

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

Krasimira Marinova

Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

Christian Dumais

Université du Québec à Trois-Rivières

Résumé

Cette étude¹ visait à établir les effets d'un modèle de situations d'apprentissage issues du jeu de faire semblant (SAIJ) sur la progression de certaines habiletés et connaissances reliées à l'émergence de l'écrit chez les enfants de l'éducation préscolaire 5 ans. Une recherche quasi expérimentale adoptant un devis prétest/intervention/posttest a été menée auprès de 363 enfants répartis en 2 groupes. Les enseignant[e]s du groupe expérimental ont appliqué le modèle de SAIJ lors de la phase d'expérimentation, alors que les enseignant[e]s du groupe de contrôle optaient pour un enseignement direct et de type scolaire des prérequis de la lecture et de l'écriture. Cette recherche a démontré qu'un

1 Cette recherche a été subventionnée par le Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FRQSC) – Programme de recherche sur la lecture et l'écriture (PREL), volet projet de recherche, actions concertées.

modèle de SAIJ produit de meilleurs résultats en ce qui concerne le développement des connaissances et des habiletés reliées à l'émergence de l'écrit qu'un enseignement direct et de type scolaire. Les résultats indiquent que ce modèle est tout particulièrement performant pour le développement de l'aspect fonctionnel du langage écrit et qu'il est au moins aussi performant pour les aspects conventionnel et sonore que l'enseignement direct. Il s'est également avéré que l'âge et les habiletés de jeu sont positivement associés avec la progression de l'émergence de l'écrit, alors que le sexe ne l'est pas, et ce, peu importe le modèle pédagogique.

Mots clés : jeu de faire semblant, émergence de l'écrit, situations d'apprentissage issues du jeu, approches pédagogiques, éducation préscolaire

Abstract

This study aimed to establish the effects of a model of learning situations drawn from play (LSDP) on the progression of certain skills and knowledge related to the emergence of writing in 5-year-old children enrolled in preschool education. Quasi-experimental research design adopting a pre-test-intervention-post-test design was conducted with 363 children divided into two groups. The teachers of the experimental group applied the LSDP model during the experimental phase, while the teachers of the control group opted for direct and school-type teaching of the prerequisites of reading and writing. This study has shown that an LSDP model produces better results regarding the development of knowledge and skills related to the emergence of writing than school-based teaching. The results indicate that this model is particularly efficient for the development of the functional aspect of written language and that it is at least as efficient for conventional and sound aspects as direct teaching. Further, age and play skills are positively associated with the progression of the emergence of writing, while participants' sex is not, regardless of the pedagogical model.

Keywords : *make-believe play, emergence of writing, learning situations drawn from play, pedagogical approaches, preschool education*

Apprentissage du langage écrit à l'éducation préscolaire : entre deux approches

Les compétences et les connaissances liées à la lecture et à l'écriture développées à l'âge préscolaire² 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 praticiens, il n'en demeure pas moins que les opinions divergent quant à l'approche pédagogique à préconiser pour soutenir ces apprentissages à l'éducation préscolaire. Les tenants d'une approche dite « développementale » considèrent que la maternelle devrait être centrée sur le jeu amorcé par les enfants et sur l'enseignement intentionnel par le jeu. En revanche, les adeptes de l'approche scolarisante optent pour des apprentissages de type scolaire et un enseignement direct, et ce, dans le but d'aider certains enfants à « rattraper » leur retard et afin de les préparer pour l'école primaire (Bernier et al., 2017 ; Little et Cohen-Vogel, 2016).

D'un côté, des recherches issues de l'approche scolarisante se situant dans le paradigme des « données probantes » font état de liens entre l'apprentissage précoce et la prévention des difficultés en lecture et en écriture, et désignent certaines connaissances comme des prérequis à la lecture et à l'écriture. Dans cette lancée, Brodeur et al. (2006) établissent les effets positifs d'un modèle d'enseignement systématique sur la connaissance du nom et du son des lettres. Allington (2011) ainsi que Shanahan et Lonigan (2013) pointent plutôt le principe alphabétique comme un prérequis, alors que Bara et al. (2008) ainsi que Foulon et Pacton (2006) désignent les habiletés métaphonologiques comme le prédicteur le plus significatif pour l'apprentissage ultérieur de la lecture. La méta-analyse de Camilli et al. (2010) arrive, elle aussi, à la conclusion que les programmes d'enseignement direct sont associés à une meilleure performance sur le plan des habiletés cognitives, y compris celles reliées à la lecture. Pour ces chercheur[-euse]s, l'enseignement direct et systématique des lettres ainsi que du principe alphabétique semble un incontournable de l'éducation préscolaire et un gage de la réussite scolaire.

2 Selon Vygotsky (1934/2011a), l'âge préscolaire se situe entre la 3^e et la 7^e année de l'enfant. Toutefois, au Québec, le terme « éducation préscolaire » renvoie plutôt à la fréquentation de la maternelle, soit aux enfants de 4 à 6 ans.

D'un autre côté, un important corpus de recherches (Carlsson-Paige et al., 2015; Hirsh-Pasek et Golinkoff, 2011 ; Parker et Neuharth-Pritchett, 2006 ; Stipek, 2006) nous alerte quant aux effets négatifs, voire aux dangers résultant d'un enseignement direct et de type scolaire chez les enfants d'âge préscolaire. Il est entre autres question de l'augmentation du stress et de l'anxiété, d'une diminution de l'enthousiasme et de la motivation, d'un affaiblissement de l'image de soi et d'un sentiment d'échec pour les enfants (Gillain-Mauffette, 2015). Outre ces impacts négatifs sur le développement socioaffectif, les gains à la fin de l'éducation préscolaire, qui pourraient être attribuables à un tel enseignement, sont aussi remis en question. Hirsh-Pasek et Golinkoff (2011) rapportent des résultats de recherches ayant comparé les performances d'enfants de classes de maternelle, où l'enseignant[e] a mis l'accent sur l'enseignement direct, à celles d'enfants ayant fréquenté des classes où le jeu était un outil central d'apprentissage. Ces recherches indiquent que les milieux préscolaires ludiques présentent des avantages sur différentes variables, comme la motivation des enfants, la performance scolaire en lecture et en mathématiques, ainsi que l'adaptation socioémotionnelle. Par ailleurs, Diamond et al. (2007) suggèrent que l'entraînement de la régulation émotionnelle et de l'autocontrôle, que permettent les programmes axés sur le jeu, génère des gains tant sur le développement social que sur les acquis scolaires. Selon Whitebread et al. (2012), les approches favorisant le jeu engendrent des apprentissages supérieurs à ceux produits par des méthodes d'enseignement direct, notamment en ce qui concerne les habiletés de représentations symboliques. Le National Early Literacy Panel (NELP, 2008) a analysé de nombreuses recherches et émet le constat qu'il n'y a pas de différence significative en ce qui concerne le rendement en lecture et en écriture des enfants ayant suivi des programmes basés sur l'apprentissage par le jeu et ceux ayant reçu un enseignement direct des lettres et d'autres compétences en lecture. Or, les tenants de l'approche développementale considèrent certaines compétences du jeu de l'enfant comme prédictives de la réussite ultérieure en lecture. Ainsi, Hirsh-Pasek et Golinkoff (2011) affirment que le jeu d'un enfant prédit le niveau de préparation à la lecture. Aussi, Levin (2013) mentionne que les enfants qui ne s'engagent pas régulièrement dans le jeu créatif ont moins de chances de développer les habiletés nécessaires pour les apprentissages scolaires. Selon Diamond (2009), les fonctions exécutives développées dans le jeu, notamment la mémoire de travail et le contrôle inhibiteur, sont celles qui prédisent les compétences en mathématiques et en lecture au cours des années scolaires.

D'ailleurs, les résultats de recherches longitudinales démontrent que les gains attribuables à un enseignement direct et de type scolaire ne se maintiennent pas à long terme. À cet effet, l'étude de Marcon (2002) révèle qu'au moment de la transition vers le dernier niveau du primaire, soit la quatrième année du primaire dans le contexte de leur recherche, les enfants ayant fréquenté des classes préscolaires où les activités amorcées par l'enfant étaient privilégiées obtiennent de meilleurs résultats que leurs pairs exposés à un modèle d'enseignement direct et de type scolaire dirigé par l'enseignant[e]. De leur côté, Suggate et al. (2013) ont comparé les performances en lecture de deux groupes d'enfants, soit des enfants ayant fréquenté les jardins d'enfants *Steiner* — dont le programme est basé sur le jeu ainsi que sur des activités libres et créatrices — et des enfants des écoles publiques, où l'apprentissage des lettres fait partie du programme et repose sur un enseignement systématique. Notons que les enfants du premier groupe ont commencé l'apprentissage de la lecture à 7 ans, alors que ceux du deuxième groupe ont commencé à 5 ans, soit 19 mois plus tôt. Les résultats de cette recherche démontrent qu'au début de la première année à l'école primaire, les enfants du deuxième groupe ont obtenu de meilleurs scores en décodage et en fluidité de la lecture, mais que les enfants du premier groupe les ont vite rattrapés. Diamond et al. (2007) constatent eux aussi que les enfants ayant participé à un programme basé sur le jeu lors de l'éducation préscolaire réussissent mieux — un ou deux ans plus tard — les tests d'acquis scolaires que leurs pairs ayant suivi un programme insistant plutôt sur l'apprentissage systématique de la lecture et de l'écriture. De même, une enquête comparative franco-allemande (Deviterné et al., 2006; Viriot-Goeldel et al., 2009) constate — à l'issue des deux premières années d'école primaire, en ce qui concerne les habiletés liées à la compréhension de textes, au décodage, à l'orthographe, à la grammaire et à la correspondance oral-écrit — que les enfants allemands ayant suivi un programme basé sur le jeu au *Kindergarten* ont des résultats supérieurs à ceux de leurs pairs français qui ont reçu un enseignement direct et de type scolaire à l'école maternelle. Au Québec, Brodeur et al. (2006) ont expérimenté un modèle d'enseignement explicite et rapporté des effets positifs sur la connaissance du son et du nom des lettres. En s'appuyant sur ces résultats, ils recommandent l'application de ce modèle à grande échelle. Toutefois, ces auteurs constatent que les effets positifs observés à la fin de l'éducation préscolaire s'estompent à la fin de la première année du primaire.

Ce survol des écrits scientifiques permet de constater que les recherches ne semblent pas en mesure de désigner de façon univoque *la meilleure* approche pédagogique à mettre en œuvre à l'éducation préscolaire. Par conséquent, une *zone grise* dans les connaissances actuelles peut être identifiée et un besoin de nouvelles recherches se fait sentir. En nous inscrivant dans le débat concernant l'approche à préconiser pour soutenir les premiers apprentissages du langage écrit, nous avons mené une recherche qui se posait les questions suivantes :

1. Quels sont les effets d'un modèle de situations d'apprentissage issues du jeu (SAIJ) sur l'émergence de l'écrit d'enfants de l'éducation préscolaire ?
2. Quels sont les effets du sexe, de l'âge et des habiletés de jeu de faire semblant d'enfants de l'éducation préscolaire sur la progression de leurs habiletés et connaissances reliées à l'émergence de l'écrit ?

Cadre conceptuel

Cette recherche s'appuie sur deux concepts, soit l'émergence de l'écrit et le jeu de faire semblant ainsi que sur un construit pédagogique, soit la situation d'apprentissage issue du jeu (SAIJ).

L'émergence de l'écrit

L'émergence de l'écrit fait référence à la sensibilisation de l'enfant envers l'écrit (Giasson, 2003 ; Strickland et Morrow, 2000). Elle se définit comme un système complexe d'habiletés que l'enfant construit au fil du temps grâce aux connaissances, aux expériences, aux comportements et aux attitudes socialement partagés (Hancock, 2008), et fait référence 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 ; Thériault et Lavoie, 2004), et ce, sans enseignement formel (Giasson, 2003). Différentes composantes constituent le contenu des apprentissages, notamment la relation entre l'oral et l'écrit ; les fonctions de l'écrit ; les conventions et les symboles de l'écrit ; les concepts de lettre, de mot et de phrase ; la sensibilité sonore ; la représentation symbolique et la communication (Rohde, 2015). Selon Rohde (2015), chaque composante de l'émergence de l'écrit a sa propre séquence

développementale, tout en supportant le développement d'autres composantes. Dans cette recherche, nous nous intéressons tout particulièrement aux composantes reliées aux aspects fonctionnel, conventionnel et sonore, lesquels sont les plus signifiants pour le développement du langage écrit à l'âge préscolaire.

L'aspect fonctionnel renvoie à la découverte des fonctions de la communication écrite se produisant à travers différentes manipulations de l'écrit et permet à l'enfant de donner un sens à l'écrit (Giasson, 2011 ; Thériault et Lavoie, 2004). Parmi les différentes fonctions du langage (Florin, 2016 ; Halliday, 1973), trois s'avèrent particulièrement importantes pour l'émergence de l'écrit à l'éducation préscolaire : la fonction informative (l'écrit sert à transmettre et à recevoir de l'information, à la conserver en permettant de la mémoriser, de la classer, etc.) ; la fonction interpersonnelle³ (l'écrit sert à entrer en relation avec les autres en permettant d'exprimer des sentiments, de féliciter, de partager son vécu) ; et la fonction imaginative (l'écrit sert à créer un univers de fiction, à vivre par procuration et à divertir en permettant de composer et d'apprécier des œuvres littéraires) (Chauveau, 2003).

L'aspect conventionnel, quant à lui, fait référence aux connaissances reliées aux concepts de lettre, de mot, de phrase et à d'autres symboles de l'écrit, à l'appropriation par l'enfant de l'orientation de l'écrit dans une langue donnée ainsi qu'à la découverte de certaines relations entre l'oral et l'écrit (Whitehurst et Lonigan, 1998).

L'aspect sonore, représenté par la conscience phonologique, renvoie à l'habileté à manipuler les sons et les syllabes (Thériault, 2008), soit «à se représenter la langue orale comme une séquence d'unités ou de segments tels que la syllabe, la rime et le phonème» (Giasson, 2011, p. 83).

Le jeu de faire semblant

Le jeu de faire semblant⁴, que Vygotsky⁵ nomme tout simplement «le jeu», se définit par la présence d'une situation imaginaire créée par les enfants, de rôles attribués

3 Aussi nommée « fonction interlocutionnelle » (Marinova et al., 2024).

4 Ce jeu est couramment appelé «jeu symbolique» dans les écrits scientifiques, les documents ministériels et divers contextes éducatifs. Nous préférons éviter ce terme, car il nous éloigne de la perspective vygotkienne.

5 Pour désigner le penseur Лев Семёнович Выготский, nous utilisons la graphie Vygotsky, à moins que dans la source citée une autre graphie de son nom soit adoptée (ex., Vygotskij, 1933/2022).

et interprétés, et de règles librement négociées. Selon lui, le jeu permet à l'enfant d'incorporer les instruments, les signes et les normes culturelles. Il crée ainsi la zone de développement le plus proche, zone qui est constituée par les fonctions mentales que l'enfant n'a pas encore acquises, mais qui s'actualisent dans ses interactions avec des partenaires sociaux plus compétents, adultes ou pairs (Vygotskij, 1933/2022).

Pour construire le jeu de faire semblant, les enfants mobilisent trois schémas, soit la substitution d'objets, le comportement du rôle et le développement d'un scénario commun (Elkonin, 2005). L'évolution de ces schémas amène le jeu à se développer vers un jeu mature qui se caractérise par la complexité de sa structure, par le caractère abstrait des rôles et par la présence d'un métalangage de régulation (Elkonin, 2005). Cette forme du jeu agit en tant qu'activité maitresse à l'âge préscolaire et, comme telle, génère des gains développementaux (Leong et Bodrova, 2012); parmi ceux-ci, notons la fonction symbolique de l'esprit, la pensée abstraite, la capacité de dissocier l'image de l'objet du mot et d'en dégager le sens, l'imagination, tous révélateurs d'un lien cognitif existant entre le jeu et le langage oral et écrit. En effet, le jeu et le langage impliquent tous deux une pensée relative au « comme si » et un processus de narration (Roskos et Christie, 2000, 2011).

Or, les jeux de faire semblant, tels qu'ils sont vécus dans les classes d'éducation préscolaire, s'étalent sur un continuum allant *de jeux planifiés*, dirigés par l'enseignant[e], à *jeux improvisés*, amorcés et développés par les enfants (Sawyer, 2001). Les premiers s'inscrivent dans une perspective pédagogique de *jouer pour apprendre* et accordent au jeu le rôle d'un outil pédagogique au service des apprentissages. Les seconds, quant à eux, offrent des occasions *d'apprendre pour jouer*⁶. Or, suivant une logique qui lui est propre, le scénario du jeu amène les enfants vers une réalité peu ou pas connue, ce qui crée ainsi un besoin de nouvelles connaissances (Delalande, 2003). C'est à ce moment que les enfants s'impliquent dans une recherche intentionnelle des connaissances (Marinova, 2015), avec la seule motivation d'en alimenter le scénario et de faire durer le jeu, ce qui donne naissance à des SAIJ.

6 Ces deux perspectives du lien entre le jeu et les apprentissages sont présentées dans Brougère (2005).

Les situations d'apprentissage issues du jeu (SAIJ)

Nous décrivons les SAIJ comme des activités spontanées des enfants ou indirectement suggérées par l'enseignant[e] qui, tout en poursuivant un objectif pédagogique, se déroulent dans le jeu et selon sa logique (Marinova, 2014). Dans ce modèle, le jeu est considéré dans sa nature propre, c'est-à-dire comme une activité de second degré (ce qui renvoie au faire semblant) basée sur la libre décision des joueurs et comme une activité frivole, incertaine et gérée par des règles auto-imposées (Brougère, 2005), et non comme un moyen didactique tel qu'il est utilisé dans des modèles d'apprentissage par le jeu, notamment le jeu guidé. Misant sur les apprentissages générés par le jeu, le modèle de SAIJ se distingue du jeu guidé, lequel insiste plutôt sur l'acquisition d'apprentissages prédéterminés (Toub et al., 2016). Par conséquent, le rôle de l'enseignant[e] dans le modèle de SAIJ est différent de celui assumé dans le jeu guidé. Si, dans ce dernier, il [elle] agit comme entraîneur[-euse] (Toub et al., 2016), en posant des questions, en faisant des commentaires ou en fournissant des informations pertinentes pour atteindre l'objectif d'apprentissage (Toub et al., 2016; Weisberg et al., 2013), dans le modèle de SAIJ, il [elle] devient cojoueur[-euse] à part entière. En changeant sa posture, il [elle] est aussi amené[e] à changer le cadre de ses interventions. En effet, la situation d'apprentissage traditionnelle se réalise dans un cadre scolaire prévisible pour l'enseignant[e], alors que la SAIJ se déploie dans une situation imaginaire où les objets, l'espace, les personnes et les actes obtiennent de nouvelles significations qui, quoique négociées, sont dynamiques et peuvent changer à tout moment. Ainsi, la SAIJ, relevant du jeu, reconduit dans sa structure l'incertitude et l'imprévisibilité générées par la situation imaginaire. De ce fait, le modèle de SAIJ demande à l'enseignant[e] d'adopter une posture ludique se traduisant par une attitude ludique et une pratique ludique. Appliquée aux SAIJ, l'attitude ludique suppose que l'enseignant[e] accepte non seulement d'accompagner les enfants dans une situation imaginaire, mais aussi de contribuer au développement de cette situation faisant place à l'expression, à la création et à l'improvisation. D'ailleurs, intervenir dans une SAIJ suppose tout d'abord de faire partie du jeu. La forme ludique, nous apprend Brougère (2005), ne supporte aucune ingérence de l'extérieur. Ainsi, pour pouvoir intervenir dans une SAIJ sans faire éclater le jeu, l'enseignant[e] est invité[e] à devenir cojoueur[-euse] et à jouer avec les enfants, ce qui implique aussi d'improviser. L'improvisation comme façon de favoriser les

apprentissages dans le modèle de SAIJ repose sur une planification des apprentissages souple et ouverte aux imprévus qui surviennent dans le scénario du jeu. Ainsi, plutôt que de *prescrire des apprentissages* planifiés au préalable, l'enseignant[e] est tenu[e] d'être à l'affut des occasions d'apprentissage qui surgissent spontanément lorsque le jeu atteint une réalité peu connue. Il lui incombe même d'amener le scénario du jeu à la rencontre de cette zone inconnue, et ce, à travers de multiples improvisations.

Par exemple, 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 occasion. Tout en gardant son personnage, 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 (fa-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 (une facture sert à transmettre une information, à fournir une preuve d'achat, etc.).

Les objectifs

Les objectifs de cette recherche étaient de :

1. Établir les effets d'un modèle de SAIJ sur la progression de certaines habiletés et connaissances reliées à l'émergence de l'écrit d'enfants à l'éducation préscolaire ;
2. Vérifier les effets du sexe, de l'âge et des habiletés de jeu de faire semblant d'enfants à l'éducation préscolaire sur la progression de leurs habiletés et connaissances reliées à l'émergence de l'écrit.

Méthodologie

Les participants

Les participant[e]s à l'étude étaient 363 enfants (171 filles et 192 garçons), âgés de 5 ans à 6 ans, répartis en deux groupes. Le groupe expérimental (GE) comprenait 11 classes et le groupe de contrôle (GC) 13 classes. Toutes ces classes provenaient de cinq régions du Québec au Canada. Pour sélectionner les classes, nous avons mené une étude préalable visant à identifier le profil des enseignant[e]s à partir de leurs pratiques et de leur appréciation du jeu (Marinova et al., 2020). Les enseignant[e]s du GE avaient un profil développemental, c'est-à-dire qu'elles privilégiaient des pratiques appropriées au développement et accordaient une grande valeur au jeu comme contexte et mode d'apprentissage. Les enseignant[e]s du GC avaient un profil mixte ou scolarisant, c'est-à-dire qu'elles optaient pour un enseignement direct et de type scolaire⁷ des prérequis de la lecture et de l'écriture.

Le type de recherche

Une recherche quasi expérimentale de type mixte avec un devis multiphase (Creswell, 2014) a été menée. La phase 1 (quantitative), préalable à la phase 2, visait à identifier le profil des enseignant[e]s afin de procéder à un échantillonnage des classes participant à l'étude (Marinova et al., 2020). La phase 2 (quantitative), visant à établir la progression de certaines habiletés relatives à l'émergence de l'écrit chez les enfants, s'étalait sur une année scolaire et adoptait un design classique de prétest/intervention/posttest. Parallèlement à la passation du test de l'émergence de l'écrit, les enseignant[e]s ont procédé à une appréciation des habiletés des enfants du jeu de *faire semblant*. La phase 3 (qualitative), simultanée à la phase 2, visait à comprendre la dynamique d'implantation du modèle de SAIJ dans les classes expérimentales. Cet article présente uniquement la démarche et les résultats de la phase 2.

7 Il faut noter qu'il ne s'agit pas d'un modèle d'enseignement direct et de type scolaire précis, mais d'une variété de modèles qui accordent une importance à des pratiques d'enseignement explicite, systémique et/ou formel, où le jeu est utilisé comme moyen/prétexte, mais pas comme principal mode d'apprentissage.

Les outils de la collecte de données à la phase 2

Test de l'émergence de l'écrit

Afin de collecter des données permettant d'apprécier la progression de certaines habiletés et connaissances reliées à l'émergence de l'écrit, 363 enfants ont passé un test (un prétest à l'automne 2017 et un posttest au printemps 2018). Celui-ci comportait trois sous-échelles se rapportant chacune à l'une des composantes de l'émergence de l'écrit observées.

Échelle 1 : habiletés et connaissances de l'enfant reliées à l'aspect fonctionnel de l'écrit en tant que porteur de sens⁸. Cette échelle comporte 9 items : les items 1, 2 et 3 évaluent les habiletés et connaissances reliées à la fonction informative du langage écrit ; les items 4, 5 et 6 évaluent celles reliées à la fonction interpersonnelle, alors que les items 7, 8, et 9 évaluent celles reliées à la fonction imaginative. Par exemple : item 3, fonction informative : « Maman veut faire des biscuits. Elle va à l'ordinateur. Pourquoi ? » ; sur l'image, on voit à l'écran de l'ordinateur une recette de biscuits écrite.

Échelle 2 : habiletés et connaissances de l'enfant reliées à l'aspect conventionnel de l'écrit⁹. Cette échelle comporte 12 items : les items 10, 11, 12 et 13 évaluent les habiletés et connaissances reliées à la distinction des lettres des autres symboles ; les items 14, 15, 16 et 17 évaluent celles reliées à la reconnaissance visuelle de la lettre, du mot et de la phrase ; alors que les items 18, 19, 20 et 21 évaluent les habiletés et les connaissances reliées à la découverte des conventions de l'écrit, comme les lettres et les autres symboles, sens (de gauche à droite) de l'écrit, etc. Par exemple : item 10, distinguer les lettres des autres symboles : « Sur quelles images vois-tu des lettres ? » ; la page inclut quatre images, chacune présentant un groupe de symboles : des chiffres, des lettres, des symboles arithmétiques et des signes non déterminés.

Échelle 3 : habiletés et connaissances de l'enfant reliées à la sensibilité sonore¹⁰. Cette échelle comporte 9 items : les items 22, 23 et 24 évaluent les habiletés et les

8 Cette échelle a été conçue par les auteurs et repose sur le modèle des tests projectifs : les épreuves consistent à raconter une brève histoire à l'enfant illustrée d'une image mettant en scène des supports écrits et/ou des lecteurs/scripteurs. Le but est d'observer si l'enfant identifie l'écrit comme outil pour analyser la situation ou pour trouver une solution.

9 Cette échelle comprend des items issus de Lonigan et al. (2007) et des questions relatives aux attentes du *Programme de l'éducation préscolaire* (ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 2001).

10 Cette échelle comprend des items issus de Brosseau-Lapré et Rvachew (2008) et des questions relatives aux attentes du *Programme de l'éducation préscolaire* (MEQ, 2001).

connaissances reliées à la découverte de la correspondance graphème-phonème ; les items 25, 26 et 27 évaluent les habiletés et les connaissances reliées au découpage du mot en syllabes, alors que les items 28, 29 et 30 évaluent les habiletés et les connaissances reliées à l'isolement du phonème en position initiale et finale d'un mot. Par exemple : item 25, isoler le phonème final : « Voici Paul. Il aime les choses dont le nom finit par le même son que son nom. Qu'est-ce que Paul aime ? » ; sur l'image accompagnant la question sont présentés trois objets : une colle, un lac et une bouche.

Chacune des échelles équivaut à 30 points, soit une possibilité de 90 points pour l'ensemble du test. Le test a été préexpérimenté dans deux classes et une démarche de validité apparente (*Face validity*) a été mise en place. Cinq spécialistes en éducation et trois enseignant[e]s ont procédé à la validation du test. Une correspondance interjuges de 80 % a été atteinte. Le coefficient de consistance interne (alpha de Cronbach) calculé sur les réponses de 348¹¹ sujets issus de l'échantillon est de $\alpha = 0,807$, ce qui indique une bonne fidélité de l'outil.

Grille d'appréciation des habiletés de jeu de faire semblant

Une grille d'observation et d'appréciation¹² des habiletés de jeu de *faire semblant* des enfants a été conçue pour les besoins de cette recherche. Cette grille contient trois axes, chacune se rapportant à un schéma du jeu, soit l'utilisation de la substitution, la construction d'un comportement de rôle et l'élaboration d'un scénario commun (Bondioli et Savio, 2009 ; Elkonin, 2005). Les descripteurs des comportements témoignant de l'acquisition des schémas permettaient aux enseignant[e]s d'accorder une cote représentant le niveau de développement du jeu de l'enfant. La grille a été préexpérimentée par deux enseignant[e]s et des ajustements ont été effectués. Le coefficient de consistance interne (alpha de Cronbach) a été calculé sur 341¹³ sujets issus de l'échantillon même. Celui-ci est de $\alpha = 0,93$, ce qui indique une très bonne fidélité de l'outil.

11 Ce nombre diffère du *N* total, puisque nous avons procédé à l'appréciation de la fidélité avant la fin de la collecte de données.

12 Nous préférons le terme «appréciation» lors d'une description qualitative, à celui d'«évaluation» qui suppose la présence d'un score (note) quantitatif.

13 Ce nombre diffère du *N* total, puisque nous avons procédé à l'appréciation de la fidélité avant la fin de la collecte de données.

Les variables observées

La principale variable observée, « Habilités et connaissances des enfants reliées à l'émergence de l'écrit », est représentée par l'ensemble des trois échelles qui constituent le test. Chacune de ces échelles correspond à une variable dépendante, soit « Habilités et connaissances des enfants reliées à l'aspect fonctionnel », « Habilités et connaissances des enfants reliées à l'aspect conventionnel », « Habilités et connaissances des enfants reliées à l'aspect sonore »¹⁴. Chacune de ces variables a été mesurée par le score obtenu à l'échelle lui correspondant, alors que la variable « Émergence de l'écrit » a été évaluée par le score obtenu à l'ensemble du test, et ce, à deux reprises.

La variable « Habilités de jeu » a été représentée par l'addition des scores des trois échelles de la grille d'observation du jeu. Pour chacune des classes, le rang des enfants dans le jeu a été établi à partir des résultats obtenus. Pour ce faire, chaque classe a été divisée à la médiane, et ensuite, chacun des deux groupes obtenus a été divisé à nouveau à la médiane. Quatre rangs ont ainsi été formés selon le niveau des habiletés de jeu : « bas », « moyen bas », « moyen haut » et « haut ». La variable « sexe » — séparée en deux groupes (filles et garçons) — et la variable « âge » — en trois groupes (« jeunes », « moyens » et « grands »)¹⁵ — ont été aussi considérées.

Le modèle d'analyse de données

Les enfants étant regroupés en classes et ayant le [la] même enseignant[e], il importe de tenir compte de la structure emboîtée des données. Pour chaque variable observée, le coefficient de corrélation intraclasse (ICC) a préalablement été calculé. Ces ICC n'étant pas négligeables, un modèle d'analyse multiniveau a alors été choisi. Pour toutes les variables, le score au posttest constituait la variable dépendante, avec le score au prétest comme covariable et le groupe (expérimental ou contrôle) comme facteur. L'âge, les habiletés de jeu (le rang) et le sexe, ainsi que leur interaction avec le groupe, ont été systématiquement testés et traités par la suite comme des effets fixes. Il s'est avéré que l'âge et le rang dans le jeu avaient un effet significatif. Ces variables ont été retenues dans le modèle. Le sexe n'avait pas d'effet significatif et en a été exclu (Marinova et al., 2023). Les analyses ont été effectuées avec SPSS version 24 et le seuil de signification était de $p = 0,05$.

14 Par souci d'économie, ces variables sont respectivement nommées plus bas « Émergence de l'écrit », « Aspect fonctionnel », « Aspect conventionnel » et « Aspect sonore ».

15 Les enfants nés en octobre, novembre, décembre et janvier forment le groupe « grands », ceux nés en février, mars, avril et mai forment le groupe « moyens » et ceux nés en juin, juillet, août et septembre forment le groupe « jeunes ».

Résultats

La variable « Émergence de l'écrit »

Nous avons d'abord analysé la variable « Émergence de l'écrit ». En observant le Tableau 1, on constate que les enfants du GE ont obtenu un score de 5,22 points supérieur à celui des enfants du GC, et que la différence est statistiquement significative ($p = 0,004$). De plus, les enfants du groupe « grands » ont obtenu un score de 3,40 points de plus que ceux du groupe « jeunes », alors que ceux du groupe « moyens » ont un score de 2,80 points supérieur à ceux du groupe « jeunes ». Ces différences sont statistiquement significatives ($p = 0,007$ et $p = 0,019$). En ce qui concerne la variable « Habilités de jeu », nous avons noté que plus le rang dans le jeu est élevé, plus la moyenne des scores augmente. Les enfants du rang « haut » ont obtenu un résultat de 4,62 points supérieur à celui des enfants du rang « bas » et cette différence est statistiquement significative ($p = 0,002$).

Tableau 1

Analyse de la variable « Émergence de l'écrit »

Paramètre	Estimation	Erreur-type	ddl	t	σ	IC 95 %	
						de	à
Ordonnée à l'origine	43,400328	2,464645	206,107	17,609	0,000	38,541181	48,259475
Émergence de l'écrit	0,437496	0,040129	305,397	10,902	0,000	0,358532	0,516460
Groupe 1	5,216422	1,598745	18,736	3,263	0,004	1,867012	8,565833
Groupe 2	0 ^b	0	–	–	–	–	–
Rang 1	-4,624140	1,471601	296,118	-3,142	0,002	-7,520262	-1,728018
Rang 2	-2,680255	1,364638	290,068	-1,964	0,050	-5,366102	0,005593
Rang 3	-1,352688	1,317043	290,843	-1,027	0,305	-3,944832	1,239455
Rang 4	0 ^b	0	–	–	–	–	–
Âge 1	3,400695	1,254666	296,746	2,710	0,007	0,931524	5,869866
Âge 2	2,802342	1,189680	295,931	2,356	0,019	0,461036	5,143648
Âge 3	0 ^b	0	–	–	–	–	–

Note. Groupe 1 : expérimental/modèle de SAIJ; Groupe 2 : contrôle, ens. scolarisant; Rang dans le jeu : 1 = « bas », 2 = « moyen bas », 3 = « moyen haut » et 4 = « haut »; Âge : 1 = « grands », 2 = « moyens » et 3 = « jeunes »;

^bCe paramètre est mis à 0; *ddl* : degré de liberté; *t* : test de Student; σ : sigma; IC : intervalle de confiance.

Nous avons ensuite procédé à l'analyse de chacune des trois variables observées, et ce, dans le but d'identifier à quel niveau se situe précisément la différence établie pour la variable principale « Émergence de l'écrit ».

La variable « Aspect fonctionnel de l'écrit »

Pour la variable « Aspect fonctionnel » (Tableau 2), les enfants du GE ont obtenu un score de 3,19 points supérieur à celui des enfants du GC et cette différence est statistiquement significative ($p = 0,001$). De plus, les enfants du groupe des « grands » ont obtenu un score plus élevé que ceux des groupes « moyens » et « jeunes ». La différence entre les « jeunes » et les « grands » est statistiquement significative ($p = 0,001$). En ce qui concerne la variable « Habiletés de jeu », on constate une différence de 1,71 entre les groupes du rang « bas » et du rang « haut ». Cette différence est statistiquement significative ($p = 0,029$). Les différences entre les groupes du rang « haut » et les deux groupes de rangs moyens ne sont pas concluantes.

Tableau 2

Analyse de la variable « Aspect fonctionnel »

Paramètre	Estimation	Erreur type	ddl	t	σ	IC 95 %	
						de	à
Ordonnée à l'origine	8,647836	0,976244	157,802	8,858	0,000	6,719645	10,576027
Aspect fonctionnel	0,520060	0,043163	305,876	12,049	0,000	0,435126	0,604994
Groupe 1	3,186322	0,758891	17,724	4,199	0,001	1,590171	4,782474
Groupe 2	0 ^b	0	–	–	–	–	–
Rang 1	-1,71129	0,781591	291,961	-2,190	0,029	-3,249564	-0,173029
Rang 2	0,101849	0,755508	289,779	0,135	0,893	-1,385129	1,588827
Rang 3	-0,449882	0,733386	291,561	-0,613	0,540	-1,893283	0,993519
Rang 4	0 ^b	0	–	–	–	–	–
Âge 1	2,248819	0,685669	298,588	3,280	0,001	0,899462	3,598176
Âge 2	1,211159	0,659008	298,253	1,838	0,067	-0,085735	2,508053
Âge 3	0 ^b	0	–	–	–	–	–

Note. Groupe 1 : expérimental/modèle de SAIJ; Groupe 2 : contrôle, ens. scolarisant; Rang dans le jeu : 1 = « bas », 2 = « moyen bas », 3 = « moyen haut » et 4 = « haut »; Âge : 1 = « grands », 2 = « moyens » et 3 = « jeunes »;

^bCe paramètre est mis à 0; *ddl* : degré de liberté; *t* : test de Student; σ : sigma; IC : intervalle de confiance.

La variable «Aspect conventionnel de l'écrit»

Pour la variable « Aspect conventionnel » (Tableau 3), sur le plan descriptif, les résultats indiquent une différence en faveur du GE, mais celle-ci n'est pas statistiquement significative. Les enfants du groupe « grands » obtiennent un meilleur score de 1,29 point supérieur à ceux du groupe « jeunes » et de 1,95 point de plus que le groupe « moyens ». Ces différences sont statistiquement significatives ($p = 0,024$ et $p = 0,000$). En ce qui concerne la variable « Habiletés de jeu », les enfants du rang « haut » ont obtenu un résultat supérieur de 2,78 points par rapport aux enfants du rang « bas » et un résultat respectivement supérieur de 2,17 points et de 0,85 point par rapport à ceux des rangs « moyen bas » et « moyen haut ». Les deux premières différences sont statistiquement significatives ($p = 0,000$ et $p = 0,001$).

Tableau 3

Analyse de la variable « Aspect conventionnel »

Paramètre	Estimation	Erreur type	ddl	t	σ	IC 95 %	
						de	à
Ordonnée à l'origine	20,895199	1,018275	188,336	20,520	0,000	18,886509	22,903890
Aspect conventionnel	0,175766	0,041258	295,131	4,260	0,000	0,094569	0,256962
Groupe 1	0,749040	0,672038	16,375	1,115	0,281	-0,672967	2,171047
Groupe 2	0 ^b	0	–	–	–	–	–
Rang 1	-2,778144	0,643512	292,873	-4,317	0,000	-4,044639	-1,511650
Rang 2	-2,165822	0,618490	287,864	-3,502	0,001	-3,383158	-0,948486
Rang 3	-0,852588	0,604507	289,312	-1,410	0,160	-2,042378	0,337202
Rang 4	0 ^b	0	–	–	–	–	–
Âge 1	1,293120	0,569042	297,817	2,272	0,024	0,173268	2,412973
Âge 2	1,950587	0,544103	297,060	3,585	0,000	0,879803	3,021371
Âge 3	0 ^b	0	–	–	–	–	–

Note. Groupe 1 : expérimental/modèle de SAIJ; Groupe 2 : contrôle, ens. scolarisant; Rang dans le jeu : 1 = « bas », 2 = « moyen bas », 3 = « moyen haut » et 4 = « haut »; Âge : 1 = « grands », 2 = « moyens » et 3 = « jeunes »;

^bCe paramètre est mis à 0; *ddl* : degré de liberté; *t* : test de Student; σ : sigma; IC : intervalle de confiance.

La variable «Aspect sonore de l'écrit»

Pour la variable « Aspect sonore » (Tableau 4), les enfants du GE ont obtenu un score supérieur de 1,65 point à celui des enfants du GC, mais cette différence n'atteint pas le seuil de signification ($p = 0,06$). Les différences observées entre les groupes selon l'âge ne sont pas significatives. Les enfants ayant un rang « haut » dans la variable « Habiletés de jeu » ont obtenu un meilleur score que les enfants des autres rangs, soit 1,79 point de plus que les enfants du rang « bas », 1,31 point de plus que les enfants du rang « moyen bas » et 0,46 point de plus que les enfants du rang « moyen haut ». Ces différences sont statistiquement significatives ($p = 0,002$ et $p = 0,015$) à l'exception de la différence entre les rangs « haut » et « moyen haut ».

Tableau 4

Analyse de la variable « Aspect sonore »

Paramètre	Estimation	Erreur type	ddl	t	σ	IC 95 %	
						de	à
Ordonnée à l'origine	20,272122	0,917862	122,362	22,086	0,000	18,455177	22,089068
Aspect sonore	0,279203	0,036076	300,597	7,739	0,000	0,208209	0,350198
Groupe 1	1,645468	0,825320	19,623	1,994	0,060	-0,078239	3,369175
Groupe 2	0 ^b	0	–	–	–	–	–
Rang 1	-1,791079	0,559827	291,101	-3,199	0,002	-2,892901	-0,689256
Rang 2	-1,307294	0,534005	289,836	-2,448	0,015	-2,358312	-0,256275
Rang 3	-0,463173	0,519199	290,408	-0,892	0,373	-1,485043	0,558697
Rang 4	0 ^b	0	–	–	–	–	–
Âge 1	0,842289	0,479401	292,983	1,757	0,080	-0,101218	1,785796
Âge 2	0,189675	0,465312	293,234	0,408	0,684	-0,726100	1,105450
Âge 3	0 ^b	0	–	–	–	–	–

Note. Groupe 1 : expérimental/modèle de SAIJ; Groupe 2 : contrôle, ens. scolarisant; Rang dans le jeu : 1 = « bas », 2 = « moyen bas », 3 = « moyen haut » et 4 = « haut »; Âge : 1 = « grands », 2 = « moyens » et 3 = « jeunes »;

^bCe paramètre est mis à 0; *ddl* : degré de liberté; *t* : test de Student; σ : sigma; IC : intervalle de confiance.

L'effet du sexe sur les variables observées

L'analyse selon le sexe ayant été explicitement demandée dans l'appel aux projets de l'organisme subventionnaire, nous avons porté une attention particulière aux données descriptives. Sur le plan descriptif, une minime différence en faveur des filles a été constatée, tant pour la variable « Émergence de l'écrit » (0,79 point) que pour chacun des aspects observés (fonctionnel : 0,38 point; conventionnel : 0,36 point; sonore : 0,12 point). L'absence de différences significatives entre les groupes de filles et de garçons indique que l'effet du modèle pédagogique appliqué est le même pour les enfants des deux sexes et que le modèle de SAIJ est plus favorable pour l'émergence de l'écrit que les modèles d'enseignement direct et de type scolaire, tant pour les filles que pour les garçons.

Discussion

Les résultats de cette recherche indiquent que les enfants ayant profité d'un modèle de SAIJ ont obtenu de meilleurs résultats en émergence de l'écrit que leurs pairs des classes dont les enseignants avaient privilégié un enseignement direct et de type scolaire des prérequis de la lecture et de l'écriture. Ils appuient ainsi les résultats d'autres recherches, entre autres celles de Whitebread et al. (2012) et de Diamond et al. (2007), qui concluent que les approches basées sur le jeu engendrent des apprentissages supérieurs à ceux produits par des méthodes d'enseignement direct et de type scolaire. Plus précisément, notre recherche révèle que le modèle de SAIJ produit de meilleurs résultats, notamment au regard des connaissances et des habiletés des enfants relatives à l'aspect fonctionnel de l'écrit. Ces connaissances et habiletés étant fondamentales pour la compréhension de l'écrit, nos résultats rejoignent ceux de Viriot-Goedel et al. (2009). Ceux-ci indiquent que les enfants ayant suivi un programme basé sur le jeu à l'éducation préscolaire ont des résultats significativement supérieurs à ceux qui ont reçu un enseignement direct et de type scolaire, et ce, sur plusieurs variables reliées au langage, y compris la compréhension de textes.

En ce qui concerne les deux autres composantes de l'émergence de l'écrit observées, soit l'aspect conventionnel et l'aspect sonore, aucune différence statistiquement significative n'a pu être constatée entre les deux groupes, même si, sur le plan descriptif, les enfants ayant profité d'un modèle de SAIJ obtiennent des moyennes

supérieures à celles des enfants ayant suivi un enseignement direct et de type scolaire. Ainsi, nous pouvons affirmer que le modèle de SAIJ est au moins «aussi bon» pour le développement de ces connaissances et habiletés. À ce point, nos résultats sont nettement en opposition avec ceux des recherches portant sur l'approche scolarisante, notamment celles d'Allington (2011), de Bara et al. (2008), de Brodeur et al. (2006) et de Shanahan et Lonigan (2013).

Nos résultats apportent également un éclairage actualisé quant à l'effet du sexe sur les connaissances et les habiletés relatives à l'émergence de l'écrit. Contrairement aux enquêtes menées au Québec (Institut de la Statistique du Québec, 2018; ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport [MELS], 2009), qui indiquent une certaine vulnérabilité des garçons en lecture et en écriture, les résultats de notre recherche ne révèlent aucune différence statistiquement significative entre les groupes de filles et de garçons, et ce, en dépit du modèle pédagogique appliqué. Nos résultats s'opposent ainsi à ceux de Jakubowski et Borgonovi (2012) et de Treiman et al. (2006). En effet, ces études affirment que les garçons sont surreprésentés à l'extrémité inférieure du continuum, dans la première étude, pour la connaissance du nom des lettres, et, dans la deuxième, pour les compétences en compréhension de l'écrit. N'ayant démontré aucune différence pouvant être expliquée par l'effet du sexe, nos résultats confirment plutôt ceux de Prochnow et al. (2001), d'Aaron et al. (2002), d'Onatsu-Arvilommi et Nurmi (2000) ainsi que de Limbrick (2022), qui indiquent que la performance des garçons et des filles n'est pas significativement différente sur diverses mesures de littératie précoce, mais que ce sont plutôt les enseignant[e]s qui identifient les garçons comme étant plus souvent en difficulté que les filles.

Contrairement au sexe, l'âge semble avoir un effet significatif sur l'émergence de l'écrit, et ce, en dépit du modèle d'enseignement appliqué à l'éducation préscolaire. Dans notre recherche, une différence statistiquement significative a été observée entre les enfants les plus jeunes et les plus grands dans le groupe, alors que les différences entre les jeunes et les moyens ainsi qu'entre les moyens et les grands n'ont pas été statistiquement significatives. Nous ne pouvons pas situer ce constat dans le contexte d'autres recherches, car, à notre connaissance, aucune recherche ne s'est penchée sur l'âge comme facteur de l'émergence de l'écrit à l'éducation préscolaire.

Toutefois, ce résultat s'inscrit dans la lancée des recherches démontrant que les élèves relativement jeunes dans un groupe-classe ont, en général, un moins bon rendement scolaire (Bell et Daniels, 1990; Grondin et al., 1993) et sont davantage

touchés par le redoublement (Beaupré, 2002). Si nous ne sommes pas en mesure de comparer ce résultat avec les résultats d'autres recherches, nous pouvons néanmoins l'expliquer en nous référant à la théorie de Vygotsky. Rappelons que, pour Vygotsky, l'apprentissage doit être congruent au niveau de développement de l'enfant et qu'il « n'est absolument pas nécessaire de fournir une preuve pour démontrer que l'enseignement de la lecture et l'écriture ne peut commencer qu'à un certain âge » (Vygotsky, 1934/2011b, p. 236). Toutefois, poursuit Vygotsky, « il faut aussi déterminer au moins deux niveaux de développement de l'enfant, sinon on ne réussira pas à trouver la relation entre [le] développement et la capacité potentielle d'apprentissage dans chaque cas concret » (Vygotsky, 1934/2011b, p. 236). En nous appuyant sur cette prémisse, nous pouvons émettre l'hypothèse que, pour les plus jeunes enfants de la classe inclus dans notre échantillon, l'apprentissage de la lecture ne se situait encore ni au niveau de leur développement actuel ni dans la zone proximale de leur développement.

Notre recherche a permis également de mettre en lumière le lien existant entre les habiletés des enfants au jeu de faire semblant et celles reliées à l'émergence de l'écrit. En général, les *bons joueurs* ont de meilleurs résultats en émergence de l'écrit que leurs pairs ayant les habiletés de jeu moins développées. Ce constat n'est point surprenant. D'un point de vue théorique, il pourrait s'expliquer par l'hypothèse piagétienne selon laquelle le langage et le jeu seraient deux manifestations d'une fonction sémiotique émergente (Veneziano, 2002) et que tous les deux contribueraient à la construction de la relation *signifiant-signifié*. De même, Vygotskij (1933/2022) affirme que le langage écrit et le jeu demandent tous les deux des habiletés d'abstraction et de symbolisation, et réorganisent la pensée. Ces prémisses théoriques se confirment dans plusieurs travaux publiés dans les années 80 et 90, notamment ceux de Pellegrini et Galda (1990), qui affirment que l'acquisition de l'écrit est initialement un acte représentationnel dont les racines se retrouvent dans le jeu de *faire semblant*, ainsi que ceux de Weininger et Fitzgerald (1988) qui considèrent le jeu comme l'une des acquisitions cognitives les plus importantes dans lesquelles l'imitation différée et la langue permettent le développement de la pensée représentationnelle. Des travaux plus récents évoquent eux aussi que la substitution dans le jeu renvoie aux représentations de second degré, de même que le langage écrit, car elle permet de se représenter des *choses absentes* (Leslie et Chen, 2007; Veneziano, 2002, 2005).

Conclusion

Cette recherche a démontré qu'un modèle de SAIJ produit de meilleurs résultats en ce qui concerne le développement des connaissances et des habiletés reliées à l'émergence de l'écrit chez les enfants à l'éducation préscolaire 5 ans qu'un enseignement direct et de type scolaire. Les résultats indiquent que ce modèle est tout particulièrement performant pour le développement de l'aspect fonctionnel du langage écrit et qu'il est au moins aussi performant pour les aspects conventionnel et sonore que l'enseignement direct et de type scolaire. Il s'est également avéré que l'âge et les habiletés du jeu sont, en général, positivement associés à la progression des connaissances et des habiletés relatives à l'émergence de l'écrit, alors que le sexe ne l'est pas, et ce, en dépit du modèle pédagogique. À la lumière de ces constats, il est tout à fait indiqué que les décideurs et les concepteurs de programmes (ré)affirment et renforcent la place du jeu comme mode principal d'apprentissage du langage écrit à l'éducation préscolaire. Ces résultats nous amènent à remettre en question la nécessité que des mesures spécifiques soient mises en place pour les garçons dès la maternelle. En effet, être une fille ou un garçon ne semble pas déterminer le cheminement de l'enfant en ce qui concerne l'apprentissage du langage écrit au début de la scolarité. D'autres facteurs, notamment l'âge et les habiletés au jeu, devraient être considérés lors des évaluations et des dépistages.

Cette recherche comporte certaines limites. Tout d'abord, étant quasi expérimentale, elle a mesuré l'effet du modèle de SAIJ auprès d'un échantillon suffisant, mais pas assez important pour que certaines différences constatées sur le plan descriptif atteignent le seuil de signification. De nouvelles recherches avec des échantillons plus robustes contribueraient à analyser ces différences de façon plus précise. Ensuite, cette recherche a été menée auprès d'un échantillon relativement uniforme constitué d'enfants vivant au Québec, scolarisés dans des écoles publiques et parlant français. Le faible nombre d'enfants ayant une autre langue maternelle que le français ne nous a pas permis d'introduire la langue maternelle comme facteur dans le modèle d'analyse. De même, le milieu socioéconomique n'a pas été pris en compte, car des changements importants de l'indice de défavorisation des écoles sont survenus au cours de la recherche. De nouvelles recherches sont donc nécessaires pour étudier l'effet de ces facteurs. Enfin, dans notre recherche, nous avons soutenu les enseignant[e]s du groupe expérimental dans l'application du modèle de SAIJ, mais nous n'avons pas traité explicitement des conditions

pédagogiques favorisant sa réussite. De futures recherches, de nature qualitative, sont donc nécessaires pour examiner ces conditions et comprendre comment les enseignant[e]s s'approprient ce modèle et comment ils [elles] le mettent en œuvre dans leur classe¹⁶. De plus, le modèle de SAIJ demande à l'enseignant[e] d'adopter une posture ludique, posture qui diffère de celle habituellement préconisée dans le cadre scolaire. Il serait donc pertinent de s'intéresser au vécu des enseignant[e]s et de décrire leurs défis et leurs malaises découlant du modèle de SAIJ, mais aussi les bonheurs et le bien-être professionnel que le contact avec le jeu des enfants peut leur procurer au quotidien.

Références

- Aaron, P. G., Joshi, R. M., Palmer, H., Smith, N. et Kirby, E. (2002). Separating genuine cases of reading disability from reading deficits caused by predominantly inattentive ADHD behavior. *Journal of Learning Disabilities*, 35(5), 425–436. <https://doi.org/10.1177/00222194020350050301>
- Allington, R. L. (2011). What at-risk readers need. *Educational Leadership*, 68(6), 40–45. <https://ir.vnulib.edu.vn/bitstream/123456789/4056/1/6.WHAT%20AT-RISK%20READERS%20NEED.pdf>
- Bara, F., Gentaz, É. et Colé, P. (2008). Littératie précoce et apprentissage de la lecture : comparaison entre des enfants à risque, scolarisés en France dans des réseaux d'éducation prioritaire, et des enfants de classes régulières. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 27–45. <https://doi.org/10.7202/018988ar>
- Beaupré, J. (2002). *Effet de l'âge relatif sur l'ajustement social et scolaire d'enfants du primaire* [Mémoire de maîtrise, Université Laval]. Bibliothèque et Archives Canada. <https://dam-oclc.bac-lac.gc.ca/fra/afdddf77-33f9-4764-b9bd-26edf8440397>
- Bell, J. F. et Daniels, S. (1990). Are summer-born children disadvantaged? The birth-date effect in education. *Oxford Review of Education*, 16(1), 67–80. <https://doi.org/10.1080/0305498900160106>

16 Afin de répondre à ces questions, nous menons actuellement une recherche-action qui vise à accompagner 12 enseignant[e]s du Québec dans l'adaptation et la mise en œuvre du modèle de SAIJ (voir Marinova et al., 2024).

- Bernier, J., Boudreau, M. et Mélançon, J. (2017). Regards sur la pédagogie du jeu au préscolaire. *Revue canadienne des jeunes chercheuses et chercheurs en éducation*, 8(2), 70–78. <https://journalhosting.ucalgary.ca/index.php/cjnse/article/view/42928>
- Bondioli, A. et Savio, D. (2009). *Symbolic play abilities rating scale*. Edizioni junior.
- 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*, 34(2), 56–84. <https://doi.org/10.7202/1079022ar>
- Brousseau-Lapré, F. et Rvachew, S. (2008). *Test de connaissances phonologique préscolaire*. <https://www.mcgill.ca/child-phonology/files/child-phonology/tcpp.pdf>
- Brougère, G. (2005). *Jouer/apprendre*. Economica.
- 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/10.1177/016146811011200303>
- Carlsson-Paige, N., McLaughlin, G. B. et Almon, J. W. (2015). *Reading instruction in kindergarten: Little to gain and much to lose*. Defending the Early Years; Alliance for Childhood. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED609172.pdf>
- Chauveau, G. (2003). *Comment l'enfant devient lecteur : pour une psychologie cognitive et culturelle de la lecture*. Retz.
- Clay, M. M. (1991). *Becoming literate: The construction of inner control*. Heinemann.
- Creswell, J. W. (2014). *A concise introduction to mixed methods research*. Sage.
- 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>
- Desrosiers, H. et Tétreault, K. (2012, décembre). *Les facteurs liés à la réussite aux épreuves obligatoires de français en sixième année du primaire : un tour d'horizon* (Vol. 7, Fascicule 1). Institut de la statistique Québec. <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/2243011>

- 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 de recherche]. IUFM de Lorraine ; IUFM d'Alsace. <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://doi.org/10.1126/science.1151148>
- 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>
- Elkonin, D. B. (2005). The subject of our research: The developed form of play. *Journal of Russian & East European Psychology*, 43(1), 22–48. <https://doi.org/10.1080/10610405.2005.11059242>
- Florin, A. (2016). *Le développement du langage* (2^e éd.). Dunod.
- 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>
- Giasson, J. (2003). *La lecture : de la théorie à la pratique*. Gaëtan Morin.
- Giasson, J. (2011). *La lecture : apprentissage et difficultés*. Gaëtan Morin.
- Gillain-Mauffette, A. (2015). L'enseignement précoce et systématique de la lecture/écriture peut nuire aux jeunes enfants en particulier ceux issus de milieux défavorisés, alors pourquoi l'adopter en maternelle 4 et 5 ans? *Revue Préscolaire*, 53(3), 13–15. <https://aepqkiosk.milibris.com/revue-prescolaire/revue-prescolaire/n533-2015>
- Grondin, S., Proulx, J. et Zhou, R.-M. (1993). Date de naissance et rendement scolaire. *Apprentissage et socialisation*, 16(1-2), 169–174.
- Halliday, M. A. K. (1973). *Explorations in the functions of language*. Edward Arnold.

- Hancock, F. (2008). Emerging literacy. Dans T. Linder (dir.), *Transdisciplinary playbased assessment* (2^e éd., p. 401–433). Paul H. Brookes.
- Hirsh-Pasek, K. et Golinkoff, R. M. (2011). The great balancing act: Optimizing core curricula through playful pedagogy. Dans E. Zigler, W. S. Gilliam et W. S. Barnett (dir.), *The pre-K debates: Current controversies and issues* (p. 110–116). Paul H. Brookes.
- Institut de la Statistique du Québec. (2018). *Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle 2017 : portrait statistique pour le Québec et ses régions administratives*. <https://statistique.quebec.ca/fr/fichier/enquete-quebecoise-sur-le-developpement-des-enfants-a-la-maternelle-2017-portrait-statistique-pour-le-quebec-et-ses-regions-administratives.pdf>
- Jakubowski, M. et Borgonovi, F. (2012). Quels enseignements peut-on tirer du PISA : l'exemple des écarts de performances entre les sexes. *Recherches en éducation*, (14). <https://doi.org/10.4000/ree.5344>
- Leong, D. J. et Bodrova, E. (2012). Assessing and scaffolding make-believe play. *Young children*, 67(1), 28–34. <https://www.jstor.org/stable/42731123>
- Leslie, A. M. et Chen, M. L. (2007). Individuation of pairs of objects in infancy. *Developmental Science*, 10(4), 423–430. <https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2007.00596.x>
- Levin, D. E. (2013). *Beyond remote-controlled childhood: Teaching young children in the media age*. National Association for the Education of Young Children. <https://archive.org/details/beyondremotecont0000levi>
- Limbrick, L. M. (2022). *Gender and reading: Are there really more boys than girls who struggle with reading?* [Thèse de Doctorat, Macquarie University]. Figshare. https://figshare.mq.edu.au/articles/thesis/Gender_and_reading_are_there_really_more_boys_than_girls_who_struggle_with_reading_/19434242
- 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), 31–35. <https://doi.org/10.14507/epaa.24.2293>
- Lonigan, C. J., Wagner, R. K., Torgesen, J. K. et Rashotte, C. A. (2007). *TOPEL: Test of preschool early literacy*. Super Duper Publications.

- Marcon, R. A. (2002). Moving up the grades: Relationship between preschool model and later school success. *Early Childhood Research & Practice*, 4(1), 1–24. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED464762.pdf>
- 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 C. Bouchard, A. Charron et N. Bigras (dir.), *Actes du colloque 514. Le jeu en contextes éducatifs pendant la petite enfance, 7 et 8 mai 2013* (p. 93–106). Équipe de recherche FRQ-SC Qualité éducative des services de garde et petite enfance ; Crires. https://lel.crires.ulaval.ca/works/bouchard_charron_bigras_2015.pdf
- 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 scolaire. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 55(2), 352–375. <https://doi.org/10.7202/1077972ar>
- Marinova, K., Dumais, C., Niyubahwe, A. et Nolin, R. (2023, 3–5 juillet). *The effect of sex on emergence of written language in preschool children exposed to two learning models* [Communication orale]. 15th International Conference on Education and New Learning Technologies, Palma, Espagne. <https://doi.org/10.21125/edu-learn.2023.0156>
- Marinova, K., Dumais, C., Campbell, B. et Baril, M.-P. (2024). *Adapter et mettre en oeuvre un modèle de situations d'apprentissage issues du jeu symbolique pour soutenir l'émergence de l'écrit chez les enfants de l'éducation préscolaire* [Rapport de recherche]. Fonds de recherche Société et culture du Québec. <https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2024/05/rapport-krasimira-marinova-2020-0lita-278684.pdf>
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2001). *Programme de l'éducation préscolaire*. Gouvernement du Québec.

- 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://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/1944917>
- National Early Literacy Panel (NELP). (2008). *Developing early literacy: Report of the National Early Literacy Panel. A scientific synthesis of early literacy development and implications for intervention*. National Institute for Literacy; National Center for Family Literacy. <https://lincs.ed.gov/publications/pdf/NELPReport09.pdf>
- Onatsu-Arvilommi, T. et Nurmi, J.-E. (2000). The role of task-avoidant and task-focused behaviors in the development of reading and mathematical skills during the first school year: A cross-lagged longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 478–491. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.3.478>
- Pagani, L. S., Fitzpatrick, C., Belleau, L. et Janosz, M. (2011, octobre). *Prédire la réussite scolaire des enfants en quatrième année à partir de leurs habiletés cognitives, comportementales et motrices à la maternelle* (vol. 6, fascicule 1). Institut de la statistique Québec. <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/2076717>
- Parker, A. et Neuharth-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>
- Pellegrini, A. D. et Galda, L. (1990). Children's play, language, and early literacy. *Topics in Language Disorders*, 10(3), 76–88. <https://doi.org/10.1097/00011363-199006000-00008>
- Prochnow, J. E., Tunmer, W. E., Chapman, J. W. et Greaney, K. T. (2001). A longitudinal study of early literacy achievement and gender. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 36(2), 221–236.
- Puranik, C. S. et Lonigan, C. J. (2011). From scribbles to scrabble: Preschool children's developing knowledge of written language. *Reading and Writing*, 24(5), 567–589. <https://doi.org/10.1007/s11145-009-9220-8>

- Rohde, L. (2015). The comprehensive emergent literacy model: Early literacy in context. *Sage Open*, 5(1), 1–11. <https://doi.org/10.1177/2158244015577664>
- Roskos, K. A. et Christie, J. F. (2000). *Play and literacy in early childhood: Research from multiple perspectives*. Lawrence Erlbaum.
- Roskos, K. A. et Christie, J. F. (2011). The play-literacy nexus and the importance of evidence-based techniques in the classroom. *American Journal of Play*, 4(2), 204–224. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ985588.pdf>
- Sawyer, R. K. (2001). Play as improvisational rehearsal: Multiple levels of analysis in children's play. Dans A. Goncú et E. Klein (dir.), *Children in play, story, and school* (p. 19–38). Guilford.
- Shanahan, T. et Lonigan, C. J. (2013). *Early childhood literacy : The National Early Literacy Panel and beyond*. Paul H. Brookes.
- Stipek, D. (2006). No child left behind comes to preschool. *The Elementary School Journal*, 106(5), 455–466. <https://doi.org/10.1086/505440>
- Strickland, D. et Morrow, L. (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>
- Thériault, J. et Lavoie, N. (2004). *L'éveil à la lecture et à l'écriture : une responsabilité familiale et communautaire*. Logiques.
- Thériault, P. (2008). *Savoirs et interventions éducatives d'enseignantes de la maternelle quatre ans en milieux défavorisés concernant le développement de la conscience de l'écrit* [Thèse de Doctorat, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/2000/>
- Toub, T. S., Rajan, V., Golinkoff, R. M. 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 development and education* (p. 117–141). Springer International. https://doi.org/10.1007/978-3-319-29986-0_5

- Treiman, R., Kessler, B. et Pollo, T. C. (2006). Learning about the letter name subset of the vocabulary: Evidence from US and Brazilian preschoolers. *Applied Psycholinguistics*, 27(2), 211–227. <https://doi.org/10.1017/S0142716406060255>
- Veneziano, E. (2002). Relations entre jeu de fiction et langage avant trois ans : de l'émergence de la fonction sémiotique à celle de la "théorie de l'esprit" en action. *Enfance*, 54(3), 241–257. <https://shs.cairn.info/revue-enfance1-2002-3-page-241?lang=fr>
- Veneziano, E. (2005). Langage dans le jeu de faire semblant : une manière d'évaluer la théorie implicite de l'esprit chez l'enfant? *Langage et Pratiques*, 35, 5–15. https://www.fse.ulaval.ca/fichiers/site_www/documents/A_1_agenda/Edy_Veneziano/3-Langage_dans_le_jeu_de_faire_semblant.pdf
- 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 et Éducatons*, (2), 233–253. <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.528>
- Vygotskij, L. S. (2022). Le jeu et son rôle dans le développement psychologique de l'enfant. Dans B. Schneuwly, I. Leopoldoff Martin et D. N. Henrique Silva (dir.), *L.S. Vygotskij : Imagination (textes choisis)* (I. Leopoldoff Martin, trad., p. 41–55). Peter Lang. (Texte original publié en 1933)
- Vygotsky, L. S. (2011b). Le problème de l'apprentissage et de développement naturel à l'âge scolaire. Dans F. Yvon et Y. Zinchenko (dir.), *Vygotsky, une théorie du développement et de l'éducation* (L. Chaiguerova, trad., p. 221–247). Université d'État de Moscou. (Texte original publié en 1934)
- Vygotsky, L. S. (2011a). La périodisation du développement de l'enfant. Dans F. Yvon et Y. Zinchenko (dir.), *Vygotsky, une théorie du développement et de l'éducation* (L. Chaiguerova, trad., p. 111–134). Faculté de psychologie de l'Université d'État de Moscou. (Ouvrage original publié en 1934)
- Weininger, O. et Fitzgerald, D. (1988). Symbolic play and interhemispheric integration: Some thoughts on a neuropsychological model of play. *Journal of Research & Development in Education*, 21(4), 23–40.

- Weisberg, D. S., Zosh, J. M., Hirsh-Pasek, K. et Golinkoff, R. M. (2013). Talking it up: Play, language, and the role of adult support. *American Journal of Play*, 6(1), 39–54. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1016058.pdf>
- Whitebread, D., Basilio, M., Kupalja, M. et Verma, M. (2012, avril). *The importance of play*. Toy Industries of Europe. https://www.waldorf-resources.org/fileadmin/files/pictures/Early_Childhood/dr_david_whitebread_-_the_importance_of_play.pdf
- Whitehurst, G. J. et Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69(3), 848–872. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1998.tb06247.x>