



Rapport de recherche

PROGRAMME ACTIONS CONCERTÉES

Adapter et mettre en œuvre un modèle de situations d'apprentissage issues du jeu symbolique pour soutenir l'émergence de l'écrit chez les enfants à l'éducation préscolaire

Chercheuse principale

Krasimira Marinova, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

Cochercheur.e.s

Christian Dumais, Université du Québec à Trois-Rivières

Brigitte Campbell, enseignante à l'éducation préscolaire

Marie-Pierre Baril, enseignante à l'éducation préscolaire

Étudiant.e.s

Raymond Nolin, étudiant au 3^e cycle, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

Camille Robitaille, étudiante au 3^e cycle, Université du Québec à Trois-Rivières

Élaine Leclerc, étudiante au 2^e cycle, Université du Québec à Trois-Rivières

Établissement gestionnaire de la subvention

Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

Numéro du projet de recherche

2020-OLITA-278684

Titre de l'Action concertée

Programme de recherche sur la littératie

Partenaire(s) de l'Action concertée

Le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) et

le Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FRQSC)

TABLE DES MATIÈRES

PARTIE A — CONTEXTE DE LA RECHERCHE.....	1
1. Problématique.....	1
2. Objectifs poursuivis.....	4
3. Principales questions de recherche	4
PARTIE B — MÉTHODOLOGIE.....	5
PARTIE C — PRINCIPAUX RÉSULTATS.....	7
1. Principaux résultats liés à chacun des objectifs de recherche	7
2. Principales retombées et contributions du projet	16
PARTIE D — PISTES DE SOLUTION OU D’ACTIONS SOUTENUES PAR LES RÉSULTATS	17
1. Principales pistes de solution et messages clés pour différents acteurs	17
2. Limites de la recherche	21
PARTIE E — NOUVELLES PISTES OU QUESTIONS DE RECHERCHE.....	23
PARTIE F — RÉFÉRENCES	24
ANNEXES	26
ANNEXE A - Montage photo d’activités réflexives réalisées avec les enseignantes participantes.....	27
ANNEXE B - Définitions évolutives du jeu symbolique et de l’émergence de l’écrit	29
ANNEXE C - Publications et communications liées au projet.....	30
ANNEXE D - Exemples plus détaillés de SAIJ	32
ANNEXE E - Exemples tirés du journal de bord	44
ANNEXE F - Grilles ayant servi pour l’analyse des entrevues	50
ANNEXE G - Schéma d’entrevue initiale.....	53
ANNEXE H - Schéma d’entrevue finale.....	55
ANNEXE I - Répertoire des habiletés liées à l’émergence de l’écrit	58
ANNEXE J - Tâche d’appréciation de changements/confirmation de pratique	62
ANNEXE K - Bibliographie complète.....	63

PARTIE A — CONTEXTE DE LA RECHERCHE

1. Problématique

Les compétences et les connaissances liées à la lecture et à l'écriture à l'âge préscolaire sont des facteurs déterminants de la réussite scolaire ultérieure des enfants (Desrosiers et Tétreault, 2012; Duncan et al., 2007; Pagani et al., 2011). Bien que ce constat soit partagé par les chercheurs, les décideurs et les enseignantes¹ de l'éducation préscolaire, il demeure que les opinions divergent quant à l'approche pédagogique à préconiser pour les apprentissages à l'éducation préscolaire. Les tenants d'une approche dite développementale considèrent que la maternelle devrait être centrée sur le jeu initié par les enfants et sur les apprentissages par le jeu alors que les tenants d'une approche dite scolarisante optent pour des apprentissages de type scolaire et pour un enseignement systématique et explicite, et ce, dans le but d'aider certains enfants à « rattraper » leur retard et de les préparer pour l'école primaire (Bernier et al., 2017; Little et Cohen-Vogel, 2016). Des recherches issues de l'approche scolarisante et se situant dans le paradigme des « données probantes » documentent un lien positif entre l'enseignement précoce et l'acquisition de certaines connaissances et habiletés considérées comme des prérequis à l'apprentissage de la lecture (Allington, 2011; Bara et al., 2008; Brodeur et al., 2006). Or, les résultats de recherches longitudinales (Diamond, 2007; Marcon, 2002; Suggate et al., 2013; Viriot-Goeldel et al., 2009) démontrent que les gains attribuables à un enseignement systématique et explicite ne se maintiennent pas à long terme. Selon Whitebread et al. (2012), les approches favorisant le jeu engendrent des apprentissages supérieurs à ceux produits par des méthodes d'enseignement systématique et explicite, notamment des habiletés de représentation symbolique incluant celles liées à la littératie. Une enquête menée par le Conseil supérieur de l'éducation (2012) a permis de constater que, en général, les enseignantes sont favorables à l'apprentissage par le

¹ Dans le présent rapport, le terme « enseignante » est utilisé de façon générique et tient compte de toutes les personnes enseignantes évoluant à l'éducation préscolaire.

jeu. Toutefois, malgré leur appréciation du jeu, plusieurs participantes à cette enquête avouent qu'il est difficile pour elles d'appuyer leurs pratiques sur le jeu, surtout avec les enfants considérés en difficulté. Une recherche quantitative (Bédard, 2010) indique aussi que, pour la quasi-totalité des enseignantes interrogées, le jeu représente un contexte d'apprentissage à privilégier. Cependant, une majorité d'elles comprennent la finalité de la maternelle comme étant « scolarisante » plutôt que « non scolarisante » et leur vision se traduit dans les pratiques déclarées qui penchent vers la première alternative. Pyle et al. (2017) démontrent, eux aussi, que les enseignantes sont convaincues de l'importance du jeu pour le développement du langage oral, mais qu'elles sont réticentes à utiliser le jeu comme outil pédagogique pour soutenir les habiletés en lecture et en écriture. Les résultats d'une recherche que nous avons menée (Marinova et al. 2020) confirment l'existence d'une contradiction entre le discours des enseignantes à propos du jeu et leurs pratiques. D'une part, les participantes déclarent accorder une grande valeur au jeu pour les apprentissages du langage écrit. D'autre part, leur préférence pour des pratiques scolarisantes ou des pratiques développementales penche vers les premières. Les différentes recherches identifient deux facteurs susceptibles d'expliquer cette contradiction: 1) une pression exercée par différents acteurs sociaux et 2) une connaissance insuffisante de la part des enseignantes quant aux pratiques et aux modèles pédagogiques appuyés sur le jeu. En effet, de nombreuses recherches rapportent l'existence d'une pression sociale ressentie par les enseignantes à adopter des pratiques scolarisantes qui les amène à diminuer le temps accordé aux pratiques développementales incluant le jeu (Brashier et Norris, 2008; Fowler, 2018; Gallant, 2009; Lynch, 2015; Marinova et Drainville, 2019; Resnick, 2016). Des chercheurs (Dumais et Plessis-Bélair, 2017; Gallant, 2009; Lynch, 2015) rapportent les propos d'enseignantes qui affirment que cette pression est liée tout particulièrement à l'apprentissage du langage écrit. Elle serait exercée par divers acteurs, notamment les parents des enfants, l'administration scolaire, les collègues enseignants, le personnel scolaire non enseignant, les politiques éducatives, les promoteurs commerciaux de programmes et de matériel, les médias et la société en général (Dumais et Plessis-Bélair, 2017; Fesseha et Pyle, 2016; Gillis, 2007; Haslip et Gullo, 2017; Lynch, 2015; Marinova et Drainville, 2019; Singer et al., 2006). La contradiction entre le discours projeu des enseignantes et leurs pratiques scolarisantes

s'expliquerait également par une connaissance insuffisante des apports du jeu pour les apprentissages en général (Dumais et Soucy, 2020; Gillain-Mauffette, 2009), ce qui est particulièrement le cas des enseignantes ayant moins de six années de carrière à l'éducation préscolaire (Larivée et Terrisse, 2010). À cet effet, l'étude de McInnes et al. (2011) a notamment permis de relever que les enseignantes n'ayant pas une idée claire de ce qu'est le jeu et de la façon dont elles peuvent y intervenir pour soutenir les apprentissages avaient tendance à préconiser des interactions pédagogiques dans lesquelles les décisions et le contrôle appartenaient à l'adulte plutôt qu'aux enfants (McInnes et al., 2011). Une étude qualitative (Thériault, 2010) suggère que l'importance du jeu symbolique dans le développement de la conscience de l'écrit soit peu connue des enseignantes et que le potentiel des coins de jeux pour favoriser ces apprentissages n'est pas pleinement exploité. Des enseignantes à l'éducation préscolaire ont d'ailleurs elles-mêmes affirmé ne pas avoir suffisamment de connaissances pour soutenir les apprentissages dans le jeu (Dumais et Plessis-Bélair, 2017; Dumais et Soucy, 2020; McInnes et al., 2011). Pour leur part, Pyle et al. (2018) concluent que les enseignantes à l'éducation préscolaire ont besoin de formation concernant l'implantation de stratégies pédagogiques basées sur le jeu pour soutenir les apprentissages du langage écrit. Il semble donc qu'un écart existe entre les connaissances produites par la recherche et leur réinvestissement dans les pratiques enseignantes visant à soutenir l'émergence de l'écrit (ÉE) par le jeu symbolique. Par ailleurs, l'ÉE renvoie aux changements qui s'opèrent en ce qui concerne le savoir lire et le savoir écrire avant l'acquisition de la lecture et de l'écriture conventionnelles (Clay, 1991; Puranik et Lonigan, 2011) et représente un ensemble de connaissances, d'habiletés et d'attitudes que l'enfant développe sans enseignement formel (Giasson, 2003). Suivant cette définition, par cette recherche-action, les chercheurs

Une SAIJ soutenant l'ÉE

Dans le jeu d'épicerie, un enfant-client a demandé une facture. Madame Lyne, qui jouait le rôle de la gérante du supermarché, a saisi cette opportunité. Elle a expliqué qu'on inscrit sur une facture les noms des produits et les prix. Elle a aidé la caissière à écrire les mots en les découpant en syllabes et en insistant sur les sons (*fā-rin*). Avec le soutien de l'enseignante, plusieurs apprentissages authentiques ont été faits : les conventions propres à l'écrit (écrire de gauche à droite, distinguer les lettres et les chiffres), le développement de la sensibilité sonore (découper en syllabes, associer la lettre et le son), l'aspect fonctionnel de l'écrit (à quoi sert une facture), etc.

souhaitaient répondre aux besoins des enseignantes tout en favorisant leur développement professionnel, notamment en développant, en collaboration avec les enseignantes participantes, des connaissances concrètes nécessaires pour adapter et mettre en œuvre un modèle de situations d'apprentissage issues du jeu (SAIJ). Ce dernier est basé sur le jeu libre des enfants et demande à l'enseignante de se positionner à l'intérieur du jeu et de devenir cojoueuse. Elle agit ainsi dans le jeu en tant que partenaire plus expérimentée pour accompagner les enfants dans leur démarche de construction de connaissances, en l'occurrence celles liées au langage écrit.

2. Objectifs poursuivis

Le projet de recherche présentait trois objectifs : 1. Accompagner une équipe-école pour adapter et mettre en œuvre un modèle de SAIJ visant à soutenir l'ÉE chez les enfants; 2. Documenter les conditions favorables à l'application de ce modèle; 3. Relater les observations des enseignantes quant aux effets de ce modèle sur a) l'ÉE chez les enfants, et ce, en considérant le sexe² et le milieu socioéconomique³ et sur b) la compétence des enseignantes à soutenir l'ÉE par le jeu symbolique.

3. Principales questions de recherche

Les questions de recherche suivantes guidaient la présente recherche : 1) Quelles sont les conditions qui favorisent l'ÉE dans des SAIJ? 2) Comment les membres de l'équipe-école peuvent-elles développer de nouvelles pratiques pour mettre en œuvre un modèle de SAIJ visant à soutenir l'ÉE? 3) Quels seraient les effets concrets et observables en classe de la mise en place d'un modèle de SAIJ sur l'ÉE des enfants?

² Compte tenu des résultats obtenus dans notre précédente recherche (Marinova et al., 2019) à savoir que le sexe de l'enfant n'a pas d'effet significatif sur ses habilités en émergence de l'écrit, nous avons établi que le sexe n'était pas un facteur à considérer dans la présente recherche. Nous n'avons donc pas fait de division des enfants basée sur le sexe. Nous recommandons d'ailleurs au FRQSC de ne plus demander systématiquement aux chercheurs d'avoir un objectif de recherche portant sur le sexe à l'éducation préscolaire.

³ Ce rapport de recherche ne juge pas que le milieu socioéconomique est un facteur à considérer dans le cas présent puisque le projet a eu lieu dans un seul milieu et que ce milieu était considéré non défavorisé. Le milieu socioéconomique n'a donc pas été considéré dans cette recherche et dans ce rapport.

PARTIE B — MÉTHODOLOGIE

Cette partie présente le devis méthodologique ayant été appliqué pour cette recherche. Il s'agit d'une recherche-action dont le point de départ est un besoin ressenti par des praticiens (Guay et Prud'homme, 2018). Plus spécifiquement, les participantes sont 12 enseignantes de l'éducation préscolaire, une orthopédagogue et une directrice d'école. La recherche-action a été menée dans le milieu où évoluent les participantes et s'est appuyée sur une démarche souple et flexible (Guay et Prud'homme, 2018). Une telle démarche a permis de mettre en place différents mécanismes qui favorisent la collaboration et la réflexion des participantes en plus de les amener à rendre compte des impacts de leurs actions, tant sur les enfants que sur leur développement professionnel.

Ensuite, notre devis s'appuie sur la démarche générale proposée par Guay et Prud'homme (2018) de la recherche-action composée de six étapes : 1- La définition de la situation actuelle et d'une problématique; 2- La définition de la situation désirée; 3- La planification de l'action; 4- L'action; 5- L'évaluation de l'action; 6- La diffusion. Cette démarche a été déployée au fil des 17 rencontres qui ont eu lieu entre octobre 2019 et novembre 2023. Ainsi, cette recherche-action nous a permis d'appréhender le phénomène des SAIJ dans sa singularité, tel qu'il est vécu par des enseignantes dans le quotidien de leur classe, et d'en dégager des conditions favorisant sa mise en œuvre.

Les deux premières étapes de la recherche-action ont été menées lors des premières rencontres. Lors de ces rencontres, les participantes ont été amenées à réfléchir à leurs besoins ainsi qu'à leurs pratiques actuelles. Différents besoins ont alors émergé en lien avec le jeu symbolique et le soutien apporté aux enfants en lien avec l'ÉE. C'est ainsi que les chercheurs et les participantes ont développé un sens commun et une vision partagée des concepts à propos des construits mobilisés dans le projet. Le modèle de SAIJ est alors apparu comme une solution susceptible de répondre aux besoins des enseignantes. La troisième étape de la recherche-action, celle de la planification de l'action, a permis aux chercheurs et aux participantes de collaborer afin d'adapter le modèle de SAIJ pour l'ÉE. Cette étape a permis de questionner les pratiques existantes et d'envisager celles à mettre en œuvre, et ce, sous un angle double : du point de vue des enseignantes, dont la légitimité repose sur leurs connaissances contextuelles, et des chercheurs qui ont tenté de formaliser le savoir tacite sous-jacent à la pratique enseignante

(Morissette, 2012). Ensuite, les participantes ont mis en œuvre dans les classes le modèle adapté de SAIJ, ce qui correspond à la quatrième étape de la démarche de recherche-action. Tout au long des expérimentations, les participantes ont noté leurs expériences dans un journal de bord (voir l'Annexe E). Du point de vue du développement professionnel, cette démarche visait à générer des connaissances et des solutions utiles pour l'application du modèle de SAIJ dans un contexte concret ainsi qu'à favoriser un changement de pratique. Du point de vue de la recherche, elle visait une meilleure compréhension des conditions favorisant la réussite du modèle de SAIJ. Également, lors de la mise en œuvre du modèle adapté, les enseignantes ont filmé des extraits de leur vie de classe qu'elles ont partagés lors des rencontres de recherche. Ainsi, lors de la cinquième étape, celle de l'évaluation de l'action, ces extraits vidéos ainsi que des discussions ont permis d'aborder trois axes : l'environnement de la classe, les interactions et les pratiques enseignantes. Lors des étapes trois et cinq, c'est-à-dire à l'étape de la planification et de l'évaluation de l'action, des entretiens semi-dirigés d'environ 60 minutes chacun ont été menés avec les enseignantes afin de comprendre leur expérience de mise en œuvre du modèle (voir les Annexes G et H). Également, lors de l'évaluation de l'action, afin d'apprécier l'effet du modèle sur la progression des habiletés des enfants reliées à l'ÉE, les enseignantes ont constitué le portfolio de deux enfants comprenant des dessins, des productions écrites, des photos et d'autre matériel témoignant de la progression de l'ÉE. Aussi, à la toute fin du projet, les enseignantes ont procédé à une tâche d'appréciation d'évolution de leurs pratiques (changement de pratique) par l'entremise d'un questionnaire (voir l'Annexe J). Les données émanant des rencontres ainsi que celles issues des entretiens avec les enseignantes ont été soumises à une **analyse thématique** (voir l'Annexe F) afin de traiter systématiquement les témoignages présentant un certain degré de profondeur et de complexité (Paillé et Mucchielli, 2021).

Les contextes pandémique et post-pandémique dans lesquels s'est déroulée notre recherche ont généré des **obstacles** de taille pour la réalisation de certaines activités. Ainsi, les observations directes dans les classes initialement prévues n'ont pas pu être menées. Pour y remédier, nous avons opté pour des observations indirectes à partir des journaux de bord des enseignantes et des vidéos qu'elles avaient tournées.

PARTIE C — PRINCIPAUX RÉSULTATS

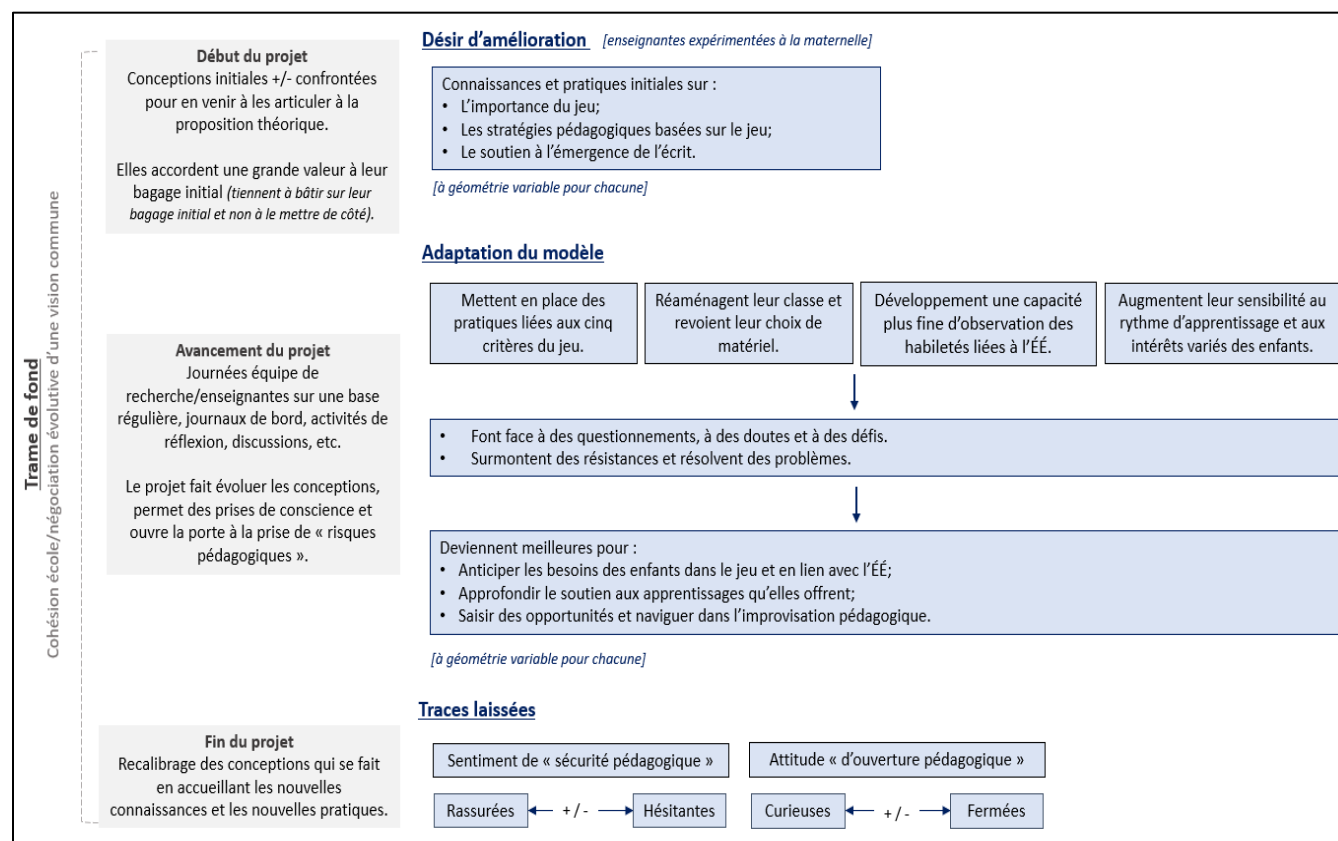
Dans cette partie, nous présentons les principaux résultats de la recherche en les divisant en fonction des trois objectifs de la recherche. Ensuite, nous exposons les principales retombées et contributions de la recherche.

1. Principaux résultats liés à chacun des objectifs de recherche

Objectif 1 : Accompagner une équipe-école pour adapter et mettre en œuvre un modèle de SAIJ visant à soutenir l'ÉE chez les enfants

Grâce à cette recherche-action, il a été possible d'accompagner étroitement un groupe d'enseignantes dans l'intégration du modèle de SAIJ à leur pratique. Afin d'illustrer le cheminement par lequel les enseignantes du projet ont passé pour s'approprier le modèle de telle sorte qu'il soit soutenant pour l'ÉE des enfants notamment, nous avons élaboré un schéma présentant la démarche d'appropriation du modèle de SAIJ (voir Figure 1).

Figure 1 : Démarche d'appropriation du modèle de SAIJ pour soutenir l'ÉE dans le cadre d'une recherche-action



Cette figure illustre que le projet a débuté avec un groupe d'enseignantes expérimentées à la maternelle ayant manifesté un désir d'être soutenues pour adapter et mettre en œuvre le modèle de SAIJ dans leur pratique. Elle

illustre aussi le fait que les connaissances et les pratiques initiales des enseignantes sont importantes pour elles et qu'elles s'en servent comme socles pour se lancer plus aisément dans l'adaptation de leurs pratiques. Le bagage initial des enseignantes est important à considérer et à revaloriser dans un tel travail d'adaptation. Ensuite, durant l'avancement du projet, les différentes activités réflexives ayant fait partie de la recherche ont permis aux enseignantes d'interroger leurs pratiques et de se remettre en question (voir les Annexes A, B et J à titre d'exemples). Cette formule a facilité, chez les enseignantes, l'intégration de nouvelles pratiques puisque les adaptations se sont étalées sur du long terme. L'analyse nous montre que, à travers le projet, les enseignantes posent différents gestes professionnels afin de cheminer dans l'appropriation du modèle de SAIJ : 1) elles mettent en place des pratiques qui sont liées aux cinq critères du jeu (p. ex. tolérer le bruit, partager le pouvoir décisionnel avec les enfants); 2) elles réaménagent leur classe de sorte à mieux valoriser l'écriture et la lecture et elles revoient leur choix de matériel de sorte à privilégier le matériel ouvert et polyvalent nécessaire pour le jeu symbolique (p. ex. de grands blocs, des foulards); 3) elles développent une capacité plus fine d'observation liée aux habiletés de l'ÉE et 4) elles augmentent leur capacité d'adaptation aux intérêts variés et aux rythmes d'apprentissage différents des enfants. Les participantes naviguent dans ces pratiques d'appropriation à des rythmes variables. Elles surmontent des résistances, résolvent des problèmes et traversent des périodes de doutes. Ce cheminement leur permet d'améliorer leur compétence à soutenir l'ÉE dans le jeu des enfants (p. ex. : anticipent mieux les besoins, approfondissent leurs rétroactions dans le jeu, saisissent mieux les opportunités d'apprentissage). À la fin du projet, deux principaux éléments marquent les enseignantes. D'une part, elles repartent avec un sentiment de « sécurité pédagogique », c'est-à-dire une meilleure confiance en leurs choix pédagogiques. La formule du projet est donc efficace pour donner confiance aux enseignantes, car elles repartent avec un sentiment de compétence augmenté par rapport au soutien dans le jeu et elles ont pu confirmer certaines pratiques par rapport au soutien aux apprentissages. D'autre part, elles repartent avec une attitude « d'ouverture pédagogique », c'est-à-dire que, en général, les enseignantes se sont ouvertes à la richesse de la flexibilité pédagogique durant le projet et elles prévoient conserver cette capacité d'adaptation et d'exploration. Certaines terminent plus curieuses que d'autres

à l'idée de continuer à se former et à innover en ce sens. Il importe de remarquer, dans la Figure 1, que la trame de fond qui transcende l'ensemble du projet est la *cohésion école* ou, autrement dit, *l'entraide entre collègues*. La formule privilégiée dans le projet a fait ressortir la pertinence d'une communauté de partage entre collègues. Le projet est devenu une occasion riche pour échanger, et ce, sous différentes formes. Certaines enseignantes mentionnent d'ailleurs que cette cohésion école est ce qui les a aidées à maintenir leur motivation. Cette formule de recherche en équipe-école a aussi permis de faire tomber la pression de la « performance pédagogique » dans leur milieu. De plus, le fait que l'orthopédagogue ait fait partie du projet et qu'elle soit intervenue directement dans la classe, avec les enseignantes, auprès des enfants s'avère un apport important pour les enseignantes.

Objectif 2 : Documenter les conditions favorables à l'application du modèle de SAIJ

Il a été possible de relever plusieurs conditions favorables liées à la mise en place du modèle de SAIJ, selon les enseignantes participantes au projet. Ces conditions sont tirées des entrevues individuelles finales et de la rencontre de groupe finale. Les conditions sont organisées en trois ensembles : celles qui relèvent de la personne enseignante à la maternelle, celles qui relèvent du personnel scolaire autre que les enseignantes du projet et celles qui relèvent de l'organisation scolaire.

➔ Conditions qui relèvent de la personne enseignante à la maternelle

a) *Avoir une bonne connaissance du programme-cycle de l'éducation préscolaire*

Pour les enseignantes participantes, avoir une connaissance du programme est une base pour tendre vers une pédagogie du jeu et pour respecter les fondements de l'approche développementale. Selon elles, bien connaître le programme évite de passer outre des occasions d'apprentissage spontanées qui surgissent dans le jeu.

b) *Être convaincue des bénéfices du jeu libre*

Selon des enseignantes participantes, il est important que l'intérêt envers une pédagogie du jeu soit présent dès le départ. Selon elles, il faut croire soi-même en cette pédagogie et en ses retombées ultérieures. Il importe donc de connaître les bénéfices pour le développement de l'enfant qui sont associés au jeu libre.

c) *Avoir le désir de se former et de lire sur le modèle de SAIJ*

Selon les participantes, il faut avoir un désir de formation initialement et il faut avoir un intérêt à lire sur le modèle de SAIJ de sorte à développer une réelle connaissance de celui-ci. Le modèle amène à sortir d'une zone de confort pour plusieurs, alors l'ouverture aux nouvelles connaissances est importante.

d) Avoir le temps/être disponible pour aller jouer avec les enfants

Selon les enseignantes, intégrer le modèle de SAIJ à leur pratique implique d'avoir le temps de se concentrer sur le jeu des enfants. En fait, il faut pouvoir se mobiliser dans le jeu avec les enfants, au-delà de l'observation de celui-ci, afin de parvenir à y concrétiser des intentions pédagogiques.

e) Offrir un environnement de classe riche

Pour les enseignantes du projet, pour rendre le modèle possible, il est important d'offrir aux enfants un environnement de classe qui est favorable à l'exploration de l'écrit. Il faut donc rendre disponible du matériel varié relevant de l'écrit en quantité suffisante en plus de mettre à la disposition des enfants du matériel ouvert et polyvalent afin de nourrir leurs jeux symboliques.

➔ **Conditions qui relèvent du personnel scolaire autre que les enseignantes du projet**

a) Pouvoir compter sur l'ouverture, le soutien et l'appui de la direction d'école

Toutes les participantes reconnaissent qu'elles ont la chance d'évoluer dans un milieu dans lequel la direction comprend l'importance du jeu pour apprendre et appuie les projets en ce sens en les valorisant. Leur direction d'école est très soutenante. Selon les participantes, il s'agit d'une base essentielle pour qu'elles-mêmes aient ensuite de la crédibilité. À leur avis, les personnes conseillères pédagogiques devraient être davantage proactives auprès des directions et intervenir avec elles afin de leur expliquer l'importance d'une pédagogie du jeu. Cette façon de faire éviterait que les enseignantes de maternelle soient celles devant porter la pression de convaincre.

b) Pouvoir compter sur l'ouverture et le respect des autres collègues de la maternelle et des autres personnels de l'école

Selon les enseignantes du projet, il est important qu'il y ait un arrimage entre collègues de maternelle et qu'il y ait un respect de la part des autres personnels de l'école, autant de la part des enseignantes du primaire que du personnel de soutien. À leur avis, toutes ces personnes doivent comprendre et adhérer à l'importance du jeu et

doivent comprendre l'importance des interventions pédagogiques qui ont lieu directement dans le jeu symbolique des enfants. De cette façon, les besoins des enfants de 4 et 5 ans sont mieux respectés.

➔ Conditions qui relèvent de l'organisation scolaire

a) Diminuer le ratio d'enfants par classe

Lors de la rencontre de groupe finale, les enseignantes s'entendent pour dire qu'une baisse du ratio dans le groupe-classe représente la première condition favorable fondamentale. À leur avis, il devient beaucoup plus réaliste de plonger dans le jeu symbolique en tant que cojoueuse avec des enfants s'il y a moins d'enfants dans la classe. Le même ratio que celui des services de garde éducatifs à l'enfance pourrait être respecté, soit un pour 10 enfants ou moins (Ministère de la Famille, 2024).

b) Recevoir de l'accompagnement et avoir du temps pour s'approprier le modèle de SAIJ

Selon les participantes, s'approprier pleinement le modèle de SAIJ demande du temps. À leur avis, elles devraient avoir accès à plus de libérations pour pouvoir se former à de tels changements de pratique. Un accompagnement dans ce temps de formation est aussi nécessaire.. La présence de personnes expertes de ce modèle aide à en comprendre les subtilités et à surmonter des questionnements.

c) Avoir du temps avec des paires enseignantes

Selon les enseignantes du projet, avoir du temps entre collègues d'une même école pour parler de leur appropriation respective du modèle est essentiel. Pour plusieurs, c'est en discutant entre elles à travers le temps que le modèle a tranquillement eu du sens. Les collègues sont également des personnes tout indiquées pour bien comprendre les enjeux contextuels de leur milieu. Les participantes suggèrent la possibilité d'avoir *des journées de partage* afin d'éviter que ces discussions empiètent sur leurs heures de travail régulières.

Conditions défavorables

Notre objectif 2 de recherche était de documenter des conditions favorables à l'appropriation du modèle de SAIJ par les participantes. Or, la collecte des données nous a montré qu'il était impossible de faire fi des conditions défavorables à son appropriation ou, autrement dit, à ses *obstacles*. Sans développer à ce propos, nous en dressons la liste.

1. *Conditions défavorables qui relèvent de la personne enseignante à la maternelle*
 - a) Avoir un manque de formation sur le jeu symbolique et sur les rôles de l'enseignante dans le jeu;
 - b) Avoir une posture ludique non assumée;
 - c) Accorder trop d'importance aux activités dirigées de groupe dans le quotidien;
 - d) Avoir de la difficulté à nourrir le jeu des enfants de sorte qu'il s'enrichisse suffisamment pour permettre la tenue de SAIJ;
 - e) Avoir trop d'interventions de gestion de comportements à faire en dehors du jeu.
2. *Conditions défavorables qui relèvent du personnel scolaire autre que les enseignantes*
 - a) Devoir jongler avec la pression des parents pour tendre vers une approche plus scolarisante;
 - b) Devoir jongler avec la pression des collègues de première année et du reste du primaire;
 - c) Devoir gérer la présence en classe d'adultes qui ne comprennent pas l'importance du jeu.
3. *Conditions défavorables qui relèvent de l'organisation scolaire*
 - a) Vivre avec un manque d'espace dans les classes qui empêche de laisser beaucoup de matériel facilement accessible aux enfants;
 - b) Vivre avec le peu de temps reconnu pour échanger et coconstruire entre collègues;
 - c) Être surchargée par la gestion des besoins éducatifs particuliers qui demande du temps et de l'attention en dehors du jeu.

Objectif 3.A : Relater des observations des enseignantes quant aux effets du modèle de SAIJ sur l'ÉE chez les enfants

D'abord, selon des participantes, grâce au soutien qu'elles ont offert dans le jeu durant le projet, l'écrit est devenu un outil pour jouer pour les enfants. Il est devenu, pour plusieurs, un moyen d'éprouver plus de plaisir durant leurs périodes de jeu. En effet, certains enfants deviennent plus motivés et apprécient davantage leur scénario de jeu grâce à l'enrichissement de matériel écrit ayant été offert. Ensuite, selon des participantes, intégrer l'écrit dans le jeu devient, pour certains enfants, un besoin dans leurs scénarios. En effet, elles croient que le projet a aidé certains enfants à remarquer plus souvent l'utilité de l'écrit pour enrichir leur jeu. Certains enfants cherchent donc

plus souvent à faire une place à l'écrit dans leurs scénarios. Enfin, selon des participantes, le projet a permis d'aider certains enfants, surtout les plus jeunes, à se rendre compte de la nécessité de l'écrit dans le quotidien ou, autrement dit, à *découvrir différentes fonctions de l'écrit*. Les enseignantes expliquent que les effets ne touchent pas les performances d'écriture en elles-mêmes, mais plutôt les réflexions par rapport aux utilités possibles de l'écrit. Ces retombées sont majeures pour certains enfants de leur groupe selon les participantes.

Objectif 3.B : Relater des observations des enseignantes quant aux effets du modèle de SAIJ sur leur compétence à soutenir l'ÉE par le jeu symbolique

Le deuxième sous-objectif est organisé autour de quatre axes : l'environnement de la classe, les interactions entre les enfants, les pratiques enseignantes dans le jeu et les conceptions des enseignantes.

➔ **Axe 1 : Environnement de la classe**

Selon les enseignantes, la participation au projet leur a permis d'améliorer leur pratique relativement à l'environnement de leur classe.

En fait, elles expliquent qu'elles se doivent de mettre tout ce qu'elles peuvent à la disposition des enfants afin de rendre l'environnement le plus riche possible au regard de l'écrit. Elles veillent à ce que le matériel

Mots d'une participante

« Pour les enfants, ça devient un outil de plaisir de se servir de l'écrit pour jouer. De cette façon-là, ce n'est pas rattaché à quelque chose de formel et ce n'est pas un travail pour l'enfant. L'écrit, il l'utilise quand c'est nécessaire dans son jeu. C'est vraiment vu comme un bon outil qui lui sert dans le jeu. »

soit à portée de main des enfants et elles fournissent du matériel d'écriture et de lecture (p. ex. : affiches, livres, matériel pour le jeu symbolique, etc.), ce qui incite les enfants à s'en servir à leur avis. Selon elles, mettre en place des conditions propices à l'ÉE dans le jeu est un rôle essentiel dans leur travail. Les enfants peuvent dorénavant utiliser tout ce qu'ils veulent comme matériel pour jouer, ce qui est une nouveauté pour certaines enseignantes. Elles conviennent d'ailleurs qu'il est préférable de miser sur le matériel ouvert et polyvalent et non sur du matériel spécifique au moment de faire les achats pour la classe.

➔ Axe 2 : Interactions entre enfants

Selon certaines enseignantes, le modèle de SAIJ ne permet pas nécessairement de rejoindre directement tous les enfants. En ce sens, il requiert des habiletés langagières et cognitives trop avancées pour certains enfants de la maternelle (p. ex. certains enfants de la maternelle 4 ans). Néanmoins, elles affirment que le modèle de SAIJ est idéal pour influencer indirectement tous les enfants en ce qui concerne l'écrit. En effet, certaines enseignantes ont remarqué que des enfants moins avancés au regard de l'ÉE avaient tendance à imiter des pairs plus avancés, à s'insérer dans leur jeu et à tenter de transférer par eux-mêmes certains apprentissages. Selon des enseignantes, la curiosité des enfants fait qu'ils sont intéressés à faire comme leurs pairs, ce qui rappelle l'importance des leaders de jeu et des pairs plus compétents dans le jeu pour aider aux apprentissages de tous. Ce constat témoigne du fait que le modèle de SAIJ amène les enfants à communiquer entre eux et donc à partager leurs savoirs respectifs puis à coconstruire un savoir partagé. Le modèle de SAIJ permet ainsi aux enfants de se situer dans leur zone de développement le plus proche au regard de l'ÉE.

Mots d'une participante

« Une fois, les enfants ont pris un vieux clavier et ils se sont mis à jouer à la clinique. Ils ont pris les étiquettes des noms qui sont disponibles, et là, ils faisaient la correspondance pour écrire sur le clavier. Je ne suis pas certaine que c'est quelque chose que j'aurais trouvé aussi signifiant avant le projet. Là, j'ai fait comme "Ah wow! Ils sont dans l'émergence de l'écrit." On est allé chercher une étiquette qui veut dire quelque chose et on comprend que la secrétaire tape le nom et cherche la correspondance. C'est quelque chose que j'aurais juste trouvé mignon avant. »

➔ Axe 3 : Pratiques des enseignantes dans le jeu

Plusieurs enseignantes du projet disent qu'elles ont pris conscience des liens multiples qu'elles peuvent faire entre l'ÉE et le jeu symbolique des enfants. D'ailleurs, elles disent être plus conscientes des interventions qu'elles peuvent proposer spontanément pour soutenir l'ÉE. Pour plusieurs, elles se sentent meilleures pour repérer les opportunités de soutien à l'apprentissage qui concernent l'écrit directement dans le jeu symbolique. Notamment, elles se sentent plus compétentes pour adapter leurs propositions en lien avec l'ÉE selon les niveaux des enfants et selon leurs intérêts. Elles savent aussi mieux comment questionner les enfants dans leur jeu afin d'établir des liens avec l'écrit. Certaines se disent meilleures pour écouter véritablement les idées des enfants en ce qui

concerne l'écrit de telle sorte à les aider à concrétiser leurs idées tout en respectant la logique du jeu. Enfin, certaines enseignantes se préparent dorénavant plus à l'avance en tentant d'anticiper les besoins au regard de l'ÉE qui pourraient surgir selon les scénarios populaires de jeu symbolique. Par ailleurs, la majorité des enseignantes mentionne que leur capacité d'observation propre aux manifestations observables de l'ÉE s'est particulièrement améliorée grâce au projet. Elles disent savoir quoi observer en lien avec l'ÉE, elles se sentent plus à l'aise de saisir des opportunités découlant de ces observations spécifiques et elles considèrent que leurs interprétations sont plus fines. Notamment, elles accordent plus de valeur aux petits gestes liés à l'ÉE qui se produisent dans le jeu des enfants et elles sont plus conscientes des tentatives d'écriture parfois subtiles de certains enfants.

Il est possible de consulter l'Annexe K pour voir le répertoire d'habiletés en lien avec l'émergence de l'écrit qui a été utilisé par les enseignantes durant le projet et il est possible de consulter l'Annexe D pour des exemples de SAI qui visent des habiletés faisant spécifiquement partie de ce répertoire.

➔ Axe 4 : Conceptions des enseignantes

Les conceptions des enseignantes ayant participé au projet ont évolué à travers le temps en ce qui concerne le soutien à l'ÉE dans le jeu. Plusieurs reconnaissent qu'il faut laisser les plus jeunes enfants découvrir l'utilité de l'écriture ou de la lecture par eux-mêmes et qu'il ne faut pas les décourager en imposant trop. Elles concluent qu'il faut leur laisser de l'espace pour qu'ils s'intéressent au moment opportun pour eux à l'écrit. Il ne faut pas non plus brusquer un scénario de jeu pour y forcer l'écrit. Une enseignante nuance en expliquant qu'il ne faut pas forcer les apprentissages, mais plutôt tendre avec l'enfant vers ce qu'on sent qu'il souhaite apprendre dans son jeu. Dans cette même optique, plusieurs enseignantes ont pris conscience de l'importance de respecter les niveaux variables des enfants et de respecter leurs besoins dans le jeu. Elles ont pris conscience du fait que la différenciation pédagogique à propos de l'ÉE dans le jeu est possible et nécessaire, l'idée n'étant pas de combler un écart entre les enfants du groupe, mais de continuer à faire progresser chacun d'eux à son rythme. Plusieurs enseignantes disent avoir maintenant une vision plus large de ce qu'est l'ÉE, soit de ses manifestations observables possibles. Elles

Mots d'une participante

« Il faut respecter son rythme à l'enfant. On ne peut pas aller plus vite que lui. Il est rendu où il est rendu. Ça prend du temps, oui. C'est long, oui, mais il faut respecter ça parce que, tout à coup, tu vois une petite étincelle. Oups, il m'a fait un petit gribouillis ici! »

disent comprendre maintenant que l'ÉÉ, c'est toutes les interactions de l'enfant avec l'écrit, peu importe la nature de ces interactions. Ces connaissances aident les enseignantes à se faire confiance et à mieux savoir sur quoi se concentrer avec chacun des enfants. Elles se sentent mieux outillées pour accompagner en ce sens.

2. Principales retombées et contributions du projet

Retombée 1 : Notre recherche a permis de développer une démarche originale d'accompagnement d'une équipe-école dans le cadre d'une recherche-action. Cette démarche permet de comprendre finement le chemin par lequel les enseignantes du projet sont passées pour adapter le modèle de SAIJ à leur réalité, à leur contexte. Cette démarche devient un point de référence qui pourra être réutilisé puis adapté dans d'autres projets de recherche.

Retombée 2 : Notre projet a mené à la documentation des conditions favorables à l'implantation d'un modèle de pédagogie du jeu, notamment du modèle de SAIJ, dans un contexte préscolaire québécois. Ces conditions, qui relèvent tant de la personne enseignante, des autres personnels scolaires que de l'organisation scolaire, constituent un ensemble riche témoignant des impondérables à tenir compte pour assurer un déploiement plus vaste de modèles d'apprentissage appuyés sur le jeu. De surcroît, les conditions défavorables qui ont été présentées deviennent des pistes pour de nouvelles recherches. En effet, il s'agit de problématiques qui pourraient faire l'objet d'un approfondissement scientifique.

Retombée 3 : Notre projet a fait ressortir les effets positifs de l'implantation du modèle de SAIJ. Pour les enfants, ce modèle les amène à prendre plaisir à intégrer davantage l'écrit dans leurs scénarios de jeu symbolique. Le modèle permet aussi aux enfants de mieux comprendre l'utilité de l'écrit ou, autrement dit, de mieux comprendre ses fonctions. Pour ce qui est des pratiques des enseignantes, le modèle de SAIJ réaffirme l'importance de privilégier le matériel ouvert et polyvalent, et l'importance de valoriser les interactions entre enfants qui mènent à la coconstruction de savoirs partagés dans le jeu. Le modèle permet aussi aux enseignantes d'améliorer leurs capacités d'observation des manifestations de l'ÉÉ dans le jeu et il permet de mieux saisir comment il est possible de respecter les rythmes d'apprentissage variés des enfants.

Voir l'annexe C pour consulter la liste des moyens de diffusion qui ont été déployés durant ce projet de recherche.

PARTIE D — PISTES DE SOLUTION OU D’ACTIONS SOUTENUES PAR LES RÉSULTATS

Dans cette partie, nous suggérons certaines pistes de solution et exposons les limites de notre recherche.

1. Principales pistes de solution et messages clés pour différents acteurs

Dans cette section, nous suggérons certaines pistes de solution pour guider les personnes enseignantes, les décideurs, les gestionnaires, les responsables des programmes de formation universitaire et les chercheurs dans la prise en compte des résultats de notre recherche. Nous formulons également des messages clés pour résumer nos propositions.

À l’intention des enseignantes : Le nouveau programme-cycle de l’éducation recommande explicitement la mise en œuvre de SAIJ dans les classes de maternelle du Québec : « Soutenu par des interventions, l’enfant s’engage dans des situations d’apprentissage issues du monde du jeu et de ses expériences de vie et commence à jouer son rôle d’élève actif » (MEQ, 2021, p. 9). Le présent projet a permis de dégager des pistes pouvant servir de points de référence aux enseignantes désirant mettre les SAIJ de l’avant dans leur pratique :

- Considérer ses propres connaissances et ses propres expériences de travail dans/avec le jeu symbolique comme des bases précieuses.
- Veiller à approfondir ses connaissances en ce qui concerne les interventions permettant d’amener le jeu des enfants vers le jeu mature.
- Veiller à approfondir ses connaissances en ce qui concerne l’observation des enfants dans le jeu et l’observation des manifestations variables de l’émergence de l’écrit.
- Mettre en place les conditions favorables qui relèvent de la personne enseignante à la maternelle ayant été identifiées dans le cadre de ce projet.
- Adopter une posture ludique durant les périodes de jeu libre (mettre de l’avant l’improvisation pédagogique, l’imagination et l’intuition professionnelle).
- Se faire confiance en veillant à diminuer la quête de performance et de résultats immédiats.
- S’appuyer sur des membres de l’équipe-école pour comprendre, connaître et améliorer la mise en œuvre du modèle de SAIJ (faire la demande d’une formation appropriée au besoin).

En résumé, le **message clé** pour les enseignantes de la maternelle est le suivant :

- Adapter et mettre en œuvre, à leur façon, le modèle de SAIJ dans leur classe.

À l'intention des décideurs : Notre recherche indique que les enseignantes qui voulaient participer étaient intéressées à se mobiliser davantage autour du jeu. Le programme-cycle de l'éducation préscolaire paru en 2021 participe à renforcer cette mobilisation. À notre avis, la mobilisation enseignante est un facteur important à considérer du point de vue des décideurs. Toutefois, notre expérience de recherche montre qu'une formation approfondie sur les modèles d'apprentissage par le jeu libre est nécessaire. Même si les enseignantes ayant participé au projet sont expérimentées et en faveur de l'apprentissage par le jeu, nos résultats suggèrent qu'elles ont tiré plusieurs bénéfices de cette expérience de recherche. Ce constat permet de penser que les autres enseignantes de maternelle du Québec devraient, elles aussi, être accompagnées en ce sens. Nos résultats invitent donc les décideurs à réaffirmer la place du jeu dans les programmes d'éducation préscolaire du Québec et à fournir du soutien aux enseignantes en termes de formation à ce sujet. ***Plus précisément, nous recommandons aux décideurs d'investir dans le développement de formations continues de type collaboratif (p. ex. communautés d'apprentissage, projets de recherche) puisque notre recherche a su démontrer l'apport de la dimension collaborative pour le développement professionnel au regard du modèle de SAIJ. Nous recommandons aux décideurs de mettre des mesures en place afin de viser une intensification de la participation des enseignantes à ce type de formation continue.*** En résumé, les **messages clés** pour les décideurs sont les suivants :

- Réaffirmer dans les programmes éducatifs préscolaires l'importance de l'approche d'apprentissage par le jeu, notamment pour soutenir les premiers apprentissages de la lecture et de l'écriture.
- Réaffirmer la place du modèle de SAIJ, déjà présent dans le programme-cycle de l'éducation préscolaire (MEQ, 2021, p. 9), dans les autres documents ministériels.
- Investir dans le développement de formations continues de type collaboratif portant sur les modèles d'apprentissage par le jeu et visant le soutien à l'ÉE.

À l'intention des gestionnaires : Dans l'école où a eu lieu le projet, la direction était soutenante. En nous basant sur cette expérience positive, nous invitons d'abord les gestionnaires à valoriser et à apprécier le travail des enseignantes qui utilisent des approches d'apprentissage dans/par le jeu. Dans notre recherche, les participantes mentionnent que la pression provenant des autres personnels scolaires peut devenir une condition défavorable.

Elles apprécient pour leur part le fait d'être encouragées à travailler avec/par le jeu. D'ailleurs, une des traces laissées chez les enseignantes du projet à la suite du travail d'adaptation et de mise en œuvre du modèle de SAIJ est un plus grand sentiment de sécurité pédagogique. On peut voir par ce constat que, avant, les participantes étaient plus hésitantes à opter pour des modèles pédagogiques basés sur le jeu malgré leurs années d'expérience à la maternelle et malgré les prescriptions du programme-cycle de l'éducation préscolaire en ce sens. ***Les gestionnaires peuvent donc jouer un rôle important à cet égard en posant des actions plus locales et en tenant des discours qui mettent en valeur les pédagogies du jeu.*** D'ailleurs, le projet nous amène à formuler des suggestions :

- Apprécier le travail d'une enseignante de maternelle non pas à partir des performances des enfants de son groupe, mais en prenant en compte ses compétences à travailler dans le jeu.
- Apprécier les compétences des enseignantes novices de maternelle à travailler dans le jeu lors de leur évaluation par leur direction d'école en prenant explicitement en compte la posture ludique comme critère d'appréciation.
- Encourager l'utilisation et permettre l'élaboration d'outils et de moyens d'évaluation servant à apprécier les habiletés des enfants à lire et à écrire directement dans le jeu et non à travers des tests hors du jeu libre.
- Offrir aux enseignantes du temps et/ou de l'espace pour discuter notamment à propos du jeu. À la lumière des besoins exprimés par les enseignantes du projet, nous suggérons que deux journées par an soient accordées à chaque enseignante pour observer dans la classe d'une collègue et pour échanger ensuite.
- Intégrer une perspective développementale et des modèles pédagogiques appuyés sur le jeu au moment de l'élaboration des projets éducatifs pour des écoles qui ont notamment l'apprentissage de la lecture et de l'écriture comme priorité.
- Prendre en compte le fait que les apprentissages qui sont faits dans le jeu sont invisibles et durables lors de l'élaboration des plans d'engagement vers la réussite.
- Prendre connaissance des conditions favorables et défavorables à l'implantation du modèle de SAIJ qui sont ressorties dans le cadre du présent projet. Puis, renforcer les contextes et les moyens pour tenir compte de ces conditions, notamment le ratio et la présence d'un deuxième adulte compétent en classe qui assure la gestion des comportements et des imprévus afin que l'enseignante puisse s'investir dans le jeu.

En résumé, les **messages clés** pour les gestionnaires sont les suivants :

- S'assurer que les enseignantes de maternelle travaillent quotidiennement avec des modèles d'apprentissage par le jeu.
- Apprécier le travail dans le jeu qui est fait par les enseignantes de maternelle et en reconnaître la valeur pour le développement des enfants et pour la réussite éducative ultérieure.
- Fournir aux enseignantes des occasions d'apprendre au sujet des modèles d'apprentissage par le jeu.
- Veiller à ce que les documents-cadres reconnaissent la valeur du jeu et les pratiques enseignantes associées.

À l'intention des responsables des programmes de formation universitaire à l'enseignement : Les résultats de notre recherche indiquent que les enseignantes ayant participé au projet avaient un bagage de connaissances initial à propos du jeu qui s'est construit avec les années grâce à leurs initiatives personnelles et non grâce à leur formation initiale universitaire. Le manque de connaissances à propos des modèles pédagogiques appuyés sur le jeu est un problème qui est d'ailleurs ressorti tout au long du projet. ***Nous croyons donc que le modèle de SAIJ devrait faire partie explicitement des descriptifs des cours portant sur l'éducation préscolaire dans la formation initiale à l'enseignement.*** Ainsi, une base de connaissances à ce sujet serait assurée pour toutes les nouvelles personnes enseignantes. Pour rejoindre le plus de personnes enseignantes possible, nous sommes convaincus qu'il serait nécessaire d'inclure ce contenu dans les programmes universitaires de formation continue (p. ex. dans les microprogrammes ou les certificats de 1^{er} ou 2^e cycle en éducation préscolaire). Plus précisément, nous considérons qu'il serait gagnant de combiner la formation sur le modèle de SAIJ avec des formations sur d'autres modèles pédagogiques pour permettre aux personnes enseignantes en formation de construire leur propre modèle pédagogique de travail avec le jeu. En résumé, les **messages clés** pour les responsables des programmes de formation universitaire à l'enseignement sont les suivants :

- Inclure le modèle pédagogique de SAIJ dans les descriptifs des cours d'éducation préscolaire faisant partie de la formation initiale à l'enseignement.
- Inclure le modèle pédagogique de SAIJ dans les descriptifs des cours d'éducation préscolaire faisant partie de la formation continue à l'enseignement et le combiner avec la présentation d'autres modèles appuyés sur le jeu afin de permettre la construction d'un modèle personnalisé.

À l'intention des chercheurs : En ce qui concerne les modèles d'apprentissage par le jeu, tel que le modèle de SAIJ, il appert que la recherche-action est venue éclairer les résultats que nous avons obtenus dans d'autres recherches précédemment menées et elle permet de mieux comprendre le lien complexe entre jeu et apprentissage. Notre recherche nous a ainsi permis de constater toute la richesse d'une méthodologie qui met de l'avant la collaboration pour assurer l'accompagnement d'une équipe-école dans l'appropriation d'un modèle pédagogique appuyé sur le jeu. En résumé, le **message clé** pour les chercheurs est le suivant :

- Recourir à des recherches participatives, notamment à la recherche-action, pour mieux comprendre des résultats obtenus dans des recherches de nature plus fondamentale est une avenue à privilégier.

2. Limites de la recherche

Cette recherche comporte des limites qu'il convient d'exposer et de considérer dans l'interprétation des résultats. La première limite est la nature du devis méthodologique. Il s'agit d'une méthodologie qualitative, ce qui ne permet pas une généralisation des résultats. Tout de même, il est convenable de parler d'une transférabilité possible des résultats dans des milieux de pratique similaires. Une deuxième limite de la recherche concerne la nature des données collectées. En effet, il s'agit majoritairement de données autorapportées; nous ne sommes pas allés nous-mêmes rendre compte de l'évolution des pratiques. Il faut savoir que la grande partie de la collecte a eu lieu pendant la période de la pandémie de COVID-19, ce qui explique que nous ayons eu à travailler à partir de données collectées par les enseignantes, et ce, davantage que prévu initialement. Il est donc possible de penser que les participantes ont procédé à un certain filtrage avant de nous partager leurs réflexions ou leurs traces et que certaines facettes du phénomène étudié n'ont pu être mises en évidence. Une troisième limite est que la recherche a été menée avec des enseignantes expérimentées qui connaissent et reconnaissent les apports du jeu pour l'apprentissage, qui désiraient développer davantage leurs compétences en ce sens et qui étaient fort motivées au départ. De surcroît, les enseignantes étaient soutenues par leur directrice et par leur orthopédagogue, ce qui ne serait pas nécessairement le cas dans toutes les écoles. Il convient donc de considérer les résultats qui concernent les effets du modèle avec une certaine nuance. Dans un milieu où les enseignantes seraient surtout novices, non formées au regard du jeu ou entourées de collègues privilégiant d'autres approches

comme des approches scolarisantes, il est possible de penser que le modèle serait plus difficile à mettre en œuvre. Dans notre cas, nous n'avons pas à déconstruire de conceptions initiales. Les chercheurs doivent donc être sensibles à ces différences dans d'éventuelles recherches. Une quatrième limite de la recherche provient de la nature même du modèle de SAIJ. Celui-ci repose sur l'imagination, sur l'improvisation pédagogique et sur l'intuition professionnelle, donc il présuppose une attitude ludique chez l'enseignante, laquelle est intimement liée aux caractéristiques individuelles de la personne.

PARTIE E — NOUVELLES PISTES OU QUESTIONS DE RECHERCHE

Considérant les résultats de la présente recherche, des pistes peuvent être suggérées pour inspirer de futures recherches. Premièrement, notre recherche a été menée dans un seul milieu et avec un profil similaire d'enseignantes participantes (p. ex. : expérimentées, ayant une formation de baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire, ayant enseigné et fait leur formation initiale au Québec). Il n'a donc pas été possible de voir de différences dans l'appropriation du modèle fondées sur des profils variés d'enseignantes (p. ex. : novices, ayant enseigné ou fait leur formation initiale ailleurs qu'au Québec, ayant une formation autre que le baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire). Nous croyons qu'il serait nécessaire de mener de nouvelles recherches afin de mieux cerner le potentiel d'adaptation du modèle selon différents profils d'enseignantes. Deuxièmement, nous ne savons pas en quoi le parcours professionnel et personnel unique de chaque enseignante participante a influencé leur appropriation du modèle de SAIJ. Pour nuancer et enrichir la compréhension du modèle, nous croyons qu'il faudrait étudier leur parcours, par exemple en recourant à une méthodologie narrative. Troisièmement, nous considérons qu'il serait pertinent de mener une recherche similaire, mais dans d'autres milieux de pratique québécois. Notre milieu de collecte de données était particulièrement homogène (une seule école, une direction soutenant, une culture du jeu partagée, un niveau socioéconomique moyen des familles, peu d'enfants n'ayant pas le français comme langue première, etc.). La démarche d'appropriation du modèle gagnerait donc à être réappliquée dans d'autres écoles puisqu'il serait intéressant de voir comment les enseignantes de classes d'accueil, de classes d'adaptation scolaire ou d'autres réalités s'approprient le modèle de SAIJ et quels éléments du modèle peuvent ressortir transférables selon les réalités. Il serait également pertinent de savoir si ce modèle peut être mis en pratique au début du primaire. Enfin, nous avons dressé plus haut dans le rapport la liste des conditions défavorables qui sont ressorties durant le projet. Il ne s'agissait toutefois pas d'un de nos objectifs de recherche. Nous croyons donc que des recherches futures doivent se pencher sur ces conditions pour apporter un éclairage sur leurs effets quant à l'appropriation et la mise en œuvre du modèle de SAIJ ainsi que sur les moyens accessibles pour en atténuer les effets négatifs.

PARTIE F — RÉFÉRENCES

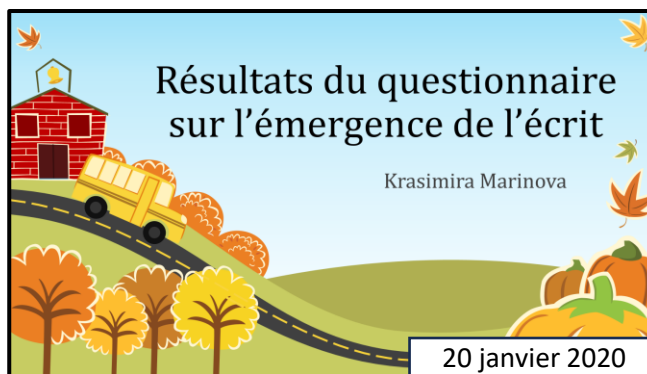
Cette section présente diverses références pertinentes pour les personnes et les organisations qui souhaitent poursuivre l'exploration des thématiques en lien avec cette recherche.

- 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.
<https://journalhosting.ucalgary.ca/index.php/cjnse/article/view/42928>
- Bodrova, H. et Leong, D. (2012). *Les outils de la pensée: l'approche vygotskienne dans l'éducation à la petite enfance* (2^e éd.). Presses de l'Université du Québec.
- Brougère, G. (2005). *Jouer Apprendre*. Economica Antropos.
- Christie, J. F. et Roskos, K. A. (2015). How does play contribute to literacy? Dans J. E. Jonhson, S. G. Eberle, T. S. Henricks et D. Kushner (dir.), *The handbook of the study of play*, volume 2 (p.417-424). National institute for play.
- Conseil supérieur de l'éducation (CSÉ). (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://www.cse.gouv.qc.ca/publications/accueillir-eduquer-prescolaire-50-0477/>
- 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. (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. https://www.revuerics.com/wp-content/uploads/2021/07/RICS_2020-Vol-7-1_Dumais-et-Soucy-La-maternelle-4-ans-a-CC%80-temps-plein-14-11-2020.pdf
- 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. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.6.1428>
- Elkind, D. (2008). Can we play? Dans R. House. (dir.), *Too much, too soon? : Early learning and the erosion of childhood*. Hawthorn Press.
- Gillain-Mauffette, A. (2009). Le jeu, une espèce en voie d'extinction? *Revue Préscolaire*, 47(1), 22-51.
<https://aepqkiosk.milibris.com/>
- Guay, M.-H. et Prud'homme, L. (2018) La recherche-action Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : Étapes et approches* (4^e éd., 235-267). Les Presses de l'Université de Montréal.

- Hirsh-Pasek, K. et Golinkoff, R. (2011). The Great Balancing Act: Optimizing Core Curricula through Playful Pedagogy. Dans E.E. Zigler, W.S. Gilliam et W. Barnett (dir.), *The pre-K debates: Current controversies and issues* (p.110-116). Paul H Brookes Publishing.
- Larivée, S. J., et Terrisse, B. (2010). Jeu et apprentissage à la maternelle: entre finalités, intentions et pratiques éducatives. Dans J. Bédard et G. Brougère (Éds.), *Jeu et apprentissage: quelles relations?* (pp. 83-102). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Marinova, K. (2014). *L'intervention éducative au préscolaire: Un modèle de pédagogie du jeu*. Presses de l'Université du Québec.
- Marinova, K. (2015). Les situations d'apprentissage issues du jeu : forme ludique ou/et forme scolaire? Dans les Actes de colloque *Le jeu en contextes éducatifs pendant la petite enfance* (p.93-106). Livres en ligne du Centre de Recherche et d'Intervention sur la Réussite Scolaire (CRIRES).
- Marinova, K. et Drainville, R. (2019). La pression ressentie par les enseignantes à adopter des pratiques scolarisantes pour les apprentissages du langage écrit à l'éducation préscolaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 42(3), 605-634. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/3490>
- 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), 352–375. <https://doi.org/10.7202/1077972ar>
- Marinova, K., Dumais C. (sous presse). Effets d'un modèle de situations d'apprentissage issues du jeu sur l'émergence de l'écrit chez les enfants à l'éducation préscolaire - 5 ans. *Revue canadienne de l'éducation*.
- Marinova, K., Dumais, C., Robitaille, C., Nolin, R. et Cossette, A.-A. (2022). [Pandémie de COVID-19, développement des enfants et jeu à la maternelle : mieux comprendre pour mieux intervenir](#). *Revue Préscolaire de l'Association d'éducation préscolaire du Québec*, numéro hors-série, 1-17.
- Marinova, K. et Drainville, R. (2022). [Les situations d'apprentissage issues du jeu \(SAIJ\). Guide pédagogique pour soutenir l'émergence de l'écrit en contexte de jeu symbolique](#). Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.
- Marinova, K., Dumais, C. et Leclaire, E. (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 socialisation*, 7(1-2), 128-154.
- Marinova, K., Dumais, C. et Drainville, R. (2020). [L'urgence de jouer](#). *Revue Préscolaire de l'Association d'éducation préscolaire du Québec*, numéro hors-série, 1-12.
- Viriot-Goeldel, C., Tazouti, Y., Geiger-Jaillet, A., Matter, C., Carol, R. et Deviterne, D. (2009). Comparaison des effets des variables individuelles et contextuelles sur les performances scolaires des élèves en France et en Allemagne à la fin des deux premières années de scolarisation, *Recherches & éducations*, 2, 233-253. <http://journals.openedition.org/rechercheseducations/528>

ANNEXES

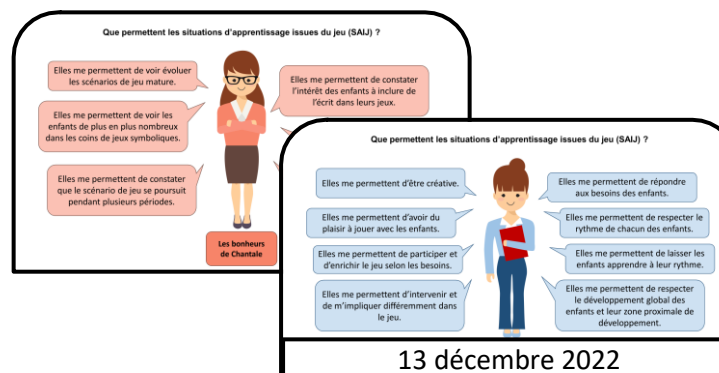
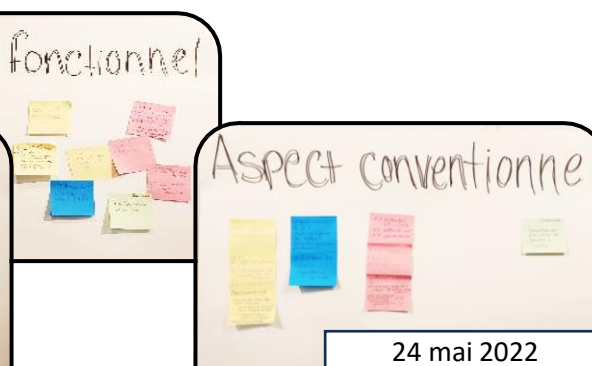
ANNEXE A - Montage photo d'activités réflexives réalisées avec les enseignantes participantes






Exemple de SAJI analysé en groupe

Les éléments du jeu observés	Les apprentissages relatifs à l'émergence de l'écrit (identifiés en lien avec le répertoire)	L'agir de l'enseignante
<ul style="list-style-type: none"> Pour l'enfant qui fait les inscriptions, l'image a le même sens que l'écrit. Le dessin a une importance. L'enfant qui fait l'inscription en vient à douter des capacités à écrire de l'enseignante tellement elle est investie dans son rôle. Coconstruction (enfants s'entraident pour écrire « samba »). 	<ul style="list-style-type: none"> Correspondance lettres et sons / conscience phonologique Fonction de l'écrit : une inscription 	<ul style="list-style-type: none"> Elle reste dans le jeu pour gérer le conflit dans le corridor. Elle prend subtilement un rôle pour entrer dans le jeu (l'aspect du scénario en apportant de nouveaux éléments) : professeure de danse. Elle invite un enfant à écrire le mot « samba » au tableau et elle se dirige vers un autre enfant pour soutenir autrement (via l'inscription). Elle accorde le son de la lettre en position initiale. Elle n'oublie pas d'accorder de l'importance au dessin. Elle part avec la fiche d'inscription pour respecter son utilité. Elle fait finalement le cours de samba pour aller au bout du scénario.
<p>Comment amener l'émergence de l'écrit à un niveau supérieur ?</p> <ul style="list-style-type: none"> Établir à l'oral un parallèle avec un mot connu (ex: prénoms de la classe) Modéliser l'écriture du mot Modéliser la lettre comme dans un autre mot connu Interpeller d'autres enfants pour venir aider 	<p>Autres observations :</p> <ul style="list-style-type: none"> Référentiel dans la classe pour les lettres Grandeur du local Variété des crayons Nombre d'élèves dans la classe Participantes pour... 	

14 février 2022



ANNEXE A - Montage photo d'activités réflexives réalisées avec les enseignantes participantes (suite)

<h2>Portfolio de Jeff</h2> <ul style="list-style-type: none"> • 4 ans et 11 mois (au 30 septembre 2023) • Milieu socioéconomique élevé • Parle français • 2^e de 3 enfants • A fréquenté une garderie en milieu familial avant la maternelle 4 ans 		<h3>Exemple de modélisation de substitution 1</h3> <p>En octobre, les enfants transforment une ouverture de la structure de jeu en guichet de vente de billets de cinéma. Jeff doit d'abord remettre de l'argent comptant.</p> <p>Substitution: une feuille morte symbolise l'argent.</p> <p>(Octobre 2023)</p>
<h2>Situations d'apprentissage issues du jeu</h2> <ul style="list-style-type: none"> • Jeff développe certaines habiletés en lien avec l'émergence de l'écrit comme le démontre les exemples suivants. 		<h3>SAIJ 17 Janvier 2023</h3> <p>Jeff joue à construire une maison.</p> <p>Je lui propose d'écrire son adresse.</p> <p>Il choisit « 9 – Mélia » (le nom d'une petite fille de la classe).</p> <p>Je prononce chaque son de façon exagérée et nomme le nom des lettres en les écrivant.</p> <p>Habiletés d'émergence de l'écrit: 1.1.5; 2.1.2; 3.1.1; 3.1.3</p>
<h2>Portrait synthèse Émergence de l'écrit</h2> <ul style="list-style-type: none"> • Fonction imaginative de l'écrit Dès le début de l'année, Jeff est intéressé par les histoires. Cet intérêt, jumelé aux activités proposées en classes (histoire dictée à l'adulte et théâtre à la manière de Vivian Paley), l'on amenés créer ses propres histoires • Fonction informative de l'écrit En début d'année, Jeff ne distinguait pas les lettres des chiffres et semblait avoir peu d'intérêt pour l'écriture. Grâce aux petites SAIJ proposées, il a pris conscience de la fonction informative de l'écrit. • Aspect conventionnel de l'écrit Avec la modélisation de l'adulte, il a appris qu'un mot est composé de lettres et que le nom de la lettre est différent du son qu'elle produit. 		<h3>SAIJ 11 avril 2023</h3> <p>Jeff joue au restaurant.</p> <p>Il me demande ce qu'il a écrit sur la feuille bleue. Je fais une lecture phonétique. Puis il me demande d'écrire « restaurant ».</p> <p>Il colle ce papier sur le tableau blanc, près de son aire de jeu en guise d'enseigne.</p> <p>Habiletés d'émergence de l'écrit: 1.1.5; 2.2.2; 3.1.2</p>

ANNEXE B - Définitions évolutives du jeu symbolique et de l'émergence de l'écrit

Coconstruction de la définition des concepts

Le jeu symbolique

2021

- + Le jeu symbolique est une situation **imaginaire** initiée et créée par l'enfant où il interagit **librement** et dans le plaisir avec les autres et son environnement.

2023

- + Le jeu de faire semblant (symbolique) est une situation **imaginaire** initiée et créée par l'enfant. Cette situation peut être inspirée par ses diverses expériences antérieures et l'amène à reproduire une réalité de façon créative.
- + Dans le jeu, l'enfant interagit **librement**, dans le plaisir, avec son **environnement physique et social** qu'il transforme selon les besoins du jeu, et ce, tout en respectant les règles fixées par lui ou par ses pairs.
- + Puis, dans sa forme plus évoluée, le jeu amène l'enfant à jouer des rôles et à construire des scénarios.

Adapter et mettre en œuvre un modèle de situations d'apprentissage issues du jeu symbolique pour soutenir l'émergence de l'écrit chez les enfants à l'éducation préscolaire

1

Coconstruction de la définition des concepts

L'émergence de l'écrit

2021

- + L'émergence de l'écrit chez l'enfant est un premier pas nécessaire au développement de son intérêt et de ses habiletés à communiquer (produire et comprendre). Ce cheminement s'inscrit dans un processus d'exploration menant à la découverte de conventions reliées au langage écrit, de ses fonctions et de leur importance.
- + Dès sa naissance, la construction de ces habiletés se fait naturellement, c'est-à-dire sans enseignement formel, en baignant dans un environnement communautaire, culturel et familial riche en interactions avec le langage oral et écrit.

2023

- + L'émergence de l'écrit est un processus complexe interrelié aux différents domaines du développement global de l'enfant. Ce processus commence dès la naissance, de façon naturelle, et se poursuit dans un environnement culturel, communautaire, scolaire et familial riche en interactions avec le langage oral et écrit.
- + Il s'inscrit dans une démarche d'exploration menant à la découverte et à l'appropriation du langage tant oral qu'écrit (vocabulaire, conventions, fonctions, etc.). Pour l'enfant, ce processus est nécessaire au développement de son intérêt et de ses habiletés à communiquer (produire et comprendre un message, un discours, un récit, etc.). Il se produit sans enseignement formel, dans un contexte authentique et signifiant pour l'enfant, et ce, en suivant son propre rythme.

Adapter et mettre en œuvre un modèle de situations d'apprentissage issues du jeu symbolique pour soutenir l'émergence de l'écrit chez les enfants à l'éducation préscolaire

2

ANNEXE C - Publications et communications liées au projet

Publications

- Robitaille, C., Nolin, R., Dumais, C. et Marinova, K. (2024, accepté). Pourquoi collaborer avec le milieu universitaire? *Revue Préscolaire de l'Association d'éducation préscolaire du Québec*, 6(22).
- Marinova, K., Dumais, C., Robitaille, C., Nolin, R. et Cossette, A.-A. (2022). [Pandémie de COVID-19, développement des enfants et jeu à la maternelle : mieux comprendre pour mieux intervenir.](#) *Revue Préscolaire de l'Association d'éducation préscolaire du Québec*, numéro hors-série, 1-17.
- Marinova, K. et Drainville, R. (2022). [Les situations d'apprentissage issues du jeu \(SAIJ\). Guide pédagogique pour soutenir l'émergence de l'écrit en contexte de jeu symbolique.](#) Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.
- Marinova, K., Dumais, C. et Leclaire, E. (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 socialisation*, 7(1-2), 128-154.
- Marinova, K., Dumais, C. et Drainville, R. (2020). [L'urgence de jouer.](#) *Revue Préscolaire de l'Association d'éducation préscolaire du Québec*, numéro hors-série, 1-12.

Communications

- Marinova, K., Dumais, C., Nolin, R., Robitaille, C. et Campbell, B. (acceptée). *Entrer dans le jeu des enfants pour piloter une situation d'apprentissage issue du jeu : bonheurs et malaises d'enseignantes.* Colloque Les pratiques éducatives pour soutenir le développement global des enfants d'âge préscolaire. 11^e Colloque international en éducation (CRIFPE), Montréal, Canada, mai 2024.
- Robitaille, C., Nolin, R., Marinova, K. et Dumais, C. (acceptée). *La recherche collaborative : enjeux et défis liés à la collaboration avec des enseignantes à l'éducation préscolaire.* Colloque Les enjeux et défis méthodologiques de la recherche en éducation à la petite enfance: pistes de réflexion et de solution. 90^e congrès de l'Association francophone pour le savoir (ACFAS), Ottawa, Canada, mai 2024.
- Marinova, K., Dumais, C., Nolin, R. et Robitaille, C. (2023). *Le modèle des situations d'apprentissage issues du jeu (SAIJ) : un modèle pour favoriser le développement de l'émergence de l'écrit à l'éducation préscolaire.* Colloque international Modèles en didactique du français et formation des enseignants : Interroger les pratiques d'enseignement et de formation de la maternelle à l'université, INSPE et Université Toulouse Jean-Jaurès, France, mars 2023.
- Marinova, K., Dumais, C., Nolin, R. et Robitaille, C. (2023). *Effects of Model of Learning situations drawn from play (LSDP) on the Emergence of Written Language in Children!* 31^e Conférence EECERA, Lisbonne, Portugal, août-septembre 2023.
- Marinova, K., Dumais, C. et Nolin, R. (2022). Les effets d'un modèle de situations d'apprentissage issues du jeu sur les habiletés reliées à l'émergence de l'écrit chez les enfants de l'éducation

préscolaire 5 ans. *OMEP - 72^e Assemblée mondiale et conférences internationales : L'éducation à la petite enfance au 21^e siècle: nouvelles perspectives et dilemmes*. Athènes, Grèce, juillet

Marinova, K., Dumais, C. et Drainville, R. (2022). Urgence de jouer : maintenir le jeu symbolique vivant en classe préscolaire en temps de pandémie. *Le bien-être des enfants en contexte de pandémie. Journées scientifiques de l'Université de Nantes*. Nantes, France, juin

Marinova, K., Dumais, C. et Nolin, R. (2021). *Émergence de l'écrit par le jeu et l'improvisation*. Colloque international « Improviser l'enseignement... Enseigner l'improvisation », IEEI 2021, Montpellier, France, juin 2021.

ANNEXE D - Exemples plus détaillés de SAIJ

Thème : L'animalerie et la clinique vétérinaire

Planification de la SAIJ

Observations sur le jeu symbolique
<p>Contexte ludique (situation imaginaire) : <i>L'animalerie</i></p> <p><i>Substitution : Depuis quelques jours, le jeu de la clinique vétérinaire est populaire. Avec l'aide de leur enseignante, les enfants de la classe ont l'idée d'aménager une animalerie. Sur une étagère, les enfants disposent des bacs et classent les marchandises : un bac pour les balles, un bac pour les jouets à mâchouiller, un bac pour les brosses de toilettage, un bac pour les laisses et les colliers, etc. Dans l'étagère, ils ajoutent des livres sur les animaux et des remèdes. Derrière le comptoir-caisse, ils aménagent un coin toilettage sur une petite table : il y a une douchette (un téléphone), des serviettes, des ciseaux et des brosses. Les enfants créent une cage (enclos) pour les chiens (des toutous et des enfants qui jouent ce rôle) et un autre pour les chats. Ils ont également découpé des ronds et des rectangles dans un carton bleu pour représenter des aquariums (certains ont même dessiné des décorations – plantes aquatiques, rochers, château – sur le carton). Sur chacun des aquariums, ils ont déposé des blocs Lego de différentes couleurs pour représenter les poissons.</i></p>
<p>Description des rôles des enfants et des interactions entre les rôles :</p> <p><u>Propriétaires d'animaux de compagnie</u> : <i>Ils viennent à l'animalerie acheter des produits, faire toiletter leurs animaux et à la clinique vétérinaire pour les faire soigner.</i></p> <p><u>Vendeurs à l'animalerie</u> : <i>ils conseillent les clients, s'occupent des animaux de l'animalerie et offrent un service de toilettage.</i></p> <p><i>(Il y a aussi l'unité de jeu de la clinique vétérinaire qui comprend des vétérinaires et un-e réceptionniste).</i></p>
<p>Scénario (brève description du déroulement de la séquence du jeu et des unités de jeu) :</p> <p><i>Des enfants apportent des animaux en peluche à la clinique vétérinaire et vont magasiner à l'animalerie, puis retournent chez eux dans le coin « maison ». À l'animalerie, ils prennent des articles dans les bacs et passent à la caisse. Le vendeur énonce un prix et le client fait semblant de donner des sous, puis repart.</i></p>
<p>Est-ce que le jeu est mature ? <input checked="" type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non</p> <p>Si vous avez répondu « OUI » à la question précédente apportez quelques observations :</p> <p><i>Il y a des croisements entre les unités de jeu de l'animalerie, de la clinique vétérinaire et de la maison. Les enfants planifient les interactions et les péripéties du jeu au préalable.</i></p>

Source : Marinova, K. et Drainville, R. (2022). *Les situations d'apprentissage issues du jeu (SAIJ). Guide pédagogique pour soutenir l'émergence de l'écrit en contexte de jeu symbolique*. Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.

<p>Limite(s) ou besoin(s) des connaissances des enfants identifiée(s) (apprendre pour jouer) :</p> <p><i>Besoin de connaissances : Les enfants (vendeurs et clients de l'animalerie) improvisent le prix des articles, c'est-à-dire que le vendeur énonce un prix au hasard.</i></p>
<p>Intention ludique (en cohérence avec un schéma du jeu symbolique – substitution, rôle ou scénario) :</p> <p><i>Amener les enfants à substituer l'argent afin de dénombrer. Amener les enfants à enrichir le scénario en amenant le client et le vendeur à interagir davantage au moment de la transaction.</i></p>

Liens avec le programme de formation		
<p>Intention pédagogique (en cohérence avec le domaine de développement visé) :</p> <p><i>Amener les personnages à interagir avec l'écrit (faire des tentatives de lecture et d'écriture, identifier les lettres qu'ils connaissent, identifier des mots qui commencent par une lettre ou un son donné).</i></p>		
<p>Domaine et compétence visés :</p> <p><i>Communiquer à l'oral et à l'écrit (domaine langagier)</i></p>	<p>Axe(s) de développement visé(s) :</p> <p><i>Langage oral</i></p> <p><i>Langage écrit</i></p>	<p>Composante(s) visée(s) :</p> <p><i>Développer sa conscience phonologique</i></p> <p><i>Interagir avec l'écrit</i></p> <p><i>Connaitre les conventions propres à la lecture et à l'écriture</i></p> <p><i>Découvrir les fonctions de l'écrit</i></p> <p><i>Connaitre les lettres</i></p>
<p>Liens avec les autres domaines :</p> <p><i>Domaine affectif – sentiment de confiance en soi – Expérimenter son autonomie et réagir avec assurance</i></p> <p><i>Domaine social – appartenance au groupe – Participer à la vie de groupe et collaborer avec les autres</i></p> <p><i>Domaine cognitif – Pensée – S'initier à de nouvelles connaissances liées au domaine de la mathématique</i></p> <p><i>Domaine cognitif – Pensée – Activer son imagination</i></p> <p><i>Domaine cognitif – Stratégie – S'engager dans l'action et expérimenter différentes actions</i></p>		

Source : Marinova, K. et Drainville, R. (2022). *Les situations d'apprentissage issues du jeu (SAIJ). Guide pédagogique pour soutenir l'émergence de l'écrit en contexte de jeu symbolique*. Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.

Liens avec les fonctions exécutives (inhibition, mémoire de travail, flexibilité mentale) :

Mémoire de travail : Pour savoir comment écrire certains mots, l'enfant se questionne sur les endroits où il a pu les voir écrits dans ses expériences de vie antérieures. Il cherche dans sa mémoire des stratégies pour trouver quelles lettres il doit écrire pour représenter le mot désiré.

Inhibition : Les enfants ont toujours énoncé un prix au hasard et fait semblant de donner de l'argent pour payer. Ils devront maintenant résister à cette façon de faire pour se référer aux prix indiqués sur les produits.

Liens avec les caractéristiques et besoins des enfants de 4 à 6 ans (connaissances et habiletés antérieures) :

- Les enfants s'intéressent à l'écrit et portent attention aux symboles utilisés pour communiquer par écrit (illustrations, formes, couleurs et signes graphiques).
- Les enfants explorent le système alphabétique dans différents contextes de lecture et d'écriture à même leurs tentatives d'écriture.
- Les enfants sont généralement motivés de tenter de lire ou d'écrire, mais certains enfants pourraient avoir besoin d'être encouragés et sécurisés.
- Chaque enfant a des connaissances sur les lettres (nom et son) et un niveau d'habiletés de conscience phonologique qui lui est propre. Certains auront besoin de plus de soutien et d'indices que d'autres.
- Le contexte d'apprentissage de la lecture et de l'écriture doit constituer une expérience agréable.

Liens avec la dimension culturelle des enfants et de leurs familles (repères culturels) :

Certains enfants ont l'habitude d'accompagner leurs parents lorsqu'ils vont faire des achats et ont assisté à la transaction entre le client et le vendeur, et d'autres n'ont pas vécu cette expérience.

Certains enfants ont interagi avec des adultes au sujet des étiquettes ou des affiches de prix dans des commerces et au sujet des informations inscrites sur une facture, d'autres n'ont pas vécu cette expérience.

Utilité et transferts possibles :

Les stratégies utilisées pour trouver comment orthographier un mot pourront être réutilisées dans le quotidien lors de toute tentative d'écriture ou dans le jeu.

Dans le jeu de l'animalerie, les vendeurs pourraient éventuellement être amenés à rédiger une facture en inscrivant ou en cochant les produits achetés par les clients et leurs prix (en se fiant aux affiches et aux étiquettes de prix).

Planification de l'observation

<p>Moyens pour consigner les observations :</p> <p><i>Prise de notes personnelles entre les interventions dans le jeu (ou après la période de jeu).</i></p> <p><i>Prise de photos des traces écrites des enfants (affiches et étiquettes de prix, factures).</i></p>	<p>Éléments d'observation (seul, avec des pairs ou un adulte) :</p> <p><i>Niveau de motivation de l'enfant à interagir avec l'écrit (intérêt ou désintérêt).</i></p> <p><i>Stratégies d'écriture mises en œuvre par l'enfant.</i></p> <p><i>Compréhension des fonctions de l'écrit (affiches et étiquettes de prix, factures). Est-ce que l'enfant intègre cet écrit à son rôle?</i></p> <p><i>Interactions ayant lieu avec les écrits produits par l'enfant (utilisation des affiches et des étiquettes de prix pour annoncer le montant à payer ou rédiger une facture).</i></p>
---	---

Récit du déroulement de la SAIJ

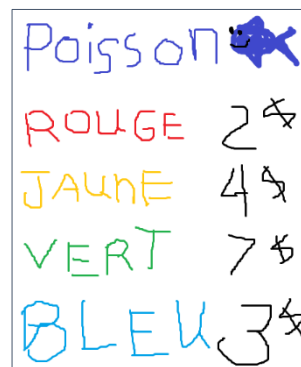
La préparation des apprentissages : soutenir la mise en place du jeu

L'enseignante demande aux enfants si elle peut jouer avec eux et prendre le rôle d'une cliente. Une fois acceptée dans le jeu, elle se présente à l'animalerie et demande à un enfant (client ou vendeur) de lui expliquer comment fonctionne ce magasin et quels sont les produits ou les animaux à vendre. Elle s'informe sur la marche à suivre pour acheter des produits dans ce commerce. Elle remercie l'enfant et déclare « Merci, j'ai tout compris. Je crois que je vais m'acheter un aquarium et des poissons ». Elle va donc voir le vendeur (si c'est un client qui lui a expliqué le fonctionnement de l'animalerie).

La réalisation des apprentissages : déclencher et piloter la SAIJ

L'enseignante, dans son rôle de cliente, lui demande : « Bonjour, est-ce que vous vendez des poissons ? » Le vendeur l'accompagne devant les aquariums : « Oui, nous avons tous ceux-là ! » L'enseignante en pointe plusieurs, à tour de rôle, en demandant : « Quelle est cette sorte de poisson ? Combien coûte-t-il ? Et celui-là, quelle sorte de poisson est-ce ? Il coûte combien ? J'aimais bien le premier que je t'ai montré... combien est-ce qu'il coûtait déjà ? Ah oui, il me semble que c'était moins cher. Si les prix étaient indiqués près de l'aquarium, ce serait plus facile de s'en souvenir. » L'enfant trouve que c'est une bonne idée. Il va chercher une feuille et un crayon pour rédiger une liste des prix.

Il demande l'aide de l'enseignante pour écrire le mot poisson. L'enseignante dit : « Ppp, poisson. Par quelle lettre commence le mot ppp, poisson ? (L'aide d'un autre enfant est possible, trouver le prénom d'un ami qui commence par ce son, etc.) » Ensuite, l'enseignante lui demande à quel endroit il pourrait trouver le mot poisson écrit dans la classe ? Il a maintenant un indice : le mot commence par la lettre P. (Seul ou avec aide, l'enfant pense aux livres sur les animaux qui sont dans l'étagère de l'animalerie. Avec l'enseignante, il observe les pages et reconnaît un mot qui commence par P. Il y a aussi le son Ssss qu'il connaît et constate que le mot contient la lettre S également.) L'enfant se réfère ensuite à une affiche de la classe présentant les couleurs pour dresser sa liste de prix.



L'objectivation et l'intégration des apprentissages : réinvestir l'apprentissage dans le jeu

Ensuite, l'enseignante choisit trois poissons : deux rouges et un jaune. Le vendeur les lui met dans un petit contenant et les apporte à la caisse. L'enseignante va chercher la charte de prix que l'enfant a laissée près des aquariums. Elle dit : « Sur ma facture, pourriez-vous indiquer combien de poissons j'ai achetés ? » Le vendeur écrit « 3 » et, avec l'encouragement de l'enseignante, il réécrit « poissons ». Ensuite, l'enseignante lui montre du doigt les informations sur la charte en disant : « J'ai acheté deux poissons rouges qui coûtent deux dollars » Elle ouvre son porte-monnaie et dépose deux pièces de monnaie ensemble, et deux autres pièces ensemble. « J'ai aussi acheté un poisson jaune qui coûte quatre dollars. » Elle dépose quatre pièces de monnaie sur le comptoir. Elle dit : « Pourriez-vous indiquer sur ma facture combien je dois payer pour les trois poissons ? » Elle encourage ou aide l'enfant à dénombrer les sous et à inscrire le nombre sur la facture avec le symbole « \$ ». Elle le remercie et quitte l'animalerie (avec sa facture et ses poissons).

Matériel pouvant servir à enrichir l'aire de jeu thématique

Pour favoriser l'émergence de l'écrit, il est possible d'enrichir le coin « animalerie » et le coin « clinique vétérinaire » d'écrits et de matériel d'écriture. Le tableau ci-dessous présente une liste de matériel pouvant être ajouté afin d'identifier les rôles, de désigner les espaces, d'organiser le matériel et d'inciter les enfants à interagir avec l'écrit. Des exemples de ce matériel sont présentés dans la partie 3 du guide.

Identifier les rôles (cocardes)	Désigner les espaces (grandes affiches)
<input checked="" type="checkbox"/> Caissier/Caissière	<input type="checkbox"/> Une affiche « Vétérinaire »
<input type="checkbox"/> Propriétaire d'un animal	<input type="checkbox"/> Une affiche « Animalerie »
<input type="checkbox"/> Réceptionniste	<input type="checkbox"/> Section « salle de toilettage »
<input type="checkbox"/> Vétérinaire	<input type="checkbox"/> Section « pension pour la nuit »
<input type="checkbox"/> Technicien/Technicienne en santé animale	<input type="checkbox"/> Section « salle d'attente » *

Source : Marinova, K. et Drainville, R. (2022). *Les situations d'apprentissage issues du jeu (SAIJ). Guide pédagogique pour soutenir l'émergence de l'écrit en contexte de jeu symbolique*. Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.

	<input type="checkbox"/> Section « salle d'opération » * <input type="checkbox"/> Section « salles d'examen 1 et 2 » * <i>* Ces affiches peuvent également être utilisées dans le jeu de l'hôpital</i>
Organiser le matériel (étiquettes-mots) <input type="checkbox"/> Nourriture <input type="checkbox"/> Jouets <input type="checkbox"/> Remèdes <input type="checkbox"/> Prise de rendez-vous	Matériel visant à interagir avec l'écrit <input type="checkbox"/> Une affiche ouvert/fermé (à plier recto/verso) <input type="checkbox"/> Une affiche « les animaux à vendre » <input type="checkbox"/> Une affiche « le corps d'un chien » <input type="checkbox"/> Une affiche « le corps d'un oiseau » <input type="checkbox"/> Une affiche « les animaux domestiques » <input type="checkbox"/> Une affiche « les animaux du zoo » <input type="checkbox"/> Une affiche « les causes de consultation » <input type="checkbox"/> Un dossier médical à compléter <input type="checkbox"/> Une prescription à compléter <input type="checkbox"/> Une prescription vierge <input type="checkbox"/> Une facture à compléter <input type="checkbox"/> Une facture vierge
Interagir avec l'écrit, agir ou faire agir (petites affiches) <input type="checkbox"/> « Ne pas toucher »	

Source : Marinova, K. et Drainville, R. (2022). *Les situations d'apprentissage issues du jeu (SAIJ). Guide pédagogique pour soutenir l'émergence de l'écrit en contexte de jeu symbolique*. Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.

Thème : Le bureau de poste

Planification de la SAIJ

Observations sur le jeu symbolique
<p>Contexte ludique (situation imaginaire) : <i>Le jeu du bureau de poste</i></p> <p><i>Substitution : Avec l'aide de leur enseignante, les enfants ont aménagé un bureau de poste. Ils ont installé un comptoir de service sur lequel il y a une balance (pour peser les colis) et une charte des prix collée tout près. Il y a des enveloppes de différents formats, du papier à lettre à vendre, des autocollants (pour remplacer les timbres) et des étampes que le bureau de poste appose sur les colis et les lettres avant leur livraison. Il y a aussi une caisse et de la fausse monnaie. Un espace a été également été aménagé (une petite table avec deux chaises) pour permettre aux enfants d'écrire leurs lettres et d'emballer leurs colis.</i></p> <p><i>* Cette aire de jeu est installée un mois avant la fête de Noël. L'enseignante et les enfants se sont entendus pour que les lettres au père Noël soient envoyées par le bureau de poste de la classe (avant la fête de la St-Valentin pourrait aussi être un moment propice pour aménager cette aire thématique).</i></p>
<p>Description des rôles des enfants et des interactions entre les rôles :</p> <p><u>Enfants</u> : <i>Ils écrivent des lettres au père Noël et créent des dessins ou des cartes de souhaits qu'ils envoient à d'autres enfants de la classe en les plaçant dans la boîte aux lettres de la classe.</i></p> <p><u>Commis des postes</u> : <i>Ils travaillent au comptoir du bureau de poste : ils vendent les timbres, aident les clients à préparer leurs enveloppes ou leurs colis, ils étampent le courrier et préparent les sacs des facteurs et factrices.</i></p> <p><u>Facteurs/factrices</u> : <i>Ils font la distribution des cartes de souhaits reçues dans le casier personnel de chaque enfant. Ils apportent dans le coin de jeu de l'atelier du père Noël les lettres adressées au père Noël.</i></p>
<p>Scénario (brève description du déroulement de la séquence du jeu et des unités de jeu) :</p> <p><i>Plusieurs enfants sont installés autour d'une table de la classe et créent des cartes de souhaits et des dessins. Ils vont ensuite les mettre dans une enveloppe, écrivent le nom du destinataire sur l'enveloppe et vont la donner aux enfants au comptoir-caisse du bureau de poste. Puis, ils repartent. Ensuite, les commis des postes placent un timbre sur l'enveloppe, l'étampent et vont la placer dans le sac du facteur. Celui-ci prend le sac et va distribuer les enveloppes au fur et à mesure.</i></p>
<p>Est-ce que le jeu est mature ? <input type="checkbox"/> Oui <input checked="" type="checkbox"/> Non</p> <p>Si vous avez répondu « OUI » à la question précédente apportez quelques observations :</p> <p><i>Les rôles des enfants sont peu approfondis (certains ne jouent pas vraiment un rôle). Il y a peu d'interactions entre les joueurs. En observant le jeu, il est possible de constater qu'il s'agit</i></p>

Source : Marinova, K. et Drainville, R. (2022). *Les situations d'apprentissage issues du jeu (SAIJ). Guide pédagogique pour soutenir l'émergence de l'écrit en contexte de jeu symbolique*. Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.

<i>presque d'un atelier d'écriture ou de création de cartes plutôt que d'un jeu symbolique à proprement parler.</i>
Limite(s) ou besoin(s) des connaissances des enfants identifiée(s) (apprendre pour jouer) : <i>Besoin de connaissances sur le rôle de « commis des postes » et sur le fonctionnement d'un bureau de poste en général. Besoin de connaissances sur l'intention d'écriture du scripteur.</i>
Intention ludique (en cohérence avec un schéma du jeu symbolique – substitution, rôle ou scénario) : <i>Amener les enfants à enrichir leurs rôles.</i>

Liens avec le programme de formation		
Intention pédagogique (en cohérence avec le domaine de développement visé) : <i>Amener les enfants à découvrir des conventions propres à l'écriture de lettres et de cartes de souhaits.</i>		
Domaine et compétence visés : <i>Communiquer à l'oral et à l'écrit (domaine langagier)</i>	Axe(s) de développement visé(s) : <i>Langage oral</i> <i>Langage écrit</i>	Composante(s) visée(s) : <i>Développer sa conscience phonologique</i> <i>Interagir avec l'écrit</i> <i>Connaitre les conventions propres à la lecture et à l'écriture</i> <i>Découvrir les fonctions de l'écrit</i> <i>Connaitre les lettres</i>
Liens avec les autres domaines : <i>Domaine physique et moteur – Motricité – Exercer sa motricité fine</i> <i>Domaine affectif – Connaissance de soi – Exprimer ses émotions</i> <i>Domaine social – Habiletés sociales – Créer des liens avec les autres</i> <i>Domaine cognitif – Pensée – S'initier à de nouvelles connaissances liées au domaine « science et technologie »</i> <i>Domaine cognitif – Pensée – Activer son imagination</i>		

Source : Marinova, K. et Drainville, R. (2022). *Les situations d'apprentissage issues du jeu (SAIJ). Guide pédagogique pour soutenir l'émergence de l'écrit en contexte de jeu symbolique*. Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.

<p>Liens avec les fonctions exécutives (inhibition, mémoire de travail, flexibilité mentale) (à partir du stage III) :</p> <p><i>Mémoire de travail</i> : L'enfant doit penser à son destinataire et formuler son message avant de le mettre par écrit. Au moment de l'écrire, il doit le garder en tête.</p> <p><i>Flexibilité mentale</i> : L'enfant doit prendre la posture de son destinataire : y a-t-il des informations qui doivent être précisées à l'écrit considérant que le lecteur ne partage pas le même espace-temps que le scripteur ?</p>	
<p>Liens avec les caractéristiques et besoins des enfants de 4 à 6 ans (connaissances et habiletés antérieures) :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Les enfants sont généralement motivés de tenter de lire ou d'écrire, mais certains enfants pourraient avoir besoin d'être encouragés et sécurisés. - Chaque enfant a des connaissances sur les lettres (nom et son) et un niveau d'habiletés de conscience phonologique qui lui est propre. Certains auront besoin de plus de soutien et d'indices que d'autres. - Les enfants structurent leur discours progressivement et de manière de plus en plus cohérente. Certains auront besoin de plus de soutien que d'autres pour y parvenir. - Les enfants ont besoin d'être en contact sur le plan langagier avec des modèles de qualité (locuteurs, lecteurs et scripteurs) avec lesquels ils peuvent interagir. - Le contexte d'apprentissage de la lecture et de l'écriture doit constituer une expérience agréable. 	
<p>Liens avec la dimension culturelle des enfants et de leurs familles (repères culturels) :</p> <p>L'envoi de message par la poste est une pratique qui a diminué dans les dernières années (en raison d'internet). Il peut être ainsi approprié de faire découvrir ce processus par la lecture d'albums jeunesse, la visite d'un bureau de poste ou en ayant des correspondants dans une autre école.</p>	
<p>Utilité et transferts possibles :</p> <p>Les stratégies utilisées pour écrire un message à un destinataire pourront être réutilisées dans le quotidien lors de toute tentative d'écriture.</p> <p>Dans le jeu, des coins maison pourraient être aménagés pour que les enfants écrivent avec une intention (envoyer une invitation, une facture, de la publicité, un sondage, etc.).</p>	

Planification de l'observation	
Moyens pour consigner les observations :	Éléments d'observation (seul, avec des pairs ou un adulte) :

Source : Marinova, K. et Drainville, R. (2022). *Les situations d'apprentissage issues du jeu (SAIJ). Guide pédagogique pour soutenir l'émergence de l'écrit en contexte de jeu symbolique*. Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.

<i>Prise de notes personnelles entre les interventions dans le jeu (ou après la période de jeu).</i> <i>Prise de photos des traces écrites des enfants (affiches et étiquettes de prix, factures).</i>	<i>Respect des conventions d'écriture d'une lettre ou d'une carte de souhait (éléments présents sur une enveloppe, salutations, signature du message, etc.).</i> <i>Connaissance du sens spatial de l'écriture et de la lecture (haut en bas, de gauche à droite, retour à la ligne).</i> <i>Indiquer le nom du destinataire et de l'auteur de la lettre.</i> <i>Distinguer certains termes liés à l'écrit (lettre, carte, enveloppe, signature, date, adresse de retour, destinataire, timbre, message, etc.).</i>
---	--

Récit du déroulement de la SAIJ

La préparation des apprentissages : soutenir la mise en place du jeu

Les enfants sont très enthousiastes pour le jeu du bureau de poste qui combine la fiction et la réalité. L'enseignante constate que les enfants veulent écrire et être compris : ils viennent la trouver pour lui demander de l'aide pour écrire leurs messages. Par contre, ils développent peu leurs rôles et interagissent peu avec les personnages du bureau de poste. L'enseignante invente donc un rôle : la conseillère en écriture. Elle va trouver les enfants qui jouent le rôle de commis des postes et leur propose de travailler à la petite table et d'être une conseillère en écriture. Elle informe aussi les autres joueurs de son rôle.

La réalisation des apprentissages : déclencher et piloter la SAIJ

Très rapidement, des enfants se présentent au bureau de poste pour aller demander de l'aide à la nouvelle conseillère en écriture pour rédiger leur lettre au père Noël ou un message dans une carte de souhait. Elle accueille un maximum de trois enfants à la fois. L'enseignante demande d'abord aux enfants de se présenter afin qu'ils construisent leur personnage. Puis, elle leur demande qui est le destinataire de leur carte ou confirme auprès d'eux que le destinataire de la lettre est bien le père Noël. Elle demande ensuite aux enfants quel message ils désirent transmettre et dans quel but : « Que veux-tu dire à ton ami? Tu lui écris pour lui faire plaisir ? » Au besoin, elle reformule l'idée d'un enfant en faisant une phrase qui peut être manuscrite (si, à l'oral, la phrase est décousue par exemple). Elle encourage les enfants à s'entraider si certains n'ont pas d'idées.

Ensuite, en fonction de l'intérêt d'écrire des enfants et de leurs habiletés personnelles, elle peut demander à l'enfant de lui faire la dictée de son message. Elle peut aussi aider les enfants à rédiger leur message en les guidant dans la correspondance graphème-phonème (elle prononce les mots lentement, en faisant le son de chaque lettre séparément). Pour les mots complexes (très longs) ou pour les enfants qui ont davantage besoin d'aide pour ne pas se décourager, l'enseignante-conseillère peut écrire le mot sur un papier afin que l'enfant le recopie dans son message. Il est alors essentiel que l'enseignante fasse les sons des lettres au fur et à mesure qu'elle les écrit pour montrer la correspondance graphème-phonème. Pour les mots comme « beaucoup », elle peut

Source : Marinova, K. et Drainville, R. (2022). *Les situations d'apprentissage issues du jeu (SAIJ). Guide pédagogique pour soutenir l'émergence de l'écrit en contexte de jeu symbolique*. Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.

mentionner qu'en mettant EAU ensemble, cela crée le son O. Elle peut aussi laisser l'enfant écrire un O.

Elle attire également l'attention des enfants sur les conventions propres à l'écriture : commencer à écrire en haut à gauche et faire un retour à la ligne, commencer et terminer le message par une formule de politesse (p. ex. : chère... bonjour... à bientôt... bonne journée...), ajouter sa signature sous le message, etc. Elle leur montre aussi les informations requises sur une enveloppe et leur fonction.

L'objectivation et l'intégration des apprentissages : réinvestir l'apprentissage dans le jeu

L'enseignante place dans l'aire du bureau de poste des modèles de cartes, de lettres au père Noël, de messages d'invitation ou des étiquettes-mots avec des formules de politesse. Elle ajoute aussi une affiche qui rappelle la démarche pour préparer sa lettre et son enveloppe. Il est également possible de proposer à un enfant qui a de bonnes habiletés d'écriture à prendre le rôle de conseiller ou conseillère en écriture. L'enseignante peut ensuite prendre le rôle d'un enfant et jouer dans le coin maison. Elle fait semblant que c'est bientôt son anniversaire et envoie des cartons d'invitation aux autres joueurs qui sont des enfants.

Matériel pouvant servir à enrichir l'aire de jeu thématique

Pour favoriser l'émergence de l'écrit, il est possible d'enrichir le coin « bureau de poste » d'écrits et de matériel d'écriture. Le tableau ci-dessous présente une liste de matériel pouvant être ajouté afin d'identifier les rôles, de désigner les espaces, d'organiser le matériel et d'inciter les enfants à interagir avec l'écrit. Des exemples de ce matériel sont présentés dans la partie 3 du guide.

Identifier les rôles (cocardes) <input type="checkbox"/> Commis des postes <input type="checkbox"/> Facteur/Factrice <input type="checkbox"/> Conseiller/Conseillère en écriture	Désigner les espaces (grandes affiches) <input type="checkbox"/> Une grande affiche du bureau de poste <input type="checkbox"/> Une affiche pour désigner le « coin écriture » <input type="checkbox"/> Une affiche pour désigner le « comptoir caisse »
Organiser le matériel (étiquettes-mots) <input type="checkbox"/> Une affiche pour désigner les « timbres » <input type="checkbox"/> Une affiche pour désigner les « enveloppes » <input type="checkbox"/> Une affiche pour désigner le « papier à lettre » <input type="checkbox"/> Une affiche pour désigner les « crayons » <input type="checkbox"/> Une affiche pour désigner les « estampes »	Interagir avec l'écrit, agir ou faire agir <input type="checkbox"/> Une affiche « pesez votre colis ici » <input type="checkbox"/> Une affiche « emballez votre colis ici » <input type="checkbox"/> Une affiche « achetez un timbre ici »
Matériel visant à interagir avec l'écrit <input type="checkbox"/> Une affiche ouvert/fermé (recto-verso) <input type="checkbox"/> Une affiche « heures d'ouvertures » <input type="checkbox"/> Un modèle d'enveloppe <input type="checkbox"/> Une charte de prix	

Source : Marinova, K. et Drainville, R. (2022). *Les situations d'apprentissage issues du jeu (SAIJ). Guide pédagogique pour soutenir l'émergence de l'écrit en contexte de jeu symbolique*. Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.

- ☐ Un modèle de carte postale
- ☐ Un modèle de lettre au père Noël
- ☐ Un modèle de valentin à plier en quatre
- ☐ Une marche à suivre illustrée « comment envoyer une lettre »

Source : Marinova, K. et Drainville, R. (2022). *Les situations d'apprentissage issues du jeu (SAIJ). Guide pédagogique pour soutenir l'émergence de l'écrit en contexte de jeu symbolique*. Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.

ANNEXE E - Exemples tirés du journal de bord

Des apprentissages concrets relatifs à l'émergence de l'écrit en situation de jeu**1. Quel est votre nom fictif dans le cadre de la recherche?**

Laetitia

2. Quel était le contexte du jeu? *Quel était le scénario de jeu des enfants? À quoi jouaient-ils?*

Depuis son installation, le coin construction est très populaire. Plusieurs enfants explorent les différents costumes et objets proposés pour alimenter leur jeu. Ce matin, cinq enfants s'amuse dans le coin. Il n'y a pas vraiment de scénario commun.

3. Qu'avez-vous fait pour qu'un apprentissage concret relatif à l'émergence de l'écrit survienne et se développe dans le contexte de jeu décrit? *Comment êtes-vous intervenue dans le jeu?*

Je m'approche du coin et je leur demande comment font-ils pour savoir quoi construire? Un enfant me répond : « On le sait, c'est tout ». Je réponds : « D'accord, mais si je veux jouer avec vous, comment vais-je faire? » Un autre enfant dit : « On pourrait faire un plan. » Je lui apporte donc une grande feuille blanche et je le questionne : « Qu'est-ce qu'on retrouve habituellement sur un plan? » Deux enfants me répondent : « des mesures et les outils nécessaires pour la construction ». Un troisième me dit : « Tu pourrais être le chef du chantier ». J'accepte ce rôle, mais je laisse les enfants faire leurs choix et créer leur scénario de jeu.

4. Identifiez cet apprentissage spécifique dans le répertoire des habiletés en indiquant le code chiffré du répertoire? *Voir le document papier remis.*

1.1.4 Lorsqu'on veut s'informer sur une construction, on peut se référer au plan de celle-ci.
2.1.2 Les mesures s'écrivent avec des chiffres alors que le nom des outils s'écrit en lettres.

Des apprentissages concrets relatifs à l'émergence de l'écrit en situation de jeu**1. Quel est votre nom fictif dans le cadre de la recherche?**

Laetitia

2. Quel était le contexte du jeu? *Quel était le scénario de jeu des enfants? À quoi jouaient-ils?*

Deux enfants décident de construire, avec des blocs de bois, un hôtel pour les voitures.

3. Qu'avez-vous fait pour qu'un apprentissage concret relatif à l'émergence de l'écrit survienne et se développe dans le contexte de jeu décrit? *Comment êtes-vous intervenue dans le jeu?*

Je les observe et je m'approche :

- « Wow! C'est une belle construction! Qu'est-ce que c'est? »

- « C'est un hôtel pour voitures ».

- Intéressant, mais comment se nomme votre hôtel?

Les deux enfants se regardent et l'un dit : « Hôtel Voiture ».

- Parfait et comment les clients vont savoir que votre hôtel s'appelle comme ça?

- « On pourrait faire une affiche ».

Je vais donc chercher un papier pour la création de leur affiche. Avec les sons travaillés en classe, ils tentent d'écrire le nom de leur hôtel. Ils écrivent : OTL VTUR. Nous installons le nom sur la devanture de leur construction.

La période de jeu se termine, mais je prends le temps de dire aux garçons que je vais conserver leur affiche. De cette façon, ils pourront l'utiliser lors de la prochaine période.

4. Identifiez cet apprentissage spécifique dans le répertoire des habiletés en indiquant le code chiffré du répertoire? Voir le document papier remis.

1.1.5 L'affiche permettra aux clients de connaître le nom de leur hôtel.

2.2.2 et 2.2.3 En écrivant le nom de leur hôtel, les enfants reconnaissent qu'un mot est composé de lettres et que les mots sont séparés par un espace.

3.1.1 et 3.1.2 En tentant d'écrire le nom de leur hôtel, les enfants ont eu recours au son produit par certaines lettres.

3.3.2 Pendant le processus, ils ont fait le lien que la lettre « T » faisait le son « te » puisque cette lettre se retrouvait au début de leur prénom.

Des apprentissages concrets relatifs à l'émergence de l'écrit en situation de jeu

1. Quel est votre nom fictif dans le cadre de la recherche?

Judith

2. Quel était le contexte du jeu? Quel était le scénario de jeu des enfants? À quoi jouaient-ils?

Les enfants jouaient à la clinique médicale.

3. Qu'avez-vous fait pour qu'un apprentissage concret relatif à l'émergence de l'écrit survienne et se développe dans le contexte de jeu décrit? Comment êtes-vous intervenue dans le jeu?

Je suis allée jouer avec eux. Un enfant nommait les prochains patients. Je lui ai demandé comment il faisait pour savoir c'était le tour de quel patient. Je lui ai suggéré de faire une liste, ce qu'il a fait en utilisant les étiquettes-noms mises à sa disposition. Ensuite, il a décidé de faire un dessin avec la liste des patients et leur maladie (voir photo, feuille jaune) qu'il a ensuite utilisée dans le jeu.

4. Identifiez cet apprentissage spécifique dans le répertoire des habiletés en indiquant le code chiffré du répertoire? Voir le document papier remis.

1.1.6 Lorsqu'un adulte prend des notes ou se fait une liste (épicerie, tâches), c'est pour ne pas oublier

2.1.3	Reconnaitre certaines lettres de l'alphabet dans son environnement
2.2.1	Distinguer les lettres, les mots et les phrases à l'écrit
2.2.2	Qu'un mot est composé de lettres
2.3.1	Qu'on lit de haut en bas et de gauche à droite

Des apprentissages concrets relatifs à l'émergence de l'écrit en situation de jeu

1. Quel est votre nom fictif dans le cadre de la recherche?

Ginette

2. Quel était le contexte du jeu? *Quel était le scénario de jeu des enfants? À quoi jouaient-ils?*

Deux enfants jouaient à l'école. La fille dit au garçon « Là, on écrivait une histoire ». Elle remplit une feuille de gribouillis pendant que le garçon la regardait faire.

3. Qu'avez-vous fait pour qu'un apprentissage concret relatif à l'émergence de l'écrit survienne et se développe dans le contexte de jeu décrit? *Comment êtes-vous intervenue dans le jeu?*

Je suis venue lui demander de me raconter l'histoire qu'elle venait d'écrire. Elle m'a donné sa feuille et m'a demandé de la lire. J'ai réagi en lui disant qu'elle avait travaillé fort pour tout écrire cette page, mais que je ne pouvais pas la lire comme les autres histoires parce qu'elle n'était pas écrite avec les mêmes lettres. Je lui ai proposé de me dicter ce qu'elle avait écrit pour que je l'écrive de façon à ce que nous puissions la lire. Je lui ai aussi dit que de cette façon, on ne l'oublierait pas, on pourrait toujours la relire. Après les jeux, j'ai présenté au groupe la feuille écrite par la main de cette enfant en insistant sur le fait qu'elle avait fait une très belle pratique d'écriture et que c'était une belle façon d'apprendre à écrire. Ensuite, je leur ai présenté la feuille écrite de ma main puis leur ai lu l'histoire. (Nous en avons profité pour jouer l'histoire à la manière de Vivian Paley).

4. Identifiez cet apprentissage spécifique dans le répertoire des habiletés en indiquant le code chiffré du répertoire? *Voir le document papier remis.*

2.1.2 et 2.2.2 puisque les gribouillis n'étaient pas des lettres.
 2.3.1 (qu'elle semblait déjà maîtriser)
 1.3 (elle a composé une œuvre littéraire)
 1.3.1 (quand j'ai lu l'histoire au groupe et probablement lorsqu'elle a imaginé l'histoire)
 1.3.3 (lorsque les enfants ont joué l'histoire)
 1.3.4 (pendant que les enfants jouaient l'histoire, je leur demandais: "comment penses-tu qu'il se sent... montre-moi que tu te sens...")

Des apprentissages concrets relatifs à l'émergence de l'écrit en situation de jeu

1. Quel est votre nom fictif dans le cadre de la recherche?

Ginette

2. Quel était le contexte du jeu? Quel était le scénario de jeu des enfants? À quoi jouaient-ils?

Les enfants jouaient aux pirates.

3. Qu'avez-vous fait pour qu'un apprentissage concret relatif à l'émergence de l'écrit survienne et se développe dans le contexte de jeu décrit? Comment êtes-vous intervenue dans le jeu?

J'ai caché un bijou et j'ai dessiné une carte au trésor. J'y avais dessiné des éléments de la classe avec un trajet et une étoile pour indiquer l'emplacement du trésor. J'avais aussi écrit le mot "table" et le mot "maison" pour les aider à identifier mes dessins. J'ai simplement dit: "J'ai trouvé une carte au trésor". Puis j'ai dû les aider à la déchiffrer. Pour trouver le mot "table", j'ai montré l'image et dit ça commence par un "T" en pointant la lettre et en faisant le son "t". Comme il ne trouvait pas, j'ai pointé le "A" en le nommant, puis en faisant "TA" que j'ai répété plusieurs fois. Un enfant a trouvé "table". Ils reconnaissaient plus facilement le dessin de la maison, alors nous avons seulement validé "MMMMMaison"

4. Identifiez cet apprentissage spécifique dans le répertoire des habiletés en indiquant le code chiffré du répertoire? Voir le document papier remis.

- 1.1.5 Les affiches et les pancartes permettent de s'orienter dans la ville, d'identifier les commerces, les rues, etc.
- 2.1.1 Distinguer les lettres des images sur des affiches, dans des livres, etc.
- 2.1.3 Reconnaître certaines lettres de l'alphabet dans son environnement
- 2.2.2 Qu'un mot est composé de lettres
- 3.1.1 Que le nom de la lettre n'est pas la même chose que le son qu'elle produit
- 3.1.2 Le son que produisent certaines lettres
- 3.3 Isolement du phonème en position initiale et finale

Des apprentissages concrets relatifs à l'émergence de l'écrit en situation de jeu

1. Quel est votre nom fictif dans le cadre de la recherche?

Claudie

2. Quel était le contexte du jeu? Quel était le scénario de jeu des enfants? À quoi jouaient-ils?

Le thème du mois est le corps humain. J'ai un coin clinique médicale. Les enfants ont différents rôles: médecins, patients, un ou une secrétaire et un ambulancier avec plasmacar pour ambulance.

3. Qu'avez-vous fait pour qu'un apprentissage concret relatif à l'émergence de l'écrit survienne et se développe dans le contexte de jeu décrit? Comment êtes-vous intervenue dans le jeu?

Quand les patients arrivent à la clinique, ils doivent compléter une fiche médicale. Écrire leur nom et encrer le dessin du malade, la raison de la consultation. Ensuite, le médecin doit écrire le traitement.

4. Identifiez cet apprentissage spécifique dans le répertoire des habiletés en indiquant le code chiffré du répertoire? Voir le document papier remis.

- 1.1.1 Lorsqu'on écrit une lettre, c'est pour informer le destinataire de...
- 1.1.2 Lorsque l'enseignante écrit quelque chose dans l'agenda ou le bulletin, c'est pour informer les parents de...
- 1.3.2 Il peut reproduire le scénario des histoires dans ses jeux.
- 1.3.5 Il peut ressentir les émotions vécues par les personnages dans une histoire, une chanson, un poème
- 2.1.2 Distinguer les lettres des autres symboles

Des apprentissages concrets relatifs à l'émergence de l'écrit en situation de jeu

1. Quel est votre nom fictif dans le cadre de la recherche?

Nicole

2. Quel était le contexte du jeu? Quel était le scénario de jeu des enfants? À quoi jouaient-ils?

Le thème du mois est le monde polaire. Certains enfants jouent aux animaux, le coin maison est un camp de base pour les scientifiques. Certains enfants veulent être des explorateurs, ils se promènent dans la classe.

3. Qu'avez-vous fait pour qu'un apprentissage concret relatif à l'émergence de l'écrit survienne et se développe dans le contexte de jeu décrit? Comment êtes-vous intervenue dans le jeu?

Je propose aux explorateurs de leur fournir un carnet scientifique afin de consigner leurs observations (feuilles blanches pliées et brochées sous forme de livret).
Au préalable, j'ai déjà déposé des mots-étiquettes avec le nom et la photo de différents animaux polaires.

4. Identifiez cet apprentissage spécifique dans le répertoire des habiletés en indiquant le code chiffré du répertoire? Voir le document papier remis.

- 1.1.1 Lorsqu'on écrit une lettre, c'est pour informer le destinataire de...
- 2.1.1 Distinguer les lettres des images sur des affiches, dans des livres, etc.

Des apprentissages concrets relatifs à l'émergence de l'écrit en situation de jeu

1. Quel est votre nom fictif dans le cadre de la recherche?

Fannie

2. Quel était le contexte du jeu? Quel était le scénario de jeu des enfants? À quoi jouaient-ils?

On jouait des personnages d'Halloween au coin sorcières

Scénario: deux sorcières (dont moi) et un loup-garou gentils se promenaient dans la forêt et cognèrent à la porte d'une maison hantée. La sorcière qui nous a accueillis nous obligea à mettre du désinfectant pour pouvoir entrer. Le désinfectant était empoisonné et on s'est retrouvé tous les trois dans la prison de la méchante sorcière.

3. Qu'avez-vous fait pour qu'un apprentissage concret relatif à l'émergence de l'écrit survienne et se développe dans le contexte de jeu décrit? Comment êtes-vous intervenue dans le jeu?

J'ai suggéré aux enfants (sorcière et loup-garou gentils) de se faire un plan pour sortir de là. Chloé est allée chercher une feuille et un crayon à proximité et m'a demandé mon nom de sorcière. Elle désirait qu'on commence par écrire notre nom fictif avant de faire le plan. Elle ne connaissait pas la lettre F de Francesca, elle m'a demandé de l'écrire pour elle et a repris le crayon. J'ai dû quitter quelques minutes. Elise a écrit son nom seule. À mon retour Chloé m'a dit: " J'ai écrit le reste de ton nom à ma façon, car je ne connaissais pas les lettres". Et ils ont poursuivi le jeu sans moi, sans en connaître le plan et la fin de l'histoire.

4. Identifiez cet apprentissage spécifique dans le répertoire des habiletés en indiquant le code chiffré du répertoire? Voir le document papier remis.

1.1.6 Lorsqu'un adulte prend des notes ou se fait une liste (épicerie, tâches), c'est pour ne pas oublier.

Des apprentissages concrets relatifs à l'émergence de l'écrit en situation de jeu

1. Quel est votre nom fictif dans le cadre de la recherche?

Ashley

2. Quel était le contexte du jeu? Quel était le scénario de jeu des enfants? À quoi jouaient-ils?

Jouer au restaurant

3. Qu'avez-vous fait pour qu'un apprentissage concret relatif à l'émergence de l'écrit survienne et se développe dans le contexte de jeu décrit? Comment êtes-vous intervenue dans le jeu?

J'ai demandé à voir le menu. Il n'y en avait pas alors les enfants en ont élaboré un. Ils dessinaient et/ou écrivaient un aliment et inscrivait le prix. Ils ont également fait une affiche indiquant le nom de leur restaurant.

4. Identifiez cet apprentissage spécifique dans le répertoire des habiletés en indiquant le code chiffré du répertoire? Voir le document papier remis.

1.1.5 Les affiches et les pancartes permettent de s'orienter dans la ville, d'identifier les commerces, les rues, etc.

ANNEXE F - Grilles ayant servi pour l'analyse des entrevues

Pratiques témoignant de l'appropriation du modèle de SAIJ par les enseignantes du projet et selon les enseignantes du projet

(Thème 1 de l'analyse)

Dans les entrevues finales, nous avons recherché les sous-thèmes prédéterminés dans le tableau ci-bas. Nous avons relevé toutes les fois où une allusion était faite à un sous-thème donné.

Cette identification combine tant les pratiques déjà privilégiées par les enseignantes que les nouvelles pratiques ayant été intégrées durant le projet. En bref, elle témoigne des pratiques actuelles des participantes.

Les sous-thèmes prédéterminés sont simplifiés/adaptés des termes provenant du modèle initial de sorte à se coller davantage au besoin du présent projet.

Pratiques témoignant de l'appropriation du modèle de SAIJ par les enseignantes (Thème 1)				
<u>Sous-thème 1 :</u> Situation imaginaire (1)	<u>Sous-thème 2 :</u> Prise de décisions partagée (2)	<u>Sous-thème 3 :</u> Discipline souple basée sur les règles du jeu (3)	<u>Sous-thème 4 :</u> Spontanéité, intuition et imagination (4)	<u>Sous-thème 5 :</u> Incertitude (5)
Adopter une posture ludique (1a)	Renoncer à son pouvoir de tout décider/gérer (2a)	Tolérer le désordre et le bruit (3a) Avoir un cadre ouvert dans la gestion de classe (3b)	Faire confiance au potentiel d'apprentissage du jeu (4a) Miser sur le sentiment de réussite (4b)	Ne pas introduire du contenu préétabli (5a) Ne pas s'attendre à obtenir des résultats prédéterminés (5b) Être capable de repérer les apprentissages invisibles (5c)

Expérience unique de chaque enseignante du projet : sous-thèmes émergents

(Thème 2 de l'analyse)

Dans les entrevues finales, nous avons repéré les sous-thèmes émergents et ils pouvaient être de nature variable. Nous avons identifié les éléments qui appartiennent aux enseignantes dans leur pratique. Nous avons recherché ce qui était différent des éléments codés dans le thème 1 de l'analyse. Cela pouvait être des précisions/exemples liés aux sous-thèmes, être des suggestions, des réticences, des pratiques complémentaires à celles identifiées plus tôt, des enjeux, des réflexions, etc.

Puis, dans ces éléments individuels, nous sommes allés voir s'il y avait des thèmes récurrents chez les différentes enseignantes pour que, nous, chercheurs, tentions d'aller comprendre ces récurrences.

Expérience des enseignantes dans l'appropriation du modèle (thème 2) *noms fictifs						
Nicole	Ashley	Ginette	Claudie	Judith	Simone	Laetitia

Conditions favorables et défavorables liées à la mise en place du modèle de SAIJ selon les enseignantes du projet

(Thème 3 de l'analyse)

Tout en parcourant les entrevues finales, nous avons dressé une liste des conditions favorables et défavorables liées à la mise en place du modèle de SAIJ, selon les enseignantes.

Conditions favorables (+)	Conditions défavorables (-)

Constats généraux

(Thème 4 de l'analyse)

Pour terminer la démarche d'analyse, de sorte à bien prendre note des changements produits par le projet, nous proposons le tableau synthèse suivant à partir des résultats récoltés précédemment et au besoin avec d'autres renseignements ayant émergé dans les entrevues.

Changements produits par le projet	
Dans les conceptions/connaissances	Dans les pratiques en lien avec le jeu/l'écrit
Les besoins qui demeurent chez les enseignantes	
Les retombées positives de la recherche collaborative	

ANNEXE G - Schéma d'entrevue initiale

Avant l'entrevue :

- L'assistante démarre l'enregistrement de la rencontre.
- L'assistante de recherche se présente.
- L'assistante rappelle les objectifs de la recherche :
 1. Accompagner une équipe-école pour adapter et mettre en œuvre un modèle de SAIJ visant à soutenir l'émergence de l'écrit chez les enfants.
 2. Documenter les conditions favorables à l'application du modèle de SAIJ.
 3. Relater les observations des enseignantes quant aux effets de ce modèle.
- L'assistante présente l'objectif de l'entrevue :
 1. Documenter le ou les modèles d'apprentissage qu'appliquent déjà les enseignantes, pour pouvoir documenter à la fin du projet comment elles ont intégré le modèle de SAIJ dans leur modèle et éventuellement adapté ce dernier.
- L'assistante demande au participant s'il a des questions, répond à ces dernières le cas échéant et s'assure que le ou la participant.e est toujours d'accord pour participer à l'entrevue (les enseignantes ont déjà participé à une première année de la recherche et elles ont été rencontrées par Krasimira lors des premières journées pédagogiques).
- Si la réponse est positive quant à la participation à l'entrevue, l'assistante explique le fonctionnement de l'entrevue. Des explications sont données sur le fait qu'il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses et sur le fait que les participantes peuvent refuser de répondre à une ou des questions. L'entrevue peut aussi arrêter en tout temps si vous le souhaitez, et ce, sans aucun préjudice.
- L'assistante remercie la participante de sa contribution.
- Avant de débiter, il est important de se rappeler tout au long de l'entrevue que toutes les questions se rapportent seulement au jeu symbolique.
- L'assistante demande à la participante de nommer son nom fictif (la participante connaît déjà son nom fictif).

Structure de l'entrevue

- L'assistante présente les trois sections de l'entrevue :
 - A. Quelle est votre vision globale du lien entre apprentissage et jeu à l'éducation préscolaire?
 - B. Quelles sont vos pratiques et quel est votre rôle pour soutenir les apprentissages en contexte de jeu?

C. Comment soutenez-vous l'émergence de l'écrit en contexte de jeu?

A. Quelle est votre vision globale du lien entre apprentissage et jeu à l'éducation préscolaire?

- 1) Est-ce que l'enfant apprend en jouant?
 - a) Selon vous, comment est-il possible d'apprendre en contexte de jeu considérant que le jeu est une activité libre, non dirigée?
 - b) Est-il possible que l'enfant n'apprenne rien en jouant ?
- 2) Quels apprentissages est-il possible de réaliser en contexte de jeu?
 - a) Qui choisit les apprentissages en contexte de jeu?
 - b) Quelle est la nature de ces apprentissages?
 - c) Des apprentissages planifiés par l'enseignante sont-ils possibles en contexte de jeu ?
 - d) Est-ce que tous les enfants apprennent en contexte du jeu?
- 3) Lorsque les enfants réalisent des apprentissages en contexte du jeu, quels sont les défis que cela présente pour l'évaluation ?

B. Quelles sont vos pratiques et quel est votre rôle pour soutenir les apprentissages en contexte de jeu?

- 1) Selon vous, quel est votre rôle pour soutenir les apprentissages en contexte de jeu?
- 2) Quelles sont les pratiques que vous mettez en place pour soutenir les apprentissages en contexte de jeu?
- 3) Quelles sont vos intentions pédagogiques associées à ces pratiques ?

C. Comment soutenez-vous l'émergence de l'écrit en contexte de jeu?

- 1) Selon vous, quel est votre rôle pour soutenir l'émergence de l'écrit en contexte de jeu?
- 2) Quelles sont les pratiques que vous mettez en place pour soutenir les apprentissages en contexte de jeu?
 - a) À quel volet de l'émergence de l'écrit se rapportent ces pratiques?
- 3) Comment peut-on apprécier les compétences reliées à l'émergence de l'écrit en contexte de jeu?

Après l'entrevue :

- L'assistante remercie la participante de sa contribution.
- L'assistante mentionne à la participante qu'elle ne doit pas discuter du contenu de l'entrevue avec les autres participantes de la recherche.
- L'assistante s'assure que l'entrevue a bien été enregistrée et procède à l'exportation de l'entrevue.

ANNEXE H - Schéma d'entrevue finale

Avant l'entrevue :

- L'assistante démarre l'enregistrement de la rencontre.
- L'assistante de recherche se présente.
- L'assistante rappelle les objectifs de la recherche :
 1. Accompagner une équipe-école pour adapter et mettre en œuvre un modèle de SAIJ visant à soutenir l'émergence de l'écrit chez les enfants.
 2. Documenter les conditions favorables à l'application du modèle de SAIJ.
 3. Relater les observations des enseignantes quant aux effets de ce modèle.
- L'assistante présente l'objectif de l'entrevue :
 1. Documenter le ou les modèles d'apprentissage qu'appliquent maintenant les enseignantes et voir comment elles ont intégré ou adapté le modèle de SAIJ au leur.
- L'assistante demande à la participante si elle a des questions, répond à ces dernières le cas échéant et s'assure que la participante est toujours d'accord pour participer à l'entrevue (les enseignantes ont déjà participé à une première année de la recherche et elles ont déjà été informées de l'objectif de cette nouvelle entrevue).
- Si la réponse est positive quant à la participation à l'entrevue, l'assistante explique le fonctionnement de l'entrevue. Des explications sont données sur le fait qu'il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses et sur le fait que les participantes peuvent refuser de répondre à une ou des questions. L'entrevue peut aussi arrêter en tout temps si cela est souhaité, et ce, sans aucun préjudice.
- L'assistante remercie la participante de sa contribution.
- Avant de débiter, il est important de se rappeler tout au long de l'entrevue que toutes les questions se rapportent seulement au jeu symbolique.
- L'assistante demande à la participante de nommer son nom fictif (la participante connaît déjà son nom fictif).

Structure de l'entrevue

- L'assistante présente les trois blocs de l'entrevue :
 - D. Vision globale du lien entre apprentissage et jeu à l'éducation préscolaire
 - E. Vision de l'apprentissage de l'écrit en contexte de jeu à l'éducation préscolaire
 - F. Regard sur le projet

Bloc A : vision globale du lien entre apprentissage et jeu à l'éducation préscolaire

- 1) Lors de notre première entrevue ensemble en août 2021, j'avais posé la question suivante : « est-ce que l'enfant apprend en jouant selon vous? Quels sont ces apprentissages? ». Vous aviez répondu que [...]. Êtes-vous toujours d'accord avec votre réponse? Pourquoi et qu'est-ce qui a changé dans vos conceptions/représentations?
- 2) Lors de notre première entrevue ensemble en août 2021, j'avais posé la question suivante : « selon vous, quel est votre rôle pour soutenir les apprentissages en contexte de jeu? Quelles pratiques mettez-vous en place en ce sens? ». Vous aviez répondu que [...]. Êtes-vous toujours d'accord avec votre réponse? Pourquoi et qu'est-ce qui a changé dans vos conceptions/représentations?

Bloc B : vision de l'apprentissage de l'écrit en contexte de jeu à l'éducation préscolaire

Lors de notre première entrevue ensemble en août 2021, vous nous avez dit que votre rôle pour soutenir l'émergence de l'écrit en contexte de jeu était le suivant [...]. Vous nous avez parlé de vos pratiques en ce sens : [...]. Il s'agissait donc de votre modèle initial en ce qui concerne l'apprentissage de l'écrit en contexte de jeu à l'éducation préscolaire. En gardant ce modèle initial en tête, passons à ces questions :

- 1) Quel a été votre **cheminement** durant les années du projet en ce qui concerne votre rôle et vos pratiques pour soutenir l'apprentissage de l'écrit en contexte de jeu?
 - a. Quels ont été vos questionnements ou vos principales réflexions en cours de route?
 - b. Quelles ont été vos tentatives en classe à travers le temps?
 - c. Qu'est-ce que vous désiriez changer à travers ce cheminement?
- 2) Aujourd'hui, comment décririez-vous en résumé votre **modèle actuel** et personnel d'apprentissage de l'écrit en contexte de jeu?
 - a. Pourquoi retenez-vous ce modèle présentement?
 - b. Qu'est-ce qui a finalement changé ou été conservé à la lumière des discussions et des activités réalisées dans le cadre du projet?
 - c. Dans votre modèle actuel, quels éléments sont tirés du modèle de SAIJ que nous avons travaillé durant ce projet? Comment votre modèle personnel s'est-il modifié en fonction du modèle de SAIJ présenté?
- 3) Selon vous, quelles sont les **conditions favorables** (avec les enfants, la direction, etc.) à prévoir si on souhaite introduire un modèle de SAIJ dans sa pratique enseignante?
- 4) Selon vous, quels sont les **obstacles** (en classe, dans l'école, etc.) à la mise en œuvre d'un modèle de SAIJ dans sa pratique enseignante?

Bloc C : regard sur le projet

- 1) Dans quelle mesure considérez-vous que l'accompagnement qui a été offert dans votre équipe-école par le projet a influencé votre modèle actuel d'apprentissage de l'écrit en contexte de jeu?

- 2) Dans quelle mesure considérez-vous que le fait de vivre ce projet avec plusieurs collègues de votre école a influencé votre cheminement?
- 3) À la suite de ces années de collaboration, quels sont les questionnements qui demeurent de votre côté en ce qui concerne l'apprentissage de l'écrit en contexte de jeu?
- 4) Qu'est-ce que vous auriez aimé avoir de plus ou de différent dans le cadre de ce projet si c'était à refaire?

Après l'entrevue :

- L'assistante remercie la participante de sa contribution.
- L'assistante mentionne à la participante qu'elle ne doit pas discuter du contenu de l'entrevue avec les autres participantes de la recherche.

L'assistante s'assure que l'entrevue a bien été enregistrée et procède à l'exportation de l'entrevue

ANNEXE I - Répertoire des habiletés liées à l'émergence de l'écrit

ÉCHELLE 1 Découverte de l'aspect fonctionnel de l'écrit en tant que porteur de sens	ÉCHELLE 2 Découverte de l'aspect conventionnel de l'écrit	ÉCHELLE 3 Développement de la sensibilité sonore
<p><u>Habiletés et connaissances liées à la fonction informative :</u></p> <p>Habiletés et connaissances de l'enfant liées à la découverte que l'écrit sert à transmettre et à recevoir de l'information, et à la conserver en permettant de la mémoriser, de la classer et de la conserver dans le temps, etc. (livres, listes, revues, journaux, encyclopédie, ...)</p>	<p><u>Habiletés et connaissances liées à la distinction des lettres des autres symboles :</u></p> <p>Habiletés et connaissances de l'enfant liées à la découverte que les lettres de l'alphabet constituent une catégorie de signes particulière qui se distingue des autres catégories (chiffres, pictogrammes, images, signalisations).</p>	<p><u>Habileté et connaissance liées à la découverte de la correspondance graphème-phonème :</u></p> <p>Habileté de l'enfant à associer un son à une ou des lettres; sa connaissance du son que produit chaque lettre.</p>
<p><u>Habiletés et connaissances liées à la fonction interlocutionnelle :</u></p> <p>Habiletés et connaissances de l'enfant liées à la découverte que l'écrit sert à entrer en relation avec les autres en permettant d'exprimer des sentiments, de féliciter, de partager son vécu, etc. (cartes de souhaits, lettres, petits mots, messages, courriels ...)</p>	<p><u>Habiletés et connaissances liées à la reconnaissance visuelle de la lettre, du mot, de la phrase :</u></p> <p>Habiletés et connaissances de l'enfant liées à la découverte que les lettres, les mots et les phrases constituent des unités du langage écrit (les lettres forment un mot et les mots forment une phrase).</p>	<p><u>Habileté liée au découpage du mot en syllabes :</u></p> <p>Habileté de l'enfant à isoler les syllabes qui composent un mot, soit une unité composée d'une attaque et d'une rime.</p>
<p><u>Habiletés et connaissances liées à la fonction imaginative :</u></p> <p>Habiletés et connaissances de l'enfant liées à la découverte que l'écrit sert à créer un univers de fiction, à vivre par procuration et à divertir en composant et en appréciant des œuvres littéraires (contes, histoires, chansons, poèmes, ...)</p>	<p><u>Habiletés et connaissances liées à la découverte des conventions concrètes de l'écrit :</u></p> <p>Habiletés et connaissances de l'enfant liées à la découverte que le langage écrit obéit à des conventions communes telles que : « on lit de haut en bas et de gauche à droite », « on place une majuscule au début du premier mot de la phrase et un point à la fin de la phrase ».</p>	<p><u>Habileté liée à l'isolement du phonème en position initiale et finale :</u></p> <p>Habileté de l'enfant à identifier le son initial et final d'un mot, et à reconnaître les mots ayant ces phonèmes en commun (ex. CHâteau et CHARade / BonbON et suçON)</p>
Échelle construite par l'équipe, inspirée de Halliday (1973), Girard (1989) et Thériault (2008).	Échelle adaptée du <i>Test of Preschool Early Literacy (TOPEL)</i> (Lonigan et al., 2007)	Échelle adaptée du <i>Test de conscience phonologique préscolaire</i> (Brosseau-Lapr� et Rvachew, 2008)

ÉMERGENCE DE L'ÉCRIT : RÉPERTOIRE DES HABILÉTÉS (Document de travail élaboré par Marinova et Dumais, 2019)

ANNEXE I - Répertoire des habiletés liées à l'émergence de l'écrit (suite)

1. Découverte de l'aspect fonctionnel de l'écrit en tant que porteur de sens

1.1 Fonction informative :

L'écrit sert à transmettre et à recevoir de l'information, à la conserver en permettant de la mémoriser, de la classer et de la conserver dans le temps, etc.

L'enfant sait que :

- 1.1.1 Lorsqu'on écrit une lettre, c'est pour informer le destinataire de... (un événement, une activité, d'une réunion, etc.)
 - 1.1.2 Lorsque l'enseignante écrit quelque chose dans l'agenda ou le bulletin, c'est pour informer les parents de... (cheminement de l'enfant, ses réussites, ses bons et moins bons coups J, etc.)
 - 1.1.3 Lorsqu'on veut s'informer à propos de l'actualité, on peut lire un journal ou une revue.
 - 1.1.4 Lorsqu'on veut s'informer sur un sujet (château, recette, etc.), on peut lire une encyclopédie, un album documentaire, sur internet.
 - 1.1.5 Les affiches et les pancartes permettent de s'orienter dans la ville, d'identifier les commerces, les rues, etc.
 - 1.1.6 Lorsqu'un adulte prend des notes ou se fait une liste (épicerie, tâches), c'est pour ne pas oublier.
-

1.2 Fonction interlocutionnelle :

L'écrit sert à entrer en relation avec les autres en permettant d'exprimer des sentiments, de féliciter, de partager son vécu, etc.

L'enfant sait que :

- 1.2.1 Lorsqu'on écrit une carte de souhaits, c'est pour faire plaisir à l'autre ou exprimer ses sentiments (amour, gratitude, empathie, fierté) ou pour féliciter quelqu'un.
 - 1.2.2 Il est possible d'inviter quelqu'un grâce à une carte, un courriel ou une lettre.
 - 1.2.3 Il est possible de donner ou de recevoir des nouvelles de quelqu'un grâce à une carte, un courriel ou une lettre.
 - 1.2.4 Il est possible de dialoguer avec une autre personne à distance grâce au texto, aux courriels, les lettres (poser une question, recevoir une réponse; un peu comme le clavardage).
-

1.3 Fonction imaginative :

L'écrit sert à créer un univers de fiction, à vivre par procuration et à divertir en permettant de composer et en apprécier des œuvres littéraires.

L'enfant sait que :

- 1.3.1 Lorsqu'il se fait raconter ou lire une histoire, il construit (imagine) des images dans sa tête.
- 1.3.2 Il peut reproduire le scénario des histoires dans ses jeux.
- 1.3.3 Il peut jouer des personnages issus des histoires (prendre des rôles).
- 1.3.4 Il peut comprendre ou identifier les émotions vécues par le personnage,

- 1.3.5 Il peut ressentir les émotions vécues par les personnages dans une histoire, une chanson, un poème (pleurer si c'est triste, être soulagé lorsque les périples d'un personnage se terminent bien, etc.)
-

2. Découverte de l'aspect conventionnel de l'écrit

2.1 Distinction des lettres des autres symboles

Les lettres de l'alphabet constituent une catégorie de signes particulière qui se distingue des autres catégories.

L'enfant sait:

- 2.1.1 Distinguer les lettres des images sur des affiches, dans des livres, etc.
 - 2.1.2 Distinguer les lettres des autres symboles (chiffres, symboles mathématiques, notes de musique, signalisation, etc.)
 - 2.1.3 Reconnaître certaines lettres de l'alphabet dans son environnement (par exemple les lettres les plus répandues : A, E, I, O, U, M, P, L, S, R, T, N)
-

2.2 Reconnaissance visuelle de la lettre, du mot, de la phrase

Ces concepts constituent des unités du langage écrit (les lettres forment un mot et les mots forment une phrase).

L'enfant sait:

- 2.2.1 Distinguer les lettres, les mots et les phrases à l'écrit (dans un message, dans un livre, etc.)
 - 2.2.2 Qu'un mot est composé de lettres.
 - 2.2.3 Qu'une phrase est composée de mots séparés par des espaces.
 - 2.2.4 Plus un mot est long à prononcer, plus il est long à l'écrit.
 - 2.2.5 Plus une phrase est longue à prononcer, plus elle est longue à l'écrit.
-

2.3 Conventions de l'écrit

Le langage écrit obéit à des conventions communes.

L'enfant sait:

- 2.3.1 Qu'on lit de haut en bas et de gauche à droite
 - 2.3.2 Dans quel sens tourner les pages d'un livre.
 - 2.3.3 Tenir un livre à l'endroit, et ce, que le livre contienne des images ou non (l'illustration étant un repère).
 - 2.3.4 Qu'on place une majuscule au début du premier mot de la phrase et un point à la fin de la phrase.
-

3. Développement de la sensibilité sonore

3.1 Correspondance graphème-phonème

C'est la capacité d'associer un son à un ou des lettres; la connaissance du son que produit chaque lettre, ce qui est la base du codage et du décodage.

L'enfant sait:

- 3.1.1 Que le nom de la lettre n'est pas la même chose que le son qu'elle produit (pour les voyelles, il étire le son).

3.1.2 Le son que produisent certaines lettres.

3.1.3 Avec quelle lettre on peut désigner un son à l'écrit.

3.2 Découpage du mot en syllabes

C'est la capacité d'isoler les syllabes qui composent un mot, soit une unité composée d'une attaque et d'une rime.

L'enfant sait:

3.2.1 Découper un mot en syllabes (parler en robot) (mots de 2, 3, puis 4 syllabes)

3.3 Isolement du phonème en position initiale et finale

C'est la capacité à identifier le phonème initial et final d'un mot, et à reconnaître les mots ayant ces phonèmes en commun (ex. CHâteau et CHarade / BonbON et suçON)

L'enfant sait:

3.3.1 Reconnaître deux mots qui débutent par la même syllabe

3.3.2 Reconnaître deux mots qui débutent par le même phonème

3.3.3 Reconnaître deux mots qui se terminent par la même syllabe

3.3.4 Reconnaître deux mots qui se terminent par le même phonème

ANNEXE J - Tâche d'appréciation de changements/confirmation de pratique

Tâche individuelle | CHANGEMENTS DE (ou confirmation ou nouvelle) PRATIQUE

Projet de recherche sur l'émergence de l'écrit dans le jeu symbolique

27 octobre 2023

1

Pour chaque pratique énoncée, indiquez à quel point il s'agit d'un changement de pratique (ou confirmation de pratique ou nouvelle pratique) qui se rapporte à vous à ce jour. Cochez la case qui correspond à votre réponse.

Échelle		
1	---	C'est une pratique qui ne se rapporte pas du tout à moi à ce jour.

7	+++	C'est une pratique qui se rapporte totallement à moi à ce jour.

	1 (---)	2 (--)	3 (-)	4 (+/-)	5 (+)	6 (++)	7 (+++)
a. J'adopte un rôle de cojoueur lors des périodes de jeu libre.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b. J'accepte que les idées des enfants orientent le jeu d'une manière différente que ce que j'avais anticipé.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c. Je tolère le désordre et le bruit lors des périodes de jeu libre.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d. Je fais de la gestion de classe en m'insérant dans le scénario de jeu symbolique des enfants.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e. Je fais confiance au potentiel d'apprentissage qu'offre le jeu et donc je sais que cela peut prendre du temps avant que des apprentissages découlant du jeu deviennent visibles.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f. Dans un scénario de jeu, j'encourage les enfants dans leurs tentatives en misant sur leur sentiment de réussite.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g. J'introduis du contenu dans le jeu des enfants seulement lorsque cela répond à un besoin réel pour eux dans leur scénario.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
h. J'accepte que les résultats prédéterminés ne soient pas possibles dans une SAJJ.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
i. J'adapte mes interventions pédagogiques au rythme d'apprentissage de chaque enfant.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

ANNEXE K - Bibliographie complète

- Allington, R. L. (2011). What at-risk readers need. *Educational Leadership*, 68(6), 40-45. <https://ir.vnulib.edu.vn/handle/123456789/4056>
- Anderson, T. et Shattuck, J. (2012). Design-based research: A decade of progress in education research? *Educational researcher*, 41(1), 16-25. <https://doi.org/10.3102/0013189X11428813>
- Aras, S. (2016). Free play in early childhood education: a phenomenological study. *Early Child Development and Care*, 186(7), 1173-1184. <https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1083558>
- Baillargeon, M. (2016). Mémoire de l'OMEP-Canada présenté dans le cadre des consultations du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) sur la réussite éducative et de la Commission sur l'éducation à la petite enfance. Comité canadien de l'Organisation mondiale de l'éducation préscolaire.
- Bara, F., Gentaz, E. et Cole, P. (2008). Littératie précoce et apprentissage de la lecture : comparaison entre des enfants à risque, scolarisés en France dans des réseaux d'éducation prioritaire, et des enfants de classes régulières. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 27-45. <https://doi.org/10.7202/018988ar>
- Baroody, A. E. et Diamond, K. E. (2013). Measures of preschool children's interest and engagement in literacy activities: Examining gender differences and construct dimensions. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(2), 291-301. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2012.07.002>
- Barry, S. et Saboya, M. (2015). Un éclairage sur l'étape de co-situation de la recherche collaborative à travers une analyse comparative de deux études en didactique des mathématiques. *Recherches qualitatives*, 34(1), 49-73. <https://doi.org/10.7202/1084514ar>
- Bédard, J. (2010). Scolariser ou non la petite enfance : qu'en est-il de l'intervention éducative dans les maternelles québécoises? *L'intervention éducative*, 8(2), 1-7.
- Berg, D. (1994). The Role of Play in Literacy Development. Dans P. Antonacci et C. Hedley (dir.), *Natural Approaches to Reading and Writing* (p.33-48). Ablex Publishing Corporation.
- 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. <https://journalhosting.ucalgary.ca/index.php/cjnse/article/view/42928>
- Bodrova, H. et Leong, D. (2012). *Les outils de la pensée: l'approche vygotskienne dans l'éducation à la petite enfance* (2^e éd.). Presses de l'Université du Québec.
- Brashier, A. et Norris, E. (2008). Breaking down barriers for 1st-year teachers: What teacher preparation programs can do. *Journal of early childhood teacher education*, 29(1), 30-44. <https://doi.org/10.1080/10901020701878651>
- Brodeur, M., Gosselin, C., Mercier, J., Legault, F., et Vanier, N. (2006). Prévention des difficultés d'apprentissage en lecture: l'effet différencié d'un programme implanté par des enseignantes de maternelle chez leurs élèves. *Éducation et francophonie, numéro thématique sur la littératie*, 34(2), 56-83. <https://doi.org/10.7202/1079022ar>

- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Harvard University Press.
- Brougère, G. (2005). *Jouer Apprendre*. Economica Antropos.
- Camilli, G. Vargas, S. Ryan, S. et Barnett, W. S. (2010). Meta-analysis of the effects of early education interventions on cognitive and social development. *Teachers college record*, 112(3), 579-620. <https://doi.org/10.1177/01614681101120030>
- Carlsson-Paige, N., McLaughlin, G. B., et Almon, J. (2015). *Reading instruction in kindergarten: Little to gain and much to lose*. Defending the Early Years/Alliance for Children.
- Christie, J. F., et Roskos, K. A. (2009). Le potentiel du jeu dans le développement de la littératie précoce. *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants*, 1-7. <https://www.enfant-encyclopedie.com/pdf/expert/jeu/selon-experts/le-potentiel-du-jeu-dans-le-developpement-de-la-litteratie-precoce>
- Christie, J. F. et Roskos, K. A. (2015). How does play contribute to literacy? Dans J. E. Jonhson, S. G. Eberle, T. S. Henricks et D. Kushner (dir.), *The handbook of the study of play*, volume 2 (p.417-424). National institute for play.
- Clay, M.M. (1991). *Becoming literate*. Heinemann.
- Conseil supérieur de l'éducation (CSÉ). (1999). *Pour une meilleure réussite scolaire des garçons et des filles*. Gouvernement du Québec. <https://www.cse.gouv.qc.ca/publications/meilleure-reussite-scolaire-garcons-et-filles-50-0426/>
- Conseil supérieur de l'éducation (CSÉ). (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://www.cse.gouv.qc.ca/publications/accueillir-eduquer-prescolaire-50-0477/>
- Copple, C. et Bredekamp, S. (2009). Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8 (3e éd.). National Association for the Education of Young Children.
- Couture, C., Dionne, L., Savoie-Zajc, L. et Aurousseau, E. (2013). Ajustements de pratique d'enseignants de l'élémentaire en sciences et technologie. *Formation et profession*, 20(3), 1-13. https://formation-profession.org/files/numeros/3/v20_n03_140.pdf
- Delalande, J. (2003). Culture enfantine et règles de vie. Jeux et enjeux de la cour de récréation. *Terrain, anthropologie et sciences humaines*, 40, 99-114. <https://doi.org/10.4000/terrain.1555>
- Deslauriers, J. P. et Kérisit, M. (1997). Le devis de recherche qualitative. 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. 85-112). Gaëtan Morin.
- Desrosiers, H. et Tétreault, K. (2012). *Les facteurs liés à la réussite aux épreuves obligatoires de français en sixième année du primaire: un tour d'horizon*. Institut de la statistique du Québec. <https://statistique.quebec.ca/fr/document/les-facteurs-lies-a-la-reussite-aux-epreuves-obligatoires-de-francais-en-sixieme-annee-du-primaire-un-tour-dhorizon>

- Deviterne, D., Tazouti, Y., Carol, R., Geiger-Jaillet, A., Matter, C. et Viriot-Goeldel, C. (2006). *Étude 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. <https://shs.hal.science/halshs-00380255>
- Diamond, A. (2009). Apprendre à apprendre. *The research file*, 2009(34), 88-92. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2950655/>
- Diamond, A., Barnett, W. S., Thomas, J. et Munro, S. (2007). Preschool program improves cognitive control. *Science*, 318(5855), 1387-1388. <https://www.science.org/doi/abs/10.1126/science.1151148>
- 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. (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. https://www.revuerics.com/wp-content/uploads/2021/07/RICS_2020-Vol-7-1_Dumais-et-Soucy-La-maternelle-4-ans-a-CC%80-temps-plein-14-11-2020.pdf
- 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. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.6.1428>
- Duru-Bellat, M. (1994). Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psychosociales. *Revue française de pédagogie*, 109, 111-141.
- Elkind, D. (2008). Can we play? Dans R. House. (dir.), *Too much, too soon? : Early learning and the erosion of childhood*. Hawthorn Press.
- Elkonin, D. B. (2005). The subject of our research: The developed form of play. *Journal of Russian and East European Psychology*, 43(1), 22-48. <https://doi.org/10.1080/10610405.2005.11059242>
- Ferreiro, E. (2000). *L'écriture avant la lettre*. Hachette.
- Fesseha, E. et Pyle, A. (2016). Conceptualising play-based learning from kindergarten teachers' perspectives. *International Journal of Early Years Education*, 24(3), 361-377. <https://doi.org/10.1080/09669760.2016.1174105>
- 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://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9781315473536-6/pedagogical-positioning-play-teachers-being-inside-outside-children-imaginary-play-marilyn-fleer>
- Foulin, J. N. et Pacton, S. (2006). La connaissance du nom des lettres : précurseur de l'apprentissage du son des lettres. *Éducation et francophonie*, 34(2), 28-56. <https://doi.org/10.7202/1079021ar>
- Fowler, R. C. (2018). The Disappearance Of Child-Directed Activities And Teachers Autonomy From Massachussetts' Kindergartens. *Defending the early years*. <https://eric.ed.gov/?id=ED609187>

- Fuchs, D., Fuchs, L. S., Thompson, A., Otaiba, S. A., Yen, L., Yang, N. J., Braun, M. et O'Connor, R. E. (2001). Is reading important in reading-readiness programs? A randomized field trial with teachers as program implementers. *Journal of Educational Psychology*, 93(2), 251–267. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.93.2.251>
- Gallant, P. A. (2009). Kindergarten teachers speak out: “Too much, too soon, too fast!”. *Reading Horizons*, 49(3), 201-220. https://scholarworks.wmich.edu/reading_horizons/vol49/iss3/3/
- Giasson, J. (2003). *La lecture : De la théorie à la pratique*. Chenelière Éducation.
- Giasson, J. (2011). *La lecture: apprentissage et difficultés*. Chenelière Education.
- Gillain-Mauffette, A. (2009). Le jeu, une espèce en voie d’extinction? *Revue Préscolaire*, 47(1), 22-51. <https://aepqiosk.milibris.com/>
- Gillis, J. (2007). Preschool and kindergarten teacher’s views on school readiness: A comparison between Silkeborg, Denmark and Truro, Nova Scotia. Mount Saint Vincent University. https://www.collectionscanada.gc.ca/obj/thesescanada/vol2/002/MR34671.PDF?is_thesis=1&oclc_number=612697205
- Guay, M.-H. et Prud’homme, L. (2018) La recherche-action Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : Étapes et approches* (4^e éd., 235-267). Les Presses de l’Université de Montréal.
- Hancock, F. (2008). Emerging literacy. Dans T. Linder (dir.), *Transdisciplinary play-based assessment* (2e éd., p. 401-433). Paul H. Brookes.
- Haslip, M. J. et Gullo, D. F. (2017). The changing landscape of early childhood education: Implications for policy and practice. *Early Childhood Education Journal*, 1-16. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10643-017-0865-7>
- Hirsh-Pasek, K. et Golinkoff, R. (2011). The Great Balancing Act: Optimizing Core Curricula through Playful Pedagogy. Dans E.E. Zigler, W.S. Gilliam et W. Barnett (dir.), *The pre-K debates: Current controversies and issues* (p.110-116). Paul H Brookes Publishing.
- Hume, L. E., Allan, D. M. et Lonigan, C. J. (2016). Links between preschoolers' literacy interest, inattention, and emergent literacy skills. *Learning and Individual Differences*, 47, 88-95. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2015.12.006>
- King, K. et Gurian, M. (2006). Teaching to the Minds of Boys. *Educational Leadership*, 64(1), 56-58. <https://eric.ed.gov/?id=EJ745636>
- Larivée, S. J. et Terrisse, B. (2010). Jeu et apprentissage à la maternelle: entre finalités, intentions et pratiques éducatives. Dans J. Bédard et G. Brougère (dir.), *Jeu et apprentissage: quelles relations?* (p. 83-102). Éditions du CRP.
- Levin, D.E. (2013) *Beyond remote controlled children. Teaching young children in the media age*. National Association for the Education of Young Children.
- 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). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2293>

- Lynch, M. (2015). More play, please: The perspective of kindergarten teachers on play in the classroom. *American Journal of Play*, 7(3), 347-370. <https://eric.ed.gov/?id=ej1070249>
- Marcon, R. A. (2002). Moving up the Grades: Relationship between Preschool Model and Later School Success. *Early Childhood Research and Practice*, 4(1), 1-24. <https://eric.ed.gov/?id=ED464762>
- Marinova, K. (2014). *L'intervention éducative au préscolaire: Un modèle de pédagogie du jeu*. Presses de l'Université du Québec.
- Marinova, K. (2015). Les situations d'apprentissage issues du jeu : forme ludique ou/et forme scolaire? Dans les Actes de colloque *Le jeu en contextes éducatifs pendant la petite enfance* (p.93-106). Livres en ligne du Centre de Recherche et d'Intervention sur la Réussite Scolaire (CRIRES).
- Marinova, K. et Drainville, R. (2019). La pression ressentie par les enseignantes à adopter des pratiques scolarisantes pour les apprentissages du langage écrit à l'éducation préscolaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 42(3), 605-634. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/3490>
- 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), 352–375. <https://doi.org/10.7202/1077972ar>
- 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>
- Michelet, A. (1999). *Le jeu de l'enfant : progrès et problèmes*. OMEP.
- Miller, E. et Almon, J. (2009). *Crisis in the Kindergarten: Why Children Need to Play in School*: Alliance for Childhood.
- Ministère de la Famille (MFA). (2024). *Ratio du personnel de garde en service de garde*. <https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/services-de-garde/parents/legal-illegal-reconnu/services-garde-reconnus/Pages/personnel-en-nombre-suffisant-et-qualifie.aspx>
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2001). *Programme de formation de l'école québécoise*. Éducation préscolaire, enseignement primaire. Gouvernement du Québec. <https://www.education.gouv.qc.ca/enseignants/pfeq>
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2021). *Programme-cycle de l'éducation préscolaire*. Programme de formation de l'école québécoise. Gouvernement du Québec. https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/Programme-cycle-prescolaire.pdf
- Ministère de l'Éducation (MEQ). (2022). *Le projet éducatif. Guide*. Gouvernement du Québec. https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/projet-educatif-guide.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2009). *La lecture et l'écriture chez les garçons... de A à Z. Comment aider les garçons en lecture et en écriture? Compte-rendu d'une recherche-action collaborative effectuée sur une période de cinq ans auprès de garçons de milieux défavorisés*. Gouvernement du Québec.

https://www.education.gouv.qc.ca/references/tx-solrtyperecherchepublicationtx-solrpublicationnouveau/resultats-de-la-recherche/detail/article?tx_news_pi1%5Bnews%5D=477&cHash=e726616e5e887b7c63eaf0ae06539b5f

- Montagner, H. (2012). *L'enfant et la communication : comment gestes, attitudes, vocalisations deviennent des messages*. Dunod.
- Morin, M. F. et Montésinos-Gelet, I. (2007). Effet d'un programme d'orthographe approchées en maternelle sur les performances ultérieures en lecture et en écriture d'élèves à risque. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(3), 663-683. <https://doi.org/10.7202/018963ar>
- Morrisette, J. (2012). Quelques ficelles du métier de chercheur collaboratif. *Recherches qualitatives*, hors-série (13), 5-19. http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v13/RQ%20HS%2013%20Morrisette.pdf
- National Reading Panel. (2008). Developing Early Literacy: Report of the National Early Literacy Panel. Executive Summary. A Scientific Synthesis of Early Literacy Development and Implications for Intervention. <http://lincs.ed.gov/publications/pdf/NELPReport09.pdf>
- 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, 147-162. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2015.01.006>
- Nicolopoulou, A., Scales, B. et Weintraub, J. (1994). Gender differences and symbolic imagination in the stories of four-year-olds. *The need for story: Cultural diversity in classroom and community*, 102-123.
- 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*. Institut de la statistique du Québec. <https://statistique.quebec.ca/fr/document/predire-la-reussite-scolaire-des-enfants-en-quatrieme-annee-a-partir-de-leurs-habiletés-cognitives-comportementales-et-motrices-a-la-maternelle>
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2021). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (5^e éd.). Armand Colin.
- Parker, A. et Neuhauser-Pritchett, S. (2006). Developmentally appropriate practice in kindergarten: Factors shaping teacher beliefs and practice. *Journal of research in childhood education*, 21(1), 65-78. <https://doi.org/10.1080/02568540609594579>
- Pépin, M. et Desgagné, S. (2017). La double vraisemblance au fondement de la collaboration de recherche : retour sur la démarche de coconstruction d'un projet entrepreneurial à l'école primaire. *Phronesis*, 6(1-2), 126-139. <https://doi.org/10.7202/1040223ar>
- Pires, A. P. (1997). Échantillonnage et recherche qualitative : essai théorique et méthodologie. Dans J. Poupart et Groupe de recherche interdisciplinaire sur les méthodes qualitatives (dir.), *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 113-172). Gaëtan Morin.
- Puranik, C. S. et Lonigan, C.J. (2011). From scribbles to scrabble: preschool children's developing knowledge of written language. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 24(5), 567-589. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11145-009-9220-8>

- 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. <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), 219-233. <https://doi.org/10.1080/02568543.2017.1416006>
- Pyle, A., Prioletta, J. et Poliszczuk, D. (2017). The Play-Literacy Interface in Full-day Kindergarten Classrooms. *Early Childhood Education Journal*, 46, 117-127. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10643-017-0852-z>
- Resnick, M. (2016). *Pre-service student-teachers' perceptions of play in the early childhood classroom after research analysis with discussion-case application: A sequential explanatory mixed methods approach* (Thèse de doctorat, Rowan University). <https://www.proquest.com/docview/1767414912?pqorigsite=gscholar&fromopenview=true&sourcetype=Dissertations%20&%20Theses>
- Rohde, L. (2015). The comprehensive emergent literacy model: early literacy in context. *SAGE Open*, 5(1). <https://doi.org/10.1177/2158244015577664>
- Sawyer, R. K. (2003). *Improvised dialogues: Emergence and creativity in conversation*. Greenwood Publishing Group.
- Sawyer, R. K. et DeZutter, S. (2007). *Improvisation: A lens for play and literacy research* (2e éd.). Routledge.
- Shanahan, T. et Lonigan, C. J. (2013). *Early childhood literacy: The national early literacy panel and beyond*. Paul H. Brookes Publishing Company.
- Simard, M., Lavoie, A. et Audet, N. (2018). *Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle 2017*. Institut de la statistique du Québec. <http://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/sante/enfants-ados/developpement-enfants-maternelle-2017.pdf>
- Singer, D. G., Golinkoff, R. M. et Hirsh-Pasek, K. (2006). *Play= Learning: How play motivates and enhances children's cognitive and social-emotional growth*. Oxford University Press.
- Sirois, P., Boisclair, A., Darveau, M. et Hébert, M. (2010). Écriture et entrée dans l'écrit. Dans H. Makdissi, A. H. Boisclair et P. Sirois (dir.), *La littérature au préscolaire une fenêtre ouverte vers la scolarisation*. Presses de l'Université du Québec.
- Stipek, D. (2006). No child left behind comes to preschool. *The Elementary School Journal*, 106(5), 455-466. <https://www.journals.uchicago.edu/doi/abs/10.1086/505440>
- Strickland, D. S. et Morrow, L. M. (2000). *Beginning reading and writing*. Teachers College Press.
- 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>
- Toub, T.S., Rajan, V., Golinkoff, R. et Hirsh-Pasek K. (2016) Guided Play: A Solution to the Play Versus Learning Dichotomy. Dans D.C. Geary et D.B. Berch (dir.), *Evolutionary Perspectives on Child Developmental Education* (p. 117-141). <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-319-29986-0>

- 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/2000/1/D1782.pdf>
- Thériault, P. (2010). Développement de la conscience de l'écrit: interventions éducatives d'enseignantes de la maternelle quatre ans en milieux défavorisés. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 45(3), 371-392. <https://doi.org/10.7202/1003568ar>
- Thériault, J. et Lavoie, N. (2004). *L'éveil à la lecture et à l'écriture : une responsabilité familiale et communautaire*. Logiques.
- Viriot-Goeldel, C., Tazouti, Y., Geiger-Jaillet, A., Matter, C., Carol, R. et Deviterne, D. (2009). Comparaison des effets des variables individuelles et contextuelles sur les performances scolaires des élèves en France et en Allemagne à la fin des deux premières années de scolarisation, *Recherches & éducations*, 2, 233-253. <http://journals.openedition.org/rechercheseducations/528>
- 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/10.1111/mbe.12015>
- Whitebread, D. Basilio, M. Kuvalja, M. et Verma, M. (2012). *The importance of play*. Toy Industries of Europe.
- Whitehurst, G. J. et Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69, 848-872. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1998.tb06247.x>