où il se produit à un moment particulier dans la vie du lecteur-scripteur, dans des circonstances particulières et sous certaines pressions (externes comme internes) (Rosenblatt, 1988). Par conséquent, des facteurs personnels (p. ex., la culture ou le niveau socioéconomique), de même que des facteurs contextuels (p. ex., l'organisation de l'enseignement, l'atmosphère en classe, le type de questions posées, la façon dont l'activité est présentée) auront une influence sur la façon dont sera entreprise une activité d'écriture ou de lecture et sur l'attitude de l'apprenant-e face à soi-même, à l'activité en question et au but poursuivi

en menant cette activité (Rosenblatt, 1994). En somme, lire et écrire sont des processus qui dépendent des expériences langagières antérieures de l'individu qui se sont déroulées dans des situations de vie particulières (Rosenblatt, 1988, 1994). Par conséquent, l'enseignement ne doit pas reposer sur l'utilisation de matériel pédagogique clés en main, mais doit plutôt faciliter les échanges, aider les enfants à trouver leurs propres réponses, les amener à poser des questions et à augmenter leur capacité à gérer des transactions de plus en plus complexes (Rosenblatt, 1994). Rosenblatt (1994) soutient ainsi que, dans les premières années de l'enfant, enrichir ses expériences langagières est plus important encore que le simple souci de lui apprendre à lire et à écrire.

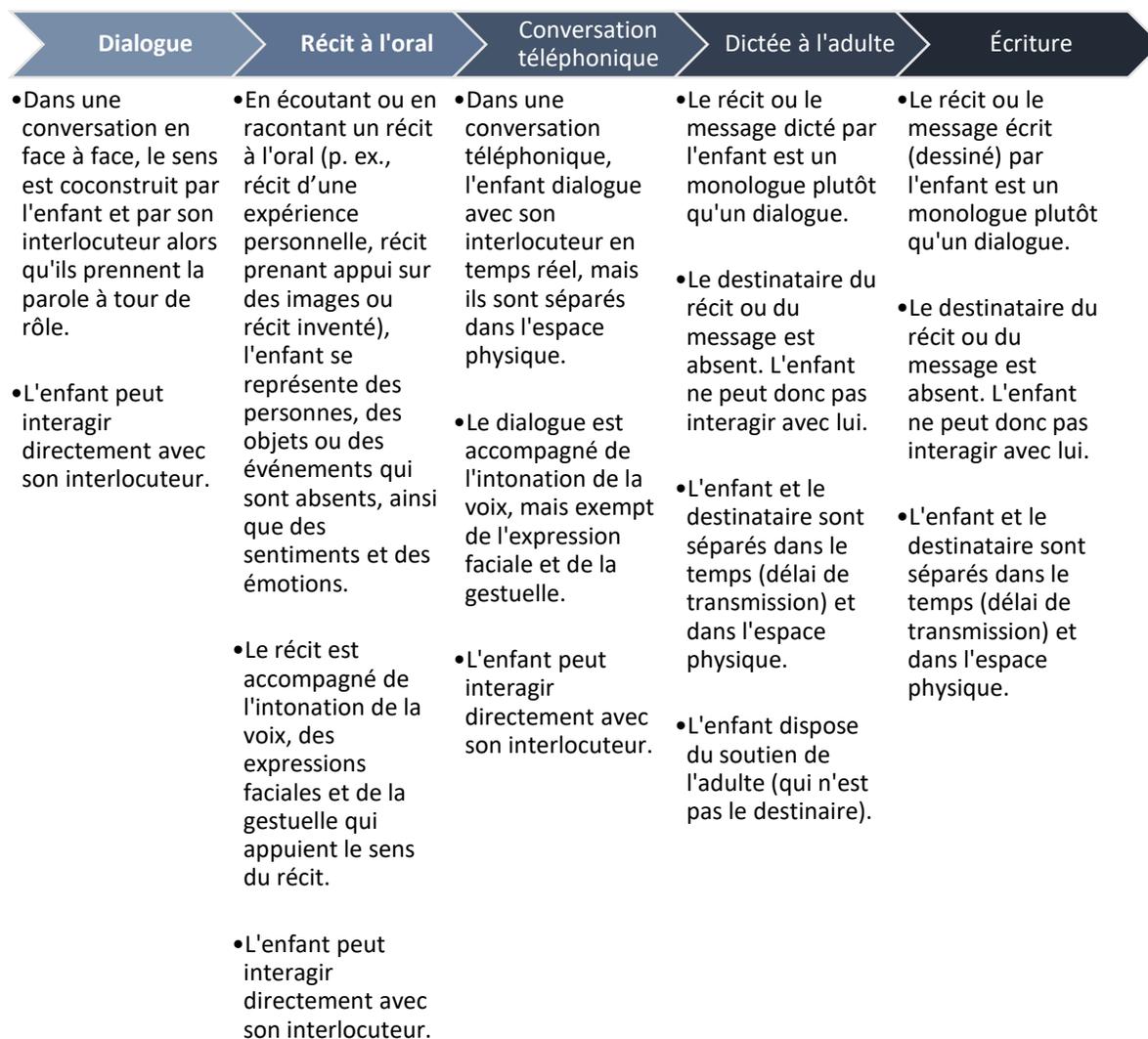
2.1.1 Le rapport oral-écrit dans l'émergence de l'écrit

L'émergence de l'écrit s'inscrit dans une vision holistique du développement de l'enfant puisque ses composantes sont interreliées, c'est-à-dire que le développement de l'une d'elles supporte le développement des autres (Rohde, 2015). En effet, les apprentissages liés à l'écoute, à l'expression orale, à la lecture et à l'écriture (en tant qu'aspects du langage oral et écrit) se développent de manière concomitante et interdépendante, plutôt que séquentielle (Teale et Sulzby, 1986).

Le concept de l'émergence de l'écrit s'éloigne ainsi d'une vision dichotomique du langage oral et du langage écrit. En effet, l'oral et l'écrit sont plutôt différentes « formes d'actualisation de la langue », soit la forme phonique et graphique (Gadet et Guérin, 2008, p. 22). Halté (2005) indiquait d'ailleurs que le langage oral et le langage écrit sont « deux faces d'une même compétence à recevoir et produire des discours » (cité dans Delcambre, 2011, p. 14). C'est donc la situation de communication, selon qu'elle soit spontanée (les interlocuteur·trices sont physiquement ou symboliquement à proximité) ou contrainte (les interlocuteur·trices sont physiquement ou symboliquement à distance) qui amène l'usage d'une forme ou l'autre du langage (Delcambre, 2008; Gadet et Guérin, 2008). Il est ainsi possible de représenter ces deux formes du langage sur un continuum dans lequel un pôle est la communication spontanée, dans laquelle les interlocuteur·trices partagent une proximité physique et le même cadre spatiotemporel, alors que le pôle opposé est la communication contrainte, dans laquelle il y a une distance physique et l'absence d'un

cadre spatiotemporel entre les interlocuteur·trices (Gadet et Guérin, 2008; Otto, 2019). Ce continuum est représenté dans la Figure I.2 ci-dessous¹¹⁰.

Figure I.2 Continuum de décontextualisation du langage, inspiré de Otto (2019)



À la période de l'émergence de l'écrit, l'enfant développe d'abord le langage oral dans des situations de dialogue lors desquelles il « négocie » avec son interlocuteur·trices « de manière à rendre l'interaction

¹¹⁰ Dans ce continuum, la communication au moyen des technologies numériques n'est pas mentionnée. En effet, il est question de la conversation téléphonique, mais pas de la visioconférence. Nous aimerions préciser que la visioconférence est un peu plus contextualisée que la conversation téléphonique puisque les interlocuteur·trices partagent un certain espace physique (celui visible à l'écran). Pour ce qui est de l'écriture, il est indiqué que cette forme de langage sépare le scripteur et le destinataire dans le temps, ce qui n'est pas le cas de la messagerie instantanée. Celle-ci serait donc plus contextualisée que les autres types d'écriture.

communicative efficace » (Bruner, 1987, p. 34). Comparativement au langage oral qui est contextualisé, le langage écrit est décontextualisé, c'est-à-dire qu'il ne se déroule pas dans l'« ici » et le « maintenant » puisqu'il y a un délai dans la transmission (distance dans le temps et dans l'espace) entre l'émetteur et le récepteur (Daviault, 2011; Giasson, 2003). Au fil de ses expériences, l'enfant d'âge préscolaire peut être amené à vivre diverses situations de communication qui seront plus ou moins contextualisées et qui pourront l'amener à développer sa capacité à se représenter le destinataire de son message et à tenir compte du fait qu'il ne partage pas un même cadre spatiotemporel.

L'apprentissage du langage écrit nécessite ainsi un plus haut niveau d'abstraction que le langage oral et exige à l'enfant d'arriver à faire consciemment ce qu'il arrive à faire inconsciemment à l'oral (Gombert, 1991; Gombert et Colé, 2004), c'est-à-dire que « dans le langage écrit, il doit prendre conscience du processus même de l'expression de sa pensée par des mots » (Vygotsky, 1933/2011, p. 154). L'apprentissage du langage écrit implique ainsi que l'enfant développe des habiletés métalinguistiques (Gombert et Colé, 2004; Daviault, 2011; Tunmer et al., 1984). Ces habiletés « permettent au locuteur de se servir du langage pour réfléchir à propos du langage ou pour prendre conscience de certaines de ses caractéristiques sur le plan de la forme, indépendamment de sa signification » (Daviault, 2011, p. 189). Les jeunes enfants manifestent déjà des comportements langagiers spontanés, bien qu'ils ne reposent pas encore sur un contrôle conscient (Gombert et Colé, 2004; Kolinsky, 1986). Par ailleurs, le développement des habiletés métalinguistiques est interrelié au développement du langage oral, lesquels s'influencent mutuellement (Kolinsky, 1986). Progressivement, grâce à des incitations externes (p. ex., l'étayage de l'enseignante), l'enfant prendra conscience¹¹¹ qu'il utilise ses connaissances linguistiques pour réfléchir sur le langage.

2.1.2 L'émergence de l'écrit en relation avec le développement global de l'enfant

L'émergence de l'écrit n'est pas liée exclusivement au développement langagier, mais est interreliée à tous les domaines du développement global de l'enfant (domaines moteur, social, affectif, langagier et cognitif). En effet, le rapport que l'enfant développe au regard de la lecture et de l'écriture repose sur des aspects affectifs, cognitifs, sociaux et culturels (Barré-de Miniac, 2015; Piccardo, 2013).

¹¹¹ La notion de conscience correspond au « passage de la connaissance implicite à la connaissance explicite » (Huot et Schmidt, 1996, p. 6).

D'abord, en ce qui concerne le domaine affectif, Barré-De Miniac (2015) souligne qu'« écrire c'est, d'une certaine manière, se dire, se dévoiler : dévoiler ses émotions, ses sentiments, ses désirs ou ses conflits » (p. 17). Il importe ainsi de reconnaître au mouvement graphique (domaine moteur) une valeur expressive (Baldy, 2005; Barré-de Miniac, 2015), et ce, que l'enfant ait recours aux lettres, aux pseudo-lettres ou au dessin. Acquérir un vocabulaire plus riche relatif aux émotions permet également à l'enfant de mieux communiquer ses émotions, ce qui favorise des interactions harmonieuses (Bouchard et al., 2019).

Ensuite, du côté du développement cognitif, le langage oral et le langage écrit mobilisent « des savoirs sur la langue, mais aussi des souvenirs, des connaissances, sur le monde matériel et social, acquises et construites, des capacités de raisonnement et de jugement sur ce monde » (Barré-De Miniac, 2015, p. 32). Amener les enfants à exprimer à l'oral ou à l'écrit leurs connaissances leur permet par ailleurs de les organiser, de les réorganiser, de les mobiliser et d'en construire de nouvelles (Barré-De Miniac, 2015).

Enfin, le développement langagier de l'enfant se réalise en interaction avec un environnement social et culturel. En effet, les groupes sociaux auxquels appartient un enfant affectent « la manière dont il perçoit l'écriture, son apprentissage et ses usages, et les valeurs qu'il leur accorde » (Barré-De Miniac, 2015, p. 57). Son bagage social et culturel teinte ainsi sa conception de l'apprentissage du langage écrit, ses opinions et ses attitudes. C'est pourquoi l'enseignant-e ne peut faire abstraction de la dimension socioculturelle de l'enfant, c'est-à-dire de ses expériences vécues avant son entrée à l'éducation préscolaire¹¹². Daviault (2011) indiquait par ailleurs que le langage oral implique la communication des idées et des sentiments, et constitue ainsi un instrument d'identification sociale. Dumais (2014) mentionnait, pour sa part, que la communication orale demande à l'enfant de tenir compte de plusieurs éléments, dont les relations entre les personnes, sa motivation psychologique, les actes de paroles (but et effets produits), les conventions sociales, les tours de parole et les formes de politesse. Ainsi, soutenir l'émergence de l'écrit chez l'enfant d'âge préscolaire contribue au soutien de son développement global.

2.1.3 Définition du concept d'émergence de l'écrit

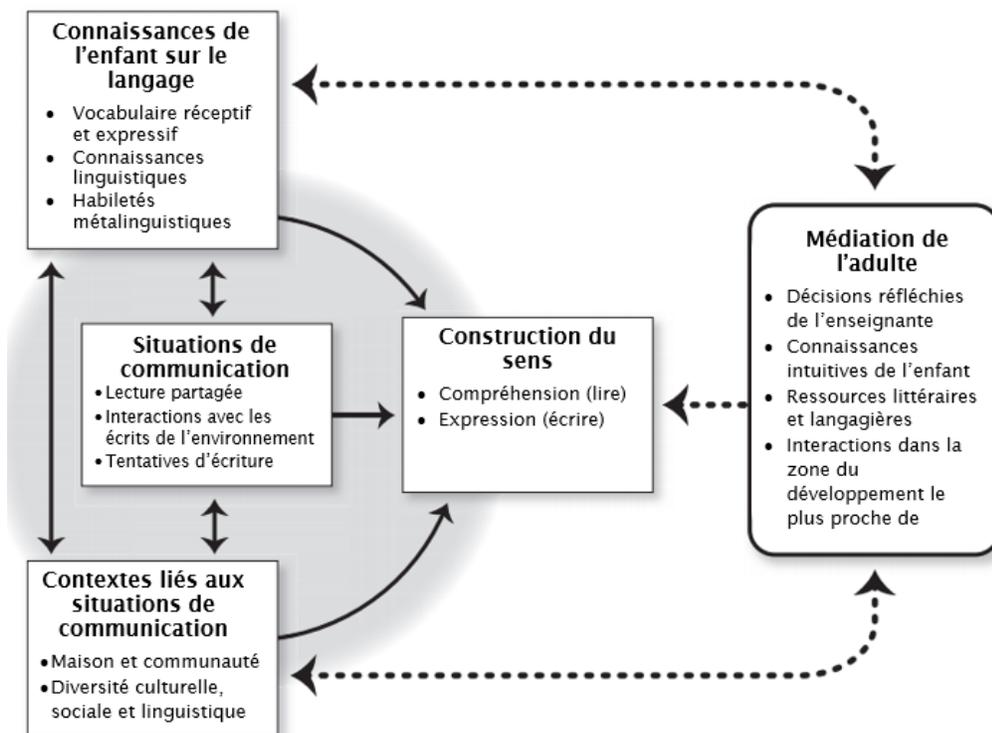
En conclusion, pour apprendre à lire et à écrire, il ne faut pas seulement apprendre le langage écrit. Cet apprentissage émerge de l'interaction entre les connaissances et les habiletés des enfants en lien non

¹¹² Pour aider l'enseignant-e à tenir compte de cette dimension socioculturelle, nous proposons en annexe 1 (p. 390) des thèmes de discussion pouvant être abordés avec les enfants de la classe lors de périodes de causerie afin d'en savoir plus sur les expériences antérieures qui ont pu contribuer à l'émergence de l'écrit de chaque enfant.

seulement avec le langage écrit, mais aussi avec le langage oral et les habiletés métalinguistiques. Plus encore, l'apprentissage du langage écrit ne se réalise pas en exclusion du développement global de l'enfant, mais mobilise toutes les dimensions de la personne : langagière, sociale, affective, cognitive et motrice.

L'émergence de l'écrit est ainsi **un processus interactif et socioculturel par lequel l'enfant développe, dès le plus jeune âge, un ensemble de connaissances, d'habiletés et d'attitudes au regard du langage oral et écrit, et ce, sans recevoir un enseignement formel** (Giasson, 2003; Rohde, 2015). Ce processus est représenté dans la Figure I.3 qui illustre comment la compréhension de la lecture et l'expression écrite se développent chez l'enfant. Lors d'interactions sociales en contexte de situations de communication, l'enfant enrichit son vocabulaire, acquiert des connaissances linguistiques et développe des habiletés métalinguistiques. Ces connaissances sont alors soutenues par la médiation des adultes, ce qui contribue à la progression de son développement.

Figure I.3. L'approche intégrale appliquée à l'émergence de l'écrit des enfants (traduit et adapté d'Otto, 2019, p. 50)



2.2 Notre modèle de l'émergence de l'écrit dans une approche intégrale

Nous proposons un modèle de l'émergence de l'écrit dans l'approche intégrale de l'apprentissage du langage écrit présenté à la Figure I.4 située à la page suivante. L'émergence de l'écrit est représentée par l'ensemble de la figure. L'enfant y est central (cercle gris) et se retrouve au cœur d'un environnement socioculturel qui lui est propre (sa famille, sa communauté, son école). Dans le cercle gris représentant l'enfant, on retrouve les quatre¹¹³ domaines du développement qui composent son développement global, soit les domaines cognitif, socioémotionnel, moteur et langagier. Ce dernier domaine est placé au centre puisqu'il est davantage sollicité dans le développement de l'émergence de l'écrit. Les domaines de développement étant interreliés et contribuant au développement global de l'enfant, une partie de chacun d'eux chevauche le domaine langagier. Le Tableau I.2 présente quant à lui la définition des concepts présentés dans les grandes sphères de la Figure I.4.

Les trois principales composantes du domaine langagier sont également représentées dans la Figure I.4, soit le langage oral, le langage écrit et les habiletés métalinguistiques. Chacune de ces composantes englobe des connaissances, des habiletés et des attitudes liées à l'émergence de l'écrit. Les définitions¹¹⁴ présentées dans le Tableau I.3 permettent de mieux comprendre l'ensemble des connaissances, des habiletés et des attitudes que l'enfant développe progressivement au regard de l'émergence de l'écrit.

¹¹³ Le programme-cycle d'éducation préscolaire du Québec (MEQ, 2021) présente séparément le domaine social et le développement émotionnel. Dans le modèle proposé, ces deux domaines sont regroupés puisque « le processus de socialisation renvoie aux apprentissages que les enfants doivent réaliser au regard de l'expression, de la compréhension et de la régulation de leurs émotions » (Coutu et Bouchard, 2019, p. 308).

¹¹⁴ Les définitions présentées dans le Tableau I.3 proviennent principalement des auteur-es des modèles de l'émergence de l'écrit recensés. C'est pourquoi on n'y retrouve pas une grande variété d'auteur-es.

Figure I.4. Modèle de l'émergence de l'écrit dans une approche intégrale de l'apprentissage du langage écrit, inspiré de Rohde (2015)

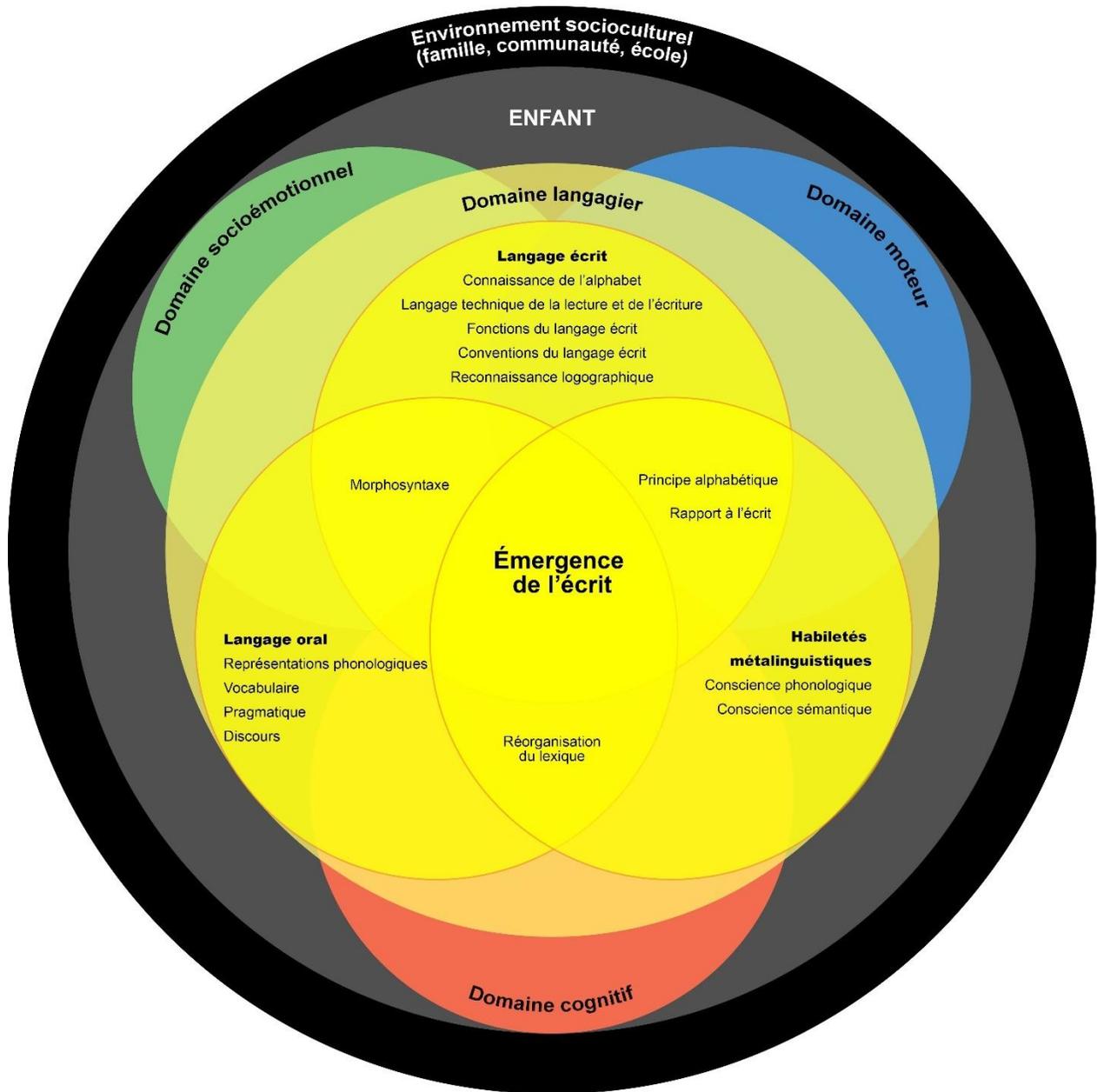


Tableau I.2 Définitions des grandes sphères présentées dans la Figure I.4

Environnement socioculturel			
Environnement familial	Environnement communautaire	Environnement scolaire	
Il comprend l'environnement physique et socioculturel à la maison, soit les ressources disponibles et la manière dont les adultes et les enfants interagissent les uns avec les autres (Otto, 2019).	Il comprend les occasions pour l'enfant de participer à des événements reliés à la lecture et à l'écriture au sein de sa communauté (Otto, 2019).	Il comprend l'environnement physique et socioculturel à l'école et dans la classe, dont l'accès au matériel de lecture et d'écriture, la fréquence et le type d'expériences vécues liées à la lecture et à l'écriture, ainsi que les interactions sociales avec les adultes et les autres enfants (Otto, 2019).	
Enfant			
Domaine cognitif	Domaine socioémotionnel	Domaine langagier	Domaine moteur
Il correspond au développement des processus de base (la perception médiatisée, l'attention sélective et la mémoire volontaire, le raisonnement logique), des stratégies de résolution de problème, de la métacognition, de la complexité des jeux et à la compréhension des concepts (Linder, 2008).	Il correspond à « l'ensemble des habiletés qui régissent le fonctionnement émotionnel des enfants et le rôle crucial que jouent ces habiletés dans l'établissement de rapports harmonieux avec autrui et l'atteinte des objectifs personnels qui assurent leur équilibre psychique et leur bien-être » (Coutu et Bouchard, 2019, p. 300).	Il correspond à « la séquence d'acquisition des différents comportements langagiers et aux processus qui sous-tendent la progression de l'enfant d'une étape développementale à une autre plus avancée » (Sylvestre et Bouchard, 2019, p. 173).	Il correspond à « un ensemble de fonctions anatomiques, physiologiques, neurologiques et psychologiques qui assurent les mouvements » (Cadoret et Bouchard, 2019, p. 106).

Tableau I.3 Définitions des composantes, des connaissances, des habiletés et des attitudes liées à l'émergence de l'écrit

Composantes	Connaissances, habiletés et attitudes
<p>Langage oral</p> <p>Il correspond à un produit social, un système de règles et un code propre à une communauté linguistique qui permet à des individus d'une même communauté de se comprendre et de communiquer (Daviault, 2011; Dumais, 2014).</p>	<p>Représentations phonologiques</p> <p>Elles renvoient à l'habileté à donner du sens aux unités sonores de la langue (McLeod, 2019).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Perception des sons de la parole : Elle correspond à la distinction de la parole des autres sons ambiants grâce à « l'identification des locuteurs dans l'environnement en accumulant des indices tels que la qualité, le débit et la hauteur de la voix », aux caractéristiques prosodiques de leur langue permettant d'« identifier les frontières des mots et l'intention de communication », ainsi que « les phonèmes utilisés dans sa langue » (McLeod, 2019, p. 70). • Production des sons de la parole : Elle correspond à la coordination du système respiratoire, laryngé et oral. La production de mots correspond plus particulièrement à l'association des mots à leur référent, à l'exploitation « des représentations perceptuelles du mot cible, construites à partir d'informations acoustiques et phonétiques détaillées, ainsi que les représentations motrices de ces mots, lesquelles sont construites à partir d'informations motrices et phonétiques détaillées » (McLeod, 2019, p. 74).
	<p>Vocabulaire</p> <p>Il renvoie à « l'ensemble des mots du lexique acquis par un individu » (Dumais et al, sous presse, p.5¹¹⁵).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vocabulaire réceptif/passif : Il correspond à l'ensemble des mots compris par un enfant, c'est-à-dire qu'il comprend le sens fondamental du mot, mais aussi que le sens peut changer en fonction du contexte dans lequel le mot est utilisé (Daviault, 2011; Otto, 2019). • Vocabulaire expressif/actif : Il correspond à l'ensemble des mots produits par un enfant (Daviault, 2011).
	<p>Pragmatique</p> <p>Elle renvoie à l'habileté « à utiliser le langage verbal ou non verbal pour communiquer, pour exprimer ses intentions, en tenant compte d'interlocuteurs et de la situation de communication » (Dumais et al., sous presse, p. 9).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Actes de parole : Ils correspondent aux énoncés réalisés par l'enfant dans différentes situations de son quotidien qui lui permettent « d'agir sur autrui, d'entraîner une certaine modification de la situation interlocutive et de produire un certain effet » (Dumais et Soucy, 2020a, p. 6). (Exemples d'actes de parole : saluer, interrompre quelqu'un, faire part d'un besoin ou de son insatisfaction, remercier, poser une question, refuser ou accepter, se présenter, donner un ordre et s'excuser). • Adaptation : Elle correspond à l'habileté de l'enfant à s'adapter à la situation de communication, par exemple en choisissant un registre de langue approprié ou en prenant en compte les caractéristiques de son interlocuteur-trice (sa culture, son âge, ses connaissances, son humeur, leurs références communes...) (Coquet, 2005; Dumais, 2014). • Raisonnement: Il correspond à l'habileté de l'enfant à utiliser un ensemble d'opérations mentales afin de « former une nouvelle conclusion face à une situation,

¹¹⁵ L'ouvrage dont est tiré le chapitre de Dumais et al. étant « sous presse » au moment de déposer la thèse, nous avons indiqué le numéro de page du document Word auquel nous avons eu accès et présentant le chapitre en question, et non la page de l'ouvrage.

	<p>et ce, à partir des informations qui sont à sa disposition » (Duval et Bouchard, 2019, p. 387) (p. ex., faire des inférences et comprendre les métaphores).</p> <p>Discours</p> <p>Il renvoie à l'habileté à « enchaîner des énoncés de façon cohérente et de savoir utiliser le langage de façon décontextualisée » (Dumais et al., sous presse, p. 8).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conduites discursives: Elles correspondent à l'habileté de l'enfant à structurer « une suite d'énoncés reliés entre eux et dotés d'une organisation » (Dumais, 2014, p. 329). Il existe plusieurs conduites discursives dont les principales sont les suivantes¹¹⁶ : <ul style="list-style-type: none"> • Conduite narrative : Elle permet de raconter un évènement fictif ou réel, ainsi que les actions qui l'accompagnent, en présentant un arrangement d'évènements placés dans un certain ordre (chronologique) qui permet de former un récit (Dumais, 2014). • Conduite descriptive : Elle consiste « à présenter, à illustrer ou à évoquer une personne, une chose, un animal, un phénomène, une réalité, etc. pour qu'il soit plus facile de se le représenter » (Dumais, 2014, p. 330). • Conduite explicative : Elle consiste « à présenter le pourquoi d'une réalité et le comment, à faire comprendre quelque chose à quelqu'un. La conduite explicative porte sur un phénomène ou un comportement à expliquer et elle fournit la cause ou la raison du phénomène, ou le motif du comportement » (Dumais, 2014, p. 331). • Conduite argumentative : Elle « vise à convaincre, à persuader, à influencer, à rendre acceptable ou crédible un énoncé (qui fait référence à une chose ou à une idée) en tentant d'intervenir sur l'opinion, les idées, les comportements ou les attitudes d'un auditoire ou d'interlocuteurs » (Dumais, 2014, p. 330). • Conduite justificative : Elle consiste à justifier ses paroles, c'est-à-dire à « commenter son propre discours ou, plus précisément, à dire pourquoi on affirme telle ou telle chose ». La justification porte sur des propos concernant « des valeurs, des jugements, des connaissances, des émotions » ou encore des propos portant sur un raisonnement (Chartrand, 2013, p. 8). • Conduite prescriptive : Elle consiste à faire exécuter une tâche à son interlocuteur-trice. Le propos porte sur « comment faire ? » (Bonnet, 2017).
<p>Chevauchement du langage oral et du langage écrit</p>	<p>Morphosyntaxe :</p> <p>Elle renvoie à l'habileté de l'enfant à utiliser correctement « l'ensemble des règles régissant les mots de la phrase (syntaxe) et leurs accords, par l'ajout de morphèmes flexionnels (flexion) en fin de mots qui ont pour fonction de modifier ou de préciser le sens des mots (p. ex., le genre, le nombre, la personne et le temps) » (Dumais et al., sous presse, p. 7). La morphosyntaxe « porte aussi bien sur les formes des mots, flexions régulières et irrégulières, variantes irrégulières de certains noms et verbes, l'agencement des marques syntaxiques autour du nom (déterminants, etc.), du verbe (pronoms, etc.), de l'adjectif, de l'adverbe, et enfin de l'organisation des mots et groupes de mots dans un énoncé ou une phrase » (Parisse, 2009, p. 7).</p>
<p>Le langage écrit</p> <p>Il correspond à « l'utilisation fonctionnelle de</p>	<p>Connaissance de l'alphabet</p> <p>Elle renvoie à l'habileté à identifier les lettres de l'alphabet par leur nom, leur son et leur forme (majuscule et minuscule, scripte et cursive), ainsi qu'à la connaissance de la chaîne alphabétique (Giasson, 2011; Bouchard et al., 2019).</p>

¹¹⁶ À l'oral, l'ensemble des conduites discursives sont enchâssées dans la conduite dialogale, laquelle permet un enchaînement d'énoncés entre interlocuteur-trices (Adam, 1996).

lignes, graffitis et autres signes graphiques pour conserver et transmettre des images ou concepts » (Luria, 1987/2002, p. 202)	<p>Langage technique de la lecture et de l'écriture</p> <p>Il renvoie à la connaissance des différents concepts du langage écrit : les lettres, les chiffres, les signes de ponctuation, les signes auxiliaires, les espaces entre les mots, les mots et les phrases, ainsi qu'à l'habileté à les distinguer (Giasson, 2011; Bouchard et al., 2019).</p>
	<p>Fonctions du langage écrit</p> <p>Elles renvoient à la connaissance des utilités du langage écrit dans la vie de tous les jours (Bouchard et al., 2019) et à l'habileté à utiliser l'écrit en tant que moyen d'arriver à une fin (Boisvert et Gagnon, 2005).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Les fonctions du langage écrit (Bouchard et al., 2019, p. 349) : <ol style="list-style-type: none"> 1. Exprimer ses besoins, ses sentiments et ses goûts; 2. Garder en mémoire et organiser des informations; 3. S'informer et informer; 4. Découvrir, explorer, apprendre et connaître; 5. Communiquer avec les autres; 6. Créer, imaginer; 7. Agir et faire agir.
	<p>Conventions du langage écrit</p> <p>Elles renvoient à la connaissance de la structure d'un texte ou d'un livre et à la façon de se déplacer dans le texte (Giasson, 2011; Bouchard et al., 2019) :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mode de lecture (gauche-droite / haut en bas / retour à la ligne / devant vers derrière) • Emplacement et rôle du titre • Rôle de l'auteur-e, de l'illustrateur-trice et de la maison d'édition • Pagination
	<p>Reconnaissance logographique</p> <p>Elle renvoie à l'habileté de l'enfant à reconnaître instantanément des mots sans effort de décodage en sélectionnant des indices reliés aux lettres (lettre initiale, nombre de lettres, silhouette du mot avec ses hampes et ses jambages) (Montésinos-Gelet, 2007; Otto, 2019).</p>
Chevauchement du langage écrit et des habiletés métalinguistiques	<p>Principe alphabétique</p> <p>Il renvoie à la compréhension que « notre langue s'écrit en faisant correspondre les plus petites unités de la langue orale (phonèmes) aux plus petites unités de la langue écrite (graphèmes) » (Boisvert et Gagnon, 2005, p. 62).</p>
	<p>Rapport à l'écrit</p> <p>Il renvoie «aux conceptions, aux opinions, aux attitudes, de plus ou moins grande distance, de plus ou moins grande implication, mais aussi aux valeurs et aux sentiments attachés à l'écrit, à son apprentissage et à ses usages » (Barré-de Miniac, 2015, p. 12).</p>
Habiletés métalinguistiques Elles correspondent aux habiletés qui « permettent au locuteur de se servir du langage	<p>Conscience phonologique :</p> <p>Elle renvoie à l'habileté « 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).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identification : Elle renvoie à l'habileté de l'enfant à reconnaître des mots qui riment, qui commencent ou qui contiennent une même syllabe ou un même phonème (Hancock, 2008). • Segmentation : Elle renvoie à l'habileté de l'enfant à segmenter ou à scander un mot en syllabes, ou un mot en phonèmes (Hancock, 2008; Giasson, 2011).

<p>pour réfléchir à propos du langage ou pour prendre conscience de certaines de ses caractéristiques sur le plan de la forme, indépendamment de sa signification » (Daviault, 2011, p. 189).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Production : Elle renvoie à l’habileté de l’enfant à produire des rimes, qui commencent ou qui contiennent une même syllabe ou un même phonème (Hancock, 2008; Giasson, 2011). • Fusion : Elle renvoie à l’habileté de l’enfant à fusionner des syllabes ou des phonèmes pour créer des mots (Hancock, 2008). • Manipulation : Elle renvoie à l’habileté de l’enfant à enlever ou à substituer la syllabe ou le phonème placé au début, au milieu ou à la fin d’un mot pour créer des mots « nouveaux » ou différents (Hancock, 2008). <p>Conscience sémantique</p> <p>Elle renvoie à l’habileté de l’enfant à « manipuler le langage indépendamment des contraintes qui pèsent sur les réalités auxquelles il réfère », c’est-à-dire de détacher le signifiant (nom de l’objet) du signifié (objet) (Gombert, 1988, p. 71). Cette habileté est notamment liée à la prise de conscience par l’enfant que les liens entre la matérialité du signifiant (la configuration visuelle du mot) et la matérialité du signifié sont arbitraires (Gombert, 1991).</p>
<p>Chevauchement des habiletés métalinguistiques et du langage oral</p>	<p>Réorganisation du lexique mental</p> <p>Le lexique mental renvoie à « l’ensemble des connaissances d’un individu qui incluent tous les mots compris et produits dans une langue, ainsi que le réseau organisé de liens sémantiques, syntaxiques, morphologiques et phonologiques qui les relie » (Daviault, 2011, p. 80).</p> <p>La réorganisation du lexique renvoie à une réorganisation mentale des liens entre les mots, passant d’une « organisation syntagmatique » à une « organisation paradigmatique » (Daviault, 2011, p. 99), ou encore en se fiant aux sons plutôt qu’au sens (Rohde, 2015).</p>
<p>Chevauchement du langage oral, du langage écrit et des habiletés métalinguistiques</p>	<p>Émergence de l’écrit :</p> <p>Elle renvoie au processus interactif et socioculturel par lequel l’enfant développe, dès le plus jeune âge, un ensemble de connaissances, d’habiletés et d’attitudes au regard du langage oral et écrit, et ce, sans recevoir un enseignement formel (Giasson, 2003; Rohde, 2015).</p> <p>La Lecture en émergence : Elle correspond à l’habileté de l’enfant à adopter des comportements d’apprenti lecteur, c’est-à-dire qu’il mobilise ses connaissances du fonctionnement du système écrit et se réfère au contexte pour faire une lecture approximative, par exemple en racontant des histoires grâce au recours aux images ou en choisissant des livres familiers dont il connaît déjà l’histoire (Bouchard et al., 2019; Giasson, 2003).</p> <p>L’écriture en émergence : Elle correspond aux différents essais d’écriture de l’enfant (p. ex., orthographes approchées¹¹⁷) (Bouchard et al., 2019; Ferreiro, 1996), mais aussi à la structuration de sa pensée pour la mettre sous forme de texte (p. ex., dictée à l’adulte¹¹⁸) (Daviault, 2011).</p> <p>Les types de préoccupations de l’enfant dans sa considération de l’écrit¹¹⁹ (Besse, 2000, pp. 31-35; Montésinos-Gelet, 2007, pp. 39-49) :</p>

¹¹⁷ Les orthographes approchées sont « des graphies non conventionnelles présentées par les enfants qui tentent d’exploiter leurs connaissances alphabétiques » (Ahmed, 2020, p. 29).

¹¹⁸ La dictée à l’adulte est « une activité qui consiste, pour l’enfant, à dicter à l’adulte un texte que celui-ci écrira » (Giasson, 2003, p. 143).

¹¹⁹ Selon Montésinos-Gelet (2007), il y a aussi des préoccupations relatives aux stratégies d’appropriation de l’enfant. Celles-ci sont toutefois comprises dans les préoccupations relatives à la norme orthographique dans Besse (1999). Par ailleurs, cette préoccupation renvoie à la prise de conscience par les enfants « qu’apprendre à lire et à écrire est une construction progressive dont ils ont la responsabilité » (p. 49). Cette préoccupation est déjà abordée dans notre modèle de l’émergence de l’écrit, dans le rapport à l’écrit.

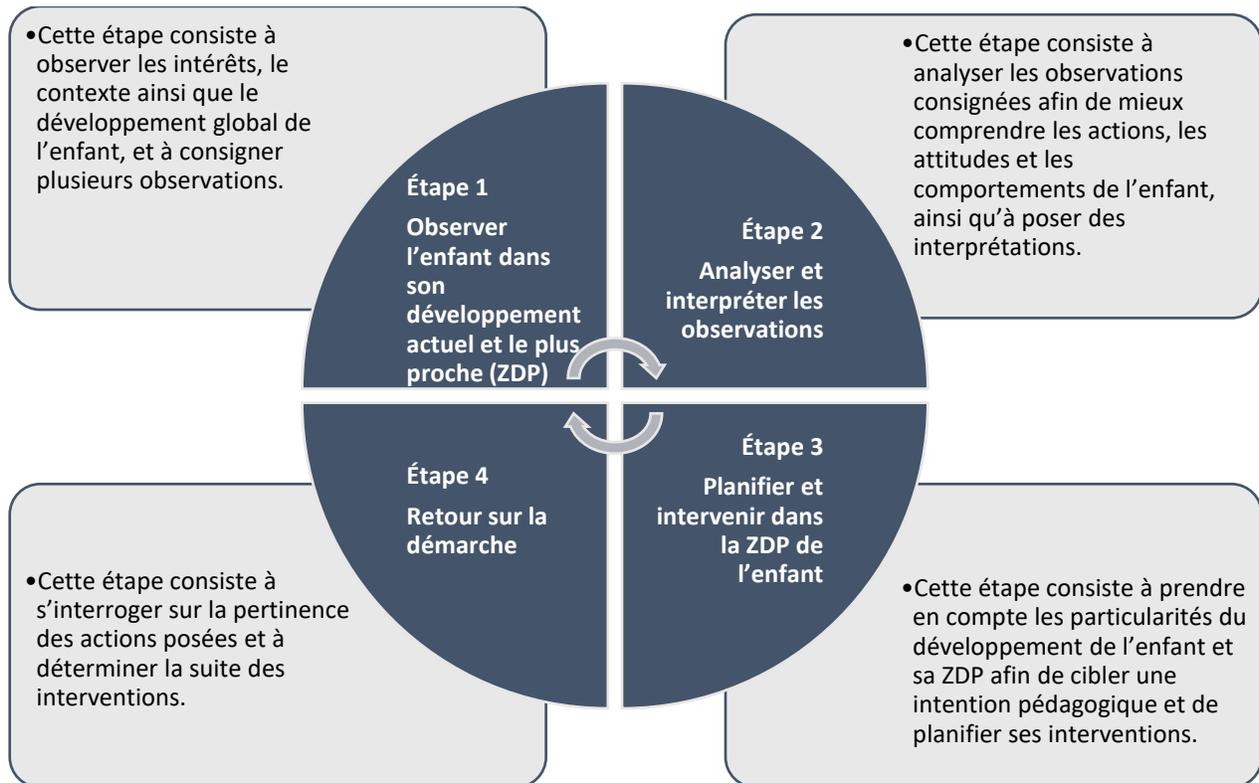
	<ol style="list-style-type: none"> 1. Préoccupations visuographiques : Elle renvoie à la préoccupation de l'enfant pour « les marques graphiques elles-mêmes, en commençant à les associer à des significations, mais sans les mettre en relation avec la chaîne sonore » (Besse, 2000, p. 31) (orientation gauche-droite, distinction des symboles écrits avec d'autres symboles, orientation des lettres, allographes) (Montésinos-Gelet, 2007). 2. Préoccupations sémiographiques et lexicales : Elle renvoie à la préoccupation de l'enfant pour le sens que véhicule l'écrit. Il produit alors différentes traces pour représenter différents mots. « Il cherche à comprendre comment ce sens se traduit par la trace écrite » (Montésinos-Gelet, 2007, p. 43). Ainsi, « il dépose dans sa trace des indices qui lui permettent d'en retrouver le sens » et « cherche à mémoriser l'écriture de certains mots (reconnaissance logographique) » (Montésinos-Gelet, 2007, p. 43). 3. Préoccupations phonographiques : Elle renvoie à la préoccupation de l'enfant pour « comprendre de quelle manière l'oral et l'écrit sont liés » (Montésinos-Gelet, 2007, p. 45). 4. Préoccupations relatives à la norme orthographique : Elle renvoie à la préoccupation de l'enfant pour le choix d'un phonogramme pour écrire un mot en respectant sa norme orthographique (p. ex., « l'enfant considère les lettres muettes et les marques grammaticales de genre, de nombre ou de conjugaison ») (Montésinos-Gelet, 2007, p. 48).
--	--

Partie 3 – Démarche pédagogique visant à observer et à soutenir l'émergence de l'écrit dans le jeu symbolique

Cette troisième partie présente une démarche itérative d'observation et de soutien de l'émergence de l'écrit dans le jeu symbolique que nous avons élaboré dans le cadre de notre recherche doctorale. Cette démarche se situe dans le jeu symbolique puisque cette activité offre de multiples occasions aux enfants d'interagir avec le matériel écrit et avec leurs pairs, et révèle non seulement leur attitude, mais également leurs différentes connaissances et habiletés en lien avec le langage oral et écrit (Dumais et Plessis-Bélair, 2017; Kissel et al., 2011; Stone et Stone, 2015; Vukelich, 1993). De plus, les interactions entre les enfants dans le jeu symbolique mettent en lumière les stratégies qu'ils utilisent afin de soutenir les apprentissages des autres joueurs (Berthiaume, 2016; Stone et Stone, 2015). Par conséquent l'observation du jeu symbolique et des interactions qui s'y déroulent permet de repérer les apprentissages acquis ou en cours de développement des enfants (attitudes, connaissances et habiletés), mais aussi de planifier des interventions visant à soutenir ces apprentissages, ce qui aura éventuellement pour effet le développement global de l'enfant (Ashiabi, 2007; Broadhead, 2003, 2006; Jones et Reynolds, 2011).

Le contenu de cette section est organisé en fonction des quatre étapes itératives de la démarche professionnelle proposées par Cloutier (2012) et décrites dans la Figure I.5 ci-dessous. Ainsi, il est d'abord question de l'observation des manifestations de l'émergence de l'écrit de l'enfant dans le jeu symbolique. Ensuite, la procédure pour réaliser l'analyse des observations consignées est expliquée. Puis, différentes interventions et stratégies de soutien de l'émergence de l'écrit sont présentées et exemplifiées. Enfin, ce guide se conclut avec un retour réflexif sur l'ensemble de la démarche professionnelle.

Figure I.5 Étapes de la démarche professionnelle (inspirées de Cloutier 2012).



Étape 1

**Observer l'enfant dans son développement actuel
et le plus proche**

3.1 Observer l'enfant dans son développement actuel et le plus proche

L'observation est un outil indispensable permettant à l'enseignant·e de s'assurer du bien-être des enfants de sa classe et d'apprendre à les connaître afin d'être en mesure de soutenir leur développement global (Berthiaume, 2016; Fontaine, 2014; Provencher et Bouchard, 2019). Dans leur quotidien, les enseignant·es à l'éducation préscolaire réalisent en permanence des observations spontanées, c'est-à-dire qu'ils ou elles font preuve de vigilance à l'égard des enfants afin d'assurer leur bien-être, leur sécurité et leur développement (Berthiaume, 2016; Fontaine, 2014). La démarche proposée requiert, pour sa part, une observation systématique qui porte sur des comportements auxquels l'enseignant·e a décidé de s'intéresser (Berthiaume, 2016). Son attention est ainsi dirigée sur « des comportements, des attitudes, des apprentissages, l'environnement dans lequel les enfants évoluent ou le type de matériel mis à leur disposition » (Berthiaume, 2016, p. 116).

3.1.1 La planification de l'observation

Pour réaliser une observation systématique, une planification préalable par l'enseignant·e est nécessaire (Berthiaume, 2016). Entre autres, il ou elle doit déterminer quand et comment observer, cibler les comportements sur lesquels centrer son observation et prévoir les outils d'observation qui seront adaptés à la situation (Berthiaume, 2016). Ainsi, l'enseignant·e pourra choisir lors de quelles périodes de jeux il ou elle procèdera à l'observation des enfants alors qu'ils s'investissent dans des jeux symboliques. Parmi les méthodes d'observation, l'enseignant·e peut opter pour **des observations directes non participantes**, qui consistent à observer les enfants sans interagir avec eux, ou pour **des observations directes participantes** lors desquelles il ou elle s'intègre au groupe d'enfants observés et interagit avec eux simultanément à l'observation (Berthiaume, 2016). Nous suggérons d'alterner entre les observations non participantes et participantes afin de déceler ce que les enfants peuvent accomplir seuls, avec leurs pairs et avec l'intervention d'un adulte, ce qui offre des pistes pour déceler les connaissances et les habiletés qui se trouvent dans la ZDP de l'enfant.

L'observation en différé est également une option qui s'offre à l'enseignant·e. Cette méthode consiste à filmer (captation audio et visuelle) l'intégralité de la séquence à observer, sans coupure, et à visionner l'enregistrement plus tard (Fontaine, 2008). Recourir à la vidéo présente l'avantage « d'avoir des observations fiables sans faire appel à la mémoire » (Fontaine, 2008, p. 99) ainsi que celui d'échanger en

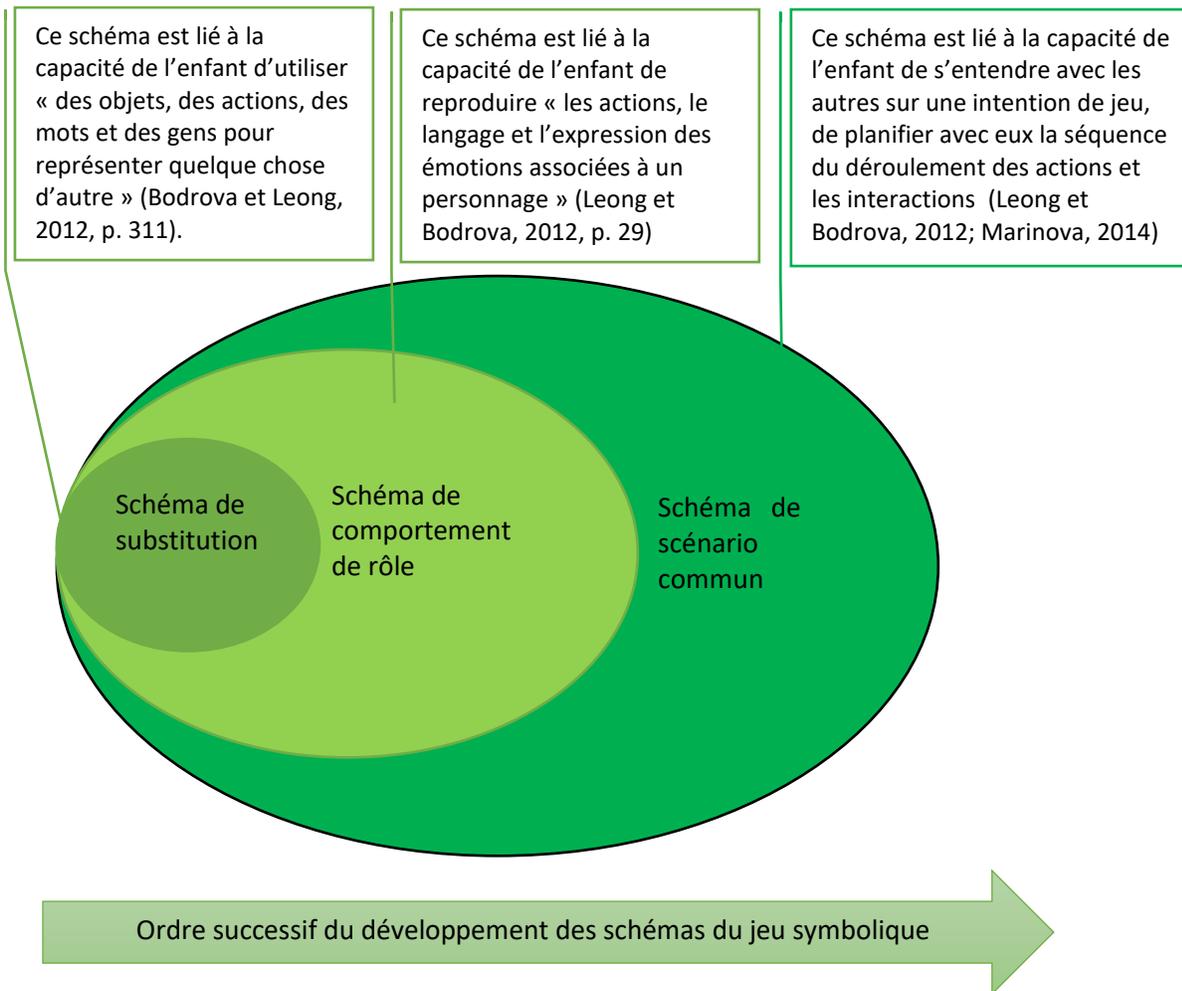
équipe à propos des observations (p. ex., avec l'éducatrice spécialisée de la classe, l'orthopédagogue, etc.). Il faut toutefois éviter de filmer « pour voir » et d'accumuler des heures de captation qui exigeront beaucoup de temps de visionnement et d'analyse (Fontaine, 2008). En raison du droit à la vie privée et du droit à l'image, il est également important de souligner qu'il est nécessaire d'obtenir au préalable l'autorisation des tuteurs légaux des enfants pour filmer ces derniers, et ce, pour chaque projet d'utilisation.

Peu importe si l'enseignant-e opte pour une observation directe participative, non participative, en différé ou une combinaison de toutes ces méthodes, il ou elle aura besoin de consigner ses observations. Nous proposons ainsi un outil à cet effet, soit une fiche d'observation dans laquelle l'enseignant-e peut consigner ses observations sous forme de notes personnelles. Cet outil permettra à l'enseignant-e d'identifier quelles sont les connaissances et les habiletés qui se trouvent dans la ZDP des enfants de la classe afin de planifier des interventions de soutien.

3.1.2 La procédure d'observation de l'émergence de l'écrit dans le jeu symbolique

La procédure d'observation que nous proposons prend appui sur la théorie historico-culturelle de Vygotsky selon laquelle le jeu symbolique crée la ZDP. Comme nous l'avons présenté précédemment, le jeu offre de nombreuses occasions pour les enfants de démontrer leur attitude envers la lecture et l'écriture ainsi que de mobiliser leurs connaissances et leurs habiletés liées au langage oral et écrit. La procédure d'observation proposée consiste ainsi à observer les comportements qui témoignent de l'émergence de l'écrit de l'enfant et qui se manifestent dans les trois schémas de construction du jeu symbolique : le schéma de substitution, le schéma de comportement du rôle et le schéma de scénario commun (Elkonin, 1978; Marinova, 2014). Chacun de ces schémas est défini dans la Figure 1.6 située ci-dessous.

Figure I.6 Les trois schémas de construction du jeu symbolique, inspirée de Marinova (2014, p.46)



À partir d'environ 3 ans, les enfants développent les schémas dans un ordre successif spécifique : d'abord le schéma d'utilisation de l'objet substitut, ensuite le schéma de comportement de rôle et, enfin, le schéma de scénario commun (Marinova, 2014). Ces trois schémas « se succèdent, mais ne s'éliminent pas, ce qui signifie que lorsqu'un nouveau schéma apparaît dans l'activité ludique de l'enfant, le ou les schémas déjà établis ne disparaissent pas. Au contraire, ils s'enrichissent, évoluent et s'insèrent dans le nouveau schéma » (Marinova, 2014, p. 46).

Voici la procédure d'observation :

1. Sélectionnez un enfant ou un groupe d'enfants qui prennent part à un jeu symbolique. Si possible, sélectionnez les enfants qui partagent un même thème de jeu.
2. Observez (ou filmez) les interactions qui se produisent.
3. Lors de l'observation en temps réel (ou du visionnement en différé), prenez des photos des enfants ou de leurs productions écrites et complétez la fiche d'observation (la Figure 1.7 ci-dessous représente cette fiche). Indiquez la date, le nom des enfants observés et quelques informations sur le contexte du jeu (thème, substitutions, rôles et scénario). Prenez en note des comportements observés ou des paroles entendues qui témoignent de l'émergence de l'écrit dans leur jeu symbolique. Un espace vide dans le bas vous permet d'ajouter des représentations graphiques si désiré (croquis).
4. Vous référez à la section 2.3.2 pour réaliser l'analyse des observations.

Figure I.7 Fiche de prise de notes des observations

Quand :

Qui :

Contexte (thème, substitutions, rôles, scénario) :

Comportements vus ou paroles entendues :

Étape 2

Analyser et interpréter les observations réalisées

3.2 Analyser et interpréter les observations réalisées

Les observations réalisées permettront d'apprécier le niveau actuel de développement des enfants. L'étape suivante consiste ainsi à interpréter ce qui a été observé et consigné afin d'identifier une intention pédagogique à mettre en œuvre (Cloutier, 2012). Cette étape requiert de consulter des références connues dans le domaine de l'éducation préscolaire pour arriver à une interprétation juste (Provencher et Bouchard, 2019). Le modèle de l'émergence de l'écrit situé dans une approche intégrale de l'apprentissage du langage écrit (Tableau I.3 présenté à la page 325) offre les informations théoriques permettant d'analyser et d'interpréter le développement de l'émergence de l'écrit. Pour faciliter l'analyse de l'enseignant-e, nous avons conçu pour une grille d'analyse (voir le Tableau I.4 présenté à la page 341) qui reprend les éléments du modèle de l'émergence de l'écrit (se référer au modèle pour les définitions des composantes).

L'analyse des observations consignées a d'abord pour but de relever le niveau actuel de développement de l'émergence de l'écrit des enfants et d'identifier le niveau le plus proche, soit les apprentissages qui sont en train de se développer. Puis, en réalisant une analyse synthèse d'un ensemble d'observations réalisées pendant une certaine période, l'enseignant-e sera en mesure de déceler le développement de l'émergence de l'écrit chez les enfants de sa classe.

3.2.1 Analyse visant à relever le niveau actuel de développement de l'émergence de l'écrit des enfants et à identifier le niveau le plus proche

Voici la procédure :

- 1- Dans l'outil visant à consigner et à analyser les manifestations observables de l'émergence de l'écrit des enfants lors des interactions sociales dans le jeu symbolique, collez votre fiche d'observation, ainsi qu'une photo représentant l'observation réalisée (si vous avez plutôt opté pour un enregistrement, indiquez le titre que vous lui avez donné dans l'endroit prévu à cet effet pour être en mesure de le retrouver facilement). Cet outil est présenté dans son intégralité dans l'annexe 2 de ce dispositif pédagogique (page 393).
- 2- Identifiez dans la grille prévue à cet effet (voir Tableau I.4) les attitudes, les connaissances et les habiletés liées à l'émergence de l'écrit qui se sont manifestées lors des interactions observées dans le jeu symbolique (certains éléments sont à cocher et d'autres sont à rédiger). Les descriptions

présentées dans le Tableau 1.3 permettront d'interpréter les comportements vus et les paroles entendues lors des observations.

- 3- Identifiez le potentiel d'apprentissage (connaissances et habiletés situées dans la ZDP des enfants) qui s'est manifesté dans le jeu observé (p. ex., ce qu'un enfant n'arrivait pas à faire seul, mais qu'il pouvait accomplir en interagissant avec un camarade ou un adulte; ce qu'un enfant n'arrivait pas à faire dans la vie réelle, mais qu'il pouvait accomplir dans une situation imaginaire) et l'indiquez à l'endroit prévu à cet effet.
- 4- Ciblez une piste d'intervention qui vise à enrichir le jeu symbolique en amenant l'enfant à développer de nouvelles capacités dans l'utilisation de la substitution, l'élaboration d'un rôle ou le développement d'un scénario. Indiquez cette piste d'intervention à l'endroit prévu à cet effet.
- 5- Formulez une intention pédagogique cohérente avec la piste d'intervention ciblée et permettant de soutenir le développement d'une ou de plusieurs composantes de l'émergence de l'écrit chez un enfant en particulier. Cette intention pédagogique doit prendre appui sur le potentiel d'apprentissage (connaissances et habiletés) qui a été identifié lors de l'analyse. Indiquez cette intention pédagogique sur les lignes prévues à cet effet.
- 6- Se référer à la section 3.3 pour réaliser la planification des interventions de soutien situées dans la ZDP de l'enfant.

Un exemple de la procédure d'observation et d'analyse est présenté dans les pages qui suivent. Des exemples supplémentaires sont fournis dans l'annexe 3 de ce dispositif pédagogique (p. 396).

Tableau I.4 Grille d'analyse

<p style="text-align: center;">Langage oral</p> <p>Conduites discursives :</p> <p><input type="checkbox"/>Narrative <input type="checkbox"/>Descriptive <input type="checkbox"/>Explicative <input type="checkbox"/>Argumentative <input type="checkbox"/>Justificative <input type="checkbox"/>Prescriptive</p> <p>Pragmatique</p> <p><input type="checkbox"/>Actes de parole (demander, saluer, interrompre, faire part de son opinion, remercier, refuser, accepter, ...) <input type="checkbox"/>Adaptation</p> <p><input type="checkbox"/>Raisonnement (inférence, métaphore)</p> <p>Phonologie, vocabulaire et morphosyntaxe :</p> <p>Niveau de décontextualisation de la situation de communication</p> <p><input type="checkbox"/>Dialogue <input type="checkbox"/>Récit à l'oral <input type="checkbox"/>Conversation téléphonique <input type="checkbox"/>Dictée à l'adulte <input type="checkbox"/>Écriture</p>	<p style="text-align: center;">Rapport à l'écrit (écriture et lecture)</p> <p>Quoi :</p> <p>Comment :</p> <p><input type="checkbox"/>De sa propre initiative <input type="checkbox"/>À la suggestion d'un autre enfant ou de l'adulte</p> <p><input type="checkbox"/>De manière indépendante <input type="checkbox"/>En interaction avec d'autres enfants <input type="checkbox"/>En interaction avec un adulte</p> <p>Attitude : <input type="checkbox"/>Favorable <input type="checkbox"/>Défavorable</p> <p>Fonction/but :</p> <p><input type="checkbox"/>Exprimer ses besoins, ses sentiments et ses goûts <input type="checkbox"/>Garder en mémoire et organiser des informations <input type="checkbox"/>S'informer et informer <input type="checkbox"/>Découvrir, explorer, apprendre et connaître <input type="checkbox"/>Communiquer avec les autres <input type="checkbox"/>Créer, imaginer <input type="checkbox"/>Agir et faire agir</p> <p>Stratégies/ressources utilisées:</p>
<p style="text-align: center;">Langage écrit (utilisation de l'écriture)</p> <p>Quoi :</p> <p><input type="checkbox"/>Dessin et/ou gribouillis <input type="checkbox"/>Pseudo-lettres et/ou lettres</p> <p>Préoccupation visuographique :</p> <p><input type="checkbox"/>Orientation gauche-droite, haut-bas, retour à la ligne <input type="checkbox"/>Pseudo-lettres et lettres (sans correspondance au son)</p> <p>Préoccupation sémiographique et lexicale :</p> <p><input type="checkbox"/>Représentation variée pour différents mots <input type="checkbox"/>Donne un sens à ses représentations graphiques <input type="checkbox"/>Écrit un mot mémorisé ou recopie à partir d'un modèle <input type="checkbox"/>Utilise des indices pour se rappeler de ce qu'il a « écrit »</p> <p>Préoccupation phonographique :</p> <p><input type="checkbox"/>Écrit en établissant la correspondance lettre-son Correspondances réussies : _____</p> <p>Préoccupation pour la norme orthographique :</p> <p><input type="checkbox"/>Écrit en utilisant le bon phonogramme (ex : o, au, eau)</p>	<p style="text-align: center;">Langage écrit (utilisation des écrits)</p> <p>Quoi :</p> <p>Connaissance de l'alphabet :</p> <p><input type="checkbox"/>Reconnait des lettres (nom, son ou forme) _____ <input type="checkbox"/>Récite l'alphabet</p> <p>Langage technique :</p> <p><input type="checkbox"/>Identifie un concept (pointe et nomme) : Lettre - mot - phrase - chiffre - symbole Signe de ponctuation – espace entre les mots <input type="checkbox"/>Distingue mots et images</p> <p>Conventions :</p> <p><input type="checkbox"/> Mode de lecture (gauche-droite / haut en bas / retour à la ligne / devant vers derrière) <input type="checkbox"/> Emplacement et rôle du titre <input type="checkbox"/> Rôle de l'auteur, de l'illustrateur et de la maison d'édition <input type="checkbox"/> Pagination</p>

Habiletés métalinguistiques

Conscience phonologique

L'enfant constate que des mots ont un son en commun (spontanément ou volontairement)

- De manière indépendante
- En interaction avec d'autres enfants ou l'adulte

L'enfant segmente (scande) un mot en syllabes (spontanément ou volontairement)

- De manière indépendante
- En interaction avec d'autres enfants ou l'adulte

L'enfant fusionne des sons pour créer un mot (spontanément ou volontairement)

- De manière indépendante
- En interaction avec d'autres enfants ou l'adulte

L'enfant enlève ou substitue des sons d'un mot pour en créer un nouveau (spontanément ou volontairement)

- De manière indépendante
- En interaction avec d'autres enfants ou l'adulte

Conscience sémantique (substitution)

- Ne désigne pas la nouvelle fonction des objet substitués
- Désigne verbalement la nouvelle fonction des objets
- Désigne par un mot, un geste ou un signe (mot, lettre, dessin, symbole) la nouvelle fonction des objets

Substitution observée :

Identifiez le potentiel d'apprentissage des enfants (connaissances et habiletés dans la ZDP) :

Ciblez une piste d'intervention qui vise à enrichir le jeu symbolique (schéma de substitution, de comportement de rôle ou du scénario commun) :

Formulez une intention pédagogique cohérente avec la piste d'intervention et liée au potentiel d'apprentissage identifié :

Exemple de la page de consignation des observations complétée

Quand : 18 sept. Jeux libres, PM

Qui : Fédora et Dylan

Contexte (thème, substitution, rôles, quel scénario) :

Jeu des explorateurs, deux explorateurs rencontrent un serpent venimeux (serpent substitué par « rien »)

Comportements vus ou paroles entendues :

« Attention! Un serpent! Il est peut-être véniméneux ».
Fédora prend un livre documentaire sur les animaux dans son sac et cherche des informations sur les serpents. Elle appelle le livre une « encelopédie ». Elle trouve une image de serpent, pointe le texte et dit que le serpent est poison.
Dylan reprend la prononciation de Fédora « ve – ni - meux » en articulant chaque syllabe. Il porte attention au livre de Fédora. Fédora suggère d'être « une exploratrice dompteuse de serpents » et de jouer de la flûte pour « endormir le serpent venimeux ».

Enregistrement vidéo des observations réalisé

Titre de l'enregistrement :



Image tirée de Pixabay

<p style="text-align: center;">Langage oral</p> <p>Conduites discursives : <input checked="" type="checkbox"/>Narrative <input checked="" type="checkbox"/>Descriptive <input type="checkbox"/>Explicative <input type="checkbox"/>Argumentative <input type="checkbox"/>Justificative <input type="checkbox"/>Prescriptive</p> <p>Pragmatique <input type="checkbox"/>Actes de parole (demander, saluer, interrompre, faire part de son opinion, remercier, refuser, accepter, ...) <input checked="" type="checkbox"/>Adaptation</p> <p><input type="checkbox"/>Raisonnement (inférence, métaphore) <i>Dylan adapte son débit de voix pour attirer l'attention de Fédora sur la prononciation d'un mot</i></p> <p>Phonologie, vocabulaire et morphosyntaxe: <i>Véniméneux (Fédora) + venimeux (Dylan + Fédora)</i> <i>Encelopédie (Fédora) + dompteuse (Fédora)</i></p> <p>Niveau de décontextualisation de la situation de communication <input checked="" type="checkbox"/>Dialogue (<i>Fédora et Dylan</i>) <input type="checkbox"/>Récit à l'oral <input type="checkbox"/>Conversation téléphonique <input type="checkbox"/>Dictée à l'adulte <input type="checkbox"/>Écriture</p>	<p style="text-align: center;">Rapport à l'écrit (écriture et lecture)</p> <p>Quoi : <i>Consulte une encyclopédie sur les animaux (Fédora)</i></p> <p>Comment : <input checked="" type="checkbox"/>De sa propre initiative <input type="checkbox"/>À la suggestion d'un autre enfant ou de l'adulte</p> <p><input type="checkbox"/>De manière indépendante <input checked="" type="checkbox"/>En interaction avec d'autres enfants (<i>Dylan</i>) <input type="checkbox"/>En interaction avec un adulte</p> <p>Attitude : <input checked="" type="checkbox"/>Favorable <input type="checkbox"/>Défavorable</p> <p>Fonction/but : <i>« le serpent est poison »</i> <input type="checkbox"/>Exprimer ses besoins, ses sentiments et ses goûts <input type="checkbox"/>Garder en mémoire et organiser des informations <input type="checkbox"/>S'informer et informer <input checked="" type="checkbox"/>Découvrir, explorer, apprendre et connaître <input type="checkbox"/>Communiquer avec les autres <input type="checkbox"/>Créer, imaginer <input type="checkbox"/>Agir et faire agir</p> <p>Stratégies/ressources utilisées: <i>Elle se fie aux illustrations pour trouver la page sur les serpents. Elle pointe le texte pour montrer où se trouve l'information.</i></p>
<p style="text-align: center;">Langage écrit (utilisation de l'écriture)</p> <p>Quoi : <i>Pas d'écriture observée</i> <input type="checkbox"/>Dessin et/ou gribouillis <input type="checkbox"/>Pseudo-lettres et/ou lettres</p> <p>Préoccupation visuographique : <input type="checkbox"/>Orientation gauche-droite, haut-bas, retour à la ligne <input type="checkbox"/>Pseudo-lettres et lettres (sans correspondance au son)</p> <p>Préoccupation sémiographique et lexicale : <input type="checkbox"/>Représentation variée pour différents mots <input type="checkbox"/>Donne un sens à ses représentations graphiques <input type="checkbox"/>Écrit un mot mémorisé ou recopie à partir d'un modèle <input type="checkbox"/>Utilise des indices pour se rappeler de ce qu'il a « écrit »</p> <p>Préoccupation phonographique : <input type="checkbox"/>Écrit en établissant la correspondance lettre-son Correspondances réussies : _____</p> <p>Préoccupation pour la norme orthographique : <input type="checkbox"/>Écrit en utilisant le bon phonogramme (ex : o, au, eau)</p>	<p style="text-align: center;">Langage écrit (utilisation des écrits)</p> <p>Quoi : <i>Consulte une encyclopédie sur les animaux (Fédora)</i></p> <p>Connaissance de l'alphabet : <input type="checkbox"/>Reconnait des lettres (nom, son ou forme) _____ <input type="checkbox"/>Récite l'alphabet</p> <p>Langage technique : <input type="checkbox"/>Identifie un concept (pointe et nomme) : Lettre - mot - phrase - chiffre - symbole Signe de ponctuation – espace entre les mots <input checked="" type="checkbox"/>Distingue mots et images (<i>Fédora</i>)</p> <p>Conventions : <input checked="" type="checkbox"/>Mode de lecture (gauche-droite / haut en bas / retour à la ligne / devant vers derrière) <input type="checkbox"/>Emplacement et rôle du titre <input type="checkbox"/>Rôle de l'auteur, de l'illustrateur et de la maison d'édition <input type="checkbox"/>Pagination</p>

Habiletés métalinguistiques

Conscience phonologique

L'enfant constate que des mots ont un son en commun (spontanément ou volontairement)

- De manière indépendante
- En interaction avec d'autres enfants ou l'adulte

L'enfant segmente (scande) un mot en syllabes (spontanément ou volontairement)

- De manière indépendante (*Dylan*)
- En interaction avec d'autres enfants ou l'adulte

L'enfant fusionne des sons pour créer un mot (spontanément ou volontairement)

- De manière indépendante
- En interaction avec d'autres enfants ou l'adulte

L'enfant enlève ou substitue des sons d'un mot pour en créer un nouveau (spontanément ou volontairement)

- De manière indépendante
- En interaction avec d'autres enfants ou l'adulte

Conscience sémantique (substitution) (*Fédora et Dylan*)

- Ne désigne pas la nouvelle fonction des objets substitués
- Désigne verbalement la nouvelle fonction des objets
- Désigne par un mot, un geste ou un signe (mot, lettre, dessin, symbole) la nouvelle fonction des objets

Substitution observée : *serpent substitué par un mot seulement (il est invisible)*

Identifiez le potentiel d'apprentissage des enfants (connaissances et habiletés dans la ZDP) :

Fédora utilise un vocabulaire riche, mais certains mots ne sont pas prononcés adéquatement. Avec le soutien de Dylan, elle arrive à rectifier la prononciation des mots.

Ciblez une piste d'intervention qui vise à enrichir le jeu symbolique (schéma de substitution, de comportement de rôle ou du scénario commun) :

Soutenir le développement du rôle d'explorateur en amenant Dylan et Fédora à utiliser de nouveaux accessoires liés à ce rôle (ce pourrait être des objets substitués accompagnés d'une représentation de l'objet réel dans un livre ou sur internet).

Formulez une intention pédagogique cohérente avec la piste d'intervention et liée au potentiel d'apprentissage identifié :

Soutenir le développement du vocabulaire de Fédora et Dylan en introduisant de nouveaux mots dans le contexte de leur jeu des explorateurs :

- *Intégrer de nouveaux accessoires et expliquer/montrer à quoi ils servent.*
- *Trouver de nouveaux éléments naturels et se questionner ensemble sur leur nom (trouver des moyens pour le découvrir).*

3.2.2 Analyse visant à apprécier le développement de l'émergence de l'écrit chez les enfants

Selon Vygotsky (1933/2011), « c'est l'acquisition de connaissances et d'habitudes qui est le processus de développement » (p. 146). Autrement dit, le développement interne de l'enfant requiert une accumulation d'apprentissages qui lui « donnent vie » et le « stimulent » (Vygotsky, 1933/2011). Le développement de l'enfant ne peut donc pas s'observer du jour au lendemain et nécessite une appréciation de l'évolution du rapport à l'écrit, des connaissances et des habiletés de l'enfant au fil du temps. Pour réaliser l'analyse du développement de l'émergence de l'écrit chez les enfants de la classe, nous avons élaboré trois grilles d'analyse regroupant les composantes suivantes :

- 1) Grille d'analyse du rapport à l'écrit;
- 2) Grille d'analyse de la décontextualisation du langage (de l'oral vers l'écrit) et des préoccupations relatives à l'écrit de l'enfant;
- 3) Grille d'analyse des habiletés métalinguistiques.

Chaque grille est accompagnée d'un tableau qui présente le développement de certaines habiletés sur un continuum (échelle de Likert). En vous référant à l'ensemble des observations réalisées et consignées pendant une période, indiquez le niveau qui représente le mieux ce que l'enfant peut accomplir en ce moment. Ce n'est pas tellement la fréquence de l'observation des comportements qui importe, mais plutôt le niveau de soutien requis – en collaboration ou de manière indépendante- puisque cela révèle les apprentissages en cours de développement (ZDP de l'enfant) et ceux intégrés par l'enfant. Nous recommandons de réaliser cette analyse une fois à chaque trois ou quatre mois non seulement pour disposer de suffisamment d'observations, mais également pour que le développement ait « le temps » de se produire.

Voici la procédure :

- 1- Regroupez l'ensemble des observations réalisées concernant un enfant. Pour chaque item des grilles, encerclez le niveau de l'échelle de Likert le plus élevé qui a été atteint par cet enfant (même si ce comportement n'a été observé qu'une seule fois et que celui du niveau inférieur a été observé à plusieurs reprises).
- 2- Complétez les grilles pour l'ensemble des enfants de votre groupe-classe.

- 3- Appréciez le niveau atteint par chaque enfant à chacun des items. Cette appréciation vous offrira des pistes pour planifier vos interventions dans le but de soutenir l'émergence de l'écrit pour les mois à suivre.
- 4- Trois ou quatre mois plus tard, répétez cette analyse sur la même grille (ne pas en imprimer d'autres), mais en utilisant un stylo/surligneur de couleur différente.
- 5- Appréciez la progression d'une analyse à l'autre pour chaque item, et ce, pour chacun des enfants. Cette appréciation vous offrira des pistes pour planifier vos interventions dans le but de soutenir l'émergence de l'écrit pour les mois à suivre.

** Nous tenons à souligner que chaque enfant a son propre rythme de développement et qu'il n'y a pas un seul chemin de développement. Par conséquent, il est essentiel que ces grilles soient intégrées à une dynamique de changement, c'est-à-dire que les informations qu'elles fournissent doivent servir à choisir les stratégies d'interventions appropriées et non à figer les enfants dans des catégories (Barré-de Miniac, 2015).*

Tableau I.5 Grille d'analyse du développement du rapport à l'écrit des enfants

Dimensions	Affective	Sociale	Cognitive	Métacognitive
Noms des enfants				
1.	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4	1 2 3	1 2 3
2.	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4	1 2 3	1 2 3
3.	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4	1 2 3	1 2 3
4.	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4	1 2 3	1 2 3
5.	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4	1 2 3	1 2 3
6.	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4	1 2 3	1 2 3
7.	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4	1 2 3	1 2 3
8.	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4	1 2 3	1 2 3
9.	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4	1 2 3	1 2 3
10.	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4	1 2 3	1 2 3
11.	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4	1 2 3	1 2 3
12.	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4	1 2 3	1 2 3
13.	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4	1 2 3	1 2 3
14.	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4	1 2 3	1 2 3
15.	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4	1 2 3	1 2 3
16.	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4	1 2 3	1 2 3
17.	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4	1 2 3	1 2 3
18.	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4	1 2 3	1 2 3
19.	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4	1 2 3	1 2 3
20.	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4	1 2 3	1 2 3

Tableau I.6 Description des scores de l'échelle de Likert du développement du rapport à l'écrit

Dimension affective De sa propre initiative ou à la suggestion d'autres enfants ou d'un adulte, l'enfant utilise les écrits (livres, affiches, dépliants, etc.) ou l'écriture (dessins, gribouillis, pseudo-lettres et lettres) dans ses jeux symboliques (L'enfant fait semblant de lire ou d'écrire – L'enfant se perçoit comme un lecteur/ un scripteur)					
1	2	3	4	5	6
Jamais	Quelquefois (Lorsqu'on le lui suggère)	Souvent (Lorsqu'on le lui suggère)	Quelquefois (De sa propre initiative)	Souvent (De sa propre initiative)	L'enfant suggère aux autres enfants d'utiliser les écrits ou l'écriture
Dimension sociale De manière indépendante ou en interaction avec d'autres, l'enfant utilise les écrits (livres, affiches, dépliants, etc.) ou l'écriture (dessins, gribouillis, pseudo-lettres et lettres) pour une variété de finalités.					
1		2		3	
L'enfant utilise les écrits ou l'écriture pour quelques finalités (1 à 3) et indique rarement pourquoi il en fait usage.		L'enfant utilise les écrits ou l'écriture pour diverses finalités (4 à 7), mais il indique rarement pourquoi il en fait usage.		L'enfant indique souvent pourquoi il utilise les écrits ou l'écriture. Les finalités sont peu variées (1 à 3).	
				L'enfant indique souvent pourquoi il utilise les écrits ou l'écriture. Les finalités sont variées (4 à 7).	
Dimension cognitive Dans son discours ou ses comportements, l'enfant manifeste un désir d'apprendre à lire et à écrire (L'enfant pose des questions sur le fonctionnement du code alphabétique. L'enfant demande aux autres de lui montrer comment faire.)					
1			2		3
L'enfant a une conception erronée de l'apprentissage de l'écriture. Il croit que savoir « écrire est un don », que cela s'acquiert « quand on est grand », « qu'il faut savoir lire pour être capable d'écrire » ou que « l'apprentissage de la lecture et de l'écriture est réservé à la 1 ^{re} année du primaire ». L'enfant justifie son intérêt ou son désintérêt à savoir lire ou écrire par une explication reposant sur une conception erronée.			L'enfant a une conception intermédiaire. Il croit que cela peut s'apprendre, mais entretient encore certaines conceptions erronées (niveau 1).		L'enfant a une conception juste de l'apprentissage de l'écriture. Il croit que cela peut s'apprendre et nécessite des efforts. L'enfant manifeste un désir d'apprendre à lire et à écrire et s'interroge sur les stratégies permettant d'y arriver.
Dimension métacognitive L'enfant met en place des actions pour améliorer sa compétence de lecteur-scripteur en émergence : démarches et stratégies pour lire ou écrire, ainsi qu'apprendre à lire et à écrire.					
1		2		3	
L'enfant met en place des moyens et des stratégies pour lire et écrire à sa manière (faire semblant). L'enfant n'est pas en mesure d'expliquer les stratégies qu'il utilise ou comment il peut apprendre à lire et à écrire.		L'enfant met en place des moyens et des stratégies pour lire et écrire à sa manière (faire semblant). L'enfant explique quelles stratégies il utilise pour « lire » et « écrire » ou comment il peut apprendre à lire et à écrire.		L'enfant met en place des moyens et des stratégies pour lire et écrire de manière conventionnelle (correspondance graphophonétique et/ou respect de l'orthographe). L'enfant explique quelles stratégies il utilise pour « lire » et « écrire » ou comment il peut apprendre à lire et à écrire.	

Tableau I.7 Grille d'analyse du développement de la décontextualisation du langage et des préoccupations relatives à l'écrit

Habilités	Décontextualisation du langage	Préoccupations relatives à l'écrit
Noms des enfants		
1.	1 2 3 4 5	1 2 3 4
2.	1 2 3 4 5	1 2 3 4
3.	1 2 3 4 5	1 2 3 4
4.	1 2 3 4 5	1 2 3 4
5.	1 2 3 4 5	1 2 3 4
6.	1 2 3 4 5	1 2 3 4
7.	1 2 3 4 5	1 2 3 4
8.	1 2 3 4 5	1 2 3 4
9.	1 2 3 4 5	1 2 3 4
10.	1 2 3 4 5	1 2 3 4
11.	1 2 3 4 5	1 2 3 4
12.	1 2 3 4 5	1 2 3 4
13.	1 2 3 4 5	1 2 3 4
14.	1 2 3 4 5	1 2 3 4
15.	1 2 3 4 5	1 2 3 4
16.	1 2 3 4 5	1 2 3 4
17.	1 2 3 4 5	1 2 3 4
18.	1 2 3 4 5	1 2 3 4
19.	1 2 3 4 5	1 2 3 4
20.	1 2 3 4 5	1 2 3 4

Tableau I.8 Description des scores de l'échelle de Likert du développement de la décontextualisation du langage et du développement des préoccupations relatives à l'écrit de l'enfant

Langage oral - pragmatique				
L'enfant communique en tenant compte de la situation de communication et de son interlocuteur à l'oral ou de son destinataire à l'écrit (son âge, sa culture, son humeur, ses connaissances antérieures liées au sujet de la communication, le rôle qu'il joue dans le jeu symbolique).				
1	2	3	4	5
<p>Dialogue Dans une conversation en face à face, l'enfant adapte son registre de langue, son débit et ses intonations à la situation de communication et à son interlocuteur. L'enfant apporte des précisions ou reformule son propos pour s'assurer que son message est compris. L'enfant utilise des actes de paroles qui favorisent des interactions harmonieuses.</p>	<p>Récit à l'oral En racontant un récit (événement vécu ou histoire inventée), l'enfant adapte son registre de langue, son débit et ses intonations à la situation de communication et à son interlocuteur. L'enfant apporte des précisions ou reformule son propos pour s'assurer que son message est compris.</p>	<p>Conversation téléphonique En s'adressant à un interlocuteur ne partageant pas le même espace (en réalité ou en jouant à faire semblant), l'enfant adapte son registre de langue, son débit et ses intonations à la situation de communication et à son interlocuteur. L'enfant apporte des précisions ou reformule son propos pour s'assurer que son message est compris. L'enfant utilise des actes de paroles qui favorisent des interactions harmonieuses.</p>	<p>Dictée à l'adulte En faisant la dictée à un adulte d'un message qu'il désire voir écrit, l'enfant adapte son débit à la vitesse d'écriture de l'adulte. L'enfant apporte des précisions ou reformule son propos pour s'assurer que son message est compris par l'adulte et par le destinataire.</p>	<p>Écriture Lorsque l'enfant écrit, il tient compte du destinataire et du fait qu'ils ne partagent pas le même espace-temps. (p. ex., il fait des dessins pour être compris d'un autre enfant qui ne sait pas lire, il cherche à écrire de manière conventionnelle si son message est destiné à quelqu'un qui sait lire). L'enfant apporte des précisions pour s'assurer que son message est compris par le destinataire.</p>
Langage écrit – Préoccupations de l'enfant				
De manière indépendante ou en collaboration avec d'autres enfants ou un adulte, l'enfant produit des traces écrites.				
1	2	3	4	
<p>Préoccupations visuographiques De manière indépendante ou en collaboration, l'enfant essaie de tracer ce qui ressemble à de l'écriture (gribouillis, pseudo-lettres, lettres), mais il ne construit pas de rapports réguliers autour de ces traces qui lui permettraient de les reconnaître.</p>	<p>Préoccupations sémiographiques et lexicales De manière indépendante ou en collaboration, l'enfant essaie de tracer ce qui ressemble à de l'écriture (gribouillis, pseudo-lettres, lettres), et il dépose dans ces traces des indices qui lui permettent d'en retrouver le sens.</p>	<p>Préoccupations phonographiques De manière indépendante ou en collaboration, l'enfant essaie de coordonner l'espace de l'écriture relativement à la durée de la chaîne sonore à transcrire (gribouillis, pseudo-lettres, lettres). L'enfant trace des lettres et tente de respecter l'ordre des phonogrammes.</p>	<p>Préoccupations relatives à la norme orthographique De manière indépendante ou en collaboration, l'enfant trace des lettres et cherche à respecter la séquence exacte que lui donne son analyse phonique ordonnée; il veut écrire tous les phonèmes dans le bon ordre, il écrit des lettres muettes (« s » du pluriel, « e » du féminin) et utilise différentes graphies pour un son donné (p. ex., o, au, eau).</p>	

Tableau I.9 Grille d'analyse du développement des habiletés métalinguistiques

Noms des enfants	Habiletés	Conscience phonologique						Conscience sémantique				
		1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5
1.		1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5
2.		1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5
3.		1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5
4.		1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5
5.		1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5
6.		1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5
7.		1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5
8.		1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5
9.		1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5
10.		1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5
11.		1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5
12.		1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5
13.		1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5
14.		1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5
15.		1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5
16.		1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5
17.		1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5
18.		1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5
19.		1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5
20.		1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5

Tableau I.10 Description des scores de l'échelle de Likert du développement des habiletés métalinguistiques

<p align="center">Conscience phonologique</p> <p align="center">De manière indépendante ou en collaboration avec d'autres enfants ou un adulte, l'enfant démontre des habiletés à se représenter la langue orale comme une séquence d'unités ou de segments tels que la syllabe, la rime et le phonème.</p>					
1	2	3	4	5	6
En collaboration, l'enfant identifie spontanément ¹²⁰ des mots qui ont un son en commun au début, au milieu ou à la fin, et segmente un mot en syllabes.	De manière indépendante, l'enfant identifie spontanément des mots qui ont un son en commun au début, au milieu ou à la fin, et segmente un mot en syllabes.	En collaboration, l'enfant identifie volontairement ¹²¹ des mots qui ont un son en commun au début, au milieu ou à la fin, et segmente un mot en syllabes.	De manière indépendante, l'enfant identifie volontairement des mots qui ont un son en commun au début, au milieu ou à la fin, et segmente un mot en syllabes.	En collaboration, l'enfant fusionne des syllabes ou des phonèmes pour créer un mot, enlève ou substitue des syllabes ou des phonèmes d'un mot pour créer de nouveaux mots.	De manière indépendante, l'enfant fusionne des syllabes ou des phonèmes pour créer un mot, enlève ou substitue des syllabes ou des phonèmes d'un mot pour créer de nouveaux mots.
<p align="center">Conscience sémantique¹²²</p> <p align="center">De manière indépendante ou en collaboration avec d'autres enfants ou un adulte, l'enfant manipule le langage indépendamment des contraintes qui pèsent sur les réalités auxquelles il réfère. (L'enfant utilise le nom d'un objet indépendamment de l'objet.)</p>					
1	2	3	4	5	
De manière indépendante, l'enfant utilise un objet pour substituer un autre objet physiquement absent, mais il ne désigne pas verbalement la nouvelle fonction de l'objet substitut.	En collaboration, l'enfant utilise un objet pour substituer un autre objet physiquement absent. Il désigne verbalement la nouvelle fonction de l'objet substitut.	De manière indépendante, l'enfant utilise un objet pour substituer un autre objet physiquement absent. Il désigne verbalement la nouvelle fonction de l'objet substitut.	En collaboration, l'enfant utilise un mot, un geste ou un signe pour substituer un objet physiquement absent.	De manière indépendante, l'enfant utilise un mot, un geste ou un signe pour substituer un objet physiquement absent.	

¹²⁰ Spontanément : d'une manière naturelle, instinctive, sans réfléchir.

¹²¹ Volontairement : d'une manière intentionnelle, délibérée.

¹²² Cette échelle est inspirée de Marinova, K. (2017). *Grille d'observation des habiletés des enfants à utiliser les schémas du jeu symbolique*, outil inédit.

Étape 3

Planifier et intervenir dans la ZDP de l'enfant

3.3 Planifier, à partir des observations, et intervenir dans la ZDP de l'enfant

À cette étape-ci de la démarche professionnelle, l'enseignant·e doit prendre appui sur ses analyses afin de planifier ses interventions. Pour soutenir l'enseignant·e dans cette étape, nous proposons dans un premier temps des interventions qui permettent de soutenir l'émergence de l'écrit dans le jeu symbolique. Dans un deuxième temps, nous présentons la procédure de planification des interventions de soutien de l'émergence de l'écrit, une grille de planification ainsi qu'un exemple de la mise en œuvre de cette procédure. Des exemples supplémentaires sont disponibles dans l'annexe 3.

3.3.1 Interventions permettant de soutenir l'émergence de l'écrit par le jeu symbolique

Pour que le jeu symbolique suscite de manière optimale l'émergence de l'écrit, il est important qu'un adulte s'investisse dans cette activité (Ashiabi, 2007; Chien et al., 2010; Jones et Reynolds, 2011; Weisberg et al., 2013). Pour ce faire, il est possible pour l'enseignant·e d'intervenir en prenant une posture à l'extérieur du jeu ou à l'intérieur du jeu (Fleer, 2015; Hadley, 2002; Hakkarainen et al., 2013). En adoptant une posture extérieure au jeu, il ou elle conserve son statut d'enseignant·e, alors qu'en prenant une posture intérieure au jeu, il ou elle adopte un rôle afin d'interagir avec les enfants en tant que joueur·euse (Hadley, 2002).

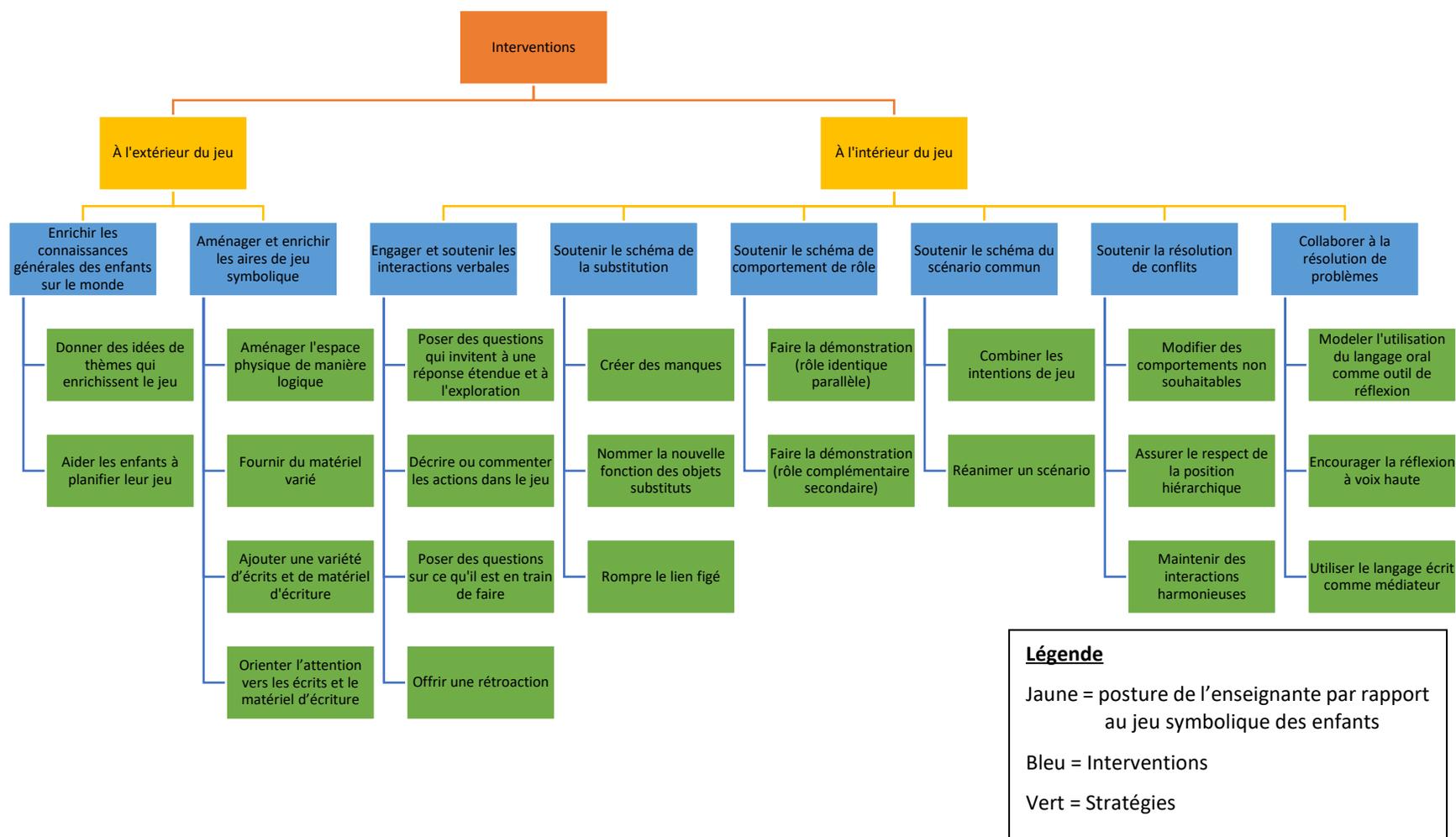
Il s'avère important de souligner que lorsqu'un adulte intervient à l'extérieur du jeu symbolique, son intervention risque d'interrompre le cours du jeu (Jones et Reynolds, 2011). Par ailleurs, à 4 ans, les enfants ont du mal à reprendre un jeu qui a été interrompu (Bodrova et Leong, 2012). Ainsi, il est davantage recommandé d'intervenir à l'intérieur du jeu, en interprétant un rôle et en prenant part aux jeux des enfants (Jones et Reynolds, 2011; Lemay et al., 2019; Marinova, 2014).

En adoptant une posture à l'intérieur du jeu, « les enseignantes enrichissent et orientent le scénario, encouragent les autres joueurs à trouver un rôle, modélisent les autres rôles, maintiennent le jeu lorsque ce dernier risque de s'éteindre et interviennent pour corriger des comportements ou prévenir des conflits... » (Marinova, Dumais et Leclaire, 2020, p. 147). L'enseignant·e doit également être vigilant·e afin de ne pas prendre le contrôle du jeu et de laisser les enfants diriger ce dernier (Jones et Reynolds, 2011; Lemay et al., 2019). Pour que les interventions à l'intérieur du jeu symbolique soient efficaces, il est essentiel de percevoir le jeu symbolique comme un récit de l'enfant sur le monde et d'utiliser ce récit (les idées, la vision de l'enfant) comme porte d'entrée dans son jeu (Hakkarainen et al., 2013). L'intervention

de l'enseignant-e doit ainsi viser à développer le jeu symbolique en le complexifiant par l'ajout de contenus d'apprentissage (p. ex., connaissances et habiletés liées à l'émergence de l'écrit) qui permettent de résoudre des problèmes dans le contexte de la situation imaginaire (Fleer, 2015). Ainsi, **l'originalité de notre dispositif pédagogique consiste à soutenir l'émergence de l'écrit en cherchant à améliorer les habiletés de jeu des enfants, ce qui rend le développement du langage oral et écrit « nécessaire à quelque chose » du point de vue de l'enfant.**

Dans cette section du dispositif pédagogique, nous proposons ainsi différentes interventions qu'il est possible de mettre en œuvre pour soutenir l'émergence de l'écrit dans le jeu symbolique, et ce, en prenant une posture extérieure ou intérieure au jeu symbolique. Dans les prochains paragraphes, huit interventions sont présentées : 1) enrichir les connaissances générales des enfants sur le monde, 2) aménager et enrichir les aires de jeu symbolique, 3) engager et soutenir les interactions verbales, 4) soutenir l'utilisation de la substitution, 5) soutenir l'élaboration du rôle, 6) soutenir le développement du scénario, 7) soutenir la résolution de conflits et 8) collaborer à la résolution de problèmes. Pour chacune de ces interventions, différentes stratégies de mise en œuvre sont décrites et exemplifiées. La Figure 1.8 de la page suivante présente l'organigramme des liens entre ces éléments.

Figure I.8 Organigramme des liens entre la posture de l'enseignante, les interventions et les stratégies de soutien de l'émergence de l'écrit dans le jeu symbolique



Interventions dans lesquelles l'enseignant·e adopte une posture à l'extérieur du jeu symbolique

Première intervention : Enrichir les connaissances générales des enfants sur le monde

Pour réaliser un jeu symbolique, les enfants combinent des éléments et des événements de la réalité qu'ils connaissent pour élaborer un rôle et développer un scénario (Marinova, 2014). Il s'avère toutefois que les enfants manquent souvent de connaissances de base pour y parvenir (Bodrova et Leong, 2019). Par exemple, « pour jouer à un jeu aussi commun que celui de "l'hôpital", les enfants ont besoin de savoir à quoi ressemblent les hôpitaux et qui y travaille - quels sont leurs titres, ce que chacun d'eux fait, etc. » (Bodrova et Leong, 2019, p. 42).

Cette intervention consiste donc à enrichir les connaissances générales des enfants en explorant des thèmes de jeu et en identifiant avec eux les rôles et les actions qui y sont associés (Bodrova et Leong, 2012). Il peut s'agir d'acquérir de nouvelles connaissances, mais aussi de partager collectivement les connaissances de chacun et de les combiner pour planifier un scénario de jeu. Pour ce faire, il est possible de mettre en œuvre l'une de ces stratégies : 1) donner des idées de thèmes qui enrichissent le jeu ou 2) aider les enfants à planifier leur jeu.

Stratégie 1 : Donner des idées de thèmes qui enrichissent le jeu

Cette stratégie consiste à découvrir les différents métiers. Pour ce faire, l'enseignant·e peut organiser une sortie scolaire afin de visiter des lieux publics (p. ex., restaurant, épicerie, bibliothèque municipale, bureau de poste, clinique vétérinaire, etc.), présenter des livres ou accueillir en classe un·e invité·e qui parle de son métier (Bodrova et Leong, 2012). Cette stratégie vise à attirer l'attention des enfants sur les actions, les mots et les interactions sociales entre les personnes pour les amener à tenir de nouveaux rôles et à intégrer des comportements de lecteur et de scripteur propres aux rôles joués. L'enseignant·e peut amener les enfants à représenter les différents thèmes de jeu abordés afin qu'ils puissent y puiser des idées lors des périodes de jeux ultérieures. Par exemple, l'enseignant·e pourrait réaliser avec les enfants une carte conceptuelle ou un dessin d'une scène.

Stratégie 2 : Aider les enfants à planifier leur jeu

Cette stratégie consiste à se projeter dans le jeu (à quoi jouerons-nous?) ou à revenir sur le jeu (comment avons-nous joué?) (Marinova, Dumais et Drainville, 2020). Se projeter dans le jeu consiste à demander aux enfants de raconter ce qu'ils ont l'intention de faire dans leur jeu. Le fait d'énoncer leurs idées initiales assure une meilleure compréhension mutuelle et crée un contexte d'activité partagée (Bodrova et Leong, 2012). Puis, après avoir joué, l'enseignant·e peut demander aux enfants s'ils souhaitent reprendre ce jeu le lendemain et leur suggérer de mettre de côté les accessoires dont ils auront besoin le jour suivant. Cette stratégie favorise la prolongation du jeu pendant plus d'une journée. Le lendemain, il ou elle amène les enfants à revenir sur le jeu qu'ils ont joué et à discuter du plan prévu. Le but n'est pas d'obliger les enfants à s'en tenir à leurs idées initiales, mais de les aider à assurer une certaine continuité dans leurs actions. De plus, l'enseignant·e peut amener les enfants à utiliser l'écriture pour se remémorer ou planifier leurs jeux, par exemple en dessinant avec eux une ligne du temps ou en représentant avec un dessin et des mots les actions ainsi que les rôles que les joueurs entreprendront (Bodrova et Leong, 2012).

Deuxième intervention : Aménager et enrichir les aires de jeu symbolique

L'environnement physique de la classe joue un rôle dans le soutien du développement langagier (Charron et al., 2016; Neumann et al., 2012). En effet, des recherches ont montré que l'enrichissement des aires de jeu symbolique avec des écrits (p. ex., affiches, livres et cartes) et du matériel d'écriture (p. ex., variété de papiers, crayons, lettres aimantées) avait pour effet d'augmenter la fréquence des interactions des enfants avec l'écrit (p. ex., manipulation du matériel, imitation du lecteur et du scripteur) (Klenk, 2001; Neuman et Roskos, 2007).

Cette intervention consiste ainsi à assurer la qualité de l'aménagement de l'environnement physique et plus particulièrement à enrichir les aires de jeu symbolique en mettant à la disposition des enfants des écrits et du matériel d'écriture. Pour mettre en œuvre cette intervention, l'enseignant·e peut recourir à trois stratégies : 1) aménager l'espace physique de manière logique, 2) fournir du matériel varié, 3) ajouter une variété d'écrits et de matériel d'écriture aux aires de jeu symbolique (Bodrova et Leong, 2012; Jones et Reynolds, 2011).

Offrir aux enfants un environnement de classe enrichi de matériel d'écriture et d'écrits est un premier pas pour soutenir leur développement langagier, mais cela n'est pas suffisant (Gerde et al., 2015; Guo et al., 2012; Pyle, Prioletta et al., 2018). En effet, l'étude de Guo et al. (2012) montre que la présence de matériel d'écriture et d'écrits dans la classe avait des effets positifs sur les habiletés liées à l'écrit des enfants seulement lorsqu'elle était combinée à un soutien de la part de l'enseignant·e. Par ailleurs, il s'avère important d'attirer l'attention des enfants sur les écrits environnementaux pour les amener à s'y intéresser (Gerde et al., 2015; Neumann et al., 2013). Une quatrième stratégie a donc été ajoutée, soit : 4) orienter l'attention des enfants vers les écrits et le matériel d'écriture.

Pour offrir des pistes d'amélioration de l'aménagement des aires de jeu symbolique de la classe d'éducation préscolaire, nous avons élaboré une liste à cocher permettant à l'enseignant·e d'évaluer la qualité de l'aménagement physique des aires de jeu symbolique de sa classe au regard de l'émergence de l'écrit (annexe 4 de ce dispositif pédagogique, p. 421).

Stratégie 1 : aménager l'espace physique de manière logique

Cette stratégie consiste à présenter le matériel pour que celui-ci ait du sens pour les enfants, c'est-à-dire qu'il faut regrouper les accessoires pouvant servir à un même jeu et les placer à la vue afin d'attirer l'attention (Jones et Reynolds, 2011). Des enseignantes ont d'ailleurs confié qu'en modifiant le thème des aires de jeu symbolique en s'inspirant des thématiques abordées en classe, cela stimulait l'intérêt des enfants et les encourageait à s'y investir (Drainville, 2017). Par exemple, le coin « hôpital » pourrait être aménagé pendant le thème du corps humain, puis se transformer en une « épicerie » ou un « restaurant » pendant le thème de l'alimentation.

Stratégie 2 : fournir du matériel varié

Cette stratégie consiste à intégrer des jouets et des accessoires à multiples fonctions dans les aires de jeu symbolique (p. ex., ajouter plusieurs grands morceaux de tissus colorés plutôt qu'une robe de princesse, ajouter du matériel ouvert et polyvalent). Il faut aussi proposer des jouets de différentes cultures (p. ex., dans le coin maison, mettre une poussette, un porte-bébé et une écharpe de portage) (Bodrova et Leong, 2012). L'enseignant-e peut amener les enfants à inventer leurs propres accessoires de jeu (p. ex., utiliser un objet substitut, faire semblant d'avoir un objet en faisant simplement le geste, fabriquer l'accessoire manquant, comme les menus d'un restaurant). Il est aussi conseillé de fournir des accessoires simples et représentatifs qui désignent les rôles et qui permettent aux enfants de se les rappeler (p. ex., une toque pour le cuisinier et un tablier pour le serveur) (Bodrova et Leong, 2012).

Stratégie 3 : ajouter une variété d'écrits et de matériel d'écriture aux aires de jeu symbolique

Cette stratégie consiste à ajouter une variété d'écrits et de matériel d'écriture aux aires de jeu symbolique. Pour ce faire, l'enseignant-e doit se questionner sur les contextes de la vie réelle dans lesquels les gens lisent et écrivent afin de les reproduire dans les aires de jeu symbolique en ajoutant des écrits et du matériel d'écriture pertinents au regard du thème de jeu des enfants (Giasson, 2003; Jones et Reynolds, 2011).

Stratégie 4 : orienter l'attention des enfants vers les écrits et le matériel d'écriture

Cette stratégie consiste à orienter l'attention des enfants vers les écrits et le matériel d'écriture (Neuman et Roskos, 1993). Pour ce faire, l'enseignant·e encourage l'enfant à s'impliquer activement, tout en lui fournissant des propositions verbales et des indices sous forme de commandes et de questions, le guidant ainsi dans le jeu (Neuman et Roskos, 1993). Par exemple, une enseignante pourrait se joindre à un enfant qui joue à cuisiner. Elle lui annoncerait qu'elle est une cuisinière elle aussi et qu'elle aimerait apprendre comment préparer des biscuits. Par un questionnement habile, elle amènerait l'enfant à constater qu'utiliser une recette permettrait de connaître les étapes à suivre, les ingrédients à combiner et les quantités nécessaires. Au préalable, l'enseignante aurait veillé à placer des fiches ou un livre de recettes dans l'aire de jeu.

Interventions dans lesquelles l'enseignant·e adopte une posture à l'intérieur du jeu symbolique

Troisième intervention : Engager et soutenir les interactions verbales

En jouant, l'enfant mobilise ses idées sur le monde et reproduit des actes qui lui sont familiers (Wasik et Jacobi-Vessels, 2017). En intervenant dans le jeu symbolique de l'enfant, l'adulte peut créer des occasions pour l'amener à apprendre de nouveaux concepts et à approfondir ses idées actuelles (Wasik et Jacobi-Vessels, 2017). En effet, en discutant avec l'enfant pendant le jeu, l'adulte peut favoriser le développement du langage oral chez l'enfant, notamment l'apprentissage du vocabulaire (Parent et Bouchard, 2020; Wasik et Jacobi-Vessels, 2017).

Cette intervention consiste à encourager « la participation active et continue des enfants dans une conversation en affichant une chaleur émotionnelle (p. ex., un ton de voix positif, un rythme approprié) et en utilisant une variété de stratégies pour engager et soutenir leurs interactions verbales » (Piasta et al., 2012, p. 388). Ainsi, il est important dans la mise en œuvre de cette intervention que l'enseignant·e attende après avoir posé une question à l'enfant dans le jeu afin de lui laisser un temps pour choisir les mots dont il a besoin pour exprimer ses idées et pour formuler une réponse (Wasik et Jacobi-Vessels, 2017). Ce temps d'attente doit être équilibré, c'est-à-dire qu'il faut accorder à l'enfant le temps de réfléchir, mais aussi savoir quand il ne sait tout simplement pas comment réagir à la question posée. Dans ce cas, l'enseignant·e fournit une réponse à la question ou soutient l'enfant dans la formulation d'une réponse (Wasik et Jacobi-Vessels, 2017). Pour soutenir l'émergence de l'écrit de l'enfant, voici quelques stratégies¹²³: 1) Poser des questions qui invitent à une réponse étendue et à l'exploration, 2) Décrire ou commenter les actions dans le jeu, 3) Poser des questions sur ce qu'il est en train de faire, 4) offrir une rétroaction (Neuman et Roskos, 1993; Wasik et Jacobi-Vessels, 2017).

¹²³ Dans l'étude de Wasik et Jacobi-Vessels (2017), la posture de l'enseignante est extérieure au jeu (elle ne joue pas un rôle). Nous avons choisi de présenter les stratégies que les auteures proposent en modifiant les exemples afin d'illustrer comment ces stratégies peuvent se réaliser alors que l'enseignant·e prend une posture de joueur·euse.

Stratégie 1 : poser des questions à l'enfant qui invitent à une réponse étendue et à l'exploration

Cette stratégie consiste à poser des questions à l'enfant sur ses connaissances sur son jeu en général ou sur le vocabulaire en lien avec celui-ci (p. ex., une enseignante proposerait à un enfant de jouer avec lui. Puis, elle lui demanderait : « *Qu'est-ce que tu construis ?* » « *Un tunnel! Peux-tu m'expliquer ce que c'est ?* ») (Wasik et Jacobi-Vessels, 2017). Les questions adressées à l'enfant peuvent aussi avoir pour but de l'amener à établir des liens entre le mot de vocabulaire (p. ex., tunnel) et les applications du monde réel afin d'enrichir ses connaissances et ses habiletés langagières sur un concept. Par exemple, l'enseignante pourrait lui demander : « *Quand on aura construit notre tunnel, à quoi nous servira-t-il ?* ». Par ses questions, elle offre à l'enfant l'occasion d'explorer ses idées et de verbaliser son raisonnement (p. ex., elle lui demanderait : « *De quoi aurons-nous besoin pour construire le tunnel ?* »). Cette stratégie vise à aider l'enfant à étendre son vocabulaire et à développer ses idées sur un concept tout en prenant part à son jeu.

Stratégie 2 : décrire ou commenter les actions de l'enfant dans le jeu

Cette stratégie consiste à décrire ou à commenter les actions de l'enfant dans le jeu, notamment les comportements liés à l'utilisation du langage écrit, afin d'amener plus loin les connaissances et les habiletés de l'enfant (Neuman et Roskos, 1993). Ainsi, l'enseignant-e prend appui sur ce qu'il semble déjà connaître (p. ex., un enfant est en train d'écrire une adresse postale sur une enveloppe) et vise à approfondir ses connaissances en lui communiquant des informations additionnelles. Par exemple, un enseignant pourrait commenter la fonction de l'adresse sur une enveloppe. Pour ce faire, il pourrait se présenter en tant que facteur : « *Bonjour, je viens chercher le courrier à livrer. Oh, je vois que tu as écrit l'adresse sur l'enveloppe. Ça me permettra de savoir à qui je dois apporter la lettre, mais aussi à quel endroit habite cette personne* ». En commentant les actes posés par l'enfant dans son jeu, l'enseignant pourrait également soutenir le développement du langage oral et du vocabulaire de l'enfant en utilisant différents verbes pour l'aider à décrire les actions qui se produisent pendant le jeu et en introduisant des adjectifs qui améliorent les descriptions du jeu. Par exemple, alors que l'enfant écrit l'adresse sur l'enveloppe, l'enseignant qui joue le facteur pourrait lui demander ce qu'il utilise pour écrire. L'enfant lui répondrait alors « *un stylo* » et l'enseignant ajouterait « *Oui, c'est un type spécial de stylo appelé "à bille". Regarde, il a une bille à son extrémité qui roule sur le papier* ») (Wasik et Jacobi-Vessels, 2017).

Stratégie 3 : poser des questions sur ce que l'enfant est en train de faire

Cette stratégie consiste à poser des questions à l'enfant sur ce qu'il est en train de faire. Ainsi, l'enfant est amené à réfléchir à ses actions, à mettre des mots dessus et à articuler les étapes à venir, ce qui l'aide à traduire sa pensée en mots et à utiliser (ou apprendre) des mots de vocabulaire pour décrire ses actions. Par exemple, en jouant à construire un tunnel avec un enfant, une enseignante lui demanderait « *Comment réussis-tu à faire tenir les blocs ensemble pour construire ton tunnel ? J'aimerais faire comme toi !* » (Wasik et Jacobi-Vessels, 2017).

Stratégie 4 : offrir une rétroaction

Cette stratégie consiste à souligner les apprentissages de l'enfant en émergence de l'écrit et à encourager son exploration de la lecture et de l'écriture. Par exemple, une enseignante pourrait féliciter un enfant pour ce qu'il fait et souligner verbalement son comportement « *Bravo, je vois que tu as signé ton nom en bas de la carte !* » (Neuman et Roskos, 1993).

La rétroaction peut également prendre la forme d'une simple reformulation de ce que l'enfant a dit en utilisant une syntaxe plus élaborée. Par exemple, si l'enfant répond « *un tunnel* » à la question « *Que construis-tu ?* », l'enseignante pourrait commenter « *Ah, tu construis un tunnel.* » (Wasik et Jacobi-Vessels, 2017).

Pendant le jeu, l'enseignant-e peut également fournir dans ses rétroactions une définition des mots utilisés qui soit adaptée au niveau de compréhension de l'enfant afin de l'aider à clarifier le sens des mots. Par exemple, en jouant à construire un tunnel avec un enfant, une enseignante pourrait dire : « *Tu utilises le bloc triangulaire, celui qui a trois côtés* » (Wasik et Jacobi-Vessels, 2017).

L'enseignant-e peut également nommer les écrits ou les symboles écrits que l'enfant utilise dans son jeu et désigner verbalement leurs fonctions (Neuman et Roskos, 1993). Il peut s'agir d'une définition générale ou d'une description de son utilisation dans le contexte spécifique du jeu. Par exemple, si un enfant s'intéresse à une affiche des parties du corps humain dans le coin du jeu de l'hôpital, une enseignante pourrait aller le voir et lui dire qu'elle est infirmière. Elle lui expliquerait qu'elle utilise cette affiche pour identifier le nom de la partie du corps où le patient a mal. Elle inviterait alors l'enfant à prendre le rôle du patient et à lui pointer sur l'image à quel endroit il a mal. Elle pourrait alors lui lire le nom de cette partie du corps.

Une autre forme de rétroaction consiste à établir des liens explicites entre ce que l'enfant sait déjà et de nouvelles informations. Par exemple, une enseignante pourrait dire à un enfant avec qui elle construit un tunnel : « *C'est comme le tunnel que nous avons vu dans le livre "Le premier voyage de Théo" dans lequel le train a traversé la montagne* ». Lorsque l'enfant parle de la façon dont son jeu est lié aux activités précédentes, cela l'aide à consolider ses connaissances et son langage oral (Wasik et Jacobi-Vessels, 2017).

Quatrième intervention : Soutenir le schéma de substitution

Le processus de substitution, par lequel l'enfant utilise un support matériel ou une désignation verbale pour remplacer un objet manquant par un objet substitut, est lié au processus de la lecture et de l'écriture, par lequel le lecteur ou le scripteur utilise des symboles (les lettres) pour évoquer un objet (mot qui représente l'objet auquel l'écrit fait référence) (Marinova, 2014). Ainsi, soutenir l'utilisation de la substitution par les enfants a des effets bénéfiques sur l'émergence de l'écrit puisque cela développe la pensée symbolique abstraite (Bodrova et Leong, 2019).

Cette intervention consiste à amener l'enfant à utiliser des objets familiers de manière symbolique en créant des accessoires pour leur jeu et en leur attribuant une nouvelle fonction (Bodrova et Leong, 2019). Nous proposons trois stratégies, tirées de Marinova (2014), qu'il est possible de mettre en œuvre à l'intérieur du jeu pour soutenir l'utilisation de la substitution : 1) créer des manques, 2) inviter à nommer l'objet et 3) rompre le lien figé.

Stratégie 1 : créer des manques

Cette stratégie consiste à susciter le besoin d'utiliser la substitution pour réaliser un jeu symbolique (Marinova, 2014). Pour ce faire, l'enseignante interprète un rôle et propose à l'enfant d'utiliser un objet substitut dans la réalisation de son jeu (p. ex., dans le jeu du dentiste, en tenant le rôle de l'assistante dentaire, elle peut proposer au dentiste d'utiliser un bâton à café à la place d'un miroir dentaire)(Marinova, 2014). Cette stratégie consiste également à encourager l'enfant à recourir à la substitution en relevant l'absence d'un objet pour réaliser son jeu. Par exemple, dans le jeu de l'épicerie, l'enseignante pourrait jouer le rôle d'une cliente et passer à la caisse. Elle dirait : « *Je voulais payer avec ma carte de crédit. Vous n'avez pas de terminal ?* », ce qui amènerait l'enfant qui joue la caissière à aller chercher un téléphone-jouet qu'elle tendrait à l'enseignante en disant « *Oui, nous en avons un. Le voici.* »)

Stratégie 2 : inviter à nommer l'objet

Cette stratégie consiste à inviter l'enfant à nommer la nouvelle fonction des objets substitués qu'il utilise. Cette stratégie vise à faire prendre conscience que les autres joueurs ne peuvent pas savoir la nouvelle signification d'un objet substitué à moins que l'enfant ne la leur désigne verbalement (Marinova, 2014). L'enseignant·e doit ainsi amener l'enfant à dire explicitement quelle est la fonction qu'il donne à l'objet substitué qu'il a choisi pour remplacer un objet manquant, et ce, avant de l'utiliser. Par exemple, dans le rôle d'une cliente qui attend que sa voiture soit réparée, une enseignante pourrait se renseigner auprès du garagiste: « *C'est quoi ça, monsieur, une pompe à essence ?* [en indiquant une pièce cylindrique d'un jeu de construction] » (Marinova, 2014).

Stratégie 3 : rompre le lien figé

Cette stratégie consiste à amener l'enfant à transférer la signification d'un objet à un autre afin d'éviter que ne s'établisse un lien permanent entre l'objet substitué et l'objet qu'il remplace (p. ex., un enfant utilise toujours un crayon à mine pour remplacer une seringue et refuse qu'un crayon à mine serve à substituer un autre accessoire du jeu). L'enseignant·e doit alors amener l'enfant à utiliser un même objet substitué pour remplacer différents objets manquants. Par exemple, une enseignante pourrait mentionner : « *On n'a pas de thermomètre ? Bon, alors ceci n'est plus la seringue* [en désignant un crayon à mine], *à partir de maintenant, c'est un thermomètre.* » (Marinova, 2014). L'enseignant·e peut aussi amener l'enfant à utiliser différents objets substitués pour remplacer un même objet manquant. Par exemple, elle pourrait dire : « *Nous avons besoin de plusieurs seringues pour la campagne de vaccination dans les écoles. Les seringues seront donc ces crayons à mine, ces crayons-feutres, ces bâtons de colle et ces fourchettes en plastique* ».

Cinquième intervention : Soutenir le schéma de comportement de rôles

En interprétant un rôle dans le jeu symbolique, l'enfant s'approprie les actes propres à ce rôle en les reproduisant, puis en les approfondissant en fonction de ses expériences (Marinova, 2014). Certains rôles ou certains scénarios de jeu offrent des occasions authentiques à l'enfant pour imiter des comportements de lecteur (p. ex., consulter un livre de recettes, lire une histoire à sa poupée) ou de scripteur (p. ex., écrire une liste d'épicerie, écrire une adresse sur un colis) (Dubois et al., 2019; Giasson, 2011; McGee et Morrow, 2005; Neuman et Roskos, 1990). De plus, dans le jeu, les enfants utilisent « des formes de langage grammaticales et pragmatiques plus compliquées » (Bruner, 1983, p. 65). Par exemple, une enseignante à l'éducation préscolaire 5 ans indiquait 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 » (Drainville, 2017, p. 96).

Cette intervention consiste à faire le modelage d'un rôle en reproduisant des actes et des interactions sociales qui lui sont propres (Marinova, 2014). Par cette intervention, l'enseignant-e offre à l'enfant un « un modèle du rôle plus riche et plus intéressant » (Marinova, 2014, p. 71). L'enfant pourra ensuite imiter, puis s'approprier des comportements de ce rôle. L'objectif est donc d'attirer l'attention de l'enfant sur les actions, les mots et les interactions sociales entre les personnes dans des situations diverses (Bodrova et Leong, 2012). Pour réaliser cette intervention, l'enseignant-e peut : 1) jouer un rôle parallèle ou 2) un rôle secondaire (Lemay et al., 2019; Marinova, 2014).

Stratégie 1 : jouer un rôle identique parallèle

Cette stratégie consiste à jouer un rôle identique à celui que joue déjà un enfant. L'enseignant-e peut ainsi enrichir le volume de ce rôle, c'est-à-dire amener l'enfant à accomplir une plus grande variété d'actes et d'interactions attribuables à ce rôle, notamment en présentant des comportements de lecteur et de scripteur, ou en recourant à un vocabulaire spécialisé. Par exemple, une enseignante s'installerait avec sa trousse de médecin à côté d'un autre médecin et rendrait ses intentions explicites : « *Moi aussi, je serai médecin. Il y aura donc deux médecins.* » Elle se lancerait alors dans la construction de son personnage. Elle examinerait les patients et prescrirait des médicaments tout comme le fait l'autre médecin, mais en plus, elle consulterait différents livres médicaux, créerait un dossier médical pour chaque patient, etc. (Marinova, 2014).

Stratégie 2 : jouer un rôle complémentaire secondaire

Cette stratégie consiste à jouer un rôle différent et complémentaire à un rôle que joue déjà un enfant. L'enseignant-e offre alors un modèle riche pour un rôle parfois moins convoité (p. ex., client-e dans le jeu du restaurant, élève dans le jeu de l'école) (Marinova, 2014). En occupant un rôle complémentaire, l'enseignant-e peut amener les rôles des enfants ou le jeu dans son ensemble à se déployer, notamment en ajoutant des occasions d'interagir avec le langage écrit. Par exemple, dans le jeu de l'hôpital, une enseignante accepterait le rôle d'une patiente malade. Elle irait rencontrer l'infirmière et lui demanderait de noter dans son dossier sa tension, sa température et sa pression. Ensuite, dans la salle d'attente, elle demanderait à la réceptionniste si elle peut avoir des revues à lire. Enfin, quand elle rencontrerait le médecin, elle lui demanderait un billet pour justifier son absence au travail (Marinova, 2014).

Sixième intervention : Soutenir le schéma du scénario commun

Une des caractéristiques du jeu symbolique est qu'il amène les joueurs à partager leurs savoirs afin de développer ensemble une intrigue (scénario) (Pellegrini et Galda, 2000). En articulant les péripéties qui seront jouées, les enfants mobilisent leurs connaissances sur la structure du récit (début, actions/conflits et fin), ainsi que leurs habiletés narratives (Nicolopoulou et al., 2015; Pellegrini et Galda, 2000).

Cette intervention consiste à utiliser les idées de jeu des enfants pour les aider à les développer et à anticiper le moment où le scénario du jeu devient ennuyeux afin d'introduire de nouveaux personnages ou une nouvelle tournure dans le scénario (Hakkarainen et al., 2013). Voici deux stratégies qui permettent de soutenir le développement d'un scénario : 1) combiner les intentions de jeu et 2) réanimer un scénario (Bodrova et Leong, 2012; Marinova, 2014).

Stratégie 1 : combiner les intentions de jeu

Cette stratégie consiste à amener les enfants à trouver une entente lorsque plusieurs intentions de jeu sont proposées, mais que les négociations suscitent un conflit (Marinova, 2014). L'enseignant-e peut alors proposer aux enfants de combiner les différentes intentions de jeu. Cette stratégie peut se réaliser à l'extérieur ou à l'intérieur du jeu. Dans une posture extérieure au jeu symbolique, l'enseignant-e peut souffler une piste de réflexion. Par exemple, si certains enfants veulent jouer aux astronautes et que d'autres veulent jouer à l'école, l'enseignant-e pourrait leur demander : « *Que se passerait-il si les élèves faisaient une sortie scolaire pour visiter la station spatiale ?* » (Bodrova et Leong, 2012). Dans une posture intérieure au jeu symbolique, l'enseignant-e demande d'abord aux enfants de se joindre à leur jeu. Une fois accepté-e dans le jeu, l'enseignant-e prend part aux négociations et propose de combiner les intentions de jeu au moyen du langage écrit. Par exemple, si certains veulent jouer au restaurant et que d'autres veulent jouer au salon de coiffure, une enseignante pourrait suggérer de placer une brochure du menu du restaurant au salon de coiffure pour que les clients puissent commander à manger et de placer une affiche du salon de coiffure au restaurant pour que les clients puissent prendre rendez-vous et aller se faire coiffer (Marinova, 2014).

Stratégie 2 : réanimer un scénario

Cette stratégie consiste à prendre un rôle et à proposer une idée qui favorisera l'émergence de l'écrit et qui donnera un nouveau souffle à un jeu que les enfants sont sur le point d'abandonner puisqu'il ne leur semble plus intéressant (Marinova, 2014). Le but est d'amener les enfants à enrichir un scénario et à approfondir leurs connaissances sur un thème. Par exemple, si une enseignante constate que plus rien ne se passe dans le jeu de l'hôpital, elle pourrait prendre le rôle de la présidente de l'association Dr Clown et proposer d'organiser une distribution de cartes de prompt rétablissement et un spectacle de marionnettes pour les patients de l'hôpital.

Septième intervention : Soutenir la résolution de conflits dans le jeu symbolique

Pour que le jeu symbolique puisse se déployer, il est nécessaire que les enfants y interagissent harmonieusement. Des conflits peuvent toutefois survenir à tout moment. En accompagnant la gestion des comportements et la résolution de conflits dans le jeu, les enseignant-es procurent aux enfants une aide pour organiser et développer leur jeu (Marinova, Dumais et Leclaire, 2020).

Cette intervention consiste à prendre un rôle dans le jeu afin d’agir tel un médiateur ou une médiatrice dans le conflit (Jones et Reynolds, 2011). Dans ce rôle, l’enseignant-e peut guider les enfants dans la recherche de moyens pour résoudre le problème survenu, et ce, sans interrompre le cours du jeu (Jones et Reynolds, 2011). En effet, « arrêter de jouer pour écouter ce que l’enseignante dit signifie sortir de la situation imaginaire, abandonner le rôle et briser les relations construites dans le jeu » (Marinova, 2014, p. 94). L’enseignant-e passe ainsi par le jeu pour rectifier une parole ou un geste inacceptable survenu dans le contexte du jeu (Marinova, 2014), ou pour suggérer d’utiliser le langage oral (p. ex., comptines) ou le langage écrit (p. ex., liste de priorité, plan, piger un nom) comme stratégies de résolution de problèmes. Les moyens utilisés pour résoudre le problème ont ainsi pour visée de permettre au jeu de se poursuivre (Jones et Reynolds, 2011). Pour ce faire, l’enseignant-e peut mettre en œuvre l’une des stratégies suivantes tirées de Marinova (2014): 1) modifier des comportements non souhaités, 2) assurer le respect de la position hiérarchique des rôles ou 3) maintenir des interactions harmonieuses.

Stratégie 1 : modifier des comportements non souhaitables

Cette stratégie consiste à tenir compte du contexte du jeu pour amener les enfants à adopter de bons comportements en jouant (Marinova, 2014). Pour ce faire, l’enseignant-e prend un rôle et pose des questions pertinentes qui permettent aux enfants d’utiliser leurs mots pour communiquer efficacement avec l’adulte et entre eux (Jones et Reynolds, 2011). Prenons l’exemple d’un garçon et d’une fille qui jouent dans le sable avec des camions. Le garçon pousse la fille qui a accidentellement rempli le trou qu’il venait de creuser. Celle-ci se venge en poussant son ami. Une enseignante pourrait alors intervenir ainsi : « *Oh là, que se passe-t-il ici? Je suis le contremaître du chantier et je veux savoir ce qui se passe entre mes deux meilleurs camionneurs* ». Le garçon expliquerait la nature du conflit. L’enseignante pourrait ajouter : « *Je vois. Qui va recreuser ce trou, il est très important.* » Le garçon dirait : « *C’est moi qui veux le faire !* » Alors l’enseignante proposerait : « *Bien, je vous propose de réaliser le plan du*

chantier sur cette feuille. Nous y indiquerons l'endroit où se trouvera le trou et nous tracerons le chemin que pourra emprunter le camion ».

Stratégie 2 : assurer le respect de la position hiérarchique des rôles

Cette stratégie consiste à s'assurer qu'un enfant ne s'approprie pas des actes ou les fonctions intéressantes du rôle principal, alors qu'il joue un rôle secondaire (Marinova, 2014). Dans la classe, certains enfants se révèlent des leaders dans le jeu symbolique. Ils occupent souvent un rôle principal (p. ex., enseignant·e dans le jeu de l'école, cuisinier dans le jeu du restaurant). Lorsqu'un rôle principal est joué par un autre enfant, il arrive que l'enfant leader, qui joue un rôle secondaire, s'approprie des actes du rôle principal. L'enseignant·e doit alors s'intégrer au jeu pour permettre à l'enfant qui occupe le rôle principal de développer son personnage. Par exemple, un leader joue l'infirmier dans le jeu de l'hôpital, mais il s'empare du calepin de prescriptions et donne lui-même les prescriptions. Une enseignante pourrait alors prendre le rôle d'une patiente et, lorsque l'infirmier proposerait de lui rédiger une prescription, elle dirait : « *La prescription doit absolument être écrite et signée par un médecin, sinon je ne pourrai pas avoir mes médicaments à la pharmacie !* » (Marinova, 2014).

Stratégie 3 : maintenir des interactions harmonieuses

Les conflits peuvent également survenir lorsque des actes ou des paroles des enfants sous-tendent de mauvaises intentions personnelles cachées derrière le rôle qu'ils interprètent dans le jeu (p. ex., Dans le jeu de l'école, une fillette profite de son rôle d'enseignante pour punir un autre enfant, qui joue un élève, avec qui elle a des différends dans la vraie vie) (Marinova, 2014). Cette stratégie consiste à confronter l'enfant face à ses vraies intentions afin que le jeu puisse se poursuivre dans une ambiance agréable et constructive. Par exemple, une enseignante pourrait prendre le rôle de la maman de l'élève puni et se présenter à la fillette qui joue l'enseignante : « *Bonjour, je viens chercher mon fils qui a été puni. Que s'est-il passé ?* » Elle écouterait les explications de l'enseignante et ajouterait : « *c'est étrange, mon garçon n'agit pas de la sorte habituellement* ». Elle se tournerait ensuite vers l'élève puni et lui demanderait : « *c'est bien ce qui s'est passé ?* » Il aurait alors l'occasion d'exprimer son désaccord ou son sentiment d'injustice face à la situation. Toujours dans son rôle de maman, l'enseignante

demanderait : « *Que pourrions-nous faire pour que demain soit une bonne journée à l'école ?* », ce qui permet aux enfants de proposer leurs idées et de se réconcilier.

Huitième intervention : Soutenir l'apprentissage de médiateurs

Dans le jeu symbolique, les enfants reproduisent et élaborent des rôles sociaux en s'appuyant « sur les actes et les interactions qu'ils ont observés préalablement dans la vie réelle » (Marinova, 2016, p. 71). Ainsi, le scénario des jeux symboliques planifié par les enfants reproduit les situations problèmes qui surgissent lors des interactions sociales et amènent les joueurs à trouver des solutions pour permettre au jeu de se poursuivre. Dans la vie quotidienne, le recours au langage oral et au langage écrit permet à l'humain de résoudre toutes sortes de problèmes (Bodrova et Leong, 2012). En effet, en ayant recours au langage oral (p. ex., se parler à soi-même, réciter une comptine pour mémoriser une démarche) ou au langage écrit (p. ex., écrire une liste de tâches à faire, utiliser un aide-mémoire), l'être humain arrive à augmenter ses capacités cognitives (Bodrova et Leong, 2012).

Cette intervention consiste ainsi à proposer une tâche ou à provoquer une situation problème dans le scénario du jeu symbolique dans le but de collaborer ensuite avec l'enfant dans l'accomplissement de la tâche ou la résolution du problème, et ce, en ayant recours au langage oral ou écrit. Voici trois stratégies¹²⁴ pour y parvenir : 1) modeler l'utilisation du langage oral en tant qu'outil de réflexion; 2) encourager les enfants à parler pendant qu'ils réfléchissent; 3) utiliser le langage écrit comme médiateur pour faciliter l'accomplissement d'une tâche (Bodrova et Leong, 2012).

Stratégie 1 : modeler l'utilisation du langage oral comme outil de réflexion

Cette stratégie consiste à exprimer à voix haute ce que pense l'enseignant-e alors qu'il ou elle résout un problème (Bodrova et Leong, 2012). Les propos de l'enseignant-e mettent en lumière les options de solutions qu'il ou elle perçoit et son raisonnement pour aider les enfants « à s'approprier des stratégies de réflexion "cachées" » (Bodrova et Leong, 2012, p. 114). Par exemple, un enseignant pourrait jouer un cuisinier dans le jeu de la pâtisserie. Il demanderait à sa coéquipière cuisinière de lui donner le plus gros fruit disponible. Voyant que l'enfant hésite et n'ose pas répondre, l'enseignant dirait alors : « *Eh bien ! Je me demande comment je peux trouver de quel fruit il s'agit. Oh ! Je pourrais les mettre*

¹²⁴ Dans l'ouvrage de Bodrova et Leong (2012), les stratégies d'intervention ne sont pas situées dans le contexte du jeu symbolique. Nous avons choisi de présenter les stratégies que les auteures proposent en les situant dans le jeu symbolique alors que l'enseignant-e adopte une posture à l'intérieur du jeu.

ensemble. » L'enseignant pourrait alors placer les fruits de plastique un à côté de l'autre et dire : « *Si je regarde de côté, je peux voir que celui-ci est plus gros que l'autre* » (Bodrova et Leong, 2012, p. 114).

Stratégie 2 : encourager la réflexion à voix haute

Cette stratégie consiste à « demander aux enfants de parler afin qu'ils traitent de nouvelles informations ou qu'ils renforcent des notions déjà acquises » (Bodrova et Leong, 2012, p. 114). L'enseignant-e peut demander à l'enfant de lui exposer son raisonnement, de discuter avec un autre enfant afin de partager des idées et des pistes de solution, ou de se parler à lui-même tout en réfléchissant. Par exemple, dans le jeu des policiers et des voleurs, une enseignante pourrait jouer le rôle d'une policière et aller trouver le lieutenant de l'escouade. Elle lui dirait : « *Je suis allée inspecter les lieux du vol et j'ai trouvé des miettes de fromage, des empreintes de pattes et des poils noirs. Qui a bien pu voler la bague?* » Voyant que l'enfant réfléchi dans sa tête, elle pourrait lui dire : « *À quoi pensez-vous lieutenant? Quels suspects avez-vous en tête?* »

Stratégie 3 : utiliser le langage écrit comme médiateur pour faciliter la résolution d'un problème ou l'accomplissement d'une tâche

Cette stratégie consiste à apprendre aux enfants à utiliser le langage écrit comme médiateur, c'est-à-dire comme moyen intermédiaire entre le « stimulus environnemental » (la tâche ou le problème) et « la réponse de l'individu à ce stimulus » (le comportement de l'enfant face à la tâche, la solution proposée) (Bodrova et Leong, 2012, p. 78). L'enseignant-e collabore ainsi avec l'enfant dans la résolution d'un problème ou l'accomplissement d'une tâche en l'amenant à recourir à l'écriture (p. ex., dessin, liste, lettres, symboles...) ou aux écrits (p. ex., affiche, livre, aide-mémoire...) pour y parvenir. Par exemple, une enseignante pourrait jouer une infirmière dans le jeu de la clinique médicale. Elle constaterait que le médecin cherche toujours ses outils (stéthoscope, otoscope, thermomètre, pansements, compte-gouttes, pincettes, etc.) dans sa valise. Elle dirait : « *Ne serait-il pas plus facile d'organiser vos outils ailleurs que dans une valise* ». L'enfant viderait alors le contenu sur la table et dirait : « *Comme ça, je les vois mieux, mais ils traînent...* » L'enseignante irait alors chercher un bac avec des tiroirs frontaux. Ensemble, ils répartiraient les outils dans les tiroirs. Tel que prévu par l'enseignante, le médecin n'arriverait toujours pas à trouver son matériel et devrait ouvrir plusieurs tiroirs pour trouver ce qu'il cherche. Elle ajouterait alors : « *Comment serait-il possible de savoir ce qui se trouve dans*

chaque tiroir sans avoir à tous les ouvrir à chaque fois? » L'enfant pourrait alors avoir l'idée d'identifier les tiroirs avec une étiquette. Avec l'aide de l'infirmière, le médecin organiserait les outils selon un thème et dessinerait une image qui l'aiderait à se souvenir de ce qui est rangé à cet endroit (p. ex., un cœur pour le tiroir du stéthoscope. Une oreille et un œil pour le tiroir de l'otoscope et des compte-gouttes, etc.).

3.3.2 Procédure de planification des interventions de soutien de l'émergence de l'écrit

La planification de l'intervention doit prendre appui sur l'analyse des observations, c'est-à-dire que les pistes d'intervention ciblées et les intentions pédagogiques formulées à l'étape précédente de la démarche doivent orienter le choix d'intervention parmi les différentes stratégies présentées dans les pages précédentes. Pour faire un choix éclairé, voici la procédure à suivre :

- 5- En ayant en tête la piste d'intervention ciblée et l'intention pédagogique formulée, identifiez les interventions et les stratégies pertinentes et anticipez leur mise en œuvre. Au besoin, retournez lire la description des interventions et des stratégies présentées dans la section 3.3.1.
- 6- Sélectionnez les stratégies qui semblent les plus appropriées au regard de l'intérêt et des besoins de l'enfant ciblé par l'intervention ainsi que l'intention pédagogique visée.
- 7- Planifiez l'intervention à mettre en œuvre en complétant (si désiré) la grille de planification (Tableau I.11) présentée à la page suivante.

Un exemple de la procédure de planification est présenté dans les pages qui suivent. Des exemples supplémentaires sont fournis dans l'annexe 3 de ce dispositif pédagogique (p. 396).

Tableau I.11 Grille de planification des interventions de soutien de l'émergence de l'écrit dans le jeu symbolique

1. Résultats dégagés de l'analyse des observations
Enfant(s) visé(s) par l'intervention :
Composante(s) de l'émergence de l'écrit située(s) dans la ZDP de l'enfant et ciblée(s) par l'intervention :
Piste d'intervention ciblée pour soutenir les habiletés de jeu de l'enfant :
Intention pédagogique visée par l'intervention :
2. Stratégie(s) d'intervention pertinente(s)
3. Planification de l'intervention
Thème du jeu symbolique :
Rôle de l'enseignant-e (posture à l'intérieur du jeu symbolique) :
Description de la /des stratégie(s) à mettre en œuvre :
4. Anticipation des retombées de l'intervention
Sur le développement de l'émergence de l'écrit :
Sur les habiletés de jeu :

Tableau I.12 Exemple d'une planification de soutien de l'émergence de l'écrit dans le jeu symbolique

1. Résultats dégagés de l'analyse des observations	
Enfant(s) visé(s) par l'intervention : Fédora et Dylan	
Composante(s) de l'émergence de l'écrit située(s) dans la ZDP de l'enfant et ciblée(s) par l'intervention : Vocabulaire et réorganisation du lexique mental.	
Piste d'intervention ciblée pour soutenir les habiletés de jeu de l'enfant : Soutenir le développement du rôle d'explorateurs en amenant Dylan et Fédora à utiliser de nouveaux accessoires liés à ce rôle.	
Intention pédagogique visée par l'intervention : Amener les enfants à entendre de nouveaux mots de vocabulaire, à faire des liens avec leur lexique actuel et à les réinvestir dans leur jeu.	
2. Stratégie(s) d'intervention pertinente(s)	
Fournir du matériel varié	Ajouter des accessoires (objet réel ou objet substitut) dans les sacs à dos des explorateurs (loupe, grapin, télescope, lunette de vision nocturne, lampe frontale, canne à pêche, filet à insectes, appareil photo, etc.).
Poser des questions qui invitent à une réponse étendue et à l'exploration	Si les enfants découvrent les nouveaux accessoires, leur poser des questions sur ce qu'ils en savent (leur nom, leur utilisation, les liens qu'ils font avec d'autres concepts, etc.).
Créer des manques	En tant que co-joueuse, proposer des péripéties qui requièrent l'utilisation d'accessoires que les explorateurs n'ont pas afin de créer le manque, puis l'ajout de ce matériel manquant (par la substitution).
Faire la démonstration (rôle identique parallèle)	En tant qu'exploratrice, utiliser de nouveaux accessoires qui sont dans mon sac à dos. Nommer les objets et, en jouant, faire la démonstration (montrer par des gestes et expliquer avec des mots) de leur utilisation et faire des liens avec des objets déjà connus des enfants.
Utiliser le langage écrit comme médiateur	Pour apprendre comment utiliser un accessoire (p. ex., installer le télescope, pêcher avec la canne à pêche), intégrer un mode d'emploi qui illustre les étapes d'utilisation de l'objet auquel les enfants pourront se référer.
3. Planification de l'intervention	
Thème du jeu symbolique : Les explorateurs	
Rôle de l'enseignant-e (posture à l'intérieur du jeu symbolique) : Exploratrice (rôle identique parallèle)	

Description de la /des stratégie(s) à mettre en œuvre :

6. Un jour, ajouter à l'insu des enfants une canne à pêche, un filet et des hameçons dans le sac des explorateurs.
7. Prendre le rôle d'une exploratrice et, si nécessaire, amener le scénario du jeu vers l'exploration d'un cours d'eau (rivière, lac, mer, océan...)
8. Laisser les enfants découvrir le matériel et exprimer ce qu'ils savent concernant son utilisation. Partir de ce qu'ils savent et amener leurs connaissances plus loin dans le jeu en pêchant une variété de poissons (nommer différentes espèces), en préparant leur ligne à pêche (moulinet, bobine de fil, hameçon, crochet, appât, leurre), en allant pêcher (veste de flottaison, chaloupe).
9. Provoquer une situation problème : le fil est mal installé sur la canne à pêche et il est impossible de ramener la prise. Comment faire pour se souvenir de la marche à suivre pour bien passer le fil?

4. Anticipation des retombées de l'intervention

Sur le développement de l'émergence de l'écrit : Les enfants auront entendu et utilisé en contexte de nouveaux mots de vocabulaire. Ils auront utilisé l'écrit pour « mémoriser ». Ils auront expliqué comment on utilise une canne à pêche et auront peut-être décrit certaines espèces de poissons qu'ils connaissent (ou de nouveaux poissons pêchés dans leur jeu).

Sur les habiletés de jeu : Les enfants pourront réinvestir le vocabulaire appris dans le jeu des cuisiniers s'ils préparent du poisson ou dans celui de l'aquarium/du zoo. Ils pourront réinvestir la stratégie d'utiliser l'écrit pour mémoriser une marche à suivre dans un autre jeu.

Étape 4

Retour sur la démarche

3.4 Retour sur la démarche

Le retour réflexif sur la démarche consiste, pour l'enseignant-e, à s'interroger sur la pertinence des actions posées et à déterminer la suite de ses interventions. Pour ce faire, nous proposons à l'enseignant-e quelques pistes de réflexion qui l'aideront à porter un regard critique sur sa pratique et qui contribueront à son développement professionnel. Les paragraphes qui suivent sont donc organisés autour de trois questions tirées de Cloutier (2012, p. 69). Nous proposons également un questionnaire que l'enseignant-e peut remplir pour identifier ses forces et ses défis concernant la démarche d'observation, d'analyse et d'intervention proposée (voir le Tableau I.13).

3.4.1 Suis-je intervenu-e de façon appropriée ?

Rappelons que, selon Vygotsky (1978), l'enseignement du langage écrit à l'éducation préscolaire doit être organisé afin que la lecture et l'écriture soient nécessaires à quelque chose, c'est-à-dire qu'elles ne doivent pas consister en des exercices purement mécaniques. Les interventions de l'enseignant-e dans le jeu symbolique visant à soutenir l'émergence de l'écrit doivent ainsi permettre de faciliter les échanges, d'aider les enfants à trouver leurs propres réponses et de les amener à poser des questions (Rosenblatt, 1994). Lors du retour sur la démarche, l'enseignant-e doit donc se demander si sa façon d'intervenir a permis de soutenir le développement de connaissances, d'habiletés liées à l'émergence de l'écrit et de faire vivre une expérience positive avec le langage écrit.

3.4.2 Ai-je agi en partenaire avec l'enfant ?

Dans la perspective vygotkienne, le rôle de l'enseignant-e consiste à collaborer avec l'enfant dans la réalisation d'une tâche en l'amenant à utiliser le langage (oral ou écrit) pour réfléchir. Cela implique que l'enfant demeure actif et initiateur d'idées, tandis que l'enseignant-e lui propose des défis appropriés et stimulants (Cloutier, 2012). En tant que partenaire de jeu, l'enseignant-e adopte une posture ludique et partage avec l'enfant le pouvoir de décider et de gérer la situation (Marinova, 2014). Il peut également arriver que cela soit bénéfique pour l'enfant que l'enseignant-e initie des idées (Cloutier, 2012). L'enseignant-e doit néanmoins rester vigilant-e afin que ses idées ne soient pas imposées à l'enfant (Cloutier, 2012). Dans le cas contraire, l'enseignant-e agit en tant que directeur-trice du jeu, ce qui consiste à « dire aux enfants quoi faire dans leurs jeux, à leur poser des questions, à commenter ce qu'elle voit, à relier le jeu à la réalité, etc. » (Lemay et al., 2019, p. 64). Si l'enseignant-e agit en tant que directeur-trice

du jeu plutôt qu'en partenaire, ses interventions pourront avoir été perçues par les joueurs comme des interférences (Lemay et al., 2019). Lors du retour sur la démarche, l'enseignant·e est ainsi invité·e à s'interroger sur son rôle : ai-je agi en tant que partenaire dans le jeu de l'enfant ou en tant que directeur·trice?

3.4.3 Ai-je bien ciblé la ZDP de l'enfant ?

Lors de la mise en œuvre d'une intervention, l'enseignant·e doit s'assurer que celle-ci contribue à un développement potentiel de l'enfant. Pour ce faire, l'enseignant·e doit être attentif·ve aux réactions de ce dernier. Par exemple, lorsqu'une intervention de l'adulte amène l'enfant au-delà de sa ZDP, ce dernier pourrait se désintéresser de son jeu et l'abandonner ou répondre de façon brève aux initiatives de l'enseignant·e (Cloutier, 2012). Par conséquent, lors du retour sur la démarche, l'enseignant·e doit prendre du recul sur ses interventions et sur les réactions qu'elles ont suscité chez les enfants afin de s'assurer d'avoir « une compréhension plus exacte des besoins de l'enfant ou des enfants visés en termes d'apprentissages réalisés ou à réaliser » (Manningham et Vaillant, 2017, p. 52). Il ou elle peut alors se demander si les informations recueillies lors des observations étaient suffisantes pour planifier ses interventions de soutien de l'émergence de l'écrit et identifier les informations supplémentaires nécessaires pour y parvenir, ce qui lui permettra de mieux orienter ses prochaines observations.

3.4.4 Autoévaluation du développement professionnel de l'enseignant·e

Pour accompagner l'enseignant·e dans son développement professionnel, nous proposons une grille d'autoévaluation de ses habiletés à intervenir dans le jeu symbolique pour soutenir l'émergence de l'écrit. Cette grille propose quatre éléments observables en lien avec les trois questions de réflexion présentées ci-dessus. En portant un regard critique sur les interventions qu'il ou elle a mises en œuvre dans les jeux symboliques, l'enseignant·e pourra évaluer quels éléments représentent un défi et lesquels sont acquis. En identifiant ses défis, il ou elle pourra rechercher des moyens de s'améliorer, notamment en prenant appui sur ses forces.

Tableau I.13 Grille d'autoévaluation de mon habileté à intervenir dans le jeu symbolique pour soutenir l'émergence de l'écrit

Questions de réflexion	Éléments observables	Échelle		
		Je n'y arrive pas	J'y arrive difficilement	J'y arrive aisément
Suis-je intervenu-e de façon appropriée ?	Je tiens compte des intérêts, du bagage socioculturel et des connaissances antérieures des enfants dans mes propos et mes interventions.			
	L'utilisation du vocabulaire est contextualisée afin que les enfants puissent enrichir et réorganiser leur lexique mental.			
	L'utilisation des écrits et de l'écriture permet d'enrichir l'un ou l'autre des schémas du jeu symbolique (substitution, rôle et scénario).			
	Je provoque une variété de situations de communication à l'oral et à l'écrit (différentes conduites discursives et différentes fonctions de l'écrit).			
Ai-je agi en partenaire avec l'enfant ?	Je m'insère dans le jeu en prenant un rôle et en mettant en arrière-plan ma posture d'enseignant-e.			
	Je m'insère dans le jeu des enfants pour introduire une tâche, du matériel ou un problème, et ce, sans prendre la direction du jeu.			
	J'interviens en « faisant du pouce » sur les idées des enfants.			
	Je collabore avec les enfants dans la réalisation de tâches ou la résolution de problèmes que je leur propose (sans « faire à leur place »).			
Ai-je bien ciblé la ZDP de l'enfant ?	Mes interventions prennent appui sur les connaissances antérieures des enfants (niveau actuel).			
	Mes interventions proposent un défi à la portée des enfants (niveau le plus proche de développement).			
	J'amène les enfants à recourir au langage oral ou écrit (instruments psychologiques) pour réussir la tâche proposée.			
	Je suis attentive aux réactions des enfants face à la tâche proposée dans le jeu (découragement, désintérêt, évitement, persévérance, engouement).			

Annexe 1 du dispositif pédagogique (prototype 2)

Prise en compte de la dimension socioculturelle des enfants

Le développement langagier de l'enfant se réalise en interaction avec un environnement social et culturel. En effet, les groupes sociaux auxquels appartient un enfant affectent « la manière dont il perçoit l'écriture, son apprentissage et ses usages et dans les valeurs qu'il leur accorde » (Barré-De Miniac, 2015, p. 57). Son bagage social et culturel teinte ainsi sa conception de l'apprentissage du langage écrit, ses opinions et ses attitudes. C'est pourquoi l'enseignant-e ne peut faire abstraction de la dimension socioculturelle de l'enfant, c'est-à-dire de ses expériences vécues avant son entrée à l'éducation préscolaire. Pour aider l'enseignant-e à tenir compte de cette dimension socioculturelle, nous proposons dans le Tableau I.14 quelques sujets de discussion qui pourraient être abordés en classe lors de périodes de causerie avec les enfants. Une grille de consignation des informations collectées lors de ces causeries (Tableau I.15) est également présentée afin de permettre à l'enseignant-e de s'y référer lorsqu'il ou elle analyse les observations réalisées lors des jeux symboliques des enfants.

Tableau I.14 Suggestions de sujets de discussion à aborder avec les enfants pour connaître leur bagage socioculturel en lien avec l'émergence de l'écrit

Sujets de discussion	Informations recherchées
As-tu déjà entendu des gens parler d'autres langues que le français? <ul style="list-style-type: none">➤ Sais-tu quelle langue c'était?➤ À quel endroit/moment?➤ Est-ce que tu comprends ou parles cette langue toi aussi?	La langue maternelle de l'enfant. Les langues secondes de l'enfant. L'exposition de l'enfant à différentes langues.
À la maison, est-ce qu'on t'a déjà raconté des histoires? <ul style="list-style-type: none">➤ Qui est-ce qui te les racontait?➤ Des histoires racontées à voix haute ou dans des livres?➤ À quel moment de la journée?	La place qu'occupent les récits à l'oral et à l'écrit dans la culture familiale. La fréquence à laquelle l'enfant s'est fait raconter ou lire des histoires.
À quel endroit as-tu déjà vu des livres? <ul style="list-style-type: none">➤ À quoi servent les livres à cet endroit?➤ Que font les gens avec ces livres?	Les endroits communautaires fréquentés par l'enfant (librairie, bibliothèque, restaurant, épicerie, lieu de culte, etc.). La représentation qu'a l'enfant des fonctions de l'écrit.
À la maison, as-tu déjà vu des membres de ta famille lire? <ul style="list-style-type: none">➤ Qui as-tu vu lire?	Les modèles de lecteurs dans l'entourage immédiat de l'enfant.

<ul style="list-style-type: none"> ➤ Qu'est-ce qu'il ou elle lisait? ➤ À quoi ça sert de lire? ➤ Est-ce que cette personne t'a montré comment elle fait pour lire? 	<p>La représentation qu'a l'enfant des fonctions de l'écrit.</p> <p>La représentation qu'a l'enfant du processus de lecture.</p>
<p>À la maison, as-tu déjà vu des membres de ta famille écrire?</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Qui as-tu vu écrire? ➤ Qu'est-ce qu'il ou elle écrivait? ➤ À quoi ça sert d'écrire? ➤ Est-ce que cette personne t'a montré comment elle fait pour écrire? 	<p>Les modèles de scripteurs dans l'entourage immédiat de l'enfant.</p> <p>La représentation qu'a l'enfant des fonctions de l'écrit.</p> <p>La représentation qu'a l'enfant du processus d'écriture.</p>
<p>Quand tu n'es pas à l'école, est-ce qu'il t'arrive de regarder des livres?</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Où ? ➤ Quand ? ➤ Seul-e ou avec quelqu'un (qui) ? 	<p>La place qu'occupent les livres dans la culture familiale.</p> <p>La fréquence à laquelle l'enfant a manipulé des livres.</p>

Tableau I.15 Fiche individuelle du bagage socioculturel en lien avec l'émergence de l'écrit

Nom de l'enfant :
Langue maternelle :
Langue(s) seconde(s) :
Valeur familiale (ou communautaire) accordée au récit à l'oral ou à l'écrit :
Modèles de lecteurs et de scripteurs dans son environnement familial :
Expériences vécues autour de la lecture :
Représentation de l'enfant au sujet de la lecture (fonctions et processus) :
Expériences vécues autour de l'écriture :
Représentation de l'enfant au sujet de l'écriture (fonctions et processus) :

Annexe 2 du dispositif pédagogique (prototype 2)

Outils visant à consigner et à analyser les manifestations observables de l'émergence de l'écrit des enfants lors des interactions sociales dans le jeu symbolique

<p>Quand :</p> <p>Qui :</p> <p>Contexte (thème, substitutions, rôles, scénario) :</p> <p>Comportements vus ou paroles entendues :</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	<p>Enregistrement vidéo des observations réalisé</p> <p>Titre de l'enregistrement :</p> <hr/>
<p><i>Espace pour coller une photo 4 x 6</i></p>	

<p style="text-align: center;">Langage oral</p> <p>Conduites discursives :</p> <p><input type="checkbox"/> Narrative <input type="checkbox"/> Descriptive <input type="checkbox"/> Explicative <input type="checkbox"/> Argumentative <input type="checkbox"/> Justificative <input type="checkbox"/> Prescriptive</p> <p>Pragmatique</p> <p><input type="checkbox"/> Actes de parole (demander, saluer, interrompre, faire part de son opinion, remercier, refuser, accepter, ...) <input type="checkbox"/> Adaptation <input type="checkbox"/> Raisonnement (inférence, métaphore)</p> <p>Phonologie, vocabulaire et morphosyntaxe:</p> <p>Niveau de décontextualisation de la situation de communication</p> <p><input type="checkbox"/> Dialogue <input type="checkbox"/> Récit à l'oral <input type="checkbox"/> Conversation téléphonique <input type="checkbox"/> Dictée à l'adulte <input type="checkbox"/> Écriture</p>	<p style="text-align: center;">Rapport à l'écrit (écriture et lecture)</p> <p>Quoi :</p> <p>Comment :</p> <p><input type="checkbox"/> De sa propre initiative <input type="checkbox"/> À la suggestion d'un autre enfant ou de l'adulte</p> <p><input type="checkbox"/> De manière indépendante <input type="checkbox"/> En interaction avec d'autres enfants <input type="checkbox"/> En interaction avec un adulte</p> <p>Fonction/but :</p> <p><input type="checkbox"/> Exprimer ses besoins, ses sentiments et ses goûts <input type="checkbox"/> Garder en mémoire et organiser des informations <input type="checkbox"/> S'informer et informer <input type="checkbox"/> Découvrir, explorer, apprendre et connaître <input type="checkbox"/> Communiquer avec les autres <input type="checkbox"/> Créer, imaginer <input type="checkbox"/> Agir et faire agir</p> <p>Stratégies/ressources utilisées:</p>
<p style="text-align: center;">Langage écrit (utilisation de l'écriture)</p> <p>Quoi :</p> <p><input type="checkbox"/> Dessin et/ou gribouillis <input type="checkbox"/> Pseudo-lettres et/ou lettres</p> <p>Préoccupation visuographique :</p> <p><input type="checkbox"/> Orientation gauche-droite, haut-bas, retour à la ligne <input type="checkbox"/> Pseudo-lettres et lettres (sans correspondance au son)</p> <p>Préoccupation sémiographique et lexicale :</p> <p><input type="checkbox"/> Représentation variée pour différents mots <input type="checkbox"/> Donne un sens à ses représentations graphiques <input type="checkbox"/> Écrit un mot mémorisé ou recopie à partir d'un modèle <input type="checkbox"/> Utilise des indices pour se rappeler de ce qu'il a « écrit »</p> <p>Préoccupation phonographique :</p> <p><input type="checkbox"/> Écrit en établissant la correspondance lettre-son Correspondances réussies : _____</p> <p>Préoccupation pour la norme orthographique :</p> <p><input type="checkbox"/> Écrit en utilisant le bon phonogramme (ex : o, au, eau)</p>	<p style="text-align: center;">Langage écrit (utilisation des écrits)</p> <p>Quoi :</p> <p>Connaissance de l'alphabet :</p> <p><input type="checkbox"/> Reconnaît des lettres (nom, son ou forme) _____ <input type="checkbox"/> Récite l'alphabet</p> <p>Langage technique :</p> <p><input type="checkbox"/> Identifie un concept (pointe et nomme) : Lettre - mot - phrase - chiffre - symbole Signe de ponctuation – espace entre les mots <input type="checkbox"/> Distingue mots et images</p> <p>Conventions :</p> <p><input type="checkbox"/> Mode de lecture (gauche-droite / haut en bas / retour à la ligne / devant vers derrière) <input type="checkbox"/> Emplacement et rôle du titre <input type="checkbox"/> Rôle de l'auteur, de l'illustrateur et de la maison d'édition <input type="checkbox"/> Pagination</p>

Habiletés métalinguistiques

Conscience phonologique

L'enfant constate que des mots ont un son en commun (spontanément ou volontairement)

- De manière indépendante
- En interaction avec d'autres enfants ou l'adulte

L'enfant segmente (scande) un mot en syllabes (spontanément ou volontairement)

- De manière indépendante
- En interaction avec d'autres enfants ou l'adulte

L'enfant fusionne des sons pour créer un mot (spontanément ou volontairement)

- De manière indépendante
- En interaction avec d'autres enfants ou l'adulte

L'enfant enlève ou substitue des sons d'un mot pour en créer un nouveau (spontanément ou volontairement)

- De manière indépendante
- En interaction avec d'autres enfants ou l'adulte

Conscience sémantique (substitution)

- Ne désigne pas la nouvelle fonction des objet substitués
- Désigne verbalement la nouvelle fonction des objets
- Désigne par un mot, un geste ou un signe (mot, lettre, dessin, symbole) la nouvelle fonction des objets

Substitution observée :

Identifiez le potentiel d'apprentissage des enfants (connaissances et habiletés dans la ZDP) :

Ciblez une piste d'intervention qui vise à enrichir le jeu symbolique (schéma de substitution, du rôle ou du scénario) :

Formulez une intention pédagogique cohérente avec la piste d'intervention et liée au potentiel d'apprentissage identifié :

Annexe 3 du dispositif pédagogique (prototype 2)

Exemples de la procédure d'observation et d'analyse des manifestations observables de l'émergence de l'écrit

Exemple 1 : Le stationnement des voitures

Quand : 15 sept. Jeux libres, AM

Qui : Timéo, Abel et Tyson

Contexte (thème, substitutions, rôles, scénario) :

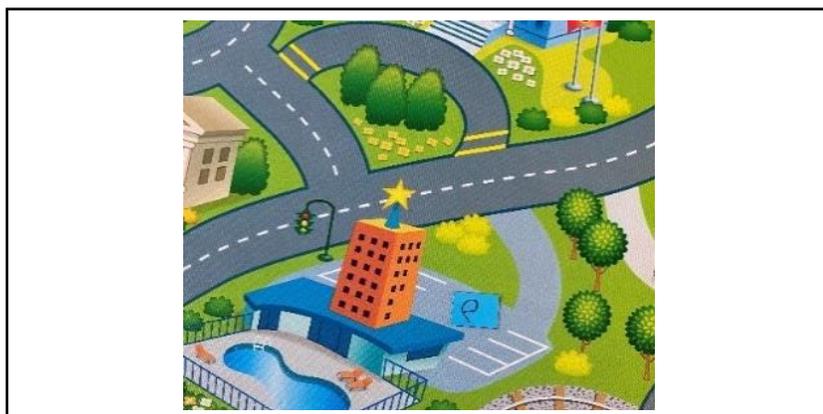
Jeu des petites voitures sur un tapis de jeu (ville). Les enfants sont des conducteurs qui roulent. Pas de scénario préétabli.

Comportements vus ou paroles entendues :

Timéo va chercher un bout de papier bleu, écrit la lettre « P » dessus et pose le papier sur un endroit du tapis. Il dit à Abel et Tyson qui jouent avec lui que ce sera le « parking ». Tyson lui demande pourquoi il a dessiné un « P » sur le papier. Timéo répond qu'il a vu cette pancarte quand il est allé au magasin avec ses parents. Tyson demande encore : « Oui, mais pourquoi la lettre P? » Timéo hausse les épaules, ignore la question de Tyson et reprend sa petite voiture pour jouer.

Enregistrement vidéo des observations réalisé

Titre de l'enregistrement :



<p style="text-align: center;">Langage oral</p> <p>Conduites discursives : (Timéo)</p> <p><input type="checkbox"/> Narrative <input type="checkbox"/> Descriptive <input checked="" type="checkbox"/> Explicative <input type="checkbox"/> Argumentative <input type="checkbox"/> Justificative <input type="checkbox"/> Prescriptive</p> <p><i>Timéo explique qu'il a vu cette pancarte, mais n'explique pas ce qu'elle représente (pourquoi un P?)</i></p> <p>Pragmatique (Tyson)</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Actes de parole (demander, saluer, interrompre, faire part de son opinion, remercier, refuser, accepter, ...) <input type="checkbox"/> Adaptation</p> <p><input type="checkbox"/> Raisonnement (inférence, métaphore)</p> <p>Phonologie, vocabulaire et morphosyntaxe:</p> <p>Niveau de décontextualisation de la situation de communication</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Dialogue (<i>Timéo et Tyson</i>) <input type="checkbox"/> Récit à l'oral <input type="checkbox"/> Conversation téléphonique <input type="checkbox"/> Dictée à l'adulte <input type="checkbox"/> Écriture</p>	<p style="text-align: center;">Rapport à l'écrit (écriture et lecture)</p> <p>Quoi : <i>Timéo écrit un P sur un papier pour indiquer l'espace de stationnement</i></p> <p>Comment :</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> De sa propre initiative <input type="checkbox"/> À la suggestion d'un autre enfant ou de l'adulte</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> De manière indépendante <input type="checkbox"/> En interaction avec d'autres enfants <input type="checkbox"/> En interaction avec un adulte</p> <p>Attitude : <input checked="" type="checkbox"/> Favorable <input type="checkbox"/> Défavorable</p> <p>Fonction/but :</p> <p><input type="checkbox"/> Exprimer ses besoins, ses sentiments et ses goûts <input type="checkbox"/> Garder en mémoire et organiser des informations <input type="checkbox"/> S'informer et informer <input type="checkbox"/> Découvrir, explorer, apprendre et connaître <input type="checkbox"/> Communiquer avec les autres <input type="checkbox"/> Créer, imaginer <input checked="" type="checkbox"/> Agir et faire agir</p> <p>Stratégies/ressources utilisées: <i>Connaissances antérieures : Timéo reproduit un symbole observé</i></p>
<p style="text-align: center;">Langage écrit (utilisation de l'écriture)</p> <p>Quoi : <i>Timéo écrit un P sur un papier pour indiquer l'espace de stationnement</i></p> <p><input type="checkbox"/> Dessin et/ou gribouillis <input checked="" type="checkbox"/> Pseudo-lettres et/ou lettres</p> <p>Préoccupation visuographique :</p> <p><input type="checkbox"/> Orientation gauche-droite, haut-bas, retour à la ligne <input checked="" type="checkbox"/> Pseudo-lettres et lettres (sans correspondance au son)</p> <p>Préoccupation sémiographique et lexicale :</p> <p><input type="checkbox"/> Représentation variée pour différents mots <input checked="" type="checkbox"/> Donne un sens à ses représentations graphiques <input checked="" type="checkbox"/> Écrit un mot mémorisé ou recopie à partir d'un modèle <input type="checkbox"/> Utilise des indices pour se rappeler de ce qu'il a « écrit »</p> <p>Préoccupation phonographique :</p> <p><input type="checkbox"/> Écrit en établissant la correspondance lettre-son Correspondances réussies : _____</p> <p>Préoccupation pour la norme orthographique :</p> <p><input type="checkbox"/> Écrit en utilisant le bon phonogramme (ex : o, au, eau)</p>	<p style="text-align: center;">Langage écrit (utilisation des écrits)</p> <p>Quoi : <i>Tyson reconnaît la lettre P que Timéo a écrite sur un papier</i></p> <p>Connaissance de l'alphabet :</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Reconnaît des lettres (nom, son ou forme) <u> P </u> <input type="checkbox"/> Récite l'alphabet</p> <p>Langage technique :</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Identifie un concept (pointe et nomme) : Lettre - mot - phrase - chiffre - symbole Signe de ponctuation – espace entre les mots <input type="checkbox"/> Distingue mots et images</p> <p>Conventions :</p> <p><input type="checkbox"/> Mode de lecture (gauche-droite / haut en bas / retour à la ligne / devant vers derrière) <input type="checkbox"/> Emplacement et rôle du titre <input type="checkbox"/> Rôle de l'auteur, de l'illustrateur et de la maison d'édition <input type="checkbox"/> Pagination</p>

Habiletés métalinguistiques

Conscience phonologique

L'enfant constate que des mots ont un son en commun (spontanément ou volontairement)

- De manière indépendante
- En interaction avec d'autres enfants ou l'adulte

L'enfant segmente (scande) un mot en syllabes (spontanément ou volontairement)

- De manière indépendante
- En interaction avec d'autres enfants ou l'adulte

L'enfant fusionne des sons pour créer un mot (spontanément ou volontairement)

- De manière indépendante
- En interaction avec d'autres enfants ou l'adulte

L'enfant enlève ou substitue des sons d'un mot pour en créer un nouveau (spontanément ou volontairement)

- De manière indépendante
- En interaction avec d'autres enfants ou l'adulte

Timéo et Tyson ne font pas le rapprochement entre le P qui produit le son initial de « parking »

Conscience sémantique (substitution)

- Ne désigne pas la nouvelle fonction des objet substitués
- Désigne verbalement la nouvelle fonction des objets
- Désigne par un mot, un geste ou un signe (mot, lettre, dessin, symbole) la nouvelle fonction des objets

Substitution observée : *Timéo utilise un symbole (P) pour substituer l'espace de stationnement. Il indique verbalement la fonction de l'objet substitué aux autres joueurs.*

Identifiez le potentiel d'apprentissage des enfants (connaissances et habiletés dans la ZDP) :

Timéo utilise un symbole (une lettre) pour identifier un espace, mais il n'arrive pas à expliquer pourquoi il y a un « P » sur la pancarte (ou à émettre une hypothèse) en interaction avec un pairs. Il y a donc le potentiel d'amener les deux garçons à faire un rapprochement entre la graphie du mot (lettre initiale) et le symbole (ou entre le son initial du mot et la lettre qui le représente).

Ciblez une piste d'intervention qui vise à enrichir le jeu symbolique (schéma de substitution, du rôle ou du scénario) :

Soutenir le schéma de substitution en introduisant d'autres symboles (lettres) pour désigner des espaces (H pour Hôpital) ou encore des signes de ponctuation (? Pour l'information touristique) (en France on retrouve aussi le « i » pour information touristique, en Italie le « M » pour métro)

Formulez une intention pédagogique cohérente avec la piste d'intervention et liée au potentiel d'apprentissage identifié :

Soutenir la conduite discursive explicative des enfants en les confrontant à d'autres panneaux de signalisation qui représentent des lettres en collaborant avec eux pour formuler des hypothèses sur la raison pour laquelle ces lettres sont utilisées sur ces panneaux.

1. Résultats dégagés de l'analyse des observations

Enfant(s) visé(s) par l'intervention : Timéo, Abel et Tyson

Composante(s) de l'émergence de l'écrit située(s) dans la ZDP de l'enfant et ciblée(s) par l'intervention :

La conscience sémantique et la conduite discursive explicative

Piste d'intervention ciblée pour soutenir les habiletés de jeu de l'enfant :

Introduire d'autres symboles (lettres) pour désigner des espaces (H pour Hôpital) ou encore des signes de ponctuation

Intention pédagogique visée par l'intervention :

Amener les trois garçons à se questionner sur le lien entre les lettres représentées sur les panneaux de signalisation et ce qu'elles représentent (première lettre du mot substitué).

2. Stratégie(s) d'intervention pertinente(s)

Ajouter une variété d'écrits et de matériel d'écriture aux aires de jeu symbolique

Ajouter des panneaux de signalisation sur lesquels on retrouve des lettres (H pour hôpital) ou des signes de ponctuation (? Pour bureau d'information touristique).

Ajouter des écrits pour soutenir leur réflexion sur la signification des lettres et signes de ponctuation sur les panneaux (p. ex., littérature jeunesse, un dépliant de la société d'assurance automobile du Québec, album documentaire, etc.) près du tapis de jeu des petites voitures.

Ajouter du matériel d'écriture qui suggère de fabriquer des panneaux de signalisation (p. ex., papier, ciseaux, colle, bâton de popsicles, crayons-feutres, etc.)

Donner des idées de thèmes qui enrichissent le jeu

Organiser une marche autour du quartier et proposer aux enfants de porter attention aux panneaux de signalisation. Discuter à propos de leur signification et comment un automobiliste doit agir quand il rencontre ce panneau.

Orienter l'attention vers les écrits et le matériel d'écriture

Attirer l'attention des joueurs sur les panneaux de signalisation et les affiches des commerces représentés sur le tapis de jeu ou ajoutés.

Attirer l'attention des joueurs sur les écrits et le matériel d'écriture ajoutés à l'aire de jeu symbolique (si les garçons ne manifestent pas spontanément un intérêt).

Créer des manques

Jouer avec eux en prenant une petite voiture et en interprétant un automobiliste. Dans ce rôle, demander aux autres joueurs où se trouvent différents lieux (stationnement, bureau d'information touristique, l'hôpital, le métro etc.). Souligner le manque d'indications dans la ville.

3. Planification de l'intervention

Thème du jeu symbolique : Les petites voitures

Rôle de l'enseignant-e (posture à l'intérieur du jeu symbolique) : Policier - voiture de police

Description de la /des stratégie(s) à mettre en œuvre :

1. Ajouter de nouveaux panneaux de signalisation sur le tapis de jeu (petites pancartes qui peuvent être déplacées).
2. Proposer de jouer avec les garçons et de prendre d'un automobiliste.
3. Attirer l'attention des joueurs sur les nouveaux panneaux de signalisation.
4. Provoquer une situation-problème : « Où se trouve le restaurant, la station-service, le bureau de poste? Comment les automobilistes pourraient faire pour se repérer dans la ville et savoir par où aller? (Guider les enfants vers la conception de nouveaux panneaux de signalisation en réinvestissant la technique de la « première lettre du mot qu'il représente en faisant des liens avec leurs connaissances antérieures).
5. Me retirer du jeu et reprendre mes observations.

4. Anticipation des retombées de l'intervention

Sur le développement de l'émergence de l'écrit : Les enfants auront découvert au moins deux fonctions de l'écrit (informer et faire agir). Les enfants auront discuté ensemble pour expliquer ce que représente la lettre sur les panneaux de signalisation ajoutés et sur ceux qu'ils auront créés.

Sur les habiletés de jeu : Les enfants pourraient réinvestir les apprentissages sur les panneaux de signalisation pour enrichir le scénario d'autres jeux symboliques (p. ex., jouer au conducteur d'autobus et tenir compte de panneaux de signalisation sur le trajet) ou pour enrichir les actes d'un personnage (p. ex., le rôle de brigadier, de policier, d'ouvrier de la construction, etc.) ou pour réaliser la substitution de lieux (p. ex., placer un panneau de signalisation dans la classe pour indiquer où se trouve l'aire de construction, les toilettes dans le jeu du restaurant, le passage piéton et l'arrêt d'autobus dans le jeu de l'école, etc.)

Exemple 2 : Conflit à la clinique vétérinaire

Quand : 5 novembre, période de jeux, AM

Qui : Daisy et Anaëlle

Contexte (thème, substitutions, rôles, scénario) :

Jeu de la clinique vétérinaire. Les deux enfants sont vétérinaires. Elles soignent des animaux en parallèle (peu d'interactions entre les joueuses).

Comportements vus ou paroles entendues :

Daisy prend un foulard et entoure la patte du chat en disant « le foulard servira de bandage pour guérir la plaie de ce félin ». Anaëlle prend le foulard et s'exclame: « Non! Donne-le-moi. C'est la couverture de mon chat! Prend du papier de toilette, c'est mieux. Ça ressemble plus à ce que les vétérinaires utilisent. » Daisy réplique : « Hey! C'est pas gentil de me voler le foulard! Redonne-le-moi! Je veux pas utiliser du papier de toilette! » (J'interviens et j'accompagne les enfants pour trouver une solution) Elles ont séparé les foulards dans deux paniers : bandages et couvertures. Une étiquette a été créée pour désigner la fonction des foulards (Anaëlle a fait le dessin et Daisy a écrit « Li » pour les couvertures).

Enregistrement vidéo des observations réalisé

Titre de l'enregistrement :

Conflit à la clinique vétérinaire

Photo prise après l'intervention de l'enseignante



<p style="text-align: center;">Langage oral</p> <p>Conduites discursives :</p> <p><input type="checkbox"/> Narrative <input type="checkbox"/> Descriptive <input checked="" type="checkbox"/> Explicative <input checked="" type="checkbox"/> Argumentative <input checked="" type="checkbox"/> Justificative <input checked="" type="checkbox"/> Prescriptive</p> <p>Pragmatique</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Actes de parole (demander, saluer, interrompre, faire part de son opinion, remercier, refuser, accepter, ...) <input type="checkbox"/> Adaptation</p> <p><input type="checkbox"/> Raisonnement (inférence, métaphore) <i>Anaëlle exprime son désaccord, donne un ordre et justifie la pertinence de sa proposition. Daisy fait part de son insatisfaction. Les interactions ne sont pas harmonieuses.</i></p> <p>Phonologie, vocabulaire et morphosyntaxe:</p> <p>Niveau de décontextualisation de la situation de communication</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Dialogue <input type="checkbox"/> Récit à l'oral <input type="checkbox"/> Conversation téléphonique <input type="checkbox"/> Dictée à l'adulte <input type="checkbox"/> Écriture</p>	<p style="text-align: center;">Rapport à l'écrit (écriture et lecture)</p> <p>Quoi : <i>Étiquettes pour les bacs (dessin + « Li »)</i></p> <p>Comment :</p> <p><input type="checkbox"/> De sa propre initiative <input checked="" type="checkbox"/> À la suggestion d'un autre enfant ou de l'adulte <i>À la suite de mon intervention</i></p> <p><input type="checkbox"/> De manière indépendante <input checked="" type="checkbox"/> En interaction avec d'autres enfants <input checked="" type="checkbox"/> En interaction avec un adulte</p> <p>Attitude : <input checked="" type="checkbox"/> Favorable <input type="checkbox"/> Défavorable</p> <p>Fonction/but :</p> <p><input type="checkbox"/> Exprimer ses besoins, ses sentiments et ses goûts <input checked="" type="checkbox"/> Garder en mémoire et organiser des informations <input type="checkbox"/> S'informer et informer <input type="checkbox"/> Découvrir, explorer, apprendre et connaître <input type="checkbox"/> Communiquer avec les autres <input type="checkbox"/> Créer, imaginer <input type="checkbox"/> Agir et faire agir</p> <p>Stratégies/ressources utilisées: <i>Dessin + écriture des lettres « l » et « i » en se référant à la correspondance graphophonétique.</i></p>
<p style="text-align: center;">Langage écrit (utilisation de l'écriture)</p> <p>Quoi : <i>Étiquettes pour les bacs (dessin + « Li »)</i></p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Dessin et/ou gribouillis (<i>Anaëlle</i>) <input checked="" type="checkbox"/> Pseudo-lettres et/ou lettres (<i>Daisy</i>)</p> <p>Préoccupation visuographique :</p> <p><input type="checkbox"/> Orientation gauche-droite, haut-bas, retour à la ligne <input type="checkbox"/> Pseudo-lettres et lettres (sans correspondance au son)</p> <p>Préoccupation sémiographique et lexicale :</p> <p><input type="checkbox"/> Représentation variée pour différents mots <input type="checkbox"/> Donne un sens à ses représentations graphiques <input type="checkbox"/> Écrit un mot mémorisé ou recopie à partir d'un modèle <input type="checkbox"/> Utilise des indices pour se rappeler de ce qu'il a « écrit »</p> <p>Préoccupation phonographique :</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Écrit en établissant la correspondance lettre-son Correspondances réussies : <u> l et i (Daisy)</u></p> <p>Préoccupation pour la norme orthographique :</p> <p><input type="checkbox"/> Écrit en utilisant le bon phonogramme (ex : o, au, eau)</p>	<p style="text-align: center;">Langage écrit (utilisation des écrits)</p> <p>Quoi :</p> <p>Connaissance de l'alphabet :</p> <p><input type="checkbox"/> Reconnaît des lettres (nom, son ou forme) _____ <input type="checkbox"/> Récite l'alphabet</p> <p>Langage technique :</p> <p><input type="checkbox"/> Identifie un concept (pointe et nomme) : Lettre - mot - phrase - chiffre - symbole Signe de ponctuation – espace entre les mots <input type="checkbox"/> Distingue mots et images</p> <p>Conventions :</p> <p><input type="checkbox"/> Mode de lecture (gauche-droite / haut en bas / retour à la ligne / devant vers derrière) <input type="checkbox"/> Emplacement et rôle du titre <input type="checkbox"/> Rôle de l'auteur, de l'illustrateur et de la maison d'édition <input type="checkbox"/> Pagination</p>

Habiletés métalinguistiques

Conscience phonologique

L'enfant constate que des mots ont un son en commun (spontanément ou volontairement)

- De manière indépendante
- En interaction avec d'autres enfants ou l'adulte

L'enfant segmente (scande) un mot en syllabes (spontanément ou volontairement)

- De manière indépendante
- En interaction avec d'autres enfants ou l'adulte

L'enfant fusionne des sons pour créer un mot (spontanément ou volontairement)

- De manière indépendante
- En interaction avec d'autres enfants ou l'adulte

L'enfant enlève ou substitue des sons d'un mot pour en créer un nouveau (spontanément ou volontairement)

- De manière indépendante
- En interaction avec d'autres enfants ou l'adulte

Conscience sémantique (substitution)

- Ne désigne pas la nouvelle fonction des objets substitués
- Désigne verbalement la nouvelle fonction des objets
- Désigne par un mot, un geste ou un signe (mot, lettre, dessin, symbole) la nouvelle fonction des objets

Substitution observée : **Daisy est capable d'utiliser la substitution matérielle (le foulard = un bandage), la substitution verbale (« le foulard servira de bandage »). Anaëlle est capable d'utiliser la substitution matérielle (le foulard = une couverture), mais n'a pas utilisé la substitution verbale (désigner la nouvelle fonction du foulard).**

Identifiez le potentiel d'apprentissage des enfants (connaissances et habiletés dans la ZDP) :

Anaëlle est capable d'utiliser la substitution, mais elle ne désigne pas verbalement la nouvelle fonction des objets substitués, ce qui crée des conflits lorsqu'elle joue avec un autre enfant. Avec mon intervention, elle y arrive et peut même utiliser l'écrit pour désigner la fonction des objets substitués.

Ciblez une piste d'intervention qui vise à enrichir le jeu symbolique (schéma de substitution, du rôle ou du scénario) :

Soutenir le schéma de substitution en amenant Anaëlle à désigner (à l'oral ou à l'écrit) la nouvelle fonction des objets substitués.

Formulez une intention pédagogique cohérente avec la piste d'intervention et liée au potentiel d'apprentissage identifié :

Soutenir l'utilisation d'actes de paroles qui favorisent des interactions harmonieuses (p. ex., faire une proposition ou négocier les nouvelles fonctions des objets substitués au lieu de donner un ordre).

1. Résultats dégagés de l'analyse des observations

Enfant(s) visé(s) par l'intervention : Daisy et Anaëlle

Composante(s) de l'émergence de l'écrit située(s) dans la ZDP de l'enfant et ciblée(s) par l'intervention :

Conscience sémantique

Piste d'intervention ciblée pour soutenir les habiletés de jeu de l'enfant :

Amener Anaëlle à désigner (à l'oral ou à l'écrit) la nouvelle fonction des objets substitués

Intention pédagogique visée par l'intervention :

Amener les enfants à utiliser des actes de paroles qui favorisent des interactions harmonieuses (« faire une proposition » ou « négocier » les nouvelles fonctions des objets substitués au lieu de « donner un ordre »).

2. Stratégie(s) d'intervention pertinente(s)

Inviter à nommer la fonction des objets substitués

Rompre le lien figé

Faire la démonstration (rôle secondaire)

Modifier des comportements non souhaitables

3. Planification de l'intervention

Thème du jeu symbolique : La clinique vétérinaire

Rôle de l'enseignant-e (posture à l'intérieur du jeu symbolique) : Technicienne en santé animale

Description de la /des stratégie(s) à mettre en œuvre :

1. Assister les vétérinaires lors des examens et prendre soin des animaux entre leurs examens
2. Lors des examens, apporter le matériel aux vétérinaires, mais commettre des erreurs en apportant le mauvais objet substitut afin de leur faire constater la nécessité de préciser verbalement quel objet est utilisé pour substituer l'objet demandé.
3. Faire la démonstration de la désignation verbale et écrite des significations des objets substitués (p. ex., dire à voix haute qu'on a besoin de gamelles, mais qu'on en n'a pas. Prendre des contenants qui servaient à ranger des jouets et dire que ce seront les gamelles. Y coller des étiquettes blanches et écrire le nom de chaque animal sur la gamelle).
4. Faire la démonstration de la désignation verbale des nouvelles significations des objets substitués en utilisant des objets auxquels les enfants ont déjà attribué une fonction et en modifiant leur fonction (p. ex., dire à voix haute qu'on a besoin d'une brosse à dent pour laver les dents d'un chien. Prendre

la brosse pour les poils et demander à une joueuse : « Es-tu d'accord pour que je prenne cette brosse pour faire la brosse à dent? Tu en as besoin. D'accord, quel autre objet est-ce que je pourrais utiliser alors? »)

4. Anticipation des retombées de l'intervention

Sur le développement de l'émergence de l'écrit : Les enfants pourraient utiliser plus fréquemment l'utilisation de symboles écrits pour désigner la fonction des objets substitués. Cela consolidera leur habileté métalinguistique (conscience sémantique).

Sur les habiletés de jeu : Les enfants développeront l'habitude de nommer la fonction des objets substitués ou de négocier le changement de signification en cas de besoin. Cela engendrera moins de conflits et favorisera les interactions harmonieuses.

Exemple 3 : Un rendez-vous au salon de coiffure

Quand : 11 janvier, jeux libres, AM

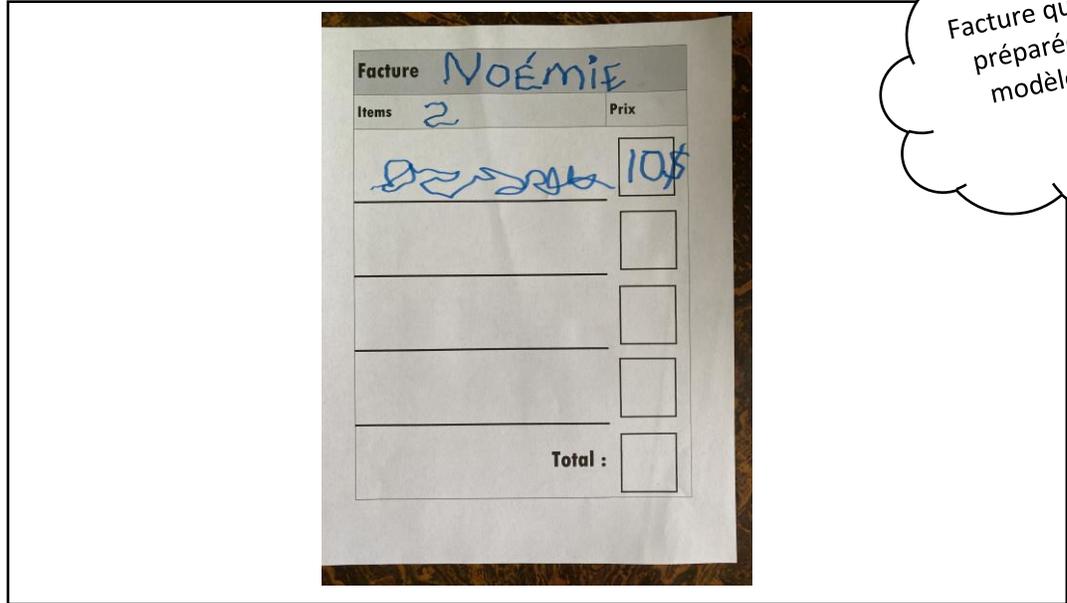
Qui : Billie et Juliette

Contexte (thème, substitutions, rôles, scénario) :
Jeu du salon de coiffure. L'évier de la cuisinette sert de lavabo, les enfants utilisent des objets-jouets et des objets substitués. Billie est secrétaire et Juliette est coiffeuse.

Comportements vus ou paroles entendues :
Billie m'invite à jouer une cliente. Elle m'explique : « tu seras une cliente. En premier, tu vas me téléphoner pour prendre rendez-vous. Moi, je suis la secrétaire. Je vais écrire ton rendez-vous sur le calendrier. Ensuite, tu vas venir et c'est Juliette qui sera ta coiffeuse. Elle va te couper les cheveux. À la fin, tu vas devoir venir me voir pour payer. » J'appelle. Elle me demande de lui dire les lettres de mon nom qu'elle inscrit sur son calendrier (de gauche à droite). Elle me dit que mon rendez-vous est à 2h00 et inscrit le chiffre « 2 » sous mon nom. Après ma coupe de cheveux, elle me donne une facture qu'elle a préparée. Quand je lui demande ce qui est écrit, elle me pointe le gribouillis en disant qu'il est écrit « coupe de cheveux » et elle pointe le montant sur la facture en disant : « ça vous coute dix dollars, s'il vous plait ».

Enregistrement vidéo des observations réalisé

Titre de l'enregistrement :



Facture que Billie a préparée sur un modèle fourni

<p style="text-align: center;">Langage oral</p> <p>Conduites discursives :</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Narrative <input type="checkbox"/> Descriptive <input checked="" type="checkbox"/> Explicative <input type="checkbox"/> Argumentative <input type="checkbox"/> Justificative <input checked="" type="checkbox"/> Prescriptive</p> <p>Pragmatique ➔ inviter</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Actes de parole (demander, saluer, interrompre, faire part de son opinion, remercier, refuser, accepter, ...) <input type="checkbox"/> Adaptation</p> <p><input type="checkbox"/> Raisonnement (inférence, métaphore)</p> <p>Phonologie, vocabulaire et morphosyntaxe:</p> <p>Niveau de décontextualisation de la situation de communication</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Dialogue <input type="checkbox"/> Récit à l'oral <input checked="" type="checkbox"/> Conversation téléphonique <input type="checkbox"/> Dictée à l'adulte <input type="checkbox"/> Écriture</p>	<p style="text-align: center;">Rapport à l'écrit (écriture et lecture)</p> <p>Quoi : <i>Écrire le rdv sur un calendrier et la facture</i></p> <p>Comment :</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> De sa propre initiative <input type="checkbox"/> À la suggestion d'un autre enfant ou de l'adulte</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> De manière indépendante (<i>gribouillis</i>) <input type="checkbox"/> En interaction avec d'autres enfants <input checked="" type="checkbox"/> En interaction avec un adulte (<i>lettres</i>)</p> <p>Attitude : <input checked="" type="checkbox"/> Favorable <input type="checkbox"/> Défavorable</p> <p>Fonction/but :</p> <p><input type="checkbox"/> Exprimer ses besoins, ses sentiments et ses goûts <input checked="" type="checkbox"/> Garder en mémoire et organiser des informations <input checked="" type="checkbox"/> S'informer et informer <input type="checkbox"/> Découvrir, explorer, apprendre et connaître <input type="checkbox"/> Communiquer avec les autres <input type="checkbox"/> Créer, imaginer <input type="checkbox"/> Agir et faire agir</p> <p>Stratégies/ressources utilisées: <i>Elle écrit les lettres qu'on lui dicte, retranscrit le nom sur la facture</i></p>
<p style="text-align: center;">Langage écrit (utilisation de l'écriture)</p> <p>Quoi : <i>Écrire le rdv sur un calendrier et la facture</i></p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Dessin et/ou gribouillis <input checked="" type="checkbox"/> Pseudo-lettres et/ou lettres</p> <p>Préoccupation visuographique :</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Orientation gauche-droite, haut-bas, retour à la ligne <input type="checkbox"/> Pseudo-lettres et lettres (sans correspondance au son)</p> <p>Préoccupation sémiographique et lexicale :</p> <p><input type="checkbox"/> Représentation variée pour différents mots <input checked="" type="checkbox"/> Donne un sens à ses représentations graphiques <input checked="" type="checkbox"/> Écrit un mot mémorisé ou recopie à partir d'un modèle <input type="checkbox"/> Utilise des indices pour se rappeler de ce qu'il a « écrit »</p> <p>Préoccupation phonographique :</p> <p><input type="checkbox"/> Écrit en établissant la correspondance lettre-son Correspondances réussies : _____</p> <p>Préoccupation pour la norme orthographique :</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Écrit en utilisant le bon phonogramme (ex : o, au, eau) <i>Me demande d'épeler les lettres de mon nom</i></p>	<p style="text-align: center;">Langage écrit (utilisation des écrits)</p> <p>Quoi :</p> <p>Connaissance de l'alphabet :</p> <p><input type="checkbox"/> Reconnaît des lettres (nom, son ou forme) _____ <input type="checkbox"/> Récite l'alphabet</p> <p>Langage technique :</p> <p><input type="checkbox"/> Identifie un concept (pointe et nomme) : Lettre - mot - phrase - chiffre - symbole Signe de ponctuation – espace entre les mots <input type="checkbox"/> Distingue mots et images</p> <p>Conventions :</p> <p><input type="checkbox"/> Mode de lecture (gauche-droite / haut en bas / retour à la ligne / devant vers derrière) <input type="checkbox"/> Emplacement et rôle du titre <input type="checkbox"/> Rôle de l'auteur, de l'illustrateur et de la maison d'édition <input type="checkbox"/> Pagination</p>

Habiletés métalinguistiques

Conscience phonologique

L'enfant constate que des mots ont un son en commun (spontanément ou volontairement)

- De manière indépendante
- En interaction avec d'autres enfants ou l'adulte

L'enfant segmente (scande) un mot en syllabes (spontanément ou volontairement)

- De manière indépendante
- En interaction avec d'autres enfants ou l'adulte

L'enfant fusionne des sons pour créer un mot (spontanément ou volontairement)

- De manière indépendante
- En interaction avec d'autres enfants ou l'adulte

L'enfant enlève ou substitue des sons d'un mot pour en créer un nouveau (spontanément ou volontairement)

- De manière indépendante
- En interaction avec d'autres enfants ou l'adulte

Conscience sémantique (substitution)

- Ne désigne pas la nouvelle fonction des objet substitués
- Désigne verbalement la nouvelle fonction des objets
- Désigne par un mot, un geste ou un signe (mot, lettre, dessin, symbole) la nouvelle fonction des objets

Substitution observée : [Pas de substitution dans cette observation](#)

Identifiez le potentiel d'apprentissage des enfants (connaissances et habiletés dans la ZDP) :

Lorsque Billie écrit par elle-même, elle utilise le gribouillis et retranscrit des mots. En interaction avec moi, elle s'intéresse à la norme orthographique et me demande de lui épeler les lettres à écrire.

Ciblez une piste d'intervention qui vise à enrichir le jeu symbolique (schéma de substitution, du rôle ou du scénario) :

Soutenir le rôle. Amener l'enfant à préparer une affiche sur laquelle les services offerts par le coiffeur et leurs tarifs sont indiqués. Cela enrichirait le rôle de coiffeur (varier les services) et le rôle de secrétaire (mots à transcrire sur les factures et le calendrier).

Formulez une intention pédagogique cohérente avec la piste d'intervention et liée au potentiel d'apprentissage identifié :

Soutenir l'écriture en émergence chez Billie (quelles sont ses préoccupations quant elle écrit?) ainsi que ses habiletés métalinguistiques.

1. Résultats dégagés de l'analyse des observations

Enfant(s) visé(s) par l'intervention : Billie

Composante(s) de l'émergence de l'écrit située(s) dans la ZDP de l'enfant et ciblée(s) par l'intervention : Écriture en émergence (préoccupations), habiletés métalinguistiques.

Piste d'intervention ciblée pour soutenir les habiletés de jeu de l'enfant : Amener l'enfant à préparer une affiche sur laquelle les services offerts par le coiffeur et leurs tarifs sont indiqués.

Intention pédagogique visée par l'intervention : Amener l'enfant à prendre conscience du processus par lequel elle écrit. Accompagner l'enfant dans ses préoccupations actuelles (norme orthographique ou

2. Stratégie(s) d'intervention pertinente(s)

Poser des questions sur ce que l'enfant est en train de faire

Encourager la réflexion à voix haute

Utiliser le langage écrit comme médiateur

3. Planification de l'intervention

Thème du jeu symbolique : Le salon de coiffure

Rôle de l'enseignant-e (posture à l'intérieur du jeu symbolique) : Cliente

Description de la /des stratégie(s) à mettre en œuvre :

1. En tant que cliente, poser des questions au sujet de comment elle s'y est prise pour écrire (au sujet de la facture qu'elle me remet ou d'une carte d'affaire avec la date et l'heure de mon prochain rendez-vous qu'il est possible de demander)
 - a. Comment as-tu fait pour bien écrire mon nom!
 - b. Ici (gribouillis) je n'arrive pas à lire, sais-tu pourquoi?
 - c. Pourquoi est-il indiqué « 2 » ici?
2. En tant que cliente, demander quels services sont offerts à ce salon de coiffure. Dire que « ce serait pratique s'il y avait une affiche qui nous informe de ces services et de leurs prix »
3. Provoquer une situation-problème en demandant les informations à l'oral et se plaindre s'il y a une différence entre le service demandé, le prix indiqué à l'oral et le prix indiqué sur la facture. Comment faire pour ne pas reproduire cette erreur.

4. Anticipation des retombées de l'intervention

Sur le développement de l'émergence de l'écrit : L'enfant pourrait développer ses habiletés métalinguistiques en partageant à voix haute le processus par lequel elle écrit. Selon la stratégie qu'elle utilisera pour réaliser l'affiche, elle développera des stratégies d'écriture, ce qui contribue au développement de son rapport à l'écrit.

Sur les habiletés de jeu : L'affiche proposée permettra de soutenir le rôle de secrétaire puisqu'elle pourra s'y référer pour accomplir des actes de son personnage. Le rôle de coiffeuse aussi pourrait être enrichi si les enfants collaborent dans la réalisation de l'affiche et pensent à une variété de services (en plus de la coupe de cheveux).

Exemple 4 : La préparation des magasins

Quand : 8 avril, jeux libres, AM

Qui : Marina, Léonie, Mathéo et Joey

Contexte (thème, substitutions, rôles, scénario) :

Jeu des magasins. Marina organise sa bibliothèque, Joey ouvre un casse-croute, Mathéo prépare un magasin de jouets et Léonie a une boutique de mode.

Comportements vus ou paroles entendues :

Marina, Léonie, Mathéo et Joey préparent leur magasin, puis se réunissent pour planifier le jeu. Marina : « Voilà votre carte de bibliothèque. Vous devez l'apporter à la bibliothèque pour prendre des livres, comme quand on va à la bibliothèque à l'école. Joey, je t'ai préparé des livres de cuisine. Tu pourras venir les emprunter. Quand vous prenez des livres, je vais écrire leur titre dans mon ordinateur et vous devrez les rapporter plus tard pendant le jeu et en prendre d'autres. » Léonie demande si elle peut écrire son nom sur sa carte. Marina trouve que c'est une bonne idée. Elle et Joey identifient leur carte, mais pas Mathéo.

Joey montre son casse-croute : « J'ai dessiné le menu sur la pancarte sur ma table. J'aimerais ça que vous veniez manger souvent pendant le jeu. » Léonie lui demande de leur dire ce que représentent plusieurs mots et images sur le menu. Joey décrit ce que représentent ses gribouillis et ses dessins. À la suggestion de Léonie, il écrit « F » et « T » à côté de son dessin de « frites » que les autres ne trouvaient pas compréhensible.

Mathéo explique que, dans son magasin, les clients n'ont pas le droit de jouer avec les jouets, ils doivent les acheter. Léonie raconte qu'elle a vu dans une bijouterie une affiche qui montrait le dessin d'une main avec un X dessus qui voulait dire de ne pas toucher. Elle suggère à Mathéo d'en faire une avec lui pour son magasin. Ça n'intéresse pas Mathéo et Léonie laisse tomber.

Enregistrement vidéo des observations
réalisé

Titre de l'enregistrement :

Préparation du jeu des magasins

<p style="text-align: center;">Langage oral</p> <p>Conduites discursives :</p> <p><input type="checkbox"/> Narrative <input type="checkbox"/> Descriptive <input checked="" type="checkbox"/> Explicative <input type="checkbox"/> Argumentative <input type="checkbox"/> Justificative <input checked="" type="checkbox"/> Prescriptive</p> <p>Marina explique le fonctionnement du jeu de la bibliothèque et donne des consignes à suivre.</p> <p>Pragmatique</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Actes de parole (demander, saluer, interrompre, faire part de son opinion, remercier, refuser, accepter, ...) <input checked="" type="checkbox"/> Adaptation (tient compte du vécu des interlocuteur)</p> <p><input type="checkbox"/> Raisonnement (inférence, métaphore)</p> <p>Phonologie, vocabulaire et morphosyntaxe:</p> <p>Niveau de décontextualisation de la situation de communication</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Dialogue <input type="checkbox"/> Récit à l'oral <input type="checkbox"/> Conversation téléphonique <input type="checkbox"/> Dictée à l'adulte <input type="checkbox"/> Écriture</p>	<p style="text-align: center;">Rapport à l'écrit (écriture et lecture)</p> <p>Quoi : Conçoit des cartes de bibliothèque</p> <p>Comment :</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> De sa propre initiative <input type="checkbox"/> À la suggestion d'un autre enfant ou de l'adulte</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> De manière indépendante <input checked="" type="checkbox"/> En interaction avec d'autres enfants (ajout du nom) <input type="checkbox"/> En interaction avec un adulte</p> <p>Attitude : <input checked="" type="checkbox"/> Favorable <input type="checkbox"/> Défavorable</p> <p>Fonction/but :</p> <p><input type="checkbox"/> Exprimer ses besoins, ses sentiments et ses goûts <input type="checkbox"/> Garder en mémoire et organiser des informations <input type="checkbox"/> S'informer et informer <input type="checkbox"/> Découvrir, explorer, apprendre et connaître <input type="checkbox"/> Communiquer avec les autres <input type="checkbox"/> Créer, imaginer <input checked="" type="checkbox"/> Agir et faire agir</p> <p>Stratégies/ressources utilisées:</p>
<p style="text-align: center;">Langage écrit (utilisation de l'écriture)</p> <p>Quoi : Conçoit des cartes de bibliothèque</p> <p><input type="checkbox"/> Dessin et/ou gribouillis <input checked="" type="checkbox"/> Pseudo-lettres et/ou lettres</p> <p>Préoccupation visuographique :</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Orientation gauche-droite, haut-bas, retour à la ligne <input type="checkbox"/> Pseudo-lettres et lettres (sans correspondance au son)</p> <p>Préoccupation sémiographique et lexicale :</p> <p><input type="checkbox"/> Représentation variée pour différents mots <input checked="" type="checkbox"/> Donne un sens à ses représentations graphiques <input checked="" type="checkbox"/> Écrit un mot mémorisé ou recopie à partir d'un modèle <input type="checkbox"/> Utilise des indices pour se rappeler de ce qu'il a « écrit »</p> <p>Préoccupation phonographique :</p> <p><input type="checkbox"/> Écrit en établissant la correspondance lettre-son Correspondances réussies : _____</p> <p>Préoccupation pour la norme orthographique :</p> <p><input type="checkbox"/> Écrit en utilisant le bon phonogramme (ex : o, au, eau)</p>	<p style="text-align: center;">Langage écrit (utilisation des écrits)</p> <p>Quoi : Regroupe les livres par thème dans sa bibliothèque</p> <p>Connaissance de l'alphabet :</p> <p><input type="checkbox"/> Reconnaît des lettres (nom, son ou forme) _____ <input type="checkbox"/> Récite l'alphabet</p> <p>Langage technique :</p> <p><input type="checkbox"/> Identifie un concept (pointe et nomme) : Lettre - mot - phrase - chiffre - symbole Signe de ponctuation – espace entre les mots <input type="checkbox"/> Distingue mots et images</p> <p>Conventions :</p> <p><input type="checkbox"/> Mode de lecture (gauche-droite / haut en bas / retour à la ligne / devant vers derrière) <input type="checkbox"/> Emplacement et rôle du titre <input type="checkbox"/> Rôle de l'auteur, de l'illustrateur et de la maison d'édition <input type="checkbox"/> Pagination</p>

Habiletés métalinguistiques

Conscience phonologique

L'enfant constate que des mots ont un son en commun (spontanément ou volontairement)

- De manière indépendante
- En interaction avec d'autres enfants ou l'adulte

L'enfant segmente (scande) un mot en syllabes (spontanément ou volontairement)

- De manière indépendante
- En interaction avec d'autres enfants ou l'adulte

L'enfant fusionne des sons pour créer un mot (spontanément ou volontairement)

- De manière indépendante
- En interaction avec d'autres enfants ou l'adulte

L'enfant enlève ou substitue des sons d'un mot pour en créer un nouveau (spontanément ou volontairement)

- De manière indépendante
- En interaction avec d'autres enfants ou l'adulte

Conscience sémantique (substitution)

- Ne désigne pas la nouvelle fonction des objets substitués
- Désigne verbalement la nouvelle fonction des objets
- Désigne par un mot, un geste ou un signe (mot, lettre, dessin, symbole) la nouvelle fonction des objets

Substitution observée : Un carton bleu devient la carte de bibliothèque. L'ordinateur de la bibliothèque est une caisse-enregistreuse-jouet.

Identifiez le potentiel d'apprentissage des enfants (connaissances et habiletés dans la ZDP) :

Marina adapte ses explications à son auditoire en faisant des liens avec leurs connaissances communes (fonctionnement de la bibliothèque scolaire). Elle tient compte de la suggestion de Léonie pour améliorer l'écrit (carte de bibliothèque) qu'elle a produit en ajoutant le nom du propriétaire de la carte.

Ciblez une piste d'intervention qui vise à enrichir le jeu symbolique (schéma de substitution, du rôle ou du scénario) :

Soutenir le scénario en amenant Marina à mettre par écrit les consignes de la bibliothèque pour tout autre joueur qui se joint à eux (p. ex., étiquettes pour désigner le système de rangement des livres, affiche pour indiquer le comptoir d'accueil, une affiche pour rappeler d'apporter sa carte d'utilisateur).

Formulez une intention pédagogique cohérente avec la piste d'intervention et liée au potentiel d'apprentissage identifié :

Soutenir la décontextualisation du langage (utiliser l'écrit au lieu d'expliquer les consignes à chaque nouvel usager de la bibliothèque – ou de rappeler les consignes), ce qui soutient aussi l'apprentissage des fonctions de l'écrit. En accompagnant Marina dans la réalisation de ces affiches, plusieurs autres composantes de l'émergence de l'écrit aussi peuvent être soutenues selon la stratégie qu'elle utilisera (dictée à l'adulte, correspondance graphophonétique, dessin, etc.)

<p style="text-align: center;">Langage oral</p> <p>Conduites discursives :</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Narrative <input type="checkbox"/> Descriptive <input type="checkbox"/> Explicative <input checked="" type="checkbox"/> Argumentative <input type="checkbox"/> Justificative <input type="checkbox"/> Prescriptive</p> <p>Elle fait des suggestions et explique leur pertinence et raconte une expérience vécue.</p> <p>Pragmatique ➤ suggérer</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Actes de parole (demander, saluer, interrompre, faire part de son opinion, remercier, refuser, accepter, ...) <input type="checkbox"/> Adaptation</p> <p><input type="checkbox"/> Raisonnement (inférence, métaphore)</p> <p>Phonologie, vocabulaire et morphosyntaxe:</p> <p>Niveau de décontextualisation de la situation de communication</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Dialogue <input checked="" type="checkbox"/> Récit à l'oral <input type="checkbox"/> Conversation téléphonique <input type="checkbox"/> Dictée à l'adulte <input type="checkbox"/> Écriture</p>	<p style="text-align: center;">Rapport à l'écrit (écriture et lecture)</p> <p>Quoi :</p> <p>Comment :</p> <p><input type="checkbox"/> De sa propre initiative <input type="checkbox"/> À la suggestion d'un autre enfant ou de l'adulte</p> <p><input type="checkbox"/> De manière indépendante <input type="checkbox"/> En interaction avec d'autres enfants <input type="checkbox"/> En interaction avec un adulte</p> <p>Attitude : <input checked="" type="checkbox"/> Favorable <input type="checkbox"/> Défavorable</p> <p>Fonction/but :</p> <p><input type="checkbox"/> Exprimer ses besoins, ses sentiments et ses goûts <input type="checkbox"/> Garder en mémoire et organiser des informations <input type="checkbox"/> S'informer et informer <input type="checkbox"/> Découvrir, explorer, apprendre et connaître <input type="checkbox"/> Communiquer avec les autres <input type="checkbox"/> Créer, imaginer <input type="checkbox"/> Agir et faire agir</p> <p>Stratégies/ressources utilisées:</p>
<p style="text-align: center;">Langage écrit (utilisation de l'écriture)</p> <p>Quoi : Suggère à Joey d'écrire « F » et « t » pour identifier son dessin de « frites »</p> <p><input type="checkbox"/> Dessin et/ou gribouillis <input checked="" type="checkbox"/> Pseudo-lettres et/ou lettres</p> <p>Préoccupation visuographique :</p> <p><input type="checkbox"/> Orientation gauche-droite, haut-bas, retour à la ligne <input type="checkbox"/> Pseudo-lettres et lettres (sans correspondance au son)</p> <p>Préoccupation sémiographique et lexicale :</p> <p><input type="checkbox"/> Représentation variée pour différents mots <input type="checkbox"/> Donne un sens à ses représentations graphiques <input type="checkbox"/> Écrit un mot mémorisé ou recopie à partir d'un modèle <input checked="" type="checkbox"/> Utilise des indices pour se rappeler de ce qu'il a « écrit »</p> <p>Préoccupation phonographique :</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Écrit en établissant la correspondance lettre-son Correspondances réussies : <u> F et T </u></p> <p>Préoccupation pour la norme orthographique :</p> <p><input type="checkbox"/> Écrit en utilisant le bon phonogramme (ex : o, au, eau)</p>	<p style="text-align: center;">Langage écrit (utilisation des écrits)</p> <p>Quoi :</p> <p>Connaissance de l'alphabet :</p> <p><input type="checkbox"/> Reconnaît des lettres (nom, son ou forme) _____ <input type="checkbox"/> Récite l'alphabet</p> <p>Langage technique :</p> <p><input type="checkbox"/> Identifie un concept (pointe et nomme) : Lettre - mot - phrase - chiffre - symbole Signe de ponctuation – espace entre les mots <input type="checkbox"/> Distingue mots et images</p> <p>Conventions :</p> <p><input type="checkbox"/> Mode de lecture (gauche-droite / haut en bas / retour à la ligne / devant vers derrière) <input type="checkbox"/> Emplacement et rôle du titre <input type="checkbox"/> Rôle de l'auteur, de l'illustrateur et de la maison d'édition <input type="checkbox"/> Pagination</p>

Habiletés métalinguistiques

Conscience phonologique

L'enfant constate que des mots ont un son en commun (spontanément ou volontairement)

- De manière indépendante
- En interaction avec d'autres enfants ou l'adulte

L'enfant segmente (scande) un mot en syllabes (spontanément ou volontairement)

- De manière indépendante
- En interaction avec d'autres enfants ou l'adulte

L'enfant fusionne des sons pour créer un mot (spontanément ou volontairement)

- De manière indépendante
- En interaction avec d'autres enfants ou l'adulte

L'enfant enlève ou substitue des sons d'un mot pour en créer un nouveau (spontanément ou volontairement)

- De manière indépendante
- En interaction avec d'autres enfants ou l'adulte

Conscience sémantique (substitution)

- Ne désigne pas la nouvelle fonction des objets substitués
- Désigne verbalement la nouvelle fonction des objets
- Désigne par un mot, un geste ou un signe (mot, lettre, dessin, symbole) la nouvelle fonction des objets

Substitution observée :

Identifiez le potentiel d'apprentissage des enfants (connaissances et habiletés dans la ZDP) :

Dans la situation observée, Léonie jouait le rôle d'un pair plus avancé et incitait les autres joueurs à intégrer l'écrit à leurs rôles en proposant des idées. J'ai pu observer son niveau actuel, mais pas son niveau potentiel. Des observations supplémentaires seront nécessaires.

Ciblez une piste d'intervention qui vise à enrichir le jeu symbolique (schéma de substitution, du rôle ou du scénario) :

Formulez une intention pédagogique cohérente avec la piste d'intervention et liée au potentiel d'apprentissage identifié :

<p style="text-align: center;">Langage oral</p> <p>Conduites discursives :</p> <p><input type="checkbox"/> Narrative <input type="checkbox"/> Descriptive <input checked="" type="checkbox"/> Explicative <input type="checkbox"/> Argumentative <input type="checkbox"/> Justificative <input type="checkbox"/> Prescriptive</p> <p>Pragmatique</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Actes de parole (demander, saluer, interrompre, faire part de son opinion, remercier, refuser, accepter, ...) <input type="checkbox"/> Adaptation</p> <p><input type="checkbox"/> Raisonnement (inférence, métaphore)</p> <p>Phonologie, vocabulaire et morphosyntaxe:</p> <p>Niveau de décontextualisation de la situation de communication</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Dialogue <input type="checkbox"/> Récit à l'oral <input type="checkbox"/> Conversation téléphonique <input type="checkbox"/> Dictée à l'adulte <input type="checkbox"/> Écriture</p>	<p style="text-align: center;">Rapport à l'écrit (écriture et lecture)</p> <p>Quoi : <i>Affiche qui indique « ne pas toucher »</i></p> <p>Comment :</p> <p><input type="checkbox"/> De sa propre initiative <input checked="" type="checkbox"/> À la suggestion d'un autre enfant ou de l'adulte</p> <p><input type="checkbox"/> De manière indépendante <input type="checkbox"/> En interaction avec d'autres enfants <input type="checkbox"/> En interaction avec un adulte</p> <p>Attitude : <input type="checkbox"/> Favorable <input checked="" type="checkbox"/> Défavorable <i>pas intéressé à mettre en œuvre la suggestion de Léonie</i></p> <p>Fonction/but :</p> <p><input type="checkbox"/> Exprimer ses besoins, ses sentiments et ses goûts <input type="checkbox"/> Garder en mémoire et organiser des informations <input type="checkbox"/> S'informer et informer <input type="checkbox"/> Découvrir, explorer, apprendre et connaître <input type="checkbox"/> Communiquer avec les autres <input type="checkbox"/> Créer, imaginer <input type="checkbox"/> Agir et faire agir</p> <p>Stratégies/ressources utilisées:</p>
<p style="text-align: center;">Langage écrit (utilisation de l'écriture)</p> <p>Quoi :</p> <p><input type="checkbox"/> Dessin et/ou gribouillis <input type="checkbox"/> Pseudo-lettres et/ou lettres</p> <p>Préoccupation visuographique :</p> <p><input type="checkbox"/> Orientation gauche-droite, haut-bas, retour à la ligne <input type="checkbox"/> Pseudo-lettres et lettres (sans correspondance au son)</p> <p>Préoccupation sémiographique et lexicale :</p> <p><input type="checkbox"/> Représentation variée pour différents mots <input type="checkbox"/> Donne un sens à ses représentations graphiques <input type="checkbox"/> Écrit un mot mémorisé ou recopie à partir d'un modèle <input type="checkbox"/> Utilise des indices pour se rappeler de ce qu'il a « écrit »</p> <p>Préoccupation phonographique :</p> <p><input type="checkbox"/> Écrit en établissant la correspondance lettre-son Correspondances réussies : _____</p> <p>Préoccupation pour la norme orthographique :</p> <p><input type="checkbox"/> Écrit en utilisant le bon phonogramme (ex : o, au, eau)</p>	<p style="text-align: center;">Langage écrit (utilisation des écrits)</p> <p>Quoi :</p> <p>Connaissance de l'alphabet :</p> <p><input type="checkbox"/> Reconnaît des lettres (nom, son ou forme) _____ <input type="checkbox"/> Récite l'alphabet</p> <p>Langage technique :</p> <p><input type="checkbox"/> Identifie un concept (pointe et nomme) : Lettre - mot - phrase - chiffre - symbole Signe de ponctuation – espace entre les mots <input type="checkbox"/> Distingue mots et images</p> <p>Conventions :</p> <p><input type="checkbox"/> Mode de lecture (gauche-droite / haut en bas / retour à la ligne / devant vers derrière) <input type="checkbox"/> Emplacement et rôle du titre <input type="checkbox"/> Rôle de l'auteur, de l'illustrateur et de la maison d'édition <input type="checkbox"/> Pagination</p>

Habiletés métalinguistiques

Conscience phonologique

L'enfant constate que des mots ont un son en commun (spontanément ou volontairement)

- De manière indépendante
- En interaction avec d'autres enfants ou l'adulte

L'enfant segmente (scande) un mot en syllabes (spontanément ou volontairement)

- De manière indépendante
- En interaction avec d'autres enfants ou l'adulte

L'enfant fusionne des sons pour créer un mot (spontanément ou volontairement)

- De manière indépendante
- En interaction avec d'autres enfants ou l'adulte

L'enfant enlève ou substitue des sons d'un mot pour en créer un nouveau (spontanément ou volontairement)

- De manière indépendante
- En interaction avec d'autres enfants ou l'adulte

Conscience sémantique (substitution)

- Ne désigne pas la nouvelle fonction des objets substitués
- Désigne verbalement la nouvelle fonction des objets
- Désigne par un mot, un geste ou un signe (mot, lettre, dessin, symbole) la nouvelle fonction des objets

Substitution observée :

Identifiez le potentiel d'apprentissage des enfants (connaissances et habiletés dans la ZDP) :

Mathéo n'est pas intéressé à communiquer sa consigne par écrit aux clients de son magasin de jouets. Il affirme qu'il désire que les gens achètent. Il faudrait pousser mes observations plus loin pour découvrir s'il refuse d'écrire parce qu'il n'en voit pas la pertinence ou pour une autre raison.

Ciblez une piste d'intervention qui vise à enrichir le jeu symbolique (schéma de substitution, du rôle ou du scénario) :

Enrichir le scénario. Ajouter une péripétie dans laquelle la cliente constate que les jouets à vendre n'ont pas de prix pour amener le vendeur à étiqueter sa marchandise.

Formulez une intention pédagogique cohérente avec la piste d'intervention et liée au potentiel d'apprentissage identifié :

Soutenir les fonctions de l'écrit (informer) en amenant Mathéo à constater à quoi peuvent servir les écrits dans le contexte d'un magasin, mais aussi comment cette utilisation de l'écriture enrichit son rôle.

<p style="text-align: center;">Langage oral</p> <p>Conduites discursives :</p> <p><input type="checkbox"/> Narrative <input checked="" type="checkbox"/> Descriptive <input checked="" type="checkbox"/> Explicative <input type="checkbox"/> Argumentative <input type="checkbox"/> Justificative <input type="checkbox"/> Prescriptive</p> <p>Il explique l'utilisation du menu dans le jeu du casse-croûte et décrit ce que représentent ses dessins.</p> <p>Pragmatique ➤ faire part de ses sentiments</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Actes de parole (demander, saluer, interrompre, faire part de son opinion, remercier, refuser, accepter, ...) <input type="checkbox"/> Adaptation</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Raisonnement (inférence, métaphore)</p> <p>Phonologie, vocabulaire et morphosyntaxe:</p> <p>Niveau de décontextualisation de la situation de communication</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Dialogue <input type="checkbox"/> Récit à l'oral <input type="checkbox"/> Conversation téléphonique <input type="checkbox"/> Dictée à l'adulte <input checked="" type="checkbox"/> Écriture (menu)</p>	<p style="text-align: center;">Rapport à l'écrit (écriture et lecture)</p> <p>Quoi : Dessine un menu + ajoute « F » et « t » pour identifier son dessin de « frites » (idée de Léonie)</p> <p>Comment :</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> De sa propre initiative (menu avec dessins) <input checked="" type="checkbox"/> À la suggestion d'un autre enfant ou de l'adulte</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> De manière indépendante (menu avec dessins) <input checked="" type="checkbox"/> En interaction avec d'autres enfants (ajout de F et T) <input type="checkbox"/> En interaction avec un adulte</p> <p>Attitude : <input checked="" type="checkbox"/> Favorable <input type="checkbox"/> Défavorable</p> <p>Fonction/but :</p> <p><input type="checkbox"/> Exprimer ses besoins, ses sentiments et ses goûts <input type="checkbox"/> Garder en mémoire et organiser des informations <input checked="" type="checkbox"/> S'informer et informer <input type="checkbox"/> Découvrir, explorer, apprendre et connaître <input type="checkbox"/> Communiquer avec les autres <input type="checkbox"/> Créer, imaginer <input checked="" type="checkbox"/> Agir et faire agir</p> <p>Stratégies/ressources utilisées: Aide d'un pair</p>
<p style="text-align: center;">Langage écrit (utilisation de l'écriture)</p> <p>Quoi : Dessine un menu + ajoute « F » et « T » pour identifier son dessin de « frites » (idée de Léonie)</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Dessin et/ou gribouillis (seul) <input checked="" type="checkbox"/> Pseudo-lettres et/ou lettres (idée de Léonie)</p> <p>Préoccupation visuographique :</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Orientation gauche-droite, haut-bas, retour à la ligne <input type="checkbox"/> Pseudo-lettres et lettres (sans correspondance au son)</p> <p>Préoccupation sémiographique et lexicale :</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Représentation variée pour différents mots <input checked="" type="checkbox"/> Donne un sens à ses représentations graphiques <input type="checkbox"/> Écrit un mot mémorisé ou recopie à partir d'un modèle <input checked="" type="checkbox"/> Utilise des indices pour se rappeler de ce qu'il a « écrit » (dessins)</p> <p>Préoccupation phonographique : (lui ou Léonie?)</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Écrit en établissant la correspondance lettre-son Correspondances réussies : _____ F et T</p> <p>Préoccupation pour la norme orthographique :</p> <p><input type="checkbox"/> Écrit en utilisant le bon phonogramme (ex : o, au, eau)</p>	<p style="text-align: center;">Langage écrit (utilisation des écrits)</p> <p>Quoi :</p> <p>Connaissance de l'alphabet :</p> <p><input type="checkbox"/> Reconnaît des lettres (nom, son ou forme) _____ <input type="checkbox"/> Récite l'alphabet</p> <p>Langage technique :</p> <p><input type="checkbox"/> Identifie un concept (pointe et nomme) : Lettre - mot - phrase - chiffre - symbole Signe de ponctuation – espace entre les mots <input type="checkbox"/> Distingue mots et images</p> <p>Conventions :</p> <p><input type="checkbox"/> Mode de lecture (gauche-droite / haut en bas / retour à la ligne / devant vers derrière) <input type="checkbox"/> Emplacement et rôle du titre <input type="checkbox"/> Rôle de l'auteur, de l'illustrateur et de la maison d'édition <input type="checkbox"/> Pagination</p>

Habiletés métalinguistiques

Conscience phonologique

L'enfant constate que des mots ont un son en commun (spontanément ou volontairement)

- De manière indépendante
- En interaction avec d'autres enfants ou l'adulte

L'enfant segmente (scande) un mot en syllabes (spontanément ou volontairement)

- De manière indépendante
- En interaction avec d'autres enfants ou l'adulte

L'enfant fusionne des sons pour créer un mot (spontanément ou volontairement)

- De manière indépendante
- En interaction avec d'autres enfants ou l'adulte

L'enfant enlève ou substitue des sons d'un mot pour en créer un nouveau (spontanément ou volontairement)

- De manière indépendante
- En interaction avec d'autres enfants ou l'adulte

Conscience sémantique (substitution)

- Ne désigne pas la nouvelle fonction des objets substitués ([objets-jouets et substituts pour cuisiner](#))
- Désigne verbalement la nouvelle fonction des objets ([pancarte du menu](#))
- Désigne par un mot, un geste ou un signe (mot, lettre, dessin, symbole) la nouvelle fonction des objets

Substitution observée : [Menu qu'il a conçu \(gribouillis et dessins\) pour représenter un menu réel. Dans son coin restaurant, il a mis en place plusieurs objets-jouets \(aliments en plastique et vaisselle-jouet\) et quelques objets substitués \(blocs de bois, billes\).](#)

Identifiez le potentiel d'apprentissage des enfants (connaissances et habiletés dans la ZDP) :

À la suggestion de Léonie, Joey ajoute des symboles écrits (correspondance graphophonétique à son menu dans le but que son écrit puisse être interprété par les clients (destinataires). Je n'ai pas entendu si c'est Léonie qui lui a dit quelles lettres mettre ou s'il a trouvé par lui-même.

Ciblez une piste d'intervention qui vise à enrichir le jeu symbolique (schéma de substitution, du rôle ou du scénario) :

Enrichir le scénario. Ajouter une péripétie lors de laquelle je jouerai le rôle d'une cliente ayant oublié ses lunettes et je demanderai de l'aide pour lire le menu (p. ex., J'indique le « f » et je demande si ce sont des « fruits » au menu).

Formulez une intention pédagogique cohérente avec la piste d'intervention et liée au potentiel d'apprentissage identifié :

Soutenir la conscience phonologique en attirant l'attention de l'enfant sur des mots qui débutent par un même phonème et en incitant l'enfant par des questions à « lire » ses écrits en se référant à la correspondance graphophonétique de ses écrits.

1. Résultats dégagés de l'analyse des observations

Enfant(s) visé(s) par l'intervention : Mathéo et Marina

Composante(s) de l'émergence de l'écrit située(s) dans la ZDP de l'enfant et ciblée(s) par l'intervention : Fonctions de l'écrit (informer et organiser l'information)

Piste d'intervention ciblée pour soutenir les habiletés de jeu de l'enfant : Enrichir le scénario du jeu en jouant une cliente insatisfaite par le manque d'information à sa portée pour être autonome dans son magasinage.

Intention pédagogique visée par l'intervention : Amener les enfants à ajouter des écrits dans leur magasin pour informer les clients (prix, règles de conduite) ou pour organiser l'information (où se trouvent les produits).

2. Stratégie(s) d'intervention pertinente(s)

Créer des manques

Utiliser le langage écrit comme médiateur pour faciliter la résolution d'un problème ou l'accomplissement d'une tâche

3. Planification de l'intervention

Thème du jeu symbolique : Les magasins (bibliothèque et magasin de jouets)

Rôle de l'enseignant-e (posture à l'intérieur du jeu symbolique) : Cliente

Description de la /des stratégie(s) à mettre en œuvre :

1. En tant que cliente, faire remarquer qu'il manque certaines informations pour les clients (où peut-on trouver les livres sur les animaux dans cette bibliothèque? Où dois-je me présenter pour avoir une carte de bibliothèque? Comment savoir combien coûte ce jouet?). L'intention est de créer un manque, donc un besoin à combler par l'ajout de matériel écrit (affiches, étiquettes).

4. Anticipation des retombées de l'intervention

Sur le développement de l'émergence de l'écrit : L'enfant pourront développer leur rapport à l'écrit et découvrir certaines fonctions de l'écrit.

Sur les habiletés de jeu : Les interactions dans le jeu pourront aller au-delà des explications et des informations puisque les écrits fourniront ces renseignements.

Annexe 4 du dispositif pédagogique (prototype 2)

Liste à cocher pour évaluer la qualité de l'aménagement physique des aires de jeu symbolique de la classe au regard de l'émergence de l'écrit

Les jouets et les accessoires de jeu favorisent-ils l'émergence de l'écrit ?

- Toutous et poupées (*à qui faire la lecture*)
- Jouets et accessoires de jeu avec des écrits dessus (p. ex., boîtes d'aliments, téléphone, caisse enregistreuse, etc.) (*pour attirer l'attention des enfants sur les fonctions de l'écrit*)
- Trousses d'outils (p. ex., pour le médecin, le mécanicien, le dentiste) (*pour étendre le vocabulaire réceptif et actif des enfants*)
- Accessoires de costumes (badges, insignes, cocardes, planchette à pince, logos de superhéros) (*pour identifier leurs rôles*)
- Accessoires liés à un conte ou une histoire (p. ex., costumes de chaperon rouge, toutou de loup, blocs pour construire une maison) (*pour permettre aux enfants de jouer les histoires*)

Les aires de jeu symbolique contiennent-elles une variété d'écrits ?

- Livres de différents genres (liés aux thèmes des jeux)
 - Livres d'histoire
 - Contes et légendes
 - Documentaires
 - Livres de concepts (les nombres, les parties du corps, les animaux, etc.)
 - Livres de recettes (mets de différentes cultures)
 - Magazines
 - Journaux
 - Abécédaire
 - Atlas
 - Livres d'arts (musique, artistes, musiciens, etc.)
 - Livres incitatifs (bricolage, expérience, manipulation)
 - Livres créés par les enfants
 - Livrets d'instruction
 - Brochures publicitaires
- Affiches, photos et images présentant des événements ou des thèmes issus de la vie des enfants (éléments multiculturels)
 - Affiches désignant les commerces (épicerie, fleuriste, salon de coiffure, garage...)
 - Cartes postales, mappemonde
 - Menus (mets de différentes cultures)
 - Étiquettes-mots significatives (p. ex., étiquettes de prix incluant le nom de l'item)
 - Plans de construction
 - Listes de fournitures
 - Affiches d'événements communautaires (fêtes de quartier, ventes de garage)
 - Calendrier (affichant des fêtes de différentes cultures)
 - Affiches thématiques (les parties du corps humain, les pièces de voiture, les animaux, etc.)

Les aires de jeu symbolique contiennent-elles une variété de matériel d'écriture ?

- Variété de papiers
 - Feuilles blanches et colorées
 - Feuilles lignées
 - Feuilles quadrillées
 - Carton de construction
 - Calepins
 - Note autocollante (post-it)
 - Liste des élèves de la classe
 - Enveloppes
 - Cartes postales vierges
 - Cahiers de notes
 - Livres vierges (feuilles brochées pour fabriquer un livre)
 - Cartes de souhaits vierges (carton plié)
- Variété d'outils d'écriture et de dessin
 - Crayons de bois
 - Crayons de cire
 - Crayons-feutres
 - Craies et tableau noir
 - Feutre effaçable et tableau blanc
 - Stencils
 - Stylos
 - Crayons de plomb
 - Clavier et ordinateur (pour faire semblant)
 - Étampes et encrier
 - Lettres et chiffres aimantés
 - Lettres et chiffres autocollants

Les aires de jeu symbolique sont-elles attrayantes?

- Aménager plus d'une aire de jeu symbolique pour favoriser le croisement des personnages au sein d'un scénario commun
- Offrir un espace suffisamment grand pour accueillir confortablement 4 ou 5 enfants dans une même aire de jeu symbolique
- Situer les unités de rangement près de leur lieu d'utilisation et identifier leur organisation par des écrits et/ou des images (p. ex., les petites voitures et les figurines sont rangées près des blocs de construction, chaque bac est identifié)
- Organiser physiquement les jouets et les accessoires pour montrer qu'ils vont ensemble (p. ex., boîte aux lettres et enveloppes situées dans le coin du bureau de poste)
- Utiliser des affichages, de la lumière et des couleurs pour attirer et retenir l'attention ainsi que l'intérêt des enfants dans les différentes aires de jeu

Inspiré de Barone et Mallette (2013); Burns et Sauriol (s.d.); Griffith et al. (2008); Morrow et al. (2016); Smith et al. (2008).

ANNEXE J

Guide de l'entrevue 1 semi-dirigée

Questions d'ouverture

1. Cela fait déjà quelques semaines que tu as commencé la mise à l'essai du dispositif pédagogique. Quelles sont tes premières impressions générales ?
2. Peux-tu me décrire brièvement comment tu utilises le dispositif pédagogique?

Questions portant sur l'utilisabilité du dispositif pédagogique

Indicateur : Facilité pour comprendre le dispositif pédagogique

3. Au début de la mise à l'essai, tu as reçu un document écrit présentant le dispositif pédagogique accompagné d'une capsule vidéo expliquant sa mise en œuvre.
 - a. Selon toi, le dispositif pédagogique est-il facile à comprendre? Pourquoi?
 - b. Qu'est-ce qui a facilité ta compréhension du dispositif pédagogique et de sa mise en œuvre?
 - c. Qu'est-ce qui a nui à ta compréhension du dispositif pédagogique et de sa mise en œuvre?
4. Au début de la mise à l'essai, tu as visionné une capsule vidéo expliquant les fondements théoriques de la perspective vygotkienne et le modèle de l'émergence de l'écrit dans une approche intégrale.
 - a. Selon toi, ces notions théoriques étaient-elles assez vulgarisées pour faciliter leur compréhension?
 - b. Y a-t-il des éléments que tu considères ne pas avoir compris?

Indicateur : Confort d'utilisation des outils de consignation et d'analyse des observations

5. Dans le dispositif pédagogique, on propose des outils pour consigner et analyser les observations réalisées pendant le jeu symbolique (porte-clé de fiches pour noter les observations, grilles d'analyse de l'émergence de l'écrit).
 - a. Aimes-tu utiliser ces outils? Pourquoi?
 - b. Les considères-tu pratiques, simples et rapides à utiliser?

Indicateur : Charge de travail (durée de la préparation, charge cognitive, ressources attentionnelles)

6. Combien de temps a été nécessaire pour t'approprier la démarche itérative (en boucle) « observation, analyse, planification, retour réflexif »?
7. Y a-t-il des étapes de la démarche itérative qui s'insèrent dans tes pratiques habituelles ou est-ce que chaque étape constitue une charge de travail supplémentaire?

Indicateur : Flexibilité : outil modifiable et/ou adaptable (par l'enseignant-e)

8. Considères-tu le dispositif pédagogique trop rigide ? Pourquoi?
9. Considères-tu avoir réussi à mettre le dispositif pédagogique « à ta main » (par exemple, est-ce que tu peux l'adapter en fonction de tes besoins ou des observations réalisées) ?

Questions de clôture

10. Que penses-tu des outils complémentaires à la démarche itérative ?
 - a. Le modèle de l'émergence de l'écrit dans une approche intégrale
 - b. La grille d'évaluation de l'aménagement physique de la classe
 - c. La fiche individuelle du bagage socioculturel en lien avec l'émergence de l'écrit
11. Recommanderais-tu à des collègues à l'éducation préscolaire d'utiliser ce dispositif pédagogique? Pourquoi?

ANNEXE K

Guide de l'entrevue 2 semi-dirigée

Questions d'ouverture

1. Cela fait déjà quelques semaines que tu as commencé la mise à l'essai du dispositif pédagogique. De manière générale, apprécies-tu utiliser ce dispositif pédagogique? Pourquoi?

Questions portant sur l'utilité du dispositif pédagogique

Indicateur : Pertinence des objectifs poursuivis dans l'outil (les habiletés et connaissances visées sont celles auxquelles ils attachent de l'importance)

2. Le dispositif pédagogique (notamment la grille d'analyse de l'émergence de l'écrit et les interventions proposées) te permet-il d'apprécier et de soutenir le développement du langage oral et écrit des enfants de 4 ans de votre classe? Pourquoi?

Indicateur : Pertinence de la nature et de l'ordre des étapes de la démarche professionnelle ainsi que des outils proposés

3. Certaines interventions proposées amènent l'enseignante à adopter une posture à l'extérieur du jeu symbolique et d'autres, une posture à l'intérieur du jeu symbolique.
 - a. Quelle posture favorise davantage le soutien de l'émergence de l'écrit?
 - b. Est-il difficile d'adopter une posture à l'intérieur du jeu symbolique? Pourquoi?
4. Est-ce que la séquence des étapes de la démarche (observations, analyses, planification des interventions et retour réflexif) t'a aidé à identifier le potentiel d'apprentissage en émergence de l'écrit des enfants et à y appuyer tes interventions?

Indicateur : Apports de la démarche itérative et des outils par comparaison avec les autres outils ou techniques disponibles

5. Avas-tu déjà des outils pour apprécier et soutenir l'émergence de l'écrit des enfants de maternelle 4 ans? Si oui, comment considères-tu l'utilité de ce dispositif pédagogique en comparaison avec celle des autres outils?

Indicateur : Constats d'intérêt, d'attention et de motivation des enfants

6. Le dispositif pédagogique propose de soutenir l'émergence de l'écrit en rendant « l'écrit utile à quelque chose » du point de vue de l'enfant, et ce, en situant les interventions de l'enseignante dans le contexte du jeu symbolique.
 - a. En général, comment les enfants de ta classe réagissent-ils lorsque tu mets en place des interventions de soutien de l'émergence de l'écrit dans le jeu symbolique (p. ex., est-ce que ça les dérange, ça suscite un intérêt, ça les motive à amener le jeu plus loin, ça les décourage, ça les amène à parler davantage, ça les intéresse un court moment, mais se désintéressent rapidement...)?
 - b. Une des interventions propose d'enrichir l'environnement physique des aires de jeu symbolique. As-tu appliqué cette intervention? Si oui, as-tu constaté une différence au niveau de l'intérêt des enfants envers les écrits et le matériel d'écriture dans le contexte du jeu symbolique?

Indicateur : Constats de progrès des enfants

7. As-tu constaté des progrès en émergence de l'écrit (langage oral, langage écrit et habiletés métalinguistiques) chez les enfants de ta classe?
 - a. Crois-tu que l'utilisation du dispositif pédagogique y soit pour quelque chose? Pourquoi, comment?

Questions de clôture

8. Le jour de la formation de départ, tu m'as dit que tu étais intéressée à participer à ce projet de recherche parce « *(contenu adapté à chaque participante)* ».
 - a. Est-ce que le dispositif pédagogique répond aux besoins que tu as exprimés au mois de septembre?
 - b. Répond-il à d'autres besoins que tu avais que tu n'as pas explicitement mentionnés avant la mise à l'essai du dispositif pédagogique?

ANNEXE L

Guide de l'entrevue de groupe

Question d'ouverture (brise-glace) – Tout le monde est invité à répondre à tour de rôle

1. Dites-nous quels sont votre prénom, votre centre de service scolaire et une raison pour laquelle vous aimez enseigner en maternelle 4 ans.

Questions d'introduction :

2. Rappelez-vous lorsque vous avez reçu le cartable et le cahier boudiné par la poste. Quelle a été votre première impression du dispositif pédagogique?

(ARTÉFACT : Montrer à l'écran le cartable, le cahier boudiné et le bloc-notes)

Question de transition :

3. Avez-vous appris quelque chose de nouveau au sujet du jeu symbolique ou de l'émergence de l'écrit grâce à la formation de départ ou à l'utilisation du dispositif pédagogique?

(ARTÉFACT : Afficher à l'écran les schémas du jeu symbolique, le modèle de l'émergence de l'écrit et l'organigramme)

Questions clés :

4. Par rapport à l'utilisation du dispositif pédagogique, est-ce qu'il y a des choses que vous avez trouvé difficiles ou frustrantes?

(ARTÉFACT : Afficher à l'écran des extraits d'entrevue anonymisés)

5. Par rapport aux outils fournis dans le dispositif pédagogique, est-ce qu'il y en a qui vous ont été utiles pour soutenir l'émergence de l'écrit en contexte de jeu ? Lesquels, comment?

(ARTÉFACT : Afficher à l'écran les outils en question)

6. Est-ce que la formation et l'utilisation du dispositif pédagogique vous ont amené à apporter des changements dans vos pratiques pour soutenir l'émergence de l'écrit en contexte de jeu? Lesquelles?
(ARTÉFACT : Afficher à l'écran des extraits d'entrevue anonymisés)

7. Selon vous, l'utilisation du dispositif pédagogique cet automne a-t-il eu des impacts sur l'émergence de l'écrit de tous les enfants ou de certains enfants de votre classe. Qu'est-ce qui vous fait dire cela?
(ARTÉFACT : Afficher à l'écran les trois tableaux avec échelles de Likert)

Question de clôture :

8. Selon vous, quelles seraient les modifications les plus importantes à apporter à la formation, au cartable ou au cahier boudiné pour qu'ils soient plus faciles à utiliser ou plus utiles à l'enseignante qui désire soutenir l'émergence de l'écrit en contexte de jeu?
(ARTÉFACT : Afficher à l'écran des images du cartable, du cahier boudiné et des capsules vidéos de la formation)

ANNEXE M
Canevas investigatif

Canevas investigatif (version initiale)	Canevas investigatif (version intermédiaire)	Canevas investigatif (version finale)
<ul style="list-style-type: none"> • Quelle est l'appréciation générale du dispositif pédagogique des participantes... <ul style="list-style-type: none"> ○ au début de la mise à l'essai? ○ à l'issue de la mise à l'essai? 	<ul style="list-style-type: none"> • Comment l'enseignante A a utilisé le dispositif pédagogique tout au long de sa mise en œuvre? • Comment l'enseignante B a utilisé le dispositif pédagogique tout au long de sa mise en œuvre? • Comment l'enseignante C a utilisé le dispositif pédagogique tout au long de sa mise en œuvre? 	<p>Évaluation beta (utilisabilité) :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Quel imprévu est survenu dans la mise en œuvre du dispositif pédagogique?
<ul style="list-style-type: none"> • Quels facteurs contextuels affectent la mise à l'essai du dispositif pédagogique? 	<ul style="list-style-type: none"> • Dans quelles conditions le dispositif pédagogique peut-il être mis en œuvre? 	<p>Évaluation beta (utilisabilité)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Quelles conditions contextuelles favorisent l'utilisabilité du dispositif pédagogique?
<ul style="list-style-type: none"> • Quels éléments du dispositif pédagogique sont appréciés par les participantes... <ul style="list-style-type: none"> ○ en raison de leur utilisabilité? ○ en raison de leur utilité? • Quels éléments du dispositif pédagogique sont peu ou pas appréciés par les participantes... <ul style="list-style-type: none"> ○ en raison de leur utilisabilité? ○ en raison de leur inutilité (manque de pertinence)? • Quelles améliorations pourraient être 	<ul style="list-style-type: none"> • Quelles est l'appréciation du dispositif pédagogique par les participantes (critères d'utilité et d'utilisabilité) <ul style="list-style-type: none"> ○ Formation de départ sous forme de capsules vidéos ○ Dispositif pédagogique sous forme d'un cartable et d'un cahier boudiné ○ Quatre étapes de la démarche <ul style="list-style-type: none"> ▪ Observation (calepin de notes) ▪ Analyse (grille d'analyse des observations et grille d'analyse du développement de l'émergence de l'écrit) ▪ Planification (fiche de planification, organigramme des interventions) 	<p>Évaluation beta (utilisabilité)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Quels éléments ont affecté la compréhension du dispositif pédagogique par les enseignantes? • Quels éléments ont affecté le confort d'utilisation du dispositif pédagogique par les enseignantes? • Quels éléments du dispositif pédagogique alourdissent la charge de travail des enseignantes? • Le dispositif pédagogique est-il flexible (peut-il être modifié ou adapté selon les besoins des enseignantes) ? • Les éléments du dispositif pédagogique sont-ils ajustés au niveau de développement des enfants de la maternelle 4 ans? <p>Évaluation gamma (utilité)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dans quelle mesure la nature et l'ordre des étapes de la

<p>apportées au dispositif pédagogique?</p>	<p>dans le jeu symbolique)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Retour réflexif (grille d'autoévaluation de l'enseignante) ○ Liste à cocher de l'environnement physique des aires de jeu symbolique ○ Pistes de questionnement en lien avec le bagage socioculturel des enfants 	<p>démarche professionnelle, ainsi que les outils proposés, sont-ils pertinents?</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Quelles retombées l'utilisation du dispositif pédagogique a-t-elle eues... <ul style="list-style-type: none"> ○ sur les pratiques des participantes? ○ sur les connaissances des participantes? ○ sur l'émergence de l'écrit des enfants? 	<p>Retombées sur les enseignantes :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Quels changements ont été apportés par les participantes dans leurs interventions situées dans le jeu symbolique? • Quelles connaissances ont été acquises par les participantes? <p>Retombées sur les enfants :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Selon la perception des participantes, quels effets l'utilisation du dispositif pédagogique a-t-elle eus sur les compétences des enfants? <ul style="list-style-type: none"> ○ Compétences langagières ○ Compétences ludiques 	<p>Évaluation gamma (utilité)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dans quelle mesure les objectifs poursuivis par le dispositif pédagogique sont-ils pertinents au regard des besoins de développement professionnel identifiés à la phase exploratoire de la recherche? • Quels constats d'intérêt, d'attention ou de motivation des enfants relatifs à l'émergence de l'écrit les enseignantes ont-elles faits? • Quels constats de progrès des enfants les enseignantes ont-elles faits?

ANNEXE N

Contexte de mise en œuvre du dispositif pédagogique

Processus de mise en œuvre du dispositif pédagogique par trois enseignantes

Enseignante A

Dans sa pratique, l'enseignante A avait déjà l'habitude de jouer avec les enfants en prenant un rôle : « Je joue beaucoup déjà. C'est quelque chose que j'ai beaucoup dans ma pratique puis j'essaie de réinvestir, de trouver des idées pour vraiment redonner une vie au jeu ». De plus, elle consignait déjà beaucoup d'observations pendant les périodes de jeu libre sous forme de notes personnelles : « Je notais beaucoup. Moi, je m'étais fait un outil l'an passé, puis c'était vraiment avec les domaines. J'écrivais vraiment sur une grande feuille 8 ½ x 14, puis j'écrivais beaucoup. Dès que je voyais quelque chose, j'allais écrire directement sur ça ». Pour cette raison, elle trouvait le petit calepin peu pratique puisqu'il y a peu de place pour noter ses observations. Au moment de compléter ses premières analyses, elle a également constaté qu'elle « note vite puis je trouve que des fois ce n'est plus aussi clair. Je me rends compte que faudrait comme que je le fasse (l'analyse) dès que j'ai rempli mon petit calepin, il faudrait que, le soir, je sois capable de faire mon analyse ». En effet, l'enseignante A affirme qu'elle manquait de temps pour compléter la grille d'analyse et pour faire la planification des interventions : « dans le quotidien je trouve qu'il est quand même difficile à utiliser avec 16 élèves et le temps qu'on a ». Au début du mois de novembre, elle a donc photocopié la page du bloc-notes et la grille d'analyse des observations sur une grande feuille qu'elle affichait sur un mur de sa classe ou dans une fenêtre. Cela lui permettait de compléter l'analyse tout de suite après avoir pris des notes personnelles au sujet d'une observation. Elle avait également ajouté quelques lignes pour indiquer l'intention pédagogique de l'intervention qu'elle planifiait spontanément. Avec le recul, elle affirme néanmoins qu'elle a « fini par arrêter de les utiliser. Même quand je me les suis refaites sur une grosse feuille. Je l'ai dit, par manque de temps, il y a trop de choses ».

La mise à l'essai du dispositif pédagogique l'a amenée à ajouter à son rassemblement du matin une activité de modelage du rôle de médecin pour le jeu de l'hôpital afin d'amener les enfants à réinvestir les apprentissages faits dans leur jeu symbolique. Ainsi, elle pigeait une carte sur laquelle était inscrite une situation nécessitant une consultation médicale :

J'ai décidé que j'allais en piger une à tous les jours dans mon rassemblement. Puis qu'on allait voir qu'est-ce qu'on peut... Quelqu'un qui a de la fièvre, qu'est-ce qu'on va faire? Donc moi, j'ai fait le médecin, mon ami du jour a fait mon patient. Donc elle me disait qu'elle faisait de la fièvre,

donc là on a dit : « quand on fait de la fièvre, qu'est-ce qu'on fait? » Là, on est allé chercher le thermomètre, c'est eux autres qui l'ont nommé. Je l'ai vu après, cet après-midi. Ah là, il y en a une qui l'a réinvesti dans son jeu. Elle a dit « j'ai de la fièvre » et l'autre savait quoi faire. Elle savait d'aller prendre le thermomètre, de dire « on va prendre ta température. »

Le plus grand changement que l'enseignante A a apporté à sa pratique en lien avec la mise à l'essai du dispositif pédagogique est « le fait que je joue davantage en posture intérieure. Je le faisais déjà, mais ça m'a permis de le faire davantage encore cette année. » De plus, elle s'était donné le défi de régler des conflits dans le jeu tout en gardant son rôle : « Je n'ai pas toujours trouvé ça facile, mais c'est quelque chose que je ne faisais pas avant, de rester dans l'histoire en essayant de régler. Donc ça, ça m'a comme amenée à essayer de le faire davantage ». L'enseignante A affirme également avoir utilisé la liste à cocher de l'aménagement de l'aire de jeu symbolique à chaque fois qu'elle changeait la thématique de son aire de jeu : « Là je le vois, quand j'ai rempli ma grille... ce que je n'avais pas dans mes coins se sont des livres incitatifs, bricolage, expérience, manipulation... c'est pour ça que j'avais ajouté mes magazines, puis des brochures publicitaires ».

Au début de la mise à l'essai du dispositif pédagogique, l'enseignante A trouvait qu'à l'exception de la consignation des observations, toutes les étapes de la démarche professionnelle constituaient « une charge de travail supplémentaire ». Avec le recul, elle constate que l'utilisation du dispositif pédagogique est de plus en plus « intrinsèque ». Elle explique :

C'est comme si plus je l'utilise, plus il devient intrinsèque. Plus je l'ai à l'intérieur... Comme je disais, au début, on est comme en stage et on doit faire nos planifications et, au fil de l'expérience dans la vie, bien on n'a plus nécessairement besoin de planifier en long et en large. Notre planification se clarifie très rapidement dans notre tête et on sait où on s'en va et pourquoi on veut faire les choses. C'est un peu ça que ça nous permet l'outil. J'ai l'impression que ça nous permet juste de recibler, de recadrer... et d'être en mesure de faire des interventions un petit peu plus précises et un petit peu plus organisées.

Enseignante B

L'enseignante B a choisi de participer à ce projet de recherche parce qu'elle « avait déjà en tête de faire évoluer le jeu ». Elle considère que parfois « ce n'est pas facile d'essayer de trouver ce qu'on peut amener... Et c'est ça le défi parce qu'être passif et regarder des enfants jouer... t'sais c'est quand même pas si pire... mais de faire évoluer le jeu, d'intervenir! » Il s'avère également que le dispositif pédagogique proposait une démarche professionnelle et des interventions que cette enseignante faisait déjà dans sa pratique : « C'est comme si je passais un peu à travers toutes ces étapes-là avant quand j'enseignais. Sauf que là, ça me permet de réfléchir à mes actions, puis c'est toujours important je trouve de revenir à pourquoi on fait telle chose ». La mise à l'essai du dispositif pédagogique l'a tout de même amenée à « apprécier et soutenir, mais remarquer le développement du langage » dans les différents thèmes de jeu des enfants et à « être capable de voir l'évolution du jeu » en ayant plus de connaissances sur le développement des trois schémas du jeu symbolique.

Il importe d'indiquer que certains éléments contextuels ont fait en sorte que l'utilisation du dispositif pédagogique au quotidien a pris un peu de temps à se mettre en place. En effet, l'enseignante B accueillait une stagiaire dans sa classe au mois d'octobre et cette dernière était responsable du groupe pendant la 3^e et la 4^e semaine de mise à l'essai du dispositif pédagogique. L'enseignante B a donc pu observer les enfants, mais il lui était plus difficile de mettre en place les interventions qu'elle planifiait à la suite de l'analyse de ses observations : « j'ai ma stagiaire dans les deux dernières semaines, bien là j'ai envie de mettre des choses en place... Donc j'ai vraiment l'impression que quand ça va être moi qui va être dans la classe, je vais pouvoir assurer une continuité ». Par ailleurs, le retour de l'enseignante B en prise en charge de son groupe n'a pas été de tout repos : « C'est comme si le départ de ma stagiaire avait affecté quelques cocos ou sa présence pendant deux semaines ça l'a mêlé des enfants dans la routine. Ce qui fait que je suis plus en restructuration. [...] je remobilise les troupes, je redescends pour mieux aller vers l'avant après. ». Cette situation a fait en sorte que pendant quelques jours, les jeux symboliques ont laissé place à des jeux plus calmes pendant la période de jeu libre et que l'enseignante B a mis des efforts à « restructurer les jeux et les consignes », ce qui fait que « le temps que j'avais à accorder au jeu libre et à l'accompagnement dans les jeux est plus ou moins là parce que je suis beaucoup en intervention là, s'il y a une petite crise ».

À partir de la mi-novembre, l'enseignante B a eu plus de temps à consacrer à la mise à l'essai du dispositif pédagogique. De manière générale, l'enseignante B a utilisé le dispositif pédagogique sans y écrire. Pour les observations, elle privilégiait la prise de photos : « je prends plus de photos parce qu'en ce moment,

avec mon groupe, c'est très difficile de faire toute sorte d'affaires. [...] Je prends la photo et j'écris plus tard. T'sais je n'écris pas pendant que ça se passe ». Pour les analyses, elle utilisait la grille pour se questionner mentalement : « c'est comme si je faisais beaucoup l'analyse apprise avec toi, mais un peu comme sur le va-vite pour dans la même période de jeu qui est passablement longue, 1h20-1h30. J'amène déjà plus loin les enfants ». Pour la planification, elle le fait généralement spontanément, sauf quand un besoin d'approfondir sa réflexion se présentait :

Il y a des interventions qui sont évidentes pour lesquelles je n'ai pas besoin vraiment de l'outil. Mais il y a des interventions que je fais « hum... c'est quoi sa zone de développement le plus proche? » Ben là, à ce moment-là, je vais regarder ma grille puis comme je te dis, la différence, c'est que je n'écris pas nécessairement tout. Mais je le fais un peu dans ma tête, un peu plus rapide.

L'organigramme des interventions à mettre en œuvre dans une posture intérieure ou extérieure au jeu symbolique et la liste à cocher de l'aménagement des aires de jeu symbolique sont les outils qu'elle a le plus intégrés à sa pratique. Elle raconte :

J'ai utilisé la ligne du temps qu'on avait parlé, faire une ligne du temps pour voir comment ça se passe chez le médecin, mais basé sur un livre qu'on avait lu dans le fond qui est une petite fille qui allait chez le médecin. [...] J'ai utilisé les rôles, les photos des enfants... se rappeler en fait. Utiliser des listes pour voir ce qu'on a à faire et ce qu'on a fait la veille pour voir où on repart dans le jeu. T'sais, j'en ai fait vraiment beaucoup des choses pour enrichir le coin. Puis l'utilisation des papiers et des crayons. C'est vraiment quelque chose que je regarde beaucoup, comment enrichir le coin symbolique. Particulièrement pour mon coin Noël, je l'ai vraiment fait.

Elle souligne que l'organigramme lui a donné plusieurs idées pour faire évoluer le jeu des enfants et qu'elle a « vraiment beaucoup appris par rapport à ça ». À l'issue de sa participation au projet de recherche, l'enseignante B affirme qu'elle « se sent outillée » et explique :

Ça nous permet vraiment de nous approprier le monde du jeu. Ça nous permet vraiment... dans un contexte de nouveau programme puis dans un contexte où le jeu est important... plusieurs enseignants ne savent pas comment jouer, puis ne savent pas qu'est-ce qu'ils peuvent faire en jeu. Et, le dispositif pédagogique est très, très efficace pour nous montrer ce qu'on peut faire et comment réfléchir, puis ça nous permet en fait de faire évoluer notre enseignement. Puis de nous outiller pour savoir comment enseigner dans un contexte de jeu libre. Parce que c'est très difficile. T'sais, on se fait dire : « mais il faut que ça soit du jeu symbolique où tu es un intervenant

dans le jeu » parce qu'il y a encore des enseignantes qui sont soit en observation dans le jeu, ou soit en train de faire du ménage. Simplement qu'ils font juste jouer les enfants, et ça, ce n'est pas de l'enseignement. Donc le dispositif aide vraiment pour ça. C'est un outil très intéressant.

Enseignante C

Dans les premières mises à l'essai du dispositif pédagogique au mois d'octobre, l'enseignante C utilisait les grilles d'analyse des observations ainsi que le modèle de l'émergence de l'écrit dans une approche intégrale pour améliorer l'aménagement de son aire de jeu symbolique. Elle essayait de voir si les enfants auraient des occasions de travailler le langage oral (p. ex., en ajoutant un téléphone-jouet), le langage écrit et les habiletés métalinguistiques. Elle formulait ensuite une intention pédagogique liée au soutien d'une composante de l'émergence de l'écrit et intervenait le lendemain dans le jeu symbolique. Par exemple, elle a voulu encourager les enfants qui jouaient aux sorcières à identifier les contenants d'ingrédients en écrivant quel était leur contenu sur une étiquette. Elle a ainsi fait le constat que les enfants connaissaient peu les lettres de l'alphabet (nom et son) et que son intervention captait peu l'intérêt des enfants. Elle a donc décidé d'ajouter des activités à sa routine du matin : « j'axe mes routines avec la conscience phonologique un peu en montrant les lettres par le jeu ». Malgré ce changement de pratique, les enfants ne semblent pas davantage vouloir intégrer l'écrit dans leur jeu symbolique et les interventions de l'enseignante n'ont pas les retombées escomptées.

En faisant un retour rétrospectif sur sa pratique, elle indique : « Moi, je suis partie avec le dispositif pédagogique et là, j'étais vraiment axée sur l'écrit. Exemple pour que les enfants soient capables d'écrire des mots. Moi, je capotais en octobre...il n'y a rien qui marchait! » La doctorante a alors constaté que le dispositif pédagogique n'était pas bien compris : l'étape de l'observation n'était pas mise en œuvre, l'analyse ne portait donc pas sur la zone du développement le plus proche des enfants et les interventions poursuivaient une intention pédagogique visant le développement de composantes de l'émergence de l'écrit plutôt que le soutien des schémas du jeu symbolique. La doctorante et la participante ont ainsi échangé pour clarifier le principe du dispositif pédagogique. Cette intervention a complètement changé la façon dont l'enseignante a utilisé le dispositif pédagogique par la suite. Elle raconte :

Ça fait que je me suis toute virée de bord. Moi j'ai été comme voir un autre côté du dispositif, qui n'est plus les lettres. Vraiment dans la mise en place, dans la planification, dans l'organisation du jeu. Ça fait que là, je trouve que je réponds bien à mes bes... en tout cas à la zone proximale de développement des enfants. Là, tout ce qui est écriture, j'ai vraiment mis ça de côté. [...] Tout le côté de faire l'écriture d'un livre, tout ce qui est reproduction de mots... J'avais travaillé de même avant, dans mes autres années. Mais là, j'ai tout mis ça de côté pour vraiment travailler le jeu, le rôle, la planification afin que le langage oral soit développé.

À partir de la mi-novembre (6^e semaine de mise à l'essai), l'enseignante a d'abord augmenté le nombre de jeux symboliques disponibles simultanément dans sa classe

J'ai décidé de faire plusieurs coins. Donc, j'ai mon coin maison, ensuite j'ai fait le coin bibliothécaire, le coin dinosaures, le coin ferme et le coin vétérinaire que j'ai organisés. Et là, je m'aperçois qu'on s'en va vraiment ailleurs. C'est vraiment pour ça que j'en ai fait autant. J'adore la manière de travailler comme ça. Les enfants apprennent beaucoup, puis je vois l'évolution du jeu.

Pour réussir à avoir autant de thèmes de jeu malgré l'espace restreint d'une classe, elle a utilisé de grands bacs, un par thème : « c'est un bac et tout est dedans. Les enfants ouvrent le bac, on essaie de l'organiser sur les tables. Quand c'est fini, on remet dans le bac. » Dans chacun de ces bacs, elle a ajouté un cartable contenant des écrits et du matériel d'écriture en lien avec le thème de jeu. Par exemple, pour le coin maison, on y retrouvait des images sur « les rôles de la famille » et sur « qu'est-ce qu'on peut faire? On peut préparer les repas, faire la vaisselle, faire manger le bébé, s'habiller, mettre la table, faire son lit... ». « Donc l'enfant ouvre le cartable, il le feuillète et va chercher des idées ». Les interventions de l'enseignante C visaient dorénavant le soutien des rôles et la planification du scénario de jeu :

Là, on est toute dans la planification. D'organiser le jeu, savoir où on s'en va, avoir une intention. Ça fait que t'sais, ce sont souvent les paroles que je vais nommer maintenant : « Bon les gars, c'est quoi le but là avec vos toutous? » Ils me regardent. « Qu'est-ce que vous voulez qu'ils fassent vos toutous? Ils ont faim. Ok, bien où est-ce qu'on peut aller chercher de la nourriture? » Puis là, on part comme ça pour leur trouver des buts.

Au mois de décembre, l'enseignante constate combien ses interventions dans le jeu symbolique ont eu des retombées sur la compétence ludique des enfants : « le jeu que j'ai là est vraiment plus loin que dans les autres années. T'sais on arrivait à ce genre de jeu là, mais au mois de mai. J'ai hâte de voir au mois de mai à quoi ça va ressembler! ».

L'utilisation du dispositif pédagogique l'a également amenée à intervenir autrement en contexte de jeux turbulents. Par exemple, l'enseignante est intervenue en novembre auprès d'un groupe de trois jeunes garçons qui, dans leurs jeux, « ne faisaient que se batailler avec...que ce soit des dinosaures, ils se bataillaient. Ils prenaient des ours, ils se bataillaient...». Elle a confié que son intervention aurait normalement été de leur demander de changer de jeu. Grâce au dispositif pédagogique, elle a plutôt décidé de partir de leur intérêt de jeu et d'essayer de l'enrichir plutôt que d'y mettre fin :

Je me suis dit : « Bon. Là, ils sont les trois ensembles, ils veulent jouer aux toutous, ils ont l'air de vouloir jouer ensemble ». J'ai pris leur intérêt et, avec eux, j'ai essayé de construire un nouveau jeu. Puis, ils ont joué un bon trente minutes, puis habituellement ces élèves-là, il faut toujours avoir un adulte à côté parce que ça finit toujours en bataille et les intentions de jeu ce n'est jamais clair, donc ça fait beaucoup de conflits [...]. Ensuite, c'est la première fois que Kyle (nom fictif), je l'entendais parler, dans le sens de faire de longues phrases. T'sais habituellement, je l'entends par exemple dire : « non c'est à moi », « ce n'est pas à moi », « yeah », faire des bruits avec les voitures, faire des demandes : « c'est moi qui le veux ». Mais, se construire un rôle... de comprendre comment jouer avec les autres... C'est la première fois que je voyais ça! Donc j'ai trouvé que, grâce au dispositif... bien sinon, je n'aurais jamais fait cette intervention-là.

La planification des activités quotidiennes en classe a également changé. Maintenant, l'enseignante C prépare des activités qui seront réalisées pendant la période d'ateliers et qui sont liées à un thème du jeu symbolique. Par exemple :

Les enfants vont marquer genre « la ferme de... ». Ils vont mettre leur nom, puis on va découper, puis on va venir coller ce que le fermier ou la fermière doit faire cette journée-là à la ferme. Puis ce même outil-là, je vais le mettre dans le bac. Donc là, les élèves, quand ils vont voir ça, dire: « ok aujourd'hui à la ferme je vais faire telle, telle, telle tâches ». [...] Je pourrais le faire juste avec les enfants qui sont dans le coin « ferme », mais sauf que je vais répéter peut-être quatre fois. Ça fait que là, je vais le faire en grand groupe, après bien là, ils vont l'avoir vu. Mes élèves qui sont super gros en difficulté, bien là, je vais pouvoir leur remonter, mais dans le jeu symbolique en jouant avec eux, en prenant un rôle.

Mettre à l'essai le dispositif pédagogique a complètement changé la perception de l'enseignante C au sujet de ce qu'est le jeu « libre ». Elle raconte: « avec les deux périodes de jeu de 45 minutes de jeu libre... Moi je vire folle à être assise et à les regarder jouer comme on faisait v'là 10 ans. Ça fait que c'est ça que le dispositif m'a permis dans le fond, d'aimer maintenant le jeu libre ». Voici comment elle résume son expérience avec le dispositif pédagogique :

Le dispositif pédagogique, c'est un outil qui nous fait travailler. Dans le sens que ce n'est pas un « clés en main », Ça te donne des idées. Ça te permet dans le fond de t'analyser, d'analyser le jeu et d'être compétente dans ton travail. Puis d'aller te trouver des outils pour arriver à ce qu'on veut et ce qu'on veut atteindre comme potentiel d'apprentissage selon le développement de

chaque enfant. Ce n'est pas un outil « clés en main ». Tu n'achètes pas ça pour te dire : « yeah, je n'ai plus besoin de rien faire! » C'est le contraire! Il faut que tu travailles en titi! Mais ce sont des choses qui restent et ce sont de bonnes habitudes. Ça fait que je suis bien contente d'avoir participé.

APPENDICE A

Certificat d'éthique

Référence : 2020-08 – Drainville, R.



Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains

Certificat attestant du respect des normes éthiques

Le Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue certifie avoir examiné le formulaire de demande d'évaluation éthique du projet de recherche et les annexes associées tels que soumis par :

Mme Roxane Drainville

Projet intitulé : « *Soutenir l'émergence de l'écrit à l'éducation préscolaire: élaboration et mise à l'essai d'un dispositif pédagogique basé sur l'observation des interactions sociales des enfants dans le jeu symbolique (projet doctoral)* »

Décision :

Accepté

Refusé : Suite aux dispositions des articles 5.5.1, 5.5.2 et 5.5.4 de la Politique d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

Autre :

Surveillance éthique continue :

Date de dépôt du rapport annuel : 22 octobre 2021

Date de dépôt rapport final : À la fin du projet

Les formulaires modèles pour les rapports annuel et final sont disponibles sur le site web de l'UQAT : <http://recherche.uqat.ca/>

Membres du comité ayant participé à cette évaluation :

Nom	Poste occupé	Département ou discipline
Benoit Bourguignon	Membre professeur substitut	UER en gestion
Michel	Membre versé en éthique	
Manon Richard	Membre représentant la collectivité	
Abir El-Haouly	Membre professeure régulier	UER en santé
Pascal Grégoire	Membre régulier/Président CÉR	UER en éducation

Pascal Grégoire, Ph.D., président du CÉR-UQAT

Date : 22 octobre 2020

Pour toute question : cer@uqat.ca

APPENDICE B

Message d'information publié sur la page de la communauté virtuelle

Bonjour, je suis étudiante au doctorat en éducation à l'UQAT et dans le cadre de ma recherche doctorale, je désire élaborer un outil pédagogique destiné aux enseignantes de la maternelle 4 ans au Québec afin de les aider à soutenir l'émergence de l'écrit des enfants grâce au jeu symbolique.

Pour m'assurer que cet outil réponde à vos besoins, je vais sélectionner les échanges entre les membres de ce groupe qui portent sur l'observation des enfants, l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, et le jeu de rôles/jeu libre qui ont été postés sur le groupe dans le passé. Je vais analyser ces messages écrits pour identifier vos représentations, vos pratiques et vos besoins en lien avec le soutien de l'émergence de l'écrit, l'observation des enfants et le jeu.

Une synthèse des résultats de mes analyses vous sera présentée sur ce groupe dans quelques semaines et vous pourrez y réagir. Ces résultats seront aussi publiés dans ma thèse doctorale ainsi que dans des articles professionnels et scientifiques.

Pour garantir la confidentialité du groupe et de ses membres, aucun renseignement permettant d'identifier spécifiquement ce groupe ou encore les personnes ayant publié sur ce groupe ne sera précisé dans les publications (synthèse des résultats, thèse et articles). De plus, les propos collectés seront reformulés, c'est-à-dire qu'aucune citation textuelle ne sera intégrée dans les publications.

Pour toute question ou précision, n'hésitez pas à m'écrire un message privé ou à réagir à ce message en publiant un commentaire.

APPENDICE C

Documents liés au recrutement des expert·es – Méthode Delphi

Objet : Lettre d'invitation à jouer le rôle d'expert

Bonjour professeur·e _____,

Je suis Roxane Drainville, étudiante au doctorat réseau en éducation à UQAT. Dans un échange de courriels précédant (aout 2020), vous m'avez fait part de votre disponibilité et de votre intérêt à faire partie du panel d'experts qui aura pour mandat d'évaluer la structure interne du prototype d'un dispositif pédagogique prenant appui sur la théorie historico-culturelle de Vygotsky et permettant aux enseignantes à l'éducation préscolaire de soutenir l'émergence de l'écrit des enfants dans une approche développementale. C'est pourquoi je vous contacte aujourd'hui.

Accepteriez-vous d'agir à titre d'expert pour mon projet de recherche? Votre acceptation serait sans contredit un atout pour ma recherche doctorale.

Pour rappel, ce rôle implique de prendre connaissance d'une partie du cadre théorique de l'étude (environ dix pages) ainsi que du prototype élaboré, puis de répondre à un questionnaire à deux ou trois reprises (entre cinq et dix questions). En raison de circonstances hors de notre contrôle ayant retardé l'avancement de notre projet de recherche, ce processus s'échelonne finalement sur une période approximative de trois mois (**de janvier 2020 à mars 2021**). Je vous serais très reconnaissante d'accepter de faire partie du panel composé de six experts qui prendra part à cette validation.

Un formulaire d'information et de consentement vous est acheminé en pièce jointe et fournit quelques renseignements supplémentaires. Si vous acceptez d'agir à titre d'expert, vous êtes invité à le signer et à me le retourner par courriel d'ici deux semaines.

Je me porte à votre entière disposition pour répondre à toute question par courriel ou par téléphone.

Je vous remercie sincèrement de votre temps,

Roxane Drainville
Roxane.drainville@uqat.ca

Formulaire d'information et de consentement destiné aux expert-es

PROJET : « Soutenir l'émergence de l'écrit à l'éducation préscolaire: élaboration et mise à l'essai d'un dispositif pédagogique basé sur l'observation des interactions sociales des enfants dans le jeu symbolique »

NOM DES CHERCHEURS ET LEUR APPARTENANCE :

Roxane Drainville, doctorante, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

Membres du comité de direction de la doctorante :

Krasimira Marinova, Ph. D., Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

Christian Dumais, Ph.D., Université du Québec à Trois-Rivières

COMMANDITAIRE OU SOURCE DE FINANCEMENT

Bourse doctorale du Conseil de recherches en sciences humaines

Bourse doctorale des Actions concertées (programme de recherche sur l'écriture et la lecture) des Fonds de recherche du Québec – Société et Culture en partenariat avec le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur

CERTIFICAT D'ÉTHIQUE DÉLIVRÉ PAR LE COMITÉ D'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE DE L'UQAT LE 22 OCTOBRE 2020

PRÉAMBULE

Nous vous invitons à prendre part en tant qu'expert à un projet de recherche qui implique d'évaluer la structure interne du prototype d'un dispositif pédagogique, soit l'incorporation des fondements théoriques au sein du dispositif en question. Avant d'accepter de jouer le rôle d'expert dans ce projet de recherche, veuillez prendre le temps de comprendre et de considérer attentivement les renseignements qui suivent.

Ce formulaire d'information et de consentement vous explique le but de cette étude, sa méthodologie, ses avantages, ses risques et inconvénients. Il inclut également le nom des personnes avec qui communiquer si vous avez des questions concernant le déroulement de la recherche ou tout autre aspect de votre participation. Si vous en ressentez le besoin, n'hésitez pas à vous faire aider ou conseiller par votre entourage.

BUT DE LA RECHERCHE

Cette recherche design en éducation vise à élaborer et à mettre à l'essai un dispositif pédagogique prenant appui sur la théorie historico-culturelle de Vygotsky et permettant aux enseignantes à l'éducation préscolaire de soutenir l'émergence de l'écrit des enfants dans une approche développementale.

DESCRIPTION DE VOTRE PARTICIPATION À LA RECHERCHE

Pour ce projet de recherche, nous sollicitons votre expertise afin de porter un regard évaluatif sur le prototype d'un dispositif pédagogique. Pour ce faire, nous utilisons la méthode Delphi qui permet d'obtenir votre opinion et votre jugement sur l'objet à l'étude par le biais d'un questionnaire comportant cinq à dix questions ouvertes. Votre participation à ce projet de recherche consiste ainsi à répondre à un questionnaire à deux ou trois reprises selon les besoins.

Dans un premier temps, vous recevrez par courriel un résumé d'environ dix pages présentant les fondements théoriques sur lesquels s'appuie l'élaboration du dispositif pédagogique, le prototype élaboré

et le questionnaire à remplir. Vous disposerez de trois semaines pour nous retourner vos réponses par courriel. Cette activité sera effectuée de façon individuelle sans la présence de l'étudiante-chercheuse. Vous pourrez la réaliser dans votre milieu de travail au moment qui vous convient dans un délai de trois semaines à partir de la réception du questionnaire (prévue pendant la semaine du 4 janvier). Dans un deuxième (et possiblement un troisième) temps, un nouveau questionnaire vous sera acheminé lequel présentera de manière anonyme les opinions et jugements des cinq autres experts. Vous serez alors invité à revoir vos réponses originales ou à répondre à certaines questions précises en fonction de la rétroaction (*feedback*) venue des autres experts.

Votre rôle d'expert dans ce projet vous demande également de ne pas diffuser tous les documents qui vous seront remis et de les garder confidentiels jusqu'à la publication de la thèse.

AVANTAGES POUVANT DÉCOULER DE VOTRE PARTICIPATION

Agir à titre d'expert dans cette recherche ne comporte pas d'avantages immédiats, sinon la satisfaction d'avoir contribué à l'avancement des connaissances concernant le soutien de l'émergence de l'écrit, l'intervention éducative à l'éducation préscolaire et l'application de l'approche vygostskienne, ainsi qu'à l'amélioration des pratiques pédagogiques des enseignantes à l'éducation préscolaire.

RISQUES ET INCONVÉNIENTS POUVANT DÉCOULER DE VOTRE PARTICIPATION

Les risques et les inconvénients découlant de la participation à la recherche ne sont pas plus grands que ceux qui sont associés aux aspects de la vie quotidienne. Le temps que vous y consacrerez est un inconvénient à considérer.

ENGAGEMENTS ET MESURES VISANT À ASSURER LA CONFIDENTIALITÉ

Les données collectées seront anonymisées avant d'être intégrées à la deuxième (et troisième) version du questionnaire acheminé aux autres experts. De plus, un code vous sera attribué (p. ex., Expert A) dans les publications (thèse, articles professionnels et scientifiques) si vos propos sont rapportés.

Seuls l'étudiante-chercheuse, sa directrice et son codirecteur de recherche auront accès aux données recueillies. Ces données seront conservées dans l'ordinateur de l'étudiante-chercheuse, lequel est protégé par un mot de passe connu seulement d'elle. Les données seront conservées jusqu'à sept ans après le dépôt final de la thèse.

Les données recueillies dans le cadre de cette étude sont entièrement confidentielles et ne pourront en aucun cas mener à votre identification, sauf si vous acceptez que l'on vous nomme dans la thèse. Si vous acceptez, vous serez identifié dans les remerciements et dans la section « méthodologie : évaluation alpha ». Vous ne serez pas identifié dans la section « résultats » puisqu'un code sera attribué à chacun des experts afin de maintenir la confidentialité de vos propos.

INDEMNITÉ COMPENSATOIRE

Aucune indemnité ne sera accordée pour l'apport de votre expertise à ce projet de recherche.

COMMERCIALISATION DES RÉSULTATS ET CONFLITS D'INTÉRÊTS

Les résultats de cette recherche ne seront pas commercialisés.

Nous déclarons qu'il n'y a aucun conflit d'intérêts réel, potentiel ou apparent des chercheurs, de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, de l'Université du Québec à Trois-Rivières, du Conseil

de recherche en sciences humaines, des Fonds de recherche du Québec – Société et Culture, et du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur.

DIFFUSION DES RÉSULTATS

Les résultats de cette recherche paraîtront dans une thèse doctorale déposée à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue. Des articles traitant de cette recherche ou de ses résultats seront publiés dans une ou plusieurs revues scientifiques ou adressées au grand public. L'étudiante-chercheuse partagera les résultats de cette recherche lors de participations à des colloques.

Afin de vous tenir informé·e des conclusions de cette recherche, l'étudiante-chercheuse vous fera parvenir un hyperlien qui vous conduira vers la thèse dès que cette dernière sera déposée sur le site de l'UQAT. Si vous désirez également être informé·e des articles publiés portant sur cette recherche, un courriel vous sera acheminé pour vous aviser de ces publications.

CLAUSE DE RESPONSABILITÉ

En acceptant d'agir à titre d'expert dans cette étude, vous ne renoncez à aucun de vos droits ni ne libérez Roxane Drainville, Krasimira Marinova, Christian Dumais 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.

Vous n'êtes aucunement obligé·e d'agir à titre d'expert dans ce projet de recherche : vous avez le droit de refuser d'y prendre part. Vous pouvez vous en retirer en tout temps sans perdre vos droits acquis. Tout au long du projet, vous recevrez l'information pertinente pour décider de continuer ou d'arrêter d'y participer. Vous pouvez demander par courriel à l'étudiante-chercheuse à ce que les données vous concernant soient détruites (les questionnaires complétés). Toutefois, il en demeurera des traces que nous ne pourrions pas détruire : les données anonymisées et présentées dans le deuxième (et possiblement troisième) questionnaire, et les données ayant servi à bonifier le prototype du dispositif pédagogique.

Pour tout renseignement supplémentaire concernant vos droits, vous pouvez vous adresser au :

Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains
Vice-rectorat à l'enseignement, à la recherche et à la création
Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue
445, boulevard de l'Université
Rouyn-Noranda (Québec) J9X 5E4
Téléphone : 1 877 870-8728 poste 2200
cer@uqat.ca

CONSENTEMENT

Je soussigné·e, accepte volontairement de jouer le rôle d'expert dans l'étude *Soutenir l'émergence de l'écrit à l'éducation préscolaire: élaboration et mise à l'essai d'un dispositif pédagogique basé sur l'observation des interactions sociales des enfants dans le jeu symbolique*.

Nom (lettres moulées)

Signature

Date

- J'accepte qu'on m'identifie en tant qu'expert dans la thèse doctorale.
- Je refuse qu'on m'identifie en tant qu'expert dans la thèse doctorale.

- Je désire être informé·e par courriel des articles publiés portant sur cette recherche.
Adresse courriel : _____

Ce consentement a été obtenu par :

Nom de la chercheuse (lettres moulées)

Signature

Date

QUESTIONS

Si vous avez d'autres questions plus tard et tout au long de cette étude, vous pouvez joindre :

Roxane Drainville
Roxane.drainville@uqat.ca

APPENDICE D

Documents liés au recrutement des participantes – Mise à l’essai du prototype 2

Objet : Lettre d’information et formulaire d’autorisation du Centre de services scolaire

Madame, Monsieur,

Je suis Roxane Drainville, étudiante au doctorat réseau en éducation à l’Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue sous la direction des professeurs Krasimira Marinova et Christian Dumais. Je travaille actuellement sur un projet de recherche appuyé de deux bourses doctorales octroyées par le ministère de l’Éducation et de l’Enseignement supérieur en partenariat avec les Fonds de recherche du Québec – Société et Culture dans le cadre du programme *Actions concertées – programme de recherche sur l’écriture et la lecture*, ainsi que par le Conseil de recherche en sciences humaines du Canada.

Dans le cadre de ce projet, nous avons élaboré un dispositif pédagogique qui consiste en une démarche d’observation, d’analyse et de planification qui permet à l’enseignante d’apprécier et de soutenir l’émergence de l’écrit des enfants dans le jeu symbolique. Ce dispositif comprend notamment des grilles d’observation et des pistes d’interventions. La mise à l’essai de ce dispositif pédagogique ne comporte pas de risques ou d’inconvénients plus grands que ceux associés aux aspects de la vie quotidienne. Le temps consacré au projet par l’enseignante (environ 17 heures par mois) est un inconvénient à considérer.

La participation des enseignantes (entre 2 et 6) impliquera :

- 1- de consacrer environ 10 heures aux activités propres à la collecte de données de ce projet de recherche (environ trois heures de formation en septembre, une heure d’entrevue individuelle en octobre/novembre et trois heures d’entrevue de groupe¹²⁵ en décembre) (environ quinze minutes par semaine pour réaliser les verbalisations de l’action¹²⁶);
- 2- de mettre à l’essai pendant 10 à 12 semaines le prototype d’un dispositif pédagogique à l’automne 2021. Le programme prescrivant une période de jeu quotidienne d’au moins 45 minutes, nous estimons que les observations et les interventions qu’elle réalisera en lien avec la mise à l’essai du dispositif pédagogique lors des périodes de jeu en classe représentent plus ou moins 3,75 heures par semaine).

Ces activités s’inscrivant dans les tâches de l’enseignante (observation des enfants, planification des interventions pédagogique, soutien des apprentissages, retour réflexif sur sa pratique), elles auront lieu pendant son temps de travail.

¹²⁵ La formation et les entrevues se dérouleront par visioconférence à un moment choisi par l’enseignante.

¹²⁶ Cela consiste à s’enregistrer parler à voix haute en commentant son utilisation du dispositif pédagogique. Entre deux et quatre verbalisations de l’action par mois sont souhaitées.

Par la présente, je demande votre autorisation afin de réaliser dans votre Centre de services scolaires le projet de recherche *Soutenir l'émergence de l'écrit à l'éducation préscolaire: élaboration et mise à l'essai d'un dispositif pédagogique basé sur l'observation des interactions sociales des enfants dans le jeu symbolique*. Si une libération de tâche s'avère nécessaire pour permettre aux enseignantes de participer à la formation et au groupe de discussion (libération d'une journée pour chaque activité), nous nous assurerons d'obtenir votre autorisation au préalable dans une autre lettre et nous couvrirons les frais de suppléance au besoin.

Je m'engage à vous informer de la publication de ma thèse doctorale dès que ce document sera déposé sur DEPOSITUM, le dépôt institutionnel de l'UQAT.

Je vous remercie sincèrement pour votre attention.

Veuillez agréer mes sincères salutations.

Roxane Drainville, Étudiante au Doctorat en éducation (UQAT)

roxane.drainville@uqat.ca

Formulaire d'autorisation du Centre de services scolaires

Je soussigné-e affirme avoir été informé-e des implications de la participation à la recherche des enseignantes et j'autorise à ce que Roxane Drainville, étudiante au Doctorat en éducation à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue sous la direction des professeurs Krasimira Marinova et Christian Dumais, réalise le projet de recherche « *Soutenir l'émergence de l'écrit à l'éducation préscolaire: élaboration et mise à l'essai d'un dispositif pédagogique basé sur l'observation des interactions sociales des enfants dans le jeu symbolique* » avec des enseignantes du Centre de services scolaire

_____.

Nom de la personne responsable (lettres moulées)

Signature

Date

Je désire être informé-e par courriel des articles publiés portant sur cette recherche.

Adresse courriel : _____

Objet : Lettre de demande d'autorisation aux directions d'école

Je suis Roxane Drainville, étudiante au doctorat réseau en éducation à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue sous la direction des professeurs Krasimira Marinova et Christian Dumais. Je travaille actuellement sur un projet de recherche appuyé d'une bourse octroyée par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur en partenariat avec les Fonds de recherche du Québec -Société et Culture dans le cadre du programme *Actions concertées – programme de recherche sur l'écriture et la lecture*. Ce projet menant à la rédaction d'une thèse doctorale s'intéresse à l'élaboration et à la mise à l'essai d'un dispositif pédagogique prenant appui sur la théorie historico-culturelle de Vygotsky et permettant aux enseignantes du préscolaire de soutenir l'émergence de l'écrit des enfants dans une approche développementale.

Le dispositif pédagogique élaboré consiste en une démarche itérative d'observation des enfants lors de leurs interactions sociales dans le jeu symbolique, d'analyse des observations pour identifier les habiletés langagières qui se situent dans la zone du développement le plus proche des enfants, de planification des interventions de soutien de l'émergence de l'écrit situées dans le jeu symbolique des enfants et de réflexion sur son développement professionnel. Cette démarche est accompagnée d'outils tels qu'une grille d'évaluation de l'aménagement physique de la classe, de fiches de consignation et d'analyse des observations, d'une grille de planification, et d'une grille d'autoévaluation du développement professionnel. La mise à l'essai de ce dispositif pédagogique respecte les prescriptions du nouveau programme-cycle d'éducation préscolaire (MEQ, 2021) et se déroule dans les activités habituelles de la classe. Il est toutefois possible que l'enseignante accorde une plus grande attention au développement de l'émergence de l'écrit des enfants de sa classe pendant la mise à l'essai du dispositif pédagogique. Soulignons néanmoins que l'émergence de l'écrit est abordée dans une approche holistique, c'est-à-dire qu'elle est interreliée au développement global de l'enfant (domaines psychomoteur, social, affectif, langagier et cognitif).

Maintenant que l'élaboration du prototype est réalisée, je souhaite le mettre à l'essai en contexte réel de classe. Lors de discussions avec madame (préciser le nom de l'enseignante de l'école), elle a manifesté son intérêt à participer à cette mise à l'essai. Sa participation impliquerait de :

1. Acheminer aux parents/tuteurs légaux des enfants de sa classe une lettre qui les informera du projet de recherche réalisé dans la classe de leur enfant ainsi qu'un formulaire d'autorisation parentale visant à

obtenir leur consentement pour diffuser des photos et des vidéos sur lesquelles leur enfant pourrait apparaître. L'enseignante devra récupérer et retourner à l'étudiante-chercheuse les formulaires complétés par tous les parents/tuteurs légaux des enfants.

2. Suivre une formation individuelle d'environ une heure dispensée par l'étudiante-chercheuse par visioconférence ou en présentiel (si les circonstances le permettent) à un moment de son choix dans la première semaine de mise à l'essai du dispositif pédagogique. Cette formation vise à lui présenter : A) comment et quand utiliser le dispositif pédagogique, B) comment et quand réaliser des verbalisations de l'action rétrospectives, C) comment et quand acheminer les données collectées à l'étudiante-chercheuse.
3. Mettre à l'essai pendant 12 semaines le prototype d'un dispositif pédagogique à l'automne 2021 lors des périodes de jeu quotidiennes en classe. Cette mise à l'essai se réalise donc pendant les activités habituelles de la classe et impliquent entre quinze et trente heures par mois.
4. Filmer des extraits et/ou prendre des photos des interactions sociales entre les enfants pendant le jeu symbolique en classe.
5. Réaliser des verbalisations de l'action rétrospectives qui consistent à s'enregistrer parler à voix haute en commentant son utilisation du dispositif pédagogique. Entre deux et quatre verbalisations de l'action par mois sont souhaitées. Ces verbalisations impliquent de consacrer au total d'environ une heure par mois en l'absence des enfants de la classe.
6. Participer à deux entrevues semi-dirigées d'une durée approximative d'une heure (une entrevue dans la 5^e semaine et une entrevue dans la 9^e semaine de mise à l'essai). Le moment de ces entrevues sera déterminé avec l'enseignante en fonction de ses disponibilités. Vu les circonstances actuelles liées à la pandémie, les entrevues se réaliseront à distance par visioconférence.
7. Participer à un groupe de discussion avec les autres enseignantes ayant mis à l'essai le prototype du dispositif pédagogique. Cet entretien de groupe se déroulera en décembre 2021 (ou en janvier 2022), après la période de mise à l'essai. La durée prévue est d'une heure et demie.
8. Remettre les enregistrements des verbalisations de l'action, les photos et les vidéos collectées dans le cadre de la mise à l'essai du dispositif pédagogique à l'étudiante-chercheuse en les déposant sur un espace de stockage en ligne « one drive » (remettre seulement les photos et les vidéos sur lesquelles apparaissent les enfants dont les parents ont accepté la diffusion des photos et des vidéos en question).

En somme, sa participation implique de consacrer environ deux heures par mois aux activités propres à la collecte de données de ce projet de recherche (environ une heure de formation ou d'entrevue par mois et environ une heure de verbalisation de l'action au total) et entre quinze et trente heures pour la mise à l'essai du dispositif pédagogique (le programme prescrivant deux périodes de jeu quotidienne d'au moins 45 minutes, nous estimons que les observations et les interventions qu'elle réalisera en lien avec la mise

à l'essai du dispositif pédagogique lors des périodes de jeu en classe représentent entre 3,75 et 7,5 heures par semaine). Ces activités s'inscrivant dans les tâches de l'enseignante (observation des enfants, planification des interventions pédagogiques, retour réflexif sur sa pratique), elles auront lieu pendant son temps de travail.

Par la présente, je demande votre autorisation afin que (préciser nom de l'enseignante) participe au projet de recherche *Soutenir l'émergence de l'écrit à l'éducation préscolaire: élaboration et mise à l'essai d'un dispositif pédagogique basé sur l'observation des interactions sociales des enfants dans le jeu symbolique*. Si une libération de tâche s'avère nécessaire pour permettre à l'enseignante de participer à la formation et au groupe de discussion (libération d'une journée pour chacune de ces activités), nous nous assurerons d'obtenir votre autorisation au préalable dans une autre lettre et nous couvrirons les frais de suppléance au besoin.

Je m'engage à vous informer de la publication de ma thèse doctorale dès que ce document sera déposé sur DEPOSITUM, le dépôt institutionnel de l'UQAT.

Je vous remercie sincèrement pour votre attention.

Veuillez agréer mes sincères salutations.

Roxane Drainville, Étudiante au Doctorat en éducation (UQAT)

roxane.drainville@uqat.ca

Formulaire d'autorisation de la direction d'école

Je soussigné-e affirme avoir été informé-e des implications de la participation à la recherche de l'enseignante _____ et, dans ma qualité de direction d'école, j'autorise à ce qu'elle participe à l'étude *Soutenir l'émergence de l'écrit à l'éducation préscolaire: élaboration et mise à l'essai d'un dispositif pédagogique basé sur l'observation des interactions sociales des enfants dans le jeu symbolique* réalisée par Roxane Drainville, étudiante au Doctorat en éducation à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue sous la direction des professeurs Krasimira Marinova et Christian Dumais .

Nom de la direction (lettres moulées)

Signature de la direction

Date

Formulaire d'information et de consentement destiné aux enseignantes

PROJET : « Soutenir l'émergence de l'écrit à l'éducation préscolaire: élaboration et mise à l'essai d'un dispositif pédagogique basé sur l'observation des interactions sociales des enfants dans le jeu symbolique »

NOM DES CHERCHEURS ET LEUR APPARTENANCE :

Roxane Drainville, doctorante, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

Membres du comité de direction de la doctorante :

Krasimira Marinova, Ph. D., Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

Christian Dumais, Ph.D., Université du Québec à Trois-Rivières

COMMANDITAIRE OU SOURCE DE FINANCEMENT

Bourse doctorale du Conseil de recherches en sciences humaines

Bourse doctorale des Actions concertées (programme de recherche sur l'écriture et la lecture) des Fonds de recherche du Québec – Société et Culture en partenariat avec le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur

CERTIFICAT D'ÉTHIQUE DÉLIVRÉ PAR LE COMITÉ D'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE DE L'UQAT LE : 22 OCTOBRE 2020
(RÉFÉRENCE 2020-08-DRAINVILLE, R.)

PRÉAMBULE

Nous vous invitons à participer à un projet de recherche qui implique de mettre à l'essai et d'évaluer le prototype d'un dispositif pédagogique. 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 explique le but de cette étude, sa méthodologie, ses avantages, ses risques et inconvénients. Il inclut également le nom des personnes avec qui communiquer si vous avez des questions concernant le déroulement de la recherche ou tout autre aspect de votre participation. Si vous en ressentez le besoin, n'hésitez pas à vous faire aider ou conseiller par votre entourage.

BUT DE LA RECHERCHE

Cette recherche design en éducation vise à élaborer et à mettre à l'essai un dispositif pédagogique prenant appui sur la théorie historico-culturelle de Vygotsky et permettant aux enseignantes à l'éducation préscolaire de soutenir l'émergence de l'écrit des enfants dans une approche développementale. Il vise également à décrire l'efficacité de ce dispositif pédagogique en termes d'utilité et d'utilisabilité, et ce, tel que perçu par les enseignantes l'ayant mis à l'essai.

DESCRIPTION DE VOTRE PARTICIPATION À LA RECHERCHE

Votre participation est sollicitée afin de mettre à l'essai et d'évaluer une démarche d'observation-analyse-planification-réflexion visant à soutenir l'émergence de l'écrit des enfants dans le jeu symbolique. Votre participation consistera à :

1. Acheminer aux parents/tuteurs légaux des enfants de votre classe une lettre qui les informera du projet de recherche réalisé dans la classe de leur enfant ainsi qu'un formulaire d'autorisation parentale visant à obtenir leur consentement pour diffuser des photos et des vidéos sur lesquelles leur enfant pourrait apparaître. Vous devrez récupérer et retourner à l'étudiante-chercheuse les formulaires complétés par tous les parents/tuteurs légaux des enfants.
2. Suivre une formation individuelle d'environ une heure dispensée par l'étudiante-chercheuse par visioconférence à un moment de votre choix dans la première semaine de mise à l'essai du dispositif pédagogique. Cette formation vise à vous présenter : A) comment et quand utiliser le dispositif pédagogique, B) comment et quand réaliser des verbalisations de l'action rétrospectives, C) comment et quand acheminer les données collectées à l'étudiante-chercheuse.
3. Mettre à l'essai pendant 12 semaines le prototype d'un dispositif pédagogique à l'automne 2021 lors des périodes de jeu quotidiennes en classe. Cette mise à l'essai se réalise donc pendant les activités habituelles de la classe. Vous serez libre de l'utiliser aux moments qui vous semblent opportuns pendant les périodes de jeu. L'étudiante-chercheuse demeurera disponible pour répondre à vos questions.
4. Filmer et/ou prendre des photos des interactions sociales entre les enfants pendant le jeu symbolique en classe. Si un enfant manifeste oralement son désaccord à être photographié ou filmé, sa volonté devra être respectée.
5. Réaliser des verbalisations de l'action rétrospectives qui consistent à vous enregistrer parler à voix haute en commentant votre utilisation du prototype du dispositif pédagogique. Vous serez libre de vous enregistrer aux moments qui vous semblent opportuns pendant la période de mise à l'essai. Les vidéos et les photos prises des interactions sociales entre les enfants pendant le jeu vous serviront d'aide-mémoire à votre vécu. Entre deux et quatre verbalisations de l'action par mois seraient souhaitées. Ces verbalisations pourront être d'une durée approximative de quinze minutes. L'étudiante-chercheuse demeurera disponible pour répondre à vos questions.
6. Participer à deux entrevues semi-dirigées d'une durée approximative d'une heure (une entrevue dans la 5^e semaine et une entrevue dans la 9^e semaine de mise à l'essai). Le moment de ces entrevues sera déterminé avec vous en fonction de vos disponibilités. Vu les circonstances actuelles liées à la pandémie, les entrevues se réaliseront à distance par visioconférence et seront enregistrées avec la plateforme « Teams ». Au besoin, un local de visioconférence dans une université près de chez vous pourrait être réservé pour y réaliser l'entrevue.
7. Participer à un groupe de discussion avec les autres enseignantes ayant mis à l'essai le prototype du dispositif pédagogique. Cet entretien de groupe se déroulera en décembre 2021 (ou en janvier 2022), après la période de mise à l'essai, et sera enregistré. La durée prévue est d'une heure et demie. Vu les circonstances actuelles liées à la pandémie, les échanges se dérouleront à distance par visioconférence. Au besoin, un local de visioconférence dans une université près de chez vous pourrait être réservé pour y réaliser l'entrevue.

8. Remettre les enregistrements des verbalisations de l'action, les photos et les vidéos que vous avez collectées dans le cadre de la mise à l'essai du dispositif pédagogique à l'étudiante-chercheuse en les déposant sur un espace de stockage en ligne « one drive » (remettre seulement les photos et les vidéos sur lesquelles apparaissent les enfants dont les parents ont accepté la diffusion des photos et des vidéos en question), et ce, avant la tenue de chacune des entrevues (5^e, 9^e et 12^e semaine de mise à l'essai). Lorsque vous fixerez les dates des entrevues avec l'étudiante-chercheuse, une date de dépôt du matériel audiovisuel sur « one drive » pourra alors être fixée d'un commun accord.

En somme, votre participation implique de consacrer environ deux heures par mois aux activités propres à la collecte de données de ce projet de recherche (environ une heure de formation ou d'entrevue par mois et environ une heure de verbalisation de l'action au total) et une vingtaine d'heures pour la mise à l'essai du dispositif pédagogique (le programme prescrivant deux périodes de jeu quotidienne d'au moins 45 minutes, nous estimons que les observations et les interventions que vous réaliserez en lien avec la mise à l'essai du dispositif pédagogique lors des périodes de jeu en classe représentent entre 3,75 et 7,5 heures par semaine). Ces activités s'inscrivant dans les tâches de l'enseignante (observation des enfants, planification des interventions pédagogiques, retour réflexif sur sa pratique), elles auront lieu pendant votre temps de travail.

Votre participation à ce projet vous demande également de ne pas diffuser tous les documents qui vous seront remis et de les garder confidentiels jusqu'à la publication de la thèse.

AVANTAGES POUVANT DÉCOULER DE VOTRE PARTICIPATION

Votre participation à la mise à l'essai et à l'évaluation du prototype de dispositif pédagogique vous offre l'avantage de bénéficier d'outils novateurs qui pourrait répondre à vos besoins pédagogiques (grille d'évaluation de l'aménagement physique de la classe, outil de consignation et d'analyse des observations, grille de planification, outil d'autoévaluation du développement professionnel). Cette expérience pourrait également contribuer à votre développement professionnel. De plus, les observations que vous aurez réalisées en mettant à l'essai le dispositif pédagogique pourraient vous aider à soutenir l'émergence de l'écrit des enfants de votre classe. Soulignons également que votre participation pourrait contribuer à l'amélioration des pratiques pédagogiques des enseignantes à l'éducation préscolaire.

RISQUES ET INCONVÉNIENTS POUVANT DÉCOULER DE VOTRE PARTICIPATION

Les risques et les inconvénients découlant de la participation à la recherche ne sont pas plus grands que ceux qui sont associés aux aspects de la vie quotidienne. Le temps que vous y consacrerez (entre 17 et 32 heures par mois) est un inconvénient à considérer. L'utilisation des technologies de la communication (visioconférence, enregistrements audio, partage de fichiers à distance) pourrait également présenter des inconvénients techniques.

ENGAGEMENTS ET MESURES VISANT À ASSURER LA CONFIDENTIALITÉ

Seuls l'étudiante-chercheuse, sa directrice et son co-directeur de recherche auront accès aux données recueillies. Ces données seront conservées sur l'ordinateur de l'étudiante-chercheuse, lequel est protégé par un mot de passe connu seulement d'elle. Les entrevues semi-dirigées et l'entretien de groupe seront transcrits par l'étudiante-chercheuse. Les enregistrements des entrevues seront réalisés avec le logiciel de

visioconférence « Team » puisque l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT) est détentrice de licences institutionnelles acquises par contrat de service avec Microsoft. Les enregistrements seront d'abord stockés en sol américain à l'intérieur du service Microsoft Stream. Puis, dès que l'étudiante-chercheuse les aura téléchargés sur son espace personnel du serveur d'application de l'UQAT, les données seront supprimées du nuage informatique. Enfin, les enregistrements seront complètement détruits une fois leur transcription terminée, soit environ deux mois après la tenue de chaque entrevue. Dans les transcriptions, les renseignements pouvant permettre de vous identifier seront codés (ex. numéro ou nom fictif).

Avec votre autorisation (et celle des parents de vos élèves), les photos et les enregistrements des interactions sociales entre les enfants dans le jeu symbolique que vous réaliserez seront acheminées (par le nuage informatique) à l'étudiante-chercheuse qui les enregistrera ensuite sur un ordinateur protégé par un mot de passe (les documents sur le nuage seront immédiatement supprimés). Les enregistrements audios des verbalisations de l'action seront également transférés à l'étudiante-chercheuse de cette façon. Pour ce faire, l'outil de stockage en ligne « One drive » sera utilisé. Les données partagées seront d'abord stockées sur un serveur au Canada, demeureront la propriété et la responsabilité de l'enseignante ainsi que de l'étudiante-chercheuse et seront soumises à la *Loi sur l'accès aux documents des organismes publics et sur la protection des renseignements personnels*. Ensuite, l'étudiante-chercheuse téléchargera les données sur son espace personnel du serveur d'application de l'UQAT et supprimera immédiatement les données du nuage informatique.

Les photos et les enregistrements des interactions sociales entre les enfants dans le jeu symbolique seront conservés à la fin du présent projet sur l'ordinateur personnel de l'étudiante-chercheuse et serviront uniquement aux fins de cette recherche (présentations orales du projet lors de congrès et de colloques) et à des fins de formations (formations initiales et continues en éducation préscolaire portant sur le soutien de l'émergence de l'écrit, sur l'observation pour le soutien des apprentissages, sur le potentiel éducatif du jeu symbolique, sur le savoir partagé des enfants ou sur l'utilisation du dispositif pédagogique élaboré). Veuillez prendre note que ces photos et ces enregistrements pourraient permettre de vous identifier.

Il n'est pas nécessaire de consentir à ce volet pour participer à la présente recherche. Si vous refusez, les photos et les enregistrements seront détruits dans un maximum de sept ans et nous ne les diffuserons pas à des fins de formations initiales et continues. Si vous acceptez, les photos et les enregistrements seront conservés pour une période de 10 ans après la fin du présent projet et ensuite détruits.

INDEMNITÉ COMPENSATOIRE

Aucune indemnité ne sera accordée pour votre participation à ce projet de recherche. Vous serez néanmoins libérée pour une durée de deux journées afin de participer à deux activités de la recherche (une journée pour la formation de départ et l'appropriation du dispositif pédagogique; une autre journée pour participer au groupe de discussion).

COMMERCIALISATION DES RÉSULTATS ET CONFLITS D'INTÉRÊTS

Les résultats de cette recherche ne seront pas commercialisés.

Nous déclarons qu'il n'y a aucun conflit d'intérêts réel, potentiel ou apparent des chercheurs, de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, de l'Université du Québec à Trois-Rivières, du Conseil

de recherche en sciences humaines, des Fonds de recherche du Québec – Société et Culture, et du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur.

DIFFUSION DES RÉSULTATS

Les résultats de cette recherche paraîtront dans une thèse doctorale déposée à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue. Des articles traitant de cette recherche ou de ses résultats seront publiés dans une ou plusieurs revues scientifiques ou adressées au grand public. L'étudiante-chercheuse partagera les résultats de cette recherche lors de participations à des colloques.

Afin de vous tenir informé-e des conclusions de cette recherche, l'étudiante-chercheuse vous fera parvenir un hyperlien qui vous conduira vers la thèse dès que cette dernière sera déposée sur le site de l'UQAT. Si vous désirez également être informé-e des articles publiés portant sur cette recherche, un courriel vous sera acheminé pour vous aviser de ces publications.

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, Christian Dumais 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.

Vous n'êtes aucunement obligé-e de participer à ce projet de recherche : vous avez le droit de refuser d'y prendre part. Vous pouvez vous en retirer en tout temps sans perdre vos droits acquis. Tout au long du projet, vous recevrez l'information pertinente pour décider de continuer ou d'arrêter d'y participer. Vous pouvez demander par courriel à l'étudiante-chercheuse à ce que les données vous concernant soient détruites (enregistrements audios des verbalisations de l'action, enregistrements audiovisuels et verbatims des entrevues individuelles). Toutefois, nous ne pourrions pas détruire l'enregistrement du groupe de discussion sur lequel vous apparaissez (nous pourrions néanmoins éliminer vos propos dans la retranscription de l'entrevue).

Pour tout renseignement supplémentaire concernant vos droits, vous pouvez vous adresser au :

Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains
Vice-rectorat à l'enseignement, à la recherche et à la création
Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue
445, boulevard de l'Université, bureau B-309
Rouyn-Noranda (Québec) J9X 5E4
Téléphone : 819 762-0971 poste 2252
cer@uqat.ca

CONSENTEMENT

Je soussigné-e, accepte volontairement de participer à l'étude *Soutenir l'émergence de l'écrit à l'éducation préscolaire: élaboration et mise à l'essai d'un dispositif pédagogique basé sur l'observation des interactions sociales des enfants dans le jeu symbolique.*

Nom de la participante (lettres moulées)

Signature de la participante

Date

J'accepte que les photos et les enregistrements sur lesquels j'apparais soient utilisés **aux fins de cette recherche et à des fins de formations initiale et continue** par l'étudiante-chercheuse.

OU

J'accepte que les photos et les enregistrements sur lesquels j'apparais soient utilisés **seulement aux fins de cette recherche** et je **refuse qu'ils soient utilisés à des fins de formations initiale et continue.**

Si vous désirez être informé-e par courriel des articles publiés portant sur cette recherche, veuillez nous indiquer votre adresse courriel :

Adresse courriel : _____

Ce consentement a été obtenu par :

Roxane Drainville

Nom de la chercheuse (lettres moulées)

Signature

Date

QUESTIONS

Si vous avez d'autres questions plus tard et tout au long de cette étude, vous pouvez joindre :

Roxane Drainville

Roxane.drainville@uqat.ca

Objet : Lettre d'information aux parents et formulaire de consentement parental

Madame, Monsieur,

Cette lettre a pour but de vous informer que l'enseignante de votre enfant participe à la recherche *Soutenir l'émergence de l'écrit à l'éducation préscolaire: élaboration et mise à l'essai d'un dispositif pédagogique basé sur l'observation des interactions sociales des enfants dans le jeu symbolique* réalisée par Roxane Drainville, étudiante au Doctorat en éducation à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, sous la direction des professeurs K. Marinova et C. Dumais. Ce formulaire vous donne des explications sur cette recherche et sur ses implications pour votre enfant. Il vous indique également avec qui communiquer si vous avez des questions. Si vous en ressentez le besoin, n'hésitez pas à vous faire aider ou conseiller par votre entourage.

Description des implications liées à la participation de votre enfant à la recherche :

En participant à cette recherche, votre enfant sera observé par son enseignante lors de ses interactions avec ses camarades de classe pendant les périodes de jeux libres, et ce, pendant douze semaines entre les mois de septembre et de décembre 2021. Il pourrait également être photographié ou filmé par son enseignante pendant les périodes de jeux libres. De plus, l'enseignante utilisera un outil pédagogique nouvellement élaboré qui la guidera pour observer et pour soutenir le développement du langage de votre enfant, dans le jeu, tout en respectant ses besoins et ses intérêts. Les observations et les interventions de soutien de l'enseignante, de même que les photos et les enregistrements seront réalisés lors des activités habituelles de la classe et aucun changement n'affectera le programme scolaire.

Avantages et inconvénients liés à la participation de votre enfant à la recherche :

La participation de votre enfant à cette recherche pourrait présenter des avantages. En effet, en utilisant le nouvel outil pédagogique, l'enseignante pourra apprécier le développement de votre enfant au regard de ses interactions sociales et de ses apprentissages liés au développement du langage. Par conséquent, il est possible que ses interventions pédagogiques soient bonifiées dans la mesure où elles tiendront compte des besoins et des intérêts spécifiques à votre enfant.

La participation de votre enfant à cette recherche ne comporte pas d'inconvénients plus grands que ceux qui sont associés aux aspects de la vie quotidienne. Comme à l'habitude, il sera libre de jouer aux jeux de son choix, d'utiliser ou non le matériel mis à sa disposition, d'interagir ou non avec son enseignante et ses

camarades. En tout temps, il peut manifester à l'oral à son enseignante son désaccord à être photographié ou filmé et sa volonté sera respectée.

Engagements et mesures visant à assurer la confidentialité des photos et des enregistrements :

Nous sollicitons votre autorisation pour collecter et utiliser les photos et les enregistrements sur lesquels votre enfant apparaît pour les besoins de cette recherche pour la diffusion des résultats lors de colloques scientifiques ou de congrès professionnels, et pour des besoins de formations destinées aux enseignantes et aux futures enseignantes à l'éducation préscolaire (formations portant sur le soutien du langage écrit par le jeu, sur l'observation pour soutenir les apprentissages, sur le potentiel éducatif du jeu, sur le savoir partagé des enfants ou sur l'utilisation de l'outil pédagogique élaboré).

Les photos et les enregistrements seront acheminés à l'étudiante-chercheuse avec l'outil de stockage en ligne « one drive ». Les données stockées sur cet outil d'infonuagique se retrouvent sur un serveur au Canada et sont ainsi soumises la *Loi sur l'accès aux documents des organismes publics et sur la protection des renseignements personnels*. Les photos et les enregistrements seront supprimés de « one drive » dès que l'étudiante les aura téléchargés sur son ordinateur qui est protégé par un mot de passe. Ils y seront conservés pendant 10 ans, puis ils seront détruits.

Si vous refusez que les photos et les enregistrements sur lesquels votre enfant apparaît soient collectés et utilisés, 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, l'enseignante de votre enfant s'engage à ne pas nous acheminer les photos et les enregistrements sur lesquels votre enfant apparaît.

Aucune indemnité ne sera accordée à vous ou à votre enfant pour cette recherche et pour l'utilisation des photos et des enregistrements sur lesquels il apparaît. Les photos et les enregistrements, de même que les résultats de cette recherche, ne seront pas commercialisés.

Consentement libre et continu :

Vous n'êtes aucunement obligé-e de donner votre autorisation à ce que l'étudiante collecte et utilise les photos et les enregistrements de votre enfant pris par l'enseignante dans le cadre de cette recherche : vous avez le droit de refuser. Vous pouvez également retirer votre autorisation en tout temps sans perdre vos droits acquis. Vous pouvez demander la destruction des photos et des enregistrements sur lesquels

vosre enfant apparait en tout temps en envoyant un courriel à l'étudiante-chercheuse ou en la contactant par téléphone.

En donnant votre autorisation à ce que l'étudiante-chercheuse puisse collecter et utiliser les photos et les enregistrements aux fins de cette recherche et à des fins de formations destinées aux enseignantes et aux futures enseignantes, vous ne renoncez à aucun de vos droits ni ne libérez les chercheurs impliqués et les institutions concernées de leurs obligations légales et professionnelles à votre égard et à l'égard de votre enfant.

Que vous acceptiez ou que vous refusiez que nous collections et utilisions les photos et les enregistrements sur lesquels votre enfant apparait, il est important de compléter le formulaire joint à cette lettre et de le retourner à l'enseignante de votre enfant afin de nous informer de votre décision. Si vous avez des questions sur la recherche en question ou sur l'utilisation que nous comptons faire des photos et des enregistrements, n'hésitez pas à nous contacter par courriel ou par téléphone pour en discuter.

Nous vous remercions de votre attention,



Roxane Drainville, doctorante en éducation, UQAT
roxane.drainville@uqat.ca
(819) 279-6608

Formulaire de consentement parental

Je soussigné-e affirme avoir été informé-e de la recherche *Soutenir l'émergence de l'écrit à l'éducation préscolaire: élaboration et mise à l'essai d'un dispositif pédagogique basé sur l'observation des interactions sociales des enfants dans le jeu symbolique* réalisée dans la classe de mon enfant. J'affirme avoir lu et compris le formulaire d'information présentant la recherche en question et ses implications pour mon enfant.

Veillez cocher la case qui correspond à votre décision :

J'accepte que mon enfant participe à la recherche ci-haut mentionnée et j'autorise *Roxane Drainville* à collecter et à utiliser **aux fins de cette recherche et de formations destinées aux enseignantes et aux futures enseignantes à l'éducation préscolaire** les photos et les enregistrements sur lesquels mon enfant apparaît qui ont été réalisés dans la classe de Madame (nom de l'enseignante) pendant l'année scolaire 2020-2021 pour cette recherche.

OU

Je refuse que mon enfant participe à la recherche ci-haut mentionnée et je refuse que *Roxane Drainville* collecte et utilise les photos et les enregistrements sur lesquels mon enfant apparaît qui ont été réalisés dans la classe de Madame (nom de l'enseignante) pendant l'année scolaire 2020-2021 pour cette recherche.

Nom de l'enfant : _____

Noms du parent/tuteur de l'enfant (lettres moulées) : _____

Signature du parent/ tuteur légal : _____

Date : _____ Lieu : _____

Adresse courriel (facultative) : _____

Merci de votre collaboration !

Merci de retourner à l'enseignante le formulaire signé par toutes les autorités parentales dès que possible

SI VOUS AVEZ DES QUESTIONS, VOUS POUVEZ JOINDRE :

Roxane Drainville (étudiante-chercheuse)
roxane.drainville@uqat.ca

Comité d'éthique de la recherche de l'UQAT
cer@uqat.ca

LISTE DES RÉFÉRENCES

- Adam, J.-M. (1996). L'argumentation dans le dialogue. *Langue française*, 112, 31-49. <https://doi.org/10.3406/lfr.1996.5359>
- Adeline, F. (2010). L'accès à l'écriture à l'école maternelle : la dictée à l'adulte, un dispositif en question. *Recherches en Éducation*, 8, 140-145. <https://doi.org/https://doi.org/10.4000/ree.4520>
- Ahmed, D. M. (2020). Les deux usages des orthographes approchées: approche méthodologique et pratique enseignante. *Revue canadienne des jeunes chercheuses et chercheurs en éducation*, 11(1), 28-35.
- Ainsley, L. (2006). *Les débuts de l'apprentissage de la lecture chez des enfants identifiés "à risque" et la construction du concept de mot* Université Laval]. Corpus. <http://hdl.handle.net/20.500.11794/18204>
- Albero, B. (2010a). La formation en tant que dispositif: du terme au concept. Dans B. Charlier et F. Henri (dir.), *La technologie de l'éducation : recherches, pratiques et perspectives*. (p. 47-59). Presses Universitaires de France.
- Albero, B. (2010b). De l'idéal au vécu: le dispositif confronté à ses pratiques. Dans B. Albero et N. Poteaux (dir.), *Enjeux et dilemmes de l'autonomie. Une expérience d'autoformation à l'université* (p. 67-94). Maison des Sciences de l'Homme.
- Allington, R. L. (2011). What at-risk readers need. *Educational Leadership*, 68(6), 40-45.
- 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. <https://doi.org/https://doi.org/10.3406/dsedu.2003.1027>
- Altidor-Brooks, A., Malec, A. et Stagg Peterson, S. (2020). Young children's use of narrative strategies and the role of the teacher as side coach in dramatic play. *Education 3-13*, 48(6), 661-673. <https://doi.org/10.1080/03004279.2019.1641538>
- Anadon, M. (2018). Les repères sociaux et épistémologiques. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *Recherche en Éducation* (4^e éd., p. 17-50). Les Presses de l'Université de Montréal.
- April, J., Lanaris, C. et Bigras, N. (2018). Conditions d'implantation de la maternelle quatre ans à temps plein en milieu défavorisé : Sommaire du rapport de recherche présenté au ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Archipel. <http://archipel.uqam.ca/id/eprint/12021>
- Aras, S. (2016). Free play in early childhood education: a phenomenological study. *Early Child Development and Care*, 186(7), 1173-1184. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1083558>
- Archibal, M. M., Ambagtsheer, R. C., Casey, M. G. et Lawless, M. (2019). Using Zoom Videoconferencing for Qualitative Data Collection: Perceptions and Experiences of Researchers and Participants.

- Ashiabi, G. S. (2007). Play in the preschool classroom: Its socioemotional significance and the teacher's role in play. *Early Childhood Education Journal*, 35(2), 199-207. <https://doi.org/10.1007/s10643-007-0165-8>
- Association d'éducation préscolaire du Québec [AEPQ]. (2020). *En bref: Le Programme-cycle d'éducation préscolaire* chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.aepq.ca/wp-content/uploads/2021/03/Programme-Cycle_en.bref_maj.pdf
- Association d'éducation préscolaire du Québec [AEPQ]. (2013). Pour le bien-être des enfants de 4 ans en milieu défavorisés, le gouvernement fait fausse route. *Mémoire présenté à la Commission de la culture et de l'éducation, lors des consultations particulières et auditions publiques sur le projet de loi no 23, Loi modifiant la Loi sur l'instruction publique concernant certains services éducatifs aux élèves âgés de moins de cinq ans* <http://www.assnat.qc.ca/fr/travaux-parlementaires/commissions/CCE/mandats/Mandat-22765/memoires-deposes.html>
- Baldy, R. (2005). Dessin et développement cognitif. *Enfance*, 57(1), 34-44.
- Banerjee, R., Alsalman, A. et Alqafari, S. (2015). Supporting sociodramatic play in preschools to promote language and literacy skills of English language learners. *Early Childhood Education Journal*, 44(4), 299-305. <https://doi.org/10.1007/s10643-015-0715-4>
- 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. doi: <https://doi.org/10.7202/018988ar>
- Baratte, M. (2007). *La construction du rapport à l'écrit: L'écriture avant l'écriture*. L'Harmattan.
- Bardin, L. (1996). *L'analyse de contenu*. Presses universitaires de France.
- Barone, D. M. et Mallette, M. H. (2013). *Best practices in early literacy instruction*. Guilford Publications.
- Baroody, A. E. et Diamond, K. E. (2016). Associations among preschool children's classroom literacy environment, interest and engagement in literacy activities, and early reading skills. *Journal of Early Childhood Research*, 14(2), 146-162. <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/1476718X14529280>
- Barré-de Miniac, C. (2002). Le rapport à l'écriture. Une notion à plusieurs dimensions. *Pratiques*, 113(1), 29-40. <https://doi.org/10.3406/prati.2002.1943>
- Barré-de Miniac, C. (2015). *Le rapport à l'écriture: Aspects théoriques et didactiques*. Presses universitaires du Septentrion.
- Beillerot J. (1998). *Formes et formations du rapport au savoir*. Paris: L'Harmattan.

- Bélaïr-Cirino, M. (2019, 21 septembre). Maternelles 4 ans: " il va vraiment falloir réexpliquer le programme". *Le Devoir*. <https://www.ledevoir.com/politique/quebec/563134/maternelles-4-ans-il-va-vraiment-falloir-reexpliquer-le-programme>
- Bergeron-Morin, L., Hamel, C. et Bouchard, C. (2021). Analyse des retombées intermédiaires d'un dispositif de développement professionnel sur le soutien du développement langagier en centre de la petite enfance, *Revue canadienne de l'éducation*, 44(3), 733-763.
- Bernard, Y. (2004). La netnographie: une nouvelle méthode d'enquête qualitative basée sur les communautés virtuelles de consommation. *Décisions marketing*, 36, 49-62. <https://doi.org/https://www.jstor.org/stable/40593000>
- Bernier, J., Boudreau, M. et Mélançon, J. (2017). Regards sur la pédagogie du jeu au préscolaire. *Revue canadienne des jeunes chercheurs en éducation*, 8(2), 70-78.
- Berthiaume, D. (2016). *L'observation de l'enfant en milieu éducatif* (2^e éd.), Chenelière Éducation.
- Besse, A.-S., Marec-Breton, N. et Demont, É. (2010). Développement métalinguistique et apprentissage de la lecture chez les enfants bilingues. *Enfance*, 2(2), 167-199.
- Besse, J.-M. (1990). L'enfant et la construction de la langue écrite. *Revue française de pédagogie*, 90, 17-22. <https://doi.org/https://doi.org/10.3406/rfp.1990.1392>
- Besse, J.-M. (2000). *Regarde comme j'écris: écrits d'élèves, regards d'enseignants*. Magnard.
- Bigras, N., Lemay, L., Bouchard, C. et Eryasa, J. (2015). Soutenir la qualité de la valorisation du jeu d'enfants de 4 ans en services de garde afin de favoriser leur développement cognitif et langagier. Dans C. Bouchard, A. Charron et N. Bigras (dir.), *Colloque 514—Le jeu en contextes éducatifs pendant la petite enfance* (p. 54-80). Livres en ligne du CRIRES.
- Billman, J. et Sherman, J. A. (1997). *Observation and participation in early childhho settings : practicum guide, birth trthrough age five*. Allyn and Bacon.
- Blanchet, M., Cadoret, G. et Bouchard, C. (2019). L'action motrice pour apprendre et se développer. Dans C. Bouchard (dir.), *Le développement global de l'enfant de 0 à 6 ans en contextes éducatifs* (p. 259-295). Presses de l'Université du Québec.
- Blaser, C., Colin, D., Colognesi, S. et Gagnon, R. (2020). Former les enseignants du primaire à l'écriture : qu'en est-il en Belgique francophone, en France, au Québec et en Suisse romande ? Dans M. Niwese, J. M et J. Lafont-Terranova (dir.), *Écrire dans l'enseignement postobligatoire : enjeux, modèles et pratiques innovantes* (p. 232-242). Presses Universitaires du Septentrion.
- Blaser, C., Lampron, R. et Simard-Dupuis, E. (2015). Le rapport à l'écrit: un outil au service de la formation des futurs enseignants. *Lettrure*, 3, 51-63.
- Blaser, C., Saussez, F. et Bouhon, M. (2014). Le développement d'un modèle d'analyse de la transformation du rapport à l'écrit en situation de formation à l'enseignement. Dans M. Morisse et L. Lafortune (dir.), *L'écriture réflexive: Objet de recherche et de professionnalisation* (p. 125-142). Presses de l'Université du Québec.

- Bodrova, E. et Leong, D. (2005). High quality preschool programs: What would Vygotsky say? *Early Education and Development*, 16(4), 435-444.
- Bodrova, E. et Leong, D. (2012). *Les outils de la pensée*. Presses de l'Université du Québec.
- Bodrova, E. et Leong, D. (2018). Tools of the Mind: The Vygotskian-Based Early Childhood Program. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 17(3), 223-237.
- Bodrova, E. et Leong, D. J. (2019). Making Play Smarter, Stronger, and Kinder: Lessons from Tools of the Mind. *American Journal of Play*, 12(1), 37-53.
- Boisvert, G. et Gagnon, J. (2005). *Éveiller l'enfant à l'écrit: de la naissance à l'école*. Hurtubise HMH.
- Bonnet, E. (2017). *La conduite prescriptive en grande section de maternelle* [mémoire de maîtrise, Université de Bordeaux]. Dumas. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02044518>
- Booren, L. M., Downer, J. T. et Vitiello, V. E. (2012). Observations of children's interactions with teachers, peers, and tasks across preschool classroom activity settings. *Early Education & Development*, 23(4), 517-538. <https://doi.org/10.1080/10409289.2010.548767>
- Booto-Ekionea, J.-P., Bernard, P. et Plaisent, M. (2011). Consensus par la méthode Delphi sur les concepts clés des capacités organisationnelles spécifiques de la gestion des connaissances. *Recherches qualitatives*, 29(3), 168-192. <https://doi.org/10.7202/1085878ar>
- Bouchard, C. (2019). *Le développement global de l'enfant de 0 à 6 ans en contextes éducatifs*. Presses de l'Université du Québec.
- Bouchard, C. (2020). Mise en place d'un dispositif de développement professionnel auprès d'enseignants(es) en maternelle 5 ans afin de favoriser le soutien du développement du langage oral et écrit des enfants en situation de jeu symbolique. Fonds de recherche du Québec - Société et culture <https://frq.gouv.qc.ca/histoire-et-rapport/mise-en-place-dun-dispositif-de-developpement-professionnel-aupres-denseignant-ses-en-maternelle-5-ans-afin-de-favoriser-le-soutien-du-developpement-du-langage-oral-et-ecrit-des-enfants-en-situat/>
- Bouchard, C., Bergeron-Morin, L., Parent, A.-S., Charron, A. et Julien, C. (2020). Soutien du langage oral et de l'émergence de l'écrit des enfants en situation de jeu de faire semblant : un contexte propice, mais peu exploité en maternelle 5 ans. *Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant*, 32(2), 183-193.
- Bouchard, C., Charron, A. et Sylvestre, A. (2019). Des mots pour s'exprimer et entrer dans l'écrit. Dans C. Bouchard (dir.), *Le développement global de l'enfant de 0 à 6 ans en contextes éducatifs* (2^e éd., p. 337-372). Presses de l'Université du Québec.
- Bouchard, C., Charron, A., Bigras, N., Lemay, L. et Landry, S. (2015). Conclusion. Le jeu en jeu et ses enjeux en contextes éducatifs pendant la petite enfance. Dans C. Bouchard, A. Charron et N. Bigras (dir.), *Colloque 514—Le jeu en contextes éducatifs pendant la petite enfance* (p. 139-147). Livres en ligne du CRIRES.

- Bouchard, C., Hamel, C. et Viau-Guay, A. (2021). "Je n'osais pas intervenir dans le jeu des enfants." Tensions vécues dans le soutien du jeu symbolique à l'éducation préscolaire. *Revue Préscolaire*, 59(3), 41-45.
- Boudjaoui, M. et Leclercq, G. (2014). Revisiter le concept de dispositif pour comprendre l'alternance en formation. *Éducation et francophonie*, 42(1), 22-41. <https://doi.org/https://doi.org/10.7202/1024563ar>
- Boudreau, M. et Charron, A. (2015). Aménagement d'une aire de jeu symbolique et émergence de l'écrit. Dans C. Bouchard, A. Charron et N. Bigras (dir.), *Colloque 514—Le jeu en contextes éducatifs pendant la petite enfance* (p. 107-121). Livres en ligne du CRIRES.
- Broadhead, P. (2003). *Early years play and learning: developing social skills and cooperation*. Routledge.
- Broadhead, P. (2006). Developing an understanding of young children's learning through play: the place of observation, interaction and reflection. *British Educational Research Journal*, 32(2), 191-207. <https://doi.org/10.1080/01411920600568976>
- 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 littérature*, 34(2), 56-83. <https://doi.org/10.7202/1079022ar>
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22(6), 723-742.
- Brossard, M. (2017). *Vygotski: Lectures et perspectives de recherches en éducation*. Presses universitaires du Septentrion.
- Brougère, G. (2005). *Jouer/apprendre*. Economica Anthropos.
- Bruner, J. (1983). Play, Thought, and Language. *Peabody Journal of Education*, 60(3), 60-69. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/01619568309538407>
- Bruner, J. (1987). *Comment les enfants apprennent à parler*. Retz.
- Bruner, J. (2011). *Le développement de l'enfant: Savoir faire, savoir dire*. (Deleau, M.) Presses Universitaires de France.
- Bruyère, M.-H. et Lapierre, H. G. (2021). La recherche-développement en éducation à la petite enfance. Dans J. Lehrer, N. Bigras, A. Charron et I. Laurin (dir.), *La recherche en éducation à la petite enfance: Origines, méthodes et applications* (p. 589-614). Presses de l'Université du Québec.
- Bubikova-Moan, J., Næss Hjetland, H. et Wollscheid, S. (2019). ECE Teachers' views on play-based learning: a systematic review. *European Early Childhood Education Research Journal*, 27(6), 776-800. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2019.1678717>
- Burns, K. et Sauriol, E. (s.d.). *Early literacy checklist*. Government of Ontario, <https://ascy.ca/wp-content/uploads/2019/09/checklist.pdf>

- Bus, A. G. et Van IJzendoorn, M. H. (1999). Phonological awareness and early reading: A meta-analysis of experimental training studies. *Journal of Educational Psychology*, 91(3), 403-414.
- Cadoret, G. et Bouchard, C. (2019). L'action motrice pour explorer et connaître. Dans C. Bouchard (dir.), *Le développement global de l'enfant de 0 à 6 ans en contextes éducatifs* (p. 105-135). Presses de l'Université du Québec.
- Cantin, G., Charron, A., Lemire, J. et Bouchard, C. (2017). Observer et soutenir la qualité des interactions en maternelle. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 37, 69-86.
- Cantrill, J.A., Sibbald, B. et Buetow, S. (1996). The Delphi and nominal group techniques in health services research. *International Journal of pharmacy practice*, 4(2), 67-74.
- Capuano, F., Bigras, M. et Japel, C. (2014). La maternelle 4 ans : une mesure pour favoriser la réussite scolaire et sociale des enfants de milieux défavorisés. *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants*, 1-5. <http://www.enfant-encyclopedie.com/sites/default/files/textes-experts/fr/65/la-maternelle-4-ans-une-mesure-pour-favoriser-la-reussite-scolaire-et-sociale-des-enfants-de-milieux-defavorises.pdf>
- Cavanaugh, D. M., Clemence, K. J., Teale, M. M., Rule, A. C. et Montgomery, S. E. (2017). Kindergarten scores, storytelling, executive function, and motivation improved through literacy-rich guided play. *Early Childhood Education Journal*, 45(6), 831-843. <https://doi.org/10.1007/s10643-016-0832-8>
- Chaiguerova, L., Zinchenko, Y. et Yvon, F. (2011). Vie et œuvres de L.S. Vygotsky : Un parcours vers la psychologie culturelle-historique. Dans F. Yvon et Y. Zinchenko (dir.), *Vygotsky, une théorie du développement et de l'éducation: recueil de textes et commentaires* (p. 25-58). Faculté de psychologie de l'Université d'État de Mouscou, MGU.
- Chaiklin, S. (2003). The zone of proximal development in Vygotsky's analysis of learning and instruction. Dans A. Kozulin, B. Gindis, V. S. Ageyev et S. M. Miller (dir.), *Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context* (p. 39-64). Cambridge University Press.
- Charland, P. (2008). Proposition d'un modèle éducationnel relatif à l'enseignement interdisciplinaire des sciences et de la technologie intégrant une préoccupation d'éducation relative à l'environnement [Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/1175/1/D1651.pdf?gathStatIcon=true>
- Charron, A. (2022a). Qualité de l'environnement oral et écrit et qualité des interactions dans des classes de maternelle quatre ans à temps plein en milieu défavorisé : les effets sur le développement du langage oral et écrit des enfants de quatre ans. Fond de recherche du Québec, https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2022/01/03_rapport-de-recherche_2018_lc_210923_charron.pdf
- Charron, A. (2022b). Dispositif de développement professionnel permettant d'accompagner les enseignants.es à l'égard de la qualité des interactions en classe de maternelle 4 ans et 5 ans. Fonds de Recherche du Québec. <https://frq.gouv.qc.ca/projet/dispositif-de-developpement-professionnel-permettant-daccompagner-les-enseignants-es-a-legard-de-la-qualite-des-interactions-en-classe-de-maternelle-4-ans-et-5-ans/>

- Charron, A., Bouchard, C., Villeneuve-Lapointe, M. et Parent, A.-S. (2022). Pratiques déclarées d'enseignantes et d'enseignants à l'éducation préscolaire cinq ans en matière de soutien au développement langagier des enfants. *Éducation et francophonie*, 50(1), 1-19. <https://doi.org/10.7202/1088541ar>
- Charron, A., Boudreau, M. et Bouchard, C. (2016). À la découverte du monde de l'oral et de l'écrit. Dans C. Raby et A. Charron (dir.), *Intervenir au préscolaire pour favoriser le développement global de l'enfant* (p. 65-80). CEC.
- Charters, E. (2003). The use of think-aloud methods in qualitative research an introduction to think-aloud methods. *Brock Education: A Journal of Educational Research and Practice*, 12(2), 68-82. <https://doi.org/10.26522/brocked.v12i2.38>
- Chartrand, S. (2013). Enseigner à justifier ses propos de l'école à l'université. *Correspondance*, 19(1), 8-11.
- Chartrand, S. et Prince, M. (2009). La dimension affective du rapport à l'écrit d'élèves québécois. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 32(2), 317-343.
- Chartrand, S., Aubin, D., Blain, R. et Simard, C. (1999). *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui*. Chenelière éducation.
- Chartrand, S. et Blaser, C. (2008). *Le rapport à l'écrit: un outil pour enseigner de l'école à l'université*. Presses Universitaires de Namur.
- Chien, N. C., Howes, C., Burchinal, M., Pianta, R. C., Ritchie, S., Bryant, D. M., Clifford, R. M., Early, D. M. et Barbarin, O. A. (2010). Children's classroom engagement and school readiness gains in prekindergarten. *Child Development*, 81(5), 1534-1549. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01490.x>
- Claessens, A., Duncan, G. et Engel, M. (2009). Kindergarten skills and fifth-grade achievement: Evidence from the ECLS-K. *Economics of Education Review*, 28(4), 415-427. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2008.09.003>
- Class, B. et Schneider, D. (2013). La Recherche Design en Education: vers une nouvelle approche? *Frantice.net*, 7, 5-16.
- Clay, M. M. (1966). *Emergent reading behaviour*, University of Auckland.
- Clerc-Georgy, A. (2018). Le jeu à l'articulation entre apprentissage spontané et apprentissage réactif dans les premiers degrés de la scolarité. Dans J.-Y. Rochex, C. Joigneaux et J. Netter (dir.), *Histoire, culture, développement : questions théoriques, recherches empiriques, 6^e séminaire international Vygotski* (p. 123-135). Université Paris 8.
- Clot, Y. (2019). Avant-propos. Dans L. S. Vygotski (dir.), *Pensée et Langage* (p. 33-44). La Dispute.
- Cloutier, S. (2009). *Le développement des interactions d'étayage entre l'éducatrice et les enfants de 4-5 ans, en contexte de jeux symboliques en centre de la petite enfance* [Thèse de doctorat, Université Laval]. Corpus UL. <http://hdl.handle.net/20.500.11794/20765>

- Cloutier, S. (2012). *L'étayage: agir comme guide pour soutenir l'autonomie: pour un enfant à son plein potentiel*. Presses de l'Université du Québec.
- Cole, M. (2009). The perils of translation: A first step in reconsidering Vygotsky's theory of development in relation to formal education. *Mind, Culture, and Activity*, 16, 291-295. <https://doi.org/10.1080/10749030902795568>
- Colletta, J.-M. (2004). *Le développement de la parole chez les enfants de 6 à 11 ans : corps, langage et cognition*. Mardaga.
- Conseil de recherches en sciences humaines [CRSH], Conseil de recherches en sciences naturelles et en génie du Canada [CRSNG] et Instituts de recherche en santé du Canada [IRSC]. (2018). *Énoncé de politique des trois Conseils : Éthique de la recherche avec des êtres humains*. <http://www.frqs.gouv.qc.ca/documents/10191/186009/EPTC+2+%282018%29.pdf/ccc06995-115c-4c23-bb8b-264c6a097f56>
- Conseil supérieur de l'éducation [CSE]. (2012). *Mieux accueillir et éduquer les enfants d'âge préscolaire, une triple question d'accès, de qualité et de continuité des services*. Gouvernement du Québec. https://pdfhall.com/mieux-accueillir-et-eduquer-les-enfants-dage-prescolaire-une-triple-_59fe1d741723dd7e3ce26afc.html
- Conseil supérieur de l'éducation [CSE]. (2019). *Mémoire du Conseil supérieur de l'éducation concernant le projet de loi no 5 : projet de loi modifiant la Loi sur l'instruction publique et d'autres dispositions à l'égard des services de l'éducation préscolaire destinés aux élèves âgés de 4 ans*. Le Conseil Supérieur de l'éducation. <https://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0516.pdf>
- Coquet, F. (2005). Pragmatique: quelques notions de base. *Rééducation orthophonique*, 43(221), 13-27.
- Côté, R. et Tardif, J. (2011). *Élaboration d'une grille d'évaluation : Atelier pédagogique à l'intention des enseignants universitaire*. ECEM. <https://reseauconceptuel.umontreal.ca/rid=1MHHC8VF9-1BVD5FD-2VF3/ED0220a%20%C3%89laboration%20d%27une%20grille%20d%27%C3%A9valuation.pdf>
- Coutu, S. et Bouchard, C. (2019). Apprendre à gérer ses émotions, à s'affirmer et à se faire des amis. Dans C. Bouchard (dir.), *Le développement global de l'enfant de 0 à 6 ans en contextes éducatifs* (p. 297-335). Presses de l'Université du Québec.
- Creswell, J. W. et Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. SAGE.
- Crocco, M. C., Félix, C. et Saussez, F. (2022). Édito - Questionner les milieux éducatifs par les dispositifs et l'activité. *Recherches en Éducation*, 47, 2-10. <https://doi.org/https://doi.org/10.4000/ree.10684>
- Cunningham, A. E., Etter, K., Platas, L., Wheeler, S. et Campbell, K. (2015). Professional development in emergent literacy: A design experiment of Teacher Study Groups. *Early Childhood Research Quarterly*, 31(2), 62-77. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.12.002>
- Dalpé, V., St-Pierre, M.-C. et Lefebvre, P. (2010). Habiletés mises en jeu dans la lecture et l'écriture et facteurs d'influence. Dans M.-C. St-Pierre, V. Dalpé, P. Lefebvre et C. Giroux (dir.), *Difficultés de*

lecture et d'écriture : prévention et évaluation orthophonique auprès des jeunes (p. 47-94). Presses de l'Université du Québec.

- Danèbe, L. et Ingelmann, C. (1996/2012). Un multilinguisme en construction : l'éveil de la conscience métalinguistique. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 7, [En ligne]. <https://doi.org/https://doi.org/10.4000/aile.4914>
- Dany, L. (2016). Analyse qualitative du contenu des représentations sociales. Dans G. Lo Monaco, S. Delouée et P. Rateau (dir.), *Les représentations sociales* (p. 85-102). De Boeck.
- Daviault, D. (2011). *L'émergence et le développement du langage chez l'enfant*. Chenelière éducation.
- Davies, S., Janus, M., Duku, E. et Gaskin, A. (2016). Using the Early Development Instrument to examine cognitive and non-cognitive school readiness and elementary student achievement. *Early Childhood Research Quarterly*, 35, 63-75. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2015.10.002>
- Daynac, M. (2002). Pragmatisme, expertise et énoncés scientifiques. Réflexions sur l'utilisation de l'expertise dans la formulation des énoncés scientifiques en sciences sociales. *Revue Res-Systemica*, (2), article 15. <http://www.res-systemica.org/afscet/resSystemica/Crete02/entete.html>
- Deakin, H. et Wakefield, K. (2014). Skype interviewing: reflections of two PhD researchers. *Qualitative Research*, 14(5), 603-616. <https://doi.org/10.1177/1468794113488126>
- Delcambre, I. (2011). Comment penser les relations oral/écrit dans un cadre scolaire. *Recherches*, 54(1), 7-15.
- Demba, J.-J. et Laferrière, T. (2016). Réussite scolaire ou réussite éducative. *Savoir*, 21(4), 10.
- Depover, C., Karsenti, T. et Komis, V. (2011). La recherche évaluative. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation: étapes en approches* (p. 213-228). ERPI.
- DeSantis, K. (2009). *The role of play in emergent literacy acquisition* [St. John Fisher College]. <http://reflectivepractitioner.pbworks.com/f/desantis+Capstone.pdf>
- Design-Based Research Collective. (2003). Design-based research: An emerging paradigm for educational inquiry. *Educational researcher*, 32(1), 5-8.
- Desmottes, L. et Maillart, C. (2020). Comment accompagner les enseignants du préscolaire à améliorer le développement langagier de leurs élèves? : Étude de l'efficacité de différents dispositifs d'implémentation de SOLEM. *ANAE: Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant*, 164, 43-55.
- Desrochers, A., Laplante, L. et Brodeur, M. (2016). Le modèle de réponse à l'intervention et la prévention des difficultés d'apprentissage de la lecture au préscolaire et au primaire. Dans M.-F. Morin, D. Alamargot et C. Gonçalves (dir.), *Symposium international sur la littéracie à l'école/International Symposium for Educational Literacy (SILE/ISEL)(2015: Jouvence, Québec)* (p. 290-314). Les Éditions de l'Université de Sherbrooke. <https://doi.org/https://doi.org/10.17118/11143/10274>

- Desrosiers, J., Pouliot-Morneau, D. et Larivière, N. (2020). Le focus groupe: Application pour une étude des normativités liées au concept de citoyenneté, au sein d'un groupe de patients partenaires en santé mentale. Dans M. Corbière et N. Larivière (dir.), *Méthodes qualitatives, quantitatives et mixtes, 2e édition: Dans la recherche en sciences humaines, sociales et de la santé* (p. 141-172). Presses de l'Université du Québec. <https://doi.org/https://doi.org/10.2307/j.ctv1c29qz7.11>
- Devi, A., Fler, M. et Li, L. (2018). 'We set up a small world': preschool teachers' involvement in children's imaginative play. *International Journal of Early Years Education*, 26(3), 295-311. <https://doi.org/10.1080/09669760.2018.1452720>
- Deviterne, D., Tazouti, Y., Carol, R., Geiger-Jaillet, A., Matter, C. et Viriot-Goeldel, C. (2006). *Etude comparative des effets de contextes de préscolarisation français et allemand sur les apprentissages fondamentaux des deux premières années de scolarisation*. Rapport final, recherche IUFM Pôle Nord-Est.
- Devries, R. (2001). Transforming the "play-oriented curriculum" and work in constructivist early education. Dans A. Goncu et E. L. Klein (dir.), *Children in play, story and school* (p. 72-106). Guilford press.
- Diamond, A. (2010). The Evidence Base for Improving School Outcomes by Addressing the Whole Child and by Addressing Skills and Attitudes, Not Just Content. *Early Education and Development*, 21(5), 780-793. <https://doi.org/10.1080/10409289.2010.514522>
- Drainville, R. (2017). *L'évaluation de l'émergence de l'écrit intégrée au jeu symbolique: étude de cas sur les pratiques d'enseignantes au préscolaire* [Mémoire de maîtrise, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue]. Depositum. <https://depositum.uqat.ca/id/eprint/717/>
- Drainville, R. et Charron, A. (2021). Évaluation de la qualité de l'environnement physique et psychologique au regard de l'émergence de l'écrit dans des classes d'éducation préscolaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 44(1), 174-201.
- Drainville, R. et Rajotte, T. (2017). Évaluation de l'effet des situations d'apprentissage issues du jeu sur la motivation d'enfants d'âge préscolaire à s'engager dans des activités mathématiques. *Revue canadienne des jeunes chercheuses et chercheurs en éducation*, 8(2), 8-19.
- Drainville, R., Dumais, C. et Marinova, K. (2020). Apprentissage du langage écrit à l'éducation préscolaire : survol des approches éducatives et des perspectives théoriques de 1920 à 2020. *Revue internationale de communication et socialisation*, 7(1-2), 53-74.
- Drainville, R., Dumais, C. et Marinova, K. (2021). Étude netnographique des pratiques et des besoins partagés au sein d'une communauté virtuelle d'enseignant·e·s à la maternelle 4 ans concernant le soutien de l'émergence de l'écrit et l'exploitation du potentiel pédagogique du jeu symbolique. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 23(2), 127-149. <https://doi.org/10.7202/1085366ar>
- Drapeau, M. (2004). Les critères de scientificité en recherche qualitative. *Pratiques psychologiques*, 10(1), 79-86. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.prps.2004.01.004>
- Dubois, J., Boudreau, M. et Beaudoin, I. (2019). Pratiques d'enseignantes de maternelle 5 ans à l'égard de l'aménagement de centres de littératie pour soutenir l'émergence de l'écrit des enfants. *Canadian*

Journal for New Scholars in Education/Revue canadienne des jeunes chercheuses et chercheurs en éducation, 10(1), 150-160.

Dumais, C. (2014). *Taxonomie du développement de la langue orale et typologie: fondements pour l'élaboration d'une progression des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral en classe de français langue première qui s'appuie sur le développement intégral des élèves de 6 à 17 ans* [Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal]. <https://archipel.uqam.ca/6815/>

Dumais, C. (2016). Proposition d'une typologie des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 36, 37-56. <https://doi.org/10.4000/dse.1347>

Dumais, C. (2019). *Rapport de recherche: Projet pilote dans quatre classes de maternelle 4 ans à temps plein en milieu défavorisé, majoritairement composées d'enfants issus de l'immigration, dans une perspective d'intégration linguistique, sociale et scolaire*, Rapport de recherche.

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. Dans C. Dumais, R. Bergeron, M. Pellerin et C. Lavoie (dir.), *L'oral et son enseignement: pluralité des contextes linguistique* (p. 175-200). Peisaj.

Dumais, C. et Soucy, E. (2020a). Comment aborder les actes de parole avec les enfants de la maternelle 4 ans et 5 ans? *Revue Préscolaire*, 58(2), 5-8.

Dumais, C. et Soucy, E. (2020b). Des besoins de formation continue d'enseignantes de la maternelle 4 ans et 5 ans au Québec : constats issus de recherches. *Revue internationale de communication et de socialisation*, 7(1-2), 106-127.

Dumais, C. et Soucy, E. (2022). L'oral et ses liens avec la lecture et l'écriture. Dans I. Montésinos-Gelet, M. Dupin de Saint-André et O. Tremblay (dir.), *La lecture et l'écriture. Fondements et pratiques aux 2e et 3e cycles du primaire. Tome 2* (p. 303-317). Chenelière Éducation.

Dumais, C., Point, M. et Stanké, B. (sous presse). Fondements et opportunités du développement du langage de l'enfant de 4 ans et 5 ans à l'éducation préscolaire. Dans C. Beaucher et M. Bloin (dir.), *L'intervention éducative à l'aune de la diversité et du bien-être*. Presses de l'Université du Québec.

Duncan, G., Dowsett, C., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A., Klebanov, P., Pagani, L., Feinstein, L., Engel, M. et Brooks-Gunn, J. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental Psychology*, 43(6), 1428-1446. <https://doi.org/https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.6.1428>

Durkin, D. (1966). The achievement of pre-school readers: Two longitudinal studies. *Reading research quarterly*, 1(4), 5-36. <https://doi.org/10.2307/747220>

Duval, S. et Bouchard, C. (2019). Agir et interagir pour comprendre le monde. Dans C. Bouchard (dir.), *Le développement global de l'enfant de 0 à 6 ans en contextes éducatifs* (p. 209-255). Presses de l'Université du Québec.

Duval, S., Bouchard, C., Lemay, L. et Cantin, G. (2020). Examination of the Quality of Interactions as Observed in Childcare Centers and Reported by Early Childhood Educators. *SAGE Open*. 1-14. <https://doi.org/10.1177/2158244020932914>

- Dynia, J. M., Schachter, R. E., Piasta, S. B., Justice, L. M., O'Connell, A. A. et Pelatti, C. Y. (2018). An empirical investigation of the dimensionality of the physical literacy environment in early childhood classrooms. *Journal of Early Childhood Literacy*, 18(2), 239-263. <https://doi.org/10.1177/1468798416652448>
- Edwards, H. T. et Kirkpatrick, A. G. (1999). Metalinguistic Awareness in Children: A Developmental Progression. *Journal of Psycholinguistic Research*, 28(4), 313-329. <https://doi.org/10.1023/A:1023275214000>
- Elkind, D. (1981/2009). *L'enfant stressé*. Éditions de l'Homme.
- Elkonin, D. B. (1978). *Psychologija igry [Psychologie du jeu]*. Pedagogika.
- Elkonin, D. B. (1999). The Development of Play in Preschoolers. *Journal of Russian & East European Psychology*, 37(6), 31-70. <https://doi.org/10.2753/RPO1061-0405370631>
- Elkonin, D. B. (2005). The psychology of play. *Journal of Russian & East European Psychology*, 43(1), 11-21.
- Enz, B. et Christie, J. F. (1993). *Teacher Play Interaction Styles and Their Impact on Children's Oral Language and Literacy Play*. Paper presented at the meeting of the National Reading Conference (Charleston, South Carolina).
- Erickson, K. A. (2017). Comprehensive literacy instruction, interprofessional collaborative practice, and students with severe disabilities. *American journal of speech-language pathology*, 26(2), 193-205. https://doi.org/https://doi.org/10.1044/2017_AJSLP-15-0067
- Ferreiro, E. (1996). Processus d'acquisition de la langue écrite dans le contexte scolaire, Dans J. Fijalkow (dir.). *L'entrée dans l'écrit* (p. 17-32), Presses Universitaires du Mirail. <https://doi.org/10.4000/books.pumi.25066>.
- Fleer, M. (2015). Pedagogical positioning in play—teachers being inside and outside of children's imaginary play. *Early Child Development and Care*, 185(11-12), 1801-1814. <https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1028393>
- Fleuret, C. et Montésinos-Gelet, I. (2012). *Le rapport à l'écrit: Habitus culturel et diversité*. Presses de l'Université du Québec.
- Fontaine, A.-M. (2014). *Assistantes maternelles. L'observation: outil indispensable*. Philippe Duval.
- Fontaine, M.-P. (2008). *Observer en équipe dans les lieux d'accueil de la petite enfance : Développer l'observation-projet*. Érés.
- Forget, M.-H. (2013). Le développement des méthodes de verbalisation de l'action: un apport certain à la recherche qualitative. *Recherches qualitatives*, 32(1), 57-80. <https://doi.org/10.7202/1084612ar>
- Fortin, M. (2020). *Portrait des stratégies d'intervention utilisées par les enseignantes de la maternelle 4 ans en milieu défavorisé qui contribuent au développement du langage oral et des conduites discursives lors de la causerie* [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Chicoutimi]. Constellation. <https://constellation.uqac.ca/5750/>

- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche: méthodes quantitatives et qualitatives* (3^e éd.). Chenelière éducation.
- Friedrich, J. (2012). L'idée d'instrument psychologique chez Vygotski. *Rivista italiana di filosofia del linguaggio*, 6(2), 189-201. <https://doi.org/10.4396/2012716>
- Fu, K. K., Yang, M. C. et Wood, K. L. (2016). Design principles: Literature review, analysis, and future directions. *Journal of Mechanical Design*, 138(10). 1-13 <https://doi.org/10.1115/1.4034105>
- Gadet, F. et Guérin, F. (2008). Le couple oral/écrit dans une sociolinguistique à visée didactique. *Le français aujourd'hui*, 162, 21-27.
- Gaudreau, L. (2011). *Guide pratique pour créer et évaluer une recherche scientifique en éducation*. Guérin.
- Gee, J. P. (2012). *Situated language and learning: A critique of traditional schooling*. Routledge.
- 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. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.12.008>
- Gerde, H. K., Wright, T. S. et Bingham, G. E. (2019). Preschool teachers' beliefs about and instruction for writing. *Journal of early childhood teacher education*, 40(4), 326-351. <https://doi.org/10.1080/10901027.2019.1593899>
- Giasson, J. (2003). *La lecture : de la théorie à la pratique*. De Boeck.
- Giasson, J. (2011). *La lecture: apprentissage et difficultés*. Gaëtan Morin.
- Gillain-Mauffette, A. (2019). Des changements en maternelle basés sur un mythe. *Le Devoir*(12 janvier). <https://www.ledevoir.com/opinion/idees/545375/des-changements-en-maternelle-bases-sur-un-mythe>
- Goble, P. et Pianta, R. C. (2017). Teacher–Child Interactions in Free Choice and Teacher-Directed Activity Settings: Prediction to School Readiness. *Early Education and Development*, 28(8), 1035-1051. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/10409289.2017.1322449>
- Gohier, C. (1998). La recherche théorique en sciences humaines: réflexions sur la validité d'énoncés théoriques en éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 24(2), 267-284. <https://doi.org/10.7202/502011ar>
- Gombert, J.-É. et Colé, P. (2004). Activités métalinguistiques, lecture et illettrisme. Dans K. Michèle et M. Fayol (dir.), *L'acquisition du langage : Le langage en développement au-delà de trois ans* (p. 117-150). Presses Universitaires de France.
- Gombert, J.-É. (1988). La conscience du langage à l'âge préscolaire. *Revue française de pédagogie*, 83, 65-81. <https://doi.org/https://doi.org/10.3406/rfp.1988.1454>
- Gombert, J.-É. (1990/2019). *Le développement métalinguistique*, Presses Universitaires de France.

- Gombert, J-É. (1991). Le rôle des capacités métalinguistiques dans l'acquisition de la langue écrite. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 3(1), 143-156. <https://doi.org/https://doi.org/10.3406/reper.1991.2023>
- Gombert, J-É. (1993). Metacognition, metalanguage and metapragmatics. *International Journal of Psychology*, 28(5), 571-580.
- Goodman, K. et Goodman, Y. (1979). Learning to read is natural. *Theory and practice of early reading*, 1, 455-500.
- Goodman, Y. (1986). Children Coming to Know literacy. Dans W. Teale et E. Sulzby (dir.), *Emergent literacy: writing and reading* (p. 1-14). Ablex
- Gouvernement du Québec. (2022). *Maternelle*. <https://www.quebec.ca/education/prescolaire-primaire-et-secondaire/maternelle>
- Grandu, N. (2019). *La dictée à l'adulte : un dispositif mal exploité* [Mémoire de maîtrise, Université de Montpellier]. Dumas. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02087491>
- Griffith, P. L., Beach, S. A., Ruan, J. et Dunn, L. (2008). *Literacy for Young Children: A Guide for Early Childhood Educators*. Corwin Press.
- Gronlund, G. (2010). *Planning for Play, Observation, and Learning in Preschool and Kindergarten*. Redleaf Press.
- Guay, M.-H. (2004). *Proposition de fondements conceptuels pour la structuration du champ de connaissances et d'activités en éducation en tant que discipline* [Thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Montréal].
- Guba, E. G. et Lincoln, Y. S. (1982). Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry. *Educational Communication and Technology*, 30(4), 233-252.
- Guo, Y., Justice, L. M., Kaderavek, J. N. et McGinty, A. (2012). The literacy environment of preschool classrooms: Contributions to children's emergent literacy growth. *Journal of research in reading*, 35(3), 308-327. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2010.01467>
- Hadley, E. (2002). Playful disruptions. *Early Years: An International Journal of Research and Development*, 22(1), 9-17. <https://doi.org/10.1080/09575140120111472>
- Hakkarainen, P., Bredikyte, M., Jakkula, K. et Munter, H. (2013). Adult play guidance and children's play development in a narrative play-world. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(2), 213-225. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/1350293X.2013.789189>
- Halliday, M. A. K. (1977). *Explorations in the functions of language*. Elsevier North-Holland.
- Halté, J.-F. (2005). Intégrer l'oral : pour une didactique de l'activité langagière. Dans J.-F. Halté et M. Rispaïl (dir.), *L'oral dans la classe. Compétences, enseignement, activités* (p. 11-31). L'Harmattan.

- Hamre, B., Hatfield, B., Pianta, R. et Jamil, F. (2014). Evidence for general and domain-specific elements of teacher–child interactions: Associations with preschool children's development. *Child Development, 85*(3), 1257-1274. <https://doi.org/10.1111/cdev.12184>
- Han, M., Moore, N., Vukelich, C. et Buell, M. (2010). Does Play Make a Difference? How Play Intervention Affects the Vocabulary Learning of At-Risk Preschoolers. *American Journal of Play, 3*(1), 82-105.
- Hancock, F. (2008). Emerging literacy. Dans T. Linder (dir.), *Transdisciplinary play-based assessment* (2e éd., p. 401-433). Paul H. Brookes.
- Harvey, S. et Loiselle, J. (2009). Proposition d'un modèle de recherche développement. *Recherches qualitatives, 28*(2), 95-117. <https://doi.org/10.7202/1085274ar>
- Hatfield, B. E., Burchinal, M. R., Pianta, R. C. et Sideris, J. (2016). Thresholds in the association between quality of teacher–child interactions and preschool children's school readiness skills. *Early Childhood Research Quarterly, 36*, 561-571. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2015.09.005>
- Hébert, M.-H., Boudreau, M., Mélançon, J. et Frenette, É. (2017). *L'évaluation au préscolaire : des outils pour ma classe*. Université TÉLUQ. <https://prescolaire.teluq.ca/>
- Henry, G. T. et Rickman, D. K. (2007). Do peers influence children's skill development in preschool? *Economics of Education Review, 26*(1), 100-112. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2005.09.006>
- Hew, K. F. et Hara, N. (2007). Empirical study of motivators and barriers of teacher online knowledge sharing. *Educational technology research and development, 55*(6), 573-595. <https://doi.org/10.1007/s11423-007-9049-2>
- Houben, L., Bouchard, C. et Maillart, C. (2021, 26 novembre). Soutenir le développement langagier en maternelle : Identification des ingrédients actifs d'un dispositif de développement professionnel. GCPN 2021 meeting - Psycholinguistique et Neurolinguistique, Liège, Belgique.
- Huot, D. et Schmidt, R. (1996/2011). Conscience et activité métalinguistique. Quelques points de rencontre. *Acquisition et interaction en langue étrangère, 8*, [En ligne]. <https://doi.org/https://doi.org/10.4000/aile.1237>
- Irwin, L. G., Siddiqi, A. et Hertzman, C. (2007). *Le développement de la petite enfance : un puissant égalisateur. Rapport final*. Commission des déterminants sociaux de la santé de l'Organisation mondiale de la Santé. <https://nccdh.ca/fr/resources/entry/early-child-development-powerful-equalizer>
- Ivrendi, A. (2020). Early childhood teachers' roles in free play. *Early Years, 40*(3), 273-286. <https://doi.org/10.1080/09575146.2017.1403416>
- Japel, C. (2017). *Les maternelles 4 ans : la qualité de l'environnement éducatif et son apport à la préparation à l'école chez les enfants en milieux défavorisés*. Fonds de recherche Société et culture. http://www.frqsc.gouv.qc.ca/documents/11326/2801941/PRS_JapelC_rapport_maternelle-4ans.pdf/8d7f7c4e-13b6-43bb-9804-b204ed8d032f

- Jeannotte, D. (2015). *Raisonnement mathématique: proposition d'un modèle conceptuel pour l'apprentissage et l'enseignement au primaire et au secondaire* [Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/8129/>
- Johnson, R. B. et Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational researcher*, 33(7), 14-26. <https://doi.org/10.3102%2F0013189X033007014>
- Jones, E. et Reynolds, G. (2011). *The play's the thing: Teachers' roles in children's play* (2e ed.). Teachers College Press.
- Justice, L. M. (2004). Creating language-rich preschool classroom environments. *Teaching Exceptional Children*, 37(2), 36-44. <https://doi.org/10.1177%2F004005990403700205>
- Justice, L. M. et Pullen, P. C. (2003). Promising interventions for promoting emergent literacy skills: Three evidence-based approaches. *Topics in Early Childhood Special Education*, 23(3), 99-113. <https://doi.org/10.1177/02711214030230030101>
- 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. <https://doi.org/10.1016%2Fj.ecresq.2007.09.004>
- Karpov, Y. V. (2005). *The neo-Vygotskian approach to child development*. Cambridge University Press.
- Kaye, A. R. (2012). Learning Together Apart. Dans A. R. Kaye (dir.), *Collaborative learning through computer conferencing: The Najaden papers* (Vol. 90). Springer-Verlag Berlin Heidelberg.
- Kennedy-Clark, S. (2015). Reflection: Research by design: Design-based research and the higher degree research student. *Journal of Learning Design*, 8(3), 106-122.
- Kenny, A., Desmarais, M.-É. et Bergeron, G. (2021). L'engagement de l'apprenant et autres facteurs qui influencent le développement professionnel en éducation. Dans N. Gaudreau, N. S. Trépanier et S. Daigle (dir.), *Le développement professionnel en milieu éducatif: des pratiques favorisant la réussite et le bien-être* (p. 56-75). Presses de l'Université du Québec.
- 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. <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/1468798411416580>
- Klenk, L. (2001). Playing with literacy in preschool classrooms. *Childhood Education*, 77(3), 150-157. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/00094056.2001.10522150>
- Kolinsky, R. (1986). L'émergence des habiletés métalinguistiques. *Cahiers de psychologie cognitive*, 6(4), 379-404.
- Kontos, S. (1999). Preschool teachers' talk, roles, and activity settings during free play. *Early Childhood Research Quarterly*, 14(3), 363-382. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(99\)00016-2](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(99)00016-2)
- Kozinets, R. V. (2002). The field behind the screen: Using netnography for marketing research in online communities. *Journal of marketing research*, 39(1), 61-72.

- Kozulin, A. (2003). Psychological Tools and Mediated Learning. Dans A. Kozulin, B. Gindis, V. S. Ageyev et S. M. Miller (dir.), *Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context* (p. 15-38). Cambridge University Press.
- Kozulin, A., Gindis, B., Ageyev, V. S. et Miller, S. M. (2003). *Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context*. Cambridge University Press.
- Krippendorff, K. (2004). *Content analysis: An introduction to its methodology*. Sage publications.
- Krueger, R. A. et Casey, M. A. (2015). *Focus groups : a practical guide for applied research* (5e éd.). SAGE.
- Kuo, L.-j. et Anderson, R. C. (2006). Morphological awareness and learning to read: A cross-language perspective. *Educational Psychologist*, 41(3), 161-180. https://doi.org/10.1207/s15326985ep4103_3
- Labesse, M. E. (2008). Cadre de référence sur l'analyse de besoins de formation. Volet formation continue. Québec, QC: Institut national de santé publique du Québec. Repéré à https://www.inspq.qc.ca/pdf/publications/800_Cadre_de_reference.pdf
- Lachapelle, J. (2020). *Portrait des pratiques déclarées en émergence de l'écrit de nouvelles enseignantes en maternelle 4 ans et 5 ans* [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/14715/>
- Lachapelle, J. et Charron, A. (2020). Pratiques déclarées en émergence de l'écrit de nouvelles enseignantes à l'éducation préscolaire. *Revue canadienne des jeunes chercheuses et chercheurs en éducation*, 11(2), 19-28.
- Laderoute, J. (2019). *Répertoire d'activités pour favoriser l'émergence de l'écrit chez les élèves du préscolaire* [Essai de maîtrise, Université de Sherbrooke]. Savoirs UdeS. <https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/16211>
- Lamb, V., Plante, I. et Tremblay, O. (2017). Rapport à l'écriture littéraire et pratiques déclarées d'enseignants du primaire en écriture et en lecture littéraires. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 20(2), 72-98. <https://doi.org/10.7202/1053589ar>
- Landry, S. (2014). *Favoriser le développement de la pensée sociale par l'étayage du jeu symbolique chez des enfants qui fréquentent la maternelle cinq ans* [Thèse de doctorat, Université Laval]. Corpus. <http://hdl.handle.net/20.500.11794/24789>
- Landry, S., Bouchard, C. et Pagé, P. (2012). Place au jeu mature! Le rôle de l'enseignant pour l'évolution du jeu symbolique de l'enfant. *Revue Préscolaire*, 50(2), 15-24.
- Lawton, L. (1999). Approaches to needs assessment. Dans E. R. Perkins, Simnett et L. Wright (dir.), *Evidence-based health promotion* (p. 325-332). Chichester: Wiley.
- Lebrun, M., Smidts, D. et Bricoult, G. V. (2011). *Comment construire un dispositif de formation?* De Boeck.
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu: méthode GPS et concept de soi*. Presses de l'Université du Québec.

- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e éd.). Guérin.
- Lehrer, J. et Fournier, A.-C. (2021). L'histoire des contextes éducatifs de la petite enfance et de l'éducation préscolaire. Dans A. Charron, J. Lehrer, M. Boudreau et É. Jacob (dir.), *L'éducation préscolaire au Québec: Fondements théoriques et pédagogiques* (p. 12-33). Presses de l'Université du Québec.
- Lemay, L., Bigras, N. et Bouchard, C. (2016). Respecting but not sustaining play: early childhood educators' and home childcare providers' practices that support children's play. *Early Years*, 36(4), 383-398. <https://doi.org/10.1080/09575146.2016.1149453>
- Lemay, L., Bouchard, C. et Landry, S. (2019). Jouer, apprendre et se développer. Dans C. Bouchard (dir.), *Le développement global de l'enfant de 0 à 6 ans en contextes éducatifs* (p. 36-75). Presses de l'Université du Québec.
- Leong, D. J. et Bodrova, E. (2012). Assessing and scaffolding: Make-believe play. *NAEYC Young Children*, 67(1), 28-34.
- Leontiev, A. A. (1981/2009). The psychological principles of preschool play. Dans A.A. Leontiev, *The development of mind: Problems in the development of mind* (p. 331-353). Erythrós Press and Media.
- Leontiev, A. A. et Luria, A. R. (1956). Les conceptions psychologiques de L.S. Vygotsky. Dans F. Yvon et Y. Zinchenko (dir.), *Vygotsky, une théorie du développement et de l'éducation: recueil de textes et commentaires* (p. 257-298). Faculté de psychologie de l'Université d'État de Mouscou.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., Boutin, G. (1990). *Recherche qualitative : fondements et pratiques*. Éditions Agence D'Arc.
- Lévesque, J.-Y. (2021). Le Programme-cycle de l'éducation préscolaire : un mélange de possibilités de développement, de confusion et de nouvelles obligations. *Revue Préscolaire*, 59(3), 17-28.
- Linard, M. (2002). Conception de dispositifs et changement de paradigme en formation. *Éducation permanente*. (152), 143-155.
- Linder, T. (2008). *Transdisciplinary play-based assessment* (2e éd.). Paul H. Brookes.
- Linstone, H. A. et Turoff, M. (2002). *The Delphi method: Techniques and applications*. Addison-Wesley.
- Little, M. H. et Cohen-Vogel, L. (2016). Too much too soon? An analysis of the discourses used by policy advocates in the debate over kindergarten. *education policy analysis archives*, 24(106), 3-38. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2293>
- Loiselle, J. et Harvey, S. (2007). La recherche développement en éducation: fondements, apports et limites. *Recherches qualitatives*, 27(1), 40-59. <https://doi.org/10.7202/1085356ar>
- Loizou, E. (2016). Play Skills and Teacher's Involvement (socio-dramatic and imaginative play). *Series: Informational Brochures in Early Childhood Education*. Early Childhood Research Lab.
- Long, D. M. (2013). Pragmatism, realism, and psychology: Understanding theory selection criteria. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 2(3-4), 61-67. <https://doi.org/10.1016/j.jcbs.2013.09.003>

- Lund, A. et Rasmussen, I. (2008). The right tool for the wrong task? Match and mismatch between first and second stimulus in double stimulation. *Computer-Supported Collaborative Learning*, 3(4), 387-412. <https://doi.org/10.1007/s11412-008-9050-8>
- Luria, A. R. (1987/2002). Contribution à l'étude de la genèse de l'écrit chez l'enfant. Dans M. Brossard et J. Fijalkow (dir.), *Apprendre à l'école: perspectives piagétienne et vygotkiennes* (p. 201-212). Presses Universitaires de Bordeaux.
- Lynch, M. (2015). More play, please: The perspective of kindergarten teachers on play in the classroom. *American Journal of Play*, 7(3), 347-370.
- Manningham, S. et Vaillant, N. (2017). *Services éducatifs de qualité en petite enfance: Théorie et pratiques*. Editions JFD.
- Marcon, R. A. (2002). Moving up the Grades: Relationship between Preschool Model and Later School Success. *Early Childhood Research & Practice*, 4(1), 1-24.
- Marinova, K. (2014). *L' intervention éducative au préscolaire: Un modèle de pédagogie du jeu*. Presses de l'Université du Québec.
- Marinova, K. (2015). L'émergence de l'écrit dans le jeu: les apprentissages invisibles. *Revue Préscolaire*, 53(4), 9-13.
- Marinova, K. (2016). Le développement de la pensée mathématique dans le jeu de rôles. Dans K. Marinova et D. Biron (dir.), *Mathématiques ludiques pour les enfants de 4 à 8 ans* (p. 57-88). Presses de l'Université du Québec.
- Marinova, K. (2017). *Grille d'observation des habiletés des enfants à utiliser les schémas du jeu symbolique, outil inédit*
- Marinova, K. (2019). *Lire et écrire dans des situations d'apprentissage issues du jeu : construire un savoir partagé, Rapport de recherche programme actions concertées*. Fonds de recherche Société et Culture. <https://frq.gouv.qc.ca/histoire-et-rapport/lire-et-ecrire-dans-des-situations-dapprentissage-issues-du-jeu-construire-un-savoir-partage/>
- Marinova, K., Dumais, C. et Drainville, R. (2020). L'urgence de jouer. *Revue Préscolaire, Hors série*.
- Marinova, K., Dumais, C. et Leclaire, É. (2020). Le rôle des enseignantes lors du jeu symbolique : réflexions au sein d'une communauté de pratique d'enseignantes de l'éducation préscolaire. *Revue internationale de communication et de socialisation*, 7(1-2), 128-154.
- Marinova, K., Dumais, C., Moldoveanu, M., Dubé, F. et Drainville, R. (2020). Les pratiques enseignantes pour soutenir les premiers apprentissages de la langue écrite à l'éducation préscolaire : entre l'approche développementale et l'approche scolarisante. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 55(2), 353-375. <https://doi.org/https://doi.org/10.7202/1077972ar>
- Markussen-Brown, J., Juhl, C. B., Piasta, S. B., Bleses, D., Højen, A. et Justice, L. M. (2017). The effects of language-and literacy-focused professional development on early educators and children: A best-

- evidence meta-analysis. *Early Childhood Research Quarterly*, 38, 97-115. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2016.07.002>
- Mashburn, A. J., Pianta, R. C., Hamre, B. K., Downer, J. T., Barbarin, O. A., Bryant, D., Burchinal, M., Early, D. M. et Howes, C. (2008). Measures of classroom quality in prekindergarten and children's development of academic, language, and social skills. *Child Development*, 79(3), 732-749. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2008.01154.x>
- Massé, L., Caron, J., Gagnon, C., Fortier, M.-P. et Gagnon-Tremblay, A. (2021). Les dispositifs de développement professionnel qui s'appuient sur les communautés d'apprenants. Dans N. Gaudreau, N. S. Trépanier et S. Daigle (dir.), *Le développement professionnel en milieu éducatif: des pratiques favorisant la réussite et le bien-être* (p. 232-274). Presses de l'Université du Québec.
- Maynes, N., Cantalini-Williams, M. et Guibert, J. (2016). "To Play or Not to Play?" That is NOT the Question! *The International Journal of Holistic Early Learning and Development*, 3, 4-20.
- McGee, L. M. et Morrow, L. M. (2005). *Teaching literacy in kindergarten*. Guilford Press.
- McInnes, K., Howard, J., Miles, G. et Crowley, K. (2011). Differences in practitioners' understanding of play and how this influences pedagogy and children's perceptions of play. *Early Years*, 31(2), 121-133. <https://doi.org/10.1080/09575146.2011.572870>
- McKenney, S. et Reeves, T. C. (2019). *Conducting educational design research*. Routledge.
- McLeod, A. (2019). Des premiers sons aux premiers sons dans les mots. Dans S. Kern (dir.), *Le développement du langage chez le jeune enfant: théorie, clinique, pratique* (p. 67-84). De Boeck Supérieur.
- Mercier, J.-P. et Dezutter, O. (2012). La notion de rapport à l'écrit. *Québec français*, (167), 73-74.
- Messier, G. (2014). *Proposition d'un réseau conceptuel initial qui précise et illustre la nature, la structure ainsi que la dynamique des concepts apparentés au terme méthode en pédagogie* [Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/6822/>
- Messier, G. et Dumais, C. (2016). L'anasynthèse comme cadre méthodologique pour la recherche théorique: deux exemples d'application en éducation. *Recherche Qualitative*, 35(1), 56-75. <https://doi.org/10.7202/1084496ar>
- Michel-Chevalley, M.-L. et Clerc-Georgy, A. (2021). Les interventions d'étayage pendant le jeu à l'école maternelle. Dans A. Clerc-Georgy et S. Duval (dir.), *Les apprentissages fondateurs de la scolarité* (p. 71-85). Presses de l'Université Laval.
- Mielonen, A. et Paterson, W. (2009). Developing literacy through play. *Journal of Inquiry and Action in Education*, 3(1), 15-46.
- Ministère de l'Éducation de l'Enseignement supérieur et de la Recherche [MEESR]. (2018). *Maternelle 4 ans à temps plein en milieu défavorisé : objectifs, limites, conditions et modalités : année scolaire 2018-2019*. Gouvernement du Québec. <https://www.aepq.ca/wp->

content/uploads/2018/08/Ressources_Maternelle-4ans_Objectifs-limites-conditions-et-modalit%C3%A9s.pdf

Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport [MELS]. (2013). *Projet de programme d'éducation préscolaire: Maternelle 4 ans à temps plein en milieu défavorisé*. Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ]. (2001). *Programme de formation de l'école québécoise: Éducation préscolaire et enseignement primaire*. Gouvernement du Québec.

Ministère de la Famille. (2019). *Accueillir la petite enfance: programme éducatif pour les services de garde éducatifs à l'enfance*. Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation [MÉQ]. (2021). *Programme-cycle d'éducation préscolaire*. Gouvernement du Québec.
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/Programme-cycle-prescolaire.pdf

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur [MEES]. (2017). *Programme de formation de l'école québécoise: Programme préscolaire 4 ans*. Gouvernement du Québec.
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ_programme-prescolaire-4-ans_2017.pdf

Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports (2020). *4 priorités pour renforcer la maîtrise des fondamentaux*. <https://www.education.gouv.fr/4-priorites-pour-renforcer-la-maitrise-des-fondamentaux-9056#:~:text=De%20nouvelles%20recommandations%20p%C3%A9dagogiques%20viennent,%C3%A9crire%2C%20compter%2C%20respecter%20autrui>

Mitroff, I. I. et Turoff, M. (2002). Philosophical and Methodological Foundations. Dans H. A. Linstone et M. Turoff (dir.), *The Delphi method: Techniques and applications* (p. 17-34). Addison-Wesley.

Mol, S. E. et Bus, A. G. (2011). To read or not to read: a meta-analysis of print exposure from infancy to early adulthood. *Psychological Bulletin*, 137(2), 267. <https://doi.org/10.1037/a0021890>

Montésinos-Gelet, I. (2007). Les préoccupations du jeune scripteur et le développement des compétences langagières à l'écrit. Dans A.-M. Dionne et M.-J. Berger (dir.), *Les littératies: perspectives linguistique, familiale et culturelle* (p. 35-54). Presses de l'Université d'Ottawa.

Moore, D. (2014). Eduquer au langage pour mieux apprendre les langues dès le plus jeune âge. *Danish in Sprogforum*, 58, 41-48.

Moro, C., Schneuwly, B. et Brossard, M. (1997). *Outils et signes: perspectives actuelles de la théorie de Vygotski*. Peter Lang.

Morrisette, J. (2013). Recherche-action et recherche collaborative: Quel rapport aux savoirs et à la production de savoirs? *Nouvelles pratiques sociales*, 25(2), 35-49.
<https://doi.org/https://doi.org/10.7202/1020820ar>

Morrow, L. M. (2007). *Developing Literacy in Preschool*. Guildford press.

- Morrow, L. M. et Rand, M. (1991). Preparing the classroom environment to promote literacy during play. Dans J. Christie (dir.), *Play and Early Literacy Development* (p. 141-165). State University of New York Press. [https://doi.org/https://doi.org/10.1016/0885-2006\(90\)90018-V](https://doi.org/https://doi.org/10.1016/0885-2006(90)90018-V)
- Morrow, L. M., Roskos, K. A. et Gambrell, L. B. (2016). *Oral language and comprehension in preschool: Teaching the essentials*. Guilford Publications.
- Mullen, P. M. (2003). Delphi: myths and reality. *Journal of health organization and management*. 17(1), 37-52. <https://doi.org/10.1108/14777260310469319>
- National Association for the Education of Young Children. (2009). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8*. National Association for the Education of Young Children.
- Neuman, S. B. et Roskos, K. (1990). Play, print, and purpose: Enriching play environments for literacy development. *The Reading Teacher*, 44(3), 214-221.
- 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. <https://doi.org/10.3102%2F00028312030001095>
- Neuman, S. B. et Roskos, K. (2007). *Nurturing knowledge: Building a foundation for school success by linking early literacy to math, science, art, and social studies*. Scholastic.
- Neumann, M. M., Hood, M. et Ford, R. (2013). Mother–child referencing of environmental print and its relationship with emergent literacy skills. *Early Education & Development*, 24(8), 1175-1193. <https://doi.org/10.1080/10409289.2013.753567>
- Neumann, M. M., Hood, M., Ford, R. M. et Neumann, D. L. (2012). The role of environmental print in emergent literacy. *Journal of Early Childhood Literacy*, 12(3), 231-258. <https://doi.org/10.1177/1468798411417080>
- Nicolopoulou, A., Cortina, K. S., Ilgaz, H., Cates, C. B. et de Sá, A. B. (2015). Using a narrative-and play-based activity to promote low-income preschoolers’ oral language, emergent literacy, and social competence. *Early Childhood Research Quarterly*, 31(2), 147-162. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2015.01.006>
- Nielsen, J. (2012). *Usability 101: Introduction to usability*. [En ligne] <http://www.useit.com/alertbox/20030825.html>
- Nuttall, J., Thomas, L. et Henderson, L. (2018). Formative interventions in leadership development in early childhood education: The potential of double stimulation. *Journal of Early Childhood Research*, 16(1), 80-91. <https://doi.org/10.1177%2F1476718X16664555>
- Oh, S. et Wildemuth, B. M. (2017). Think-aloud protocols. Dans B. Wildemuth (dir.), *Applications of social research methods to questions in information and library science* (2e éd., p. 198-208). Libraries Unlimited.

- Okoli, C. et Pawlowski, S. D. (2004). The Delphi method as a research tool: an example, design considerations and applications. *Information & management*, 42(1), 15-29. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1016/j.im.2003.11.002>
- Oncu, E. C. et Unluer, E. (2015). Examination of Preschool Teachers' Approaches to Early Literacy. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 191, 1043-1047. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.656>
- Organisation de coopération et de développement économique [OCDE]. (2007). *Petite enfance, grands défis II : Éducation et structures d'accueil*. Éditions OCDE. <https://doi.org/https://dx.doi.org/10.1787/9789264035485-fr>
- Organisation de coopération et de développement économique [OCDE]. (2021). *Petite enfance, grands défis VI : Soutenir des interactions constructives dans l'éducation et l'accueil des jeunes enfants*. Petite enfance, grands défis, Éditions OCDE. <https://doi.org/https://doi.org/10.1787/71b52184-fr>
- Otto, B. (2019). *Literacy Development in Early Childhood: Reflective Teaching for Birth to Age Eight* (2e éd.). Waveland Press.
- 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. *Étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ÉLDEQ 1998-2010)–De la naissance à 10 ans*, 6(1), 1-12.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (4^e éd.). Armand Colin.
- Panofsky, C. P. (2003). The Relations of Learning and Student Social Class. Dans A. Kozulin, B. Gindis, V. S. Ageyev et S. M. Miller (dir.), *Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context* (p. 411-431). Cambridge University Press.
- Parent, A.-S. et Bouchard, C. (2020). Pratiques enseignantes pour soutenir le langage oral des enfants selon les contextes de classe à l'éducation préscolaire 5 ans. *Initio*, 8(1), 37-55.
- Parisse, C. (2009). La morphosyntaxe: Qu'est-ce qu'est ? Application au cas de la langue française? *Rééducation orthophonique*, 47(238), 7-20.
- Pascoe, P. (2021). *Peers, Props & Play: Complexity of Pretend Play and Early Academic Skills*, [Thèse de doctorat, Trent University]. <https://digitalcollections.trentu.ca/objects/etd-986>
- Patton, M. Q. (2015). Qualitative Interviewing. Dans M. Q. Patton (dir.), *Qualitative Research & Evaluation Methods* (4e éd., p. 420-517). SAGE Publications. Édition du Kindle. .
- Pellegrini, A. et Galda, L. (2000). Children's pretend play and literacy. Dans D. Strickland et L. M. Morrow (dir.), *Beginning reading and writing* (p. 58-65). Teacher college press.
- Peterson, S. S. et Greenberg, J. (2017). Teacher Intervention to Support Oral Language and Literacy in Dramatic Play Contexts. *Texas Journal of Literacy Education*, 5(1), 10-23.

- Peterson, S. S., McIntyre, L. J. et Forsyth, D. (2016). Supporting young children's oral language and writing development: Teachers' and early childhood educators' goals and practices. *Australasian journal of early childhood*, 41(3), 11-19.
- Piasta, S. B., Justice, L. M., Cabell, S. Q., Wiggins, A. K., Turnbull, K. P. et Curenton, S. M. (2012). Impact of professional development on preschool teachers' conversational responsivity and children's linguistic productivity and complexity. *Early Childhood Research Quarterly*, 27(3), 387-400. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2012.01.001>
- Piccardo, E. (2013). Évolution épistémologique de la didactique des langues : la face cachée des émotions. *Lidil*, 48, 17-36. <https://doi.org/10.4000/lidil.3310>
- Pinto, M. A. et El Euch, S. (2015). *La conscience métalinguistique : théorie, développement et instruments de mesure*. Presses de l'Université Laval.
- Piot, T. (2005). Introduction. L'extension de l'espace professionnel enseignant. Dans J.-F. Marcel et T. Piot (dir.), *Dans la classe, hors de la classe. L'évolution de l'espace professionnel des enseignants* (p. 17-26). Lyon: Institut national de recherche pédagogique
- Pires, A. P. (1997). Échantillonnage et recherche qualitative: essai théorique et méthodologique. Dans J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer et A. P. Pires (dir.), *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 113-169). Gaëtan Morin.
- Plamondon Edmon, E. (2017). Préscolaire: faux départ pour la maternelle 4 ans. *Québec science* (16 novembre). <https://www.quebecscience.qc.ca/societe/faux-depart-pour-la-maternelle-4-ans/>
- Plomb, T. (2013). Educational Design Research: An Introduction. Dans T. Plomb et N. Nieveen (dir.), *Design Research* (p. 10-51). Netherlands Institute for Curriculum Development (SLO).
- Point, M. et Leclair, É. (2020). Le jeu au service du développement global de l'enfant d'âge préscolaire. Dans I. Deshaies et J.-M. Miron (dir.), *Tisserands d'enfance: le développement de l'enfant de 4 et 5 ans - Tome 1* (p. 45-69). Editions JFD.
- Portes, P. R. (1993). *Parent Child Interaction Patterns in Dyadic Problem Solving: An Application of Vygotsky's Double Stimulation Method*. ERIC.
- Poupart, J. (1997). L'entretien de type qualitatif: considérations épistémologiques, théoriques et méthodologiques. Dans J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer et A. P. Pires (dir.), *La recherche qualitative: enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 173-209). Gaëtan Morin.
- Pronovost, G. (2010). Familles et réussite éducative. Actes du 10^e symposium québécois de recherche sur la famille. Presses de l'Université du Québec.
- Provencher, S. et Bouchard, C. (2019). Observer le développement global de chaque enfant. Dans C. Bouchard (dir.), *Le développement global de l'enfant de 0 à 6 ans en contextes éducatifs* pp. 443-465). PUQ.

- Pulido, L. et Morin, M.-F. (2016). *L'accompagnement des premières écritures : effets et pratiques – une synthèse*, Dans M.-F. Morin, D. Alamargot et C. Gonçalves (dir.), *Symposium international sur la littéracie à l'école/International Symposium for Educational Literacy (SILE/ISEL)(2015: Jouvence, Québec)* (p. 57-79). Les Éditions de l'Université de Sherbrooke. <https://doi.org/10.17118/11143/10229>
- Pyle, A. et Danniels, E. (2017). A continuum of play-based learning: The role of the teacher in play-based pedagogy and the fear of hijacking play. *Early Education and Development*, 28(3), 274-289. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1080/10409289.2016.1220771>
- Pyle, A., Poliszczuk, D. et Danniels, E. (2018). The Challenges of Promoting Literacy Integration Within a Play-Based Learning Kindergarten Program: Teacher Perspectives and Implementation. *Journal of research in childhood education*, 32(2), 1-15. <https://doi.org/10.1080/02568543.2017.1416006>
- Pyle, A., Prioletta, J. et Poliszczuk, D. (2018). The Play-Literacy Interface in Full-day Kindergarten Classrooms. *Early Childhood Education Journal*, 46, 117-127. <https://doi.org/10.1007/s10643-017-0852-z>
- Quintaba, M. C. (2010). *Les réflexions métalinguistiques des enfants de 4-5 ans* [Mémoire de maîtrise, Université Stendhal - Grenoble 3]. Dumas. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00568874>
- Rabiner, D. L., Godwin, J. et Dodge, K. A. (2016). Predicting academic achievement and attainment: the contribution of early academic skills, attention difficulties, and social competence. *School Psychology Review*, 45(2), 250-267. <https://psycnet.apa.org/doi/10.17105/SPR45-2.250-267>
- Raby, C. et Charron, A. (2016). *Intervenir à l'éducation préscolaire : pour favoriser le développement global de l'enfant*. CEC.
- Renaud, J. (2020). Évaluer l'utilisabilité, l'utilité et l'acceptabilité d'un outil didactique au cours du processus de conception continuée dans l'usage. *Éducation et didactique*, 14(2), 65-84.
- Richey, R. C. et Klein, J. D. (2007). *Design and development research: Methods, Strategies, and Issues*. Routledge. <https://doi.org/https://doi.org/10.4324/9780203826034>
- Riou-Campbell, M.-H. (2011). *Les habiletés de communication : les grilles d'observation*. Centre d'aide et de soutien aux intervenants et organismes en petite enfance.
- Robert, A. D. et Bouillaguet, A. (2007). *L'analyse de contenu*. Presses universitaires de France.
- Rochex, J.-Y., Joigneaux, C. et Netter, J. (2018). Histoire, culture, développement : Questions théoriques, recherches empiriques, *Actes du 6ème séminaire international Vygotski*. Université Paris 8.
- Rohde, L. (2015). The comprehensive emergent literacy model: Early literacy in context. *SAGE Open*, 5(1), 1-11. <https://doi.org/10.1177/2158244015577664>
- Romano, E., Babchishin, L., Pagani, L. S. et Kohen, D. (2010). School readiness and later achievement: replication and extension using a nationwide Canadian survey. *Developmental Psychology*, 46(5), 995-1007. <https://doi.org/10.1037/a0018880>

- Rosenblatt, L. M. (1988). *Writing and reading: The transactional theory (Technical Report No. 416)*. Center for the Study of Reading.
- Rosenblatt, L. M. (1994). The Transactional Theory of Reading and Writing. Dans R. B. Ruddell, M. R. Ruddell et H. Singer (dir.), *Theoretical models and processes reading* (4e éd., p. 1057-1092). International Reading Association.
- Roskos, K. et Christie, J. (2013). Gaining Ground in Understanding the Play-Literacy Relationship. *American Journal of Play*, 6(1), 82-97.
- Rousseau, N., Voyer, D. et Mercure, C. (2021). Les outils de collecte de données à exploiter dans le cadre d'une recherche-développement en contextes éducatifs. Dans L. N. Bergeron et N. Rousseau (dir.), *La recherche-développement en contextes éducatifs : une méthodologie alliant le développement de produits et la production de connaissances scientifiques* (p. 45-64). Presses de l'Université du Québec.
- Rowe, G. et Wright, G. (2001). Expert opinions in forecasting: the role of the Delphi technique. Dans J.S. Armstrong, *Principles of forecasting* (p. 125-144). Springer.
- Russell, J. L. (2011). From child's garden to academic press: The role of shifting institutional logics in redefining kindergarten education. *American Educational Research Journal*, 48(2), 236-267. <https://doi.org/10.3102/0002831210372135>
- Sanchez, É. et Monod-Ansaldi, R. (2015). Recherche collaborative orientée par la conception. *Education & didactique*, 9(2), 73-94. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.2288>
- Sannino, A. (2015). The principle of double stimulation: A path to volitional action. *Learning, culture and social interaction*, 6, 1-15. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2015.01.001>
- Saracho, O. N. (2004). Supporting literacy-related play: Roles for teachers of young children. *Early Childhood Education Journal*, 31(3), 201-206. <https://doi.org/10.1023/B:ECEJ.0000012138.07501.44>
- Saracho, O. N. (2017). Research, policy, and practice in early childhood literacy. *Early Child Development and Care*, 187(3-4), 305-321. <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1261512>
- Savoie-Zajc, L. (2010). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale: de la problématique à la collecte des données* (p. 337-360). Presses de l'Université du Québec.
- Sayarh, N. (2013). La netnographie: mise en application d'une méthode d'investigation des communautés virtuelles représentant un intérêt pour l'étude des sujets sensibles. *Recherches Qualitatives* 32(2), 227-251.
- Scarborough, H. S. (2001). Connecting early language and literacy to later reading (dis) abilities: Evidence, theory, and practice. Dans S. Neuman et D. K. Dickinson (dir.), *Handbook of early literacy research* (p. 97-110). Guilford.

- Schachter, R. E., Gerde, H. K. et Hatton-Bowers, H. (2019). Guidelines for selecting professional development for early childhood teachers. *Early Childhood Education Journal*, 47(4), 395-408. <https://doi.org/10.1007/s10643-019-00942-8>
- Schaffer, R. H. (1996). Joint involvement episodes as context for development. Dans H. Daniels (dir.), *An introduction to Vygotsky* (p. 251-280). Taylor & Francis e-Library.
- Schneuwly, B. (1985). La construction sociale du langage écrit chez l'enfant. Dans B. Schneuwly et J.-P. Bronckart (dir.), *Vygotsky aujourd'hui* (p. 169-201). Delachaux & Niestlé.
- Schneuwly, B. (2008a). Le rapport à l'écrit: une notion - deux dimensions en interaction dynamique. Dans S. Chartrand et C. Blaser (dir.), *Le rapport à l'écrit: un outil pour enseigner de l'école à l'université* (p. 129-138). Presses Universitaires de Namur.
- Schneuwly, B. (2008b). *Vygotski, l'école et l'écriture*. Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Schreier, M. (2014). Qualitative Content Analysis. *The SAGE handbook of qualitative data analysis*, chap. 12. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.4135/9781446282243.n12>
- Sénéchal, K. (2016). *Expérimentation et validation de séquences didactiques produites selon une ingénierie didactique collaborative: L'enseignement de la discussion et de l'exposé critique au secondaire*. [Thèse de doctorat, Université Laval] Corpus. <http://www.theses.ulaval.ca/2016/32843/>
- Sénéchal, M., LeFevre, J.-A., Smith-Chant, B. L. et Colton, K. V. (2001). On refining theoretical models of emergent literacy the role of empirical evidence. *Journal of school psychology*, 39(5), 439-460. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(01\)00081-4](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(01)00081-4)
- Sévérac, P. (2019). Le présent, entre devenir et événement. Réflexion sur le développement de l'enfant à partir de Vygotski. *Le Telemaque*, 55(1), 55-65. <https://doi.org/10.3917/tele.055.0055>
- Silvern, L. C. (1980). Anasynthesis revisited: systems engineering in a time of educational lethargy. *Educational Technology*, 20(1), 40-46.
- Sitlington, H. et Coetzer, A. (2015). Using the Delphi technique to support curriculum development. *Education+ Training*, 57(3), 306-321.
- Smith, F. (1971). *Understanding reading: A psycholinguistic analysis of reading and learning to read*. Holt, Rinehart & Winston.
- Smith, M., Brady, J. et Anastasopoulos, L. (2008). *Early language and literacy classroom observation tool, Pre-K (ELLCO Pre-K) (Research ed.)*. Brooks Publishing Company.
- Stipek, D., Feiler, R., Daniels, D. et Milburn, S. (1995). Effects of different instructional approaches on young children's achievement and motivation. *Child Development*, 66(1), 209-223. <https://psycnet.apa.org/doi/10.2307/1131201>
- Stitzlein, S. M. et Quinn, S. (2012). What can we learn from teacher dissent online? *The Educational Forum*, 76(2), 190-200. <https://doi.org/10.1080/00131725.2011.653870>

- St-Jean, C. (2020). *La qualité des interactions enseignante-enfants et le développement du raisonnement spatial des enfants à la maternelle quatre ans temps plein en milieu défavorisé* [Thèse de doctorat, Université du Québec en Outaouais]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/14301/>
- St-Jean, C. et Dupuis-Brouillette, M. (2021). Pratique développementale et pratique scolarisante: une incohérence pour plusieurs. *Revue Préscolaire*, 59(2), 19-21.
- Stone, S. J. et Stone, B. A. (2015). Play and early literacy: An analysis of kindergarten children's scaffolding during symbolic play transformations. *The International Journal of Holistic Early Learning and Development*, 2, 3-16.
- St-Vincent, L.-A., Rousseau, N. et Laforme, C. (2021). Les responsabilités du chercheur pour une démarche scientifique de qualité en recherche-développement. Dans L. N. Bergeron et N. Rousseau (dir.), *La recherche-développement en contextes éducatifs : une méthodologie alliant le développement de produits et la production de connaissances scientifiques* (p. 65-78). Presses de l'Université du Québec.
- Suggate, S. P., Schaughency, E. A. et Reese, E. (2013). Children learning to read later catch up to children reading earlier. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(1), 33-48. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2012.04.004>
- Sylvestre, A. et Bouchard, C. (2019). Apprendre à communiquer. Dans C. Bouchard (dir.), *Le développement global de l'enfant de 0 à 6 ans en contextes éducatifs* (p. 171-207). Presses de l'Université du Québec.
- Tarman, B. et Tarman, I. (2011). Teachers' Involvement in Children's Play and Social Interaction. *Ilkogretim Online*, 10(1), 325-337.
- Teale, W. et Sulzby, E. (1986). *Emergent literacy: writing and reading*. Ablex
- Thériault, J. (1995). *J'apprends à lire... aidez-moi!: comment l'enfant s' apprend à lire et à écrire*. Éditions Logiques.
- Thériault, J. et Lavoie, N. (2004). *L'éveil à la lecture et à l'écriture: une reponsabilité familiale et communautaire*. Éditions Logiques.
- Thériault, P. (2008). *Savoirs et interventions éducatives d'enseignantes de la maternelle quatre ans en milieux défavorisés concernant le développement de la conscience de l'écrit* [Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/2000/>
- Thompson, B. N. et Goldstein, T. R. (2019). Disentangling pretend play measurement: Defining the essential elements and developmental progression of pretense. *Developmental Review*, 52, 24-41. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.dr.2019.100867>
- Tongson, E. C. (2014). Teacher's Interaction Styles during Sociodramatic Play that Promote Reading and Writing among Preschoolers. *Social Science Diliman*, 10(2), 56-99.

- Trawick-Smith, J. et Dziurgot, T. (2010). Untangling teacher–child play interactions: Do teacher education and experience influence “Good-Fit” responses to Children's play? *Journal of early childhood teacher education*, 31(2), 106-128. <https://doi.org/10.1080/10901021003781148>
- Tricot, A. et Tricot, M. (2000). Un cadre formel pour interpréter les liens entre utilisabilité et utilité des systèmes d'information. Dans *Colloque Ergo-IHM* (p. 195-202).
- Tsao, Y.-L. (2008). Using Guided Play to Enhance Children's Conversation, Creativity and Competence in Literacy. *Education*, 128(3), 515-520.
- UNESCO. (2022). *Éducation et protection de la petite enfance : Investir dans le bien-être, l'égalité des genres, la cohésion sociale et l'apprentissage tout au long de la vie*, Unesco, <https://www.unesco.org/fr/education/early-childhood>
- Van den Akker, J., Branch, R. M., Gustafson, K., Nieveen, N. et Plomp, T. (1999). *Design approaches and tools in education and training*. Springer Science & Business Media.
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Les Presses de l'Université de Montréal.
- Van Kleeck, A. (2003). Research on book sharing: Another critical look. Dans A. Van Kleeck, S. A. Stahl et E. B. Bauer (dir.), *On reading books to children: Parents and teachers* (p. 271-320). Routledge.
- Vellutino, F. R., Scanlon, D. M., Small, S. et Fanuele, D. P. (2006). Response to intervention as a vehicle for distinguishing between children with and without reading disabilities evidence for the role of kindergarten and first-grade interventions. *Journal of Learning Disabilities*, 39(2), 157-169. <https://doi.org/10.1177/00222194060390020401>
- Veresov, N. (2017). ZBR and ZPD: Is there a difference? *Cultural-historical psychology*, 13(1), 23-36.
- Vinatier, I. et Pastré, P. (2007). Organismes de la pratique et/ou de l'activité enseignante. *Recherche et formation*, 56, 95-108. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.981>
- Vukelich, C. (1993). Play: A context for exploring the functions, features, and meaning of writing with peers. *Language Arts*, 70(5), 386-392.
- Vygotski, L. S. (1934/2019). *Pensée et langage* (F. Sève, Trans.). La Dispute.
- Vygotski, L. S. (1935/1995). Apprentissage et développement à l'âge préscolaire. *Société française*, 2(52), 36-45.
- Vygotskij, L. S. (1933/2021). Le jeu et son rôle dans le développement psychologique de l'enfant (I. Leopoldoff Martin, Trans.). Dans B. Schneuwly, I. Leopoldoff Martin et D. N. Henrique Silva (dir.), *L.S. Vygotskij : Imagination (textes choisis)* (p. 41-55).
- Vygotsky, L. S. (1928/2011). Le développement culturel de l'enfant. Dans F. Yvon et Y. Zinchenko (dir.), *Vygotsky, une théorie du développement et de l'éducation* (p. 70-97). Faculté de psychologie de l'Université d'État de Mouscou.

- 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]. Dans R. W. Rieber (dir.), *The Collected Works of Vygotsky* (Vol. 4, p. 1-251). Plenum Press.
- Vygotsky, L. S. (1933/2011). Analyse psychologique du processus pédagogique. Dans F. Yvon et Y. Zinchenko (dir.), *Vygotsky, une théorie du développement et de l'éducation* (p. 139-169). Faculté de psychologie de l'Université d'État de Moscou.
- Vygotsky, L. S. (1934/1985). Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire. Dans B. Schneuwly et J.-P. Bronckart (dir.), *Vygotsky, aujourd'hui* (p. 95-118). Delachaux et Niestlé.
- Vygotsky, L. S. (1934/2011). Apprentissage et développement à l'âge préscolaire. Dans F. Yvon et Y. Zinchenko (dir.), *Vygotsky, une théorie du développement et de l'éducation* (p. 203-220). Faculté de psychologie de l'Université d'État de Moscou.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher mental process*. Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. et Luria, A. R. (1930/1994). Tool and symbol in child development. Dans R. Van der Veer et J. Valsiner (dir.), *The Vygotsky reader* (p. 99-174). Blackwell <https://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/1934/tool-symbol.htm>
- Wasik, B. A. et Jacobi-Vessels, J. L. (2017). Word play: Scaffolding language development through child-directed play. *Early Childhood Education Journal*, 45(6), 769-776. <https://doi.org/10.1007/s10643-016-0827-5>
- Weisberg, D. S., Hirsh-Pasek, K. et Golinkoff, R. M. (2013). Guided play: Where curricular goals meet a playful pedagogy. *Mind, Brain, and Education*, 7(2), 104-112. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/mbe.12015>
- Weisberg, D. S., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M., Kittredge, A. K. et Klahr, D. (2016). Guided play: Principles and practices. *Current Directions in Psychological Science*, 25(3), 177-182. <https://doi.org/10.1177/0963721416645512>
- Weisberg, D. S., Zosh, J. M., Hirsh-Pasek, K. et Golinkoff, R. M. (2013). Talking it up: Play, language development, and the role of adult support. *American Journal of Play*, 6(1), 39-54.
- Weisser, M. (2007). Analyse des interactions verbales d'un groupe apprenant: entre dispositif didactique et étayage en situation. *Questions vives*, 8, p. 99-114.
- Weisser, M. (2010). Dispositif didactique? Dispositif pédagogique? Situations d'apprentissage! *Questions vives*, 4(13), 292-303. <https://doi.org/https://doi.org/10.4000/questionsvives.271>
- Weitzman, E. et Greenberg, J. (2008). *Apprendre à parler avec plaisir : Comment favoriser le développement social et langagier des enfants dans le contexte des centres de la petite enfance* (2^e éd.). Centre Hanen.
- Whitehurst, G. J. (2001). Young Einsteins: much too late. *Education Matters*, 1(2), 8-21.

- Whitehurst, G. J. et Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69(3), 848-872. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1998.tb06247.x>
- Whitehurst, G. J. et Lonigan, C. J. (2002). Emergent literacy: Development from prereaders to readers. Dans S. Neuman et D. K. Dickinson (dir.), *Handbook of early literacy research* (p. 11-29). Guilford Press.
- Wood, D., Bruner, J. S. et Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of child psychology and psychiatry*, 17(2), 89-100. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>
- Xi, J. et Lantolf, J. P. (2020). Scaffolding and the zone of proximal development: A problematic relationship. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 51(1), 25-48. <https://doi.org/10.1111/jtsb.12260>
- Yvon, F. et Zinchenko, Y. (2011). *Vygotsky, une théorie du développement et de l'éducation: recueil de textes et commentaires*. Faculté de psychologie de l'Université d'État de Mouscou.
- Zaporozhets, A. (1986). *Izbrannye psichologicheskie trudy [Selected works]*. Pedagogika.
- Zaslow, M., Tout, K., Halle, T., Whittaker, J. V. et Lavelle, B. (2010). *Toward the Identification of Features of Effective Professional Development for Early Childhood Educators. Literature Review*. Office of Planning, Evaluation and Policy Development, US Department of Education.
- 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. <https://doi.org/10.1007/s10643-014-0655-4>