

Rapport de recherche

PROGRAMME ACTIONS CONCERTÉES

Lire et écrire dans des situations d'apprentissage issues du jeu : construire un savoir partagé

Chercheure principale

Krasimira Marinova, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

Cochercheurs

France Dubé, Université du Québec à Montréal

Christian Dumais, Université du Québec à Trois-Rivières

Pascal Grégoire, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

Mirela Moldoveanu, Université du Québec à Montréal

Thomas Rajotte, Université du Québec à Rimouski

Brigitte Campbell, Commission scolaire des Patriotes

Établissement gestionnaire de la subvention

Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

Numéro du projet de recherche

2017-LC-197400

Titre de l'Action concertée

Programme de recherche sur l'écriture et la lecture

Partenaires de l'Action concertée

Le Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) et
le Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FRQSC)

Table des matières

Identification.....	4
----------------------------	----------

Partie A – Contexte de la recherche (max 4 pages)

1.Problématique	5
2. Principales questions de recherche et/ou hypothèses	7
3. Objectifs poursuivis.....	8

Partie B - Pistes de solution en lien avec les résultats, retombées et implications de vos travaux (maximum 5 pages).....

1. À quels types d'auditoire (décideurs, gestionnaires, intervenants, autres) s'adressent vos travaux ?	9
2. Que pourraient signifier vos conclusions pour les décideurs, gestionnaires ou intervenants ?.....	9
3. Quelles sont les retombées immédiates ou prévues de vos travaux sur les plans social, économique, politique, culturel ou technologique ?	10
4. Quelles sont les limites ou quel est le niveau de généralisation de vos résultats ?	11
5. Quels seraient les messages clés à formuler selon les types d'auditoire visés ?	11
6. Quelles seraient les principales pistes de solution selon les types d'auditoire visés?	12

Partie C – Méthodologie (maximum 1 page).....

1. Description et justification de l'approche méthodologique privilégiée	14
2. Description et justification des méthodes de cueillette de données	

3. Corpus (différentes sources) ou échantillon (taux de réponses, robustesse des données, etc.)..... 14
4. Stratégies et techniques d'analyse : 14

Partie D – Résultats (maximum 7 pages)

1. Quels sont les principaux résultats obtenus? 15
2. À la lumière de vos résultats, quelles sont vos conclusions et pistes de solution ? 20
3. Quelles sont les principales contributions de vos travaux en matière d'avancement des connaissances.....21

Partie E - Pistes de recherche (maximum 1 page)21

1. Quelles nouvelles pistes ou questions de recherche découlent de vos travaux (en matière de besoins de connaissances ; de pratiques, d'intervention)? 21
2. Quelle serait la principale piste de solution à cet égard? 22

Partie F – Références et bibliographie (maximum 2 pages).....22

Partie A – Contexte de la recherche (max 4 pages)

1. Problématique

Des chercheurs soutiennent que l'apprentissage de l'écrit avant l'école primaire se fonde sur plusieurs habiletés et connaissances à l'oral et à l'écrit (Bourke et Chartier, 2014; Caravolas *et al.*, 2013), lesquelles auraient une valeur prédictive de la réussite ultérieure en lecture et en écriture. Dans les recherches, deux courants distincts s'opposent quant aux habiletés à développer et aux moyens à préconiser (CSÉ, 2012). Les chercheurs adhérant au premier courant recommandent l'enseignement explicite et systématique du nom et du son des lettres en affirmant que ces connaissances prédisent le succès de l'apprentissage ultérieur de la lecture (Bara *et al.*, 2008; Brodeur *et al.*, 2006; Shanahan et Lonigan, 2013). Les chercheurs adoptant le courant de l'émergence de l'écrit défendent l'idée que c'est seulement en relation avec les autres que l'enfant peut construire ses connaissances, et ce dans des situations de communication signifiantes (Christie et Roskos, 2015; Pellegrini et Galda, 2000; Thériault, 2010). Dans l'approche de l'émergence de l'écrit, le jeu est donc un contexte d'apprentissage à privilégier.

Selon Roskos et Christie (2011), le lien entre le jeu et la lecture et l'écriture est un espace où le jeu, le langage et les comportements de lecteur/scripteur émergents en lecture convergent et interagissent. D'un point de vue pédagogique, la relation entre l'environnement du jeu et les habiletés précoces en lecture et écriture est une question clé (Christie et Roskos, 2009). Plusieurs chercheurs soulignent que l'aménagement des aires de jeu symbolique où l'écrit est présent est une condition favorisant le développement de la conscience de l'écrit (Giasson, 2011; Pellegrini et Galda, 2000; Thériault, 2010). La présence de matériel écrit approprié aux rôles exploités contribue à la découverte des fonctions de l'écrit et motive les enfants à reproduire des

comportements de lecteur et de scripteur (Morrow et Schickedanz, 2006; Pellegrini et Galda, 2000; Roskos et Christie, 2001). En comparant les comportements des enfants dans des environnements enrichis et non enrichis en écrit, les chercheurs ont montré les bénéfices de l'exposition des enfants à l'écrit sur leur compréhension des fonctions de la lecture et de l'écriture (Roskos *et al.*, 2010). Un environnement physique riche en matériel écrit n'est toutefois pas suffisant (Diamond, 2008). Une interaction sociale dans le jeu véhiculant la valeur de l'écrit est tout aussi importante, car même dans un environnement riche, il arrive que les occasions qu'ont les enfants de s'engager dans la découverte et l'exploration de l'écrit demeurent limitées (Guo *et al.*, 2012; Lynch, 2011). Roskos et Christie (2013) constatent que lorsque l'environnement de jeu est enrichi de matériel écrit et lorsque le jeu est soutenu par l'adulte, la fréquence des comportements de lire et d'écrire des enfants augmente de façon significative.

Dans la recension des écrits scientifiques, il ressort clairement un lien entre le jeu symbolique et la motivation de l'enfant à lire et à écrire. Selon Vygotsky (1934/1985), « les motifs incitant à recourir au langage écrit sont encore peu à la portée de l'enfant qui commence à apprendre à écrire » (p. 341). C'est par le plaisir vécu dans le jeu que la motivation est stimulée (Gerde *et al.*, 2015; Olds et Papalia, 2005; Roskos et Christie, 2011). Les interactions avec leurs pairs dans le jeu impliquant l'imitation représentent un facteur puissant de la motivation. Elles contribuent à leur engagement dans des activités d'écriture (Gerde *et al.*, 2015). Le jeu crée des occasions de jouer avec le langage écrit, pas seulement seul, mais aussi avec les pairs (Neuman et Roskos, 1992; Vukelich et Christie, 2009), ce qui augmente la motivation. Celle-ci est déterminée par les perceptions qu'a l'apprenant de la valeur de l'activité (Viau, 2003). Ainsi, lorsque les enfants perçoivent les expériences en lecture et en écriture comme des activités ludiques

librement choisies, ces expériences deviennent signifiantes pour eux et renforcent leur motivation, ce qui n'est pas le cas lorsque les tâches sont perçues comme imposées par l'adulte (Brandscombe, 1991; Christie, 1991). En outre, le jeu répond aux intérêts variés et aux différentes personnalités des enfants et leur offre des façons appropriées d'exploiter l'écrit : utiliser l'écrit pour représenter un objet ou reproduire un événement; exploiter le matériel; s'attarder aux procédures conventionnelles; amorcer et maintenir des interactions sociales (Rowe et Nietzel, 2010).

Plusieurs études notent une vulnérabilité en lecture et écriture chez les garçons (Duru-Bellat, 1994; ISQ, 2013; King et Gurian, 2006; MELS, 2009; Nocolopoulou et *al.*, 1994). Cependant, selon Baroody et Diamond (2013), les intérêts et l'engagement des garçons envers les activités de lecture et d'écriture dans le jeu ne diffèrent pas significativement de ceux des filles, ce qui n'est pas nécessairement le cas dans d'autres contextes, d'où l'hypothèse que le jeu serait favorable à l'émergence de l'écrit tant chez les filles que chez les garçons.

Bien que le lien du jeu et de l'émergence de l'écrit suscite un fort intérêt et mobilise plusieurs chercheurs, Roskos et Christie (2013) mentionnent que nombre d'auteurs supposent que le jeu et la lecture et l'écriture partageraient la même base, mais l'idée semble difficile à prouver. C'est ici que se situe la limite des connaissances et qu'un besoin de nouvelles connaissances se fait sentir.

2. Principales questions de recherche et/ou hypothèses

- 1) Quels liens existe-t-il entre les habiletés des enfants à utiliser les schémas du jeu symbolique (la substitution; le comportement de rôle; le scénario et les habiletés reliées

à trois composantes de l'émergence de l'écrit (l'aspect fonctionnel, l'aspect conventionnel et l'aspect sonore)?

- 2) Quel sera l'impact, sur l'émergence de l'écrit, d'un modèle de situations d'apprentissage issues du jeu (SAIJ) chez les enfants d'âge différent (en mois) et de sexe différent?¹

3. Objectifs poursuivis

- 1) Répertorier les pratiques enseignantes déclarées visant à soutenir l'émergence de l'écrit, ainsi que le potentiel du jeu éventuellement utilisé;
- 2) Établir les liens entre les habiletés des enfants à utiliser les schémas du jeu symbolique et celles reliées à trois composantes de l'émergence de l'écrit;
- 3) Comprendre la construction d'un savoir partagé de lire et d'écrire dans des SAIJ;
- 4) Vérifier l'effet d'un modèle de SAIJ sur la progression de l'émergence de l'écrit;
- 5) Établir les différences de cet effet entre les groupes d'enfants d'âge différent (en mois) et ceux de sexe différent.

¹En 2017, nous avons recruté des classes en milieu défavorisé et en milieu favorisé en nous basant sur les indices de défavorisation par école publiés en 2012 par le ministère de l'Éducation. En 2018, une nouvelle publication fournit des indices de défavorisation qui diffèrent de ceux publiés en 2012. Certaines classes de notre échantillon ont donc changé d'indice, passant d'un statut « défavorisé » à un statut « favorisé » et l'inverse. Sachant que cela peut constituer un sérieux biais méthodologique, nous avons décidé de ne pas considérer la variable « milieu socioéconomique » dans nos analyses.

Partie B - Pistes de solution en lien avec les résultats, retombées et implications de vos travaux (maximum 5 pages)

1. À quels types d'auditoire (décideurs, gestionnaires, intervenants, autres) s'adressent vos travaux ?

Les résultats s'adressent aux décideurs dans la mesure où ils fournissent des données empiriques pour situer les programmes d'éducation préscolaire dans l'approche développementale. Ils mettent tout particulièrement l'accent sur le lien entre le jeu symbolique et les premiers apprentissages de l'écrit, offrant ainsi des appuis à la réaffirmation de l'approche d'apprentissage par le jeu. Ils s'adressent aussi aux gestionnaires (directions d'écoles et commissions scolaires) en démontrant la nécessité d'intégrer le modèle de SAIJ dans les projets éducatifs. Les intervenantes (enseignantes, orthopédagogues et orthophonistes) pourront également en tirer profit en s'inspirant, dans leurs pratiques, du modèle proposé et mis à l'essai. Enfin, les résultats intéresseront sans doute les professeurs œuvrant dans la formation initiale et continue des enseignantes.

2. Que pourraient signifier vos conclusions pour les décideurs, gestionnaires ou intervenants ?

Pour les décideurs : Nos conclusions signifient que l'apprentissage par le jeu a des avantages et produit de meilleurs résultats que d'autres types d'enseignement. Dans la perspective de création d'un cycle à l'éducation préscolaire, l'approche d'apprentissage par le jeu devrait être privilégiée, y compris (ou surtout) pour les premiers apprentissages de la langue écrite.

Pour les gestionnaires : Nos conclusions montrent qu'un modèle d'apprentissage basé sur le jeu symbolique est aussi efficace (ou plus!) que d'autres types d'enseignement pour les filles et il est nettement plus efficace pour les garçons. Rien ne justifie donc la recommandation (parfois l'imposition) d'autres types d'enseignement.

Pour les intervenantes et les enseignantes : Nos conclusions signifient que des pratiques enseignantes visant à soutenir l'émergence de l'écrit dans des SAIJ devraient être développées et appliquées par toutes les enseignantes à l'éducation préscolaire.

3. Quelles sont les retombées immédiates ou prévues de vos travaux sur les plans social, économique, politique, culturel ou technologique ?

La première retombée de cette recherche est l'élaboration et la validation d'un modèle de SAIJ pour l'émergence de l'écrit. Ce modèle est facilement transférable et demande un investissement minime en matière de matériel pédagogique et de temps (aucun matériel pré-préparé à acheter). Les outils produits pour soutenir son implantation peuvent être reproduits, adaptés et ajustés à très faible coût. En revanche, l'investissement de l'enseignante dans le modèle est à considérer : une meilleure reconnaissance du travail de l'enseignante dans le jeu symbolique (planification des apprentissages, soutien du jeu symbolique, observation des enfants, préparation du matériel, interventions, etc.) aidera à la réussite du modèle. Une deuxième retombée est la constitution d'une base de données. Les résultats d'évaluation des enfants ont été archivés dans une base de données dans les commissions scolaires et pourront être utilisés pour une future recherche longitudinale visant à établir les effets à long terme du modèle de SAIJ. Une troisième retombée est reliée à la nature des résultats fournis par cette recherche. Nos résultats révèlent le lien entre le jeu symbolique et l'émergence de l'écrit, ce qui permettra au ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur de réaffirmer l'approche d'apprentissage par le jeu et de renforcer la place accordée au jeu dans les programmes d'éducation préscolaire. Cette retombée prend toute sa valeur considérant le débat actuel portant sur le choix de l'approche à adopter pour les premiers apprentissages de l'écrit (émergence de l'écrit ou enseignement explicite et systématique du nom et du son des lettres, ainsi que des habiletés de conscience phonologique).

4. Quelles sont les limites ou quel est le niveau de généralisation de vos résultats ?

a) L'échantillonnage : Lors de la première phase du projet, nous avons eu recours à un échantillonnage non probabiliste de type accidentel. Lors de la deuxième phase, nous avons procédé à un échantillonnage intentionnel en recrutant 11 enseignantes au profil développemental pour le groupe expérimental et 13 au profil mixte ou scolarisant pour le groupe contrôle. Les enfants de ces classes constituent l'échantillon pour la deuxième phase. Il s'agit d'un échantillonnage non probabiliste, chaque enfant ayant la même chance de se retrouver dans le groupe contrôle ou le groupe expérimental. Compte tenu du type d'échantillonnage, de la diversité et de la taille de l'échantillon, les résultats peuvent prétendre à une généralisation. Toutefois, plusieurs variables (milieu familial, mode de garde avant l'entrée à la maternelle, développement global, état de la santé, etc.) n'ayant pas été contrôlées, ceci nuance certes le niveau de généralisation.

b) Les analyses filles-garçons : Une analyse différenciée selon le sexe a été effectuée : les groupes expérimentaux et contrôle constitués de garçons ou de filles uniquement ont été comparés. Ce type d'analyse « isole » les filles des garçons, ou l'inverse, et ne tient pas compte de l'influence des uns sur les autres dans une classe mixte. Les conclusions de cette analyse sont donc à considérer avec prudence.

5. Quels seraient les messages clés à formuler selon les types d'auditoire visés ?

Pour les décideurs : L'approche d'apprentissage basé sur le jeu donne de meilleurs résultats que d'autres types d'enseignement des lettres et des sons. Nous invitons donc les décideurs à miser sur les modes naturels d'apprentissage de l'enfant comme le jeu symbolique, et ce tout spécialement dans le but de prévention des difficultés en lecture. De plus, nous suggérons au MEES de rendre accessibles aux commissions scolaires et aux directions d'école les résultats des recherches révélant qu'un apprentissage par le

jeu donne de meilleurs résultats en lecture et en écriture que d'autres types d'enseignement des lettres et des sons.

Pour les gestionnaires : L'investissement de l'enseignante travaillant avec le modèle de SAIJ est à considérer. Nous invitons donc les gestionnaires à reconnaître et à apprécier davantage le travail de l'enseignante dans une approche par le jeu. Certains gestionnaires sont aussi invités à rompre avec la vision qu'un enseignement explicite des lettres et des sons est le seul modèle à appliquer à l'éducation préscolaire.

Pour les intervenantes et les enseignantes : Le modèle de SAIJ se distingue grandement de l'enseignement traditionnel de type scolaire. Nous invitons donc les enseignantes à oser sortir des sentiers battus, à prendre une posture ludique et à s'intégrer dans le jeu des enfants afin de réaliser des SAIJ. Nous les encourageons à appuyer leurs espoirs pédagogiques sur le jeu: le moyen naturel du jeune enfant pour construire ses apprentissages, y compris ceux en lecture et écriture.

6. Quelles seraient les principales pistes de solution selon les types d'auditoire visés?

Pour les décideurs:

- Dans les politiques et les programmes publics, réaffirmer l'approche développementale et accorder une place centrale à l'apprentissage par le jeu; tenir compte de la situation des garçons qui obtiennent de meilleurs résultats en émergence de l'écrit dans un contexte d'apprentissage par le jeu;
- Dans les documents officiels, souligner explicitement le contenu de l'émergence de l'écrit: celui-ci comprend non seulement les aspects conventionnel et phonologique, mais également l'aspect fonctionnel du langage écrit, lequel est relié à l'habileté de compréhension de textes;
- Dans les orientations relatives aux dépistages des difficultés d'apprentissage en lecture et en écriture, considérer l'écart existant entre les enfants selon leur âge (en mois),

sachant qu'il se maintient jusqu'à la fin de l'âge préscolaire, peu importe l'approche utilisée;

- Recommander aux commissions scolaires et aux enseignantes de situer leurs projets éducatifs dans l'approche de l'émergence de l'écrit et appuyer les apprentissages sur le jeu.

Pour les gestionnaires:

- Orienter les projets éducatifs vers un modèle d'apprentissage par le jeu;
- S'informer sur les effets des différentes approches d'apprentissage de la lecture et de l'écriture à l'éducation préscolaire et tenir compte, dans leur choix.
- Encourager les enseignantes à développer des pratiques développementales pour soutenir les apprentissages de la lecture et de l'écriture et leur proposer des formations continues portant sur l'apprentissage par le jeu.

Pour les enseignantes et les intervenantes

- Accorder une place dans l'espace et dans le temps au jeu symbolique et le considérer comme une période dans l'horaire de la journée qui revêt une grande importance pour les apprentissages du langage écrit;
- Améliorer leurs pratiques relatives à l'apprentissage du langage écrit dans ou par le jeu symbolique et coconstruire avec les enfants des SAIJ;
- Suivre des formations en pédagogie du jeu afin de développer leurs compétences à soutenir le jeu symbolique et à y créer des conditions favorables à l'émergence de l'écrit;
- Maîtriser le contenu de l'émergence de l'écrit et tenir compte dans leurs interventions de toutes ses composantes et plus particulièrement de l'aspect fonctionnel de l'écrit, lequel est relié à l'habileté de compréhension de textes.

Partie C – Méthodologie (maximum 1 page)

1. Description et justification de l'approche méthodologique privilégiée

Une recherche quasi expérimentale avec un devis mixte a été réalisée. Cette approche offre de grandes possibilités pour collecter des données quantitatives et qualitatives.

2. Description et justification des méthodes de cueillette de données

1) Un questionnaire sur les pratiques des enseignantes a été utilisé afin de sélectionner les participantes pour la deuxième phase de la recherche; 2) Un test d'évaluation de l'émergence de l'écrit a été passé à des enfants pour évaluer leur progression; 3) Des observations ont été menées pour apprécier les habiletés des enfants dans le jeu; 4) Des observations structurées ont été réalisées pour recueillir des données qualitatives quant à l'implantation du modèle de SAIJ en classe; 5) Des entretiens semi-dirigés ont été réalisés pour comprendre le processus d'application du modèle de SAIJ.

3. Corpus (différentes sources) ou échantillon (taux de réponses, robustesse des données, etc.)

Nous avons reçu 159 réponses d'enseignantes de 16 commissions scolaires. Dans la deuxième phase de la recherche 24 enseignantes et 363 enfants (171 filles et 192 garçons) ont participé à l'étude. Ils étaient répartis en 13 classes contrôles et 11 classes expérimentales qui provenaient de cinq régions du Québec.

4. Stratégies et techniques d'analyse :

La stratégie d'analyse comprend : 1) Comparaison des moyennes des variables « Pratiques scolarisantes » et « Pratiques développementales » par le test t pour échantillons appariés; 2) analyse par modèles multiniveaux (modèles mixtes) pour comparer les groupes et évaluer l'effet du sexe et de l'âge en tenant compte de la structure emboîtée des données; 3) analyse thématique pour traiter les données qualitatives.

Partie D- Résultats (maximum 7 pages)

1. Quels sont les principaux résultats obtenus?

Résultats de l'analyse des données issues d'un questionnaire sur les pratiques enseignantes

Nous avons constaté que la moyenne des scores totaux obtenus par les participantes à l'échelle « Pratiques développementales » ($m = 50,31$) est inférieure à celle des scores totaux à l'échelle « Pratiques scolaires » ($m = 53,11$). La différence est significative ($p < 0,05$), ce qui indique une préférence des participantes pour les pratiques scolaires. Un croisement du score individuel obtenu à l'échelle « Pratiques développementales » avec celui obtenu à l'échelle « Pratiques scolaires » nous a permis d'établir la position de chaque enseignante sur le continuum « préférence pour des pratiques développementales - préférence pour des pratiques scolaires » afin de déterminer son profil. Les résultats révèlent que ce n'est qu'une faible proportion de participantes qui présente un profil clairement défini : 17 % ($n = 27$) ont un profil développemental, alors que 9,4 % ($n = 15$) ont un profil scolaire. Pour la majorité des participantes, soit 73,6 % ($n = 117$), il n'a pas été possible de déterminer un profil clairement défini. Leur préférence de pratiques étant ambivalente, elle renvoie à un profil indécis ou mixte. L'observation de la variable « Valeur accordée au jeu » a permis de constater que les enseignantes affirment accorder une grande valeur au jeu ($m = 35,56/40$). Constatant que cette variable *plafonne vers le haut* et qu'elle ne se distribue pas normalement, nous avons pris la décision de la dichotomiser en séparant le groupe à la médiane. Deux groupes ont ainsi été formés. L'un pourrait être qualifié de groupe pro-jeu ($m = 39,01$) et l'autre de groupe ayant des réserves à l'égard du jeu ($m = 32,10$). Cependant, le test t montre que la différence de ces groupes sur l'échelle « Pratiques développementales » est significative ($p < 0,05$), alors que celle sur l'échelle « Pratiques scolaires » ne l'est pas. Cela indique l'existence d'un lien positif entre la

valeur accordée au jeu et la préférence des pratiques développementales, alors que l'existence d'un lien négatif entre la valeur accordée au jeu et la préférence des pratiques de nature scolarisante n'a pu être confirmée statistiquement.

Résultats de l'analyse des données issues du test de l'émergence de l'écrit

Prétest : Nous avons passé le test de l'émergence de l'écrit à 371 enfants à l'automne 2017. Excluant les huit enfants qui étaient absents lors de la deuxième prise de mesure au printemps 2018, nous avons donc un échantillon de 363 enfants (192 garçons, 171 filles) provenant de 24 classes. À ce moment, nous avons considéré cet échantillon sans tenir compte du groupe de l'enfant (expérimental ou contrôle). Quatre variables ont été observées : « Habiletés et connaissances de l'enfant reliées à l'émergence de l'écrit »; « Habiletés et connaissances de l'enfant reliées à l'aspect fonctionnel de l'écrit »; « Habiletés et connaissances de l'enfant reliées à l'aspect conventionnel de l'écrit » et « Habiletés et connaissances de l'enfant reliées à l'aspect sonore de l'écrit ». ² Les statistiques descriptives révèlent que sur une échelle de 90 points, la moyenne totale obtenue à la variable « Émergence de l'écrit »³ est de 48,41. On observe que sur un maximum de 30 points, la moyenne la plus basse a été obtenue à la sous-échelle « Aspect fonctionnel » (m=13,59), alors que celle à la sous-échelle « Aspect conventionnel » s'avère la plus élevée (m=19,20). La moyenne à la sous-échelle « Aspect sonore » se situe entre les deux (m=15,63).

Pour chacune des sous-échelles ainsi que pour le score total nous avons comparé les moyennes du groupe des garçons à celles du groupe des filles. Le sommaire des résultats

² Par souci d'économie, ces variables seront appelées « Émergence de l'écrit », « Aspect fonctionnel », « Aspect conventionnel » et « Aspect sonore ».

³ L'échelle « Émergence de l'écrit » est constitué de trois sous-échelles, soit « Aspect fonctionnel », « Aspect conventionnel » et « Aspect sonore ».

est présenté au tableau 2. En observant le tableau 2, on constate que la moyenne du groupe des garçons est plus basse que celle du groupe des filles, et ce, tant pour l'échelle globale « Émergence de l'écrit » que pour chacune des sous-échelles. Ainsi, à la variable « Émergence de l'écrit », les garçons ont une moyenne de 45,05, alors que celle des filles est de 51,04; à la variable « Aspect fonctionnel » la moyenne des garçons est de 12,69 alors que celle des filles est de 14,59; à la variable « Aspect conventionnel » la moyenne des garçons est de 18,34, alors que celle des filles est de 20,16; à la variable « Aspect sonore », la moyenne des garçons est de 15,03, alors que celle des filles est de 16,30. Toutes ces différences sont d'ailleurs statistiquement significatives. Les moyennes augmentent avec l'âge⁴. Les différences observées à la variable « Émergence de l'écrit » sont significatives entre les « grands » et les « moyens », entre les « grands » et les « jeunes », ainsi qu'entre les « moyens » et les « jeunes ». En ce qui concerne les sous-échelles, des différences significatives sont observées dans toutes les paires de comparaison, sauf pour les comparaisons entre les « grands » et les « moyens » aux sous-échelles « Aspect fonctionnel » et

« Aspect sonore ». Sur le plan descriptif, nous avons aussi constaté une différence selon le rang⁵ dans le jeu. Plus le rang de l'enfant est élevé, plus sa moyenne augmente, et ce, tant pour l'échelle globale « Émergence de l'écrit » que pour chacune des sous-échelles. La différence entre les niveaux « haut » et « bas » est significative pour toutes les paires de comparaison.

⁴ Les enfants nés entre octobre et janvier forment le groupe des « grands », ceux nés entre février et mai le groupe des « moyens » et ceux nés entre juin et septembre le groupe des « jeunes ».

⁵ Pour la variable « Habiletés de jeu » nous avons divisé chaque classe à la médiane, et divisé à nouveau à la médiane chacun des deux groupes obtenus. Quatre groupes ont ainsi été formés: « bas », « moyen bas », « moyen haut » et « haut ».

Posttest : Nous avons passé le test de l'émergence de l'écrit, en juin 2018, après huit mois d'expérimentation du modèle de SAIJ. Nous avons comparé les deux groupes au regard des moyennes obtenues au temps 2 (posttest) avec covariable le score au temps 1 (prétest) et avons vérifié l'effet du sexe, de l'âge et du niveau d'habiletés de jeu symbolique. Nous avons observé la variable « Émergence de l'écrit » ainsi que les sous-échelles qui la composent, soit les variables « Aspect conventionnel », « Aspect fonctionnel » et « Aspect sonore ». Il faut noter que les résultats obtenus pour chaque variable peuvent être affectés par la présence des autres variables. Ils pourraient être un peu différents si le modèle n'incluait plus certaines variables.

Pour la variable « Émergence de l'écrit », laquelle représente l'ensemble des habiletés en émergence de l'écrit, la différence est de 5,22 points (sur un maximum de 90 points) et est significative ($p=0,004$). La moyenne augmente avec l'âge et le niveau des habiletés de jeu symbolique : la différence entre les « jeunes » et les « grands » est de 3,40 ($p=0,007$), alors que celle entre les enfants avec des habiletés de jeu de niveau « haut » et ceux de niveau « bas » est de 4,62 ($p=0,002$). Le sexe n'a pas d'effet significatif; l'interaction du sexe, de l'âge et des habiletés de jeu symbolique avec le groupe, non plus. En se basant sur les données de cet échantillon, on ne peut rejeter l'hypothèse que l'effet du modèle pédagogique est le même pour tous les groupes d'âge, pour tous les niveaux de jeu symbolique et pour les garçons et les filles.

Pour la variable « Aspect fonctionnel », la différence de la moyenne entre les groupes est de 3,19 points en faveur du groupe expérimental et est significative ($p=0,001$). Nous avons constaté une différence de 2,25 points entre les « grands » et les « jeunes ». Cette différence est significative ($p=0,001$). En ce qui concerne les habiletés dans le jeu, la

différence entre les « grands » et les « jeunes » est de 1,71 et est significative ($p=0,029$).

Le sexe n'est pas significatif, ni l'interaction entre le sexe et le groupe.

Pour la variable « Aspect conventionnel », il n'y a pas de différence statistiquement significative entre les groupes expérimental et contrôle. Entre les « grands » et les « jeunes », il existe une différence de 1,29 significative ($p=0,024$). Le niveau des habiletés de jeu symbolique a un effet significatif : la différence entre les enfants avec des habiletés de jeu de niveau « haut » et ceux de niveau « bas » est de 2,78 ($p=0,000$).

Le sexe n'est pas significatif ni l'interaction entre le sexe et le groupe.

Pour la variable « Aspect sonore », seul le niveau des habiletés de jeu symbolique est significatif mais pas son interaction avec le groupe. Le sexe et l'âge ne sont pas significatifs ni leurs interactions avec le groupe. Le groupe lui-même n'est pas significatif lorsqu'il est seul dans le modèle, mais lorsque la variable « Habiletés de jeu symbolique » est ajoutée, la différence de 1,65 points en faveur du groupe expérimental se rapproche du seuil de signification ($p=0,06$).

Analyses selon le sexe : Intégré aux autres variables dans le modèle, le sexe n'a pas d'effet significatif. Nous avons toutefois procédé à une analyse des groupes séparés de filles et de garçons (cas théorique). Pour la variable « Émergence de l'écrit », nous avons constaté qu'en moyenne le score est plus élevé pour le groupe expérimental que pour le groupe contrôle pour les deux sexes (différence entre les groupes de 2,50 pour les groupes de filles et de 5,60 pour les groupes de garçons) et que la différence dans les groupes des garçons est significative ($p=0,012$). De même, pour la variable « Aspect fonctionnel de l'écrit », la différence entre les groupes est de 1,43 pour les filles et de 2,96 pour les garçons et elle est significative dans les groupes des garçons ($p=0,020$).

Les différences établies pour les variables « Aspect conventionnel » et « Aspect sonore » sont, elles aussi, en faveur des groupes expérimentaux sur le plan descriptif mais ne sont pas significatives, et ce tant dans les groupes des filles que dans les groupes des garçons. Notons aussi que ce type d'analyse « isole » les filles des garçons, ou l'inverse, et ne tient pas compte de l'influence des uns sur les autres dans une classe mixte. Les conclusions de cette analyse sont donc à considérer avec prudence.

2. À la lumière de vos résultats, quelles sont vos conclusions et pistes de solution ?

1) Les résultats révèlent que ce n'est qu'une faible proportion d'enseignantes qui présente un profil clairement défini comme développemental. . À cet égard, une piste de solution serait que des formations portant sur l'approche développementale soient offertes aux enseignantes afin de les aider à construire et à adopter des pratiques de nature développementale pour les premiers apprentissages du langage écrit, notamment des pratiques basées sur le jeu symbolique.

2) Nos résultats révèlent qu'un modèle de SAIJ pour soutenir l'émergence de l'écrit donne de meilleurs résultats que d'autres types d'enseignement. Il serait donc souhaitable de rendre ce modèle accessible à toutes les enseignantes;

Comme l'indiquent nos résultats, le modèle de SAIJ est particulièrement favorable pour les garçons. Ce modèle pourrait donc s'avérer une piste de solution en ce qui concerne les difficultés des garçons en écriture et lecture;

3) Nos résultats indiquent une différence entre les enfants selon leur âge (en mois), et ce peu importe le modèle d'enseignement appliqué. Une solution serait la prise en compte de l'âge dans toutes les mesures d'évaluation et de dépistage.

4) Le niveau « bas » d'habiletés de jeu symbolique est associé à une moins bonne performance en émergence de l'écrit : Les enseignantes devraient donc intentionnellement soutenir les enfants à développer leurs habiletés de jeu symbolique.

3. Quelles sont les principales contributions de vos travaux en matière d'avancement des connaissances (sur les plans théorique, conceptuel, méthodologique, empirique, etc.)?

Cette recherche s'inscrit dans le débat actuel entourant l'approche à préconiser pour les apprentissages du langage écrit à l'éducation préscolaire. En révélant les avantages d'un modèle d'apprentissage basé sur le jeu, elle apporte des éléments d'appui à l'approche développementale.

- Sur le plan théorique, cette recherche a contribué à décrire un construit pédagogique, soit les SAIJ, ce qui constitue un apport considérable dans l'avancement des savoirs dans le domaine de la pédagogie du jeu.
- Sur le plan conceptuel, un modèle pédagogique de SAIJ a été élaboré et le concept « émergence de l'écrit » a également été revu et opérationnalisé, ce qui constitue un apport considérable dans l'avancement des savoirs dans le domaine de la didactique des premiers apprentissages en lecture et en écriture.
- Sur le plan empirique, le modèle de SAIJ a été expérimenté, des données empiriques ont été collectées et l'efficacité de ce modèle pour le développement des habiletés et des connaissances des enfants reliées à l'émergence de l'écrit a été démontrée.

Partie E - Pistes de recherche (maximum 1 page)

1. Quelles nouvelles pistes ou questions de recherche découlent de vos travaux (en matière de besoins de connaissances ; de pratiques, d'intervention)?

1) Notre recherche a révélé qu'un modèle des SAIJ pour soutenir l'émergence de l'écrit donne de meilleurs résultats à la fin de l'éducation préscolaire. Il serait pertinent de savoir si ces gains se maintiennent tout au long du parcours scolaire de l'enfant. Des recherches longitudinales devraient donc être menées afin d'évaluer les effets à long terme du modèle de SAIJ.

2) Notre recherche a révélé qu'un modèle appuyé sur le jeu donne de meilleurs résultats pour l'émergence de l'écrit que d'autres types d'enseignement. Afin de mieux apprécier les avantages et les désavantages des modèles appuyés sur le jeu et ceux orientés vers un enseignement explicite, il serait intéressant que de nouvelles recherches se penchent sur les autres acquis scolaires et sociaux des enfants ayant été exposés à des types d'enseignement différents.

3) Notre recherche a évalué les effets d'un modèle de SAIJ sur l'émergence de l'écrit. Elle a collecté également certaines données portant sur le processus d'implantation de ce modèle. Cependant, elle ne s'est pas penchée tout spécialement sur les conditions pédagogiques favorisant l'implantation de ce modèle. De nouvelles recherches de type qualitatif devraient donc étudier les expériences plurielles des enseignantes travaillant avec le modèle des SAIJ pour en dégager les conditions favorables en termes d'environnement physique, d'interactions sociales et de pratiques enseignantes permettant la réussite de ce modèle.

2. Quelle serait la principale piste de solution à cet égard?

Des études visant à étudier les effets à long terme de différents modèles pédagogiques appliqués à l'éducation préscolaire pour l'apprentissage de l'écrit devraient être menées.

Partie F – Références et bibliographie (maximum 2 pages)

- Aras, S. (2016). Free play in early childhood education: a phenomenological study. *Early Child Development and Care*, 186(7), 1173-1184.
- 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.
- 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.
- Berg, D. (1994). The Role of Play in Literacy Development. Dans P. Antonacci, et C. Hedley (pp.33-48). *Natural Approaches to Reading and Writing*. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.

- Bernier, J. Boudreau, M. et Mélançon, J. (2017). Regards sur la pédagogie du jeu au préscolaire. *Revue canadienne des jeunes chercheurs*, 8(2), 70-78.
- Bodrova, H. et Leong, D. (2012). *Les outils de la pensée: l'approche vygotskienne dans l'éducation à la petite enfance*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Brodeur, M., Gosselin, C., Mercier, J., Legault, F., et Vanier, N. (2006). Prévention des difficultés d'apprentissage en lecture: *Éducation et francophonie, numéro thématique sur la littératie*, 34(2),
- Brougère, G. (2005). *Jouer Apprendre*, Paris : 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.
- Carlsson-Paige, N., McLaughlin, G. B., et Almon, J. (2015). *Reading instruction in kindergarten: Little to gain and much to lose*. Jamaica Plain, MA: Defending the Early Years/Alliance for Children.
- Christie, J. F. et Roskos, K. A. (2015). How does play contribute to literacy? *The handbook of the study of play*; 2, 417-424.
- 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.
- Diamond, A. (2009). Apprendre à apprendre. *The research file*, 2009(34), 88-92.
- Diamond, A., Barnett, W. S., Thomas, J., et Munro, S. (2007). Preschool program improves cognitive control. *Science*, 318(5855), 1387-1388.
- Duncan, G. Dowsett, C. Claessens, A. Magnuson, K. Huston, A. Klebanov, P. Brooks-Gunn, J. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental Psychology*, 43(6), 1428-1446.
- Elkonin, D. B. (2005). The subject of our research: The developed form of play. *Journal of Russian et East European Psychology*, 43(1), 22-48.
- Ferreiro, E. (2000). *L'écriture avant la lettre*. Paris : 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.
- 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,
- 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.
- Giasson, J. (2011). *La lecture: apprentissage et difficultés*. Montréal: Chenelière Education.
- 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. Giasson, J. et Thériault, J. (1983). Apprentissage et enseignement de la lecture. Montréal: Ville-Marie.
- Hancock, F. (2008). Emerging literacy. Dans T. Linder (Éd.), *Transdisciplinaire play-based assessment* (2e éd., pp. 401-433). Baltimore: Paul H. Brookes.
- 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 (pp.110-116). *The pre-K debates: Current controversies and issues*. Paul H Brookes Publishing.
- Levin D.E. (2013) *Beyond remote controlled children. Teaching young children in the media age*. Washington, DC: 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).

- Lynch, M. (2015). More play, please: The perspective of kindergarten teachers on play in the classroom. *American Journal of Play*, 7(3), 347.
- Marcon, R. A. (2002). Moving up the Grades: Relationship between Preschool Model and Later School Success. *Early Childhood Research et Practice*, 4(1), 1-24.
- Miller, E., et Almon, J. (2009). *Crisis in the Kindergarten: Why Children Need to Play in School*: Alliance for Childhood
- 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
- Pyle, A., Poliszczuk, D., et Danniels, E. (2018). The Challenges of Promoting Literacy Integration Within a Play-Based Learning Kindergarten Program:. *Journal of research in childhood education*, 1-15.
- Pyle, A., Prioletta, J., et Poliszczuk, D. (2017). The Play-Literacy Interface in Full-day Kindergarten
- Shanahan, T., et Lonigan, C. J. (2013). *Early childhood literacy: The national early literacy panel and beyond*: Paul H. Brookes Publishing Company.
- Strickland, D. S. et Morrow, L. M. (2000). *Beginning reading and writing*. NY: 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. doi: 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
- 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*/, 45(3), 371-392.
- Weisberg, D. S., Hirsh-Pasek, K., et Golinkoff, R. M. (2013). Guided play: Where curricular goals meet a playful pedagogy. *Mind, Brain, and Educ*, 7(2), 104-112:
- Whitebread, D. Basilio, M. Kuvalja, M., et Verma, M. (2012). *The importance of play*. Brussels: Toy Industries of Europe.