UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LES RÔLES D'ENSEIGNANTES ATIKAMEKWS À l'ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE EN CONTEXTE DE JEU SYMBOLIQUE POUR FAVORISER L'ÉMERGENCE DE L'ÉCRIT: UNE RECHERCHE COLLABORATIVE EN MILIEU AUTOCHTONE

THÈSE

PRÉSENTÉE

COMME EXIGENCE PARTIELLE

AU DOCTORAT EN ÉDUCATION

PAR

ELISABETH JACOB

DÉCEMBRE 2017

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.10-2015). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

Le monde est comme un livre,
et ceux qui ne voyagent pas
n'en lisent qu'une page.
St-Augustin

REMERCIEMENTS

La réalisation d'une thèse est comme un long voyage. Parfois semée d'embûches, elle nous amène à nous découvrir, nous remet en question et nous fait rencontrer des gens extraordinaires en cours de route.

Je tiens à remercier, ma directrice de thèse, madame Annie Charron, professeure au département de didactique de l'Université du Québec à Montréal (UQAM). Dès notre première rencontre, elle a démontré son enthousiasme à m'encadrer pour mon projet doctoral. Son soutien inconditionnel à toutes ses étapes, sa flexibilité, son ouverture d'esprit et ses précieux conseils en lien avec l'émergence de l'écrit et l'éducation préscolaire ont contribué à parfaire mes réflexions et mes écrits.

Je tiens également à remercier ma codirectrice de thèse, madame Yvonne da Silveira, professeure retraitée de l'Unité d'enseignement et de recherche en sciences de l'éducation de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT). Avec son implication ainsi que son expertise de chercheuse en milieu autochtone, elle a été le guide parfait pour me soutenir dans mes apprentissages et répondre à mes questionnements. Sa rigueur infatigable comme lectrice a aussi contribué à me faire avancer.

Ensemble, elles ont formé une équipe formidable, engagée, toujours à l'écoute et disponible pour m'accompagner. Sans elles, la réalisation du projet aurait probablement été un « voyage » beaucoup plus long.

Je tiens à souligner l'implication de trois autres membres du jury dans l'évaluation de ma thèse : madame Nathalie Bigras, professeure au département de didactique à l'UQAM, madame Christine Couture, professeure au département des sciences de l'éducation à l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC) et madame Hélène Larouche, professeure au département de l'enseignement primaire et de l'éducation préscolaire à l'Université de Sherbrooke (UdeS). Leur regard critique porté à cette thèse, leur expertise diversifiée ainsi que leur engagement personnel et professionnel m'ont permis de bonifier l'écriture de cette thèse et de poursuivre mes réflexions jusqu'à la fin.

Un merci tout spécial aux membres de la communauté atikamekw qui m'accueillent depuis six ans dans leur communauté, à titre de consultante, mais aussi à titre de jeune chercheuse. Sans leur confiance, le projet de thèse n'aurait jamais pu avoir commencé. Un merci spécial au Chef de la communauté pour l'autorisation de la réalisation du projet, et au coordonnateur de l'éducation spécialisé, pour son appui dans sa mise en oeuvre.

Je tiens également à témoigner ma reconnaissance envers les trois enseignantes atikamekws qui ont participé au projet. Grâce à elles, ce projet est né. Je les remercie de la confiance qu'elles m'ont accordée comme jeune chercheuse. Malgré leurs nombreuses obligations professionnelles et familiales, elles ont été présentes et disponibles à toutes les étapes du projet. Merci de leur belle complicité et de leur collaboration.

Je veux également remercier trois amies qui m'ont soutenue dans cette aventure. Grâce à nos discussions par Skype ou dans un bon restaurant de Montréal, Viviane et Nancy, vous m'avez écoutée et rassurée sur mon cheminement. Vous avez aussi consacré toutes ces minutes informelles à me répondre par courriel. Merci aussi à

Anne-Marie, mon amie d'enfance, ton écoute fidèle durant toutes ces années a été réconfortante. N'oublions pas le champagne pour cette année !

Mon conjoint et ma famille ont aussi été un appui considérable dans le projet; je tiens à leur exprimer ma gratitude. Merci Jean-François, de ton soutien et de ta compréhension concernant mes nombreux déplacements et absences. Notre amour est né au commencement de cette thèse, mais n'a jamais cessé de grandir au fil des années. Merci à mes parents et à mon frère d'être tout simplement présents dans ma vie; vos encouragements me permettent sans cesse de poursuivre mes rêves. Merci à Ève et Léanne, mes nièces avec qui je partage les meilleurs moments de bonheur à jouer.

Finalement, je dois souligner l'appui précieux du Fonds de recherche du Québec-Société et Culture (FRQSC), du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH), de la faculté d'éducation de l'UQAM, de l'équipe de recherche Qualité des contextes éducatifs de la petite enfance qui, par leur soutien financier, m'ont permis de réaliser mes stages doctoraux à l'étranger et de mener à terme ma thèse.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES TABLEAUX xv

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGNES ET DES ACRONYMES xvii

RÉSUMÉ xix

INTRODUCTION 1

CHAPITRE I PROBLÉMATIQUE 7

1.1 Une prise en charge de l'éducation en contexte autochtone : la scolarisation des enfants dans leur langue maternelle 8

1.2 La situation sociolinguistique et l'état de bilinguisme des Autochtones 11

1.3 L'importance de savoir lire et écrire une langue autochtone 15

1.4 L'émergence de l'écrit : de l'environnement familial à l'éducation préscolaire 18

1.4.1 L'importance du matériel pédagogique en langue autochtone 23
1.4.2 Le jeu pour favoriser l'émergence de l'écrit : utopie pédagogique ? 26

1.5 Le problème de recherche 29

1.5.1 Le besoin de former les enseignants autochtones à l'éducation préscolaire 29
1.5.2 Les limites des recherches empiriques 32
1.5.3 La question de recherche 34

CHAPITRE II CADRE CONCEPTUEL 35

2.1 L'émergence de l'écrit 35

2.1.1 L'évolution historique des paradigmes de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture 36
2.1.2 Les composantes de l'émergence de l'écrit 40
2.1.3 Le bilinguisme et l'émergence de l'écrit 49

2.2 Le jeu symbolique 57

2.2.1 La définition du jeu symbolique 58
2.2.2 Les fonctions du jeu symbolique 62
2.2.3 Le jeu symbolique et l'émergence de l'écrit 65

2.3 Les rôles des enseignants en contexte de jeu symbolique pour favoriser l'émergence de l'écrit 75

2.4 Ma posture épistémologique 83

2.4.1 Les principes du paradigme de recherche autochtone 83
2.4.2 Posture socioconstructiviste d'élaboration du savoir 87

CHAPITRE III MÉTHODOLOGIE 91

3.1 Un aperçu critique des écrits concernant les rôles des enseignants en contexte de jeu symbolique pour favoriser l'émergence de l'écrit 92

3.2 La recherche participative : vers un choix décisif 96

3.2.1 La recherche collaborative 98
3.2.2 Le maillage entre la recherche collaborative et le paradigme de recherche autochtone 102

3.3 Le déroulement de la collecte de données 104

3.3.1 Les étapes de la recherche 104
3.3.2 Les outils de collecte de données 110
3.3.3 La méthode d'analyses des données 113

3.4 Les critères et la rigueur scientifiques 114

3.5 Les considérations éthiques et déontologiques de la recherche 116

CHAPITRE IV MISE EN OEUVRE DU PROJET 119

4.1 L'orientation du projet avec les participantes 120

4.2 Le portrait initial 122

4.2.1 La place du jeu symbolique en classe 122
4.2.2 L'émergence de l'écrit 129

4.3 La coconstruction du projet 136

4.3.1 La boucle 1 : le restaurant 137
4.3.2 La boucle 2 : l'hôpital 146
4.3.3 La boucle 3 : la construction 154
4.3.4 La boucle 4 : la chasse 164

4.4 Le bilan 175

CHAPITRE V RÉSULTATS 181

5.1 Les rôles d'enseignantes atikamekws en contexte de jeu symbolique pour favoriser l'émergence de l'écrit 181

5.1.1 Conteur 183
5.1.2 Guide 186
5.1.3 Informateur 197
5.1.4 Médiateur 199
5.1.5 Décideur 203

5.2 Les autres constats de la recherche liés à la recherche collaborative 205

5.2.1 La présence d'un lien de confiance avec la chercheuse 205
5.2.2 Autour de l'idée de la collaboration : la contribution des acteurs 206
5.2.3 Le développement professionnel et personnel 211

CHAPITRE VI DISCUSSION 219

6.1 La recherche en milieu autochtone : une véritable collaboration afin d'engendrer des résultats pour les participants 220

6.1.1 La connaissance du milieu 222
6.1.2 Une authentique relation de confiance réciproque 224

6.2 Au-delà des rôles d'enseignantes atikamekws en contexte de jeu symbolique pour favoriser l'émergence de l'écrit : réfléchir dans et sur l'action 226

6.2.1 Un retour théorique sur les rôles des enseignantes 227
6.2.2 Le dilemme de jouer ou d'être enseignante 231
6.2.3 Une pratique réflexive dans l'action et sur l'action 234

6.3 La fonction de littératie : langue autochtone versus langue française? 236

CONCLUSION 241

7.1 Les principaux résultats reliés aux objectifs de la recherche 241

7.2 Les forces et les limites de la recherche 243

7.3 Les perspectives de recherche 245

7.4 Les perspectives d'intervention 247

RÉFÉRENCES 251

ANNEXE A FONCTIONS DE L'ÉCRIT 285

ANNEXE B ÉVOLUTION DES CINQ STADES DE DÉVELOPPEMENT DU JEU SYMBOLIQUE MATURE 287

ANNEXE C RÔLES DE L'ENSEIGNANT SELON ROSKOS ET NEUMAN (1993) 289

ANNEXE D DÉFINITIONS DES SEPT RÔLES SELON SARACHO (2002) 291

ANNEXE E SYNTHÈSE DES APPROCHES MÉTHODOLOGIQUES UTILISANT LA RECHERCHE PARTICIPATIVE 293

ANNEXE F SYNTHÈSE DES APPROCHES MÉTHODOLOGIQUES DESCRIPTIVES 295

ANNEXE G CALENDRIER DE LA RECHERCHE ET SYNTHÈSE DES ÉTAPES DE LA RECHERCHE COLLABORATIVE 297

ANNEXE H DATE DES RENCONTRES AVEC LES ENSEIGNANTES 299

ANNEXE I CANEVAS D'ENTREVUE INITIALE SEMI-DIRIGÉE 301

ANNEXE J CANEVAS POUR LES RENCONTRES DE PLANIFICATION 305

ANNEXE K CANEVAS POUR LES RETOURS RÉFLEXIFS 307

ANNEXE L RENCONTRE BILAN 309

ANNEXE M LETTRE DE CONFIRMATION DU CONSEIL DE BANDE 313

ANNEXE N CERTIFICAT ÉTHIQUE 315

ANNEXE O FORMULAIRE DE CONSENTEMENT DE PARTICIPATION 317

ANNEXE P PORTRAIT INITIAL DES COINS DE JEU SYMBOLIQUE 321

ANNEXE Q BOUCLE 1 : LE RESTAURANT 323

ANNEXE R BOUCLE 2 : L'HÔPITAL 327

ANNEXE S BOUCLE 3 : LA CONSTRUCTION 331

ANNEXE T BOUCLE 4 : LA CHASSE 335

LISTE DES TABLEAUX

Tableau		Page
2.1	Analyse synthèse des rôles des enseignants	82
3.1	Double dimension du projet: la formation et la recherche	109
5.1	Synthèse des rôles d'enseignantes atikamekws	183

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGNES ET DES ACRONYMES

APNQL	Assemblée des Premières Nations du Québec et du Labrador
CEPN	Conseil en Éducation des Premières Nations
CPE	Centre de la petite enfance
CREPUQ	Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec
CRSH	Conseil de recherches en sciences humaines du Canada
CSCE	Conseil des statistiques canadiennes sur l'éducation
FRQSC	Fond de recherches du Québec-Société et culture
GER	Groupe consultatif interagences en éthique de la recherche
ICEM	Institut Culturel et Éducatif Montagnais
KAHR	Kishk Anaquot Health Research
MEES	Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
MEQ	Ministère de l'Éducation du Québec
OCDE	Organisation de la coopération et du développement économique

ONU	Organisation des nations unies
PFÉQ	Programme de formation de l'école québécoise
UdeS	Université de Sherbrooke
UQAC	Université du Québec à Chicoutimi
UQAM	Université du Québec à Montréal

RÉSUMÉ

Savoir lire et écrire est un enjeu important du monde de l'éducation. Pour les enfants autochtones, savoir lire et écrire dans leur langue maternelle est pertinent pour revitaliser cette dernière et faciliter le passage de l'apprentissage en langue seconde. À l'éducation préscolaire, les enseignants autochtones jouent un rôle primordial pour faire découvrir l'écrit aux enfants malgré des défis importants, dont le peu de livres écrits en langue autochtone. L'un des moyens à leur disposition est d'utiliser le jeu symbolique puisqu'il entretient des liens étroits avec l'émergence de l'écrit. Or, les enseignants autochtones à l'éducation préscolaire peuvent se sentir peu outillés pour combiner l'approche du jeu symbolique et celle de l'émergence de l'écrit. La présente recherche a comme principal objectif d'analyser les rôles d'enseignantes atikamekws à l'éducation préscolaire en contexte de jeu symbolique pour favoriser l'émergence de l'écrit.

Pour atteindre cet objectif qui traduit un besoin de formation issu de la pratique enseignante et une préoccupation de la communauté scientifique, une recherche collaborative, inscrite à l'intérieur du paradigme de recherche autochtone, a été menée avec trois enseignantes atikamekws oeuvrant à l'éducation préscolaire dans une école primaire d'une communauté atikamekw. Une entrevue semi-dirigée permettait de dresser le portrait initial de la place qu'occupe le jeu symbolique en classe et des activités en émergence de l'écrit proposées par ces enseignantes. Ensuite, dans une rencontre collective, les enseignantes planifiaient un coin de jeu symbolique enrichi de matériel écrit tout en réfléchissant aux rôles qu'elles mettent en pratique dans la classe. Une mise en pratique était réalisée par les enseignantes en présence de la chercheuse. Elles expliquaient ensuite leur pratique lors d'un retour réflexif. Au total, quatre coins de jeu enrichis de matériel écrit ont été aménagés dans les classes d'éducation préscolaire.

Il ressort de la recherche que les enseignantes atikamekws mettent en pratique cinq rôles en contexte de jeu symbolique pour favoriser l'émergence de l'écrit: ceux de conteur, de guide, d'informateur, de médiateur et de décideur, qui sont spécifiques au contexte sociolinguistique de leur communauté. Les résultats permettent de constater que la recherche collaborative contribue à documenter avec les acteurs du terrain des expériences issues de leurs pratiques, mais en plus favorise leur développement professionnel. La présence préexistante d'une relation entre la chercheuse et les participantes a contribué au démarrage et à la bonne continuité de la recherche.

MOTS-CLÉS : émergence de l'écrit, jeu symbolique, rôles des enseignants, éducation préscolaire, recherche collaborative, éducation autochtone.

INTRODUCTION

La littératie est omniprésente dans toutes les sociétés et constitue un enjeu majeur en éducation. Elle incarne bien souvent la réussite éducative. D'ailleurs, selon l'Organisation de coopération et de développement économique (OCDE), une proportion de 25% à 75% des adultes n'arrivent pas à atteindre une compétence minimale en littératie pour composer avec les exigences de la vie et du travail quotidien, et ce, même dans les pays économiquement favorisés, dont le Canada (OCDE, 2000). Pour améliorer cette situation, l'OCDE recommande notamment d'offrir une éducation de qualité à la petite enfance (OCDE, 2015, 2000). Les dernières décennies en matière de recherche ont clairement démontré qu'un haut niveau de qualité des programmes éducatifs à la petite enfance produit des effets bénéfiques sur le développement global des enfants. De plus, des recommandations de l'Organisation des Nations Unies (ONU) soulignent la nécessité pour les enfants autochtones d'apprendre à lire et à écrire dans leur langue et de maitriser les langues officielles du pays (ONU, 2009). Le déclin des langues autochtones a d'ailleurs amené certains pays à adopter des programmes d'éducation préscolaire de qualité qui misent sur ces langues (Conseil des statistiques canadiennes sur l'éducation (CSCE, 2009). Au Québec, il n'existe pas encore de tels programmes d'éducation préscolaire pour les enfants autochtones. Toutefois, celui proposé par le ministère de l'Éducation du Québec (2001) reconnait l'importance de faire découvrir l'émergence de l'écrit aux enfants et mise sur le jeu pour y parvenir. L'éducation préscolaire est donc un milieu éducatif propice pour permettre aux enfants autochtones de découvrir l'écrit dans leur langue maternelle, tout en leur offrant le droit de jouer.

La présente recherche est menée en sciences de l'éducation et touche au domaine de l'éducation préscolaire. Elle est de type collaboratif et s'est réalisée avec les membres d'une communauté atikamekw de la province de Québec. Son originalité repose sur le fait qu'elle s'intéresse à l'émergence de l'écrit et au jeu symbolique chez des enfants autochtones qui fréquentent la maternelle. Plus spécifiquement, elle tente de clarifier les liens entre le jeu symbolique et l'émergence de l'écrit, mais surtout de mieux comprendre les rôles des enseignants dans ce contexte. Malgré un nombre important d'écrits scientifiques recensés au sujet du jeu symbolique et de l'émergence de l'écrit, l'intérêt à ces thématiques a connu une diminution dans les années 2000. Cette recherche innove également puisque je[1] tente de comprendre avec les enseignantes atikamekws participantes la portée de leur pratique auprès des enfants. De plus, peu de chercheurs au Québec et au Canada mènent leurs travaux avec des enseignants autochtones à l'éducation préscolaire et à notre connaissance, cette thèse est la seule qui porte sur les rôles d'enseignants autochtones en contexte de jeu symbolique pour favoriser l'émergence de l'écrit. L'unicité de cette recherche repose aussi sur le fait qu'elle évoque le contexte de bilinguisme des enfants autochtones et aborde la question de la langue à privilégier pour les activités d'émergence de l'écrit dans les classes de maternelle. De plus, l'ancrage du cadre conceptuel de la recherche dans le socioconstructivisme, le paradigme de recherche autochtone et la recherche collaborative confortent son originalité : les enseignantes participantes sont des actrices primordiales pour la réussite du projet et leurs savoirs sont mis en avant-plan afin que leurs réflexions alimentent les données de la recherche.

Le premier chapitre expose la problématique de la recherche. L'historique de l'éducation des enfants autochtones indique une gouvernance des communautés quant

[1] L'utilisation du pronom personnel « je » sera faite dans la totalité de cette thèse. À mon avis, ce pronom témoigne davantage de la proximité de la relation de la chercheuse avec les participantes, élément crucial de ce projet. Il reflète avec justesse et précision la réalité de cette relation. Le lecteur pourra mieux en saisir la subtilité dans les chapitres III, IV et V.

à l'éducation des jeunes enfants et l'utiilsation des programmes prescrits par le ministère de l'Éducation. La difficulté de faire apprendre la lecture et l'écriture aux enfants autochtones dans leur langue maternelle peut s'expliquer par de nombreux facteurs, notamment le peu de livres et le manque de matériel pédagogique. À l'éducation préscolaire, les enfants devraient pouvoir découvrir l'écrit d'une manière informelle et le jeu est un moyen pour y arriver, surtout qu'à leur âge, le jeu symbolique est leur activité maitresse (Bodovra et Leong, 2012b). Les enseignants autochtones et allochtones à l'éducation préscolaire font face à plusieurs défis. La pression sociale pour délaisser le jeu dans les classes est omniprésente. Le manque de formation les amène aussi à utiliser des approches didactiques de la lecture et de l'écriture, qui devraient normalement être de mise avec des élèves de première année. Le besoin de formation sur le jeu symbolique et l'émergence de l'écrit est notamment évoqué. Pour cela, il est aussi fondamental de questionner la pratique avec les enseignants et non pas de leur imposer un modèle à appliquer en classe. L'orientation, de travailler avec des enseignantes et de se pencher sur les rôles qu'elles mettent en pratique en contexte de jeu symbolique pour favoriser l'émergence de l'écrit demeure un questionnement scientifique, en plus de la lier au besoin des enseignantes atikamekws d'être formées.

Le deuxième chapitre présente les fondements conceptuels de la recherche. Il décrit le concept de l'émergence de l'écrit alors que les travaux de chercheurs portant sur le bilinguisme en contexte de minorité linguistique permettent de mieux situer le contexte de la recherche. Ce chapitre aborde aussi l'utilité du jeu pour le développement des enfants selon une perspective socioconstructiviste et l'importance pour les enseignants de les amener vers un jeu symbolique mature. Les relations entre le jeu symbolique et l'émergence de l'écrit sont examinées de même que les recherches empiriques portant sur les rôles des enseignants. Ce chapitre se termine par ma posture épistémologique appuyée sur la vision du praticien réflexif (Schön,

1994, 1996) et l'importance, comme chercheuse allochtone, de travailler avec les membres des communautés, rejoignant ainsi l'idée du paradigme de recherche autochtone.

Le troisième chapitre décrit la méthodologie développée pour le projet de recherche. S'inscrivant dans un courant participatif, cette recherche de forme collaborative est réalisée avec trois enseignantes atikamekws à l'éducation préscolaire. La recherche permet de s'interroger sur les rôles des enseignantes au moyen de la pratique réflexive, selon quatre boucles itératives comprenant chacune trois étapes, dont celles de planification, de mise en pratique dans la classe et de retour réflexif (Couture, 2002). Concrètement, des aménagements de coin de jeu symbolique enrichi de matériel écrit sont planifiés avec les enseignantes. Elles réalisent une mise en pratique dans la classe et un retour réflexif s'ensuit sur leurs rôles pour favoriser l'émergence de l'écrit. Ce chapitre décrit également les outils utilisés pour collecter les données, soit l'entrevue semi-dirigée, les rencontres réflexives et le journal de bord de la chercheuse. La méthode d'analyse est ensuite explicitée. Ce chapitre se termine par la présentation des critères de rigueur scientifique ainsi que les considérations éthiques et déontologiques de la recherche dont j'ai tenu compte.

Pour témoigner de la chronologie des événements, le quatrième chapitre se consacre à la description du projet, tel que vécu avec les enseignantes. D'abord, j'y dresse le portrait initial de la place qu'occupe le jeu symbolique en classe et des activités en émergence de l'écrit proposées par les enseignantes. Ensuite, le récit de la recherche est explicité et constitue aussi une première étape de découpage des données. Le chapitre cinq présente quant à lui les résultats de la recherche. Un second découpage des données, tirées du récit chronologique du projet, a permis de trouver les récurrences quant aux rôles des enseignantes en contexte de jeu symbolique pour favoriser l'émergence de l'écrit. Le souci de témoigner de l'importance de la

recherche pour les participantes m'amène, comme conclusion de ce chapitre, à présenter les constats de cette recherche collaborative.

Le chapitre de la discussion fait état d'une interprétation des résultats en faisant des liens entre les résultats de ma recherche et d'autres recherches contemporaines sur le sujet. Elle est divisée en trois volets. Le premier explore l'importance de la collaboration avec les acteurs sur le terrain, spécifiquement lorsque la recherche est réalisée avec des membres d'une communauté autochtone. Le second fait un retour théorique sur les rôles des enseignants en contexte de jeu symbolique pour favoriser l'émergence de l'écrit, mais aborde aussi le thème de la réflexion « sur » et « dans » l'action pour les participantes. Ensuite, au troisième volet, le contexte de bilinguisme particulier de cette communauté est mis en relation avec les rôles d'enseignantes atikamekws.

La conclusion fait un retour sur les objectifs de la recherche et expose une synthèse des résultats en soulignant l'apport de l'étude au domaine de l'éducation préscolaire, ses forces et ses limites. Les perspectives de recherche et d'intervention dans le domaine de l'éducation préscolaire en milieu autochtone y sont présentées.

La réalisation de cette recherche a été un long cheminement de réflexions personnelles et de remises en question qui m'a amenée à confronter mes propres idées et perspectives. Le contexte culturel différent, le temps nécessaire à la réalisation de la thèse et les moyens financiers m'ont parfois obligée à prendre de nouvelles directions, à faire en sorte que le projet de recherche soit réaliste, qu'il ait une rigueur scientifique et qu'il corresponde aux besoins des communautés de pratique et scientifique. N'est-ce pas là toute la complexité du travail du chercheur collaboratif?

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

L'émergence de l'écrit et le jeu dans les classes d'éducation préscolaire sont une préoccupation importante du monde de l'éducation et il est pertinent d'y porter attention en contexte autochtone. Ce chapitre présente une description sommaire du contexte historique de l'éducation en milieu autochtone, de la situation sociolinguistique des Autochtones et de l'état de diglossie dans lequel les enfants autochtones font leurs apprentissages scolaires. S'ensuit une discussion sur l'importance pour les Autochtones de savoir lire et écrire leur langue maternelle. Étant donné que l'apprentissage de la lecture et de l'écriture commence très tôt dans la vie d'un enfant et que le rôle de l'éducation préscolaire est d'amener ce dernier à s'y intéresser, le programme de l'éducation préscolaire québécois est présenté dans cette section. Deux autres éléments importants y sont abordés : l'importance du matériel pédagogique en langue autochtone et l'utilisation du jeu symbolique pour favoriser l'émergence de l'écrit. Cette mise en contexte mène à poser le problème de recherche dans une double perspective : le besoin des enseignants au regard de la pratique et le besoin de la communauté scientifique portant sur la compréhension des rôles des enseignants de maternelle.

1.1 Une prise en charge de l'éducation en contexte autochtone : la scolarisation des enfants dans leur langue maternelle

L'éducation des enfants autochtones a connu plusieurs changements au cours des derniers siècles. Avant le 17e siècle, cette éducation relevait des parents et respectait les coutumes, ce qui assurait le développement et la longévité de la communauté (Thompson et Hare, 2006). À partir du 17e siècle, l'éducation formelle imposée par les Européens lors de la colonisation était faite par des non-Autochtones qui ne se souciaient guère de leur culture. Quatre périodes de l'éducation formelle sont proposées par Simard (1987) et reprises par Gauthier (2005): la christianisation, l'éducation séparée, l'éducation intégrée et la maitrise de l'éducation.

La période de christianisation se caractérise par l'arrivée des missionnaires, dont le but était de convertir les Autochtones à la religion catholique ou protestante. Elle se déroule de l'arrivée des colonisateurs jusqu'au milieu du 19e siècle (Gauthier, 2005).

La deuxième période, celle de l'éducation séparée, se déroule environ de 1850 à 1950. Elle se caractérise par le développement des réserves autochtones et l'implantation des écoles fédérales autochtones (Gauthier, 2005). Ces écoles furent créées dans les réserves et étaient financées et administrées par le gouvernement fédéral. L'éducation eut comme objectif de préparer les jeunes à assumer des rôles sociaux de la vie domestique et chrétienne d'une société occidentale. C'est durant cette période, dite aussi d'assimilation, que plusieurs pensionnats furent créés; les enfants y étaient instruits en français ou en anglais (Kirkness, 1999). Séparés de leurs parents parfois entre l'âge de quatre à six ans, ces jeunes devaient vivre au pensionnat pour y apprendre une nouvelle culture. Cette période eut des conséquences nombreuses sur eux dont l'aliénation, la perte d'identité, de culture ainsi que de la langue autochtone (Kirkness, 1999; Maurais, 1992).

La période d'éducation intégrée suit la précédente et commence vers les années 1960 (Gauthier, 2005). Désirant mettre fin à l'isolation des enfants autochtones par rapport aux autres jeunes du pays, le gouvernement fédéral délégua aux provinces la responsabilité de leur éducation. Cette politique d'intégration, introduite en 1948, se fit sans consultation préalable des parents ou de la collectivité (Kirkness, 1999). Les élèves furent ainsi intégrés dans les diverses écoles de la province avec des enseignants mal préparés à recevoir des enfants d'une autre culture et avec des contenus de programmes non modifiés au préalable (Kirkness, 1999). La langue maternelle des enfants ne fut pas non plus prise en considération dans les différentes écoles, puisqu'ils furent instruits dans la langue dominante (français ou anglais); la culture et la langue autochtone furent donc ainsi peu valorisées durant cette période.

La Fraternité des Indiens du Canada[2] s'opposa durant les années 1970 à l'intégration des enfants autochtones dans les différentes écoles provinciales ce qui marque le début de la période de prise en charge de l'éducation par les Autochtones. En 1972, un groupe de travail rédigea un rapport, *La maîtrise indienne de l'éducation indienne, déclaration de principe* (Fraternité des Indiens du Canada, 1972), qui eut notamment pour but de dénoncer l'intégration scolaire des enfants autochtones dans des écoles éloignées de leur communauté afin de mieux contribuer à une prise en charge du système éducatif par chaque communauté. Graduellement, de 1978 à 1990, chaque communauté prit en charge ses écoles sur son territoire, d'où l'appellation d'école de bande. Malgré cette initiative, plusieurs enseignants autochtones enseignèrent aux enfants en français ou en anglais, puisqu'eux-mêmes n'avaient pas appris leur langue maternelle, une conséquence de l'éducation séparée (Commission royale d'enquête sur les peuples autochtones, 1996).

[2] Ce groupe de travail est aujourd'hui connu sous le nom de l'Assemblée des Premières Nations.

Durant les années 1990, plusieurs groupes de travail soulignèrent l'importance d'enseigner la langue autochtone dans les écoles de bande au Canada. Dans son rapport, le Conseil sur la langue française propose de scolariser les enfants autochtones dans leur langue maternelle afin de préserver celle-ci ainsi que leur culture (Maurais, 1992). La Commission royale d'enquête sur les peuples autochtones (1996) abonde dans le même sens et admet aussi que les langues autochtones sont en déclin; le gouvernement doit réinstaurer cet héritage culturel en faisant de la langue autochtone la langue d'instruction première des enfants. Toutefois, Drapeau et Corbeil (1992) admettent que certains préalables doivent être réalisés avant que la langue soit enseignée dans les écoles, à savoir l'uniformisation de l'orthographe, la standardisation d'un code écrit, la création de matériel pédagogique et la formation du personnel enseignant et administratif. Il faut noter que dans les communautés autochtones du Québec, la langue autochtone n'est pas soumise à la *Charte de la langue française* (Office québécois de la langue française, 2012). Les jeunes des communautés autochtones n'ont donc pas l'obligation d'être instruits en français ou en anglais.

Certaines communautés ont intégré leur langue comme l'une des composantes de leur programme scolaire bilingue alors que dans d'autres écoles, les enseignants ont pris eux-mêmes cette décision en introduisant, de façon disparate, des cours de la langue autochtone lorsqu'ils le peuvent (Francis et Reyhner, 2002). Généralement, au Québec, la politique d'instruire dans la langue autochtone est, depuis les années 1990, adoptée par plusieurs communautés et selon la communauté, l'apprentissage de la langue dominante, française ou anglaise, est instauré progressivement au cours des années primaires (MEQ, 2004).

Le choix de la langue de scolarisation dominante, versus celui de la langue maternelle autochtone comme langue d'accès au savoir, demeure aujourd'hui un enjeu important

du développement scolaire malgré une vision parfois divergente des chercheurs (Morris et O'Sullivan, 2007). Certains semblent unanimes quant à l'instauration d'un programme d'éducation bilingue (de la Sablonnière, Usborne et Taylor, 2011) alors que d'autres ne voient pas l'apprentissage de la langue autochtone comme une panacée garantissant le succès scolaire des enfants (Manseau, 2004 ; Visser et Fovet, 2007). Presseau et Martineau (2006) soulignent que plusieurs facteurs externes à l'école amènent les jeunes à vivre des difficultés scolaires; leur expérience scolaire est similaire à celle que vivent les jeunes non autochtones de milieux défavorisés. Toutefois, ils ajoutent que la question culturelle, dont la langue première et la langue d'enseignement, est aussi liée à leur réussite éducative. Bref, le choix d'enseigner la langue autochtone ou non relève davantage des communautés autochtones elles-mêmes, mais comporte certains défis :

> Si les communautés autochtones décident que leur langue maternelle est de première importance, des efforts devraient être déployés afin que l'éducation bilingue actuelle évolue vers une vraie éducation où la langue autochtone occuperait une place centrale, et où le français et l'anglais seraient appris comme des langues secondes (de la Sablonnière *et al.*, 2011, p. 80).

Pour poursuivre la réflexion sur le contexte d'apprentissage des jeunes autochtones, leur situation sociolinguistique et l'état de bilinguisme qu'elle provoque sont décrits ci-dessous.

1.2 La situation sociolinguistique et l'état de bilinguisme des Autochtones

Au Canada, les langues autochtones ne sont pas des langues nationales malgré leur nombre important. Le recensement de 2011 fait état de plus de 60 langues autochtones, classées dans 11 familles linguistiques (Maurais, 1992; Statistique Canada, 2012). Au Québec, la pluralité des langues autochtones est moindre et leur

diversité s'organise autour d'une dizaine de langues réparties en trois familles : les langues algonquiennes, les langues iroquoises et les langues de la famille esquimau-aléoute (Collis, 1992; Drapeau, 2011). Parmi les langues algonquiennes se trouvent l'abénaquis, l'algonquin, l'atikamekw, le cri, le micmac, le montagnais ainsi que le naskapi. Le mohawk et le huron font partie des langues iroquoises. Finalement, les langues de la famille esquimau-aléoute sont représentées par l'inuktitut.

Au Canada, comme dans plusieurs autres pays, la situation sociolinguistique des Autochtones montre une baisse fulgurante des locuteurs; alors que plusieurs langues autochtones se sont éteintes, d'autres sont en voie de disparaître (Drapeau, 2011; Grenoble et Whaley, 2006; Maurais, 1992). Le recensement de 2011 indique un déclin du nombre de locuteurs des langues autochtones; dans l'ensemble du Canada 213 490 personnes parlent une langue autochtone (Statistique Canada, 2012). Les communautés autochtones éloignées géographiquement des centres urbains, où le français ou l'anglais est majoritaire, préservent davantage leur langue maternelle (Norris, 2007). Selon Norris (2007), deux facteurs favorisent l'apprentissage de la langue maternelle par les enfants : avoir deux parents qui parlent la langue autochtone à la maison et habiter dans une communauté autochtone. D'ailleurs, selon les données du recensement de 2006, environ 20 % des enfants âgés de 2 à 5 ans des Premières Nations sont exposés quotidiennement à une langue autochtone à la maison (Bougie, 2010; Statistique Canada, 2008). Le fait de vivre dans une communauté augmente la probabilité pour les enfants d'apprendre la langue maternelle : 36 % de ces enfants ont une langue maternelle autochtone alors que seulement 6 % de ceux vivant hors réserve la possèdent (Bougie, 2010; Statistique Canada, 2008). Ce pourcentage semble plus élevé dans les communautés autochtones où la langue maternelle est valorisée. Par exemple, des 6 000 personnes ayant déclaré l'atikamekw comme langue

maternelle, 97,2 % le parlent à la maison (Statistique Canada, 2012), ce qui laisse penser que la majorité des enfants de ces communautés[3] le parle aussi à la maison.

Drapeau (2011) dresse une liste de cinq caractéristiques principales expliquant le déclin des langues autochtones : 1) ces langues sont parlées par un nombre restreint de locuteurs; 2) elles sont des langues de tradition orale; 3) leur état minoritaire oblige les Autochtones à devenir bilingues; 4) ce bilinguisme instaure un état de diglossie; 5) le bilinguisme généralisé provoque l'abandon graduel de la langue ancestrale au profit de la langue dominante. En reprenant ces cinq caractéristiques, j'examine plus attentivement celle de tradition orale des langues autochtones et d'état de diglossie instauré par le bilinguisme.

Les langues autochtones, de tradition orale, sont majoritairement parlées et leur système d'écriture, tel que connu aujourd'hui, n'était pas utilisé dans ces communautés (Baraby, 2011; Burnaby, 1984; Commission royale d'enquête des peuples autochtones, 1996; Maurais, 1992). Les formes d'écriture des langues autochtones du Québec utilisées de nos jours ont été rendues possibles d'abord grâce aux travaux de missionnaires de l'époque, puis plus récemment à ceux des linguistes (Lambert-Brétière, 2011). L'oralité a eu pour conséquences de laisser peu de documentation d'un corpus d'écriture de ces langues sous la forme de dictionnaires ou de grammaires (Drapeau, 2011).

Élevés dans cette culture de tradition orale, les enfants autochtones doivent ensuite passer de cette culture première à la culture seconde, celle de l'écrit (da Silveira, 2009), et ce, au moyen de la scolarisation (MEQ, 2001). De surcroît, plusieurs grandissent dans un milieu bilingue diglossique, c'est-à-dire que malgré l'usage de la

[3] Au Québec, il existe trois communautés atikamekws, celles de Manawan, Obedjiwan et Wemotaci.

langue autochtone à la maison, ces enfants doivent tôt ou tard apprendre une langue seconde ayant un statut différent de celui de la langue maternelle (da Silveira, 2013). D'ailleurs, certains enfants autochtones apprennent la langue seconde alors qu'ils ne maitrisent pas encore les habiletés langagières en langue maternelle, ce qui rend difficile le passage en langue seconde (Morris et O'Sullivan, 2007). Ferguson (1971, p.16), dans da Silveira (2009), définit la diglossie comme :

> une situation linguistique dans laquelle, en plus des principaux dialectes de la langue [...], il existe une variété superposée très divergente, hautement codifiée [...], le véhicule d'un corpus vaste et respecté de littérature écrite, provenant soit d'une période antérieure ou d'une autre communauté linguistique, qui est surtout apprise par le biais de l'éducation formelle et utilisée à l'écrit ou en contexte formel de communication orale et non dans les conversations ordinaires.

Ainsi, la diglossie renvoie à la notion de prestige de la langue seconde au détriment de la langue maternelle (Collis, 1992). En pratique, cela signifie que les jeunes autochtones privilégient leur langue maternelle dans des situations informelles de communication alors qu'ils utilisent la langue dominante dans des situations formelles, dont la langue écrite (Drapeau, 2011). Cette langue maternelle est donc dévaluée comparativement au français ou à l'anglais en contexte scolaire (Hamers et Blanc, 2000). Cette situation sociolinguistique diglossique amène certains chercheurs et leaders autochtones à privilégier l'éducation scolaire des enfants autochtones dans leur langue maternelle. Or, l'une des compétences que ces derniers doivent développer à l'école est celle de savoir lire et écrire. La prochaine section concerne l'importance de savoir lire et écrire une langue autochtone.

1.3 L'importance de savoir lire et écrire une langue autochtone

La tradition orale évoquée précédemment sous-tend qu'historiquement les peuples autochtones ont privilégié la transmission des savoirs au moyen de l'oral plutôt que de l'écrit (Baraby, 2011; Burnaby, 1984). Certains enseignants autochtones disent d'ailleurs que l'écriture ne fait pas partie de leurs valeurs traditionnelles (da Silveira, 2009). Cette réalité a des conséquences sur la diversité de l'écriture. Plusieurs auteurs notent la pauvreté du corpus littéraire qui est parfois déficient ou même absent dans certaines communautés (Baraby, 2011; Commission royale d'enquête sur les peuples autochtones, 1996; Francis et Reyhner, 2002).

Par contre, pour d'autres communautés, l'écriture et la lecture en langue autochtone font partie de leur histoire. Dans une étude sur le rôle de la lecture et de l'écriture dans les communautés inuites du nord du Québec, Hot (2010a) démontre que l'écrit en inuktitut était inséré dans la vie familiale des aînés et souvent motivé par la pratique religieuse. Il servait principalement pour écrire des notes religieuses, des journaux intimes et pour échanger des lettres entre les communautés. Toutefois, elle constate qu'avec la présence accrue de la langue anglaise, la pratique de la lecture et de l'écriture en langue maternelle décline au profit de cette langue dominante.

Dans la littérature, l'importance pour les Autochtones d'apprendre à lire et à écrire dans leur langue maternelle repose sur des arguments de trois ordres : sociolinguistique, pédagogique et professionnel. Sur le plan sociolinguistique, le fait d'apprendre à lire et à écrire dans la langue ancestrale est crucial tant pour la sauvegarde des langues autochtones que pour leur revitalisation (Commission de l'éducation, 2007; de la Sablonnière *et al.*, 2011; Hot, 2010a; Sarrasin, 1994). Dans un des chapitres de l'ouvrage de Maurais (1992), quinze collaborateurs écrivent sur l'avenir des langues autochtones au Québec et aboutissent à un consensus : écrire et

lire une langue autochtone est un savoir nécessaire pour les membres des communautés puisqu'il est l'un des moyens de préserver leur langue, mais aussi de s'identifier à leur propre culture. D'ailleurs, afin de promouvoir la survie de ces langues, le développement de matériel écrit en langue autochtone comme des livres, des légendes, des dépliants, des documents d'information, semble être une solution unanime et intéressante (Burnaby, 1984; Coocoo, 1992; Hot, 2010a; Mackenzie et Jancewitz, 1992). Mackenzie et Jancewitz (1992) rappellent que la littérature doit être diversifiée et de qualité pour que les enfants puissent s'intéresser à la lecture et à l'écriture. De plus, être capable d'écrire la langue autochtone offre aussi la possibilité de constituer des archives permettant de conserver les traditions et de garder des traces du passé (Baraby, 2011).

La seconde raison invoquée, quant à l'importance d'apprendre à lire et à écrire une langue autochtone, est d'ordre pédagogique. Cet élément peut être vu sous deux angles : le transfert d'habiletés en langue maternelle vers la langue seconde et l'identité culturelle. Il est important de rappeler que plusieurs communautés autochtones au Québec enseignent les matières scolaires dans la langue autochtone, généralement dans les premières années de scolarisation, ce qui fait que l'apprentissage de la lecture et de l'écriture dans cette langue devient une exigence scolaire pour réussir à l'école, surtout au primaire. En ce qui concerne le transfert d'habiletés, Sarrasin (1994) précise que « l'apprentissage de la lecture-écriture et des matières scolaires devrait s'avérer plus facile dans la langue maternelle » (p. 168). De plus, les enfants qui développent de bonnes habiletés langagières en langue maternelle, même dans les communautés où la langue maternelle est minoritaire, les transfèrent plus facilement en langue seconde (Cummins, 2000; Hamers et Blanc, 2000; Norris, 2015; Sarrasin, 1994). Contrairement, ceux qui ne maitrisent pas suffisament leur langue maternelle peuvent éprouver de la difficulté à acquérir des habiletés en langue seconde, notamment en lecture (Yazici, Ilter et Glover, 2010). Le

deuxième angle concerne la valeur sentimentale de savoir lire et écrire une langue autochtone, un renforcement de l'identité culturelle (Duff et Li, 2009 ; Mackenzie et Jancewitz, 1992). L'identité autochtone est un concept complexe puisque les jeunes doivent composer avec différents éléments, dont leur passé, leur histoire, la diversité culturelle au sein des communautés ainsi que les valeurs traditionnelles et actuelles (Castellano, 2008; Restoule, 2000). Lorsque les jeunes apprennent à lire et à écrire dans leur langue maternelle, ils renforcent leur identité culturelle et linguistique en favorisant une connaissance de soi et un sentiment d'appartenance à leur communauté (Burns, Espinosa et Snow, 2003) et assurent aussi la survie de l'identité autochtone à leurs descendants (Norris, 2007). Cette connaissance de soi et ce sentiment d'appartenance renforcent le développement d'une bonne estime de soi, ce qui est un facteur déterminant dans la motivation scolaire des jeunes (Burn *et al.*, 2003; Martinot, 2001). La recherche confirme que la connaissance que les jeunes autochtones ont d'eux-mêmes et leur estime de soi constituent un facteur clé de leur réussite scolaire (de la Sablonnière *et al.*, 2011; Swanson, 2003; Taylor et Wright, 2003; Wright et Taylor, 1995). Par ailleurs, même si ces certains parents préfèrent envoyer leurs enfants dans les écoles privées ou publiques québécoises des centres urbains à proximité de la communauté (Hot, 2010b), notamment en raison des services éducatifs offerts ou parce qu'ils remettent en question le maintien de l'enseignement en langue autochtone à l'école, d'autres souhaitent voir leurs enfants apprendre à lire et à écrire dans la langue autochtone, puisque plusieurs parents n'ont pas eu cette occasion lors de la période des pensionnats (ICEM, 2007).

Le troisième argument est d'ordre professionnel. Savoir lire et écrire une langue autochtone est un atout sur le marché du travail (Coocoo, 1992). Bien que l'écriture en langue autochtone ne soit pas utilisée de façon systématique au travail, elle est parfois nécessaire pour rejoindre le plus grand nombre de personnes dans la communauté, surtout dans celles où l'écriture est valorisée chez les aînés (Hot,

2010a). Les personnes qui savent lire et écrire leur langue maternelle ancestrale ont plus de chance d'être engagées dans des postes d'administration dans leur communauté, par exemple, au Conseil de bande, ou dans des emplois qui obligent cette connaissance, comme celui d'enseignant ou de linguiste.

Savoir lire et écrire une langue autochtone est devenu le combat de plusieurs communautés autochtones du Québec, mais ce savoir peut représenter plus de défis à certains enfants. Dans certaines communautés, l'apprentissage de la langue autochtone commence en première année du primaire, niveau d'apprentissage formel de la lecture et de l'écriture. Mais bien avant cet apprentissage formel, l'enfant développe des compétences en lecture et écriture. La prochaine partie aborde l'émergence de l'écrit, de l'environnement familial à l'éducation préscolaire.

1.4 L'émergence de l'écrit : de l'environnement familial à l'éducation préscolaire

L'émergence de l'écrit est un concept relativement nouveau dans les écrits francophones qui sera défini explicitement dans le cadre conceptuel et théorique. Retenons toutefois que l'émergence de l'écrit s'étend de 0 à 6 ans pendant la période de la petite enfance. Durant cette période, l'enfant développe des compétences en lecture et en écriture, jusqu'au moment où il accède à un apprentissage formel (Thériault, 1995; Thériault et Lavoie, 2004). Ce concept englobe ceux d'émergence de la lecture et d'émergence de l'écriture (Giasson, 2011). L'enfant peut avoir une multitude d'occasions de découvrir l'écrit, soit par des activités parents-enfants, par le contact avec l'écrit du milieu communautaire et familial et aussi par l'apport des services d'éducation à la petite enfance, dont l'éducation préscolaire.

L'enfant qui entre à la maternelle a déjà acquis un certain bagage d'expériences en lecture et en écriture variant selon son environnement familial (Battle, 2009; Thériault et Lavoie, 2004). En effet, plusieurs études démontrent le rôle important joué par l'environnement écrit familial dans les compétences des enfants en émergence de l'écrit à leur entrée en classe de maternelle (Burgess, Hecht et Lonigan, 2002; Griffin et Morrison, 1997; Sénéchal et Lefevre, 2002; Wasik et Hendrickson, 2004) et dans leurs compétences en lecture à la fin de la première et de la troisième année de scolarisation (Sénéchal et Lefevre, 2002). L'environnement écrit familial est statistiquement corrélé avec le langage oral, la connaissance des lettres, la conscience phonologique et l'habileté à lire des mots chez les enfants âgés de quatre et cinq ans (Burgess *et al.*, 2002). Auprès des enfants autochtones, ce serait davantage l'environnement écrit familial qui influence leurs compétences en émergence de l'écrit, plutôt que la culture et l'ethnicité (Battle, 2009; Walter, 1994). En observant un groupe d'enfants autochtones d'âge préscolaire participant au programme Head Start[4] dans une communauté autochtone aux États-Unis, Walter (1994) a identifié trois niveaux d'engagement dans des activités d'émergence de l'écrit : 1) 22 % des enfants ont un degré élevé d'engagement : ils peuvent lire, raconter et se remémorer des histoires; 2) 39 % ont un faible niveau d'engagement : ils s'engagent peu dans les activités d'émergence de l'écrit et 3) 39 % ont un niveau moyen d'engagement : ils se situent entre les deux niveaux précédents. Le chercheur conclut que la culture ne peut à elle seule expliquer ces résultats, les participants de l'étude habitant tous dans une même communauté autochtone et faisant partie d'un groupe homogène. Cette différence s'expliquerait davantage par le fait que l'environnement écrit familial prépare de façon différente ces enfants aux attentes de l'école.

[4] Fondé en 1965 aux États-Unis afin de réduire la pauvreté en offrant une éducation préscolaire aux enfants issus de milieux défavorisés, le programme Head Start met l'emphase sur les besoins émotionnels, sociaux, nutritionnels, psychologiques et la santé des enfants. Le programme prend en compte la spécificité culturelle des communautés dans lesquelles il est implanté aux États-Unis (U.S. Department and Health & Human services, 2015).

Malgré le rôle important de la famille dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, il ne faut pas nécessairement conclure qu'un environnement écrit familial pauvre « handicape » les enfants (Burgess *et al.*, 2002). Toutefois, l'écart entre les habiletés de ces enfants et ceux provenant d'un milieu riche en écrit peut être plus grand (Battle, 2009; Thériault, 1995). D'autres moyens peuvent être mis à leur disposition pour encourager l'émergence de l'écrit, notamment l'instauration d'activités significatives en émergence de l'écrit par les enseignants à l'éducation préscolaire, rejoignant ainsi le programme d'éducation préscolaire québécois.

Dans les communautés autochtones au Québec, l'administration des écoles de bande est gérée par le Conseil de bande, et les communautés ont fait le choix d'utiliser les programmes scolaires, dont celui de l'éducation préscolaire, qui relèvent du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES)[5] (MEQ, 2004). Des enseignants de la communauté innue de Betsiamites soulignent que les programmes du MEES sont avantageux pour les élèves autochtones, car ce qu'ils proposent est proche des méthodes d'apprentissage de ces élèves, mais qu'ils n'ont pas toujours les ressources nécessaires pour les mettre en application (Commission de l'éducation, 2007). À ce sujet, Smith, Corrigan, Quinn et Bear (2008) font ressortir des facteurs qui expliquent que certains enseignants de la commission scolaire crie dérogent aux programmes du MEES : les élèves autochtones vivent des difficultés scolaires, ce qui amène les enseignants à adapter le contenu de leurs cours et à préparer leur propre examen (non-utilisation de ceux du ministère). En pratique, il en résulte qu'il n'y a pas de continuité entre les contenus des niveaux d'éducation préscolaire, élémentaire ou secondaire. De surcroît, ces enseignants se sentent peu concernés par les programmes

[5] En vertu d'un décret adopté le 18 février 2005, le MEQ est désigné sous le nom de ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (MELS). Le 27 février 2015 a lieu la fusion entre le MELS et le ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Le 28 janvier 2016, le secteur de la recherche est retiré de l'appellation du ministère.

du MEES, puisque la langue et la culture autochtones sont peu prises en considération (Smith *et al.*, 2008).

Le programme de l'éducation préscolaire du MEES (MEQ, 2001, p. 52), utilisé par une majorité de communautés autochtones, a un triple mandat :

> Faire de la maternelle un rite de passage qui donne le goût de l'école; favoriser le développement global de l'enfant en le motivant à exploiter l'ensemble de ses potentialités; et jeter les bases de la scolarisation, notamment sur le plan social et cognitif, qui l'inciteront à continuer à apprendre tout au long de sa vie.

L'éducation préscolaire, à l'opposé des autres niveaux scolaires d'enseignement, favorise le développement global, c'est-à-dire le développement simultané, intégré, graduel et continu de toutes les dimensions (cognitive, psychomotrice, sociale, affective, langagière et neurologique) de l'enfant (Bouchard, 2016). L'éducation préscolaire offre aux enfants de découvrir le plaisir d'apprendre, tout en explorant différentes façons de faire. Les lignes directrices du programme d'éducation préscolaire proposent d'encourager la conscience à la lecture et à l'écriture chez les enfants en considérant le jeu comme un outil pour y parvenir (MEQ, 2001). Spécifiquement, ce programme vise le développement de six compétences afin que les enfants se développent sur les plans moteur, affectif, social, langagier, cognitif et acquérant des méthodes de travail : 1) agir avec efficacité dans différents contextes sur le plan sensoriel et moteur; 2) affirmer sa personnalité; 3) interagir de façon harmonieuse avec les autres; 4) communiquer en utilisant les ressources de la langue; 5) construire sa compréhension du monde et 6) mener à terme un projet ou une activité (MEQ, 2001). Dans le cadre de cette recherche, la compétence 4 est visée puisqu'elle fait appel à l'émergence de l'écrit. Elle se subdivise en trois composantes : démontrer de l'intérêt pour la communication, produire un message et comprendre un message (MEQ, 2001). Le programme propose différentes façons

pour développer cette compétence : faire des liens entre l'oral et l'écrit; reconnaitre l'utilité de l'écrit; explorer des concepts, des conventions et des symboles propres au langage écrit; explorer différentes formes d'écriture spontanée; imiter les comportements du lecteur et du scripteur, etc. (MEQ, 2001). Ces différentes façons ne sont pas ancrées dans des activités d'apprentissage formel, l'enfant peut s'y exercer dans différents contextes ludiques et spontanés de l'éducation préscolaire.

Puisque les langues autochtones proviennent d'une tradition orale, on peut penser qu'elles sont moins exposées à l'écrit dans l'environnement communautaire que peut l'être le français ou l'anglais. Par exemple, les étiquettes de produits, que l'enfant est susceptible de voir lorsqu'il va à l'épicerie avec ses parents, sont rarement traduites. Certaines communautés autochtones font néanmoins des efforts pour ajouter des écrits autochtones dans le milieu communautaire. À ce propos, Jacob (2012) note que les Atikamekws tendent de plus en plus à s'approprier leur langue dans des contextes communautaires variés tels que la signalisation routière, le nom des rues, certains documents officiels rédigés par le Conseil de bande et l'école. Malgré ces initiatives, des chercheurs considèrent que le milieu familial des enfants est souvent pauvre en écrit. Même si peu d'études ont été menées à ce sujet, ils soulignent que peu de parents possèdent des livres à la maison, quelle que soit la langue (Ball, 2010; Fuchs et Havighurst, 1983; Jacob, 2012). Le rôle de l'éducation préscolaire est alors particulièrement important pour les enfants qui ont moins d'occasions d'être exposés au langage écrit dans leur famille (Stellakis, 2012).

Pour mieux faire ressortir le problème de recherche, deux aspects complémentaires au contexte de l'éducation préscolaire autochtone sont soulignés, soit l'importance du matériel pédagogique en langue autochtone et l'utilisation du jeu symbolique pour favoriser l'émergence de l'écrit.

1.4.1 L'importance du matériel pédagogique en langue autochtone

Dans les communautés autochtones, les activités en émergence de l'écrit dans les classes d'éducation préscolaire devraient normalement être réalisées en langue autochtone (Ball, 2010). Francis et Reyhner (2002) notent l'importance du matériel écrit en langue autochtone dans la classe pour le développement des enfants. Selon ces auteurs, même si les langues autochtones sont de tradition orale, pour développer le plein potentiel cognitif et langagier des enfants autochtones, les enseignants devraient leur proposer des activités dans une forme ancestrale originale (orale) et dans une forme écrite. Cependant, les ressources en langue autochtone sont souvent minimes :

> Même si les méthodes d'enseignement visent à favoriser des stratégies efficaces de lecture, on ne retrouve jamais, entre les mains des enfants autochtones, un matériel de lecture aussi riche et varié qu'en anglais ou en français (Burnaby, 1984, p. 63).

Le manque de matériel pédagogique et de livres en langue autochtone peut aussi être l'une des conséquences de la multitude et de la variété des langues autochtones parlées au Canada (Ball, 2007, 2010). Néanmoins, plusieurs initiatives sont réalisées dans certaines communautés pour créer du matériel pédagogique. Par exemple, dans les années 1980, les services pédagogiques du Conseil de la Nation atikamekw ont créé une douzaine de livres jeunesse en atikamekw destinés principalement aux enfants d'âge préscolaire (Conseil de la Nation atikamekw, 2012). Ces livres, écrits par des Atikamekws soucieux de transmettre leur culture aux générations suivantes, illustrent des légendes autochtones ou des histoires représentant leur culture. Depuis la parution de ces albums, près de trente-cinq ans se sont écoulés et aucune autre réédition n'a été produite. Des efforts sont également déployés dans des communautés autochtones pour traduire des livres pour les enfants, mais les

ressources (temps, argent, personnel) consacrées à cette tâche sont trop restreintes pour aboutir à une richesse et à une quantité de livres équivalant à ceux en français ou en anglais. Dans certaines communautés autochtones, il semble que le matériel pédagogique soit un peu plus riche et varié. Hot (2010a) note environ 200 livres dans sa recension de la littérature jeunesse écrite en inuktitut, dont la majorité fut écrite dans les années 1980 et 1990.

Dans un autre ordre d'idées, le Conseil en Éducation des Premières Nations (CEPN)[6] a répertorié une liste de 400 livres jeunesse portant sur la thématique des Premières Nations, comme la réalité, la culture ou l'histoire, produits par des auteurs du Québec et du Canada (CEPN, 2012). Certains de ces oeuvres sont écrits en français ou en anglais, alors que d'autres sont aussi traduits dans des langues autochtones. Les livres destinés au public plus jeune, dont les enfants d'âge préscolaire, sont moindres, au nombre de 19. Lorsque le critère de langue autochtone est ajouté dans la recherche documentaire, le nombre de documents décline. L'un des exemples, cités par Jacob (2012), se rapporte aux livres écrits en atikamekw. Trois albums destinés aux enfants de plus de cinq ans sont parus aux Éditions du Soleil de minuit et sont écrits en français et en atikamekw: *Albin visite les autochtones*, *L'araignée géante* et *Ma tante Charlotte*. L'auteure note que dans le premier livre écrit principalement en français, l'atikamekw n'occupe qu'une place secondaire parmi les dix autres langues autochtones dans lesquelles le livre a été traduit.

[6] Le CEPN a été créé en 1985 et a pour mission de soutenir, de promouvoir et de défendre les intérêts et les activités des membres des Premières Nations en vue de maitriser entièrement leur éducation. Cet organisme intervient sur le plan politique et gère des programmes provenant des différents ministères. L'un de ses mandats est de publier des documents pédagogiques à l'intention des Premières Nations, des bulletins d'information ou encore d'autres documents pour les communautés autochtones.

Le CEPN (2002) et l'Institut Culturel et Éducatif Montagnais (ICEM) (2007) ont dressé des priorités d'action quant à l'éducation des enfants autochtones, dont celle de la conception et de la fabrication de matériel pédagogique en langue autochtone. Ces deux organismes rappellent que ce matériel est encore peu nombreux à ce jour. Ce phénomène n'est pas exclusif à la situation du Québec, il est présent dans les autres communautés autochtones du Canada ou dans d'autres pays, comme les États-Unis, l'Australie ou la Nouvelle-Zélande (Zepeda, 1995).

Selon Ball (2007, 2010), le manque de matériel pédagogique dans les langues autochtones est l'un des facteurs qui contribuent à nuire au développement des compétences en lecture et en écriture des enfants autochtones. L'auteure recommande des activités en émergence de l'écrit auprès de ces derniers, puisque plusieurs présenteraient des retards de langage. Néanmoins, elle précise qu'il n'y a aucune base de données sur les enfants des Premières Nations, Inuit et Métis quant au développement du langage et de la parole, à la prévalence, à la nature ou à la position géographique de ceux qui présentent des retards dans l'acquisition et le développement du langage ou en littératie (Ball, 2009, 2010).

Bref, le programme d'éducation préscolaire du Québec invite les enfants à entrer dans le monde de l'écriture et de la lecture de façon informelle. Or, les enseignants autochtones sont confrontés au manque de matériel pédagogique dans leur langue maternelle. Ils ont également d'autres défis comme celui d'utiliser le jeu symbolique pour soutenir la découverte de l'écrit, l'objet de la prochaine section.

1.4.2 Le jeu pour favoriser l'émergence de l'écrit : utopie pédagogique ?

Le jeu occupe une place centrale et est situé au cœur de l'apprentissage dans le programme d'éducation préscolaire (MEQ, 1997, 2001). Le ministère de l'Éducation du Québec affirme que « par le jeu et l'activité spontanée, l'enfant s'exprime, expérimente, construit ses connaissances, structure sa pensée et élabore sa vision du monde. Il apprend à être lui-même, à interagir avec les autres et à résoudre des problèmes » (MEQ, 2001, p. 52). Dans la classe, le jeu peut devenir une situation d'apprentissage puisqu'il favorise l'acquisition de connaissances liées à certaines compétences (Morin, 2007). Quatre types de jeu sont définis par le PFÉQ (MEQ, 2001) et peuvent être utilisés à la maternelle : le jeu d'exercice, le jeu symbolique, le jeu de règles et le jeu de construction. Dans le jeu d'exercice, des actions motrices sont répétées pour le plaisir des effets produits et des résultats immédiats, comme de courir, de tirer des objets ou de mettre des cubes dans une boite. Dans le jeu symbolique, l'enfant change la fonction première des objets, joue un rôle et crée des scénarios. Le jeu de règles comporte un code précis à respecter et des règles acceptées par les joueurs, par exemple, un jeu de loto ou de mémoire. Quant au jeu de construction, il donne à l'enfant l'occasion de réunir, de combiner, d'agencer, de monter plusieurs éléments pour former un tout, en vue d'atteindre un but précis, comme de construire avec des blocs ou de réaliser un casse-tête.

Dans le cadre de cette recherche, le jeu symbolique retient l'attention pour différentes raisons. D'abord, de nombreuses recherches démontrent un lien entre cette forme de jeu et l'émergence de l'écrit (Hall, 2009; Pelligrini, 1980; Pelligrini et Galda, 1993; Sawyer et Dezutter, 2009). Ce lien sera davantage explicité dans le deuxième chapitre de cette thèse, mais il est essentiel de mentionner que trois éléments du jeu symbolique ont une influence sur l'acquisition de la lecture et de l'écriture : les transformations symboliques, le langage et les compétences narratives (Sawyer et

Dezutter, 2009). De plus, dans la classe, le coin de jeu symbolique peut être enrichi de matériel écrit, ce qui encourage les enfants à découvrir la lecture et l'écriture (MEQ, 1997; Thériault, 1995). En jouant dans le coin de jeu symbolique, l'enfant joue un rôle, il adopte des comportements de lecteur et de scripteur, fait semblant de lire ou d'écrire selon le thème du jeu et le fait pour le plaisir. Enfin, avec le développement cognitif et social de l'enfant, le jeu symbolique est une de ses activités maitresses (Bodovra et Leong, 2012b).

Pour que l'enfant puisse avoir l'occasion de jouer dans la classe, l'enseignant doit être conscient de la portée et de la valeur du jeu pour son développement, notamment pour celui de sa conscience de l'écrit. Des recherches en milieu non autochtone démontrent que plusieurs enseignants à l'éducation préscolaire utilisent peu le jeu symbolique en classe pour favoriser l'émergence de l'écrit (McMahon, Richmond et Reeves-Kazelskis, 1998; Thériault, 2008). Certains enseignants offrent dans leur classe une aire de jeu symbolique de qualité, tandis que d'autres ne semblent pas l'alimenter, le bonifier ou encore l'enrichir de matériel écrit (Boudreau et Charron, 2014). La recherche propose quelques hypothèses d'explication sur le peu de liens que font certains praticiens entre le jeu symbolique et l'émergence de l'écrit, dont leur conception à ce sujet, le manque de formation ou encore le manque de temps qu'ils ont à consacrer pour enrichir l'aire de jeu symbolique (Boudreau et Charron, 2014; Schrader, 1990; Thériault, 2008). Puisque certains enseignants ne comprennent pas la portée du jeu symbolique pour l'atteinte d'objectifs éducatifs, ils utilisent davantage un enseignement formel de la lecture et de l'écriture pour faciliter l'apprentissage (Schrader, 1990). Wilkinson (1993) souligne que lorsque les enseignants ignorent la portée du jeu symbolique pour les enfants, leur créativité et leurs habiletés en émergence de l'écrit peuvent être menacées.

Par ailleurs, Beauséjour, Boily, Jacques et Thériault (2004) soutiennent que plusieurs enseignants à l'éducation préscolaire ont une conception scolarisante de la maternelle. Ils utilisent des cahiers et des feuilles d'exercices pour faire travailler les enfants au détriment d'activités réelles et signifiantes. Larivée (2011) souligne que le programme amène les enseignants à se questionner sur « la légitimité d'une intervention à caractère scolaire » (p. 74). Pour lui, les attentes des enseignants, celles des parents et le programme d'éducation préscolaire créent un flou qui provoque des pratiques d'enseignement diversifiées dont certaines peuvent être plus scolarisantes. Pourtant, il est reconnu que les enseignants qui utilisent des pratiques d'enseignement orientées vers des activités quotidiennes et significatives pour l'enfant, notamment en utilisant le jeu symbolique, favorisent davantage le développement de l'émergence de l'écrit (Hall, 2009; Lynch, 2009; McMahon *et al.*, 1998; Miller et Smith, 2004; Thériault, 2010). Dans un tel contexte, les enfants adopteront des comportements de lecteur et de scripteur, comme de faire-semblant de lire, d'écrire des messages, de regarder un livre, etc.

Rappelons que le PFÉQ est utilisé dans les communautés autochtones du Québec et que le jeu symbolique serait pertinent pour accompagner les enfants autochtones à développer leurs compétences en émergence de l'écrit. Ces derniers jouent à cette forme de jeu à la maison avec leurs parents (Jacob, 2012) et dans les centres de la petite enfance (CPE) avec des éducatrices (Gillis, 1991). De plus, utiliser le jeu symbolique pour favoriser l'émergence de l'écrit en milieu autochtone permettrait une certaine continuité entre les apprentissages réalisés à la maison et ceux réalisés en milieu scolaire. Le jeu symbolique est un moyen idéal pour réduire le fossé qui existe entre les activités de littératie familiale et celles de l'école (Hall, 2009). Boisclair et Sirois (2010) mentionnent d'ailleurs que plus la culture de l'école se rapproche de celle de l'enfant, plus la transition entre l'éducation préscolaire et les premières années au primaire est harmonieuse. Larose (1988) précise aussi que le jeu est une

pédagogie intéressante auprès des enfants autochtones, puisqu'il fait partie des traditions ancestrales d'apprentissage. D'autres recherches menées auprès d'enfants autochtones de l'Australie montrent que le bénéfice du jeu et l'interaction des enfants avec l'enseignant à l'éducation préscolaire favorisent non seulement l'émergence de l'écrit, mais aussi des concepts liés aux mathématiques (Warren, Young et DeVries, 2008). Aussi, comme il sera explicité dans le cadre théorique, le jeu symbolique encourage tant le langage oral que le langage écrit (Bergen, 2002; Vygotski, 1967), et le langage oral prend une signification particulière en contexte autochtone.

1.5 Le problème de recherche

L'état de la situation évoqué dans ce chapitre dégage une double perspective du problème de recherche. D'un point de vue pragmatique, il montre un besoin de former les enseignants autochtones à l'émergence de l'écrit en contexte de jeu symbolique. D'un point de vue scientifique, il n'existe pas, à ma connaissance, d'étude en contexte autochtone sur les rôles des enseignants à l'éducation préscolaire en contexte de jeu symbolique pour favoriser l'émergence de l'écrit. Cette double perspective est présentée dans la prochaine section.

1.5.1 Le besoin de former les enseignants autochtones à l'éducation préscolaire

La recension des écrits montre un besoin de former et d'accompagner les enseignants non autochtones à l'émergence de l'écrit en contexte de jeu symbolique (Boudreau et Charron, 2014; Lynch, 2009; Thériault, 2010), ce qui laisse croire que ce besoin est aussi présent chez les enseignants autochtones. Cela n'est pas nouveau, puisque déjà au milieu des années 1990, Thériault (1995) déplorait le fait que ces praticiens

avaient peu l'occasion de mettre à jour leurs connaissances sur le développement de l'enfant. Ainsi, écrivait-elle « qu'elles ont besoin de soutien pour entreprendre un changement de leur philosophie et de leurs pratiques quant au développement de l'écrit dans l'ensemble du développement de l'enfant » (p. 26).

La formation initiale des enseignants serait l'un des facteurs qui explique ce besoin d'accompagnement. En effet, l'éducation préscolaire est reconnue différemment dans les universités (Beauséjour *et al.*, 2004). Le baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire dans les universités québécoises comporte davantage de cours disciplinaires axés sur l'enseignement au primaire que de cours en lien avec l'éducation préscolaire (Larivée, 2011; Larivée, Bédard, Larose et Terisse, 2014); certains programmes offrent un maximum de quatre cours en éducation préscolaire (Beauséjour *et al.*, 2004). De plus, dépendamment des universités, des stages à l'éducation préscolaire ne sont pas obligatoires dans la formation initiale des enseignants (Larivée, 2011; Larivée *et al.*, 2014). Conséquemment à cette lacune, il est tout à fait normal de penser que certains thèmes sont peu ou non abordés. Beauséjour *et al.* (2004) en répertorient plusieurs qui mériteraient d'être approfondis dans ces programmes, dont deux retiennent mon attention : le jeu en tant que contexte privilégié pour le développement de l'enfant et l'importance de développer la langue parlée et écrite. Selon Larivée (2011), les interventions éducatives des enseignants doivent « accorder une place importante au développement de compétences cognitives et langagières qui favorisent l'entrée dans l'écrit » (p. 74). Le lien entre le jeu symbolique et l'émergence de l'écrit devrait donc être un thème à enseigner aux futurs enseignants (Boudreau et Charron, 2014; Wilkinson et Rike, 1993). Puisque que ces thèmes sont presque inexistants dans la formation initiale des enseignants, il devient nécessaire de les introduire en formation continue. Ainsi, Beauséjour (2003) préconise la mise en place de groupes d'accompagnement qui permettent de réfléchir sur les pratiques et soutiennent les enseignants dans leur action. Leur développement

professionnel semble être l'une des clés pour assurer le succès des compétences en littératie chez les enfants (Dunn et Beach, 2009).

Alors que les chercheurs portent un intérêt à l'expérience de travail des enseignants autochtones (St-Denis, 2010) ou encore à leur formation initiale (Kitchen, Cherubini, Trudeau et Hodson, 2010; Wimmer, Legare, Arcand et Cottrel, 2009), très peu explorent la formation continue, et ce, même si le besoin de formation ou de développement professionnel est une préoccupation souvent soulignée (CEPN, 2002; Demmert, McCardle, Mele-McCarthy et Leos, 2006; ICEM, 2007; St-Denis, 2010; Wimmer *et al.*, 2009). Même si l'accessibilité aux études postsecondaires des Autochtones est parsemée d'embuches liées aux obstacles financiers, culturels et pédagogiques (Comité sénatorial permanent des affaires sociales, des sciences et de la technologie, 2011; Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec (CREPUQ), 2010), les lacunes de ceux qui parviennent aux études universitaires de baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire sont les mêmes dans leur formation initiale que celles des futurs enseignants évoquées précédemment.

De plus, les communautés autochtones font face à un roulement de personnel extrêmement élevé, qui plus est, à une pénurie d'enseignants autochtones (CEPN, 2002). Il est à noter également que les mesures prises par les écoles de bande pour enseigner en langue autochtone ont ouvert la porte au personnel autochtone (MEQ, 2004). Sans avoir les compétences conformes aux exigences du MEES pour enseigner, certains Autochtones sans formation sont embauchés afin de combler le manque de ressources dans les écoles de bande (CEPN, 2002; Commission de l'éducation, 2007). D'ailleurs, selon le MEES, le personnel enseignant autochtone est plus jeune, moins expérimenté et de scolarité moins élevée que celui des enseignants allochtones (MEQ, 2004). Mon expérience sur le terrain laisse penser que les

enseignants sans formation ont plus de chance d'enseigner à l'éducation préscolaire étant donné qu'à ce niveau, la langue autochtone est celle de scolarisation, ce qui renforce le besoin de formation auprès de ce groupe d'enseignants. À ce sujet, des enseignantes autochtones dans une communauté atikamekw m'ont aussi fait part de leur souhait de bénéficier de formation en lien avec des activités pour stimuler le langage oral et écrit chez les enfants autochtones[7]. Un besoin, émanant précisément d'un milieu de pratique, a donc été identifié par ces enseignantes.

Dans un autre ordre d'idées, la formation des enseignants autochtones en lecture et en écriture d'une langue autochtone est essentielle pour revitaliser les langues autochtones (Baraby, 2011; CEPN, 2002), puisque ces intervenants jouent un rôle crucial dans l'apprentissage des enfants. Dans leur pratique, ils véhiculent l'importance de lire et d'écrire dans leur propre langue, tout en transmettant la culture autochtone aux enfants (Grenoble et Whaley, 2006). À ce titre, il est d'autant plus judicieux d'accompagner les Autochtones enseignant à l'éducation préscolaire; ils sont avant tout les premiers intervenants scolaires susceptibles de donner le gout de lire et d'écrire aux enfants. D'ailleurs, certains chercheurs au Canada (Ball, 2007) et en Nouvelle-Zélande (Torr, 2008) soulignent l'importance qu'ils soient formés adéquatement pour intervenir auprès des enfants de leur classe, puisque certains parents autochtones se sentent peu outillés face à l'émergence de l'écrit.

1.5.2 Les limites des recherches empiriques

Que faut-il retenir de l'état de la situation? Les recherches actuelles menées dans le domaine de l'éducation autochtone au Canada sont plutôt rares concernant

[7] Le recrutement des participantes sera détaillé au chapitre méthodologique.

l'éducation préscolaire. Les chercheurs orientent davantage leur objet d'étude sur des enfants autochtones d'âge scolaire et se préoccupent de l'acquisition d'une langue seconde et de la littératie dans un contexte scolaire (Morris et O'Sullivan, 2007). Bien que certains chercheurs, dont Ball (2007, 2009, 2010) et McKeough, Bird, Tourigny, Romaine, Graham, Ottmann *et al.* (2008), s'intéressent à la littératie en contexte d'éducation préscolaire autochtone au Canada, aucune de leurs études ne porte sur le jeu chez l'enfant. Les travaux de Ball (2007, 2009, 2010) s'orientent sur le langage oral en langue autochtone et son importance pour amener les enfants à développer des compétences en émergence de l'écrit, sans faire mention de l'apport du jeu symbolique pour soutenir les compétences langagières. McKeough *et al.* (2008) s'intéressent aux récits à l'oral et à leurs liens avec les méthodes d'enseignement traditionnelles destinées aux enfants autochtones. Toutefois, ces auteurs réitèrent l'importance d'intégrer la culture et la langue autochtone dans les approches pédagogiques proposées aux enfants.

Il y a donc un manque de données scientifiques concernant le jeu symbolique et l'émergence de l'écrit dans ce contexte culturel qu'il est pertinent de documenter « avec » les participants. De plus, comme le jeu symbolique n'occupe qu'une place secondaire dans les recherches portant sur l'émergence de l'écrit, il est important de combiner ces deux approches (Boudreau et Charron, 2014), tout en orientant la recherche sur les rôles des enseignants à l'éducation préscolaire. En effet, les praticiens doivent être capables de reconnaître les rôles qu'ils mettent en place dans leur classe en contexte de jeu pour développer chez les enfants des compétences en émergence de l'écrit. Pour cela, d'autres études sont nécessaires, particulièrement dans des contextes culturels différents de la culture dominante et auprès d'enseignants non formés au jeu symbolique et à l'émergence de l'écrit (Roskos et Neuman, 1993; Saracho, 2002). D'ailleurs, l'une des façons d'arriver à améliorer la qualité des

services à l'éducation préscolaire est de poursuivre la recherche avec les enseignants sur ce qu'ils font en classe (Larivée, 2011).

1.5.3 La question de recherche

Le problème de recherche soulève un double défi : 1) répondre à un besoin de formation et 2) combiner l'émergence de l'écrit et l'approche du jeu symbolique afin de répondre à un besoin scientifique dans le but de mieux comprendre les rôles des enseignants autochtones en contexte de jeu symbolique pour favoriser l'émergence de l'écrit.

Je formule une première question qui se précisera à la lumière du cadre conceptuel et théorique : quels rôles les enseignantes atikamekws à l'éducation préscolaire mettent-elles en pratique dans leur classe en contexte de jeu symbolique pour favoriser l'émergence de l'écrit ? Le chapitre qui suit tentera une première réponse théorique permettant la proposition des objectifs de la recherche.

CHAPITRE II

CADRE CONCEPTUEL

Établir un cadre conceptuel autour de l'objet de recherche, soit les rôles d'enseignantes atikamekws à l'éducation préscolaire en contexte de jeu symbolique pour favoriser l'émergence de l'écrit, m'amène à définir trois concepts : l'émergence de l'écrit, le jeu symbolique et les rôles des enseignants. Dans un premier temps, le concept d'émergence de l'écrit est défini. Ce dernier est bonifié par la présentation de certaines théories sociocognitives du bilinguisme qui correspondent au contexte d'éducation bilingue dans lequel se déroule cette recherche. Ensuite, le concept de jeu symbolique, notamment sa définition et son utilité pour soutenir l'émergence de l'écrit est présenté. Pour terminer, les rôles des enseignants à l'éducation préscolaire concernant le jeu symbolique et l'émergence de l'écrit sont précisés. Ce chapitre se termine par une réflexion sur ma posture épistémologique et le respect des critères du paradigme de recherche autochtone balisant cette étude.

2.1 L'émergence de l'écrit

Les enfants découvrent l'écrit bien avant leur première année scolaire. Pour les enfants autochtones, l'école doit-elle encourager des activités en langue autochtone ou en langue seconde à l'éducation préscolaire ? Dans un premier temps, je présente l'évolution historique des paradigmes de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

Ensuite, j'explore plus précisément les composantes de l'émergence de l'écrit. Pour terminer, certaines théories du bilinguisme sont décrites en lien avec la langue d'enseignement préconisée auprès des enfants autochtones.

2.1.1 L'évolution historique des paradigmes de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture

Au cours des soixante dernières années, de nombreuses recherches ont été publiées sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Il s'en dégage quatre perspectives qui, conséquemment, vont avoir une influence sur les méthodes d'enseignement et la manière dont l'enfant apprend à lire et à écrire : les courants de maturation, d'intervention, d'émergence de l'écrit, puis de l'approche socioculturelle (Baratt-Pugh, 2000; Teale et Sulzby, 1986; Thériault, 1995).

Dans les années 1950, le courant de maturation, appuyé par les travaux de Gesell (1954), fait valoir que les enfants apprennent à lire et à écrire lorsqu'ils atteignent un niveau d'âge développemental. Si certains ne sont pas prêts physiquement et intellectuellement à faire cet apprentissage, il faut attendre qu'ils le soient (Thériault, 1995). D'après ce courant, les enfants âgés de 0 à 6 ans n'ont pas acquis assez de maturité pour le faire. Cela amène les enseignants à utiliser une méthode d'apprentissage répétitive sur la base d'une hiérarchisation d'habiletés isolées (Baratt-Pugh, 2000). Par exemple, ils utilisent des cahiers d'exercices, ils n'encouragent pas une pratique d'écriture spontanée et ils exploitent peu les livres de lecture.

Le courant d'intervention[8] suit le précédent et stipule que certains enfants doivent bénéficier d'interventions éducatives pour apprendre à lire et à écrire.

[8] Les écrits anglophones utilisent le terme *readiness* pour désigner ce courant.

L'enseignement de préalables en lecture et en écriture en constitue l'objectif principal (Teale et Sulzby, 1986; Thériault, 1995). Les enseignants sont perçus comme étant les premières personnes à faire apprendre la lecture et l'écriture aux enfants, alors que le rôle des parents est relégué au second plan (Baratt-Pugh, 2000; McLachlan, 2007; Teale et Sulzby, 1986). La lecture et l'écriture sont considérées comme deux processus distincts, c'est-à-dire que certains exercices favorisent l'apprentissage de la lecture alors que d'autres facilitent exclusivement celui de l'écriture (Baratt-Pugh, 2000; Teale et Sulzby, 1986). Dans la classe, cela se traduit par la pratique d'activités séquentielles, l'utilisation de cahiers d'exercices et l'enseignement systématique directe dans le but d'intervenir sur des aspects spécifiques du développement de l'enfant (Baratt-Pugh, 2000).

Dans les années 1970, le courant de l'émergence de l'écrit fait progressivement son apparition[9] avec les travaux de Clay (1966), une des pionnières à examiner, selon un angle de recherche portant sur l'acquisition du langage, comment les jeunes enfants apprennent à lire et à écrire. De plus, les chercheurs de cette époque ont un intérêt plus grand pour la recherche menée auprès de jeunes enfants et voient maintenant la période de la petite enfance comme critique au développement de l'enfant (Teale et Sulzby, 1986). Le courant de l'émergence de l'écrit suggère que les habiletés en lecture et en écriture des enfants émergent grâce à leur participation à des activités de littératie dans différents milieux (familial, communautaire et scolaire) et à leur interaction sociale avec des modèles de lecteur et de scripteur (Sulzby et Teale, 1991; Teale et Sulzby, 1986; Thériault, 1995). Ce courant se distingue des précédents par sa conception de la lecture, de l'écriture et du langage qui ne se développent pas de façon isolée, mais en concomitance chez l'enfant et qui sont tous interdépendants de

[9] À cette époque, les premiers travaux de recherche portant sur l'emergent literacy sont en anglais et les chercheurs francophones traduiront ce concept par « émergence de l'écrit » (Thériault, 1995).

ses interactions sociales avec son milieu (Whitehurst et Lonigan, 1998). Thériault (1995) le résume en cinq propositions (p. 21) :

1. Le développement de l'écrit commence très tôt dans la vie de l'enfant;
2. L'enfant acquiert des compétences en lecture et en écriture de façon concomitante selon un mode propre à lui et à la nature des stimuli du monde qui l'entoure;
3. Comme le langage oral, le langage écrit se développe dans des environnements réels par le biais d'activités quotidiennes, il apparaît que l'aspect fonctionnel de la communication forme une des bases de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture;
4. L'enfant apprend le langage écrit par son engagement actif dans son monde environnant. On le retrouve, en effet, interagissant socialement avec les adultes et ses pairs dans des situations faisant appel à la lecture et à l'écriture;
5. Bien que l'apprentissage du langage puisse se décrire en termes de stades, chaque enfant traverse ces étapes de manière différente. Il semble donc inapproprié d'imposer à tous les enfants la même catégorie d'activités et les mêmes séquences d'apprentissage.

À partir des années 1990, l'approche socioculturelle s'insère dans le courant de l'émergence de l'écrit (Bourdieu et Passeron, 1977). Cette approche soutient que chaque famille offre une socialisation et des activités différentes, mais que cette dimension culturelle est peu prise en compte par le milieu scolaire, d'où l'échec de certains enfants quant à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Le concept de *literacy* (utilisé dans les écrits anglophones) reflète depuis lors une pratique sociale utilisée par certaines communautés (Diaz, 2007).

Il importe ici de bien différencier le terme *littératie* (literacy en anglais) et celui de *l'écrit*. Le premier terme fait référence « aux conceptions, représentations et habiletés construites par un sujet réfléchissant autour de la culture écrite » (Olson, 1998 dans Makdissi, Boisclair, Blais-Bergeron, Sanchez et Darveau, 2010, p. 146). La littératie n'englobe pas seulement la lecture et l'écriture, mais aussi le dialogue, l'écoute, les dessins, les émissions, les médias technologiques; elle est donc incluse dans tout ce que nous faisons avec l'écrit et sa connexion avec les situations sociales est primordiale (Barton, 2007; Diaz, 2007; Whitehurst et Lonigan, 2001). Quant à l'écrit, il est « avec l'oral, l'une des modalités de la communication verbale qui se manifeste par l'utilisation de l'écriture et qui comporte les habiletés de compréhension en lecture et celles de production ou d'expression » (Legendre, 2005, p. 497). Pour Giasson (2011), l'émergence de l'écrit se définit à la fois comme étant l'émergence de la lecture et l'émergence de l'écriture, la première étant « les connaissances et habiletés que l'enfant acquiert avant de faire l'acquisition de la lecture conventionnelle » (p. 34) et la deuxième consistant « aux premiers essais de l'enfant en communication écrite » (p. 34). À l'instar d'autres auteurs francophones (Giasson, 2011; Thériault, 1995; Thériault et Lavoie, 2004), j'emploierai le terme *émergence de l'écrit* plutôt que l'expression *émergence de la littératie* puisqu'il est plus restrictif et renvoie à l'acquisition de la lecture et l'écriture, sans oublier que son ancrage se fait très tôt dans la vie de l'enfant et qu'il peut être influencé par des pratiques sociales différentes (Whitehurst et Lonigan, 1998). De plus, les recherches qui se penchent sur les composantes de l'émergence de l'écrit sont définies en termes d'acquisition de la lecture et de l'écriture. Le terme *littératie* sera réservé aux contextes plus généraux, par exemple, des activités de littératie familiale.

Cet aperçu historique montre les quatre perspectives des recherches des dernières années sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Aujourd'hui, le courant de

l'émergence de l'écrit intégrant l'approche socioculturelle est préconisé par le programme du PFÉQ (MEQ, 2001).

La prochaine section précise les composantes de l'émergence de l'écrit.

2.1.2 Les composantes de l'émergence de l'écrit

Les composantes de l'émergence de l'écrit représentent les habiletés qu'un enfant doit acquérir avant d'être capable de lire et d'écrire conventionnellement (Whitehurst et Lonigan, 1998). Elles s'acquièrent lorsqu'il est en contact avec l'écrit grâce aux suggestions d'activités et aux interactions de l'adulte concernant l'écrit d'abord dans l'environnement familial et à l'éducation préscolaire (Thériault et Lavoie, 2004).

Trois typologies existent pour définir les composantes de l'émergence de l'écrit (Whitehurst et Lonigan, 1998; Sénéchal, LeFevre, Smith-Chant et Colton, 2001; Giasson, 2011). L'une, proposée par Whitehurst et Lonigan (1998), se base sur la littératie en tant que forme conventionnelle de l'écrit, telle que lire et écrire un texte alphabétique. Ces deux auteurs regroupent les composantes selon deux domaines, le premier étant un processus qui part de l'intérieur vers l'extérieur (*outside-in,)* et le deuxième, de l'extérieur vers l'intérieur (*inside-out)* de l'individu. Les composantes *outside-in* sont liés au décodage et se définissent comme la compréhension de l'enfant du contexte de l'écrit dans lequel il essaie de lire et d'écrire. Le langage, les compétences narratives, les règles conventionnelles de l'écrit et la simulation de l'acte de lire en font partie. Les composantes *inside-out* font appel à la compréhension et représentent la connaissance de l'enfant des règles et des aspects sonores de l'écrit (ex. : sa capacité à faire des liens entre l'oral et l'écrit). La connaissance des graphèmes, la conscience phonologique, la conscience syntaxique,

la correspondance graphème-phonème et la simulation de l'acte d'écrire y sont incluses. Trois autres facteurs influencent les composantes de l'émergence de l'écrit : la mémoire phonologique (mémoire à court terme), la vitesse à nommer (ex. : nommer des couleurs et des lettres) et l'intérêt que porte l'enfant à la lecture et à l'écriture. Selon les auteurs, leur modèle est pertinent auprès d'enfants de langue maternelle anglaise mais nécessiterait des recherches de clarification des composantes de l'émergence de l'écrit chez ceux d'autres langues.

Sénéchal *et al.* (2001), quant à eux, associent l'émergence de l'écrit à deux composantes : la connaissance conceptuelle et la connaissance procédurale. La connaissance conceptuelle se compose de quatre aspects : les connaissances à propos de l'acte de lire et d'écrire, les fonctions de l'écrit, la perception de l'enfant sur son apprentissage de la lecture et la familiarisation avec les caractéristiques de la langue, dont fait partie la simulation de l'acte de lire. La connaissance procédurale est constituée de quatre aspects : l'écriture spontanée, la connaissance des lettres, le principe alphabétique et la lecture de mots avec de l'aide. Les deux composantes se construisent séparément du langage oral et des habiletés métalinguistiques qui, bien que ne faisant pas partie des composantes de l'émergence de l'écrit, l'influencent.

Giasson (2011) se différencie du précédent modèle en incluant la conscience phonologique dans son modèle constitué de cinq composantes : 1) le langage oral; 2) la clarté cognitive; 3) la connaissance des lettres; 4) la conscience phonologique et 5) le principe alphabétique. Elle rappelle que même si les composantes sont présentées séparément, plusieurs s'acquièrent dans une même activité. Par exemple, lors de la lecture d'un livre, les enfants peuvent découvrir la connaissance des lettres, le principe d'alphabétisation ainsi que la clarté cognitive. Ce modèle se distingue de celui de Sénéchal *et al.* (2001) puisque le langage et la conscience phonologique y sont inclus. En effet, des recherches confirment que la présence de difficulté

langagière chez les enfants et leur manque de connaissance de la conscience phonologique ont une incidence sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture (Dalpé, St-Pierre et Lefebvre, 2011). De plus, la composante liée à la clarté cognitive est plus précise que dans les deux modèles précédents et inclut les fonctions de l'écrit ainsi que la relation entre l'oral et l'écrit. Dans le contexte de la présente étude, ces deux caractéristiques sont primordiales dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture en langue autochtone, une langue de tradition orale. Bref, le modèle de Giasson (2011) semble plus puissant que les deux autres en termes d'explication concernant l'apprentissage de la lecture et de l'écriture auprès d'enfants dont la langue maternelle ou de scolarisation est le français. Ces explications m'amènent à adopter ce modèle que je présente ci-dessous.

2.1.2.1 Le langage oral

Les enfants arrivent en classe de maternelle avec différentes habiletés langagières qui sont à la base de l'apprentissage de la lecture. Le langage oral inclut diverses habiletés dont le vocabulaire (réceptif et expressif), les connaissances syntaxiques et sémantiques et le discours narratif (mémoire, compréhension et raconter une histoire) (NICHD Early Child Care Research Network, 2005). Lorsque les enfants sont habiles et fluides oralement, l'apprentissage de la lecture est alors plus facile (Biemiller, 2011; Dalpé *et al.*, 2011; Giasson, 2011; NICHD Early Child Care Research Network, 2005; Verhoeven, 2011). Par exemple, les habiletés en langage à la maternelle et en première année prédisent la compréhension en lecture en troisième et en quatrième année du primaire (Scarborough, 2001). Il n'est pas surprenant d'observer que les enfants qui présentent des difficultés sur le plan phonologique ont aussi des difficultés à développer le langage écrit. En effet, les difficultés qu'ils ont à jouer avec les unités sonores de la langue auront une incidence sur la manière dont ils

écrivent (Larrivee et Catts, 1999). La nature des retards de langage varie considérablement selon les enfants, mais leur sévérité influence le degré des difficultés d'apprentissage en lecture et en écriture (Kaiser, Roberts et McLeod, 2011; Larney, 2002). Enfin, le rôle du langage oral, une clé principale pour apprendre à lire et à écrire, qui favorise du même coup la réussite scolaire des enfants, est confirmé par de nombreux auteurs (Daviault, 2011; Giasson, 2011; Justice, Bowles, Pence Turnbull et Skibbed, 2009; Scarborough, 2001; Storch et Whitehurst, 2002).

Dans un article portant sur la lecture interactive, van Kleeck (2010) souligne qu'il est essentiel de tenir compte de la culture de l'enfant : les cultures dominantes ont tendance à encourager les enfants à s'exprimer alors que certains groupes culturels valorisent l'observation silencieuse et une écoute active des enfants. Cette antithèse de comportement prédispose les enfants à développer différentes compétences sur le plan des habiletés langagières. Van Kleeck (2010) distingue aussi le langage social, tel qu'il se parle à la maison et le langage scolaire, qui est propre à l'école. Le langage scolaire est parfois différent du langage social de certains enfants provenant de milieux défavorisés puisque le registre de la langue scolaire, le vocabulaire ainsi que la structure syntaxique leur sont méconnus (Daviault, 2011). Biemiller (2011) confirme l'existence de différences individuelles dans le vocabulaire : les enfants provenant de milieux favorisés connaissent davantage de mots que leurs pairs provenant d'un milieu à risque. Le rôle de l'enseignant est alors d'enrichir le langage social et de faire découvrir le langage scolaire aux enfants (Giasson, 2011). Lire un livre et en parler, jouer ensemble, chanter des chansons et le cercle de parole sont autant d'exemples d'activité partagée entre l'adulte et l'enfant qui favorisent le développement lié au langage oral (Biemiller, 2011; Burns *et al.*, 2003). Or, de ce qu'on connait des habiletés privilégiées à l'école d'une part, et dans les cultures autochtones d'autre part, la plupart des enfants autochtones qui font leur entrée en

maternelle ont davantage un profil d'enfants provenant d'un milieu à risque ou défavorisé (Moldeveano, da Silveira, Marca Vadan et Pinard, 2015).

2.1.2.2 La clarté cognitive

Dans le modèle de Giasson (2011), la clarté cognitive renvoie à la compréhension de l'enfant du fonctionnement des livres et des mots écrits. Elle comporte quatre aspects : les fonctions de l'écrit, le langage technique de la lecture/écriture, les conventions de la langue écrite et les relations entre l'oral et l'écrit.

Les fonctions de l'écrit

À mesure qu'il grandit et par un contact avec l'écrit, l'enfant découvre et comprend l'utilité de la lecture, de l'écriture et des supports visuels écrits, comme les journaux, les livres, les cartes, etc. (Giasson, 2011; Thériault et Lavoie, 2004). C'est à travers ses expériences qu'il prend conscience de l'écrit et selon Giasson (2011), les albums illustrés lus par les parents sont son premier contact avec le monde de l'écrit. Lorsque les enfants n'ont pas accès à des albums illustrés à la maison, leur premier contact de ce monde passe souvent par les circulaires et les appareils électroniques, tels que le téléphone cellulaire ou le Ipad. Lorsqu'ils fréquentent la maternelle, les coins de jeu symbolique enrichis de matériel écrit constituent une intervention pour les amener à découvrir la fonction de l'écrit (Thériault et Lavoie, 2004), multiple selon des auteurs (Burns *et al.*, 2003; Faure, 2011; Giasson, 2011; Heat, 1986; Thériault, 1995; Thériault et Lavoie, 2004). Bouchard et Charron (2008) résument les sept fonctions

de l'écrit comme étant communicative, interactive, heuristique, imaginative, informative, mnémonique et active[10].

Le langage technique de la lecture/écriture

Dans le modèle de Giasson (2011), le langage technique de la lecture/écriture réfère aux concepts liés à l'écrit. Il s'agit pour l'enfant de découvrir la distinction entre les chiffres et les lettres, entre les lettres et les signes de ponctuation, entre les lettres et les mots, entre les mots et les phrases. L'identification de ces concepts lui fournit un premier pas dans l'apprentissage d'une autre composante de l'écrit, soit la connaissance des lettres. L'enseignant peut nommer ces concepts en s'appuyant sur les supports visuels écrits dans le coin de jeu symbolique, lors de la lecture d'un livre ou du message du matin.

Les conventions de la lecture et de l'écriture

Les conventions de la lecture et de l'écriture concernent la façon dont un livre est structuré et la manière dont le lecteur doit se déplacer dans le texte, c'est-à-dire là où il commence la lecture, dans quelle direction il la fait et où il la finit (Giasson, 2011). Giasson (2011) précise qu'il n'y a pas d'enseignement spécifique pour ces aspects, mais il suffit que l'adulte les indique à l'enfant lors de la lecture d'un livre. Par exemple, il peut lui mentionner le titre du livre, son emplacement sur la page couverture et l'endroit où l'histoire commence. Il est à noter que la langue atikamekw respecte le mode de lecture de gauche à droite comme la langue française.

[10] L'Annexe A présente une description exhaustive des fonctions de l'écrit selon Bouchard et Charron (2008).

Les relations entre l'oral et l'écrit

L'enfant doit comprendre les relations qui existent entre l'oral et l'écrit (Giasson, 2011) : tous les mots à l'oral peuvent être écrits, les mots sont lus dans l'ordre de la présentation visuelle sur la page et un mot bref à l'oral correspond à un mot court à l'écrit puis inversement pour les mots longs. Pour l'aider à découvrir ces principes, l'adulte peut, par exemple, lire une phrase en pointant du doigt les mots qu'il lit à haute voix, aider l'enfant à découvrir l'ordre des mots dans une phrase et à découvrir le nombre de syllabes, ce qui permet de différencier les mots courts et les mots longs. Dans la langue atikamekw, tous les mots qui se disent à l'oral peuvent aussi s'écrire.

2.1.2.3 La connaissance des lettres

Dans le modèle de Giasson (2011), la troisième composante concerne la connaissance des lettres. Bien que cet apprentissage commence avant l'entrée à l'éducation préscolaire, l'enfant y consolide cet acquis au moyen d'activités ludiques et spontanées. Dans cet apprentissage, l'auteure rappelle l'importance de distinguer le nom du son de la lettre. La connaissance des lettres implique trois composantes : réciter la chaîne alphabétique, nommer les lettres puis les écrire.

D'autres auteurs confirment que la connaissance des lettres est un facteur prédominant dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture (Foulin, 2007). En effet, les enfants qui connaissent les lettres dès le début de la maternelle ont une meilleure compréhension en lecture lorsqu'ils arrivent en quatrième année du primaire (Leppänen, Aunola, Niemi et Nurmi, 2008). Selon Treiman, Levin et Kessler (2007), l'apprentissage des lettres est similaire d'un langage à un autre et comporte d'abord un aspect qui s'applique à l'ensemble des enfants : la fréquence des

lettres. Par exemple, en français, les enfants ont davantage d'occasions de voir la lettre O que la lettre Z. Le second aspect est d'ordre individuel et concerne l'apparition des lettres dans le prénom de l'enfant. À titre d'illustration, l'enfant qui se nomme Zoé a plus d'occasions d'apprendre la lettre Z que ses camarades qui n'ont pas cette lettre dans leur prénom. Les nombreuses langues parlées dans le monde diffèrent entre elles par le nom des lettres et leur fréquence d'apparition; certaines lettres peuvent alors porter à confusion chez les enfants (Turnbull, Bowles, Skibbe, Justice et Wiggins, 2010).

Qu'en est-il du contexte de la langue atikamekw? L'alphabet et ses conventions orthographiques relèvent de l'Institut linguistique atikamekw (Conseil de la Nation atikamekw, 2012). Cet alphabet comprend 15 lettres : p, t, k, s, c, tc, m, n, r, w, h, a, e, i et o. Elles se prononcent comme en français, sauf quelques-unes : p = /pè/; tc = /tchè/; c = /chè/; t = /tè/. L'ordre alphabétique n'est pas le même qu'en français : les quatre voyelles sont groupées à la fin des consonnes. Étant donné que plusieurs mots atikamekws s'écrivent avec la lettre W, l'enfant qui est en contact avec l'écrit atikamekw a plus de chance de se familiariser avec cette lettre. À l'inverse, il a peut-être moins d'occasions de se familiariser avec la lettre B, puisqu'elle ne se retrouve pas dans sa langue. Par contre, puisqu'il baigne aussi dans un environnement communautaire et familial où le français écrit est présent (ex. : épicerie, poste, etc.), il a aussi l'occasion de se familiariser avec les lettres françaises.

La connaissance des lettres majuscules est aussi plus facile à acquérir que les lettres minuscules, puisque les signes et les symboles de l'environnement en sont souvent constitués (Giasson, 2011). De plus, les lettres majuscules ont une forme plus rectiligne, sont plus simples à écrire et de plus grande taille que les lettres minuscules; les enfants préfèrent donc les lettres majuscules (Bouchière, Ponce et Foulin, 2010). Enfin, l'apprentissage des lettres constitue une composante importante de

l'émergence de l'écrit, puisqu'il sera ultérieurement nécessaire à la conscience phonologique ainsi qu'au principe alphabétique (Giasson, 2011).

2.1.2.4 La conscience phonologique

La conscience phonologique fait référence à l'habileté de l'enfant à réfléchir au sujet de la composition phonologique et syllabique des mots et à manipuler les syllabes et les phonèmes des mots (Dalpé *et al.*, 2011; Giasson, 2011). Selon Giasson (2011), la conscience phonologique favorise la découverte du principe alphabétique puisque l'enfant qui possède de bonnes habiletés en conscience phonologique est capable de décoder un mot ou une phrase en de plus petites unités sonores lui permettant d'accéder aux principes alphabétiques. Des études ont mis en évidence le rôle de la conscience phonologique comme l'un des facteurs prédisant la réussite en lecture (Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation, 2009).

2.1.2.5 Le principe alphabétique

La dernière composante du modèle de Giasson (2011) est le principe alphabétique. Ce principe se définit par la compréhension que l'enfant se fait des unités que constituent le mot à l'oral et des unités graphiques correspondantes (Giasson, 2011), c'est-à-dire sa capacité d'associer, par exemple, le son /d/ à la lettre d ou le son /b/ à la lettre b. Ce principe est commun à toutes les langues ayant une écriture alphabétique, comme la majorité des langues autochtones au Québec (Daviault, 2011) dont l'atikamekw. Il se distingue du code alphabétique qui est propre à chaque langue. Il constitue l'ensemble des correspondances graphèmes-phonèmes (p. ex. : « o », « au » et « eau »). À titre d'illustration, à la maternelle, l'enfant qui écrit « chapo » a déjà découvert le principe

alphabétique. Le code alphabétique du mot « chapeau» sera pour sa part consolidé et appris en première année (Giasson, 2011; MEQ, 2004). Ce principe exige une prise de conscience de l'enfant, c'est-à-dire qu'il doit le découvrir, mais sa maitrise demande du temps et c'est majoritairement en première année que les enfants le mettent consciemment et volontairement en pratique. Trois conditions sont nécessaires pour que l'enfant puisse le découvrir : une bonne conscience phonologique, une bonne connaissance des lettres et l'accès à un environnement social facilitant cet apprentissage (Giasson, 2011). En effet, l'enfant seul ne peut découvrir ce principe; c'est l'adulte ou un enfant plus âgé qui l'y amène. La pratique de l'écriture est indispensable et pour cela, l'enseignant observe les essais de l'enfant en écriture, lui offre des périodes d'écriture libre, en ateliers ou en contexte de jeu.

En somme, l'émergence de l'écrit est un concept à plusieurs facettes qui se définit selon l'environnement écrit familial ou selon ses composantes. Les auteurs divergent d'opinions quant à sa définition. L'émergence de l'écrit est plus complexe, lorsque la langue maternelle des enfants diffère de celle de la scolarisation (Battle, 2009), ce qui est le cas de plusieurs enfants autochtones. Lorsqu'ils grandissent dans un milieu bilingue où les deux langues n'ont pas le même statut, l'entrée dans l'écrit doit-elle se faire dans la langue maternelle ou dans la langue seconde dominante? La section suivante tente de répondre à cette question.

2.1.3 Le bilinguisme et l'émergence de l'écrit

Bien que les théories du bilinguisme soient nombreuses, il est possible de les répartir en deux catégories. La première constitue une approche neurocognitive du développement de la langue seconde (voir notamment Bialystock, 2001, 2007; Paradis, 2004), c'est-à-dire que son acquisition dépend de connexions neuronales qui

se forment dans le cerveau grâce aux structures langagières apprises dans des situations de communication. La seconde représente plutôt une approche sociocognitive où l'environnement et le contexte social déterminent et façonnent le développement de la trajectoire du langage (Reiterer, 2016). Cette dernière rejoint davantage le contexte de la présente recherche, c'est-à-dire celui des enfants provenant d'une minorité ethnolinguistique qui doivent devenir bilingues dans une langue dominante par la scolarisation. À cet égard, des écrits de pionniers de l'explication du développement des compétences langagières des enfants issus d'une minorité ethnolinguistique tels que Lambert (1974, 1977), Lambert et Tucker (1972), Hamers et Blanc (2000) ainsi que Cummins (1981, 2000, 2001) s'appliquent parfaitement au contexte d'éducation des enfants autochtones.

2.1.3.1 La théorie de Lambert

Lambert (1974, 1977; Lambert et Tucker, 1972) a remis en question le fait que le bilinguisme des enfants était nuisible pour leur développement cognitif. Sa théorie renvoie au rôle fondamental de l'environnement social de l'enfant et de sa culture dans le développement d'une langue seconde. Il fut l'un des premiers auteurs à attirer l'attention sur le fait que différents types de bilinguisme peuvent survenir selon le contexte socioculturel (Hamers et Blanc, 2000) et que c'est davantage le rapport de dominance existant entre la langue maternelle et la langue seconde qui favorise ou non l'apprentissage de cette dernière.

Pour cet auteur, la langue et la culture sont des éléments de base de l'identité d'un groupe ethnique; elles sont étroitement liées et construisent les personnalités et les modes de pensée. C'est à travers ses interactions sociales que l'enfant construit son identité et sa manière de penser. Lorsqu'un enfant n'a pas maitrisé sa langue première

et qu'elle est remplacée par la langue seconde, un conflit d'identité peut se produire, ce que Lambert qualifie d'aliénation; l'atteinte de la maitrise adéquate des deux langues devient alors une épreuve ardue. Pour ceux qui disposent d'une identité et d'un héritage linguistico-culturel harmonieux, leur motivation à apprendre la langue seconde est plus grande, entrainant des apprentissages plus rapides. Pour représenter le type de développement bilingue individuel, Lambert mentionne le concept de bilinguisme additif et soustractif qui résulte d'un rapport de dominance entre les langues de groupes socioculturels en contact. Le bilinguisme additif s'opère lorsque les deux langues sont valorisées dans l'environnement social de l'enfant. Dans ce cas, l'enfant qui apprend la langue seconde ne risque pas de perdre sa langue maternelle au profit de la seconde ni de la remplacer, puisque les deux langues ont une même valeur; son développement cognitif se poursuit sans rencontrer de difficultés particulières. Contrairement à cela, les enfants peuvent être confrontés au bilinguisme soustractif lorsqu'une pression sociale, une politique nationale ou encore un système éducatif les obligent à apprendre la langue seconde au détriment de leur langue maternelle. Leur développement cognitif peut alors être affecté puisque les compétences langagières en langue maternelle n'ont pas été suffisamment maitrisées.

Dans les communautés autochtones du Québec, les enfants sont généralement en situation proche du bilinguisme soustractif (Morris et O'Sullivan, 2007). Ils n'ont d'autres choix que d'apprendre le français ou l'anglais au détriment de leur langue maternelle. Néanmoins, lorsque le milieu social et l'école font des efforts pour valoriser la langue autochtone, cette condition devient favorable à l'état de bilinguisme additif (Lambert, 1977). Toutefois, selon Hamers et Blanc (2000), la valorisation exclusive de la fonction communicative de la langue n'est pas suffisante pour amener un bilinguisme additif. La fonction de littératie, c'est-à-dire au sujet de l'écrit (p. ex : lire des livres, écrire des messages, etc.) doit aussi être valorisée et

utilisée par les membres de la communauté afin de promouvoir un plein potentiel cognitif chez les enfants.

2.1.3.2 Le modèle sociocognitif d'Hamers et Blanc

Hamers et Blanc (2000) suggèrent un modèle sociocognitif du développement langagier qui intègre les contextes monolingue et bilingue. Tout comme dans le modèle précédent, l'environnement social joue un rôle fondamental dans l'apprentissage d'une langue maternelle et d'une langue seconde. Une fois que l'enfant est intégré dans différents environnements sociaux (ex. : familial, communautaire, etc.), il est membre de ces groupes et y apprend les formes spécifiques du langage grâce aux interactions sociales avec les adultes. De plus, il intériorise les valeurs sociales associées aux aspects fonctionnels et formels du langage. Cette valorisation du langage par les adultes facilitera la motivation de l'enfant à apprendre et à développer ses compétences langagières, soit dans la langue maternelle ou dans la langue seconde. L'expérience personnelle de l'enfant et sa représentation du langage jouent aussi un rôle dans son apprentissage. Dans ce processus d'intériorisation du langage, une transformation des apports de son environnement conduit l'enfant à développer des mécanismes socioaffectifs et cognitifs servant à l'apprentissage d'une langue. Sur le plan socioaffectif, l'enfant développe son identité, s'approprie sa culture et s'identifie à son groupe. Sur le plan cognitif, l'enfant s'approprie le langage comme outil cognitif et comme objet d'analyse permettant d'organiser ses connaissances, de les classifier et de les hiérarchiser. Au fur et à mesure qu'il grandit, les adultes gravitant autour de lui emploieront davantage un langage décontextualisé, c'est-à-dire un langage détaché du contexte immédiat dont la compréhension du message dépend exclusivement de la forme linguistique. Ce langage est celui qu'on retrouve dans la langue écrite, mais

aussi dans certains contextes oraux, dont les récits, les définitions de mots et le jeu symbolique. Pour que l'enfant apprenne ce langage, un modèle adéquat doit être présent dans son environnement social.

L'enfant qui grandit dans un environnement social où deux langues sont parlées peut se retrouver en situation diglossique. Celle-ci se produit lorsqu'une langue est utilisée pour une seule fonction (ex. : sociale, cognitive, littératie) alors que l'autre favorise d'autres fonctions complémentaires. C'est le cas par exemple lorsqu'une langue est utilisée dans des situations spécifiques par rapport à l'autre ou encore lorsqu'une communauté ne valorise que l'une des deux langues. Si ces situations diglossiques surviennent dans la communauté de l'enfant, un mécanisme individuel semblable s'opère chez ce dernier, c'est-à-dire que l'enfant n'utilisera qu'une seule fonction ou un seul aspect du langage, nuisant ainsi à ses compétences langagières dans sa langue maternelle et dans son apprentissage de la langue seconde.

Hamers et Blanc (2000) font aussi ressortir l'importance de développer une saine identité culturelle, surtout auprès des enfants issus de minorités ethnolinguistiques. Pour y arriver, la langue maternelle doit être valorisée et utilisée pour toutes les fonctions, dont celle de littératie, et dans les différents environnements sociaux de l'enfant (ex. : famille, école) afin que ce dernier puisse bénéficier d'un développement langagier harmonieux. Les communautés doivent toutefois tenir compte des facteurs psychosociaux, cognitifs, pédagogiques, socioculturels et linguistiques lorsqu'elles choisissent d'instaurer un programme d'éducation bilingue à l'école. Néanmoins, les auteurs réitèrent l'importance de valoriser la langue maternelle à l'école, comme outil cognitif, mais aussi de l'utiliser pour des activités de littératie.

Le modèle présenté est cohérent avec la situation du contexte autochtone de cette recherche. D'abord, la langue atikamekw est valorisée par le milieu familial, notamment sur le plan de la fonction communicative, mais semble peu l'être pour la fonction de littératie. Cette valorisation est aussi présente à l'école, la communauté ayant fait le choix d'instruire les enfants dans la langue atikamekw, de l'éducation préscolaire aux deux premières années du primaire. Or, si la famille encourage peu la fonction de littératie, l'école doit pallier cette situation. À l'éducation préscolaire, cela veut dire de favoriser des activités d'émergence de l'écrit en langue atikamekw. En intégrant des activités d'émergence de l'écrit au jeu symbolique dans la langue maternelle des enfants, le langage décontextualisé sera davantage exploité, permettant à ces derniers de découvrir toutes les fonctions du langage et de l'utiliser comme outil cognitif, facilitant ainsi leur développement. Dans cette perspective, une pédagogie ouverte, c'est-à-dire misant sur l'interaction de l'élève, de l'environnement et de l'enseignant (Amegan, 1995) semble appropriée avec les enfants autochtones en utilisant par exemple la pédagogie du jeu.

Le modèle d'interaction bilingue de l'éducation de Cummins (1981, 2000, 2001), que je présente dans les paragraphes suivants, raffermit le choix d'utiliser une pédagogie ouverte avec les enfants autochtones.

2.1.3.3 Le modèle d'interaction bilingue de l'éducation de Cummins

Le modèle d'interaction bilingue de l'éducation développé par Cummins (1981, 2000, 2001) permet de comprendre comment certains enfants issus de minorités ethnolinguistiques ne réussissent pas à atteindre les critères d'évaluation scolaires. Son modèle prend appui sur une interaction entre les facteurs socioculturels, linguistiques et scolaires expliquant le développement cognitif et l'apprentissage

scolaire des enfants bilingues. Il note que l'école joue un rôle fondamental et peut favoriser positivement (ou négativement dans certaines situations) le développement langagier des enfants, autant dans leur langue maternelle que dans leur langue seconde.

À la base de son modèle, l'auteur suggère l'existence de seuils de compétence que l'enfant doit atteindre selon son âge et son niveau de développement, et ce, tant en L1 (la langue maternelle ou première) qu'en L2 (langue seconde). Selon l'hypothèse des seuils, il existe une interdépendance entre les niveaux de compétence en L1 et en L2 : les enfants qui n'atteignent pas un seuil élevé en L1 auront de la difficulté à atteindre un seuil élevé de compétence en L2. Un des moyens pour atteindre un seuil élevé de bilinguisme chez les enfants est de maintenir les habiletés apprises en L1.

Tout comme le modèle d'Hamers et Blanc (2000), celui de Cummins (1981, 2000, 2001) met en relief l'importance de l'environnement social de l'enfant, dont la culture, la nature des interactions entre l'enfant et son environnement ainsi que l'attitude de la communauté et des parents à maintenir la L1 et à favoriser le développement de la L2 par l'enfant. Ces éléments influenceront sa motivation à apprendre la langue seconde tout en maintenant la langue maternelle. Dans ce modèle, l'école doit assumer son rôle afin de permettre aux enfants le développement de leurs compétences en L1 et en L2, notamment par l'attitude des enseignants vis-à-vis de l'apprentissage de la langue seconde et du maintien de la langue première et par l'adaptation des programmes scolaires aux besoins des élèves. Pour optimiser le développement cognitif et le potentiel scolaire des enfants issus de minorités ethnolinguistiques, Cummins suggère que l'école promeuve une forme additive de bilinguisme en réalisant des activités de littératie dans les deux langues, ce qui s'oppose au point de vue d'Hamers et Blanc (2000).

Cummins (2000, 2001) propose également une démarche émancipatoire (empowerment) pour les élèves issus d'un groupe minoritaire scolarisés en langue seconde dominante. Cette démarche comporte quatre dimensions. La première dimension est l'incorporation d'activités culturelles et linguistiques. Lorsque les enseignants intègrent des activités culturelles et linguistiques en L1 au programme scolaire, ils renforcent l'identité culturelle des enfants qui favorise leur développement cognitif. La deuxième dimension est la participation des parents et de la communauté aux activités scolaires; cette implication procure aux enfants un sentiment d'efficacité, ce qui aura des effets bénéfiques sur leurs apprentissages. La troisième dimension réfère au type de pédagogie utilisée en classe. Une pédagogie qualifiée de traditionnelle par l'auteur (ex. : enseignement magistral, modèle transmissif) favorise peu l'émancipation des élèves comparativement à une pédagogie ouverte (ex. : approche par projets) où les interactions en classe sont favorisées. Dans une telle pédagogie ouverte, l'enseignant utilise le langage, autant dans sa forme orale qu'écrite, comme moyen pour dialoguer avec les élèves et les guider dans leurs apprentissages. La quatrième dimension est le type d'évaluations. Les enseignants doivent considérer l'ensemble du contexte éducationnel et social afin de ne pas stigmatiser l'élève comme ayant des difficultés d'apprentissage par l'utilisation d'évaluations discriminatoires.

Le modèle de Cummins s'applique aussi au contexte de la communauté atikamekw et vient appuyer le choix de concevoir des activités d'émergence de l'écrit en langue maternelle qui seront combinées à la pédagogie du jeu. En effet, les enfants atikamekws doivent d'abord atteindre un seuil élevé de compétences dans leur langue maternelle afin de pouvoir les transférer dans la langue seconde, le français. Bien que Cummins propose que les enfants bénéficient d'activités de littératie dans les deux langues pour amener un haut niveau de bilinguisme, les activités en émergence de l'écrit se feront en langue autochtone afin de se situer dans la structure éducative mise

en place dans la communauté, c'est-à-dire un programme d'éducation bilingue, où les enfants sont instruits en atikamekw de l'éducation préscolaire au premier cycle du primaire, et en français, instauré graduellement dès la première année.

À partir des trois modèles théoriques de développement bilingue présentés, je peux retenir que la langue autochtone doit être valorisée et renforcée par la communauté, la famille et l'école; son apprentissage accroit les compétences langagières en L1 et L2 des enfants, mais leur permet aussi de construire leur identité et d'être motivés dans l'apprentissage de leur langue, deux éléments fondamentaux dans leur réussite scolaire. La fonction de littératie de la langue autochtone doit aussi être valorisée afin de tendre vers un développement bilingue additif. Les enseignants doivent être en mesure d'enseigner des activités en émergence de l'écrit en utilisant une pédagogie ouverte, axée sur le dialogue et la collaboration. La prochaine partie de ce chapitre concerne la pédagogie du jeu, plus particulièrement du jeu symbolique comme contexte pour favoriser l'entrée dans l'écrit des enfants.

2.2 Le jeu symbolique

Comparativement à d'autres sujets en éducation, le jeu est souvent moins pris au sérieux (Smith et Lillard, 2012). Dans les milieux éducatifs, il existe un désintérêt au jeu et une préférence d'un enseignement formel préparatoire à la scolarisation, associé aux lettres, aux chiffres et aux couleurs (Gmitrovà et Gmitrov, 2003; Miller et Almon, 2009; Trawick-Smith, 2012). Pourtant, à travers le jeu, des apprentissages dits informels, variables selon les individus et les activités, sont présents, sans toutefois faire partie d'une finalité (Brougère, 2005, 2010). De l'avis de chercheurs québécois, le jeu est un contexte privilégié pour apprendre durant la petite enfance (Bouchard, Bigras, Charron, Duval et Landry, 2014; Larivée *et al.*, 2014). En fait, il

n'est pas un prétexte pour apprendre, mais bien un contexte pour apprendre (Larivée *et al.*, 2014). Historiquement fondé sur le concept de jeu, le jeu symbolique a suscité récemment un grand intérêt de la part des chercheurs (Jacob, 2012). Les enseignants à l'éducation préscolaire devraient arriver à passer de la pédagogie jouer pour apprendre à celle qui requiert d'apprendre pour jouer (Marinova, 2014) en valorisant le jeu symbolique dans les classes puisqu'il est l'activité maitresse des enfants d'âge préscolaire (Bodovra et Leong, 2012b; Leont'ev, 1978; Vygotski, 1967).

Cette partie se divise en trois sections : la définition du jeu symbolique, les fonctions du jeu symbolique et sa contribution à soutenir l'émergence de l'écrit.

2.2.1 La définition du jeu symbolique

Plusieurs expressions sont employées pour évoquer le jeu symbolique : jeu symbolique (symbolic play), jeu de faire-semblant (pretend play), jeu imaginaire (make-believe play) et jeu sociodramatique (sociodramatic play) (Pelligrini, 2009). Les écrits anglo-saxons font habituellement une distinction entre le jeu symbolique et le jeu de faire-semblant. Le premier réfère au fait que l'enfant transforme la fonction première des objets alors que le second évoque le fait qu'il joue un rôle dans le jeu. Toutefois, cette distinction n'est pas présente dans les écrits francophones où le terme « jeu symbolique » est habituellement utilisé. Ce terme sera donc adopté dans ce chapitre.

Le jeu symbolique apparaît vers l'âge de deux ans, atteint son apogée à l'âge préscolaire, entre quatre et sept ans, et décline par la suite (Fein, 1981). La majorité des auteurs s'entendent sur le fait que la représentation ou le *faire semblant* est une

caractéristique qui distingue le jeu symbolique des autres formes de jeu (Fein, 1981; Piaget, 1964; Vygotski, 1967), mais s'en tenir à ces commentaires serait trop simple.

Piaget (1964), dans sa théorie constructiviste, a été l'un des premiers auteurs à parler du jeu symbolique. Pour lui, le jeu symbolique est une activité où l'assimilation prend le dessus de l'accommodation. L'assimilation consiste pour l'enfant à interpréter de nouveaux événements en fonction de ceux qu'il connaît antérieurement alors que dans l'accommodation, l'enfant s'ajuste ou s'adapte à une situation, à un événement ou à un objet. Ainsi, pour Piaget, le jeu survient lorsque l'enfant maitrise déjà une activité, puisqu'il s'est adapté aux objets ou aux événements et peut ensuite s'en servir pour les interpréter à sa manière. Quant au symbole, Piaget le définit notamment par la capacité de l'enfant d'utiliser quelque chose pour en représenter une autre. Par exemple, l'enfant prend une serviette de plage pour en faire un tapis volant. L'engagement dans le jeu symbolique permet à l'enfant de pratiquer cette substitution, de dégager le signifiant du signifié, favorisant ainsi ses compétences sur le plan de la représentation mentale.

Dans une perspective socioconstructiviste, Vygotski (1967) définit trois critères de jeu en se basant sur la forme de jeu symbolique des enfants à l'éducation préscolaire et de ceux du primaire sans s'attarder aux autres formes de jeu, comme le jeu sensorimoteur ou le jeu de construction. Ainsi, pour Vygotski, le jeu est composé d'une situation imaginaire créée par les enfants, l'adoption et l'interprétation de rôles, puis l'application de règles correspondant aux rôles des enfants dans le jeu. La création d'une situation imaginaire n'est pas la classification d'un jeu, mais elle détermine l'attribut du jeu en général, se distinguant ainsi du travail ou des autres formes d'activité. Pour l'auteur, seuls les enfants âgés de trois ans et plus possèdent les capacités nécessaires à cette situation et pour y parvenir, ils doivent être capables de séparer le champ visuel du champ de la signification. En effet, dans le jeu, l'enfant

voit un objet, mais agira différemment selon la perception qu'il en a. Les actions de l'enfant sont alors conçues selon ses propres idées ou selon son degré d'imagination d'une situation. Ensuite, selon la situation imaginaire créée par l'enfant, il adoptera et interprètera différents rôles. À titre d'illustration, dans le jeu ayant pour thème une clinique vétérinaire, l'enfant peut être le vétérinaire, le client, le secrétaire ou encore l'animal. Ce jeu l'amène à adopter des comportements spécifiques et à respecter des règles de jeu. En réalité, l'enfant n'est pas libre de ses propres actions, car la situation imaginaire détermine préalablement des rôles de jeu et la manière de les jouer. Dans cet exemple, adopter le rôle de vétérinaire amène l'enfant à examiner les animaux, à prescrire des ordonnances, alors que s'il joue le rôle de secrétaire, il fera semblant d'accueillir les clients et de préparer les factures.

La majorité des auteurs s'entendent sur le fait qu'il y a une progression, allant du plus simple au plus complexe, des actions, des objets, des rôles et des scénarios que l'enfant prend plaisir à jouer, à utiliser ou à créer (Bodovra et Leong, 2012b; Fein, 1981; Garvey, 1990; McCune, 1995; Morrissey et Brown, 2009; Pellegrini, 2009; Piaget, 1964; Roskos, 1990; Tamis-Lemonda, Shannon, Cabrera et Lamb, 2004; Veneziano, 2010). Ainsi, le jeu symbolique des trottineurs (à l'âge de 24 à 36 mois environ) se différencie du jeu symbolique des enfants d'âge préscolaire (3 à 6 ans). La section suivante traite du jeu du symbolique des enfants d'âge préscolaire.

2.2.1.1 Le jeu symbolique des enfants d'âge préscolaire

Vers l'âge de trois ans, le jeu de l'enfant devient plus complexe : il joue un rôle et peut jouer avec des pairs (Bodovra et Leong, 2012b; Smith, 2010). Le terme de jeu sociodramatique qualifie ce jeu dans les travaux de Smilansky (1968). Toutefois, son jeu sera différent de celui d'un enfant âgé de six ans. En effet, le jeu symbolique des

enfants âgés de trois ans se concentre surtout sur les objets, tandis que les rôles sont secondaires (Elkonin, 1969, 1972, 1978). Par exemple, dans un jeu de poupée, les enfants ne se focalisent pas encore sur les rôles sociaux qu'ils peuvent jouer comme être la maman, le papa, mais ce sont les accessoires, comme un biberon ou des aliments en plastique, qui les amèneront à adopter ces rôles. De plus, les enfants âgés de trois ans ont davantage besoin de matériel structuré (ex. : accessoires pour habiller les poupées, aliments de plastique, figurines d'animaux) que les enfants plus âgés pour construire les scénarios de jeu (Marjanovič-Umek et Lesňik-Musek, 2001). Graduellement, ils auront plus de facilité à utiliser des objets non réalistes de différentes formes et des objets imaginaires dans leur jeu symbolique.

En revanche, le jeu des enfants de quatre à sept ans se distingue de ceux des plus jeunes selon trois caractéristiques (Piaget, 1964): un *souci de cohérence*, où les constructions ludiques deviennent plus ordonnées et structurées et où l'on voit apparaitre le début, l'intrigue et la fin d'un scénario; un *souci de vraisemblance*, c'est-à-dire que le symbole devient une copie du réel où l'on peut observer que l'enfant imite la voix, les gestes, les rôles et les personnes; et le *symbolisme collectif*, puisque le groupe de pairs prend de plus en plus son importance et tous participent à l'élaboration du scénario de jeu. Ces trois caractéristiques se retrouvent dans les activités de jeu des enfants qui fréquentent la maternelle (Bodovra et Leong, 2012b; Thériault, 1995). En effet, les compétences cognitives et sociales des enfants âgés de cinq ans les amènent à être capables de s'exprimer et de représenter leur intention de jeu sans ambiguïté de manière à ce qu'ils puissent interagir avec leurs pairs pour enrichir un thème de jeu (Pellegrini, 2009). Le jeu des enfants d'âge préscolaire est donc plus social et mature (Bodovra et Leong, 2008, 2012b). Toutefois, il peut arriver que les enfants de classe de maternelle n'aient pas développé de jeu symbolique mature : cette génération a moins d'occasions de jouer à des jeux symboliques à la maison; de plus, certains enfants avec des besoins particuliers n'atteignent pas un

niveau de jeu mature à la maternelle (Bodovra et Leong, 2012b). Ils présentent souvent un niveau de jeu inférieur, réalisent moins de représentation mentale, puis initient et demeurent moins dans le jeu social que leurs pairs qui ne présentent aucune difficulté (Hughes, 1998).

Selon Bodovra et Leong (2012a), le jeu symbolique mature est composé de cinq caractéristiques : 1) des représentations symboliques et des actions symboliques, 2) l'utilisation du langage pour créer un scénario imaginaire, 3) des thèmes complexes étroitement liés, 4) des rôles complexes à multiples facettes et 5) un cadre temporel prolongé. Ces auteures proposent une évolution des stades du développement du jeu symbolique mature (voir l'Annexe B). Dans le premier stade, l'enfant explore les objets, ne transforme pas leur fonction première, utilise peu le langage, a de la difficulté à adopter un rôle dans le jeu symbolique et n'invente pas de scénario. Le jeu symbolique devient plus mature lorsque l'enfant utilise le langage pour créer des scénarios, son rôle et ses actions. En même temps, son jeu devient plus planifié et il peut jouer plus longtemps. Une fois le jeu devenu mature, l'enfant passe plus de temps à planifier son scénario qu'à le jouer. Il n'a plus besoin de support d'accessoires pour jouer, mais peut maintenant les imaginer. Ses rôles sont complexes et diversifiés et il peut en adopter plusieurs en même temps. Son langage est riche et permet de faire durer son jeu, de planifier et de faire évoluer son scénario.

2.2.2 Les fonctions du jeu symbolique

Les fonctions du jeu symbolique peuvent être examinées sous différents angles selon les théories du développement de l'enfant, notamment celles socioconstructiviste, constructiviste, écologique et béhavioriste (Olds et Papalia, 2014). La théorie historico-culturelle de Vygotski (1967) considère le contexte socioculturel à la base

du développement cognitif de l'enfant. Ainsi, selon l'auteur, les fonctions psychiques supérieures, comme la pensée et le langage, sont d'origine socioculturelle et s'acquièrent grâce aux relations entre les personnes. Quant au jeu, il consiste en une fonction essentielle du développement de l'enfant et en est la source principale pour le développement cognitif, affectif, langagier et social. Les cinq fonctions du jeu symbolique qu'il propose sont à la base de l'objet de la présente de recherche et m'amènent à retenir sa théorie.

Premièrement, le jeu symbolique crée une *zone proximale de développement,* à savoir la zone entre les tâches que l'enfant réalise de façon indépendante et celles pour lesquelles il nécessite l'aide de l'adulte. Lorsque l'enfant joue, il est dans cette zone proximale de développement, et pratique ainsi certaines habiletés dont il aura besoin pour le futur. Les éléments du jeu symbolique, comme les thèmes, les rôles et les règles, et les processus psychologiques de l'enfant (ex. : la motivation) définissent la zone proximale de développement (Bodovra et Leong, 2012b). Selon Vygotski, l'enfant apparait plus mature dans le jeu symbolique qu'il ne l'est dans la réalité. Lorsqu'il joue, il est capable de contrôler ses comportements, d'agir cognitivement et socialement de façon plus mature, d'utiliser une plus grande capacité de concentration, d'autorégulation et de mémorisation (Bodovra et Leong, 2012b).

La deuxième fonction du jeu symbolique est qu'il *facilite la séparation de la pensée des actions et des objets*. Dans le jeu, l'enfant voit un objet, mais agit différemment selon la perception qu'il en a. Les actions de l'enfant sont alors conçues selon ses propres idées ou l'imagination qu'il se fait d'une situation. Cette situation imaginaire guide son comportement selon la signification qu'il lui donne. Cette séparation amène le développement des idées plus abstraites et prépare, selon Vygotki, l'apprentissage de l'écriture. En effet l'enfant représente par différents gestes la fonction symbolique de son jeu et cet ensemble de gestes est en fait une forme de langage. Le langage écrit

est une forme de symboles et de signes. L'enfant, en utilisant diverses symboliques gestuelles et en étant capable de prendre conscience de ces dernières, développe alors un système de symboles de sa propre culture. L'apprentissage du langage écrit est en fait le prolongement du système des symboles développé dans le jeu symbolique.

La troisième fonction du jeu symbolique est celle de l'*autorégulation*. Le jeu amène l'enfant à adopter des comportements spécifiques et à respecter des règles, ce qu'il ne ferait pas nécessairement dans la réalité. Il apprend à contrôler ses émotions et ses désirs s'il veut continuer d'être un partenaire de jeu. Par exemple, l'enfant de quatre ans qui a de la difficulté à partager un jouet dans la réalité peut facilement le faire dans un jeu où il fait semblant. Pour être accepté par le groupe de joueurs, il doit négocier le matériel de jeu avec eux.

De plus, le jeu symbolique a une *incidence sur la motivation de l'enfant*. Il est un moyen permettant de réaliser des désirs et d'atteindre des objectifs immédiats ou à long terme, créant ainsi une motivation à le poursuivre. À titre d'illustration, l'enfant de cinq ans qui joue au pompier et qui va éteindre un feu doit d'abord préparer ses vêtements et s'assurer du fonctionnement de son camion. L'objectif immédiat d'éteindre le feu est remplacé par du long terme; le jeu se poursuit sur une plus longue période et l'enfant demeure motivé à atteindre son objectif à long terme.

La cinquième fonction du jeu symbolique est qu'il *facilite* la *décentratio*n. L'enfant doit penser cognitivement à son rôle et à ses actions, mais en plus, il doit être capable de voir le point de vue des autres joueurs pour continuer de faire avancer le jeu. Lorsqu'il fait semblant d'être un pompier, il doit non seulement penser à ses gestes et à ses actions en lien avec son rôle, mais également anticiper ceux des autres joueurs, par exemple, d'un autre pompier ou encore du directeur de la caserne.

Même si le jeu symbolique est très important pour le développement de l'enfant dans la perspective socioconstructiviste, il n'est pas la panacée pour garantir le développement de l'enfant, puisque d'autres chemins peuvent être empruntés; toutefois le jeu symbolique est un facilitateur (Pellegrini et Van Ryzin, 2007; Smith, 2010). En ce sens, le jeu symbolique peut être un chemin emprunté parmi d'autres par les enseignants pour soutenir les enfants à la lecture et à l'écriture.

La prochaine partie traite du lien entre le jeu symbolique et l'émergence de l'écrit.

2.2.3 Le jeu symbolique et l'émergence de l'écrit

Diverses interventions éducatives à l'éducation préscolaire peuvent être employées pour faire entrer les enfants dans l'écrit, telles que le message du matin, les activités de langage et d'éveil à la musique ou encore la lecture de livres (Bolduc, 2006; Charron, Boudreau et Bouchard, 2010; Roskos, Christie, Widman et Holding, 2010). Lorsque les activités d'émergence à l'écrit et aux mathématiques sont intégrées au jeu symbolique, elles deviennent appropriées pour les enfants d'âge préscolaire (Bodovra et Leong, 2012b). En effet, les enfants expérimentent l'utilisation du langage écrit dans une variété de contexte (ex. : écrire les commandes d'un client pour le jeu du restaurant ou écrire les ordonnances d'un patient pour le jeu de l'hôpital), ce qui les aidera à structurer et à clarifier de nouvelles idées (Bodovra et Leong, 2012b). De ce qui précède, la présente recherche considère le jeu symbolique comme un contexte d'apprentissage prometteur pour les enfants autochtones.

Dans cette partie, les écrits scientifiques en lien avec le jeu symbolique et l'émergence de l'écrit sont abordés selon deux points de vue. Le premier se penche sur les éléments du jeu symbolique qui contribuent à l'émergence de l'écrit alors que

le second explore les interventions qui augmentent les compétences des enfants en lecture et en écriture (Sawyer et DeZutter, 2009).

2.2.3.1 Le jeu symbolique pour favoriser l'émergence de l'écrit

Depuis une trentaine d'années, plusieurs recherches portant sur le jeu symbolique et la littératie ont été publiées. Les années 1980 et 1990 montrent leur plein essor grâce aux travaux de Vygotski (1967, 1978) alors qu'une perte d'intérêt s'installe au cours de la dernière décennie (Roskos *et al.*, 2010). Pourtant, plusieurs recherches confirment que les transformations symboliques contribuent à l'apprentissage de l'écriture (Hall, 2009; Pellegrini, 1984b; Pellegrini et Galda, 1982; Pellegrini, Galda, Dresden et Cox, 1991; Roskos et Neuman, 1998). Par exemple, il a été démontré que les transformations symboliques réalisées dans le jeu par des enfants de trois ans prédisent leur stade d'écriture à l'âge de cinq ans (Dickinson et Moreton, 1991 cités dans Roskos et Neuman, 1998). En effet, l'enfant qui joue à transformer des objets et à se les représenter mentalement développe ses représentations mentales; ce sont ces mêmes représentations qui lui seront nécessaires lorsqu'il devra se représenter les symboles de l'écriture (Roskos et Neuman, 1998). La recherche réalisée par Kirkham, Stewart et Kidd (2013) montre également un lien entre le langage, le jeu symbolique et le développement du graphisme. Dans cette étude, des évaluations ont été conduites auprès de 60 enfants âgés de trois à cinq ans. Les résultats montrent que les domaines du jeu symbolique[11], le graphisme et le langage se développent en parallèle à l'âge de quatre ans et sont interreliés. Les analyses longitudinales montrent que le langage de l'enfant prédit le développement de son jeu symbolique et du graphisme,

[11] Dans cette étude, la substitution d'objet, l'attribution de nouvelles caractéristiques à un objet, la référence à des caractéristiques absentes sur l'objet et la combinaison de séquences d'action de faire-semblant constituent les quatre domaines du jeu symbolique.

alors qu'aucune relation significative n'est présente à l'inverse. Les auteurs concluent qu'entre quatre et cinq ans, le langage est le meilleur moyen symbolique pour permettre à l'enfant de structurer sa pensée dans le jeu symbolique et le graphisme, mais qu'à un âge plus jeune, ce sont les transformations symboliques qui aident au développement du langage et du graphisme.

Le *métajeu* a aussi été étudié en lien avec le développement des habiletés en lecture et en écriture (Christie, 1991; Fein, 1981; Hall, 2009; Williamson et Silvern, 1992). Il survient lorsque l'enfant prend conscience qu'il agit comme un joueur et sort volontairement de son rôle pour penser ou communiquer à propos du jeu, de ses actions de faire semblant ou de son personnage (Trawick-Smith, 1998; Williamson et Silvern, 1992). Le terme métacommunication est habituellement utilisé pour décrire la forme de langage survenant dans le métajeu (Andresen, 2005; Whitebread et O'Sullivan, 2012). Par exemple, dans le métajeu, l'enfant pourra dire « faisons semblant que le pirate ne sait pas où est le trésor ». Il sépare alors deux processus : l'un interne, *faisons semblant que*, et l'autre, le désir de son personnage, *le pirate ne sait pas où est le trésor*. Cette forme de langage est davantage instrumentale plutôt que descriptive; l'enfant ne décrit pas seulement des éléments de son jeu, mais ajoute des éléments faisant en sorte que les scénarios de jeu se poursuivent (Williamson et Silvern, 1992). Il prend alors conscience de certaines différences linguistiques de la langue, par exemple, la différence entre la réalité et la fiction, et s'assure de faire en sorte que l'histoire « arrive » en coordonnant ses actions et son langage avec celui des autres joueurs. Cela lui permet ainsi de développer ses habiletés générales en littératie de même que ses compétences en compréhension d'histoire (Fein, 1981; Hall, 2009; Sawyer et DeZutter, 2009; Williamson et Silvern, 1992). Dans le métajeu, les compétences en langage oral de même que la manière dont les enfants coordonnent leurs différents points de vue et présentent explicitement leur scénario, par exemple l'intrigue (ex. : faisons semblant qu'il y a un trésor caché), leur personnage (ex. : tu es

la princesse et moi je serai le pirate) et leur mise en scène (ex. : le pirate ne cuisinera pas, ce sera la princesse), sont corrélées avec leur compréhension d'une histoire (Williamson et Silvern, 1992).

Un troisième élément du jeu symbolique qui contribue à l'émergence de l'écrit concerne les compétences narratives (Kavanaugh et Engel, 1998; Kim, 1999; Sawyer et DeZutter, 2009). En effet, les scénarios de jeu symbolique sont riches en vocabulaire comme peut l'être la narration. La narration présente certaines caractéristiques d'un récit oral ou écrit dont le contenu varie selon le thème; elle peut décrire une situation immédiate ou non; elle comprend des personnages ou des acteurs et différents points de vue exprimés par ceux-ci ou le narrateur lui-même, et elle diffère d'un fait (Kavanaugh et Engel, 1998). Les compétences langagières de type narratif utilisées dans le jeu symbolique permettent à l'enfant de s'approprier cette forme de langage, un peu à la manière du langage écrit retrouvé dans les livres (de Hann, 2005; Hall, 2009). Le jeu symbolique contient un point de vue alternatif détaché de la réalité et des personnages fictifs, produit un langage décontextualisé et comporte des éléments d'une histoire, par exemple, des évènements, un début et une fin (Roskos et Neuman, 1998; Sawyer et DeZutter, 2009). En jouant à des jeux symboliques, les enfants autochtones enrichiront leur vocabulaire, utiliseront un langage décontextualisé et, en même temps, apprendront les éléments d'une histoire.

2.2.3.2 Des interventions de jeu symbolique pour favoriser l'émergence de l'écrit

La façon dont certaines interventions de jeu symbolique favorisent l'émergence de l'écrit a constitué l'objet de plusieurs recherches. Dans une méta-analyse, Roskos *et al.* (2010) identifient deux orientations à ces recherches : la première implique la modification de l'environnement physique par l'ajout de matériel de jeu symbolique

et de matériel écrit; la seconde concerne l'utilisation d'une intervention structurée où l'adulte lit une histoire aux enfants et les guide pour jouer l'histoire comme thème principal de jeu symbolique. Trois recherches relatives à la modification de l'environnement de jeu et deux autres portant sur la mise en place d'une intervention avec un livre de lecture constituent les appuis empiriques à la base de la majorité des travaux de la dernière décennie réaffirmant l'importance du jeu symbolique pour favoriser l'émergence de l'écrit[12]. En voici un aperçu.

Menée dans différentes écoles accueillant des enfants de classe moyenne aux États-Unis, la recherche de Morrow (1990) examine trois éléments, à savoir le matériel de jeu, le thème du jeu symbolique et le rôle de l'adulte, sur les comportements en émergence de l'écrit des enfants. En tout, 13 classes d'éducation préscolaire totalisant 170 enfants américains (84 filles et 86 garçons) ainsi que leurs enseignants (N=13) ont participé à cette recherche. Les comportements observés en émergence de l'écrit sont au nombre de trois : lire (ex. : faire-semblant de lire, feuilleter, manipuler des livres), écrire (ex. : faire-semblant d'écrire, dessiner, gribouiller, copier, écrire à l'ordinateur) et manipuler du papier (ex. : trier, classer ou numériser). Les enfants sont répartis dans quatre groupes différents, dont un groupe contrôle et trois groupes expérimentaux. Dans ces derniers, les conditions de jeu diffèrent. Dans le groupe 1, le thème du jeu symbolique est la cuisine et le coin est enrichi de matériel écrit (ex. : livres, crayons, papiers, etc.). Dans le groupe 2, le thème est celui d'une clinique vétérinaire; le coin est enrichi de matériel écrit et l'enseignant y agit comme partenaire de jeu. Dans le groupe 3, le thème du jeu symbolique est aussi celui d'une clinique vétérinaire enrichi de matériel écrit, mais l'enseignant n'agit pas comme partenaire de jeu. Des observations ont eu lieu à trois différentes périodes dans chacun des groupes, soit avant, pendant et après l'expérimentation.

---

[12] Certaines de ces études examinent également le rôle de l'adulte dans le jeu symbolique pour favoriser l'émergence de l'écrit. Ces résultats sont présentés à la section suivante de ce chapitre.

Les résultats de l'étude montrent une différence significative dans les comportements en émergence de l'écrit chez les enfants dans les groupes où l'environnement a été enrichi de matériel écrit, comparativement au groupe contrôle. En effet, les enfants des groupes où le matériel écrit est présent font semblant de lire, d'écrire et manipulent du papier et des livres plus souvent. De plus, le thème de la clinique vétérinaire produit davantage, au total, de comportements en émergence de l'écrit chez les enfants que celui du thème de la cuisine. Les enfants des groupes 2 et 3 participent davantage à des activités de lecture que ceux du groupe 1, alors que les activités d'écriture sont plus présentes chez ceux du groupe 1. De plus, les enfants des groupes 2 et 3 interagissent entre eux et utilisent des rôles complémentaires en lien avec le thème proposé alors qu'il y a moins d'interactions sociales entre les enfants du groupe 1. Cette recherche montre que le coin de jeu symbolique dans les classes d'éducation préscolaire doit non seulement être enrichi de matériel écrit pour favoriser des comportements de scripteur et de lecteur chez les enfants, mais que les enseignants doivent leur proposer des thèmes riches pour leur permettre de jouer des rôles complémentaires.

Neuman et Roskos (1993) étudient également l'influence du matériel écrit dans les coins de jeu symbolique sur les habiletés des enfants à lire (identification de mots et de signes) et sur leur intérêt à écrire. Un groupe de 177 enfants américains (93 garçons et 84 filles) de huit classes de maternelle du programme Head Start aux États-Unis participent à l'étude. Deux classes servent de groupe contrôle et les six autres, de groupe expérimental. Les six classes de maternelle du groupe expérimental bénéficient d'interventions dans le coin de jeu symbolique qui a été enrichi de matériel écrit (ex. : annuaire, bloc-notes, papier, crayon, mots écrits) en lien avec le thème de bureau. Dans trois classes de maternelle (groupe 1), les parents soutiennent le jeu des enfants et favorisent des activités en émergence de l'écrit, alors que dans les trois autres classes (groupe 2), les parents observent le jeu et ne proposent pas

d'activités en émergence de l'écrit aux enfants. Les enfants sont filmés avant l'intervention, pendant (sur une période de cinq mois) et après. Les résultats montrent qu'avant la mise en place de l'intervention, les enfants jouent de 2 à 3 % de leur temps dans des activités en émergence de l'écrit (manipulation, lecture et écriture). Pendant l'intervention, ce pourcentage grimpe à 22 % et à 24 % pour les groupes 1 et 2, alors qu'il est demeuré identique pour le groupe contrôle. À la fin des cinq mois d'intervention, les enfants des groupes 1 et 2 passent respectivement 32 % et 24 % de leur temps dans des activités en émergence de l'écrit. Les analyses statistiques montrent aussi une différence significative sur la capacité des enfants à lire des mots (groupe 1 > groupe 2 > groupe contrôle). Les chercheuses concluent que la nouvelle aire de jeu symbolique enrichie de matériel écrit favorise des comportements de lecteur et de scripteur chez les enfants et que l'adulte les aide à s'approprier de nouvelles connaissances en lecture et en écriture.

Vukelich (1994) étudie l'effet du jeu symbolique sur les habiletés de lecture des enfants de classe de maternelle. Un groupe de 54 enfants américains issus de différents groupes ethniques et provenant de trois classes de maternelle participent au projet. Trois groupes ont été formés, un groupe contrôle et deux expérimentaux. Dans chacune des deux classes expérimentales, cinq thèmes de jeu sont présentés aux enfants à trois semaines d'intervalle : le restaurant, le bureau de poste, le magasin de chaussures, la clinique vétérinaire et un site de camping. Dans chacune des deux classes expérimentales, des mots écrits en majuscule sont affichés en lien avec le thème de jeu; aucun adulte n'intervient dans la première classe alors que dans la seconde, la chercheuse ou son assistant est présent. Les données sont recueillies au moyen de la vidéo, soit avant la mise en place de l'intervention, puis après. Les résultats montrent que les enfants qui ont été mis en contact avec l'écriture dans le coin de jeu symbolique sont capables de décoder et de lire des mots plus facilement lorsque l'enseignant le leur demande. Ainsi, en jouant un rôle dans le jeu, l'enfant fait

semblant de lire et de cette manière apprend à décoder les mots et à les lire. L'auteure souligne que d'enrichir de matériel écrit les coins de jeu symbolique est une intervention peu couteuse qui augmente les connaissances des enfants pour l'écrit.

De ces trois études, je retiens que le fait d'enrichir les coins ne semble pas suffisant pour amener les enfants à leur plein potentiel de la découverte de l'émergence de l'écrit. Les enseignants doivent aussi accompagner les enfants. De plus, considérant que les enfants autochtones ont eu peu d'occasion de découvrir l'écrit en langue autochtone (notamment parce qu'il existe peu de livres écrits en langue autochtone et que l'environnement familial est pauvre en écrit) une réflexion s'impose, avec les enseignantes, sur les mots qui doivent être affichés dans le coin de jeu en fontion de leur utilisation dans la langue autochtone à l'oral et de leur complexité à l'écrit.

Le deuxième courant de pensée sur les interventions de jeu symbolique concerne son utilisation pour se remémorer l'histoire d'un livre ou pour raconter un récit. Le contexte du jeu symbolique, avec son système de signes (ex. : paroles, gestes, objets), donne aux enfants un support pour s'approprier l'histoire du livre, souvent composé de mots abstraits (Rowe, 1998) ou encore pour raconter oralement des récits (Ilgaz et Aksu-Koc, 2005; Pellegrini, 1984b). Les recherches réalisées par Pellegrini (1984a, 1984b) et Pellegrini et Galda (1982) ont contribué à l'émergence de ce courant de pensée puisqu'elles confirment l'importance du jeu symbolique dans la construction des récits chez les enfants. Deux recherches plus récentes confirment cette hypothèse.

Kim (1999) explore comment le jeu symbolique influence les structures narratives et les processus cognitifs des enfants dans les récits. Un groupe de 32 enfants américains âgés de quatre à six ans se sont fait lire une histoire dans leur classe. Deux groupes ont été formés. Dans le premier, les enfants doivent raconter l'histoire à l'aide de photos des personnages et répondre à huit questions en lien avec l'histoire.

Dans le second, les enfants doivent rejouer l'histoire à l'aide des poupées et des animaux qui représentent les personnages et répondre aux mêmes huit questions en lien avec l'histoire. Le chercheur collecte les données à la suite de la lecture de l'histoire, trois jours plus tard et une semaine plus tard, et ce, dans les deux groupes. Les résultats montrent qu'il existe une différence significative entre les enfants qui jouent à un jeu symbolique comparativement à ceux qui utilisent des photos pour se remémorer l'histoire, non seulement immédiatement après la lecture du livre, mais également sept jours plus tard. Les enfants qui jouent au jeu symbolique montrent également un niveau plus élevé de compétences narratives lorsqu'ils racontent l'histoire que ceux qui utilisent les photos comme support visuel. Cette étude montre que les récits et le jeu symbolique procurent un contexte motivant d'apprentissage pour structurer les compétences narratives des enfants et leur permettre de communiquer avec leurs pairs.

Ilgaz et Aksu-Koc (2005) démontrent aussi que le jeu symbolique est un contexte idéal pour structurer les compétences narratives des enfants. Dans leur recherche, des enfants âgés de trois à cinq ans sont invités à raconter une histoire à l'aide de matériel de jeu symbolique (ex. : figures d'animaux, tracteurs et poupées) ou à l'aide d'images. Les chercheurs illustrent que les enfants âgés de quatre ans produisent des scénarios beaucoup plus complexes lorsqu'ils utilisent des accessoires de jeu symbolique, alors qu'il n'y a aucune différence significative pour les enfants âgés de trois ans et ceux de cinq ans. En effet, les enfants âgés de trois ans produisent peu de scénarios complexes dans les deux situations alors que chez ceux âgés de cinq ans, les scénarios sont déjà complexes. En examinant plus attentivement les compétences narratives, les auteurs affirment que les enfants âgés de trois ans ont de la difficulté à structurer leur scénario et à faire des liens logiques entre les idées. Or, les enfants de quatre ans peuvent davantage créer de liens et l'utilisation de matériel de jeu symbolique les amène à faire des relations entre les personnages, les objets et les

événements de l'histoire. Ainsi, le matériel de jeu symbolique procure des indices pour structurer leurs idées réduisant ainsi les demandes cognitives requises dans les récits. Enfin, les auteurs confirment que le jeu symbolique étaye la construction des compétences narratives de trois manières : différents thèmes de jeu sont élaborés, les demandes cognitives sont réduites, car le jeu aide l'enfant à se remémorer l'histoire et le jeu symbolique augmente les représentations mentales.

Dans la présente étude, le jeu symbolique est un contexte idéal pour permettre aux enfants autochtones de structurer leurs compétences narratives. Même s'ils ont eu peu d'occasion de se familiariser avec l'écrit, ces enfants peuvent utiliser le contexte du jeu pour se remémorer un récit à l'oral en langue autochtone.

Cette partie met fin à la présentation de la relation entre le jeu symbolique et l'émergence de l'écrit, qui est très complexe (Hall, 2009). Ce lien est assez fort pour justifier des activités en classe les combinant (de Hann, 2005; Saracho, 2002). Dans la présente recherche, l'emphase est mise sur le deuxième angle de recherche concernant les interventions de jeu symbolique pour favoriser l'émergence de l'écrit puisque certains éléments techniques (ex. : aménagement, matériel) sont facilement reproductibles dans les classes. Quant au premier angle de recherche touchant les éléments théoriques du jeu symbolique qui favorisent l'émergence de l'écrit, il est davantage conceptuel et sert de fondement pour justifier cette approche dans cette étude. Les enfants autochtones peuvent bénéficier d'une approche intégrant le jeu symbolique et l'émergence de l'écrit dans leur langue maternelle grâce aux enseignants. Ces deniers, en utilisant cette approche, s'assurent de maximiser le développement des enfants, notamment leurs compétences en émergence de l'écrit, leurs compétences cognitives, langagières et socioaffectives (Bodovra et Leong, 2009). Par conséquent, cette approche favorise le développement global des enfants (Landry, 2014), ce que préconise également le programme d'éducation préscolaire du

Québec (MEQ, 2001). La prochaine partie fait état des rôles des enseignants en contexte du jeu symbolique pour favoriser l'émergence de l'écrit.

2.3 Les rôles des enseignants en contexte de jeu symbolique pour favoriser l'émergence de l'écrit

L'enseignant à l'éducation préscolaire joue un rôle essentiel auprès des enfants pour les soutenir dans leur développement cognitif et socioaffectif et pour les amener à jouer un jeu plus mature (Bodovra et Leong, 2012b; Gmitrovà et Gmitrov, 2003; Landry, Pagé et Bouchard, 2014). Pour cela, il doit bien connaitre le développement des enfants, leur niveau de jeu, le type de matériel approprié pour leur âge et aménager sa classe adéquatement (Hughes, 1998; Marjanovič-Umek et Lesňik-Musek, 2001; Royer, 2003). Il doit mettre en œuvre des interventions éducatives directes ou indirectes pour soutenir les enfants dans des situations d'apprentissage (MEQ, 2001). Les interventions directes sont les actions, les gestes ou les paroles que l'enseignante produit en situation d'interaction avec un enfant ou un groupe d'enfants. Quant aux interventions indirectes, elles se réalisent par l'organisation de la classe et le choix du matériel (Morin, 2007; MEQ, 2001).

L'enseignant a aussi comme mandat de renforcer l'imagination des enfants et de les amener à diversifier leur représentation mentale. Pour cela, il doit aménager sa classe, raconter et lire des histoires aux enfants pour stimuler leur imagination, mais aussi participer au jeu symbolique (de Haan, 2005; MEQ, 2001). D'ailleurs, l'étude de Gmitrovà et Gmitrov (2003) démontre que les enfants âgés de quatre ans bénéficient davantage d'une pédagogie axée sur le jeu symbolique pour leur développement cognitif et affectif que d'une pédagogie traditionnelle où l'enseignant dirige leurs activités. Dans ces contextes de jeu, l'enseignant prépare l'environnement de la classe, organise et aménage le matériel, devient un partenaire de jeu et motive les

enfants à jouer différents thèmes entre eux, contribuant ainsi à augmenter leur niveau de jeu, leurs interactions sociales et leurs habiletés cognitives. Bodovra et Leong (2012b) soulignent que l'enseignant doit avant tout prendre du recul, observer les enfants interagir entre eux avant de s'engager dans leur jeu afin de les amener vers un niveau supérieur. Neuf stratégies sont proposées (p. 218) :

1. *S'assurer que les enfants disposent de suffisamment de temps pour jouer.* L'enseignant encourage quotidiennement des périodes de 40 à 60 minutes de jeu. Il ne devrait pas arrêter le jeu pour introduire des notions théoriques ou encore retirer les enfants pour les amener à réaliser une activité dirigée;
2. *Donner des idées de thèmes qui prolongent les expériences des enfants et enrichissent le jeu;*
3. *Choisir des accessoires et des jouets appropriés en privilégiant des objets qui ont diverses fonctions.* Lorsqu'un enfant ne trouve pas un accessoire dont il a besoin, l'enseignant le guide à en inventer un, par exemple en se servant d'un autre objet ou en faisant semblant;
4. *Aider les enfants à planifier leur jeu;*
5. *Surveiller l'évolution du jeu pour les amener vers un jeu symbolique mature.* Il décrit aux enfants les rôles qu'ils sont en train de jouer, leur rappelle les actions associées aux rôles, les encourage à développer un scénario entre eux ou encore les aide à planifier la suite du scénario;
6. *Encadrer les enfants qui peuvent avoir besoin d'aide*;
7. *Suggérer ou démontrer comment les thèmes peuvent être reliés;*
8. *Démontrer des façons appropriées de régler des conflits;*
9. *Encourager les enfants à aider les autres pendant le jeu.* Un enfant plus âgé dans le groupe ou un enfant qui a développé un niveau de jeu plus mature peut rehausser le niveau de jeu d'un camarade; l'enseignant valorise ces échanges et peut jumeler certains enfants.

L'utilisation de ces stratégies par l'enseignant permet aux enfants de demeurer dans un jeu symbolique mature, ce qui est bénéfique au développement des compétences en émergence de l'écrit.

En plus de ces stratégies, l'enseignant doit inciter les enfants à entrer dans le monde de la conscience de l'écrit (MEQ, 1997). Il doit choisir avec soin des activités liées à l'émergence de l'écrit et les proposer aux enfants afin de leur permettre de développer leurs compétences. Selon Thériault (1995), « l'enseignante de maternelle devrait privilégier une approche informelle semblable à celle des parents de manière à favoriser une continuité dans l'apprentissage de l'émergence de l'écrit » (p. 31). Mais qu'en est-il lorsque les parents n'ont pas les outils nécessaires et n'offrent pas des conditions favorables au développement de la littératie ? L'enseignant devrait alors représenter un modèle positif pour l'enfant d'où l'importance que ces derniers puissent avoir des pratiques inspirantes. Or, des auteurs soulignent que les pratiques d'enseignement sont souvent influencées par les conceptions des enseignants à propos de la manière dont les enfants apprennent à lire et à écrire. Dans certains cas, leurs conceptions limitent les occasions qu'ils offrent aux enfants de découvrir l'écrit en utilisant le jeu symbolique (Brodeur, Deaudelin, Bournot-Trites, Siegel et Dubé, 2003; Foote, 2004; Lim, 2010; Lynch, 2009; Roy, 2003; Ure et Raban, 2001).

Dans les écrits scientifiques, quelques études permettent de mettre en évidence les rôles des enseignants en contexte de jeu symbolique pour favoriser l'émergence de l'écrit. D'abord, il faut souligner que les trois études présentées précédemment (section 2.2.3.2) ont aussi permis de reconnaitre l'importance du rôle de l'adulte pour favoriser des comportements de lecteur et de scripteur chez les enfants. Par exemple, dans l'étude de Morrow (1990), les enfants des groupes expérimentaux 1 et 2 où l'enseignant intervient comme joueur (thème de la cuisine et de la clinique vétérinaire) montrent davantage des comportements en émergence de l'écrit (faire-

semblant de lire, d'écrire et manipuler le matériel écrit) que ceux des groupes où l'enseignant ne les guide pas. Dans l'étude de Vukelich (1994), les enfants qui bénéficient d'un environnement riche en écrit et de l'aide d'un adulte reconnaissent davantage de mots que ceux qui ne reçoivent pas cette aide. L'auteure souligne aussi que l'adulte doit suivre le jeu des enfants et non le contrôler afin de leur offrir l'occasion de découvrir et d'apprendre les symboles écrits, et ce, de manière informelle. Ainsi, ces deux études indiquent que non seulement l'environnement riche en écrit est important pour les enfants, mais la présence d'un adulte leur permet d'établir encore plus d'associations entre le matériel écrit et leurs habiletés à lire et à écrire. Ainsi, l'enseignant peut soutenir les enfants dans leur découverte de la signification de l'écrit dans leur environnement tout en étant partenaire de jeu.

Neuman et Roskos (1993) ont aussi examiné l'implication d'un adulte (un parent volontaire), sans formation en éducation préscolaire et en enseignement primaire, dans l'acquisition des connaissances de l'écrit chez les enfants. Les résultats montrent que les enfants qui ont bénéficié d'un soutien d'un adulte ayant une attitude de jeu (groupe expérimental 1) adoptent davantage de comportements de scripteur et de lecteur que les enfants du groupe où l'adulte n'intervient pas dans le jeu (groupe expérimental 2 et groupe contrôle). Les auteures observent que l'adulte ayant une attitude de jeu, même sans formation auprès de jeunes enfants, va expliquer les liens entre l'écrit, sa fonction et le thème du jeu à travers les cinq stratégies suivantes : 1) démontrer une action (ex. : le parent écrit un mot sur une feuille et demande à l'enfant de reproduire le geste); 2) nommer les mots ou les signes et leur fonction (ex. : le parent pointe le mot « ouvert » et mentionne à l'enfant que le bureau est ouvert et non fermé); 3) donner une instruction (ex. : le parent questionne l'enfant ou maintient son intérêt de manière verbale dans l'activité; 4) soutenir l'activité d'émergence de l'écrit (ex. : le parent élabore l'activité à partir des connaissances de l'enfant); 5) donner des encouragements à l'enfant (ex. : le parent félicite l'enfant).

L'étude descriptive de Roskos et Neuman (1993) explore aussi les rôles des enseignants en contexte de jeu pour favoriser l'émergence de l'écrit. Les six enseignants participants ont reçu une formation antérieure à ce sujet et sont familiers avec les concepts d'émergence de l'écrit et de jeu symbolique. Aussi, le coin de jeu symbolique dans leur classe est riche en matériel écrit. Les résultats montrent que ces enseignants varient leur position spatiale, leur degré de participation et leur manière de communiquer aux enfants pour les maintenir dans le jeu. Ces trois caractéristiques conduisent les chercheurs à identifier trois rôles : spectateur, joueur et leader. Dans le rôle de *spectateur*, l'enseignant est éloigné de l'espace de jeu, il surveille les enfants et reconnait leurs tentatives en émergence de l'écrit en approuvant verbalement ou physiquement (ex. : en hochant la tête). L'enseignant ne participe pas au jeu des enfants, mais célèbre leurs triomphes. Dans le rôle de *joueur*, l'enseignant occupe physiquement l'espace de jeu, mais se positionne derrière le groupe d'enfants. Il démontre de l'intérêt à jouer, il laisse les enfants amorcer le jeu et s'exprimer, il utilise du matériel écrit pour le besoin du but poursuivi par les enfants. Dans le rôle, de *leader*, l'enseignant structure volontairement le jeu des enfants en organisant l'environnement et en introduisant du matériel pour favoriser l'émergence de l'écrit. Il se positionne au centre de l'espace de jeu, il propose aux enfants du matériel qui favorise l'émergence de l'écrit (ex. : revue, crayon, papier, livres) et les encourage à l'utiliser. Dans ce rôle, l'enseignant utilise le jeu comme une occasion d'enseigner de nouveaux thèmes, d'introduire des rôles, des objets, des routines et des scénarios favorisant l'émergence de l'écrit (ex. : le médecin qui prescrit une ordonnance), puis d'enseigner la fonction de l'écrit dans différents contextes. L'Annexe C propose une synthèse de ces trois rôles.

Ces trois rôles amènent les enfants à développer des compétences en lecture et en écriture. Les auteures observent une relation dynamique entre ces rôles et le besoin des enfants, car l'enseignant s'adapte à la situation de jeu. Ses rôles sont périodiques,

puisqu'il adopte habituellement un comportement de leader, de joueur, de spectateur, suivi par celui de leader lorsque nécessaire. Les auteures concluent que l'enseignant doit être flexible, interpréter le scénario de jeu et intervenir au bon moment dans le jeu des enfants, tout cela dans le but de favoriser l'émergence de l'écrit. Ces efforts ne sont pas sans rappeler qu'il doit prendre conscience des rôles qu'il peut adopter dans le jeu et comprendre l'émergence de l'écrit afin de l'intégrer au jeu symbolique.

Saracho (2002) étudie également les rôles des enseignants à l'éducation préscolaire en contexte de jeu pour favoriser l'émergence de l'écrit. Les ateliers de jeu comprennent les coins de manipulation, de lecture et de jeu symbolique. Cinq enseignants participent au projet; tous ont obtenu un diplôme de baccalauréat en éducation, possèdent deux à onze années d'expérience de travail et enseignent à des enfants âgés de cinq ans. Avant l'étude, ces enseignants réalisaient déjà avec les enfants des activités de lecture et d'écriture intégrées dans des contextes ludiques. Les observations filmées dans chacune des classes et les analyses de données permettent de dégager sept rôles : animateur, conteur d'histoire, évaluateur, guide, informateur, médiateur et décideur. Leurs définitions sont présentées en Annexe D.

L'analyse des quatre études portant sur les rôles des enseignantes à l'éducation préscolaire permet d'agencer les neuf stratégies de Bodovra et Leong (2012) pour amener les enfants à développer un jeu symbolique mature, les sept rôles des enseignants proposés par Saracho (2002) ainsi que les cinq stratégies citées par Neuman et Roskos (1993)[13]. Cette analyse révèle que les stratégies de jeu symbolique mature proposées par Bodovra et Leong (2012) et celles pour encourager l'émergence de l'écrit suggérées par Neuman et Roskos (1993) sont aussi incluses dans les rôles

[13] L'étude de Roskos et Neuman (1993) n'a pas été utilisée dans cette analyse.

des enseignants décrits par Saracho (2002). Le Tableau 2.1, à la page suivante, montre une analyse synthèse de l'ensemble de ces rôles.

De ce qui précède, l'enseignant à l'éducation préscolaire peut planifier et organiser l'environnement de sa classe pour enrichir le coin de jeu symbolique de matériel écrit. Il peut aussi agir comme partenaire de jeu et adopter différents rôles répondant aux besoins des enfants. Si ces derniers manquent d'idées à poursuivre le jeu, il les aide alors que lorsqu'ils construisent eux-mêmes leur scénario, il peut être plus en retrait. Malgré tout, peu d'études ont été réalisées avec des enseignants pour comprendre leurs rôles et la façon dont ils amènent les enfants à développer un jeu symbolique mature tout en les faisant prendre conscience de l'écrit. Dans la lignée des travaux de Bodovra et Leong (2012), n'y a-t-il pas lieu de mieux comprendre comment les enseignants étayent le jeu des enfants et encouragent la conscience à l'écrit de façon ludique tout en restant à l'écoute des besoins des enfants? De plus, il semble qu'un adulte ayant des compétences ludiques, même sans avoir de formation spécifique, comme dans l'étude de Neuman et Roskos (1993), met en pratique des rôles en contexte de jeu symbolique pour favoriser l'émergence de l'écrit. Avec la présence de conditions matérielles en classe, les enseignantes autochtones qui ont reçu peu de formation à ce sujet mettraient-elles également des rôles en pratique ?

Tableau 2.1
Analyse synthèse des rôles des enseignants

Bodovra et Leong (2012)	Roskos et Neuman (1993)	Neuman et Roskos (1993)	Saracho (2002)	Classification théorique des rôles des enseignants (Saracho, 2002; Bodovra et Leong, 2012; Neuman et Roskos, 1993)
1-Donner un temps de jeu quotidien de 40 à 60 minutes	1-Spectateur	1-Démontrer une action	1-Animateur	1-Animateur a) Soutenir l'activité d'émergence de l'écrit en l'élaborant à partir des connaissances de l'enfant
2-Donner des idées de thèmes qui prolongent les expériences des enfants	2-Joueur	2-Nommer les mots ou les signes et leur fonction	2-Conteur	2-Conteur a) Lire un livre ou raconter une histoire
3-Choisir des accessoires et des jouets appropriés	3-Leader	3-Donner une instruction en questionnant ou en maintenant verbalement l'intérêt de l'enfant	3-Évaluateur	3-Évaluateur a) Donner une instruction en questionnant ou en maintenant verbalement l'intérêt de l'enfant
4-Aider les enfants à planifier leur jeu		4-Soutenir l'activité d'émergence de l'écrit en élaborant l'activité à partir des connaissances de l'enfant	4-Guide	4-Guide a) Donner des idées de thèmes qui prolongent les expériences des enfants b) Choisir des accessoires et des jouets appropriés c) Aider les enfants à planifier le jeu d) Nommer les mots, les signes et les fonctions e) Donner des encouragements à l'enfant f) Démontrer une action (ex. : écrire)
5-Surveiller l'évolution du jeu pour les amener vers un jeu symbolique mature		5-Donner des encouragements à l'enfant	5-Informateur	5-Informateur a) Procurer de nouvelles informations ou réviser les plus anciennes b) Expliquer la signification des mots de vocabulaire
6-Encadrer les enfants qui peuvent avoir besoin d'aide			6-Médiateur	6-Médiateur a) Donner un temps de jeu quotidien de 40 à 60 minutes b) Surveiller l'évolution du jeu pour les amener vers un jeu symbolique mature c) Suggérer ou démontrer comment les thèmes peuvent être reliés d) Encadrer les enfants qui peuvent avoir besoin d'aide e) Démontrer des façons appropriées de régler des conflits f) Encourager les enfants à aider les autres pendant le jeu
7-Suggérer ou démontrer comment les thèmes peuvent être reliés			7-Décideur	7-Décideur a) Prendre des décisions réfléchies et spontanées
8-Démontrer des façons appropriées de régler des conflits				
9-Encourager les enfants à aider les autres pendant le jeu				

Avant de proposer l'approche méthodologique adoptée pour mener cette étude, la posture épistémologique dans laquelle elle s'inscrit est présentée. La posture épistémologique du chercheur fournit un cadre général, guide ses interventions et oriente ses choix méthodologiques. De ce fait, l'épistémologie et la méthode de recherche entretiennent des liens étroits et complexes, d'où l'importance de définir cette posture épistémologique pour aborder le problème à l'étude qui concerne les rôles des enseignantes atikamekws.

2.4 Ma posture épistémologique

La posture épistémologique se reflète dans trois questions : qu'est-ce que la connaissance (quoi) ? Comment est-elle acquise (comment) ? Comment est-elle construite et évaluée (pourquoi) ? (Hofer, 2004; Le Moigne, 1995). L'ensemble de cette recherche est délimité par le paradigme de recherche autochtone puisqu'elle est réalisée avec des Autochtones dans leur contexte de classe. La prochaine section tente de mieux comprendre comment se construisent les connaissances à l'intérieur de ce paradigme.

2.4.1 Les principes du paradigme de recherche autochtone

L'historique des recherches en milieu autochtone que décrit Wilson (2003, 2008) dans ses travaux est révélateur d'une certaine époque. De 1900 à 1940, les recherches ressemblent davantage à des expériences où l'on tente de démontrer les pouvoirs magiques des peuples autochtones. De 1940 à 1970, elles s'orientent vers la description de leurs traits physiques et les chercheurs se considèrent être des experts des Autochtones. Durant ces deux périodes, les voix des peuples autochtones restent

silencieuses, étant eux-mêmes perçus comme un simple objet de la recherche. Dans les années 1970, de plus en plus de leaders autochtones réclament le droit de faire valoir leurs savoirs. Toutefois, leur interprétation demeure campée dans une vision occidentale de la recherche. Ce n'est que depuis les années 1990 qu'un changement de paradigme commence à s'installer. Certains gouvernements, notamment ceux d'Australie et du Canada, et certains chercheurs prêtent attention aux « voix » des peuples autochtones et une place se crée tranquillement pour la recherche collaborative. C'est également depuis ces trois dernières décennies que le terme de « paradigme de recherche autochtone » est reconnu par la communauté scientifique (Wilson, 2008).

Wilson (2008) propose de comprendre le paradigme de recherche autochtone en fonction de quatre éléments interreliés : l'ontologie, l'épistémologie, la méthodologie et l'axiologie. Il souligne qu'à l'intérieur de ce paradigme, les réalités sont multiples et en relation avec les éléments qui les entourent. La réalité n'est donc jamais un objet, mais un ensemble de relations. La relation qu'a l'objet avec autre chose (un objet, une personne ou une idée) est plus importante que la chose elle-même. En lien avec l'épistémologie, Wilson (2003, traduction libre p. 74) mentionne : « L'épistémologie autochtone est notre culture, notre façon de voir le monde, le temps, notre langage, notre histoire, notre spiritualité et notre place dans l'univers. L'épistémologie autochtone est un ensemble de connaissances dans ce contexte et les relations entre elles ». D'ailleurs, pour Wilson (2001), la connaissance se construit grâce aux éléments de l'environnement qui entourent l'objet.

> La connaissance se construit grâce à toutes les composantes de l'environnement. Il ne s'agit pas seulement de relations interpersonnelles du chercheur avec les participants à l'étude, mais aussi d'une relation avec les composantes de l'environnement : l'univers, les animaux, les plantes et l'environnement au complet. Elle dépasse l'idée de la connaissance individuelle

> pour embrasser le concept de connaissance relationnelle (traduction libre, p. 177).

Des principes axiologiques de respect, de réciprocité et de responsabilité sont des éléments clés de ce paradigme (Weber-Pillwax, 2001; Wilson 2008). Les relations étant au cœur de ce paradigme, le chercheur se questionne sur : « Comment remplir mon rôle dans cette relation? » et « Quelles sont mes contributions dans cette relation ? » (Wilson, 2008, traduction libre, p. 77). Enfin, c'est grâce à la qualité de la relation et à la manière de respecter des principes éthiques que le chercheur peut entrevoir une méthodologie qui respecte ces aspects, s'inscrivant alors pleinement dans le paradigme de recherche autochtone.

Le mot « recherche » fait appel pour les Autochtones à l'impérialisme, au colonialisme européen, à un rapport d'autorité et il est souvent perçu comme l'un des pires mots de leur vocabulaire (Smith, 1999, 2012). La mémoire collective de l'historique des recherches dans les milieux autochtones encore présente dans plusieurs, sinon dans la majorité des communautés, a nécessité d'entrevoir des méthodologies respectant des principes autochtones. Dans une approche postcoloniale, les peuples autochtones doivent reconstruire et renouer avec des principes qui composent leur propre conception du monde, leur environnement, leur langage, leurs formes de communication et examiner comment ces éléments sont combinés pour construire l'humanité (Battiste, 2013).

Dans son livre *Decolonizing Methodologies Research and Indigenous Peoples*, l'anthropologue Linda Tuhiwai Smith (2012) apporte des idées pragmatiques pour la méthodologie de recherche en milieu autochtone. La perspective qu'elle développe permet au chercheur allochtone d'entrer dans un « processus d'indigénisation » (indigenizing process), un processus qui reconnait le savoir tiré du territoire, du langage, des histoires et du monde autochtone (2012, p. 147). Ce processus implique

une critique et une résistance à l'impérialisme européen et aux pratiques méthodologiques occidentales en les adaptant, notamment en incluant certains principes autochtones, comme les connaissances autochtones et la façon de concevoir le monde (Chilisa, 2009). Un chercheur allochtone peut utiliser le paradigme de recherche autochtone pour conduire des recherches s'il partage les valeurs et la philosophie qui le sous-tendent et s'il l'utilise pour construire des connaissances (Wilson, 2013).

Les auteurs qui s'inscrivent dans un paradigme de recherche autochtone recommandent que l'objet de l'étude soit défini avec les peuples autochtones et que les participants puissent s'impliquer dans la recherche (Battiste, 2013; Castellano, 2004; Kovach, 2009). Les résultats doivent être retournés aux membres de la communauté et le chercheur s'engage à long terme à partager le savoir avec eux (Smith, 2012). L'importance pour ces derniers d'avoir un certain contrôle quant aux savoirs autochtones générés par la recherche est une mesure souhaitable (Castellano, 2004; Kovach, 2009; Wilson, 2003). Ces principes du paradigme de recherche autochtone rejoignent plusieurs modèles de recherche participative.

En ce qui concerne la stratégie de sélection des participants, elle diffère des recherches traditionnelles et repose sur le critère de la qualité de la relation (Kovach, 2009; Wilson, 2003). En effet, la présence d'une relation préexistante avec les participants et la communauté est primordiale. Il doit aussi y avoir une réciprocité dans la relation, c'est-à-dire que les participants acceptent le chercheur dans la communauté, d'où l'établissement d'un lien de confiance. Plus précisément, le chercheur ne cherche pas à être un « touriste-chercheur » distant des membres de la communauté, mais travaille dans le contexte réel et crée des relations étroites avec ces derniers et les participants (Haig-Brown, 2001).

Ma posture épistémologique rejoint des principes de ce paradigme de recherche autochtone. Je cherche à collaborer avec des enseignantes atikamekws pour construire de nouvelles connaissances en considérant l'apport des praticiens dans la recherche, tout comme l'apport du chercheur. Cette posture socioconstructiviste est décrite dans la prochaine section.

2.4.2 Posture socioconstructiviste d'élaboration du savoir

La réflexion développée par Schön (1996) illustre l'écart qui se pose entre la recherche traditionnelle et les pratiques professionnelles pour construire de nouveaux savoirs. En recherche traditionnelle, les chercheurs sont censés mettre à la disposition des praticiens des savoirs pour leur permettre de solutionner des problèmes. Ce modèle de la rationalité technique pose des dilemmes de rigueur et de pertinence. D'un côté, le praticien cherche à utiliser un modèle et à l'appliquer en classe (dilemme de rigueur) et de l'autre, la complexité et les zones indéterminées de sa pratique correspondent peu au modèle de la rationalité technique. Ainsi, Schön (1996) propose de passer d'une épistémologie positiviste à une épistémologie de l'agir professionnel, c'est-à-dire à une épistémologie qui interpelle le savoir caché des praticiens. L'une des manières d'y arriver est de réfléchir *dans* et *sur* l'action. Le praticien devient un chercheur dans un contexte de pratique; il ne dépend pas d'une théorie ou d'une technique établie par le chercheur, mais construit une nouvelle théorie à partir de son action et de ses réflexions. Cela exige du chercheur d'aider les praticiens à « découvrir ce qu'ils savent déjà » (p. 212), c'est-à-dire leur savoir, ce qui réussit bien dans leur pratique ou ce qui les empêche d'agir. « Cette investigation réflexive est une forme particulière de recherche qui marche mieux lorsque les chercheurs et les praticiens s'engagent dans une collaboration mutuelle » (Schön,

1996, p. 221), entrainant des résultats significatifs pour le milieu universitaire et celui de la pratique.

L'objet d'étude de cette recherche portant sur les rôles des enseignants et le besoin de formation exprimé par les enseignants dans la communauté atikamekw concernée lient cette forme de recherche à celle de la « formation des adultes » (Schön, 1996, p. 212), c'est-à-dire une formation qui consiste pour le chercheur à aider le praticien à réfléchir sur son savoir caché dans l'agir. Cette réflexion dans l'action correspond à la perspective de l'agir professionnel (Schön, 1996). Dans la présente recherche, cela se traduit par la capacité des enseignantes atikamekws de réfléchir sur des stratégies en contexte de jeu symbolique pour favoriser l'émergence de l'écrit.

Cette perspective de Schön sur l'agir professionnel rejoint également les propos de Van der Maren (1995) sur la praxie des enseignants, c'est-à-dire la conceptualisation ou la théorisation des gestes de leur pratique quotidienne. Sous cet angle, le chercheur travaille à partir du terrain du praticien, s'adapte à sa pratique et évite de prescrire quoi faire. Van der Maren (1995) souligne l'importance du travail collaboratif, entre le chercheur et les enseignants, pour construire un nouveau savoir :

> La praxis ne sera un enrichissement du savoir pour l'éducation que dans la mesure où chacun est partenaire, car c'est seulement lorsqu'il n'y a ni parasitage ni domination, que l'un et l'autre peuvent ne pas avoir à se défendre et peuvent poser les questions et les problèmes qui aboutissent à des solutions surprenantes, à des audaces, à de nouveaux savoirs (p. 53).

Ce travail de collaboration mutuelle entre le chercheur et les praticiens rejoint une perspective socioconstructiviste d'élaboration d'un nouveau savoir, portant ici sur les rôles des enseignants en contexte de jeu symbolique pour favoriser l'émergence de l'écrit. Ainsi, le chercheur apporte du contenu théorique, propose des idées et du matériel, suscite des questions pour encourager la réflexion chez les praticiens. En

retour, les enseignantes atikamekws mettent à la disposition de la recherche leur expertise liées à la pratique et au contexte de la classe. Elles connaissent les enfants autochtones, la langue et la culture atikamekw et savent comment intervenir auprès d'eux selon leurs besoins. Leur expertise est essentielle pour cette coconstruction de nouveaux savoirs.

Dans la présente recherche, en réponse au double besoin de formation et de recherche exprimé dans le chapitre précédent, une démarche collaborative de recherche est négociée avec les enseignantes afin de s'attarder aux rôles qu'elles mettent en pratique dans leur classe pour favoriser l'émergence de l'écrit en contexte de jeu symbolique. La démarche collaborative s'inscrit à l'intérieur de cette posture socioconstructiviste du savoir afin que l'expertise du chercheur et celles des praticiennes soient mises à contribution. Cette démarche, qui respecte aussi le paradigme de recherche autochtone, sera présentée dans le prochain chapitre.

En terminant cette section, je rappelle que mon intention de recherche est de « découvrir » avec les enseignantes, les rôles (notamment les stratégies d'intervention) qu'elles mettent en pratique dans leur classe en contexte de jeu symbolique pour favoriser l'émergence de l'écrit. Pour y arriver, il est nécessaire de partir avec les enseignantes de leurs pratiques courantes, ce qu'elles font réellement dans leur classe, comment elles soutiennent le jeu symbolique et les activités en émergence de l'écrit qu'elles proposent aux enfants dans les coins. Cette compréhension du portrait initial des activités mises en place par les enseignantes concernant le jeu symbolique et l'émergence de l'écrit est nécessaire afin que la démarche collaborative proposée soit viable en contexte atikamewk.

Je rappelle ici la question générale de recherche : quels rôles les enseignantes atikamekws à l'éducation préscolaire mettent-elles en pratique dans leur classe en contexte de jeu symbolique pour favoriser l'émergence de l'écrit?

Les deux objectifs qui y sont rattachés sont les suivant :

1. Dresser un portrait initial de la place qu'occupe le jeu symbolique et des activités en émergence de l'écrit proposées par des enseignantes atikamekws;
2. Analyser les rôles d'enseignantes atikamekws à l'éducation préscolaire en contexte de jeu symbolique pour favoriser l'émergence de l'écrit.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Dans le chapitre précédent, il apparait que l'aménagement d'un coin de jeu symbolique enrichi de matériel écrit amène les enfants à adopter des comportements de lecteur et de scripteur. L'enseignant, en étayant le jeu, leur permet d'être dans une zone proximale de développement favorisant une construction des connaissances sur la compréhension du monde social (Bodovra, 2012a, 2012b, Landry *et al.*, 2014). Malgré ce constat, les rôles des enseignants autochtones en contexte de jeu symbolique pour favoriser l'émergence de l'écrit ont été peu étudiés, ce que je propose de documenter comme objet d'étude. Ma posture socioconstructiviste et le paradigme de recherche autochtone évoqués précédemment considèrent importante la place des savoirs de l'enseignant autochtone en réflexion dans l'action et sur l'action, un élément essentiel à la base de mes choix méthodologiques. En vue de les préciser, je situe les études qui ont porté sur les rôles des enseignants en mettant en contexte leurs approches méthodologiques; une analyse critique me permet ensuite de choisir celle de la présente recherche, soit une approche de recherche collaborative. Ce positionnement m'amène à décrire le déroulement de la recherche, à présenter les outils de collecte de données et la méthode d'analyse. Pour conclure le chapitre, des critères de rigueur scientifiques assurant une validité scientifique de la recherche et des considérations éthiques et déontologiques prises en compte dans cette étude sont présentés.

3.1 Un aperçu critique des écrits concernant les rôles des enseignants en contexte de jeu symbolique pour favoriser l'émergence de l'écrit

Au chapitre précédent, j'ai présenté quelques recherches théoriques portant sur les rôles des enseignants en contexte de jeu symbolique pour favoriser l'émergence de l'écrit. Dans le cadre de ce présent chapitre, un regard attentif sera porté aux approches méthodologiques de ces études. L'analyse de quatre études (Einardsdottir, 2014; Morrow, 1990; Neuman et Roskos, 1993; Vukelich, 1994) montre que les chercheurs adoptent une méthode de recherche participative pour collecter les données. L'Annexe E résume les quatre études en détaillant l'approche utilisée, les participants, les outils, le type d'analyse ainsi que les principaux résultats obtenus. Par contre, l'usage du terme « recherche participative » ne revêt pas la même signification pour ces auteurs. Dans les travaux de Morrow (1990), Neuman et Roskos (1993) et de Vukelich (1994), la « participation » des enseignants consiste à autoriser l'expérimentation d'une intervention dans leur classe; la recherche-intervention est l'approche méthodologique utilisée dans l'intention de mesurer l'effet d'une intervention (aménagement de coin de jeu symbolique enrichi de matériel écrit) sur les connaissances des enfants en lecture et en écriture. Leur objet d'étude ne concerne pas spécifiquement les rôles des enseignants, mais les auteurs démontrent que l'adulte joue un rôle important lorsqu'il intervient et joue avec les enfants; pour cette raison, ils ont été retenus dans cette analyse. Seule la recherche de Neuman et Roskos (1993) inclut l'objectif visant à comprendre les stratégies utilisées par les adultes en contexte de jeu symbolique pour favoriser l'émergence de l'écrit. Les trois études ont en commun une planification préalable de l'intervention, mais chacune est réalisée différement, soit par le chercheur (Vukelich, 1994), par les enseignants en formation initiale (Morrow, 1990) ou encore par les parents volontaires (Neuman et Roskos, 1993).

Une étude récente (Einardsdottir, 2014), ayant pour intention de mettre en perspective les réflexions des enseignants sur leurs rôles en contexte de jeu symbolique pour favoriser l'émergence de l'écrit, diffère des trois recherches précédentes sur le plan méthodologique. Menée à l'intérieur d'un cours universitaire, cette recherche-action avait une visée de changement des pratiques. Deux enseignantes à l'éducation préscolaire y ont participé. L'étude comportait quatre phases principales. La phase de préparation avait pour but de définir les pratiques des enseignantes et d'y trouver des éléments problématiques qu'elles espéraient voir modifiés. La phase de planification consistait en des ateliers à l'université où les enseignantes découvraient de nouvelles façons de faire : des éléments théoriques leur étaient présentés par la chercheuse et des discussions les amenaient à décider de ceux qu'elles pouvaient intégrer à leur pratique. Dans la phase d'expérimentation, les enseignantes mettaient en pratique dans leur classe les idées développées au cours de la phase précédente. Quant à la phase d'évaluation et de réflexion, elle consistait à réfléchir sur les pratiques enseignantes et à les évaluer par l'analyse des données collectées au moyen de la vidéo, des journaux de bord, des rencontres réflexives et d'observation en classe. Cette étude se distingue des précédentes puisque la chercheuse tente, avec les enseignantes, de provoquer un changement des pratiques au moyen de l'action et de la formation.

Même si tous ces auteurs s'inscrivent en recherche participative, soit en utilisant la recherche-intervention ou la recherche-action, il y a lieu de s'interroger sur leur posture épistémologique. En effet, les chercheurs qui utilisent la recherche-intervention se rapprochent plutôt d'un modèle quasi-expérimental de recherche. Ils effectuent des prétests et des post-tests auprès des enfants afin de démontrer l'effet de l'intervention de l'adulte sur les compétences en émergence de l'écrit des enfants; de plus, les enseignants sont très peu impliqués dans la planification et la mise en œuvre de l'intervention. D'aucune façon, ces études n'impliquent la participation des

enseignants à la construction du nouveau savoir. Ces chercheurs se situent dans un paradigme de recherche positiviste et semblent être les seuls acteurs capables d'analyse et de réflexion, ce qui met ainsi en doute la notion même de recherche participative. La seule étude différente (Einarsdottir, 2014) s'inscrit dans un paradigme de transformation sociale en documentant les changements de pratique des enseignants au moyen de la recherche-action. Or, cette étude comporte certains éléments non explorés et la finalité de cette recherche ne permet pas de m'en inspirer : quels sont les rôles que les enseignants adoptent en classe en contexte de jeu symbolique pour favoriser l'émergence de l'écrit? Comment ces rôles tirés de la pratique peuvent-ils en retour alimenter la théorie? Dans cette étude, il semble que la théorie soit l'élément principal ayant servi de point d'ancrage pour alimenter la réflexion des participants sur leur pratique, dans le but de la modifier. La construction de nouvelles connaissances au sujet de cette même pratique demeure difficile à saisir.

Contrairement aux études présentées ci-dessus et utilisant la recherche participative, des recherches descriptives, celles de Roskos et Neuman (1993) et de Saracho (2002) permettent une description plus détaillée des rôles des enseignants en contexte de jeu symbolique pour favoriser l'émergence de l'écrit. L'Annexe F présente une synthèse de ces études. Dans la première, l'étude de cas est utilisée et les participants sont des éducateurs alors que dans la seconde, une étude qualitative et descriptive est réalisée auprès d'enseignants à l'éducation préscolaire. Pour les deux situations, les participants sont formés à l'émergence de l'écrit et au jeu symbolique. Contrairement à Saracho (2002), Roskos et Neuman (1993) tiennent compte du point de vue des participants; des entrevues et des journaux de bord des enseignants sont combinés à la vidéo pour collecter les données. Enfin, un aménagement est planifié par les chercheuses dans l'étude de Roskos et Neuman (1993), alors qu'il est déjà présent dans la classe dans celle de Saracho (2002).

Ces deux études constituent des appuis théoriques sur les rôles des enseignants tels que présentés au chapitre précédent : à partir des observations en classe, des rôles ont émergé. Par contre, ces derniers ne sont pas viables dans tous les contextes de classe. En effet, ces études se sont déroulées aux États-Unis où la langue première des enseignants est l'anglais, et non auprès d'une population issue des minorités ethnolinguistiques. Il y donc lieu de questionner ces rôles dans la pratique particulièrement dans des contextes culturels différents de l'américain. De plus, dans l'étude de Roskos et Neuman (1993), les rôles dégagés semblent être une application de ce qu'ont proposé les chercheurs durant la formation plutôt que le résultat d'une investigation menée conjointement entre ces derniers et les participants. Enfin, dans l'étude de Saracho (2002), il y a peu d'information sur la combinaison du jeu symbolique et de l'émergence de l'écrit, et les participants intègrent déjà dans leur pratique des activités d'émergence de l'écrit au jeu symbolique.

Dans les recherches consultées, il appert que peu d'indices sont fournies au sujet du point de vue des éducateurs et des enseignants sur l'aménagement de coin de jeu symbolique enrichi de matériel écrit (Roskos et Neuman, 1993) et sur leur réflexion de ce qu'ils font en classe (Saracho, 2002). Dans la présente recherche, il faut tenir compte de leur point de vue, non seulement à l'égard des rôles que l'enseignante atikamekw adopte dans sa classe en contexte de jeu symbolique pour favoriser l'émergence de l'écrit, mais aussi sur les aménagements de coin de jeu symbolique enrichi de matériel écrit. La dimension culturelle est aussi un élément dont il faudra tenir compte, que ce soit dans le thème de jeu proposé, le matériel de jeu ou encore le matériel écrit. Considérer ces trois aspects est donc une avenue intéressante à explorer en partageant l'expertise de la chercheuse et celle des enseignantes. Enfin, ces constats laissent penser à l'utilisation d'une approche participative, et plus spécifiquement à la recherche collaborative, pour combler ce manque de données scientifiques.

3.2 La recherche participative : vers un choix décisif

Sur le plan méthodologique, l'exposé critique des approches méthodologiques pour documenter les rôles d'enseignantes atikamekws à l'éducation préscolaire en contexte de jeu symbolique pour favoriser l'émergence de l'écrit justifie le choix d'utiliser la recherche participative. Elle permet de répondre au besoin de formation et de recherche (Desgagné, 1998). Son caractère participatif est congruent avec la posture épistémologique de recherche évoquée au chapitre précédent, le socioconstructivisme et le paradigme de recherche autochtone qui considère les acteurs sur le terrain comme des porteurs de connaissances. De plus, ce type de recherche sollicite davantage les praticiens, ce que les approches méthodologiques présentées précédemment n'ont pas toutes permis de faire.

Émanant d'un besoin des acteurs sur le terrain d'être impliqués et d'agir collectivement pour une transformation sociale, la recherche participative constitue un changement majeur de philosophie dans l'histoire des recherches sociales (Anadon et Savoie-Zajc, 2007; Kemmis et McTaggart, 2005). Le besoin d'accompagner le changement dans les professions, celui de formation ou encore de développement local des communautés, en valorisant la construction des connaissances avec les acteurs, caractérise cette forme de recherche qui se retrouve dans plusieurs champs disciplinaires tels que la médecine, les sciences sociales, les sciences politiques et les sciences de l'éducation (Anadon et Couture, 2007). Ses fondements épistémologiques ne sont pas « campés »; au contraire, la recherche participative se déploie sous différentes formes : la recherche-action, la recherche collaborative, la recherche-action-formation et la recherche-intervention. Les caractéristiques communes de ces formes sont notamment la nécessité de rapprocher la théorie de la pratique, de partir du terrain en tenant compte des différentes perspectives des acteurs et de reconnaitre leur savoir pour trouver des solutions à ce qu'ils vivent (Couture, Bednarz, Barry,

2007). De plus, le rapport aux savoirs est principalement basé sur la réalité des praticiens et sur leurs savoirs pratiques ancrés dans leur contexte (Anadon, 2007).

Les chercheurs qui travaillent en milieu autochtone sont amenés à développer des stratégies de collaboration avec les communautés (Smith, 2012). D'ailleurs, les recherches à caractère participatif sont reçues positivement par les membres des communautés des Premières Nations, des Inuit et des Métis puisqu'elles permettent aux communautés une autodétermination sur les plans social, éducatif et économique (Castellano, 2004; Wilson, 2001, 2008). Des stratégies de recherche collaboratives ont également eu des échos au sein des institutions de recherche, dont le CRSH, l'Assemblée des Premières Nations du Québec et du Labrador (APNQL) (APNQL, 2005) et le Groupe consultatif interagences en éthique de la recherche (GER) (GER, 2009). Le rapport de 2003 du CRSH, *résultats du dialogue du CRSH sur la recherche et les peuples autochtones,* confirme la nécessité de passer d'une recherche « sur et pour » les peuples autochtones à une recherche « par et avec eux » (McNaughton et Rock, 2003). Cela rejoint l'idée de Sebillotte (2007) d'utiliser les trois mots « pour », « sur » et « avec » pour comprendre le processus de la recherche collaborative, une des formes de la recherche participative:

> « pour » traduit la finalité des connaissances destinées aux praticiens et aux chercheurs; « sur » traduit que les connaissances concernent des pratiques, des savoirs liés à l'action dans des milieux complexes; « avec » exprime que c'est le seul moyen d'y arriver (p. 71-72).

Éthier (2010) mentionne aussi que la « transformation au niveau des paradigmes méthodologiques a entraîné la révision des protocoles de recherche, incitant à la recherche collaborative ou la recherche-action » (p. 121). Il valorise une participation radicale du chercheur, c'est-à-dire une attention de ce dernier portée au contexte sociopolitique, aux principes épistémologiques locaux, aux types de relations

entretenus et à son propre positionnement au sein de la communauté dans laquelle il s'implique pleinement. Cette perspective rejoint celle de la recherche collaborative, qui, par l'implication du chercheur dans la communauté, permet aux acteurs de lui livrer leur « code de signification » (Desgagné, 1998). La prochaine section définit la recherche collaborative.

3.2.1 La recherche collaborative

Issu de l'intention de rapprocher le monde de la recherche et celui de la pratique en mettant à contribution le savoir professionnel des praticiens (Cochran-Smith et Lytle, 2009), ce courant de recherche s'est amorcé dans les années 1990 alors que les chercheurs souhaitaient collaborer avec des enseignants afin de répondre à des situations pédagogiques problématiques (Bednarz, 2013a; Cochran-Smith et Lytle, 1990, 2009). Dans le milieu anglo-saxon, plusieurs auteurs utilisent le terme « recherche-action collaborative », une recherche similaire à la recherche-action, mais dans lequel l'accent est mis sur la nature de la collaboration (Bruce, Flynn et Stagg-Peterson, 2011; Capobianco 2007; King et Lonnquist, 1996). Dans la recherche-action collaborative, le rôle des praticiens est identique à celui adopté dans la recherche-action, celui de co-chercheur (Bruce *et al.*, 2011). Dans la présente étude, à l'instar d'autres chercheurs (Cochran-Smith et Lytle, 2009; Desgagné, Bednarz, Lebuis, Poirier et Couture, 2001; King et Lonnquist, 1996), je considère la recherche collaborative comme une forme de recherche participative dans laquelle les praticiens ne participent pas à toutes les étapes de la recherche. Dans les écrits anglophones, l'utilisation du concept « Inquiry as stance » développé par Cochran-Smith et Lytle (1990, 1993, 2009) converge davantage vers cette posture. *Inquiry as stance* décrit « les positions des enseignants et de ceux qui travaillent avec eux en communauté de pratique en vue de produire des connaissances issues de la pratique » (Cochran-Smith

et Lytle, 1999, traduction libre, p. 289). Les rôles des praticiens et leurs connaissances y sont centraux dans la transformation de l'enseignement, de l'apprentissage et des réformes scolaires et que la construction de la connaissance s'opère dans leur travail, individuellement et collectivement. Au Québec aussi l'ancrage des recherches collaboratives est né du besoin de rapprocher chercheurs et praticiens et de mettre l'accent sur le développement professionnel des enseignants (Desgagné *et al.*, 2001). Ce développement n'y est toutefois pas la visée première de la recherche collaborative, mais une retombée. La production des connaissances à un champ de pratique professionnelle est un critère évoqué dans le choix de cette approche (Bednarz, 2013a).

Le modèle de recherche collaborative développé au Québec comporte trois étapes : la cosituation, la coopération et la coproduction (Desgagné, 1997; Desgagné *et al.*, 2001). Dans l'étape de cosituation, le chercheur et les praticiens négocient ensemble un objet qui sera à la fois objet de formation et de recherche. L'étape de coopération consiste pour le chercheur à collecter les données. Au cœur de cette étape, une activité réflexive est menée avec les praticiens qui se veut « un espace où les acteurs questionnent leur pratique en explicitant le 'code' et les 'règles' de fonctionnement » (Desgagné, 2001, p. 68). Le rôle du chercheur est alors d'encourager la réflexion afin d'aider les praticiens à questionner leur pratique. Cette activité réflexive rejoint la perspective développée par Schön (1994) sur le praticien réflexif. Il fait ressortir la complexité de la pratique, d'où la nécessité pour les praticiens d'exercer un jugement et de s'adapter continuellement au contexte. Les enseignants sont donc des praticiens réflexifs qui peuvent s'interroger sur leurs difficultés, le contenu à enseigner et la manière de le faire pour faire avancer leurs pratiques. Ils possèdent aussi une expertise de leur culture et le chercheur doit en tenir compte. En recherche collaborative, pour questionner scientifiquement la pratique, le chercheur puise ses données dans cette activité réflexive; les enseignants qui s'y engagent la questionnent

également. La description de la mise en œuvre de cette activité réflexive, c'est-à-dire le coeur du récit de la recherche collaborative, doit donc être décrite par le chercheur. L'étape de coproduction consiste à la publication des résultats de la recherche et à ses retombées qui peuvent être en termes de développement professionnel, mais aussi du matériel didactique ou un produit.

À l'intérieur de ces trois étapes, le chercheur et les participants sont amenés à dialoguer et à porter un regard croisé sur le phénomène à étudier selon le sens qu'ils lui donnent. Cet espace de questionnement renvoie aux travaux menés par le sociologue Dubet (1994) qui évoque le critère de « double vraisemblance » :

> La vraisemblance implique une double exigence. Elle doit être conforme aux normes habituelles du métier de sociologue qui organise et rationalise des données, qui puise ailleurs que dans son propre matériau et qui est soumis à une exigence de non-contradiction. Elle doit aussi être crédible pour des acteurs dont on postule qu'ils sont compétents et pas totalement aveugles sur ce qu'ils font dans la mesure où toute action exige une activité de justification et de compte rendu. L'argumentaire du sociologue vise donc un double public : la communauté scientifique, avec ses critères propres, et les acteurs, qui maitrisent d'autres données (p. 249).

C'est précisément sur ce critère de double vraisemblance que se fonde la démarche de la recherche collaborative (Bednarz, 2013b; Desgagné, 2001). « La double vraisemblance renvoie [...] « au critère de « double pertinence sociale » [...], le défi consiste, pour le chercheur collaboratif, à définir un projet qui rencontre les préoccupations de la communauté de praticiens comme celle des chercheurs » (Desgagné, 2001, p. 63). Ce critère est présent durant les trois étapes de cette étude.

Dans la recherche collaborative, le chercheur et les participants ont des rôles étroitement liés. Alors que le chercheur vise une production de connaissances en tenant compte du point de vue du praticien, le praticien vise le développement de sa

pratique grâce à l'expertise du chercheur (Desgagné *et al.*, 2001). Le chercheur privilégie la « voix » des participants afin d'étudier l'objet d'étude, et son rôle est de planifier, d'encadrer et de faciliter la démarche de recherche (Desgagné, 1998, 2001). Il se retrouve souvent dans deux rôles différents, celui de chercheur et celui de formateur. Dans le premier rôle, il examine son objet de recherche, alors que dans le second, il se retrouve dans une démarche interactive avec les praticiens; il construit avec eux le sens de leur pratique (Larouche, 2005). Il devient en quelque sorte leur interprète en écoutant la signification qu'ils donnent à une situation, et contribue à l'objet en apportant des ressources à la discussion et à la construction du savoir (Savoie-Zajc et Descamps-Bednarz, 2007). Concrètement, il structure la discussion autour du sujet d'intérêt commun sans l'éteindre, reste concentré sur les situations d'enseignement, sur la signification que les enseignants attachent à ces situations et demeure ouvert à différentes perspectives (Savoie-Zajc et Descamps-Bednarz, 2007). Son intervention doit permettre aux praticiens d'expliquer, de présenter un nouveau point de vue et des idées nouvelles et d'expérimenter en classe, les faisant participer à des activités qui sont au cœur de leur travail quotidien (Savoie-Zajc et Descamps-Bednarz, 2007).

Quant aux participants, ils sont des acteurs compétents puisqu'ils possèdent une connaissance intérieure de leur pratique et des situations pédagogiques (Desgagné, 2001). En ce sens, ils sont porteurs de la compréhension de leur pratique (Couture, 2002). Sans eux, la recherche collaborative n'a pas lieu d'être. Bien qu'ils ne se prêtent pas aux tâches formelles de la recherche (ex. : définition de la problématique appuyée par un cadre conceptuel, analyse des données, etc.), les participants entrent dans un espace réflexif, à savoir dans une démarche de questionnement et acceptent librement d'y participer (Desgagné, 2001, 2007). L'espace de questionnement donne souvent lieu à des rencontres qui s'étalent sur une plus longue période que d'autres types de collecte de données et les participants se doivent d'en être informés.

En recherche collaborative, un jeu de position peut s'installer entre le chercheur et les praticiens (Morrissette et Desgagné, 2009). Certains souhaitent mettre le savoir des chercheurs au premier plan afin de pouvoir par la suite l'appliquer en classe. Dès le début de la recherche, il devient essentiel de négocier le partage de position du savoir afin que tous accordent une contribution à la coconstruction. En effet, l'intention première de la recherche collaborative est le « maillage des expertises », jumelant celle des praticiens et celle du chercheur pour avancer sur un objet de recherche (Proulx, 2013). Dans la présente recherche, l'expertise des enseignantes autochtones de leur contexte de classe, de la culture atikamekw et de leurs pratiques ainsi que celle de la chercheuse, notamment ses savoirs théoriques du jeu symbolique et de l'émergence de l'écrit, permettront de faire avancer l'objet de la recherche.

3.2.2 Le maillage entre la recherche collaborative et le paradigme de recherche autochtone

Dans le paradigme de recherche autochtone évoqué au chapitre II, les relations entre le chercheur et les participants sont au cœur de la construction de la recherche. Ce besoin d'être en relation et d'être avec les participants rejoint la perspective du chercheur collaboratif. Comme le souligne Desgagné (1998), « pour créer cette situation familière aux acteurs, le chercheur a donc besoin de se trouver une place de « membre » à l'intérieur de la communauté sociale ambiante, de sorte que sa présence même soit familière aux acteurs » (p. 89). À ce titre, mon rôle de consultante facilite mon intégration dans la communauté atikamekw concernée et souligne ma volonté à faire partie de l'équipe-école de ce milieu.

Le paradigme de recherche autochtone met aussi en valeur la construction d'un savoir autochtone individuel et collectif en laissant entendre la voix des Autochtones (Smith, 2012; Wilson, 2008). Battiste (2013) souligne que le savoir autochtone doit être

respecté et mis en valeur dans les programmes en éducation au Canada. Dans la présente recherche, je souhaite témoigner des savoirs des enseignantes sur leurs rôles en contexte de jeu symbolique pour favoriser l'émergence de l'écrit et sur la dimension culturelle. Pour cela, deux visions complémentaires sont abordées : l'expertise du praticien et celle du chercheur ainsi que le contexte culturel dans lequel ces deux acteurs portent un regard croisé sur la pratique. Les critères de la recherche collaborative permettront de croiser ces deux visions dans le respect du paradigme de recherche autochtone. Pour faire émerger un savoir collectif autochtone, les participants sont invités à se regrouper et à partager leurs points de vue autour d'un objet commun (Kovach, 2009; Smith, 2012). À ce sujet, le « cercle de parole » est un terme commun utilisé par les communautés autochtones. Il est similaire à l'activité réflexive collective mise en oeuvre dans la recherche collaborative. En effet, cette dernière créé un espace pour tisser une relation de confiance avec les autres participantes et un lieu d'échange pour partager son savoir.

En résumé, le maillage entre la recherche collaborative et le paradigme de recherche autochtone présente une relation féconde entre ces deux « mondes ». Les deux proposent, à différents degrés, la participation des Autochtones à la recherche pour répondre à leurs besoins, la mise en valeur de leur « voix » pour la construction d'un savoir, le tissage de liens étroits entre les participants et le chercheur qui travaille dans leur contexte réel. Plusieurs principes du paradigme de recherche autochtone constituent des préoccupations dont tout chercheur devrait tenir compte en sciences sociales. Comme chercheuse allochtone, je me situe dans le « processus d'indigénisation » (Smith, 2012), c'est-à-dire que j'adopte les principes du paradigme de recherche autochtone, des points de convergence à la recherche collaborative. La prochaine partie traite du déroulement de la collecte de données de la recherche collaborative mise en place avec les enseignantes autochtones.

3.3 Le déroulement de la collecte de données

Cette section présente les étapes de la recherche ainsi que les outils de collecte et d'analyse des données.

3.3.1 Les étapes de la recherche

Dans chacune de trois étapes, cosituation, coopération et coproduction, le chercheur est confronté au défi de « double vraisemblance », ce qui est d'ailleurs la visée de la recherche collaborative (Desgagné, 2001). Il est appelé à exercer ce critère afin de rejoindre les préoccupations des praticiens et les siennes pour que tous s'engagent dans la recherche. La partie suivante explique le déroulement de ces trois étapes de la recherche collaborative et le critère de double vraisemblance qui doit y être respecté pour chacune d'elles[14].

3.3.1.1 La cosituation

Dans l'étape de cosituation, le chercheur et le praticien négocient l'orientation du projet (Desgagné, 1998). Cette étape s'amorce sous différentes formes (Desgagné *et al.*, 2001). Alors que dans certains projets, les praticiens sollicitent le chercheur pour des activités de perfectionnement, dans d'autres, c'est le chercheur qui sollicite les participants pour étudier un objet lié à leur pratique (Bednarz, 2013b). Ce qui importe, c'est l'esprit de collaboration que doivent conserver les participants et le

[14] Le chapitre IV présentera le déroulement de ces trois étapes, telles qu'elles ont été vécues avec les participantes.

chercheur, puis la préservation de l'équilibre entre la perspective de développement professionnel et celle d'étudier un objet de recherche (Desgagné *et al.*, 2001).

S'introduire dans une communauté autochtone comme chercheuse est une étape difficile. Les membres de la nation doivent se sentir en confiance et le projet doit être accepté et approuvé par le Conseil de bande pour être accueilli positivement. Une communauté autochtone du Québec a été ciblée puisque j'y interviens déjà comme consultante[15]; une relation de confiance s'est déjà installée. D'ailleurs, une relation préexistante entre le chercheur et les participants autochtones est recommandée afin de tisser et de préserver des liens de confiance (Kovach, 2009). Dans la communauté où je travaille, trois enseignantes atikamekws enseignent à l'éducation préscolaire. Je les connais bien et ces dernières s'interrogeaient déjà sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture en langue autochtone.

Les trois enseignantes possèdent des formations initiales et des expériences de travail variées en enseignement[16]. L'enseignante A est âgée de 34 ans. En 2007, elle a obtenu un diplôme collégial en technique d'éducation à la petite enfance. Cette enseignante a travaillé quatre mois et demi au CPE dans la communauté atikamekw. Depuis 2007, elle enseigne en maternelle 4 ans. L'enseignante B est âgée de 35 ans. En 2014, elle a obtenu son baccalauréat en enseignement primaire et en éducation préscolaire. Depuis 2006, elle travaille à temps plein à l'école primaire de la même communauté. Au cours de sa profession, elle a enseigné deux ans en deuxième année du primaire, puis deux autres années à la maternelle quatre ans. Depuis 2009, elle enseigne à la maternelle cinq ans. L'enseignante C est âgée de 42 ans et ne possède

[15] J'offre des services de consultation pour les services éducatifs à la petite enfance auprès d'une communauté autochtone.

[16] Les enseignantes qui participent au projet sont désignées par les lettres A, B et C.

aucun diplôme en enseignement ou en petite enfance. Elle a terminé son secondaire IV. Peu avant le début de la présente recherche, elle a reçu une formation de deux semaines en petite enfance offerte par le CEPN. Elle a occasionnellement effectué des contrats de remplacement à l'école. Elle est engagée en classe de maternelle 5 ans pour un contrat d'un an. Quant au contexte des classes d'éducation préscolaire, officiellement, 15 enfants sont inscrits dans une classe, mais plusieurs s'absentent régulièrement. Le ratio garçons/filles est dans une proportion similaire. Les enfants parlent majoritairement la langue autochtone, mais plusieurs parlent français et l'utilisent dans leur scénario de jeu.

Les trois enseignantes souhaitaient bénéficier de formation portant sur l'émergence de l'écrit, le jeu symbolique et le programme d'éducation préscolaire. De plus, dans leur contexte de classe, elles cherchaient à planifier des activités « stimulantes » pour développer le langage oral chez les enfants atikamekws. C'est à partir de ces discussions avec elles que la situation de départ a été construite. Les thèmes du jeu symbolique et de l'émergence de l'écrit répondaient à leurs besoins de formation et à leurs attentes pour stimuler le langage oral et écrit, et à celui de la communauté scientifique de mieux comprendre les rôles des enseignants en contexte de jeu symbolique pour favoriser l'émergence de l'écrit. Le Conseil de bande était ouvert à un projet de recherche et une rencontre avec ses membres a eu lieu au mois de mai 2014 pour expliciter l'objet de recherche et obtenir son consentement[17].

Les enseignantes participantes souhaitaient aussi recevoir de la formation durant les journées de travail, sans réaliser des tâches supplémentaires après leurs heures en classe. Ces questions d'ordre organisationnel font partie de la cosituation, puisque ce sont des conditions que le chercheur doit respecter (Couture, 2013). Pour cette raison,

[17] L'accord du Conseil de bande fait bel et bien partie de la cosituation du projet. C'est également un aspect déontologique important de la recherche qui sera abordé à la section 3.5.

il a été proposé à la direction de l'école que les enseignantes soient libérées de leur classe pour certaines activités réflexives, ce qu'elle a accepté.

3.3.1.2 La coopération

La deuxième étape, la coopération, est celle d'une exploration sur le terrain par la mise en place d'une activité réflexive. C'est à ce moment que chercheur et praticiens s'unissent pour coconstruire le savoir. Comme dans l'étape précédente, la coopération peut prendre diverses formes, mais le point de convergence est la « réflexivité », autant pour le développement professionnel que pour l'objet de recherche (Desgagné *et al.*, 2001). À l'instar d'autres recherches (Aurousseau, 2017; Couture, 2002, 2010), le travail conjoint, de documentation des rôles des enseignants en contexte de jeu symbolique pour favoriser l'émergence de l'écrit, a été conçu selon une boucle itérative de planification, de réalisation en classe et d'analyse réflexive. Dans la sous-étape de planification, j'ai planifié avec les enseignantes des aménagements de coins de jeu symbolique enrichis de matériel écrit et nous réfléchissions aux rôles. Pour porter un regard sur les pratiques qui se font déjà, nous partions de ce qui était déjà présent dans la classe (Couture, Dionne, Savoie-Zajc et Aurousseau, 2013).

J'étais présente en classe avec chacune des enseignantes lors de la mise en pratique pour comprendre les éléments contraignants, la complexité du contexte, mais surtout pour prendre en compte son point de vue dans l'action. D'ailleurs, les enseignantes souhaitaient ma présence qui, pour elles, constituait un élément rassurant. Un retour réflexif a été fait avec chaque enseignante. Un premier, individuel, à la suite de la mise en pratique, et un second, collectif, réalisé en début de phase de planification. Entre les deux phases de mise en pratique, il y avait un délai de trois à quatre semaines pour permettre aux enseignantes et aux enfants de s'approprier le nouveau

thème et de faire évoluer leur scénario de jeu (Bodovra et Leong, 2012b). Ce délai alimentait aussi les discussions lors des retours réflexifs collectifs portant sur les pratiques enseignantes.

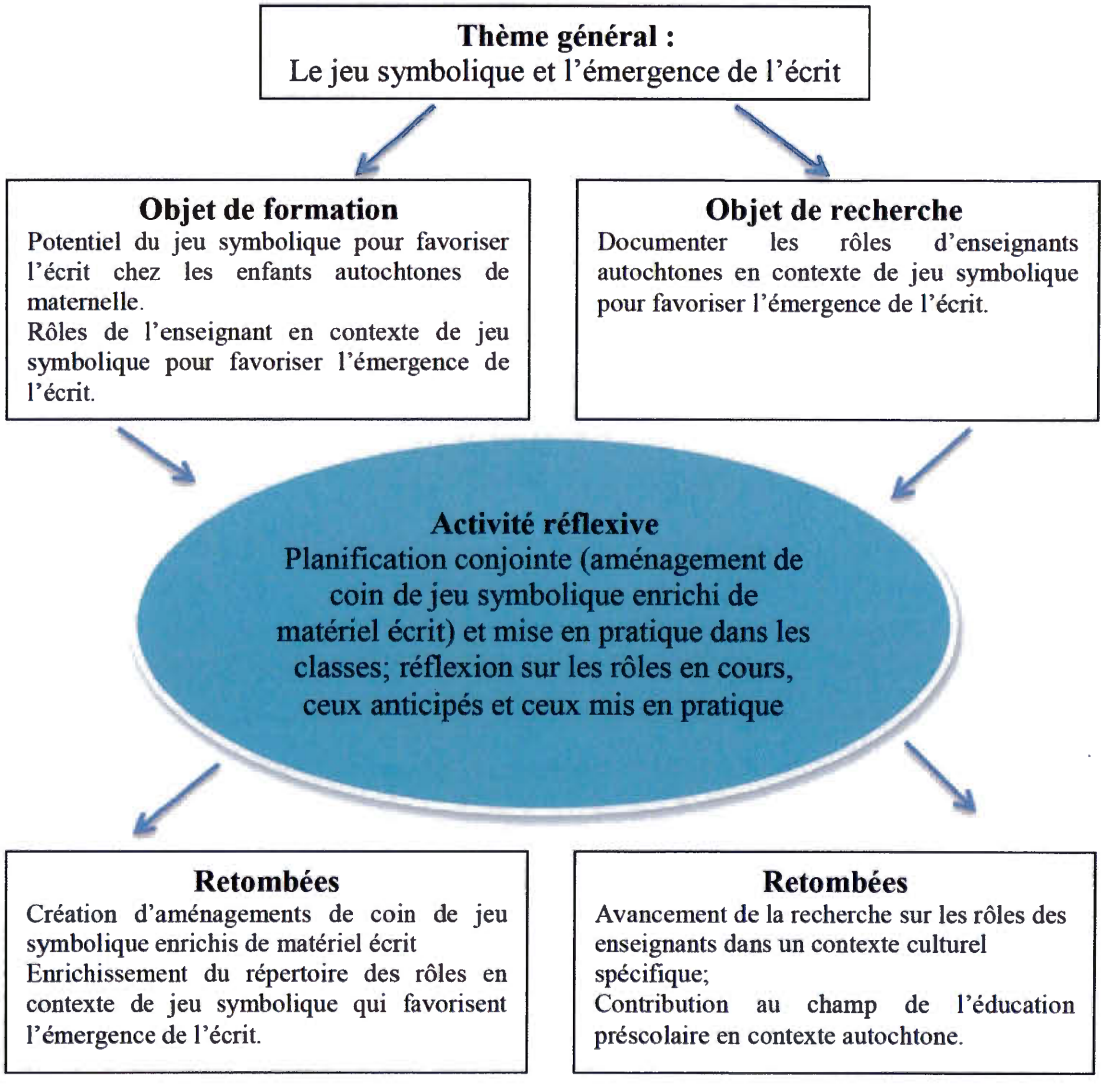
Tout au long de cette étape, j'ai maintenu le critère de « double vraisemblance ». Je m'assurais que les activités réflexives soient pertinentes, rejoignent l'intérêt des enseignantes et donnent un espace pour collecter les données sur leurs rôles, sans intention d'évaluation, et ce, afin de maintenir leur confiance.

3.3.1.3 La coproduction

La troisième étape, la coproduction, concerne les retombées de la recherche (Desgagné *et al.*, 2001). Celles-ci comprennent l'analyse des données et les résultats de la recherche, le développement professionnel sur l'objet étudié; elles peuvent également être un produit ou un matériel didactique répondant à la fois à leurs besoins et à celui des chercheurs. Desgagné *et al.* (2001) soulignent que la démarche dans laquelle les participants et le chercheur se sont engagés doit aussi être prise en compte par la communauté scientifique et la communauté de pratique. Dans ma recherche, les retombées anticipées sont un enrichissement des rôles des enseignants en contexte de jeu symbolique pour favoriser l'émergence de l'écrit, des aménagements de coins de jeu symbolique, du matériel de jeu et du matériel écrit en langue autochtone. Des activités conjointes de diffusion pourront être réalisées avec les enseignantes, par exemple, l'écriture d'articles, la présentation du projet à leur communauté, à d'autres communautés ou à des congrès. Mon défi est aussi celui de respecter le critère de double vraisemblance, c'est-à-dire de présenter une analyse des résultats pour la communauté scientifique qui respecte une mise en forme reflétant les préoccupations des enseignantes (Bednarz, 2013a; Desgagné, 2007).

Au terme de la description de ces trois étapes, le design de cette recherche se dessine. Le Tableau 3.1, basé sur le modèle de Couture (2002, p. 72), illustre les deux dimensions de la démarche de recherche collaborative, celles de la formation et de la recherche. Une synthèse du déroulement de ces étapes, incluant leur échéancier, est présentée aux Annexes G et H.

Tableau 3.1
Double dimension du projet: la formation et la recherche



3.3.2 Les outils de collecte de données

Plusieurs outils de collecte de données ont été utilisés. Pour répondre au premier objectif de la recherche, dresser un portrait initial de la place qu'occupe le jeu symbolique en classe et des activités en émergence de l'écrit proposées par les enseignantes, une entrevue semi-dirigée individuelle élaborée à partir du cadre théorique de la recherche a été conduite avec les enseignantes (Annexe I). Cette entrevue permet de comprendre et d'expliciter les perspectives individuelles des participantes (Savoie-Zajc, 2009). L'entrevue comporte trois parties. La première porte sur le jeu symbolique et l'aménagement de coin dans la classe, la seconde, sur l'émergence de l'écrit et la troisième, sur les rôles des enseignantes en contexte de jeu symbolique pour favoriser l'émergence de l'écrit. La première partie consiste pour l'enseignante à expliciter son point de vue sur ce qu'elle conçoit du jeu symbolique et son importance pour le développement des enfants ainsi qu'à décrire les coins de jeu de sa classe. La deuxième partie a pour but de connaitre les activités en émergence de l'écrit proposées par l'enseignante spécifiquement celles réalisées dans le coin de jeu symbolique et de comprendre sa perception à l'égard de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. La troisième partie de l'entrevue comporte des questions portant sur ses rôles en contexte de jeu symbolique pour favoriser l'émergence de l'écrit.

À l'entrevue s'ajoute l'enregistrement audio des rencontres réflexives (rencontres de planification et retours réflexifs) réalisées avec les enseignantes (Annexes J et K). Les rencontres de planification se sont déroulées sous forme d'échanges et de discussions avec les participantes dans le but de les amener à réfléchir au thème de jeu, au matériel pour aménager un coin de jeu symbolique enrichi de matériel écrit et aux rôles en contexte de jeu symbolique pour favoriser l'émergence de l'écrit. Des réajustements pouvaient donc avoir lieu entre chaque rencontre de planification. Quant au retour réflexif, les questions portaient sur des éléments observés durant la

mise en pratique pour permettre à l'enseignante d'expliciter sa propre pratique. Des questions avaient été élaborées selon les éléments susceptibles d'être observés durant les mises en pratique. Toutefois, le canevas était libre et permettait davantage aux enseignantes de s'exprimer sur les actions qu'elle avait réalisées durant la mise en pratique.

Enfin, une dernière entrevue semi-dirigée individuelle a été conduite avec les enseignantes pour dresser un bilan de la recherche, du savoir coconstruit et de la démarche collaborative (Annexe L). Cet exercice s'est fait dans une posture nullement prescriptive ou évaluative des pratiques, mais ancré avant tout dans un besoin de redonner la parole aux enseignantes, afin qu'elles s'expriment sur ce qu'elles ont aimé ou non de la démarche de la recherche. Cette dernière entrevue avait donc pour but de clore le projet avec les participantes et comprend quatre parties. La première porte sur les activités en émergence de l'écrit réalisées dans le coin de jeu symbolique. La seconde partie concerne les rôles des enseignantes. La suivante comprend des questions sur la recherche collaborative et la contribution des acteurs dans le projet. La dernière partie concerne la réalisation de l'ensemble du projet. Toutes les entrevues et les rencontres ont été enregistrées en audio et retranscrites afin de constituer le corpus de données.

L'observation dans la classe a aussi été un outil de collecte de données. À cet égard, ce sont les enseignantes qui m'ont demandé à ce que je sois présente dans la classe. Ma présence en classe les sécurisait et elles se sentaient plus en confiance. Sans enregistreuse ni caméra, j'ai utilisé une grille d'analyse ouverte pour noter des informations concernant le déroulement de la mise en pratique. Bien que je ne participais pas au jeu des enfants, je répondais aux questions des enseignantes et je leur proposais des stratégies selon mes observations, concernant l'émergence de l'écrit, qu'elles pouvaient réaliser avec les enfants. Mon degré de *participation*

dépendait en quelque sorte du besoin des enseignantes. Ces interactions servaient en même temps de lieu de coconstruction du savoir (Desgagné, 2001).

En recherche participative, le chercheur crée des espaces réflexifs innovateurs qui favorisent la réflexivité chez les participants (Caouette, 2012). Afin d'encourager la réflexivité des enseignantes, des photographies ont été prises des aménagements de coin de jeu symbolique et des mises en pratique. Bien que l'utilisation de photos puisse constituer une approche méthodologique distincte, comme celle de la *photovoice* (voir Wang et Burris, 1997), elle peut aussi être un matériau riche pour collecter les données (Savoie-Zajc, 2004). Dans cette recherche, les photos ont plutôt servi comme élément déclencheur à la réflexion. En effet, avec les photos, les enseignantes se remémoraient plus facilement ce qu'elles avaient fait dans leur classe et pouvaient le raconter durant la rencontre de groupe. D'ailleurs, l'utilisation de photos peut s'avérer efficace pour capturer les observations de l'environnement et les coupler avec l'histoire des participants autochtones (Castleden, Garvin et Huu-ay-aht First Nations, 2008). Enfin, ces photos servent également de matériel visuel pour l'étape de coproduction.

En plus des entrevues et des observations, j'utilisais un journal de bord pour consigner des notes en lien avec la narration des événements, les étapes de la recherche collaborative, les difficultés rencontrées et les problèmes éthiques auxquels j'étais confrontée (Baribeau, 2005; Plante, 2005; Roy, 2009). Un journal de bord a aussi été mis à la disposition des participants[18]. Cette triangulation des outils de collecte (entrevues, rencontres réflexives, rencontres bilan, observation et journal de bord) assure une plus grande validité des savoirs (Savoie-Zajc, 2004).

[18] Toutefois, aucune des enseignantes ne se l'est approprié; au final, cet outil n'a pas été utilisé.

3.3.3 La méthode d'analyses des données

Pour aller de pair avec l'approche de recherche, une analyse qualitative des données a été privilégiée. Cette méthode favorise une quête de sens donnée à l'objet de cette étude, une interprétation rigoureuse des données par une démarche explicite et par une finalité narrative (Paillé, 2011). C'est en partie en se basant sur l'analyse en mode d'écriture combinée à l'analyse de contenu que les données ont été analysées.

La première étape d'analyse consistait à reformuler la démarche de recherche collaborative sous forme de récit pour en dégager le sens et saisir l'objet de recherche. Dans ce récit, je souhaitais témoigner d'un style d'écriture qui soit plus près du terrain de pratique. Cette façon de procéder est inspirée de l'analyse en mode d'écriture, mais n'en est pas la finalité puisque : « l'analyse en mode écriture est une forme du récit. Elle est donc un mode d'expression dynamique de la pensée et de sa communication. Elle permet de dépasser le statisme des descriptions ou des catégorisations isolées » (Paillé et Muchelli, 2013, p. 190). Cette méthode d'analyse est appropriée pour effectuer un passage d'une phase descriptive de la recherche à un travail plus analytique et elle peut être jumelée avec d'autres types d'analyse, comme celle de l'analyse de contenu (Paillé et Mucchielli, 2013). En m'inspirant de cette approche, il était possible d'écrire un récit pour tenir compte du déroulement de la recherche suivant un ordre chronologique. Pour assurer le critère de double vraisemblance, Desgagné (1998) propose de retourner aux acteurs les fruits de la collecte de données. À cet effet, je souhaitais transmettre ce récit aux enseignantes afin qu'elles puissent porter un regard sur les données recueillies, assurant du même coup la validité de la recherche. Elles ont, par contre, refusé d'en faire la lecture pour des questions de temps et de compétences, car elles se sentaient moins à l'aise de lire un texte en français et de le commenter.

La seconde étape, celle de l'analyse de contenu, consiste à faire émerger des catégories afin d'en dégager une compréhension, une explication, une comparaison commune (Mucchielli, 1991) et à mettre au jour la signification donnée à un phénomène (Mayer et Deslaurier, 2000). Le découpage du matériel s'est fait selon les données tirées du récit de la recherche collaborative afin de répondre aux deux objectifs de cette recherche qui sont de 1) Dresser un portrait initial qu'occupe le jeu symbolique en classe du jeu symbolique et des activités en émergence de l'écrit proposées par les enseignantes atikamekws; 2) Analyser les rôles d'enseignantes atikamekws à l'éducation préscolaire en contexte de jeu symbolique pour favoriser l'émergence de l'écrit.

Cette analyse contient un regard croisé de la chercheuse, à savoir ses observations de la mise en pratique en classe et les notes de son journal de bord, et des enseignantes, à travers les rencontres de planification, les retours réflexifs et les échanges durant la mise en pratique. Par exemple, les rôles planifiés, mis ou non en pratique dans la classe, ceux qui font du sens pour les enseignantes et ceux qui posent des défis ont été interprétés. La troisième étape de l'analyse comporte la classification des rôles des enseignantes atikamekw à partir de récurrences des cas. Ensuite, comme dernière étape, ces rôles ont été agencés à ceux des écrits scientifiques du cadre théorique. Certaines catégories pouvaient émerger provenant de l'analyse des données de cette étude, toutefois, ce ne fut pas le cas dans cette recherche.

3.4 Les critères et la rigueur scientifiques

Desgagné (1997) rappelle que le projet doit être appuyé par l'investigation de l'objet d'étude, d'un cadre théorique et de la méthodologie, pour assurer une rigueur scientifique à la recherche collaborative, ce que reflètent les chapitres I à III. En effet,

même si la recherche collaborative prend racine dans les préoccupations des praticiens, le chercheur doit expliquer scientifiquement sa démarche. Cette recherche respecte aussi les critères de scientificité définis par Savoie-Zajc (2011), dont le critère de crédibilité, de transférabilité, de fiabilité et de confirmation. Le critère de crédibilité consiste à la plausibilité de l'objet étudié. Il est confirmé puisque je travaillais dans le contexte réel, avec des enseignantes, sur une période prolongée en plus d'utiliser différents outils de collecte de données. Le critère de transférabilité assure aux lecteurs potentiels d'utiliser les résultats de la recherche et de les adapter selon les contextes. L'utilisation d'un journal de bord, les descriptions riches du contexte de l'étude ainsi que la description des caractéristiques des participantes et du contexte des classes assurent ce critère. Le critère de fiabilité porte sur le fil conducteur de la recherche et la pertinence des choix du chercheur pour mener à terme son projet. Dans cette recherche, les techniques de triangulation pour l'analyse des données et le journal de bord permettent une cohérence entre les résultats et le déroulement de l'étude. Le dernier critère, celui de confirmation renvoit à la crédiblité de la recherche et à la façon rigoureuse dont elle a été menée. La méthode d'analyse et les instruments de collecte de données justifiés par le cadre théorique sont des moyens pour respecter ce critère.

Le caractère dynamique, interactif, collaboratif et sociocontructiviste de la recherche qualitative/interprétative nécessite aussi la présence de critères de rigueur qui se traduit par cinq critères relationnels liés à l'équilibre et à l'authenticité (Savoie-Zajc, 2011). Celui de l'équilibre était assuré par le fait que le chercheur et les praticiens puissent exprimer leur point de vue. Dans cette recherche, j'ai donné la parole aux participantes et mon engagement prolongé dans le milieu m'a permis d'être en relation avec elles et d'apporter des idées à la coconstruction du savoir. Les quatre critères d'authenticité ont été respectés puisque les participantes, en l'occurence la chercheuse et les praticiennes, élargissaient leur connaissance (ontologique),

comparaient leurs points de vue dans la démarche réflexive (éducative), se mettaient en action (catalytique) et la démarche réflexive permettait l'élaboration d'outils pour le faire (tactique) (Savoie-Zajc, 2011). Comme chercheuse, je me suis engagée dans une démarche réflexive concernant la nature de mes apprentissages, mes motifs à réaliser cette édude et j'ai pris conscience de l'organisation nécessaire pour la mener à terme. Ces dimensions témoignent de mon authenticité qui traduit la dynamique interactive d'une recherche qualitative (Savoie-Zajc, 2011). Les cinq critères relationnels sont d'autant plus importants qu'ils constituent aussi des principes fondamentaux du paradigme de recherche autochtone.

Enfin, je devais constamment réfléchir au critère de double vraisemblance de la recherche collaborative (Desgagné, 2001). Pour le respecter, j'ai négocié l'objet de formation et de recherche avec les enseignantes (cosituation), je leur ai offert de s'engager librement et de s'exprimer tout en me permettant de collecter les données (coopération), puis je leur ai proposé des activités professionnelles (coproduction).

La dernière partie de ce chapitre traite de quelques considérations éthiques et déontologiques dont j'ai tenu compte durant la recherche collaborative.

3.5 Les considérations éthiques et déontologiques de la recherche

Pour respecter les aspects déontologiques de la recherche, je devais d'abord obtenir le consentement du Conseil de bande de la communauté afin d'effectuer une recherche sur son territoire, et ce, même si le besoin de formation émanait en partie d'une demande du milieu. Une lettre officielle décrivant le projet de recherche a été acheminée aux membres du Conseil de bande. Lors d'une réunion tenue en mai 2014, ces derniers ont entériné ma demande et autorisé la réalisation de la recherche. La

lettre de confirmation est présentée à l'Annexe M, ce qui répond aux exigences de l'*Énoncé de politique des trois Conseils : Éthique de la recherche avec des êtres humains* (GER, 2010) concernant tout chercheur qui réalise une recherche en milieu autochtone. Cette étape fut la première sur le plan déontologique. En ce qui a trait à la demande du certificat éthique, je l'ai introduite à l'UQAM après avoir reçu l'autorisation du Conseil de bande. Le certificat d'éthique fut obtenu du Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains de la Faculté des sciences de l'éducation à l'UQAM en août 2014 (Annexe N).

Tel que noté dans l'étape de cosituation, je devais m'assurer que toutes les enseignantes participaient de façon volontaire à la recherche. Une rencontre avec elles a permis de leur présenter le projet. Celles intéressées étaient libres de signer ou non la feuille de consentement de participation (Annexe O). Les trois enseignantes ont accepté librement d'y participer.

Au-delà des procédures déontologiques et des questionnements éthiques liés à la participation des êtres humains en sciences de l'éducation, d'autres enjeux sociaux de niveau des macro-éthiques et des micro-éthiques peuvent découler (Martineau, 2007). Le niveau des macro-éthiques consiste pour le chercheur à se questionner sur l'usage des savoirs construits. À qui et à quoi serviront les résultats de cette recherche ? La communauté concernée en sera-t-elle « propriétaire » ? Le niveau des micro-éthiques correspond au quotidien du chercheur en relation avec les participants de l'étude. Tout au long du déroulement du projet de recherche, j'ai dû faire preuve d'ouverture et d'écoute à ce que vivent les participantes, mais aussi à mon rôle de chercheuse et non plus de consultante dans cette relation.

En ce sens, des défis supplémentaires se sont posés qui, pour reprendre les termes de Maheux (2013), sont liés aux mouvements éthiques de la recherche. Dans la

cosituation, la présentation de l'objet de recherche devait respecter un mouvement éthique vers l'autre dans lequel l'échange, l'écoute et le dialogue étaient possibles. Dans l'étape de coopération, je devais me préoccuper de la « réponse à l'autre », c'est-à-dire « faire » avec les participantes et « s'interroger » avec elles, sans perdre de vue ma sensibilité de chercheuse et mon engagement. Pour la coproduction, l'attente était tournée vers un « dire avec l'autre » (Maheux, 2013, p. 373). Ma préoccupation dans l'écriture de la thèse était alors de témoigner de l'implication des participantes, de faire entendre leur voix tout en assumant la responsabilité de cette parole dont je suis la principale auteure (Maheux, 2013). À cela s'ajoute la propriété intellectuelle des participantes en conservant leur anonymat (Plante, 2005). En effet, comment arrimer la présence des participantes à des congrès et l'apparition de leur nom en tant qu'auteures de matériel pédagogique tout en respectant leur anonymat? Ces réflexions éthiques ont constamment fait écho durant la recherche. Le prochain chapitre décrit la mise en œuvre de la recherche.

CHAPITRE IV

MISE EN OEUVRE DU PROJET

Ce chapitre décrit la mise en œuvre du projet portant sur les rôles des enseignantes atikamekws à l'éducation préscolaire en contexte de jeu symbolique pour favoriser l'émergence de l'écrit. Dans le récit de la recherche collaborative, le lecteur doit garder à l'esprit que le projet se déroule dans un contexte scolaire autochtone dont certains éléments peuvent être différents de celui qu'il connait, et conséquemment, le surprendre. D'ailleurs, l'enseignante B affirme que ce contexte est différent : « [...] j'ai déjà resté en ville avec mes propres enfants. Puis je trouve ça très différent, comment que les enfants y vivent ici » (Initiale[19], Ens. B, 09/12/14). Ce chapitre se divise en quatre parties. La première décrit l'orientation du projet avec les participantes. La deuxième répond au premier objectif de la recherche en présentant le portrait initial qu'occupe le jeu symbolique en classe et des activités en émergence de l'écrit proposées par les enseignantes. La réponse à ce premier objectif permet de décrire le contexte des classes et de coconstruire le projet de recherche avec les enseignantes. Cela rejoint d'ailleurs la conclusion du chapitre II informant de la nécessité de partir des pratiques courantes des enseignantes afin que la démarche collaborative proposée soit viable en contexte atikamewk. La troisième constitue le cœur du récit et rapporte le déroulement du projet qui consiste en quatre boucles itératives de planification, de mise en pratique dans la classe et d'analyse réflexive. Le chapitre se termine par le bilan du projet réalisé avec les enseignantes.

---

[19] Les propos rapportés proviennent de l'entrevue initiale. Afin de ne pas allourdir le texte, seul le mot « initiale » sera conservé.

4.1 L'orientation du projet avec les participantes

L'orientation du projet peut prendre différentes formes et elle constitue l'étape de cosituation dans la recherche collaborative. En raison du fonctionnement du programme de doctorat et des demandes de certificat d'éthique, ce n'est que le 16 septembre 2014 qu'une rencontre officielle a eu lieu pour présenter le projet aux enseignantes A et C en présence de l'éducatrice spécialisée et négocier avec elles l'orientation de la recherche[20]. Cette même rencontre est faite individuellement avec l'enseignante B la journée suivante. Aucune des enseignantes n'a souhaité modifier le projet, car il répondait à leurs besoins. Pour l'enseignante A, le projet rejoint ses intérérêts « surtout pour la lecture », alors que pour l'enseignante C, il lui procurera de la formation « puisque c'est la première fois qu'elle enseigne en maternelle » (Journal de bord, 16/09/14)[21]. Quant à l'enseignante B, elle « n'a souvent pas le temps de faire de la planification et de monter des activités [...], elle est bien contente que cela se fasse durant les heures de classe » (Journal de bord, 17/09/14). L'éducatrice spécialisée participera également au projet afin de bénéficier de l'aspect formation[22]. À la fin de ces rencontres, les enseignantes A et B acceptent de participer au projet à l'exception de l'enseignante C qui ne peut pas encore se prononcer : son poste actuel sera affiché dans les prochaines semaines. Je m'assure alors de convenir d'un horaire pour les rencontres de planification avec les enseignantes (Annexe H).

---

[20] Je rappelle que des discussions informelles ont lieu avec les enseignantes en plus des observations que je réalise dans les classes depuis les dernières années (voir la section 3.3.1.1).

[21] La référence du journal de bord concerne mes notes prises tout au long du projet.

[22] L'éducatrice spécialisée a participé à l'entrevue initiale ainsi qu'à la première rencontre de planification. Sa participation est de courte durée; les données recueillies auprès d'elle ne seront pas analysées dans la thèse, à l'exception de la première rencontre de planification.

Je réalise les entrevues semi-dirigées individuelles dans la semaine du 8 décembre 2014 avec les enseignantes A (38 minutes) et B (79 minutes, et cela à trois moments distincts) ainsi qu'avec l'éducatrice spécialisée (22 minutes). Quant à l'enseignante C (31 minutes), elle est absente et l'entrevue sera réalisée en mars 2015[23]. L'entrevue individuelle permet de dresser le portrait initial qu'occupe le jeu symbolique en classe et les activités d'émergence de l'écrit proposées par les enseignantes afin de répondre au premier objectif de la recherche (Annexe J). Durant les entrevues, il y a plusieurs dérangements; certaines personnes entrent dans le local et nous demandent des informations. Je dois donc momentanément arrêter l'entrevue et la poursuivre par la suite. L'enseignante B est plus volubile que les autres participantes : elle donne plusieurs exemples ou encore explique davantage ses propos. D'ailleurs, même si les questions sont en majorité ouvertes, les enseignantes A et C ont plutôt tendance à donner des réponses brèves. Je dois souvent reformuler la question, ce qui m'amène à poser une question fermée, puis à leur demander un exemple. De plus, je perçois ma difficulté à réaliser ces entrevues, « c'est un peu bizarre de faire des entrevues semi-dirigées [...] parce que nous travaillons déjà ensemble » (Journal de bord, 8/12/15). Ce malaise s'explique par le fait que j'utilise un canevas d'entretien et que cette manière de procéder m'amène à être dans mon rôle de chercheuse contrairement à celui de collègue dont j'avais l'habitude comme consultante. Ce malaise s'estompera durant les rencontres de planification, mais reviendra de nouveau pour les rencontres de bilan.

Les participantes semblent avoir hâte de participer au projet, bien que l'enseignante C paraisse moins motivée. Elle souligne qu'elle « n'était pas trop embarquée » dans le projet, mais que le fait d'en parler avec ses collègues l'a rassurée sur ses intentions (Bilan, Ens. C, 15/05/15). L'enseignante A a « hâte au projet » et ses attentes se

[23] L'enseignante C s'est jointe à une réunion de planification au mois de février, mais n'a pas fait la mise en pratique dans la classe. Elle a participé aux boucles 3 et 4 de la collecte de données.

situent davantage sur le plan « du matériel de jeu » (Initiale, Ens. A, 10/12/14). L'enseignante B souligne le temps de planification qu'elle aura avec ses collègues : « J'ai hâte d'expérimenter des idées. Peut-être pas tout à fait, tes idées à toi, mais ensemble, nos idées. Mais j'ai surtout hâte d'avoir du temps, enfin, pour le faire et d'être avec mes collègues » (Initiale, Ens. B, 14/12/14). Cette enseignante se questionne sur les activités de lecture et d'écriture qui seront réalisées dans le coin de jeu symbolique : « Comment on va faire pour introduire écriture et lecture ? » (Bilan, 15/04/15). Malgré cette préoccupation, elle accepte de participer librement au projet.

4.2 Le portrait initial

Dans le portrait initial qu'occupe la place du jeu symbolique en classe, quatre sous-thèmes sont analysés : le thème proposé aux enfants et les accessoires pour jouer, le matériel écrit, le temps de jeu et l'importance qu'accordent les enseignantes au jeu symbolique dans leur planification d'activités en classe. Quant à l'émergence de l'écrit, elle est explicitée selon trois sous-thèmes : l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, les coins et les activités et le soutien qu'offrent les enseignantes aux enfants pour leur faire découvrir l'écrit.

4.2.1 La place du jeu symbolique en classe

Dans chacune des trois classes (deux classes de maternelle 5 ans et une de maternelle 4 ans), un coin de jeu symbolique de dimension variable est présent. L'Annexe P illustre sous forme de photos les coins avant la mise en place de la recherche collaborative.

4.2.1.1 Le thème proposé et les accessoires pour jouer

Les trois enseignantes soulignent que le thème de jeu symbolique proposé aux enfants est la « maison ». Ils jouent des rôles qu'ils ont l'habitude de voir dans leur famille. « Dans mon coin maison, il y a des poupées, un téléphone, une cuisinette, une chambre à coucher pour les poupées [...] des aliments de plastique, des ustensiles » (Initiale, Ens. A, 10/12/14)[24]. Ce thème demeure le même tout au long de l'année, ce que l'enseignante C confirme : « Ben depuis septembre-là qu'il est pareil, que ça pas changé » (Initiale, Ens. C, 16/03/15). L'un des problèmes soulevé concerne le manque d'accessoires pour le modifier : « Ça serait vrai parce qu'il est toujours là, il reste tel quel, il change pas. J'ai pas d'accessoires que je pourrai faire pour qu'il change » (Initiale, Ens. B, 9/12/14). Le matériel de jeu est aussi similaire à l'intérieur des trois classes d'éducation préscolaire. Néanmoins, l'enseignante B souligne que certains parents lui ont donné du matériel de jeu, comme la cuisinette :

> Ce que j'ai, j'ai dû me débrouiller. [...] La cuisinette, quelqu'un me l'a donnée. [...] J'ai quand même un peu de vaisselle, un peu d'articles qu'ils peuvent faire semblant de cuisiner. Quelques poupées, mais pas beaucoup, juste quelques couvertures avec une caisse enregistreuse et un téléphone (Initiale, Ens. B, 9/12/14).

Même si le thème et le matériel de jeu restent le même pendant l'année scolaire, cette enseignante remarque que les enfants jouent à différents thèmes dans ce coin : « Ils jouent au professeur des fois. Papa et maman, des frères, puis des fois, coiffure ou docteur aussi » (Initiale, Ens. B, 9/12/14). Pour sa part, l'enseignante A ajoute des accessoires de jeu selon les saisons, comme des habits pour les poupées, pour rendre le coin attrayant. « Cet été, y'avait juste des linges d'été, puis là, durant l'hiver, y'a

[24] Les propos des enseignantes sont rapportés tels quels dans le texte. Pour les trois enseignantes, le français est leur langue seconde.

juste des affaires d'hiver pour les poupées » (Initiale, Ens. A, 10/12/14). Elle affirme qu'elle avait une « boîte de déguisements, les métiers » qu'elle ajoutait au coin de jeu symbolique lorsqu'elle faisait la « semaine des métiers », mais qu'elle a « perdu la boîte » et il ne lui reste que « le casque de pompier » (Initiale, Ens. A, 10/12/14). Pour expliquer le peu de matériel et le fait que le thème demeure le même, les enseignantes évoquent le manque de budget :

> Il manque de matériel et c'est ça qu'il fait que c'est toujours le même [...]. Je le trouve plate (le coin) [...]. J'essaie d'en racheter souvent avec le budget de l'école, mais, y'arrive jamais ou bien, il est épuisé, en tout cas, je suis bien découragée, [...] c'est toujours une question budget (Initiale, Ens. B, 9/12/14).

L'enseignante A préfère aussi « attendre la nouvelle école avant de commander »[25] (Initiale, Ens. A, 10/12/14).

4.2.1.2 Le matériel écrit

Les trois enseignantes confirment que leur coin de jeu symbolique est dépourvu de matériel écrit; aucun mot n'est affiché et aucun livre de lecture n'y est présent. Malgré cela, l'enseignante A fait parfois des activités de lecture et d'écriture : « Oui, mais pas souvent. Juste quand je le demande. Comme l'autre jour, c'était une personne qui travaille au restaurant. Puis y'avait un enfant qui faisait semblant de prendre une commande » (Initiale, Ens. A, 10/12/14). Pour enrichir le coin de jeu de matériel écrit, elle y ajoute parfois des crayons et du papier lorsque les enfants lui en demandent. Elle autorise aussi les enfants à y apporter des livres de lecture. « L'autre jour, j'avais demandé d'apporter trois ou quatre livres dans le coin maison, puis

[25] La réalisation du projet avec les enseignantes s'est faite avant la construction de la nouvelle école dans la communauté.

y'avait un enfant qui [...] disait qu'il était dans la bibliothèque à l'école secondaire » (Initiale, Ens. A, 12/12/14).

Malgré qu'aucun matériel écrit ne soit présent dans son coin de jeu, l'enseignante B a quelques idées pour l'enrichir : « J'aimerais ça au moins les images, puis faire le mot exact [...] Ils pourraient lire, comme visuellement. Parce qu'ils sont très visuels. Avec les articles, mettons, le pain, ça s'appelle en atikamekw *cipaw*, avoir l'image » (Initiale, Ens. B, 9/12/14). Elle a peu de temps pour réaliser ses idées, notamment en raison des semaines culturelles[26] et du nombre élevé de périodes en classe avec les enfants dans son horaire : « Je pense toujours à ça, mais je me dis, j'ai pas le temps. On a quand même les enfants plusieurs heures, nous autres, à cause des semaines culturelles. [...] Les spécialistes[27], ça arrive peut-être une fois, rarement deux fois » (Initiale, Ens. B, 9/12/14).

4.2.1.3 Le temps de jeu

Les trois enseignantes soulignent que les enfants jouent quotidiennement dans les coins de jeu de la classe; elles assurent une rotation et déterminent le nombre d'enfants qui iront jouer dans le coin de jeu symbolique. L'enseignante A explique : « Tous les jours. Je fais une rotation. Ben ça dépend, 10 à 15 minutes chaque atelier » (Initiale, Ens. A, 10/12/14). Le temps de jeu est similaire dans les deux autres classes. L'enseignante B explique son fonctionnement :

---

[26] Des semaines culturelles sont souvent intégrées au calendrier scolaire des écoles situées dans les communautés autochtones. Ces semaines permettent, notamment aux membres de la communauté d'effectuer des activités culturelles (ex. : chasse, pêche) selon les saisons.

[27] Les cours d'art traditionnel étaient auparavant donnés par l'enseignant d'éducation physique et de danse, ce qui permettait aux enseignantes à l'éducation préscolaire d'avoir des périodes libres pour planifier leurs activités. Depuis l'année scolaire 2014-2015, ces cours sont intégrés à leur horaire.

> Nous autres, c'est plus des périodes, après avoir fait des activités, mettons écriture. [...] Quand ils s'en vont dans les ateliers, ils peuvent aller là. Ça correspond à 20 minutes. Mais des fois quand on vient de faire une activité et on finit vite, des fois ça peut aller jusqu'à 25. Ils y vont aux 2-3 jours (Initiale, Ens. B, 9/12/14).

Les enseignantes A et C utilisent le même fonctionnement pour planifier leurs activités, c'est-à-dire qu'elles permettent aux enfants de jouer dans les ateliers lorsqu'ils ont terminé une activité dirigée. L'enseignante C le confirme : « Une transition. Je change mettons aux 15 minutes. [...] Ben s'ils ont fini leurs travaux, c'est ça que je vais faire » (Initiale, Ens. C, 16/03/15). L'enseignante B justifie ce fonctionnement :

> Au début, quand j'ai commencé la maternelle, avec enseignantes X et Y, elles me proposaient comme dans une période 1h de varier, mettons 15 minutes, chaque atelier, mais minuté. [...] J'arrivais pas à faire la rotation. [...] Elles faisaient un petit travail de 15-20 minutes et après elles les envoyaient dans les ateliers, mais avec des codes de couleur. Elles avaient plus d'années d'expérience, puis je l'ai essayé puis, j'ai bien aimé [...] (Initiale, Ens. B, 9/12/14).

Cette stratégie d'utilisation de codes de couleur semble provenir de la pratique des enseignantes à l'éducation préscolaire qui les ont précédées. De plus, la manière de fonctionner, c'est-à-dire de permettre aux enfants d'aller jouer dans les coins de jeu lorsqu'ils ont terminé une activité, s'avère être une méthode que les enseignantes de cette communauté utilisent pour mieux gérer leur classe. D'ailleurs, selon l'enseignante B, le coin de jeu symbolique doit être restreint afin de ne pas créer de conflits entre les enfants :

> Moi je trouve que dans les communautés [...], il est important d'en faire, mais pas trop toute la journée. Sinon, tu les perds. Ils sont habitués avec l'enseignante A de faire un petit travail, écriture ou mathématique. J'ai remarqué que quand je fais trop de jeux symboliques ou trop de jeux dans les

> ateliers, je vais les perdre. C'est eux autres qu'ils me disent, « on travaille-tu? C'est quand on va faire les mathématiques, qu'on va écrire, qu'on va bricoler? » [...]. Faut pas que je fasse trop de coins atelier ni trop de jeux libres [...]. Sinon, ils vont devenir tannants, ils vont s'agiter (Initiale, Ens. B, 9/12/14).

Dans les propos de l'enseignante, on perçoit également que les enfants sont habitués à alterner les périodes de jeu libre et les activités dirigées.

4.2.1.4 L'importance qu'accordent les enseignantes au jeu symbolique

Le jeu symbolique semble être important pour le développement des enfants bien qu'il soit difficile de bien saisir les propos des enseignantes à ce sujet puisque leurs réponses sont plutôt brèves. L'enseignante A donne priorité à d'autres matériels de jeu plutôt qu'à celui de jeu symbolique. « Moi je priorise souvent pour faire le bricolage, puis les jeux de table, au niveau mathématique » (Initiale, Ens. A, 10/12/14). Elle évoque le fait que les enfants éprouvent des difficultés de motricité fine pour justifier l'achat de matériel pour faire des activités de bricolage. Néanmoins, elle accorde quotidiennement du temps de jeu aux enfants dans le coin de jeu symbolique. Pour l'enseignante B, le jeu symbolique est très important pour le développement de l'enfant, et ce, même si le temps qu'elle y accorde ne prend pas tout l'espace dans sa planification. Sur une échelle d'importance de 1 à 10, elle indique : « 10 sur 10. En tout cas, c'est important pour moi. Je trouve que c'est la clé, tu peux pas, pas permettre d'aller jouer. C'est aussi important que le coin blocs ou les jeux de table. C'est vraiment essentiel. Même s'il fait pitié mon coin » (Initiale, Ens. B, 9/12/14).

Les trois enseignantes soulignent que les enfants peuvent développer plusieurs compétences en s'adonnant au jeu symbolique. Lorsqu'ils jouent avec des poupées,

ils apprennent « les parties du corps » et « la motricité fine quand ils habillent l'enfant » (Initiale, Ens. A, 10/12/14). Ils apprennent aussi certains concepts mathématiques : « [...] Quand ils font semblant de faire la cuisine, c'est quoi aussi, le mathématique, c'est comme mettons, ils font la cuisine et ils comptent le nombre » (Initiale, Ens. A, 10/12/14). Ils apprennent l'importance de respecter les règles à la maison, comme de « faire attention à la vaisselle, à la cuisine et de ne pas se brûler » (Initiale, Ens. C, 16/03/15). L'enseignante A évoque aussi le développement langagier des enfants et elle n'hésite pas à jumeler des enfants qui ne sont pas au même stade de développement :

> Je trouve ça très important. Parce que y'a des enfants qui ont des problèmes de langage [...]. Et des fois, je mets un enfant avec un problème de langage et un enfant très avancé. Parce que des fois, je n'ai pas le temps de faire le tour, quand ils sont en atelier. C'est eux autres qui enseignent comment (Initiale, Ens. A, 10/12/14).

L'enseignante B lie le jeu symbolique au développement cognitif de l'enfant par sa fonction imaginaire : « Ça fait développer beaucoup son, comment on appelle ça, tsé le fait qu'ils puissent s'imaginer (être un) dentiste, son imagination » (Initiale, Ens. B, 9/12/14). Elle indique que les enfants se développent sur le plan socioaffectif, notamment en exprimant librement leurs émotions, ce qui favorise leur estime de soi.

> Moi je trouve, ça fait développer beaucoup de choses, comme par exemple, leur estime [...]. Je trouve que ça leur permet aussi, comme quand ils jouent à la maman, le papa, ça leur permet de, c'est comme s'ils relâchaient un peu ce qu'ils vivent à la maison [...] Ils vont le verbaliser en jouant, leurs émotions [...], on dirait qu'ils vont évacuer des choses (Initiale, Ens. B, 9/12/14).

En résumé, les enseignantes accordent quotidiennement aux enfants le droit de jouer dans le coin de jeu symbolique, mais elles dirigent leur choix d'atelier. Ce droit de jouer semble comparable à une « permission » donnée aux enfants lorsqu'ils ont

terminé une activité dirigée. Néanmoins, elles perçoivent le jeu symbolique comme important pour le développement moteur, langagier, cognitif et affectif des enfants. Elles parlent de leur coin de jeu comme d'un endroit peu attrayant, puisque le thème est identique au cours de l'année et qu'il est peu diversifié en termes de matériel de jeu et de matériel écrit. Le manque de temps pour l'enrichir, mais principalement le manque de budget sont évoqués comme raisons. La prochaine partie concerne le portrait initial en lien avec les activités en émergence de l'écrit proposées par les enseignantes.

4.2.2 L'émergence de l'écrit

Dans l'entrevue initiale, sept questions portant sur l'émergence de l'écrit étaient davantage orientées sur le jeu symbolique, la perspective adoptée dans cette thèse. Toutefois, deux autres questions ont été posées de manière plus générale. La première concerne la manière dont les enseignantes voient l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, et la deuxième, les activités qu'elles mettent en place dans la classe pour favoriser l'émergence de l'écrit chez les enfants. Les propos rapportés dans cette section sont tirés des données relatives à ces deux questions.

4.2.2.1 L'apprentissage de la lecture et de l'écriture

Pour les enseignantes, les enfants apprennent à lire et à écrire grâce aux mots qu'ils voient dans leur environnement écrit, donc en associant les images avec les mots affichés correspondants. De plus, elles semblent séparer le processus de l'apprentissage de la lecture de celui de l'écriture. L'enseignante A dit : « La lecture par des images [...] avec des mots écrits [...] des lectures en groupe. Puis l'écriture,

c'est, moi c'est plus, heu, leur nom, les chiffres, les formes » (Initiale, Ens. A, 10/12/14). Bien qu'elle parle de livres de lecture, elle explique peu son exemple et il est difficile de saisir ce qu'elle entend par « lecture de groupe ». L'enseignante C considère que les enfants doivent d'abord apprendre l'alphabet pour être capables de lire et d'écrire : « Premièrement c'est ça, les alphabets. En atikamekw, premièrement, c'est en atikamekw ici les consonnes, les voyelles » (Initiale, Ens. C, 16/03/15). L'environnement familial ou la présence d'un adulte ne semble pas faire partie des explications de ces enseignantes concernant le concept d'émergence de l'écrit. Cependant, l'enseignante B évoque son rôle de guide :

> Moi, je pense qu'ils apprennent à lire comme avec des images. [...] L'affiche avec les images la température dehors, eux autres, à tous les matins, ils vont me lire l'image, ils vont faire une phrase, aujourd'hui dehors, il fait. [...] C'est sûr qu'au début, on a tout lu, mettons, il fait soleil, en atikamekw on dit ça. Je les ai comme un peu guidés au début. Mais à force de le faire tout le temps, eux autres, c'est rendu qu'ils savent. Ils lisent (Initiale, Ens. B, 09/12/14).

Pour cette enseignante, l'enfant découvre la lecture en participant quotidiennement à des activités où il peut découvrir l'écrit dans son environnement avec l'aide de l'adulte. Toutefois, l'utilité des livres est absente de son explication. Qu'en est-il des coins aménagés et des activités proposées par les enseignantes ?

4.2.2.2 Les coins aménagés et les activités proposées par les enseignantes

Les enseignantes ont aménagé des coins de jeu dans le but de favoriser l'émergence de l'écrit. Par exemple, l'enseignante A parle de son coin bricolage comme d'un endroit où les enfants pratiquent l'écriture de façon libre : « J'ai le coin bricolage, il y a la peinture là-dedans, la plasticine, des petites perles aussi, puis heu, comment on

appelle ça, c'est comme des translettres[28], ce sont des images » (Initiale, Ens. A, 10/12/14). Dans ce coin, les enfants peuvent utiliser différents matériaux pour écrire. Même si elle n'en fait pas mention lors de l'entrevue initiale, une vingtaine de livres de *Walt Disney* en français sont accessibles dans le coin de rassemblement (Journal de bord, 10/12/14).

La classe de l'enseignante B comprend un coin lecture, qu'elle nomme « un coin bibliothèque » (Initiale, Ens B., 09/12/14). Une vingtaine de livres de Walt Disney et des casse-têtes sont mis à la disposition des enfants. Elle précise qu'elle n'a « pas beaucoup de livres [...]. Mais quand on fait une période de lecture, c'est comme je leur dis, c'est comme si on était à la bibliothèque, mais quand je dis, livres et casse-tête, là, je leur permets de parler ». Elle utilise ce coin davantage le matin pour attendre les enfants qui arrivent « beaucoup en retard » (Initiale, Ens. B, 09/12/14). Elle demande aux enfants présents de s'asseoir à la table et de lire le livre en silence. Elle parle également de son coin d'écriture : « J'ai aimé mettre, atelier écriture. Lecture et écriture [...] Mais là aujourd'hui, j'ai mis plein d'affiches, des mots étiquettes [...] des petites affiches. J'ai fait par exprès de placer l'alphabet en français parce qu'ils en ont dans leur nom » (Initiale, Ens. B, 09/12/14).

Durant l'entrevue, l'enseignante C aborde peu le thème des coins dans sa classe. En septembre 2014, aucun coin d'écriture et de lecture n'est présent. Il y a quelques livres de Walt Disney sur une étagère, ce qu'elle confirme : « Parce qu'au début, quand il y en avait pas, les jeunes, ils venaient pas dans les coins lecture, à cause, on n'avait pas assez de livres » (Initiale, Ens. C, 16/03/15). Une stagiaire en éducation spécialisée a aménagé un coin lecture-écriture; les enfants ont accès depuis février 2015 à des livres en atikamekw et en français, autres que ceux de Walt Disney.

[28] Ce matériel se compose d'une planche de plastique transparente comprenant les lettres de l'alphabet où les enfants peuvent les retranscrire avec le modèle sur une feuille.

Lorsque les enseignantes parlent des activités en émergence de l'écrit, elles distinguent celles qui favorisent la lecture de celles qui favorisent l'écriture. Une activité proposée est la lecture de livres, bien qu'elles émettent peu de détails concernant sa fréquence et la manière dont elles font la lecture. L'enseignante A souligne : « Les enfants aiment bien ça les histoires. Et j'ai plus de facilité avec ça. [...] Histoires avec des livres » (Initiale, Ens. A, 10/12/14). Néanmoins, elle doit traduire l'histoire en atikamekw, ce qui rend sa lecture plus difficile : « Parce que je trouve ça difficile. Faut que je le lise avant, l'histoire. Puis je le traduis après » (Initiale, Ens. A, 10/12/14). Elle évoque le fait que les enfants ont peu accès à une diversité de livres en atikamekw ou à des affiches représentant leur culture : « Moi j'aimerais ça avoir des livres au niveau de ma culture à moi. Comme des images dans ma culture » (Initiale, Ens. A, 10/12/14). Par ailleurs, elle demande aussi aux enfants de raconter des histoires à l'oral sur ce qu'ils ont vécu : « Bien des fois, je fais le tour, qui se content des histoires eux autres. C'est quoi qu'ils ont rêvé, c'est quoi qu'ils ont fait hier » (Initiale, Ens. A, 10/12/14). L'enseignante B autorise aussi la présence de livres en français dans sa classe « Mais moi je prends pareil les livres en français et je les traduis quand même. Pas mot à mot, mais à ma manière [...] parce qu'il y a plus de diversité avec des livres en français » (Entrevue, Ens. B, 9/12/14). Depuis que le coin de lecture et d'écriture est aménagé, l'enseignante C lit presque quotidiennement une histoire aux enfants :

> Quasiment tous les matins, je lis une histoire avec les enfants. Je vais choisir un livre, chaque matin. Pour l'écoute aussi. Je fais des résumés. Je fais comme des compréhensions de texte aussi. Je donne mettons une question puis ils me répondent si c'est bien ça qu'ils ont entendu de l'histoire (Initiale, Ens. C, 16/03/15).

Une stratégie mise en place par l'enseignante B est l'affichage de mots, bien qu'elle manque de temps pour le faire : « Ben le matériel. Je me dis tout le temps, oui je vais le construire mes mots étiquettes, mes images, mais j'ai jamais le temps » (Initiale,

Ens. B, 09/12/14). Pour favoriser l'émergence de l'écrit, elle réalise aussi des jeux de conscience phonologique avec son groupe d'enfants : « Des fois on fait des petits jeux avec nos sons à nous autres, mettons Pè, qu'est-ce qui commence par la lettre Pè. Puis là, je prends en note ce qu'ils me disent » (Initiale, Ens. B, 09/12/14). Cette activité l'amène à créer un abécédaire et des fiches d'activités d'écriture en fonction de l'intérêt des enfants :

> Je me construis mon propre livre avec les mots que les enfants m'ont dit. Mais ça prend beaucoup de mon temps. Mettons, je vais faire, Rè. On a tout trouvé les mots, puis je les garde et j'écris les mots sur ordi et on fait une activité, on encercle la lettre Rè. [...] C'est plus réel je trouve. Si c'est moi qui aurais tout trouvé les mots, ça aurait pas fait une activité qui vient les chercher (Initiale, Ens. B, 09/12/14).

L'enseignante B donne aussi des informations aux enfants concernant la clarté cognitive, une des composantes de l'émergence de l'écrit, notamment en leur montrant les lettres majuscules et minuscules et en différenciant l'alphabet français de l'atikamekw : « [...] Majuscule, minuscules. Ça c'est en français, dans leur langue y'a un autre mot. Puis ils me demandent pourquoi y'a beaucoup de lettres a,b,c , nous autres y'en a pas beaucoup, on a 15 lettres (Initiale, Ens. B, 09/12/14).

Toutes les enseignantes affirment qu'une des activités qu'elles mettent en place pour favoriser l'écriture est la copie des lettres et des chiffres. Cette activité dirigée se réalise à la table. « Chaque mois, les enfants ici, depuis que j'ai commencé, ils aiment ben ça tracer » (Initiale, Ens. A, 10/12/14). Les trois enseignantes varient les matériaux qu'elles donnent aux enfants, comme des « cordes » (Initiale, Ens. A, 10/12/14) et de « la pâte à modeler » (Initiale, Ens. C, 16/03/15). L'enseignante B donne un exemple :

> J'ai fait étamper l'écriture des chiffres. Puis moi je voulais utiliser une autre chose que crayon et plasticine pour écrire parce que je travaille beaucoup avec ça. Là, je voulais faire une autre forme d'écriture, mais avec les tampons bingo [...] Aussi, je leur fais écrire avec des petits bâtons ou avec des jetons qu'on a. [...] En manipulant, puis en déchirant les tapes[29], ils essaient d'écrire les chiffres, les noms. Ça c'est un outil que j'ai comme heu, découvert, en intégrant en même temps, la manipulation, de déchirer. [...] Et ça travaille beaucoup plus que le crayon dans le fond. J'ai découvert la magie des tapes (Initiale, Ens. B, 9/12/14).

Elle souligne que la motivation des enfants est plus grande pour l'apprentissage de la lecture et de l'écriture lorsqu'ils peuvent utiliser différents matériaux pour écrire comparativement à l'utilisation d'un crayon puisqu'ils « aiment ça faire d'autres expériences, des formes d'écriture, pas juste, crayons » (Initiale, Ens. B, 9/12/14). Quant à l'enseignante C, sa réponse est brève, mais elle considère qu'il y a une progression dans l'apprentissage de l'écriture. Elle commencerait par leur faire apprendre l'écriture des lettres, puis des syllabes; ils ne sont pas au stade d'écrire des mots : « Ben l'écriture, j'ai pas donné encore d'écriture [...] plus des lettres encore. Là, je vais commencer des syllabes » (Initiale, Ens. C, 16/03/15).

Voyons le soutien qu'offrent les enseignantes aux enfants en émergence de l'écrit.

4.2.2.3 Le soutien qu'offrent les enseignantes aux enfants en émergence de l'écrit

L'enseignante A considère la maternelle quatre ans comme étant un programme important à la base de la scolarisation : « Ben moi, je trouve que c'est important, parce que c'est ici qu'ils viennent chercher la base pour la maternelle » (Initiale, Ens. A, 10/12/14). L'enseignante B perçoit son rôle comme étant un modèle pour

[29] L'enseignante utilise l'expression « tapes » pour parler de ruban adhésif de couleur.

permettre aux enfants de « s'éveiller dans le monde de l'écriture et de la lecture » (Initiale, Ens. B, 9/12/14). Elle ajoute : « Ça serait plus instruire, mais dans le sens en éveil, donc éveiller pour qu'ils soient prêts pour le primaire. C'est ça dans le sens de mathématique ou bien écriture, ça serait plus éveiller, susciter l'intérêt, leur intérêt » (Initiale, Ens. B, 9/12/14).

Pour sa part, l'enseignante C éprouve de la difficulté à soutenir les enfants en émergence de l'écrit. « Pour moi, c'est un peu difficile pour trouver comment faire. [...] Ben c'est ça, c'est ma compétence aussi. Je suis juste une remplaçante. Ils m'ont placée de même » (Initiale, Ens. C, 16/03/15). Elle évoque son manque de formation et le fait qu'elle n'a jamais été enseignante à l'éducation préscolaire. Toutefois, elle se préoccupe des apprentissages des enfants et se questionne sur comment en arriver à ce qu'ils reconnaissent les chiffres et les lettres plutôt que de les réciter :

> Comme là les alphabets, ils connaissent leur alphabet p-t-k, comme a-b-c-d-e. Mais quand je montre une lettre, mettons ça, ils le savent pas encore. Ça j'ai fait depuis la semaine passée de montrer à chacun c'est quoi ça. Là ils ne savent pas encore. [...] Même de 0 à 10 (Initiale, Ens. C, 16/03/15).

Le défi de l'enseignante B consiste à motiver les enfants dans leurs apprentissages : « [...] Le fait qu'ils se concentrent à la tâche, qu'ils soient comme un peu éveillés dans l'activité, c'est ça mon défi. Parce que, veut ou veut pas, les enfants arrivent ici et ils ont des préoccupations à la maison » (Initiale, Ens. B, 09/12/14). Elle se préoccupe aussi du manque de soutien parental chez certains enfants concernant la lecture et l'écriture en atikamekw et en français. Elle explique :

> Ben je trouve ça dur, parce qu'y'a vraiment, les parents ont inscrit leur enfant pour apprendre à lire et à écrire en atikamekw, mais ils sont pas conscientisés là-dedans. Ils vont compter en langue française, alors que son enfant apprend en langue atikamekw. Ils sont mêlés. Et je trouve ça, ben comme très

> (Chercheuse : difficile ce dilemme?) Ouain et ils peuvent pas aider leur enfant ou bien ils savent pas compter. Ils savent pas lire (Initiale, Ens. B, 09/12/14).

Bref, les propos des enseignantes révèlent qu'elles ne se situent pas dans le courant d'émergence de l'écrit, mais dans le courant de maturation par le fait notamment qu'elles distinguent les activités de lecture et d'écriture; le rôle de l'adulte et le rôle de l'environnement écrit familial et communautaire sont peu présents. De plus, des activités dirigées (ex. : copier des lettres et des chiffres) sont mises en place par chacune d'entre elles. La pratique d'écriture libre est présente principalement dans le coin bricolage ou le coin écriture. Les livres de lecture sont peu diversifiés. Elles abordent très peu leur rôle pour faire apprendre la lecture et l'écriture. Cependant, elles ont le souci de varier les matériaux pour développer l'intérêt des enfants à l'écriture. Leurs défis sont leur manque de formation concernant l'émergence de l'écrit et le contexte de bilinguisme dans lequel sont instruits les enfants. Le concept d'émergence de l'écrit n'est pas intégré à celui du jeu symbolique, mais elles sont ouvertes à combiner cette approche en classe. Dans la prochaine partie portant sur la coconstruction du projet, le récit de la recherche collaborative vécu avec les enseignantes est décrit.

4.3 La coconstruction du projet

Cette partie décrit le déroulement du projet avec les trois enseignantes tel qu'il s'est vécu dans la communauté atikamekw. Il s'agit de l'étape de coopération de cette recherche collaborative qui correspond aux boucles itératives de planification d'un coin de jeu symbolique enrichi de matériel écrit, de mise en pratique dans la classe par les enseignantes et de retour réflexif.

Durant la première semaine, je me rends compte « qu'il faut être sur place avec les enseignantes » (Journal de bord, 21/01/15). Les rencontres de planification ont lieu le mercredi après-midi et je travaille dans la communauté depuis le lundi matin. Mon travail de consultante me permet de m'ajuster et de mieux organiser les activités entourant cette recherche, notamment en ce qui concerne la logistique de trouver des remplaçantes : « J'ai trouvé deux remplaçantes à 11 h 35, les cours commencent à 12 h 30. J'étais vraiment soulagée, mais j'ai peu travaillé comme consultante le matin, trop occupée à trouver des remplaçantes » (Journal de bord, 21/01/15).

Chaque rencontre de planification se déroule au Conseil de bande et dure environ deux heures, même si le temps planifié est de 3h. Durant les rencontres, les participantes discutent parfois entre elles en atikamekw; je leur laisse le temps de discuter et leur demande ensuite de me traduire la conversation; ce qu'elles font. Pour ne pas nuire à la cohérence du contenu et aider la mémoire du lecteur, je rappelle que le récit décrit les quatre boucles réalisées avec les enseignantes : le restaurant, le centre de santé, la construction et la chasse.

4.3.1 La boucle 1 : le restaurant

4.3.1.1 La première rencontre de planification

Au début de la rencontre tenue le 21 janvier 2015, je prends le temps de réexpliquer le projet aux participantes. Je leur propose de partir d'un thème pour le coin de jeu symbolique qui est déjà présent dans leur classe afin qu'elles puissent se familiariser avec le projet. Les enseignantes A et B ainsi que l'éducatrice spécialisée sont d'accord. Les thèmes déjà présents et nommés par les participantes sont l'*épicerie* et le *restaurant* alors que je nomme le thème de la maison. Celles-ci retiennent celui du

restaurant parce qu'il est possible « d'inclure les mets traditionnels », puis « d'élaborer un menu, donc les enfants vont faire une lecture » (Planification, éducatrice spécialisée, 21/01/15). Elles nomment d'autres thèmes pour le projet : le secrétariat, l'école, les princesses et la chasse.

Ensuite, les participantes énumèrent le matériel nécessaire à l'aménagement du coin du restaurant (photo 5, Annexe Q)[30]. Je propose comme exemple un rôle que les enfants peuvent jouer dans le coin de jeu symbolique, celui du serveur. Les autres rôles (cuisinier, client, plongeur, caissier) sont nommés par les enseignantes. Quant au matériel écrit, l'éducatrice spécialisée propose d'avoir un menu, l'enseignante A suggère d'ajouter des calepins pour permettre à la serveuse d'écrire, et l'enseignante B, d'afficher des mots écrits. Cette dernière suggère : « J'avais pensé à mettre, comme des genres d'affiches [...], des mots à utiliser tout le temps, mettons, *cipakwan*, ça veut dire cuisine » (Planification, Ens. B, 21/01/15). Cette enseignante remarque que les enfants empruntent certains mots à la langue française:

> Cuillère, ils vont toujours dire, je n'ai pas de cuillère, [...] ça serait bon qu'ils puissent apprendre le mot emikan, ça c'est cuillère dans ta langue. Afficher aussi des mots étiquettes. Mais un peu de tout, cuillère, fourchette. En même temps, ils apprennent (Planification, Ens. B, 21/01/15).

Le menu du restaurant (photo 6, Annexe Q) s'élabore avec les participantes. Les enseignantes A et B réfléchissent à l'écriture des mots atikamekws, alors que l'éducatrice spécialisée cherche sur Internet des images pouvant être ajoutées au menu. Il est 15 h 05 lorsque nous terminons l'écriture du menu et les participantes me

[30] J'ai mis à la disposition des enseignantes des revues de matériel de jeu afin qu'elles puissent s'en inspirer pour planifier le coin de jeu.

rappellent qu'elles ont une réunion à 15 h 30 à l'école[31]. J'ai alors décidé de finaliser seule le montage du menu.

Les mots qui seront affichés dans le coin de jeu symbolique sont ensuite énumérés par les participantes. Elles semblent avoir de la difficulté à traduire certains mots dans leur langue. Par exemple, pour le mot restaurant, elles parlent du mot *mitsukan, endroit pour manger.* Elles se questionnent sur sa traduction et préfèrent écrire ce mot en langue française étant donné son utilisation fréquente par les enfants. En plus du menu et du napperon, cinq mots sont choisis pour être affichés dans le coin de jeu symbolique : 1) *kwei* (bonjour); 2) *restaurant*; 3) *miro mitciso* (bon appétit); 4) *ka ici kicikasonaniwok* (caisse); 5) *ka ici tcipakwaniwok* (cuisine).

La dernière partie de la rencontre consiste à réfléchir sur les rôles des enseignantes en contexte de jeu symbolique pour favoriser l'émergence de l'écrit. Il reste peu de temps à la rencontre, soit une dizaine de minutes. Or, cette partie semble plus difficile à comprendre pour les participantes. Lorsque je soulève la question sur ce « qu'on peut faire pour favoriser la lecture et l'écriture », les participantes restent silencieuses pendant une minute. Je donne un exemple pouvant susciter la réflexion : « Si un enfant voulait écrire le menu, je pourrais lui dire de l'écrire sur le calepin ou encore je lui montrerais comment faire » (Planification, Chercheuse, 21/01/15). À la suite de cet exemple, les participantes ne semblent pas avoir d'autres idées. Je reformule ma question pour qu'elles en comprennent le sens. L'éducatrice spécialisée décrit ensuite une situation en guise d'exemple : « L'enseignante pourrait faire le client et elle va regarder avec la serveuse pour faire sa commande. Puis peut-être dire à l'enfant qu'elle aimerait commander ça en pointant le menu, puis l'enfant pourra le copier » (Planification, éducatrice spécialisée, 21/01/15). À la suite de sa proposition, aucun

[31] Les rencontres de planification se sont terminées à 15h25 plutôt qu'à 16h, pour les quatre boucles, les enseignantes ayant souvent eu une réunion avec le personnel de l'école.

autre rôle n'est énuméré par les participantes. J'interviens pour nommer un rôle en lien avec la fonction de l'écrit :

> Si vous êtes le serveur, puis vous êtes en train d'écrire le menu, vous pourriez mentionner aux enfants que vous êtes en train d'écrire le menu, parce qu'il faut que vous alliez porter le menu au cuisinier. Pour qu'on se rappelle, c'est quoi que vous allez dire [...]. Vous montrez aux enfants à quoi sert l'écrit (Planification, chercheuse, 21/01/15).

Aucun autre exemple n'est énuméré par les participantes. L'enseignante B dit : « Je sais pas pourquoi on bloque [...], on est déjà dans l'autre réunion » (Planification, Ens. B, 21/01/15). Puisqu'elles pensent déjà à leur prochaine réunion avec la direction de l'école, je mets fin à cette partie de discussion pour leur présenter le journal de bord des participantes. Un cahier et un enregistreur numérique sont mis à leur disposition[32]. La rencontre se termine par une appréciation positive du projet par les participantes qui semblent aimer ce moment de partage. « C'était comme la première fois qu'on se parlait pour nos ateliers. On n'a jamais le temps dans nos réunions d'équipe. On ne parle pas de ça. On devrait faire ça plus souvent » (Planification, Ens. B, 21/01/15).

4.3.1.2 Départ de la communauté et planification de la mise en pratique

Mon départ de la communauté s'effectue le jeudi soir, à la fin de ma semaine de travail comme consultante. La communauté est située à environ quatre heures de route du Saguenay-Lac-Saint-Jean, mon lieu de résidence[33]. Je consacre la journée du

[32] Les enseignantes n'utiliseront pas cet outil réflexif durant le déroulement du projet.

[33] Mes départs de la communauté se sont effectués à trois autres reprises, après les rencontres de planification. Ils sont similaires en ce qu'ils consistent aux tâches récurrentes d'achat et de fabrication du matériel de jeu.

vendredi à acheter le matériel de jeu dans quatre magasins de la région. Afin que les coins de jeu symbolique puissent se ressembler dans chacune des classes, les jouets sont achetés en double ou en triple, ce qui constitue un défi supplémentaire. Je consacre la journée du samedi à la fabrication du matériel de jeu (menu, mots écrits, napperon, etc.). Pour rendre ce projet réaliste pour le contexte scolaire autochtone, je fixe un budget maximal de 300 $ pour chaque coin de jeu[34].

4.3.1.3 La mise en pratique dans la classe et le retour réflexif

Mon retour vers la communauté s'effectue le lundi matin. À mon arrivée, j'apprends que l'école sera fermée le mardi matin puisqu'une température hivernale très froide est annoncée. La mise en pratique prévue pour le mardi matin est reportée au mardi après-midi. J'installe, avec l'aide de la stagiaire en éducation spécialisée, les coins de jeu le lundi après-midi, au départ des enfants. Chaque coin est aménagé en fonction de l'espace disponible et du mobilier déjà en place (photos 7 et 8, Annexe Q).

Le déroulement de la mise en pratique 1 avec l'enseignante A

La mise en pratique se déroule le mardi durant la dernière période de la journée. L'enseignante choisit quatre enfants, dont deux qui ont des difficultés de langage. « J'avais pris deux jeunes qui avaient un problème de langage pour qu'ils puissent nous entendre parler » (Retour réflexif, Ens. A, 27/01/15). Elle indique aux autres enfants dans quel coin aller jouer pour le reste de la période.

---

[34] Le montant d'argent consacré à l'achat des jouets provient de ma bourse doctorale Vanier.

L'enseignante se dirige vers le coin de jeu symbolique, prend le menu et joue le rôle d'une serveuse. Elle se rend compte que seuls deux enfants sont dans le coin. Elle en nomme deux autres pour les rejoindre. Pour commencer le jeu, l'enseignante aide l'un des enfants à mettre le déguisement de serveur. Elle lui indique des actions que son personnage peut faire : « Elle sort un calepin et un crayon, elle dit à l'enfant qu'il pourra écrire et prendre les commandes » (Mise en pratique, Ens. A, 27/01/15)[35]. L'enseignante devient ensuite la serveuse. Elle « prend en note le menu d'un client » qu'elle écrira sur le calepin. Un enfant la questionne sur ce qu'il y a sur le napperon et l'enseignante lui lit en atikamekw ce qu'il est écrit (assiette, fourchette, couteau, cuillère). « Un enfant lui demande d'avoir un bébé; elle sort une poupée de l'étagère ». L'enseignante autorise l'ajout de matériel. Elle change de rôle et redevient la cliente. « Elle commande de la liqueur au restaurant et un enfant prend en note la commande sur le calepin ».

Par la suite, j'interviens pour demander à l'enseignante si elle a utilisé les mots écrits. Elle me répond « pas encore » et ne les utilisera pas durant la mise en pratique, en justifiant « parce qu'ils avaient déjà commencé » à jouer (Retour réflexif, Ens. A, 27/01/15). L'enseignante joue toujours le rôle de la cliente. Elle fait semblant de manger. Elle utilise le « menu du restaurant et le montre souvent aux enfants ». Elle se lève ensuite de sa chaise pour aller payer à la caisse. Elle sort de la zone de jeu pendant 5 minutes pour aller laver les tables dans la classe. Lorsqu'elle retourne dans l'aire de jeu, elle « fait semblant de lire le menu. Elle appelle un enfant pour commander », ce qui incite l'enfant à commencer à écrire sur le calepin. L'enseignante se retourne ensuite vers moi pour m'indiquer qu'un enfant est

[35] Les citations mises entre guillemets dans la section du déroulement des mises en pratique proviennent respectivement des notes d'observation de la chercheuse lors des mises en pratique par les enseignantes. En cas d'avis contraire, la source sera indiquée dans le texte.

« plongeur ». Je lui indique « qu'elle peut lui demander quel rôle il joue pour valider ce qu'elle voit ». Elle me répond « c'est ce que j'ai fait tantôt ».

À 15 h 05, l'enseignante A mentionne aux enfants que c'est le temps de ranger pour aller prendre l'autobus. Les enfants ont joué 35 minutes dans le coin de jeu et l'enseignante était présente à l'intérieur de l'espace de jeu pendant 30 minutes. L'enseignante n'est pas intervenue dans les autres coins de jeu, mais je note « qu'elle surveille le jeu des autres enfants en jetant un coup d'œil ». Le retour réflexif dure environ huit minutes et s'effectue après la mise en pratique, une fois que les enfants sont partis prendre l'autobus. Le retour réflexif me semble bref, l'enseignante verbalise peu le déroulement de sa mise en pratique et elle doit également quitter la rencontre pour une autre réunion.

Le déroulement de la mise en pratique 1, enseignante B

La mise en pratique se déroule un mercredi matin. Les enfants ont déjà joué avec le matériel la journée précédente avec une remplaçante. L'enseignante B arrive avec cinq minutes de retard pour le début des cours. Je lui propose de faire la mise en pratique ce matin puisqu'elle a les enfants pendant deux heures. Elle accepte ma proposition. Elle rassemble les enfants dans le coin pour expliquer le déroulement et se questionne sur le nombre d'enfants qui iront jouer. Je lui propose qu'elle peut facilement faire jouer quatre enfants dans le coin (ils ne sont que sept dans la classe ce matin)[36]. Les quatre enfants s'installent dans le coin pour commencer à jouer et

[36] La majorité du temps, les enseignantes permettent aux enfants d'être deux dans chaque coin de jeu de la classe.

l'enseignante règle une minuterie pour 45 minutes[37]. Elle sort de sa classe pour ajuster la température du chauffage. Elle revient dans sa classe 10 minutes plus tard.

Dès son retour, elle se joint au jeu des enfants : « Elle s'installe à la table et prend le menu. Elle pointe le mot écrit et mentionne ce qu'elle veut manger. L'enfant qui joue le rôle de la serveuse fait semblant d'écrire » (Mise en pratique, Ens. B, 28/01/15). Elle tient de la monnaie dans sa main et paye son repas à la serveuse. Un enfant ajoute deux poupées dans le coin de jeu. L'enseignante « suit le jeu proposé en mentionnant que ce sont ses jumelles. Elle continue de jouer le rôle de la cliente et fait semblant de manger ce que le cuisiner lui prépare ». Un enfant sort de l'aire de jeu et fait semblant de frapper sur un clavier d'ordinateur. L'enseignante se retourne vers lui et approuve verbalement son rôle. La « serveuse » apporte le téléphone à l'enseignante. L'enseignante « suit le jeu et fait semblant de répondre au téléphone ». Elle se dirige ensuite vers la caisse pour payer et « donne son argent. Elle demande à la serveuse comment ça a coûté ». Un enfant lui demande de quitter le restaurant afin qu'il puisse nettoyer les tables. Elle « fait semblant d'avoir une urgence » et « quitte l'aire de jeu ». Les enfants s'échangent les rôles.

Elle me demande si un nombre supérieur d'enfants peut venir jouer puisque le « caissier n'a pas grand-chose à faire [...] habituellement, les enfants jouent de 20 à 25 minutes dans le coin, mais avec plus d'enfants, je pourrais rajouter de 10 à 15 minutes ». Je lui réponds qu'un nombre plus élevé d'enfants favorisera des interactions sociales entre eux. L'enseignante retourne ensuite s'asseoir au restaurant. Les enfants lui apportent le menu et elle « commande de nouveau. La serveuse recopie les lettres qui étaient sur le menu ». L'enseignante mentionne aux enfants qu'elle souhaite manger un dessert. « Deux enfants sortent le gâteau », un jouet qui

[37] Chaque classe possède une minuterie. Les enseignantes utilisent cet outil pour les périodes de jeu, pour les activités dirigées ainsi que pour les périodes de relaxation.

était jusqu'alors demeuré sur l'une des étagères. La serveuse retourne voir l'enseignante pour prendre sa commande. Le thème du restaurant se change en celui de l'hôpital. C'est l'enseignante qui le propose, tel que le montre cet extrait :

> Deux poupées tombent de la chaise. L'enseignante mentionne aux enfants qu'il y a eu un accident et qu'il faut appeler l'ambulance. Deux enfants proposent de téléphoner, alors que l'enseignante leur propose de sortir la valise du médecin. Deux enfants et l'enseignante sortent de l'aire de jeu du restaurant pour se diriger vers l'hôpital. L'enseignante joue le rôle du parent, alors que les deux enfants jouent les rôles des chirurgiens (Mise en pratique, Ens. B, 28/01/15).

Un enfant ajoute du temps à la minuterie pour poursuivre la période de jeu, ce que l'enseignante B accepte. Huit minutes plus tard, l'enseignant en éducation physique vient chercher les enfants dans le local; le jeu se termine à ce moment. Les enfants ont joué au total 50 minutes, alors que l'enseignante a été présente avec eux pendant une période de 38 minutes. Elle mentionne que le jeu a « passé vite [...] j'ai pas regardé l'heure et j'étais occupée à jouer » (Retour réflexif, Ens. B, 28/01/15). Toutefois, elle se sent mal à l'aise vis-à-vis des enfants avec qui elle n'a pas joué. « Je me sentais un peu, comme si j'avais abandonné mes élèves. Une chance que ce matin, je suis arrivée avec des blocs » (Retour réflexif, Ens. B, 28/01/15). Ces nouveaux jouets lui ont permis d'avoir une meilleure gestion de sa classe. Le retour réflexif se déroule après la mise en pratique et dure 28 minutes. L'enseignante est volubile et explique le déroulement de sa mise en pratique.

Durant cette mise en pratique, l'enseignante demeure une partenaire de jeu auprès des enfants. Elle utilise davantage le menu du restaurant et incite les enfants à écrire sur le calepin. Les mots écrits dans l'aire de jeu ne sont pas nommés à voix haute ni utilisés par l'enseignante en cours de jeu.

> Moi je ne l'ai pas utilisé, mais j'ai vu des élèves les utiliser. Y'ont écrit vraiment les mots [...]. Moi j'ai comme lu. Parce que moi aussi j'étais comme dans la découverte. Puis là, j'arrêtais pas de lire des mots et j'ai vu qu'il y avait des fautes en atikamekw (Retour réflexif, Ens. B, 28/01/2015).

De mon côté, j'ai trouvé difficile de jouer mon rôle de chercheuse. Je dois « prendre beaucoup de notes » tout en restant attentive au scénario de jeu (Journal de bord, 28/01/15). Puisque l'enseignante effectuait plusieurs actions pour favoriser l'émergence de l'écrit, j'avais de la difficulté à savoir quand intervenir. Toutefois, elle apprécie mon accompagnement et se sent rassurée par ma présence : « J'aimerais tellement ça que tu sois tout le temps là avec moi. Surtout que quand je suis arrivée, le coin de jeu était placé » (Retour réflexif, Ens. B, 28/01/15).

4.3.2 La boucle 2 : l'hôpital

4.3.2.1 La deuxième rencontre de planification

Lors de la deuxième rencontre de planification, l'enseignante C est présente, car elle souhaite en savoir davantage sur le projet avant d'accepter d'y participer. La rencontre commence par un tour de table pour connaître l'impression des enseignantes sur le projet. Elles font mention des changements qu'elles observent dans leur classe. Par exemple, elles remarquent que l'intérêt des enfants est plus grand. « Les garçons sont plus présents là-dedans [...], quand ils pigent et ils ont le choix, ils prennent ce coin » (Planification, Ens. A, 11/02/15). Les enfants font aussi des apprentissages en lien avec la lecture et l'écriture. « Ils savent déjà toutes les images [...], les chiffres qui sont à côté, on dirait qu'ils reconnaissent plus » (Planification, Ens. A, 11/02/15). L'enseignante B participe davantage au jeu des enfants, mais elle se sent tourmentée entre sa participation dans le coin de jeu symbolique et les autres coins de sa classe :

> Parce qu'ils veulent toujours que j'aille jouer avec eux. Et quand je vais là, eux autres ils sont fâchés et j'ai de la misère à gérer ça. [...] Parce que, je peux pas aller jouer là à chaque heure et négliger les autres coins. Je me sens un peu comme déchirée. C'est dur (Planification, Ens. B, 11/02/15).

L'ajout de nouveau matériel l'amène aussi à avoir de la difficulté à ranger sa classe à la fin de journée. La solution que je lui propose est de faire participer les enfants au rangement du coin et d'utiliser la bibliothèque pour classer les accessoires de jeu.

Après ce tour de table, j'exprime aux participantes mes observations concernant les rôles des enseignantes en contexte de jeu symbolique pour favoriser l'émergence de l'écrit. J'ai énuméré quatre actions principales : « 1) Encourager les enfants à écrire [...], 2) lire des mots aux enfants [...], 3) montrer à l'enfant ce qu'on est en train d'écrire [...], 4) dire les lettres aux enfants [...] » (Planification, Chercheuse, 11/02/15). En lien avec le jeu symbolique mature, je mentionne aux enseignantes certaines de mes observations : « Le jeu des enfants durait plus longtemps. Les enfants construisaient davantage un scénario de jeu, il y avait une histoire, un début, un milieu et une fin, [...] les rôles étaient plus diversifiés » (Planification, Chercheuse, 11/02/15). Même si je souhaite davantage une discussion sous forme d'échange, je me rends compte que je « joue mon rôle de formatrice » puisque je suis en train de donner des informations aux enseignantes (Journal de bord, 11/02/15).

Ensuite, je demande aux enseignantes de réfléchir au prochain thème. Ceux nommés lors de la rencontre 1 sont affichés au tableau (secrétaire, princesse, école, chasse). Elles souhaitent prendre le thème de la chasse. Je lance l'idée suivante : « Si on prend le thème de la chasse, est-ce que vous préféreriez que ce soit pour ce mois-ci ou on le garde pour le mois d'avril ? » (Planification, Chercheuse, 11/02/15). Les enseignantes décident de le garder pour avril, un mois proche de la semaine culturelle, où des activités traditionnelles sont réalisées par les membres de la communauté. Je suggère

le thème de l'hôpital, puisqu'il est possible d'ajouter le rôle du secrétaire. L'enseignante B propose un coin de dentiste et l'enseignante C, un coin de construction[38]. Je leur soumets le thème du vétérinaire, une réalité que les enfants n'ont pas l'occasion de voir dans la communauté, mais qui leur ferait jouer de nouveaux rôles et apprendre de nouveaux mots. Les participantes hésitent entre le coin hôpital et le coin construction. Elles choisissent le thème de l'hôpital pour le mois de février alors que celui de la construction fera partie du mois de mars.

Les participantes énumèrent la majorité du matériel de jeu (photo 9, Annexe R). Elles demandent l'aide de la technolinguiste qui travaille au Conseil de bande pour la traduction des mots « balance », « médecin », « infirmier » et « secrétaire » (photo 11, Annexe R). Elles utilisent peu ces mots à l'oral et souhaitent s'assurer qu'ils sont correctement écrits. Elles traduisent seules les parties du corps en atikamekw (photo 12, Annexe R). Pour le matériel écrit, je leur suggère d'ajouter un ordinateur, des livres et des revues pour la salle d'attente (photo 10, Annexe R). Même si l'enseignement à la maternelle se fait en atikamekw, les enseignantes acceptent d'ajouter des livres et des revues en français puisqu'aucune revue n'existe en langue atikamekw.

Pour la partie de la rencontre portant sur les rôles pour favoriser l'émergence de l'écrit, je n'en ai pas de trace audio[39]. Dans mon journal de bord, je note qu'une participante dit « ça peut être aussi le médecin qui est en train d'écrire un dossier », que le « médecin devra éventuellement prescrire la prescription pour le patient » (Journal de bord, 11/02/15). Par la suite, je leur mentionne qu'elles peuvent « réviser

[38] Une nouvelle école se construit présentement dans la communauté. Depuis environ un an, les enfants aperçoivent quotidiennement le chantier de construction.

[39] Les deux enregistreuses n'ont pas fonctionné en raison d'un problème de batterie et pour l'une d'elle, la mémoire interne de l'appareil était pleine.

des notions apprises, par exemple la lettre Tc pourrait être révisée dans le jeu, en montrant un mot où il y a cette lettre ». Les participantes acquiescent en hochant la tête, mais demeurent silencieuses deux minutes. Une autre enseignante dit « qu'elle pourra lire les mots du corps humain ». L'enseignante B mentionne « qu'il y a beaucoup de mots du corps humain qui commencent par la lettre O. Elle pourra le mentionner aux enfants » (Journal de bord, 11/02/15). Une autre participante ajoute que « la secrétaire va écrire le nom des patients et leur mentionner leur prochain rendez-vous » (Journal de bord, 11/02/15). J'explique ensuite l'importance de faire découvrir les fonctions de l'écrit aux enfants. Je leur rappelle quelques stratégies pour développer le jeu symbolique mature, dont le temps de faire évoluer le scénario et d'amener les enfants à jouer différents rôles. La rencontre se termine sur un échange concernant les difficultés des enfants à retenir les chiffres. Une des enseignantes soulève l'idée d'inscrire des chiffres sur les dossiers des patients.

4.3.2.3 La mise en pratique dans la classe et le retour réflexif

Mon retour vers la communauté s'effectue le lundi matin. À mon arrivée, j'apprends qu'il y a un changement d'horaire; la mise en pratique prévue pour l'après-midi est reportée au lendemain. Les coins de jeu sont aménagés le lundi en fin de journée. L'enseignante B est présente dans la classe et se familiarise avec le matériel de jeu. Elle montre de l'intérêt en « prenant le temps de regarder les deux livres qui sont dans son coin » (Journal de bord, 16/02/15). Les photos 13 à 17 à l'Annexe R montre le coin de jeu symbolique enrichi de matériel écrit dans la classe de l'enseignante A.

Le déroulement de la mise en pratique 2, enseignante A

L'enseignante réalise l'accueil des enfants dans le coin de rassemblement. Elle leur explique le changement de thème pour celui de l'hôpital. Le mot *hôpital* est dit en atikamekw et certains enfants le répètent. Elle distribue à cinq enfants un carton vert leur indiquant qu'ils joueront dans le coin de jeu symbolique. Elle se demande si elle doit laisser les enfants jouer pendant 45 minutes et je lui réponds qu'une période de 45 minutes à 1 heure est l'idéal. Elle décide de régler le minuteur pour 45 minutes.

L'enseignante entre dans l'aire de jeu et demande à un enfant s'il est le médecin. Puisque l'enfant ne lui répond pas, je lui suggère d'aider les enfants à adopter des personnages en leur indiquant quoi faire.

> Elle dit à un enfant d'attendre dans la salle d'attente, comme à l'hôpital, elle explique à la secrétaire qu'il y a un dossier à prendre [...] et encourage au début du jeu les enfants à faire des actions de leurs personnages, comme de répondre au téléphone pour la secrétaire. (Mise en pratique, Ens. A, 17/02/15)

Un enfant joue le rôle du patient, alors qu'un autre est l'infirmier. L'enseignante aide ce dernier à mettre le bandage. Elle demande ensuite à un enfant d'apporter le bébé et lui demande « de lui pointer sur l'affiche du corps humain où son bébé a mal ». Un autre enfant regarde les « livres installés sur la table », mais l'enseignante n'y porte pas attention. Elle encourage la secrétaire à « écrire sur le dossier, mais l'enfant refuse ». L'enseignante se dirige vers la caisse et prend 5$. Elle mentionne qu'elle va « payer les médicaments ».

Elle invite ensuite un « enfant qui attendait dans la salle d'attente à venir s'installer pour se faire examiner ». Pendant ce temps, un autre enfant regarde les revues dans la salle d'attente. « Un enfant se demande c'est quel objet, en désignant un

thermomètre. L'enseignante mentionne le nom et précise la fonction de l'objet ». Elle invite le médecin à « noter la température du patient qui est inscrit sur le thermomètre ». J'interviens pour indiquer à l'enseignante qu'elle peut faire la lecture aux enfants en utilisant les deux livres qui sont sur la table puisque je ne suis pas certaine qu'elle a pris connaissance de ce matériel. D'ailleurs, elle me confie lors du retour réflexif « j'avais pas toute regardé comme matériel » (Retour réflexif, Ens. A, 17/02/15). Elle invite une fois de plus la « secrétaire à écrire des notes dans les dossiers des patients », mais l'enfant refuse.

L'enseignante se déplace vers la salle d'attente. Un enfant sort de l'aire de jeu, mais elle l'encourage à y revenir en lui donnant un nouveau rôle, celui d'infirmier, ce qu'il accepte de jouer. Le médecin montre des lettres sur l'affiche du corps humain; l'enseignante « lit le mot genou ». Un enfant regarde les livres de lecture. L'enseignante est assise à ses côtés, mais ne fait pas d'intervention. Pendant qu'elle se déplace vers une autre zone de jeu, je lui suggère de lui faire la lecture puisqu'il semble démontrer un intérêt pour la lecture. J'observe « qu'elle se déplace et va s'asseoir à côté. Elle pointe les images du livre. Un autre enfant va les rejoindre ». Elle expliquera durant le retour réflexif qu'elle pointait les images plutôt que de lire le livre : « J'ai pointé les images, mais il tournait vite aussi. Je voulais pas trop le déranger. Puis à chaque fois qu'il voyait les images. Ça c'est où ? » (Retour réflexif, Ens. A, 17/02/15). L'enseignante donne ensuite une poupée à un enfant qui ne « jouait plus ». Elle retourne faire le rôle de la secrétaire et « fait semblant d'écrire dans un dossier pour le patient ». Elle rappelle à l'infirmier que le dossier du patient est sur la table et un enfant va le lui porter.

L'enseignante met fin à la période de jeu après 45 minutes pour donner un « exercice d'écriture aux enfants, copier la lettre R » qui durera 30 minutes. Le retour réflexif se déroule après l'activité d'écriture et pendant la récréation. Il dure 12 minutes. Durant

la mise en pratique, j'observe que « les enfants sont plus jeunes et ils demeurent plus longtemps dans le même rôle » (Journal de bord, 17/02/15). Puisque deux enfants ont des difficultés langagières, il y a également moins d'interaction entre les enfants. Toutefois, « l'enseignante encourageait beaucoup les enfants à faire-semblant d'écrire, mais c'était plus difficile pour certains, ils ne voulaient pas écrire, mais plutôt explorer le matériel » (Journal de bord, 17/02/15). Elle intègre ce geste dans les personnages des enfants. Par exemple, elle « encourage la secrétaire à écrire un dossier, mais l'enfant refuse » ou encore « elle invite le docteur à noter la température du patient qui est inscrit sur le thermomètre ».

Le déroulement de la mise en pratique 2, enseignante B

La mise en pratique se déroule un mardi matin. Il y a sept enfants dans la classe; six veulent jouer dans le coin de jeu symbolique, alors qu'un enfant préfère jouer aux casse-têtes. Les six enfants se dirigent dans le coin sans aucune intervention de l'enseignante. Je lui mentionne que « ce coin de jeu est nouveau et qu'elle peut recadrer le jeu en offrant aux enfants différents rôles » (Mise en pratique, Ens. B, 17/02/15). Elle rassemble les enfants et leur explique que chaque enfant jouera différents personnages. « Elle invite trois enfants à sortir de l'aire de jeu et à être des patients. Elle leur donne leur carte d'assurance maladie ». L'enseignante B joue le rôle de secrétaire pendant que les patients s'installent dans la salle d'attente. Deux autres enfants jouent le rôle de médecin, alors qu'un autre est le secrétaire.

L'enseignante B « prend une étiquette, la colle sur le dossier d'un patient et inscrit un numéro de dossier » pendant que les « patients regardent des revues » et qu'un autre enfant « lit le livre de lecture à la table du médecin ». Dix minutes après le commencement, je note que les enfants explorent le matériel. « Des enfants se

chicanent pour obtenir les pansements [...], certains regardent les revues dans la salle d'attente [...], un autre regarde le livre de lecture dans le bureau du médecin ».

Un enfant sort de l'aire de jeu, l'enseignante l'encourage à revenir jouer en lui disant « ton prochain rendez-vous, qu'elle inscrira ensuite sur un bout de papier ». L'enfant revient dans la zone de jeu. Elle aide ensuite un enfant à jouer le rôle du médecin en lui indiquant des actions qu'il peut faire. Par exemple, elle lui « mentionne qu'il peut utiliser des feuilles pour écrire les prescriptions » ou encore « elle montre sur l'affiche les parties du corps. Elle montre au médecin ce qu'il peut écrire en utilisant les affiches, en précisant de faire-semblant ». Les enfants échangent une fois de plus de rôles dans le jeu. L'enseignante désigne ensuite le mot affiché *mackiki* (médicament) qu'elle mentionne aux enfants. Elle change de rôle et devient un patient. Elle tient un « livre dans ses mains, lit le titre, mais un enfant lui annonce que c'est son tour de voir le médecin ». L'enseignante est assise proche des affiches du corps humain, je lui mentionne « qu'elle peut pointer les mots lorsqu'elle les dit, lorsqu'elle joue le rôle du patient ». L'enseignante pointe alors les mots écrits et les dit en atikamekw. Un enfant lui demande s'ils sont écrits en anglais. Elle explique :

> J'ai mal à ogoui. Mais quand j'ai dit ça, c'était bizarre, ils m'ont dit, tu parles en anglais ? [...] Ils pensaient que c'était des mots anglais. [...] Je leur ai dit que c'était des mots en atikamekw, mais que c'était rare qu'on les dit, parce qu'on parle plus (en français). [...] Et on a pas mettons des mots étiquettes qu'on pourrait expérimenter tout le temps (Retour réflexif, Ens. B, 17/02/15).

Un enfant mentionne qu'il faut téléphoner à la police puisqu'il y a eu un accident avec le médecin. L'enseignante suit le jeu proposé, mais étant donné que les autres enfants veulent changer de rôles, le scénario se termine. Je lui suggère d'introduire le livre de lecture dans le jeu. Elle se questionne à savoir si elle fait semblant de le lire à son bébé, ou si elle le lit aux enfants. Je lui propose de demeurer dans son personnage, mais qu'elle peut le lire aux enfants lorsque la situation sera propice.

« Elle commence la lecture, deux enfants écoutent. Elle lit le livre en français, mais elle traduit certains mots en atikamekw. Elle pointe les mots qu'elle lit ». Après la lecture du livre, un enfant lui demande comment écrire son prénom. « Elle nomme les lettres et pointe au tableau son prénom », qu'elle avait préalablement inscrit.

L'enseignante met fin à la période de jeu 55 minutes plus tard avec la sonnerie de la minuterie. Les enfants doivent s'habiller pour aller à la récréation. Le retour réflexif se déroule après la mise en pratique pendant la récréation. Il dure 13 minutes interrompu par le retour des enfants. À la fin de l'échange, je suggère à l'enseignante la possibilité de lire l'un des livres aux enfants avant de commencer à jouer. Elle se demande si elle peut le faire avec tout le groupe et je lui propose que la lecture peut se faire dans le coin rassemblement. Durant la mise en pratique, j'observe que « le jeu est nouveau pour les enfants et ils veulent constamment changer de rôles ». L'enseignante remarque la même chose, en plus de se trouver elle-même dans une position de découverte :

> Cette semaine, j'étais plus en train d'explorer, de les observer aussi, essayer de les mettre dedans aussi. Parce qu'ils voulaient tous être le docteur. Parce que moi aussi c'était comme un peu nouveau. C'était la première fois que je les voyais moi aussi là (Retour réflexif, Ens. B, 17/02/15).

4.3.3 La boucle 3 : la construction

4.3.3.1 La troisième rencontre de planification

Les trois enseignantes sont présentes lors de la rencontre, mais l'enseignante A quitte plus tôt pour des raisons personnelles. La rencontre commence par une discussion autour de l'appréciation du thème de l'hôpital. L'enseignante B explique :

> Une mère m'a demandé, faites-vous des choses par rapport au docteur? Je trouve ça bizarre que ma petite ait pu (peur). Elle pleurait tout le temps. Puis là, elle a même pas pleuré. Moi j'ai tout de suite pensé au coin. Ils arrêtent pas de jouer au docteur les enfants à l'école. (Planification, Ens. B, 18/03/15)

Il semble donc que ce thème rejoint les intérêts des enfants, puisqu'il leur permet de réduire leur crainte et leur peur du médecin. Concernant leur planification d'activités, les enseignantes A et B acceptent de faire des modifications. L'enseignante B « permet qu'on laisse tomber tous les autres ateliers pour qu'on puisse vraiment jouer dans ce coin-là, mais pas tous les jours [...] Parce que [...] j'ai peur qu'ils soient agités » (Planification, Ens. B, 18/03/15). L'enseignante A continue de faire une rotation dans les ateliers, mais accepte que les enfants jouent plus longtemps s'ils le désirent :

> Ens. A : C'est moi qui choisis qui s'en va jouer là. Le premier 15 minutes, je prends ça en note, les noms, chacun leur tour. Pour qu'il y aille tous les jours.
> Chercheuse : Puis dans le coin de jeu symbolique, si les enfants te demandent de rester plus de 15 minutes. Le permettez-vous ?
> Ens. A : Oui.
> Chercheuse : Comme pour la mise en pratique, toi tu les laissais continuer à jouer ?
> Ens. A : Oui (Planification, 18/03/15).

Je leur demande de réfléchir aux rôles qu'elles ont mis en pratique dans le coin hôpital. Un silence s'installe dans le local. Je reformule la question et j'utilise l'expression « des actions que vous avez faites pour encourager le lecture et l'écriture »? (Planification, Chercheuse, 18/03/15). L'enseignante A mentionne : « J'ai dit aux enfants d'aller chercher leur nom, puis c'est eux autres qui sont allés chercher leur nom et qui sont allés le donner à la secrétaire » (Planification, Ens. A, 18/03/15). Les enseignantes confirment que les affiches du corps humain ont été les plus utilisées comparativement aux mots affichés, aux livres ou encore aux revues. Je

les informe de certaines observations que j'ai faites au cours de la dernière mise en pratique concernant les rôles des enseignantes :

> Le jeu des enfants dure plus longtemps [...], les enfants créent une histoire [...], il y avait des nouveaux mots de vocabulaire qui étaient appris aux enfants [...], vous aidiez les enfants à prendre des rôles [...], vous utilisiez des dossiers des patients pour écrire des rendez-vous [...], vous encouragiez les enfants à écrire des rendez-vous, ce qui permettait notamment de travailler les fonctions de l'écrit (Planification, Chercheuse, 18/03/15).

Toutes ces actions semblent avoir du sens pour les enseignantes, puisqu'elles acquiescent à cette réflexion. La discussion portant sur les rôles des enseignantes pour favoriser l'émergence de l'écrit se termine sur ces informations.

Les participantes réfléchissent au troisième thème de jeu. Bien que celui de la construction semblait faire l'unanimité lors de la deuxième rencontre, l'enseignante C se demande si « les filles vont vouloir aller jouer », alors que l'enseignante B préfère le thème des « princesses » (Planification, Ens. B, 18/03/15). L'enseignante C ajoute que « c'est juste les filles qui vont y aller » (Planification, Ens. C, 18/03/15). Après leur avoir exposé « qu'avec le nouveau matériel, les filles vont autant aimer ça », les participantes décident d'aménager un coin de construction (Planification, Chercheuse 18/03/15). D'ailleurs, « je souhaitais le coin construction, puisque j'avais déjà passé quelques heures à magasiner le matériel. Aurais-je dû leur dire ? Elles ont choisi la construction, j'étais soulagée et bien contente (Journal de bord, 17/03/15).

Pour planifier le matériel, je propose aux participantes de réfléchir aux métiers qui se retrouvent sur un chantier de construction. Elles nomment un « contremaître », un «architecte», un « menuisier », un « électricien », un « chauffeur de machinerie lourde » et un « concierge »; je leur propose d'ajouter un « peintre », un « plombier » et un « secrétaire » (Planification, 18/03/15). Chaque enseignante apporte des idées

pour le matériel (photo 18, Annexe S). L'enseignante B mentionne « des calepins pour les architectes, des plans ou encore des images de maisons [...], des reçus [...] ou encore un bloc note pour qu'ils puissent mesurer », et l'enseignante C ajoute « pour faire la paye, comme la secrétaire (Planification, 18/03/15). Je suggère d'ajouter des « livres en lien avec le thème » et des « revues de décoration de maison » (Planification, Chercheuse, 18/03/15). Ce thème semble plus complexe en ce qui a trait aux mots qui seront affichés, et ce, pour deux raisons. D'abord, plusieurs mots se disent en français : « On les dit pu ces mots-là, parce qu'on est en train de perdre la langue » [...], nos grands-parents, ils vont le savoir, mais pas nous autres » (Planification, Ens. C, 18/03/15). Lorsque ces mots se traduisent, l'enseignante C craint que ce soit difficile pour les enfants : « C'est pas des petits mots qu'on va avoir, ça va être des grands mots atikamekws [...], plusieurs lettres, ça va être trop compliqué » (Planification, Ens. C, 18/03/15). Finalement, les mots outils et bureau d'architecte seront affichés en français, alors que d'autres, comme *mankewin* (bâtisse en train de se bâtir) seront écrits en atikamekw (Planification, Ens. B, 18/03/15).

La dernière partie de la rencontre sur la pratique réflexive semble difficile pour les participantes (photo 19, Annexe S). Elles restent muettes lorsque je lance la question. D'ailleurs, je note que : « La partie réflexive sur les rôles des enseignantes a été une fois de plus de courte durée. J'ai toujours l'impression que cette partie est écourtée pour différentes raisons. Cette réflexion arrive également en dernier lors des rencontres » (Journal de bord, 18/03/15).

L'enseignante B suggère « d'écrire les mesures, mettons les longueurs », alors que l'enseignante C propose de « compter le nombre de planches de bois » pour construire l'école (Planification, 18/03/15). Lorsque je leur demande ce qu'il est possible de faire avec les revues pour amener les enfants à lire ou à écrire, les enseignantes restent silencieuses. Je leur propose la possibilité de « feuilleter avec les

enfants les revues ». L'enseignante B suggère ensuite de « lire » les mots qui seront affichés, et l'enseignante C, de montrer « les syllabes » (Planification, 18/03/15).

À la fin de la rencontre, j'informe les enseignantes du colloque Persévérance et Réussite scolaires chez les Premiers peuples et les y invite[40]. L'enseignante C préfère ne pas y participer « puisqu'elle a manqué des ateliers ». Par ailleurs, le colloque « se déroule pendant la semaine culturelle » (Planification, Ens. C, 18/03/15).

4.2.3.2 La mise en pratique dans la classe et le retour réflexif

Le matin suivant la rencontre de planification, j'apprends qu'une formation sera offerte aux enseignantes au Centre de santé de la communauté. Je dois modifier l'horaire des mises en pratique afin de m'assurer que celles-ci puissent avoir lieu la semaine suivante. Comme pour les deux boucles précédentes, ma fin de semaine est consacrée à l'achat de jouets ainsi qu'à la fabrication de matériel. Mon départ vers la communauté s'effectue le lundi matin afin de faire la mise en pratique dans la classe de l'enseignante B, mais à mon arrivée, elle est absente. Je propose à l'enseignante C de faire la mise en pratique en après-midi, ce qu'elle accepte. Ce n'est pas l'idéal, puisque je dois aménager le coin pendant que les enfants sont dans sa classe : « Je vais chercher la stagiaire pour qu'elle me donne un coup de pouce. Sans elle, je n'aurais pas pu terminer l'installation à temps » (Journal de bord, 23/03/15). J'aménage les autres coins à la fin de journée en l'absence des enfants. L'Annexe S (photos 20 à 22) montre le coin de jeu symbolique enrichi de matériel écrit.

[40] Le colloque Persévérance et Réussite scolaires chez les Premiers Peuples s'est déroulé à Saguenay du 14 au 17 octobre 2015. Il est organisé par le centre Nikanite de l'UQAC.

Le déroulement de la mise en pratique 3, enseignante A

L'enseignante accueille les enfants dans le coin de rassemblement. Elle pige le nom de quatre enfants pour jouer dans le coin de jeu. Je lui demande si elle a expliqué le thème de la construction aux enfants et elle me répond : « Ah non, j'ai oublié » (Mise en pratique, Ens. A, 24/03/15). Les quatre enfants se dirigent dans le coin de jeu de construction. Deux enfants se mettent à pleurer puisqu'ils souhaitent aussi y aller. L'enseignante intervient auprès d'eux et règle la minuterie pour 35 minutes. Elle entre dans l'aire de jeu et « propose de faire rentrer du bois dans la cabane. Elle explique aux enfants ce qu'ils peuvent faire avec la règle de plastique. Elle leur donne des règles et des crayons pour écrire sur l'école ». Lorsqu'elle prend le bois, je lui suggère qu'elle peut en même temps pointer et lire le mot affiché. Elle entre ensuite dans l'école et construit avec les enfants la cabane. Elle compte les chiffres de 1 à 5 en atikamekw afin de déterminer « le nombre de blocs pour ériger un mur intérieur ». L'enseignante et les enfants continuent de construire le toit de la maison. Elle se retourne et me dit « qu'ils ont fini l'école ». Je lui propose d'introduire le personnage de l'architecte pour lire les revues et le livre ». Elle « s'assoit à la table et joue ce personnage; elle dessine les plans; elle compte le nombre de blocs sur le dessin; elle montre ensuite le plan qu'elle a dessiné aux enfants ». L'enseignante explique qu'elle n'a pas écrit de mots sur les plans, mais « qu'elle a juste dessiné » (Retour réflexif, Ens. A, 24/03/15). Lorsque les enfants la questionnent sur du nouveau matériel, elle leur « explique quoi faire, par exemple, que ça peut servir pour les fils électriques et pour les lumières ».

Je suggère de nouveau à l'enseignante qu'elle peut utiliser les livres et les revues. Elle se dirige vers les revues, en prend une et un enfant vient la rejoindre. « Les deux regardent les images »; elle ne lit pas la revue. Pendant ce temps, un autre enfant « fait semblant d'écrire », il écrit « un reçu de facture ». L'enseignante dépose « la

revue, prend le livre et le regarde ». Elle ne le lit pas avec les enfants et se demande comment l'utiliser : « J'ai feuilleté pour moi. C'était pour regarder ce que je pouvais faire avec ça » (Retour réflexif, Ens. A, 24/03/15). Un enfant lui demande de la colle pour souder les planches de bois. Elle l'autorise à aller en chercher dans un autre coin de jeu.

La cloche sonne; les enfants ramassent la classe avant de s'habiller pour aller à la récréation. Les enfants ont joué 35 minutes et l'enseignante a été présente avec eux 25 minutes. Le retour réflexif se déroule pendant la récréation et dure 11 minutes. Tout au long de la mise en pratique, l'enseignante joue un personnage pour aider les enfants à déterminer les actions qu'ils peuvent faire. Elle explique :

> Au début, je construisais. Puis, je proposais aussi à l'enfant d'être un tel. C'est ça que j'ai fait, juste pour heu, qu'ils savent c'est quoi les rôles qu'il y a là-dedans. Comme constructeur, puis l'autre, j'ai dit de peinturer en dedans, un peintre, puis à la fin c'était l'architecte (Retour réflexif, Ens. A, 24/03/15).

Quant aux mots affichés, ils sont partiellement utilisés par l'enseignante. Elle m'explique qu'elle n'a pas montré l'affiche de construction, mais l'a plutôt dit lors du « rassemblement ». Elle a nommé le bureau d'architecte « comme tu me l'as demandé » (Retour réflexif, Ens. A, 24/03/15). Elle explique également qu'elle « a oublié des petites affaires, comme l'écriture. C'est juste que, moi dans tête, j'avais juste la lecture ». Elle souhaite également proposer d'autres rôles aux enfants dans le jeu : « Je voulais faire la secrétaire pour montrer à l'enfant c'est quoi qu'il peut faire la secrétaire dans un (chantier de construction) » (Retour réflexif, Ens. A, 24/03/15).

Le déroulement de la mise en pratique 3, enseignante B

Les enfants ont joué dans le coin de jeu le mercredi matin avec l'enseignante, soit avant la mise en pratique. Ils se sont familiarisés avec le matériel de jeu. L'enseignante fait asseoir les enfants en leur demandant une minute de silence. Ensuite, elle leur explique « les rôles qu'ils peuvent prendre, comme le menuisier, l'architecte, le chef contremaître » (Mise en pratique, Ens. B, 25/03/15). Elle choisit cinq enfants pour jouer dans le coin; deux autres sont mécontents et expriment leur désaccord. Elle les invite à faire un dessin, mais ils refusent l'activité; ils resteront assis à regarder les autres jouer pendant toute la période.

Les enfants sont dans le coin de jeu et se chamaillent pour avoir les jouets. J'interviens pour régler le conflit. L'enseignante entre ensuite dans l'aire de jeu, s'assoit et commence à dessiner des plans, pendant que les enfants mesurent la maison. Elle change de rôle et commence à peinturer la nouvelle école. Les « enfants s'échangent des rôles constamment » de même que l'enseignante qui est maintenant devenue comptable « pour faire les payes ». Elle leur mentionne « qu'elle devient la secrétaire et écrit le nom des enfants sur la fiche de paye ». Je lui suggère alors « d'écrire de vrais mots, comme la paye et de le mentionner aux enfants » puisque « qu'elle gribouillait au lieu d'écrire ». Elle me questionne sur un jouet et j'en profite pour lui dire « qu'elle peut montrer aux enfants les mots écrits et les pointer » pendant qu'elle joue un personnage. Elle dit au groupe d'enfants *mictikw* (bois) et *outil*, mais à ce moment, c'est comme si « elle ne l'avait pas fait naturellement dans le jeu ». En sortant de son personnage, elle devient « l'enseignante », et conséquemment, les enfants arrêtent de jouer. Ensuite, un enfant s'intéresse au livre de lecture. L'enseignante mesure les murs de l'école avec un autre enfant. Je lui suggère qu'elle peut utiliser le livre et les revues. Elle me répond que « ce matin, elle

a lu le livre aux enfants en grand groupe »[41]. Elle propose aux enfants de faire un toit pour la nouvelle école. Un enfant s'intéresse au livre, le prend dans ses mains et demande à l'enseignante ce qui est écrit. Elle lui répond et commence à lui faire la lecture. Les enfants demandent à changer de rôles; elle interrompt sa lecture et acquiesce à leur proposition. Elle est toujours assise dans le coin de l'architecte. Elle prend une revue et la regarde; un enfant l'imite. Un autre vient la voir et lui demande d'avoir des chèques. Elle « écrit le mot chèque en français » sur le bout de papier et dit également ce mot à l'oral en français. Elle continue à jouer le rôle de l'architecte; elle dessine des plans. Elle invite les enfants à y participer en leur demandant où seront les classes dans la nouvelle école (photo 23, Annexe S). Je lui suggère alors « d'écrire les mots en même temps, ce qu'elle fait immédiatement afin que les enfants puissent reconnaître des mots à l'écrit ». « Elle compte le nombre de pièces sur le plan pendant que les enfants sont regroupés autour d'elle ». L'enseignante se dirige vers la zone de jeu de briques. Elle prend le camion-jouet et « mentionne les lettres de l'alphabet » aux trois enfants qui se trouvent près d'elle.

Le jeu se termine au son de la cloche pour la récréation. Les enfants ont joué pendant une période de 45 minutes avec l'enseignante. Le retour réflexif se déroule pendant la récréation et dure 12 minutes. Elle explique sa difficulté à faire la mise en pratique. Les raisons évoquées sont le matériel de jeu ainsi que la durée :

> J'ai trouvé ça dur, quand y'a des nouveaux jeux, parce que tout le monde veut venir, c'est ça que je trouve dur [...]. Parce qu'à matin, j'ai fait 20 minutes chaque là-dedans. Là, il trouvait peut-être comme trop long. On a eu presque 45 minutes, puis ils étaient comme fâchés (Retour réflexif, Ens. B, 25/03/15).

[41] À ce sujet, j'avais déjà fait part lors de la boucle 2 cette suggestion à cette enseignante.

Le déroulement de la mise en pratique 1, enseignante C

L'enseignante fait asseoir les enfants sur les chaises. Elle leur explique le coin de jeu symbolique. Je rappelle que cette mise en pratique est la première pour l'enseignante et pour les enfants qui expérimenteront un nouveau thème de jeu. Elle pige quatre noms pour choisir les enfants qui joueront dans le coin. Quatre garçons de la classe sont mécontents. Ils demeureront assis à mes côtés pendant toute la période de jeu.

Les quatre enfants choisis sont dans le coin de jeu et commencent à explorer le matériel. L'enseignante s'assoit sur une chaise, un peu à l'extérieur du coin, pour les regarder jouer. Au commencement, elle aide les enfants à faire des actions reliées à leur personnage, sans nécessairement être participante. « Elle explique à un enfant à quoi sert un niveau [...], elle leur suggère de monter les murs avec les blocs et les planches de bois en carton » (Mise en pratique, Ens. C, 23/03/15). L'enseignante demande le livre à un enfant. Elle le prend dans ses mains « sans faire d'intervention ». Un enfant est en train de dessiner des maisons. Je propose alors à l'enseignante de lui mentionner « qu'il peut s'inspirer des revues ». Elle sort de l'aire de jeu pour intervenir dans un autre coin de sa classe. Déjà 15 minutes de jeu se sont écoulées et l'enseignante est restée en retrait du jeu. Elle se dirige vers le bureau de l'architecte. « Elle s'assoit et fait semblant de faire un reçu. Elle demande à un enfant d'écrire son nom sur le reçu ». Elle explique qu'elle joue le rôle de « comptable » pour « payer les factures » (Retour réflexif, Ens. C, 23/03/15). Elle demande à tous les enfants d'écrire leur nom sur le reçu. Elle aide un des enfants en « lui dictant les lettres de son prénom. Elle montre les lettres qui sont identiques en utilisant le mot affiché, bureau d'architecte ». Un enfant se questionne ensuite sur le mot affiché sur la boite de carton, elle le questionne à son tour pour savoir s'il connait la réponse. Elle « lit École Seskitin et ensuite, elle lit le mot correspondant en atikamekw ». Elle dit à un enfant de jouer le rôle d'électricien. Elle lui explique quoi faire avec les fils

électriques. Je lui propose d'utiliser les mots qui sont affichés pour favoriser la lecture et l'écriture. Elle pointe le mot « bois » à un enfant, et il utilise les planches de carton « pour fabriquer le toit ». L'enseignante est toujours assise au bureau de l'architecte. Un autre enfant prend un livre de lecture et le regarde. « J'explique à l'enseignante que si un enfant s'intéresse au livre, elle peut le lire avec lui ». Elle prend le livre, « revient au début, lit le titre et la première page ». Un autre enfant vient la voir et lui demande de l'argent; elle arrête la lecture et écrit le montant sur le reçu. Elle sort de l'aire de jeu et continue « d'aider verbalement les enfants à ériger le mur de briques ». Alors qu'un enfant s'intéresse aux revues, je lui en fais part, mais celle-ci « regarde quelques images dans la revue et sort de l'aire de jeu ».

L'enseignante C met fin à la période de jeu après 45 minutes puisque c'est la fin des classes. Elle a été présente avec les enfants 35 minutes. Le retour réflexif s'est déroulé après la mise en pratique et a duré 14 minutes. L'enseignante donnait de brèves réponses et je devais souvent reformuler les questions. Durant la mise en pratique, j'observe que « les enfants jouent davantage en parallèle. Je ne vois pas de scénario se créer, bien qu'ils s'entraident pour construire l'école ». L'enseignante « n'a pas beaucoup » utilisé les mots affichés, mais les utilisera « peut-être la prochaine fois » (Retour réflexif, Ens. C, 23/03/15). Elle se situait plutôt à l'extérieur de l'aire de jeu et offrait une aide verbale aux enfants (Journal de bord, 23/03/15).

4.3.4 La boucle 4 : la chasse

4.3.4.1 La quatrième rencontre de planification

Les trois enseignantes sont présentes lors de la rencontre ainsi que la stagiaire en éducation spécialisée. L'enseignante A explique l'intérêt du thème de la construction

pour les enfants : « Je sais que les enfants, ils ont un père ou un grand-père qui travaille là. Et ils étaient tous contents » (Planification, Ens. A, 15/04/15). Le groupe d'enfants de l'enseignante B a « hâte d'avoir un nouveau coin » et la questionne lors de ses absences « vous allez parler aujourd'hui ça va être quoi le nouveau coin » (Planification, Ens. B, 15/04/15). Pour sa part, l'enseignante C mentionne que « quand je vais jouer avec eux autres là-dedans, ils jouaient, mais quand je partais pour aller jouer dans un autre coin, ils arrêtaient de jouer » (Planification, Ens. C, 15/04/15). En effet, il est possible de penser que les enfants n'ont pas fait souvent ce type de jeu et nécessitent donc l'aide d'un adulte pour démarrer leur jeu et jouer un rôle.

Je leur demande de réfléchir à ce qu'elles ont fait pour favoriser la lecture et l'écriture dans le coin construction. Pour prolonger le jeu des enfants, l'enseignante A ajoute du matériel nouveau, comme des « petites boites pour des étagères » alors que l'enseignante C leur suggère un nouveau thème de jeu, celui du « magasin »; les ouvriers vont « acheter de l'eau et des chips » (Planification, Ens. C, 15/04/15). Les périodes de jeu durent de 15 à 30 minutes en l'absence de l'enseignante B. Elle explique : « Ils sont habitués de changer. Des fois je leur dis, on va rester là 20 minutes et on va alterner. Ou bien ils vont être agités si je passe trop de temps à jouer » (Planification, Ens. B, 15/04/15). Quant aux rôles plus spécifiques en lien avec l'émergence de l'écrit, l'enseignante B mentionne « avoir lu le livre », alors que l'enseignante C a « épelé le grand mot. Elle disait c'est quoi ça ? C'est quelle première lettre ?» (Planification, Ens. C, 15/04/15). L'enseignante A remarque que le thème de la construction a surtout permis d'encourager la lecture. « Les enfants n'ont pas beaucoup fait d'écriture. Ils s'en allaient chercher les livres, on dirait qu'ils faisaient semblant d'aller faire la maison telle qu'elle y était dans le catalogue » (Planification, Ens. A, 15/04/15). Elle ajoute toutefois que les enfants pouvaient pratiquer l'écriture et les chiffres. L'enseignante C souligne qu'elle les encourageait à

écrire : « Ben moi, ce que je faisais, je faisais des chèques, je payais, puis les autres, ils choisissaient les chiffres et moi je marquais. Puis c'est eux autres qui signaient leur nom dans le papier » (Planification, Ens. C, 15/04/15). L'enseignante B fait des liens avec d'autres activités en émergence de l'écrit et le coin de jeu symbolique. Elle explique qu'elle fait lire des mots aux enfants dans un panier et leur fait compter les syllabes. Elle continue son explication :

> Un enfant s'est retourné vers les mots qui étaient accrochés [...] Puis là, *keskinoamatokok*, il voyait que c'était long. [...] Ça fait comme un petit lien qu'il y a des mots très longs, puis là, il était tout mêlé dans ses syllabes. Il disait c'est trop long, on laisse tomber ce mot là (rire). Il s'en est aperçu qu'on avait des mots super longs avec des syllabes (Planification, Ens. B, 15/04/15).

Ensuite, je nomme certaines observations à l'égard des rôles pour favoriser l'émergence de l'écrit mis en pratique par les enseignantes, comme de

> [...] lire les mots qui sont affichés [...], vous aidiez les enfants à prendre des rôles, comme d'être électricien [...], de regarder les revues et les livres [...], le jeu des enfants dure plus longtemps [...], d'écrire des mots, comme les mots classe et toilette sur le plan (Planification, Chercheuse, 15/04/15).

Les participantes réfléchissent au quatrième thème de jeu. L'enseignante B aimerait choisir le thème de « la coiffure ». Celui de la chasse semblait faire l'unanimité durant les dernières rencontres, les enseignantes B et C se questionnent maintenant à savoir si ce n'est pas trop « violent avec les fusils ». L'enseignante A s'interroge sur quel thème entre coiffeuse, princesse et chasse pourrait « travailler plus l'écriture et la lecture » (Planification, Ens. A, 15/04/15). L'enseignante C propose de « faire les deux, coiffure et la chasse. On va faire la chasse avant, c'est quoi qu'on a de besoin là-dedans ». « Et moi, je m'inquiète du temps que cela va prendre » (Journal de bord, 15/04/15). Après avoir énuméré le matériel pour le coin de la chasse, je leur souligne que « ça pourrait faire un beau coin, mais je ne veux pas vous influencer »

(Planification, 15/04/15). Je leur demande si on garde le thème de la chasse, thème proche de la culture atikamekw; les enseignantes parlent en atikamekw entre elles et me répondent par l'affirmative, chacune à son tour.

Les participantes ont de bonnes idées pour la planification du coin de jeu; elles énumèrent du matériel, comme la « tente », du « bois », des « sacs de couchage », un « réchaud », une « lampe frontale », une « canne à pêche », etc. Je leur suggère d'ajouter une « lampe à huile »; la stagiaire propose l'ajout d'une « boussole ». Les participantes se mettent à rire. L'enseignante A souligne « on n'en a pas de besoin nous autres ! », puisque les membres de la communauté n'utilisent pas ce matériel lorsqu'ils vont dans le bois. L'enseignante B pense que cela peut être intéressant pour les enfants : « Ils vont être surpris de savoir que la boussole tourne » (Planification, Ens. B, 15/04/15). La boussole sera conservée pour le coin de jeu symbolique.

Pour les mots affichés, les enseignantes suggèrent des animaux susceptibles d'être rencontrés en forêt. Je leur propose de faire une pancarte avec le mot « chasseur » qui pourrait être traduit en atikamekw. L'enseignante C trouve que « c'est encore un grand mot ». L'enseignante A pense aussi que « les enfants vont avoir de la misère à le retenir », et ce, même si elle utilise le mot atikamekw à la maison. Finalement, puisque les enseignantes connaissaient bien le mot chasser en atikamekw (*ntohon*), et qu'elles l'utilisent couramment, c'est ce mot qui sera inscrit sur la pancarte pour désigner le coin de jeu symbolique. L'enseignante B propose d'ajouter le mot *notcimik*, qui désigne la forêt. Je leur suggère d'identifier la tente et les participantes traduisent ce mot par *rikasimon*. Quant au matériel écrit, l'enseignante B suggère « des livres, des livres d'animaux. Ou bien une revue. Je sais pas si tu pourrais en trouver des revues de chasse » (Planification, 15/04/15). Je rajoute qu'on peut mettre des « feuilles et des crayons pour créer des guides de sentiers » et aussi des « guides de sentiers » (Planification, Chercheuse, 15/04/15).

La dernière partie de la rencontre sur la pratique réflexive semble difficile pour les participantes. Toutefois, l'enseignante B propose de « lire les mots », alors que l'enseignante A suggère « de faire le trajet, de regarder la carte et de lire la carte ». Je leur mentionne que si les enfants ont besoin d'aide pour jouer un personnage, il faut les aider. Les enseignantes proposent alors différents rôles pour les enfants, comme celui d'animal, de chasseur, de pêcheur et de garde-chasse pour compter les animaux qu'ils ont capturés, combien de poisson ». Je leur propose non seulement de les compter, mais d'écrire les chiffres avec le nom des animaux. Je dois conclure cette partie de la rencontre puisque les enseignantes ont une autre réunion. L'horaire pour la mise en pratique est déterminé avec les enseignantes et la rencontre se termine sur mon appréciation de leur implication durant le projet.

4.3.4.2 La mise en pratique dans la classe et le retour réflexif

J'arrive vers 11 h 30 dans la communauté. La mise en pratique avec l'enseignante C se déroulera en après-midi et je dois terminer l'aménagement du coin avant que les enfants arrivent à l'école, c'est-à-dire vers 12 h 50. Or, « quelques enfants sont arrivés à l'école à 12 h 35. Je n'avais pas terminé et je n'avais pas encore pris mon diner. Ils s'interrogeaient tous sur les nouveaux jouets (Journal de bord, 20/04/15). L'enseignante A arrive dans la classe de l'enseignante C. Elle constate le nouveau coin de jeu qui sera éventuellement installé dans sa classe. Les deux autres coins de jeu sont aménagés à la fin de journée. L'Annexe T montre le coin de jeu symbolique enrichi de matériel écrit.

Le déroulement de la mise en pratique 4, enseignante A

L'enseignante accueille les enfants dans le coin de rassemblement. Elle leur explique ce qu'« ils peuvent chasser et voir dans la forêt. Les enfants nomment des animaux » (Mise en pratique, Ens. A, 21/04/15). Elle leur mentionne de nouveaux mots en atikamekw, comme *rikasimon* (tente). L'enseignante choisit trois enfants pour la mise en pratique, alors que les autres se dirigent vers les autres coins de jeu. L'enseignante est à l'intérieur de l'espace de jeu. Elle « montre les animaux aux enfants », mais ceux-ci sont plus « intéressés à jouer avec les accessoires ». Elle abandonne son intervention pour les laisser explorer le matériel. Un des enfants s'intéresse au guide des sentiers, elle lui « montre des lacs et des chemins ». Je lui mentionne que « pour avoir plus d'interaction entre les enfants, étant donné qu'un enfant présente des troubles de langage » (Journal de bord, 21/04/15), il est possible d'ajouter un enfant qui s'exprime beaucoup. Selon elle, « les enfants sont en observation avec les jouets » et c'est pour cette raison qu'il y a peu d'échanges verbaux entre eux. L'enseignante leur propose de partir à la pêche. Les enfants acceptent de suivre ce scénario. Elle fait compter les enfants sur le nombre de poissons pêchés. Elle donne ensuite à un enfant un bout de rame et lui propose d'aller chasser avec son fusil. Un autre enfant s'installe proche des briques et du feu et commence la préparation du repas. L'enseignante suit le scénario proposé par l'enfant et l'aide à cuisiner. Deux enfants entrent dans la tente et « font semblant de lire. Je les entends raconter des histoires ». L'enseignante propose à l'autre enfant de partir en forêt. Elle lui demande de « nommer les aliments qu'il met dans son sac ». Elle lui « montre la carte et lui indique le chemin ». L'enfant quitte l'aire de jeu avec son sac à dos. L'enseignante s'approche de la tente et « lit un livre de lecture aux deux autres enfants ».

Après la lecture du livre, les enfants sortent de la tente. L'enseignante se dirige vers le coin des briques et allume un feu. Elle « pointe le *wapoc* (lièvre) » et demande à un

enfant d'identifier l'animal. Il réutilise ce mot et annonce qu'il « prépare un lapin » pour le souper. L'enseignante « fait semblant de le dépecer et de le faire cuire ». Elle se déplace vers la table de pique-nique et prend le guide des sentiers. Elle le montre à un enfant. Je lui mentionne « qu'elle peut lire les mots sur la carte ». Elle dépose le guide, prend un livre en atikamekw et « lit un passage » à un enfant.

Un enfant est assis par terre et fait semblant de ramer. Ce dernier mentionne qu'il voit un *pirew* (oiseau), un *wapoc* (lièvre) et un monstre en pointant l'ours. L'enseignante intervient et lui dit « *masko* » (ours). Elle prend ensuite une revue et montre des images à un enfant. Un autre vient les trouver. Je lui propose « qu'elle peut encourager les enfants à écrire ou qu'elle-même peut écrire », mais elle me répond « qu'ils ne sont pas intéressés ». Toutefois, elle demande à un enfant de dessiner un « *mos* » (orignal), ce qu'il fait. L'enseignante « dessine un poisson et écrit le mot *names* ». Elle encourage un autre enfant à écrire ce mot. Il lui demande ensuite d'écrire le mot *mos* pour qu'il puisse le recopier. Une fois ce mot écrit, l'enseignante suggère aux enfants d'écrire le mot *wapoc*. « Elle épelle les lettres en même temps qu'elle les écrit. Elle encourage l'enfant à écrire ce mot ».

Le jeu se termine avec la cloche de la récréation. Les enfants ont joué 45 minutes en la présence de l'enseignante. Durant la mise en pratique, elle est restée à « l'intérieur de l'aire de jeu et suivait le rythme des enfants. Parfois, elle ajoutait des informations au scénario de jeu (ex. : est-ce qu'on va pêcher?) pour encourager les enfants à demeurer dans leur jeu (Journal de bord, 21/04/15). L'enseignante dit qu'elle avait plus de « facilité à lire un livre avec l'enfant » et à utiliser « les images », c'est-à-dire les mots affichés dans le coin de jeu (Réflexif, Ens. A, 22/04/15). Elle souligne que « plus tard, ils vont être attentionnés pour lire un livre » faisant référence au fait que les enfants jouaient davantage avec le matériel de jeu plutôt que de lire un livre dans le coin de jeu (Réflexif, Ens. A, 22/04/15).

Le déroulement de la mise en pratique 4, enseignante B

L'enseignante préfère réaliser deux périodes de 20 minutes afin que tous puissent expérimenter le coin de jeu. Je lui propose une période de 45 minutes pour un groupe d'enfants, alors que le deuxième groupe ira jouer à la deuxième période du matin. Ma proposition est acceptée. Elle invite les enfants à s'asseoir dans le coin rassemblement. Elle leur explique le thème et leur demande les animaux qu'ils pourront chasser. Elle prend le temps de leur expliquer qu'ils « peuvent faire semblant de faire un collet et d'utiliser un fusil de chasse » (Mise en pratique, Ens, B., 21/04/15). Elle désigne quatre enfants pour jouer dans le coin de jeu. Les autres non choisis demeureront « assis à mes côtés à regarder les autres jouer ».

Les quatre enfants commencent leur exploration du matériel. Ils regardent les accessoires qui sont dans l'armoire de rangement. L'enseignante sort la « puise et mentionne que c'est pour attraper les poissons. Elle fait semblant de s'installer dans le canot avec la rame ». Elle demande aux enfants de nommer des poissons qu'ils peuvent pêcher. Un enfant propose « le doré ». Elle prend une revue et montre le poisson aux enfants. Elle montre ensuite les images d'animaux qui sont affichées et lit les mots. Elle sort de l'aire de jeu pour réparer une canne à pêche brisée.

L'enseignante enfile la veste de chasseur et mentionne aux enfants « qu'elle est la chasseuse ». Les enfants font semblant d'être dans un canot. Elle se dirige vers le coin du feu et fait semblant de cuire un poisson. Un enfant va chercher le « toutou lapin » et elle lui mentionne « qu'ils vont pouvoir dépecer le lapin ». L'enseignante utilise ensuite des aliments de plastique, elle prend les chips et les donne aux enfants. « Elle leur dit que ce sont des chips de poisson. *Achakan*, c'est pour faire semblant ». Elle prend une revue et la regarde, un des enfants l'imite et lui dit « je vais faire semblant ». Elle demande aux enfants de lui prêter un crayon. Elle « se met à dessiner

un plan pour la chasse de l'ours. Elle y inscrit le nom des enfants ». Elle leur propose ensuite d'aller faire un tour dans le bois. Les enfants sortent de l'aire de jeu et l'enseignante les suit. « Elle utilise les jumelles pour regarder les *mos* (orignaux). Les enfants l'imitent » et ensemble, « ils tuent un orignal ».

L'enseignante et les enfants retournent dans le coin de jeu. Elle fait semblant « de dépecer l'orignal. Elle est proche du feu et prépare le repas. Elle prend une revue et la regarde ». Un enfant l'imite. « Elle identifie des images, elle lit quelques mots dans la revue de chasse et pêche. Elle montre ensuite le guide des sentiers ». Je lui suggère qu'elle peut lire les mots qui sont inscrits dans le guide de sentiers. Elle le reprend et montre les sentiers à un enfant, mais sans lire les mots qui y sont inscrits.

L'enseignante se dirige dans la tente et s'assoit à l'intérieur. « Elle dit aux enfants que c'est le temps de lire une histoire. Tous les enfants sont assis dans la tente et écoutent l'histoire ». Elle lit aux enfants quelques livres en atikamekw avant de leur proposer de « repartir à la chasse ». Ils sortent de la tente et suivent le scénario proposé. Un enfant lui demande d'avoir un crayon. Elle lui montre l'endroit où il se trouve ; elle « ne l'accompagne pas dans l'écriture, mais part à la pêche avec les trois autres enfants ». Elle les questionne sur « le nombre de poissons qu'ils ont pêchés. Elle aide un enfant à compter le nombre de petits objets dans la casserole ». Elle montre ensuite aux enfants « comment faire semblant de manger le poisson ». Un enfant pointe les animaux qui sont dans la forêt. L'enseignante « pointe les mots et suit les lettres avec son doigt ». Elle prend les jumelles et mentionne à un enfant qu'il peut « faire semblant de voir les animaux lorsqu'ils sont loin ».

L'enseignante B met fin à la période de jeu après 45 minutes. C'est l'heure du deuxième groupe d'enfants. Je reste durant la deuxième heure pour noter d'autres observations. Par contre, j'observe que l'enseignante « est moins impliquée dans le

jeu de l'enfant, elle fait moins d'actions pour favoriser l'émergence de l'écrit » et le jeu est plutôt désorganisé. L'enseignante en explique les raisons : « J'étais fatiguée et ils n'arrêtaient pas de me dire, j'ai le goût d'aller à la toilette, j'ai faim [...]. J'étais moins concentrée [...]. Je trouvais que c'était plus dur avec le deuxième groupe. [...] Moi aussi je me suis aperçue que j'étais comme moins dedans. J'essayais d'aller jouer, mais l'ambiance n'était pas pareil » (Retour réflexif, Ens. B, 22/04/15). Le retour réflexif se déroule pendant la troisième période du matin et dure 30 minutes.

Le déroulement de la mise en pratique 2, enseignante C

Plusieurs enfants arrivent vers 12 h 35, alors que l'école commence à 13 h. Tous se dirigent dans le coin, je « leur demande d'attendre l'arrivée de leur enseignante pour entrer dans le local » (Mise en pratique, Ens. C, 20/04/15). À son arrivée, elle fait asseoir les enfants dans le coin rassemblement. Elle leur explique le coin de jeu. Elle pige quatre noms d'enfants qui joueront dans le coin. L'éducatrice spécialisée est présente et joue dans les autres ateliers durant la mise en pratique.

Les quatre enfants commencent leur exploration du matériel dans l'aire de jeu des outils. Un enfant entre dans la tente et commence « à regarder les livres ». L'enseignante s'assoit sur une chaise et « fait semblant de faire le feu ». Un enfant prépare le sac à dos. L'enseignante lui demande de se retourner et d'identifier les images dans la forêt. J'observe qu'elle « sort du jeu pour lui demander de nommer les animaux ». Les enfants la questionnent sur de nouveaux jouets, comme le « sac de glace » ou encore « le guide des sentiers ». L'enseignante montre une fois de plus les mots écrits et les animaux dans la forêt à un autre enfant.

L'enseignante se déplace vers la table de pique-nique et commence la préparation d'un repas. Elle prend la boîte de conserve des fèves ainsi que celle du café et montre aux enfants l'écriture des mots. Un enfant lui dit qu'il part à la chasse. L'enseignante l'aide à remplir son sac à dos. Elle me dit « qu'ils vont faire cuire des guimauves » et je note qu'elle « apporte un nouvel élément au scénario de jeu ». Elle redonne le sac à dos à l'enfant et lui propose de déposer ses poissons à l'intérieur. Elle me demande si nous avons des collets. Je lui réponds que « non, elle devra faire semblant ». Elle ne fait pas semblant de tendre les collets durant la mise en pratique.

Les enfants échangent de rôles. L'enseignante prend le guide des sentiers et « montre différentes cartes ». Un enfant « part pêcher, il fait semblant de lire la carte et la redonne ensuite à l'enseignante ». Celle-ci sort de l'aire de jeu. J'en profite pour lui dire qu'il y a des « revues de chasse et de pêche et qu'elle peut les utiliser ». Elle les regarde, les feuillète et un enfant vient la voir. « Les deux regardent les revues quelques secondes ». Les enfants échangent de rôles. Un de ces derniers veut partir à la chasse. L'enseignante prend le « guide des sentiers et pointe sur la carte » le lieu de chasse. Ensuite, je lui suggère « qu'elle peut utiliser les livres de lecture ». Je note que « quelques secondes plus tard, elle prend un livre et commence à lire l'histoire ». Deux enfants viennent s'asseoir pour écouter l'histoire.

Trois enfants vont s'asseoir dans la tente, alors qu'un enfant demande de l'aide pour réparer la canne à pêche. À 13 h 42, j'observe qu'elle « commence à ramasser sa classe » pour la récréation. Elle finit de ranger les jouets à 13 h 50, mais la récréation n'est qu'à 14 h. Elle autorise les enfants à retourner jouer. « Tous les enfants de la classe se précipitent dans le coin de jeu symbolique et c'est le bordel, tout était pourtant bien rangé ». « Selon ma perspective, le coin est en désordre, mais les enseignantes et les enfants classent rarement le matériel de jeu symbolique à la fin de la journée (Journal de bord, 20/04/15).

La mise en pratique a duré environ 35 minutes avec la présence de l'enseignante qui est demeurée « assise sur la même chaise proche de la table de pique-nique ». De plus, les enfants n'ont pas pu écrire ou dessiner durant cette mise en pratique :

> J'avais oublié d'ajouter des crayons dans le coin de jeu afin que les enfants puissent écrire les chemins et les sentiers. C'est mon erreur. L'enseignante est sortie de l'aire de jeu durant la mise en pratique pour aller en chercher, mais est revenue sans crayon, car elle n'en a pas trouvé (Journal de bord, 20/04/15).

Le retour réflexif se déroule durant la récréation et dure 12 minutes. L'enseignante a apprécié ce thème de jeu, puisqu'il y avait plus d'actions qu'elle pouvait faire, comparativement au thème de la construction : « Ben aujourd'hui c'était chasse, c'est le fun. Dans la construction, c'était surtout de faire un mur, c'était quasiment compliqué » (Réflexif, Ens. C, 21/04/15). Elle a aimé faire son personnage de « cook » et « montré ce qu'on fait dans le bois [...] arranger les animaux (Réflexif, Ens. C, 21/04/15).

Cette partie termine la description de la coconstruction du projet qui a permis aux enseignantes, avec mon aide, de planifier et d'aménager quatre coins de jeu symbolique enrichis de matériel écrit, de faire une mise en pratique avec les enfants et de réfléchir aux rôles qui favorisent l'émergence de l'écrit dans ce contexte. La prochaine partie porte sur le bilan des activités réalisées en classe.

4.4 Le bilan

Le bilan, correspondant à l'étape de coopération dans la recherche collaborative, s'inscrit dans le prolongement des retours réflexifs et porte un regard sur les activités mises en place durant le projet. Il permet aussi aux enseignantes de donner leur point

de vue sur la recherche collaborative et de partager leur expertise. Les entrevues, réalisées dans la semaine du 13 mai 2015, ont duré respectivement 68 minutes (Ens. A), 84 minutes (Ens. B) et 60 minutes (Ens. C). Elles se déroulent dans le local de la garderie scolaire, sans aucun dérangement. Tout comme pour les entrevues initiales semi-dirigées, l'enseignante B est plus volubile que les autres participantes, c'est-à-dire qu'elle donne plusieurs exemples ou explique davantage ses propos. Les enseignantes A et C ont plutôt tendance à donner de brèves réponses. D'ailleurs, j'observe que « toutes les questions portant sur les rôles des enseignants sont difficiles à répondre. [...] Ce sont aussi des questions qui appellent la réflexion. Elles hésitaient à plusieurs des questions » (Journal de bord, 15/05/15). À ce propos, l'enseignante C mentionne « c'est compliqué la question » ou encore « je peux pas répondre » (Bilan, Ens. C, 15/05/15). Il se peut que la barrière de la langue durant les entrevues pose problème pour cette enseignante puisqu'elle affirme « J'ai de la misère un peu à parler en français, surtout les mots que j'entends, que je comprenais pas » (Bilan, Ens. C, 15/05/15). À ce sujet, il aurait été intéressant d'avoir un traducteur afin que les enseignantes puissent se sentir à l'aise de s'exprimer dans leur langue.

Les trois enseignantes ont apprécié le projet et sont satisfaites. Elles ont aimé les rencontres de planification, un temps pour échanger et pour planifier les activités avec leurs collègues. L'enseignante A parle de travail collaboratif : « J'ai toute aimé, surtout quand on travaillait ensemble dans nos rencontres » (Bilan, Ens. A, 15/05/15). Le fait de recevoir de la formation et de planifier des activités durant ces rencontres est aussi un élément abordé par l'enseignante C : « Surtout en atikamekw. [...] Quand tu as faite la formation, surtout qu'on cherchait » (Bilan, Ens. C., 15/05/15). Un autre élément apprécié par les enseignantes a été la mise en pratique dans la classe et « la création des nouveaux coins » (Bilan, Ens. B, 13/05/15). « C'est d'aller jouer avec les enfants. Pour plus améliorer leur écriture, leur lecture » (Bilan, Ens. A, 15/05/15).

L'enseignante C explique elle aussi son appréciation de la mise en pratique : « J'ai beaucoup aimé, surtout participer dans des ateliers. Ben dans chaque atelier que j'ai fait, j'ai beaucoup aimé. Surtout les ateliers que tu amènes. C'était bien pour les enfants et pour moi aussi » (Bilan, Ens. C, 15/05/2015).

Les trois enseignantes confirment que le thème de la chasse a été le plus apprécié de tous les thèmes parce qu'il est lié de près à la culture. « La chasse. Parce que ça touchait plus ma culture. J'ai ça, puis en deuxième, c'est heu le restaurant, vu qu'il y avait des mets atikamekws » (Bilan, Ens. A, 15/05/15). L'enseignante C évoque la même raison : « Ben c'est la chasse, ça touchait notre culture » (Bilan, Ens. C, 15/05/15). Malgré cette préférence, toutes confirment leur aisance à jouer dans les autres coins. Les enseignantes C et B disent : « J'étais à l'aise pour les deux » (Bilan, Ens. C, 15/05/15). « Même si le dernier me rejoignait plus sur le plan culturel, dans toutes les 4, je me situais la même » (Bilan, Ens. B, 13/05/15). Pour l'enseignante A, elle se sentait plus à l'aise pour jouer dans les thèmes de l'hôpital et de la chasse puisque les rôles étaient complémentaires : « Ben heu, le coin de chasse et le coin médecin, peut-être qu'y'avait plusieurs rôles là-dedans » (Bilan, Ens. A, 15/05/15). L'enseignante B souligne que l'intérêt de l'enseignante ne doit pas primer les apprentissages des enfants. Elle explique :

> C'était tous des coins intéressants pour les enfants. Le dernier, on le connaissait. Mais moi j'ai tout aimé. Je me dis qu'il ne faut pas se limiter avec qui on est. Il faut plutôt faire le tour pareil. Il faut toujours les amener à voir plusieurs choses, les amener plus loin, qu'est-ce qu'ils connaissent (Bilan, Ens. B, 13/05/15).

En ce qui concerne les rôles des enseignants en contexte de jeu symbolique pour favoriser l'émergence de l'écrit, les enseignantes B et C affirment leur aisance à jouer au thème de la chasse, mais les raisons évoquées sont différentes. L'enseignante B parle de son intérêt et de son expérience acquise durant le projet : « Ben je sais pas.

Peut-être parce que ça me rejoignait dans mon cœur. [...] Je sais pas pourquoi ça faisait ça. Peut-être parce que j'avais plus d'expérience aussi » (Bilan, Ens. B, 13/05/15). Pour l'enseignante C, la complexité des mots affichés dans le coin est la raison évoquée : « C'était la chasse. Il y avait des animaux, le bois, la forêt. Parce que l'autre c'était des grands mots. Et je considère que c'est plus primaire que préscolaire » (Bilan, Ens. C, 15/05/15). Quant à l'enseignante A, elle se sentait plus à l'aise dans le thème de l'hôpital :

> Médecin. On dirait qu'il y avait plus de mots avec des images au niveau de la lecture. Puis heu, plusieurs personnages, tu pouvais faire plusieurs personnages là-dedans. On dirait qu'il y avait plus de choix là-dedans. Comme secrétaire, médecin, puis heu, la patiente. Tu peux lire quand tu es patient, tu peux lire avec ton enfant et quand tu es médecin tu écris le dossier (Bilan, Ens. A, 15/05/15).

Les enseignantes ont également remarqué que les enfants ont bénéficié de ce projet. L'enseignante A souligne que « les enfants ont beaucoup eu d'avantages d'avoir quatre ateliers différents. Ils ont eu beaucoup de jeux, beaucoup de personnages » (Bilan, Ens. A, 15/05/15). Ce projet semble avoir eu des répercussions sur la motivation des enfants à fréquenter l'école. L'enseignante A ajoute : « J'ai vu les enfants on dirait qu'il y avait plus d'intérêt de venir à l'école » (Bilan, Ens. A, 15/05/15). Elle observe aussi qu'ils sont davantage intéressés au coin de jeu symbolique. « Les jeunes, ils me disent, je veux aller chez les verts, je veux aller chez les verts » (Bilan, Ens. A, 15/05/15). L'enseignante B remarque sensiblement ce plus grand intérêt et plus particulièrement avec le coin de chasse. « Ils ont trouvé ça très intéressant. Ils jouent beaucoup à pêcher. J'ai trouvé qu'ils étaient plus intéressés avec le dernier » (Bilan, Ens. B, 13/05/15).

Les enseignantes observent que les enfants jouent davantage ensemble et que les conflits ont diminué. L'enseignante A parle de partage de matériel de jeu : « Au

début, ils voulaient pas partager, il fallait souvent que je dise *mamu* (jouer ensemble). Là, ils jouent plus ensemble » (Bilan, Ens. A, 15/05/15). Pour l'enseignante C, les enfants ont aussi appris à jouer seul et à partager le matériel de jeu : « Aujourd'hui, ils sont en train de jouer tous seuls. Et ils sont en train de jouer comme j'ai faite avec eux. Ils savent comment faire, comment jouer avec le matériel [...]. Je vois les enfants, ils jouent. On dirait qu'il y a pas de chicane » (Bilan, Ens. C, 15/05/15). Pour l'enseignante B, les enfants ont appris non seulement à jouer ensemble, mais leur jeu est plus mature, puisque certains ont plus de la facilité à jouer un rôle :

> Moi je pense qu'ils ont appris à se respecter, à jouer en collaboration ensemble, puis aussi, se donner des rôles, la confiance, se donner un rôle. Je trouve que ça leur apporte beaucoup le fait de jouer, puis au niveau, comment on dit ça, la gêne, ils se sont comme dégênés. Puis y'a des élèves là-dedans, ils avaient de la misère à se donner des rôles (Bilan, Ens. B, 13/05/15).

De façon générale, toutes remarquent que les enfants ont plus d'intérêt à lire et à écrire : « On dirait qu'ils écrivent plus [...] et plus d'intérêt à la lecture » (Bilan, Ens. A, 15/05/15). « Ils étaient plus tentés à vouloir écrire, lire » (Bilan, Ens. B, 13/05/15). Ils semblent aussi questionner davantage leur enseignante en lien avec l'émergence de l'écrit : « Des fois, ils me demandent d'écrire un objet. Donc j'écris un objet, comme ça s'écrit » (Bilan, Ens. A, 15/05/15). Concernant les compétences à développer, l'enseignante A souligne que les enfants ont fait des gains sur le plan du développement langagier : « Les jouets qu'on a mis, en plus, ils me nomment les objets qui sont là. Puis avant ça, c'était coin maison, puis ils savaient déjà toutes les mots » (Bilan, Ens. A, 15/05/15). L'enseignante B fait sensiblement le même constat : « Puis des mots aussi nouveau. Des mots qu'on dit pas couramment, qu'est-ce qu'il est écrit. *Rikasimon* (tente), c'est pas tous les jours que je vais le dire » (Bilan, Ens. B, 13/05/15). Cette enseignante précise que les enfants ont développé certaines composantes de l'émergence de l'écrit, dont les fonctions de l'écrit et la clarté cognitive, notamment la relation entre l'oral et l'écrit: « Ben qu'on peut écrire

des mots. Quand on écrit des mots, ça veut dire quelque chose. Ça signifie que, ben ça veut dire quelque chose ce qu'ils écrivent [...] Que tel mot ça signifie telle image. Quand c'est long, court, les sons » (Bilan, Ens. B, 13/05/15). Pour l'enseignante C, la recherche a aussi permis aux enfants d'apprendre les lettres de l'alphabet et de rendre leur écriture plus lisible. Elle dit : « Quand ils lisent les lettres, surtout les lettres d'alphabet, on dirait qu'ils sont plus, ben ils les connaissent [...], ils ont bien écrit. L'écriture est bien. (Plus lisible ?). Oui» (Bilan, Ens. C, 15/05/15). Elle ajoute que les enfants lisent davantage de mots, surtout les noms des animaux, ce qui est en lien avec la culture atikamekw : « Coin chasse j'ai trouvé ben c'est surtout les animaux. Les enfants, ben ils sont capables de lire c'est quoi [...], surtout en lien avec notre culture » (Bilan, Ens. C, 15/05/15).

Chaque entrevue bilan avec les enseignantes s'est terminée sur mon appréciation générale du projet en lien avec leur participation. « Je me sens émue » de la fin du projet et du fait que « le projet a été apprécié » (Journal de bord, 13/05/15).

Au terme de la présentation du portrait initial qu'occupe le jeu symbolique en classe, des activités en émergence de l'écrit proposées par les enseignantes et du récit autour du projet collaboratif, il reste à analyser les rôles d'enseignantes atikamekws en contexte de jeu symbolique pour favoriser l'émergence de l'écrit, ce qui répondra au deuxième objectif de la recherche. Le prochain chapitre présente ces résultats.

CHAPITRE V

RÉSULTATS

Le chapitre précédent répond au premier objectif de la recherche en décrivant le portrait initial de la place qu'occupe le jeu symbolique et des activités en émergence de l'écrit proposées par des enseignantes atikamekw et en présentant le déroulement de la recherche collaborative. À partir de cette description riche et profonde des événements, ce chapitre répond au deuxième objectif, analyser les rôles d'enseignantes atikamekws en contexte de jeu symbolique pour favoriser l'émergence de l'écrit, en utilisant l'analyse de contenu. D'autres constats significatifs au sujet de la recherche collaborative et du paradigme de recherche autochtone émergent et témoignent des retombées de la recherche pour les participantes, ce dont fait état la deuxième partie du chapitre.

5.1 Les rôles d'enseignantes atikamekws en contexte de jeu symbolique pour favoriser l'émergence de l'écrit

Pour répondre au deuxième objectif de la présente recherche, je rappelle que deux niveaux d'analyse ont été nécessaires. Le premier consistait à reconstituer un récit chronologique des événements, inspiré de l'analyse en mode d'écriture, présenté au chapitre précédent. Dans un deuxième niveau d'analyse, deux étapes d'analyse ont permis de cerner les rôles d'enseignantes atikamekws en contexte de jeu symbolique pour favoriser l'émergence de l'écrit: une classification des rôles d'enseignantes

atikamekw à partir de récurrences des cas et l'agencement des rôles d'enseignantes atikamekws en fonction du classement théorique. Le Tableau 5.1 présente une synthèse des rôles d'enseignantes atikamekws, ce qui sera explicité dans ce chapitre, mis en relation avec les rôles théoriques provenant des écrits scientifiques. La deuxième colonne du tableau présente une synthèse du portrait initial concernant les rôles d'enseignantes atikamekw. Je rappelle que c'est en partie grâce au volet formation de la recherche et à l'accompagnement de la chercheuse que les rôles (colonne 3) ont pu être tirés de la pratique quotidienne des enseignantes. Le lecteur pourra référer à ce tableau tout au long de ce chapitre.

Tableau 5.1
Synthèse des rôles d'enseignantes atikamekws

Classification théorique des rôles des enseignants (Saracho, 2002; Bodovra et Leong, 2012; Neuman et Roskos, 1993)	Rôles d'enseignantes atikamekws sans accompagnement de la chercheuse	Rôles d'enseignantes atikamekws avec l'accompagnement de la chercheuse
1-Animateur a) Soutenir l'activité d'émergence de l'écrit en l'élaborant à partir des connaissances de l'enfant	**Aucun rôle** n'est adopté par les enseignantes dans le portrait initial en raison de plusieurs facteurs: a) Le coin de jeu symbolique n'est pas enrichi de matériel écrit; b) Le coin de jeu symbolique demeure le même au courant de l'année; c) Aucun matériel de jeu nouveau n'est ajouté; d) Les activités en émergence de l'écrit sont réalisées dans d'autres coins de la classe ou dans des activités dirigées; e) Les enseignantes participent peu au jeu symbolique de l'enfant, car le coin de jeu n'est pas attrayant.	Absence du rôle d'animateur
2-Conteur a) Lire un livre ou raconter une histoire		Conteur a) Lire un livre
3-Évaluateur a) Donner une instruction en questionnant ou en maintenant verbalement l'intérêt de l'enfant		Absence du rôle d'évaluateur
4-Guide a) Donner des idées de thèmes qui prolongent les expériences des enfants b) Choisir des accessoires et des jouets appropriés c) Aider les enfants à planifier le jeu d) Nommer les mots, les signes et les fonctions e) Donner des encouragements à l'enfant f) Démontrer une action (ex. : écrire)		Guide a) Donner des idées de thèmes de jeu qui prolongent les expériences des enfants b) Choisir des accessoires et des jouets appropriés c) Aider les enfants à planifier le jeu d) Associer des mots aux images e) Lire de mots f) Encourager les enfants à écrire g) Être un modèle de scripteur
5-Informateur a) Procurer de nouvelles informations ou réviser les plus anciennes b) Expliquer la signification des mots de vocabulaire		5-Informateur a) Expliquer la signification des mots de vocabulaire
6-Médiateur a) Donner un temps de jeu quotidien de 40 à 60 minutes b) Surveiller l'évolution du jeu pour les amener vers un jeu symbolique mature c) Suggérer ou démontrer comment les thèmes peuvent être reliés d) Encadrer les enfants qui peuvent avoir besoin d'aide e) Démontrer des façons appropriées de régler des conflits f) Encourager les enfants à aider les autres pendant le jeu		Médiateur a) Donner du temps de jeu de 40 minutes lors des mises en pratique b) Surveiller l'évolution du jeu pour les amener vers un jeu symbolique mature c) Suggérer ou démontrer comment les thèmes peuvent être reliés d) Encourager les enfants à aider les autres pendant le jeu
7-Décideur a) Prendre des décisions réfléchies et spontanées		Décideur a) Prendre des décisions réfléchies et spontanées

5.1.1 Conteur

Dans le rôle de conteur, l'enseignante lit ou raconte une histoire aux enfants, leur pose des questions et les aide à prédire les événements (Saracho, 2002). Ce rôle a été présent dans les coins 2 (hôpital), 3 (construction) et 4 (chasse) agrémentés des livres

de lecture, mais pas dans le coin 1 (restaurant), où aucun livre n'a été ajouté. Dans le coin 2, l'ajout de livres de lecture au coin de jeu symbolique est une pratique nouvelle et les enseignantes doivent en plus s'approprier le contenu des livres. Le matériel de jeu attirait davantage les enfants que les livres : « J'ai essayé. J'ai trouvé que le jeune, il voulait partir. Il était comme un peu, il voulait faire son exploration. Puis là, je l'ai retenu pour quelques phrases. [...] Il m'a écouté au moins une page » (Réflexif, Ens B., 17/02/15). L'enseignante A s'est aussi ajustée aux intérêts des enfants pour lire l'histoire. Par contre, elle montre davantage les images aux enfants plutôt que de lire des extraits du livre : « J'ai pointé les images, mais il tournait vite aussi. Je voulais pas trop le déranger. Puis à chaque fois qu'il voyait les images. Ça c'est où » (Réflexif, Ens. A, 17/02/15). Elle se demande aussi comment elle peut introduire le livre de lecture dans les différents thèmes de jeu : « J'ai feuilleté juste pour moi. C'était pour regarder ce que je pouvais faire avec ça » (Réflexif, Ens. A, 24/03/15). L'enseignante C joue le rôle de conteur, et ce, même si elle me fait part de : « Je l'ai pas ben ben utilisé là-dedans (le livre) » (Réflexif, Ens. C, 21/04/15). Pourtant, lors des mises en pratique 3 et 4, j'observe que des enfants se joignent à elle lorsqu'elle prend un livre de lecture. Je lui communique mes observations : « Un moment donné, tu as pris un livre et tu as lu un passage [...] même si tu lis des petits passages, ça favorise la lecture et l'écriture » (Réflexif, chercheuse, 22/04/15). L'enseignante joue donc ce rôle en présence de matériel d'accompagnement.

Dans le thème de la chasse, la tente installée dans le coin de jeu a permis d'avoir un lieu pour échanger et pour lire les livres (voir photo 30, Annexe T). La tente représente aussi un objet de la culture autochtone. L'enseignante B confirme que les enfants semblaient plus attentifs dans la tente : « J'ai été aussi en dedans, là c'était juste discussion un peu, puis on a lu des livres. [...] Mais c'était plus facile l'attention dans la tente » (Réflexif, Ens. B, 22/04/15). D'après mes observations, les enseignantes A et B semblent davantage lire des livres aux enfants lorsqu'ils sont

écrits en atikamekw. Pour l'enseignante B, le nombre élevé de livres en atikamekw disposés dans le coin (environ une dizaine) lui permet d'inventer des histoires avec les images : « Une fois j'ai lu et une fois j'ai inventé. Parce que les livres, ils étaient partout. C'était plus facile, il y en avait là, il y en avait sur la table » (Réflexif, Ens. B, 22/04/15). Dans la classe de l'enseignante A, les enfants semblent apprécier les livres ; ils les regardent et font semblant de lire dans la tente. Toutefois, ses propos s'opposent à mes observations, car selon elle, les enfants ne sont pas intéressés aux livres. Elle parle des livres comme des images à regarder plutôt que des histoires à raconter.

> Parce que les autres ateliers qu'on avait mis, j'avais de la facilité à lire un livre avec l'enfant. Ben pour les images. Mais cette fois-ci, peut-être parce qu'au niveau des jeux, les jouets qu'il y avait là-dedans. [...] Et il y avait pas de couleur dans les livres, donc je me suis dit que c'était peut-être pour ça qu'ils étaient pas attentionnés là-dessus (Réflexif, Ens. A, 22/04/15).

Les livres ajoutés au coin de la chasse ont été écrits en atikamekw dans les années 1980 et ils sont en noir et blanc. Les enseignantes ont peut-être plus de facilité à les lire puisqu'elles n'ont pas besoin de les traduire. Lorsqu'ils sont en français, l'enseignante A « trouve ça difficile. Faut que je le lise avant, l'histoire. Puis je le traduis après » (Initiale, Ens A., 10/12/14).

Enfin, l'enseignante B a « lu le livre », en lien avec le thème de la construction, « en grand groupe » (Mise en pratique, Ens. B, 25/03/15). Je lui avais fait cette suggestion lors de la précédente mise en pratique. Cette manière de lire un livre aux enfants, c'est-à-dire pour les amener à développer un scénario de jeu symbolique, est donc favorable à l'émergence de l'écrit.

Les revues n'ont pas semblé avoir eu la même portée que les livres dans les coins de jeu symbolique. Bien qu'elles étaient installées dans les coins de l'hôpital (2), de

construction (3) et de la chasse (4), les enseignantes les ont feuilletées, elles ont regardé les images avec les enfants, mais ne leur en ont lu aucun passage. Toutefois, en les feuilletant, elles devenaient un modèle de lecteur, les enfants imitant alors leur geste de faire-semblant de lire.

5.1.2 Guide

Dans le rôle de guide, les enseignantes planifient des activités, aménagent l'environnement de jeu et organisent le matériel dont les enfants auront besoin pour jouer. Elles les guident dans leur apprentissage, notamment en associant des mots aux images (Saracho, 2002). Au total, six stratégies présentées ci-dessous sont employées par les enseignantes.

5.1.2.1 Donner des idées de thèmes qui prolongent les expériences des enfants

Les enseignantes ont toutes contribué à la planification des coins de jeu symbolique, alors que j'ai aménagé les coins de jeu dans la classe. Dans les rencontres de planification, les enseignantes ont d'abord choisi les thèmes qu'elles souhaitaient exploiter dans le coin de jeu symbolique afin de prolonger les expériences des enfants. Ainsi, les thèmes de la construction et de la chasse ont été des idées proposées par les enseignantes; ceux du restaurant et de l'hôpital ont été proposés par moi lors des rencontres et acceptés par les enseignantes. Durant les rencontres de planification, elles ont émis d'autres idées, dont celui des princesses, de l'école, de la coiffure et du dentiste, qu'elles n'ont pas retenues.

5.1.2.2 Choisir des accessoires et des jouets appropriés

Dans les rencontres de planification, je suscitais la réflexion chez les enseignantes, par exemple, en mettant à leur disposition des catalogues de jouets. Elles ont sélectionné la majorité du matériel de jeu, et ce, pour chacun des coins de jeu en choisissant des accessoires appropriés, dont le matériel de jeu et les déguisements qu'on peut se procurer dans les magasins de grande surface. Pour le matériel écrit, les enseignantes ont fait des propositions, comme du papier, des crayons. Je leur ai suggéré des livres de lecture. Dans le coin de chasse, elles ont proposé les revues de chasse et de pêche. Étant donné que le fait d'ajouter du matériel écrit au coin de jeu était nouveau pour elles, je proposais davantage d'idées selon le thème de jeu.

Les enseignantes ont aussi choisi les mots à afficher. Pour le thème du restaurant, elles ont inclus des mets traditionnels à inscrire dans le menu et ont fait un napperon avec le nom des objets (couteau, cuillère, assiette, tasse). Pour le thème de l'hôpital, elles ont traduit les parties du corps humain en atikamekw pour les afficher dans le coin du bureau. Pour le thème de la construction, les mots atikamekws sont plus difficiles à trouver et elles ont décidé de les écrire en français. Dans le thème de chasse, le nom des animaux et la forêt ont été affichés. Lors des premières rencontres (planifications 1 et 2), les enseignantes ont eu de bonnes intentions en voulant afficher les mots écrits de tous les objets. Je les ai aidées à mieux planifier le coin afin de choisir les mots appropriés. Par exemple, je leur ai suggéré d'identifier des aires de jeu comme la caisse, la cuisine, les outils et le bureau d'architecte, le médecin, le secrétaire. Je leur ai aussi proposé les affiches du thème installées à l'entrée du coin du jeu. Comme nous le verrons un peu plus loin, ces affiches ont été moins utilisées par les enseignantes durant les mises en pratique.

Dans le rôle de guide, les enseignantes utilisent des stratégies pour guider les apprentissages des enfants. On en note cinq : aider les enfants à planifier le jeu, associer des mots aux images, lire les mots affichés, être un modèle de scripteur et encourager les enfants à écrire. Ces stratégies, sauf la dernière, correspondent à celles utilisées par un adulte dans l'étude de Neuman et Roskos (1993).

5.1.2.3 Aider les enfants à planifier le jeu

Les enseignantes aident les enfants à planifier leur jeu et à jouer des personnages, durant les mises en pratique 2, 3 et 4 afin de les amener vers le jeu symbolique mature. Aucune planification n'est nécessaire pour le thème du restaurant; les enfants étaient habitués à jouer à ce thème avant la mise en place du projet. D'ailleurs, l'enseignante A confirme que les enfants « avaient déjà commencé » à jouer et qu'elle s'est « intégrée tranquillement » dans le jeu (Réflexif, Ens. A, 27/01/15).

Durant le jeu du thème de l'hôpital, l'enseignante A aide les enfants à planifier leur jeu : « Oui. Au début, il fallait que j'explique. Comment jouer le rôle. J'ai aidé les enfants » (Réflexif, Ens. A, 17/02/15). Elle explique à un enfant des actions que le secrétaire peut jouer, comme de « noter les rendez-vous dans un dossier » (Mise en pratique, Ens. A, 17/02/15). L'enseignante B aide aussi son groupe d'enfants à planifier leur jeu, puisque tous voulaient jouer le rôle du médecin : « Tout le monde, ils voulaient être docteurs. Personne ça lui tentait de faire les patients. Ils ne comprenaient pas que ça prend des patients pour jouer au docteur. J'ai dû comme expliquer » (Réflexif, Ens. B, 17/02/15). Dans ce thème, les enfants connaissaient peut-être davantage certains personnages qu'ils pouvaient jouer, comme le médecin, le secrétaire, alors que ce n'était pas le cas dans le thème de la construction où les enseignantes ont suggéré des rôles aux enfants, comme « les architectes [...], le

peintre pour peinturer, puis l'électricien, pour mettre les lumières » (Réflexif, Ens. C, 23/03/15). Comme l'enseignante A l'explique : « Au début, je construisais. Puis, je proposais aussi aux enfants d'être un tel. C'est ça que j'ai fait, pour [...] qu'ils savent c'est quoi les rôles qu'il y a là-dedans » (Réflexif, Ens. A, 24/03/15). Elle joue aussi un personnage afin d'être un modèle pour les enfants : « Ben au début, je voulais faire le secrétaire, pour leur montrer c'est quoi qu'ils peuvent faire la secrétaire dans un (chantier de construction) » (Réflexif, Ens. A, 24/03/15).

Lors du jeu du thème de la chasse, aucune des enseignantes n'a expliqué aux enfants les rôles qu'ils peuvent jouer, tels ceux qui ont été planifiés : faire-semblant d'être un « animal » (Ens. C), d'être un « chasseur » (Ens. B), un « pêcheur » (Chercheuse) ou un « garde-chasse » (Ens. A) (Planification, 15/04/15). Ce dernier rôle n'a pas été introduit durant le jeu. L'hypothèse émise est que pour les Atikamekws, le territoire leur appartient; ils ne sont pas en contact avec des gardes-chasses et les enseignantes n'ont pas vu l'utilité d'introduire ce rôle auprès des enfants. Toutefois, elles leur proposent différentes actions comme d'aller pêcher ou de partir en forêt pour tuer un animal. L'enseignante C confirme qu'elle n'a pas aidé les enfants à planifier les rôles : « Mais moi, je n'ai pas dit, quand on va commencer, c'est qui qui va aller chasser, heu, aller à la pêche » (Réflexif, Ens. C, 22/04/15). Tout comme pour le thème du restaurant, il est possible de penser que les enfants, de cette communauté autochtone, sont plus familiers avec ce thème de jeu.

5.1.2.4 Associer des mots aux images

La stratégie d'associer des mots aux images semble facile à utiliser par les enseignantes dans le thème de la chasse, bien que l'enseignante A évoque qu'au début, les enfants voulaient davantage explorer et jouer avec le matériel de jeu : « J'ai

fait lire les noms d'animaux, mais au début ça pas marché à cause qu'ils étaient trop excités. Quand ils ont commencé, mais au fur et à mesure, il y a un enfant qui voulait savoir c'est quoi ça, c'est quels animaux » (Réflexif, Ens. A, 22/04/15). L'enseignante B ajoute que les enfants étaient heureux d'être capables d'associer des mots aux images avec son aide : « Ils étaient contents de lire. À cause des images des animaux. Puis là, ils disaient, c'est quoi qui est écrit? Mettons orignal avec l'image. Je disais oui. Ils étaient contents de savoir lire le mot. Ils ont comme tout lu les mots » (Réflexif, Ens. B, 22/04/15). Le groupe d'enfants de l'enseignante C reconnait facilement les noms des animaux qui sont affichés. Elle les aide à associer les mots aux images : « Les animaux, ils ont tout réussi à épeler, ben pas épeler, mais le mot » (Réflexif, Ens. C, 21/04/15).

Dans le thème du restaurant, c'est davantage grâce au menu que les enseignantes ont utilisé cette stratégie qui a d'ailleurs été discutée lors de la rencontre de planification. Le napperon semble avoir été moins utilisé par les enseignantes A et B, puisqu'elles n'en ont pas fait mention lors des retours réflexifs. Avec le menu, elles guident les enfants à associer les mots atikamekws aux images des mets traditionnels correspondantes. L'enseignante A souligne :

> Tantôt quand j'ai dit à la petite fille : « Je veux manger ça ». Puis heu, elle m'a tout de suite répondu, c'est quoi que je voulais manger, parce que j'ai montré l'image. Puis, c'est là qu'elle m'a dit le mot. (Tu as associé l'image aux mots ?) Oui, quand j'ai dit, je veux manger ça, tu veux manger du *Pirew* (perdrix) (Réflexif, Ens. A, 27/01/15).

Dans le thème de l'hôpital, les enseignantes ont utilisé les affiches du corps humain pour en montrer les parties. Les enseignantes A et B mentionnent que les enfants comprennent et disent ces mots en français plutôt qu'en atikamekw. L'enseignante A les traduit en atikamekw tout en pointant les mots écrits : « Quand j'ai demandé aux enfants dans quelle partie du corps ils ont mal. Puis j'ai demandé, c'est quoi ça? Mais

ils me les nomment en français, mais moi je les retraduis en atikamekw » (Réflexif, Ens. A, 17/02/15). Pour sa part, l'enseignante B explique aux enfants la perte de leur langue :

> Ouain, c'est ça, j'ai dit, j'ai mal à Ogoui. Mais quand j'ai dit ça, c'était bizarre, ils m'ont dit, tu parles en anglais? Ils ont jamais presque jamais, c'est, c'est pas bizarre, mais c'est pas courant. Ils pensaient que c'était des mots anglais. Je leur ai dit que c'était des mots en atikamekw, mais qu'on, c'était presque rare qu'on les dit, parce qu'on parle plus (Réflexif, Ens. B, 17/02/15).

5.1.2.5 Lire des mots

La stratégie de lire les mots affichés semble être moins utilisée par les enseignantes en raison du fait qu'aucune image n'est présente. De plus, lors de la première mise en pratique, l'enseignante B commente que le projet est encore nouveau et qu'elle se l'approprie. Elle lit les mots pour elle, sans nécessairement guider les enfants : « Moi, j'ai comme lu. Parce que moi aussi j'étais comme dans la découverte » (Réflexif, Ens. B, 29/01/15). L'enseignante A ne sait pas trop comment les introduire au commencement, ni durant la période de jeu : « Parce que vu qu'ils avaient déjà commencé, je voulais pas trop (les déranger) » (Réflexif, Ens. A, 27/01/15).

Même si les thèmes de jeu sont écrits à l'entrée du coin de jeu symbolique, les enseignantes n'ont pas lu l'affiche aux enfants ni expliqué sa signification, et ce, même lorsque je leur proposais de le faire. Dès la première rencontre, je leur mentionne l'importance d'afficher et de lire des mots aux enfants : « [...] Il nous manque, juste à écrire, à trouver quelques mots qui sont significatifs que vous voulez que les enfants apprennent dans le coin de jeu symbolique » (Planification, Chercheuse, 21/01/15). Les mots affichés, *kwei*, bon appétit, cuisinière, caisse enregistreuse, construction, outils, *rikasimon* (tente) n'ont pas été lus et expliqués aux

enfants. Toutefois, d'autres mots l'ont été, comme la salle d'attente. Lors du thème de l'hôpital, l'enseignante A souligne que « j'ai expliqué aussi, c'était un endroit pour attendre. Ça, c'est la salle d'attente » (Réflexif, Ens. A, 17/02/15). Durant les mises en pratique, je suggérais aux enseignantes de lire les mots qui étaient affichés. L'enseignante A utilise cette stratégie à la suite de mon intervention. Dans le coin de la construction, elle dit : « l'architecte oui. Ben comme tu me l'as demandé. Ici, ça va être les *mictik* qui vont être ici » (Réflexif, Ens. A, 24/03/15). L'enseignante B ajoute : « Ben là, *mictik* on a utilisé, puis *outils* aussi. Mais juste ça » (Réflexif, Ens. A, 23/03/15). L'enseignante C, malgré ma suggestion lors de la mise en pratique, n'a pas utilisé les mots affichés. Toutefois, c'est la seule enseignante qui, de façon spontanée, a lu des mots qui étaient écrits sur le matériel de jeu. Durant le thème de la chasse, elle a lu aux enfants des mots écrits sur la « boîte de conserve des fèves ainsi que la boîte de café » (Mise en pratique, Ens. C, 20/04/15). Toujours lors du thème de la chasse, c'est le mot forêt que les enseignantes ont lu aux enfants comparativement aux autres mots (*rikasimon* (tente), outils, *mictik* (bois)) : « Quand je leur ai demandé, savez-vous c'est quoi ça? C'est là qu'ils ont dit, *notcimik* (forêt), et j'ai dit c'est ça qui est écrit en haut » (Réflexif, Ens. A, 22/04/15). L'enseignante B, plutôt que de lire le mot au complet aux enfants, les aide à découvrir et à lire le mot en leur donnant quelques indices, dont les premières lettres de l'alphabet. Elle explique : « [...] Ils m'ont demandé, c'est quoi ça ? Puis quand j'ai dit, ça commence par /no/. Là toute de suite, ils ont fait les liens, *notcimik* » (Réflexif, Ens. B, 22/04/15).

La lecture de mots affichés se fait parfois au détriment du jeu chez l'enfant. Par exemple, l'enseignante C « sort du jeu pour demander à un enfant de nommer les animaux » et celui-ci arrête de jouer (Mise en pratique, Ens. C, 20/04/15). L'enseignante B sort aussi de son personnage lorsqu'elle lit les mots *mictikw* (bois) et outils aux enfants. À ce moment, « elle ne le fait pas naturellement dans le jeu » (Mise en pratique, Ens. B, 25/03/15). En sortant de son personnage, elle est

« l'enseignante », et conséquemment, les enfants arrêtent de jouer. D'ailleurs, l'enseignante B confie que son rôle auprès des enfants, oscille entre celui d'être « enseignante » ou d'être une « joueuse » :

> Je me disais aussi, est-ce que je joue le rôle de l'enseignante ? J'avais de la misère à me dire, ok, là tu fais le rôle de l'enseignante, comme par moi-même. Est-ce que je débarque du jeu? Là, je prends un petit moment pour dire, ça vous voyez les amis, j'avais de la misère [...] Il faut que je sois comme heu spontanée [...] Donc je peux être enseignante comme je peux être deux secondes, je peux être après la cliente qui est en train de manger (Réflexif, Ens. B, 29/01/15).

D'ailleurs, cette réflexion d'être une « partenaire dans le jeu » des enfants ou bien une « enseignante » est aussi présente lors de la deuxième mise en pratique. Pour amener les enfants à s'intéresser à l'écrit, elle doit utiliser des stratégies pour demeurer dans le jeu. Elle explique comment elle montre des lettres à un enfant qui joue le rôle du secrétaire dans le coin de l'hôpital :

> J'aurais pu avoir aussi un moment pour expliquer vraiment. Des lettres, A, E, ce qu'il, mais en tout cas, il me résumait un peu, il m'a dit, c'est pas ça que je veux te montrer. Il voulait me montrer que ce qu'il va être dans le calendrier plus tard. Il m'a dit de reprendre un rendez-vous. Il voulait pas que je lui demande, vraiment, quelles lettres (Réflexif, Ens. B, 17/02/15).

5.1.2.6 Encourager les enfants à écrire

La stratégie d'encourager les enfants à écrire est l'une des premières nommées par les participantes lors des rencontres de planification. Dès la première rencontre, l'éducatrice spécialisée qui assiste au projet dit : « L'enseignante pourrait faire le client et elle va regarder avec la serveuse pour faire sa commande. Puis peut-être dire

à l'enfant qu'il aimerait commander ça en pointant le menu, puis l'enfant pourra peut-être le copier » (Planification, éducatrice spécialisée, 21/01/15).

Cette stratégie revient souvent pendant les mises en pratique. L'enseignante A explique comment elle encourage un enfant à écrire dans son rôle de médecin :

> Parce qu'il y a un enfant qui a pris la température d'un enfant. Là, j'ai dit, écris ça. Fait qu'il a tout de suite écrit, (le chiffre qui apparaissait?) Oui. Et j'ai dit à l'enfant, tu prendras en note le prochain rendez-vous. Fait que là, il a fait semblant d'écrire (Réflexif, Ens. A, 17/0215).

Dans le discours des enseignantes, cette stratégie semble se déployer principalement à travers l'écriture des prénoms et des chiffres. Par exemple, dans le thème de la construction, l'enseignante A « donne des règles et des crayons pour écrire sur l'école » (Mise en pratique, Ens. A, 24/03/15). Un autre exemple en fait foi :

> Je sais qu'un enfant m'avait demandé son nom, ben le nom des enfants qui étaient là et il avait transcrit ça sur la feuille. Je disais aux enfants d'aller chercher leur nom, puis heu c'est eux autres qui sont allés chercher leur nom et qui sont allés le donner à la secrétaire (Planification, Ens. A, 18/03/15).

Durant le jeu, l'enseignante C utilise aussi la stratégie d'encourager l'écriture des prénoms et des chiffres. Alors qu'elle joue le rôle du comptable dans le thème de la construction, elle encourage les enfants à écrire : « Ils ont nommé les chiffres. C'est eux autres qu'ils m'ont nommé les chiffres combien je devais de l'argent [...]. J'ai demandé de me nommer trois chiffres. Puis eux autres, ils ont choisi et ils ont écrit leur nom » (Retour réflexif, Ens. C, 23/03/15). Lorsque les enfants écrivent ou copient des mots autres que leurs prénoms et les chiffres, l'enseignante A remarque que ce sont ceux qui ont plus de compétences en émergence de l'écrit : « Comme la

fille qui est très habile, c'est plus elle qui a écrit les mots, *names* (poisson), *mos* (orignal), *wapoc* (lapin) » (Réflexif, Ens. A, 22/04/15).

À quelques occasions, il arrive que les mots affichés soient un prétexte pour encourager l'enfant à les écrire. Par exemple, l'enseignante B guide un enfant en émergence de l'écrit grâce aux mots affichés : « [...] Il a demandé comment écrire *mackiki* (médicament) et ton nom. [...] Et j'ai dit, il y a un papier ici qui est écrit justement. Je pense qu'il voulait ma prescription. Il a écrit le mot *mackiki* » (Réflexif, Ens. B, 17/02/15). Elle ajoute que lorsqu'elle encourage les enfants à écrire, ces derniers la questionnent ou lui demandent de lire ce qu'ils ont écrit, ce qui favorise l'interaction à propos de l'écrit : « Ils vont me demander, qu'est-ce que j'ai écrit. Essaie de lire ce que j'ai écrit. C'est quand j'essayais de lire les voyelles ou bien je faisais semblant qu'ils avaient écrit un mot. Ils étaient contents » (Planification, Ens. B, 15/04/15). Les enfants semblent apprécier ce dialogue avec leur enseignante.

5.1.2.7 Être un modèle de scripteur

Chacune des enseignantes est un modèle de scripteur. Dépendamment de son personnage, elle écrit en présence des enfants. Par exemple, lorsque l'enseignante joue le rôle d'une serveuse, elle « prend en note le menu » qu'elle écrit sur le calepin (Mise en pratique, Ens. A, 27/01/15). Lorsqu'elle joue le rôle du médecin, « elle est en train d'écrire dans un dossier » (Planification, Ens. B, 11/02/15). Dans le rôle de secrétaire, l'enseignante « fait semblant d'écrire dans un dossier pour le patient » (Mise en pratique, Ens. A, 17/02/15) ou encore, elle « écrit le nom des enfants sur la fiche de paye » et fait semblant d'écrire (Mise en pratique, Ens. C, 23/03/15). Souvent, je suggère aux enseignantes « d'écrire de vrais mots ». Par exemple, « la

paye, et de le mentionner aux enfants » puisqu'« elle gribouille au lieu d'écrire » des mots ou des phrases (Mise en pratique, Ens. B, 25/03/15).

L'écriture de chiffres est davantage présente dans les thèmes de l'hôpital et de la construction. Par exemple, en jouant le rôle du secrétaire, l'enseignante B écrit des chiffres pour « un numéro de dossier » ou un « prochain rendez-vous » (Mise en pratique, Ens. B, 17/02/15). Dans le thème de la construction, l'enseignante C écrit des nombres sur un chèque : « Moi ce que je faisais, je faisais mettons des chèques, je payais [...], puis les autres ils choisissaient les chiffres et moi je marquais. Puis c'est eux autres qui signaient leur nom dans le papier » (Réflexif, Ens. C, 15/04/15). L'enseignante B écrit aussi des chiffres pour déterminer le nombre de locaux à construire dans la nouvelle école : « Puis j'ai écrit les chiffres, combien de locaux il y avait » (Réflexif, Ens. B, 23/03/15). Par contre, les enseignantes utilisent peu et moins spontanément l'écriture dans le thème de la construction même si à une reprise l'enseignante B a « écrit le mot chèque en français » pendant qu'elle fait les payes (Mise en pratique, Ens. B, 25/03/15). Dans ce thème, je propose une fois de plus aux enseignantes d'écrire des mots ou des phrases (Mise en pratique, Ens. B, 25/03/15). Par exemple, les enseignantes A et B ont décidé de dessiner un plan d'une école durant la mise en pratique. Alors qu'elle joue un rôle d'architecte, l'enseignante A explique : « J'ai juste dessiné, comme le devant, le côté. Puis il y a un jeune qui m'a demandé de faire la toilette dans le plan » (Réflexif, Ens. A, 24/03/15). Je lui suggère donc : « Quand les enfants te demandent ça, admettons tu dessines la toilette dans le plan, tu peux aussi écrire le mot. Ça va permettre aux enfants de reconnaitre les mots, et c'est une bonne stratégie pour la lecture et l'écriture (Réflexif, Chercheuse, 24/03/15).

L'enseignante B invite les enfants à participer à ses plans en leur demandant où seront les classes dans la nouvelle école. Je lui propose d'« écrire les mots en même

temps, ce qu'elle fait immédiatement » (Mise en pratique, Ens. B, 25/03/15). Les mots sont écrits en français (photo 23, Annexe S).

Dans le thème de la chasse, les enseignantes prennent le temps d'écrire des mots en atikamekw et la majorité du temps, ils correspondent à un nom d'animal. Par exemple, l'enseignante B dessine un plan comportant des chemins pour partir à la chasse, le nom des équipes et deux mots en atikamekw, dont l'un signifie « un lieu précisément ici » (*Ote*) et l'autre désigne un orignal (*Mos*) (photo 28, Annexe T). « On a fait un plan pour partir à la chasse. Juste les noms, les équipes, où est-ce qu'ils s'en allaient, à une place. Eux autres, ils allaient à une place, les autres à une autre place. Donc j'ai écrit comme un plan » (Réflexif, Ens. B, 22/04/15).

L'enseignante A devient aussi un modèle de scripteur auprès de son groupe d'enfants après ma suggestion « qu'elle peut encourager les enfants à écrire ou qu'elle-même peut écrire ». Elle semble sceptique à ma proposition, puisqu'elle me répond que les enfants ne sont « pas intéressés » à écrire (Mise en pratique, Ens. A, 21/04/15). Toutefois, elle « dessine un poisson et écrit le mot *names* » (Mise en pratique, Ens. A, 21/04/15). Elle encourage un enfant à réécrire ce mot (photo 29, Annexe T). Deux enfants se regroupent ensuite auprès d'elle, et elle écrit le mot *wapoc* (lièvre).

5.1.3 Informateur

Dans le rôle de l'informateur, l'enseignante procure de nouvelles informations ou révise les anciennes. Elle donne aussi des informations sur la signification de mots de vocabulaire (Saracho, 2002). Les enseignantes jouent principalement ce rôle en expliquant des mots de vocabulaire méconnus ou peu utilisés par les enfants.

Dans le thème de l'hôpital, un enfant demande à l'enseignante A « quel est cet objet, en désignant un thermomètre. Elle lui mentionne le nom et précise la fonction de l'objet » (Mise en pratique, Ens. A, 17/02/15). Non seulement elle lui donne verbalement la signification du mot et sa fonction, mais en plus, elle l'invite à « noter la température du patient qui est inscrit sur le thermomètre » (Mise en pratique, Ens. A, 17/02/15). De cette manière, elle lui permet de faire une action relative à la fonction de l'objet en question, ici le thermomètre. Durant le thème de la chasse, cette enseignante intervient auprès d'un enfant pour nommer le mot « ours », puisqu'il désignait l'image par un « monstre ». Elle l'encourage à utiliser le bon vocabulaire.

L'enseignante B nomme aussi du matériel de jeu aux enfants et leur explique la fonction. Par exemple, elle utilise la « puise et mentionne que c'est pour attraper les poissons » ou encore elle utilise les jumelles et explique à un enfant qu'il peut « faire semblant de voir les animaux lorsqu'ils sont loin » (Mise en pratique, Ens, B., 21/04/15). Ce faisant, elle donne de nouvelles informations concernant des mots, renforçant ainsi le vocabulaire. Cette enseignante n'hésite pas à distinguer l'action de faire-semblant en précisant la fonction d'un matériel de jeu. Lorsqu'elle tend des croustilles aux enfants, elle leur explique que ce sont « des chips de poisson. Achakan, c'est pour faire semblant » (Mise en pratique, Ens. B, 21/04/15). L'enseignante C utilise aussi cette stratégie lorsque les enfants la questionnent sur la fonction du « sac de glace » ou du « guide des sentiers » (Mise en pratique, Ens. C, 20/04/15). Elle nomme le nom des objets et leur explique à quoi cela peut servir.

Lorsque les enfants ne savent pas comment utiliser le matériel de jeu, les enseignantes leur en expliquent la signification et les aident à jouer avec celui-ci. Dans le thème de la construction, les enfants ont questionné leur enseignante sur des fils. L'enseignante A leur a expliqué « quoi faire avec le matériel, que ça peut servir pour les fils électriques et pour faire les lumières » (Mise en pratique, Ens. A,

24/03/15). L'enseignante B a aussi expliqué à un enfant que l'électricien peut s'en servir pour des fils électriques.

5.1.4 Médiateur

Dans le rôle de médiateur, l'enseignante surveille les activités, le matériel et les consignes afin que l'apprentissage soit efficace. Elle se joint à une conversation, interagit avec les enfants pour maintenir leur intérêt dans le jeu et ajoute du matériel pour leur ajouter des défis (Saracho, 2002). Dans ce rôle, les enseignantes utilisent quatre stratégies : en augmentant le temps de jeu, en surveillant l'évolution du jeu, en suggérant ou en démontrant comment les thèmes peuvent être reliés et en encourageant les enfants à aider les autres pendant le jeu.

5.1.4.1 Donner du temps de jeu de 40 minutes lors des mises en pratique

Les enseignantes choisissent les enfants qui joueront dans le coin de jeu symbolique. L'enseignante A dit : « [...] C'est moi qui choisis qui s'en va jouer là. Le premier 15 minutes, je prends ça en note, je prends les noms, chacun leur tour. Pour qu'ils y aillent tous les jours ». Elle ajoute des minutes supplémentaires « surtout le vendredi », lorsque les enfants lui demandent de rester plus longtemps (Planification, Ens. A, 18/03/15). Même s'ils demeurent de 15 à 20 minutes dans le coin, chaque enseignante leur propose d'y jouer quotidiennement. Lors des mises en pratique, le jeu dure de 35 à 60 minutes selon le temps disponible. Les enseignantes A et B confirment ne pas avoir vu le temps passer : « Puis le 45 minutes, ça a passé vite. Peut-être que, je passe plus mon temps à un atelier » (Réflexif, Ens. A, 17/02/15). Une raison soulevée par l'enseignante B est son implication dans le jeu : « Mais ça

passé vite je trouve [...] peut-être parce que j'ai pas regardé l'heure et j'étais occupée à jouer des rôles » (Planification, Ens. B, 29/01/15). L'habitude des enseignantes à faire une rotation des enfants dans les ateliers ne les amène pas, en mon absence, à garder le même temps de jeu que lors des mises en pratique.

> Moi c'est des périodes de 20 minutes, mais [...] je peux rajouter des 5 minutes, des 10 minutes. Mais si je mets plus que 30 ou 45, il faut que je change, ils vont se tanner. [...] Ils sont habitués de changer. [...] Ils sont habitués de faire une activité de motricité mettons découpage ou avec les crayons, c'est comme si c'était devenu dans leur routine, sinon ils vont être tannants. Mettons s'ils jouent presque tout l'après-midi (Planification, Ens. B, 15/04/15).

Par contre, en ma présence ou lorsque les « nouveaux jouets arrivent », elles jouent durant une plus longue période avec les enfants, ce que l'enseignante B confirme : « Ouain, c'est plus quand tu es là » (Planification, Ens. B, 15/04/15).

5.1.4.2 Surveiller l'évolution du jeu pour les amener vers un jeu symbolique mature

Les enseignantes surveillent l'évolution du jeu et remarquent lorsque les enfants s'ennuient. Par exemple, l'enseignante C affirme que les enfants jouent moins lorsqu'elle n'est pas avec eux : « Moi quand j'y allais avec eux autres là-dedans, ils jouaient, mais quand je partais pour aller jouer dans un autre coin, (ils arrêtaient de jouer?) Ouain » (Planification, Ens. C, 15/04/15). Pour remédier à cette situation, d'autres actions leur sont proposées pour qu'ils continuent à jouer, comme l'explique l'enseignante B :

> Y'en avait qui s'ennuyait. (le caissier?) Ouain, puis là, je lui ai dit, appelle en attendant. Je lui ai proposé, fait des appels ou compte l'argent. Mais là, il trouvait ça plate. [...] Il faudrait que je trouve quoi faire en attendant. Il est où le docteur. Et j'ai proposé, ils ont embarqué (Réflexif, Ens. B, 29/01/15).

Non seulement cette enseignante occupe-t-elle un enfant dans le jeu, mais elle effectue également la même chose lorsque cette situation se produit avec son personnage. Lorsqu'elle joue un patient dans le thème de l'hôpital, elle se sent abandonnée par les enfants; elle les guide dans leur scénario de jeu.

> Quand j'étais rendue patiente, je trouvais que j'étais comme délaissée. J'étais une patiente délaissée. C'est moi qui les appelais. J'ai mal là. Docteur qu'est-ce que tu fais de moi. [...] Après ça, il est venu m'examiner [...], il est venu me donner un sac de médicaments. Je pensais qu'il voulait plus jouer, mais il est revenu, il jouait pareil (Retour réflexif, Ens. B, 17/02/15).

L'enseignante A modélise aussi des actions pour amener les enfants à jouer entre eux. Dans le thème de la construction, alors qu'ils collaborent peu dans leur jeu, elle modifie le matériel en fabriquant des trous dans la boite de carton, afin qu'ils puissent clouer ou poser des fils électriques. Elle dit : « J'ai vu, moi je dis que ça jouait pas beaucoup, juste avec les petites autos qui étaient là, mais je suis allée faire les trous, quand j'ai fait les trous, c'est là qu'ils ont plus joué » (Planification, Ens. A, 15/04/15). L'enseignante B surveille également le jeu des enfants en les questionnant sur le jeu et en approuvant leur jeu de faire-semblant : « Je leur demandais s'il y avait problème. Je sais que y'a un enfant, il trouvait que, comme la finition, ça prenait des choses qu'il faut coller. Puis là, il a eu l'idée des 2 X 4, il mettait, il imaginait qu'il faisait comme un revêtement » (Réflexif, Ens. B, 24/03/15). Malgré le fait qu'elle surveille l'évolution de leur jeu et les guide vers un jeu symbolique plus mature, les propos de l'enseignante B laisse aussi penser qu'elle a parfois de la difficulté à s'ajuster au jeu des enfants ou à apporter de nouvelles idées : « C'est juste que des fois, je savais pas quoi, comment on dit, quoi trop jouer. On a pêché, on est parti à la chasse aussi, on est allé à la chasse à l'orignal, finalement, on a tué une autre chose à place de l'orignal » (Réflexif, Ens. B, 24/03/15).

5.1.4.3 Suggérer ou démontrer comment les thèmes peuvent être reliés

Les enseignantes ont proposé aux enfants d'autres thèmes de jeu à l'intérieur du coin de jeu symbolique, même si cette stratégie n'a jamais été explicitée lors des rencontres de planification. En effet, l'accent était principalement sur d'autres aspects du jeu symbolique mature et de l'émergence de l'écrit. De plus, les enseignantes devaient aussi s'approprier de nouveaux thèmes dans le coin de jeu symbolique. Lors du thème de la construction, l'enseignante C suggère aux enfants d'aller à l'épicerie : « Et moi je disais aussi, bon là, on va se reposer 15 minutes. Ouff, on va aller au magasin, je vais aller m'acheter de l'eau, des chips » (Planification, Ens. C, 15/04/15). Ce nouveau thème est de courte durée; l'enseignante n'a pas d'accessoires et conséquemment, les enfants rejoueront au thème de la construction.

L'enseignante B démontre aussi aux enfants le lien entre le thème de l'hôpital et celui du restaurant. Durant la mise en pratique du thème du restaurant, les poupées qu'elle tient dans ses bras tombent au sol; elle suggère aux enfants de se rendre à l'hôpital : « Mais mes bébés, ils sont tombés, les jumeaux. Puis là, j'ai eu l'idée de proposer, c'est qui qui fait l'ambulance [...] j'avais une affaire de docteur [...] j'ai proposé, ils ont embarqué » (Réflexif, Ens B, 29/01/15). Elle suit également les idées des enfants lorsqu'ils proposent un autre thème. Par exemple, dans le thème de l'hôpital, un enfant souhaite appeler la police; elle suit son scénario :

> C'est son assistant docteur. Il a tombé, puis il a fait semblant qu'il « feelait » pas. Et là, ils ont parlé vite. Moi je leur ai dit, ça prend quelqu'un, un docteur. C'est eux autres qui ont mentionné, vite, on va appeler la police [...]. Finalement, la police, ben ils l'ont pas ramené, ils l'ont juste appelée (Réflexif, Ens. B, 17/02/15).

5.1.4.4 Encourager les enfants à aider les autres pendant le jeu

Tout au long du projet, l'enseignante A porte une attention particulière aux difficultés langagières des enfants en jumelant ceux qui éprouvent des difficultés avec ceux qui n'en ont pas : « C'est ça que je vérifie beaucoup. Je regarde beaucoup. Quand je les mets en atelier, c'est heu, toujours un moyen avec un plus faible » (Réflexif, Ens. A, 22/04/15). D'ailleurs, c'est pour cette raison qu'elle choisit les enfants qui joueront dans le coin de jeu symbolique. Elle continue son explication :

> J'avais ciblé des enfants dans cet atelier-là, ben j'ai des enfants qui ont, heu au niveau langage, ouain, trouble du langage et motricité fine. Puis l'enfant, qui avait de la difficulté de langage, je le faisais répéter les mots qui étaient là. Puis l'autre, elle est bonne en langage, en motricité, c'est pour ça que j'avais ciblé la fille aussi (Réflexif, Ens. A, 22/04/15).

5.1.5 Décideur

Dans le rôle de décideur, l'enseignante prend des décisions réfléchies ou spontanées relatives aux activités en émergence de l'écrit. Ce rôle est intégré dans les autres rôles que propose Saracho (2002). Lors des rencontres de planification, les enseignantes ont pris des décisions réfléchies quant aux thèmes, au matériel de jeu ainsi qu'au matériel écrit qui composaient chacun des coins de jeu. Elles ont aussi pris des décisions réfléchies durant les rencontres de planification quant aux rôles qu'elles peuvent jouer pour favoriser l'émergence de l'écrit, bien que cette pratique réflexive apparaisse plus difficile. Considéré comme un élément plus « abstrait », comparativement au thème et au matériel de jeu, les enseignantes me disent qu'elles ont moins d'idées et je dois leur proposer des exemples. Lors de la première rencontre, l'enseignante B affirme : « Moi je comprends pas ce que tu veux [...]. Je

ne sais pas pourquoi on bloque » (Planification, Ens. B, 21/01/15). Lors de la dernière rencontre, la pratique réflexive semble un peu plus facile :

> J'ai également trouvé que les enseignantes avaient trouvé plus d'idées pour les actions ou les gestes qui favorisent l'émergence de l'écrit. Je leur en ai proposé deux : celui de réviser des notions apprises, comme par exemple la lettre Tc= /tchè/ tout en jouant et celui de faire rappeler les fonctions de l'écrit (Journal de bord, 11/02/15).

Durant les mises en pratique, les enseignantes ont pris des décisions spontanées à l'égard du jeu des enfants, du matériel et de leurs rôles. Par exemple, elles ont introduit un nouveau thème de jeu, elles ont modifié un matériel de jeu existant pour permettre aux enfants de jouer plus longtemps.

En somme, les enseignantes jouent cinq rôles dont ceux de conteur, de guide, de médiateur, d'informateur et de décideur. À l'intérieur de ces rôles, les trois enseignantes ont utilisé plusieurs stratégies du jeu symbolique mature : en donnant des idées de thèmes de jeu, en choisissant des accessoires et des jouets appropriés, en aidant les enfants à planifier le jeu, en donnant du temps de jeu supplémentaire, en surveillant l'évolution du jeu pour les amener vers un jeu symbolique mature, en suggérant ou démontrant comment les thèmes de jeu peuvent être reliés et en encourageant les enfants à aider les autres. Certaines stratégies se sont réalisées spontanément durant les mises en pratique alors que d'autres devaient être suggérées par la chercheuse. Par exemple, les enseignantes aidaient spontanément les enfants à planifier leur jeu lorsqu'elles s'apercevaient qu'ils avaient besoin d'aide. Elles expliquaient des mots de vocabulaire lorsque les enfants les interrogeaient. Dans d'autres situations, la chercheuse proposait aux enseignantes d'écrire des phrases et des mots avec les enfants ou encore d'utiliser leur personnage de jeu pour lire un livre. Cela laisse penser que même sans formation préalable, les enseignantes utilisent certaines stratégies, qui se déploient dans des prises de décision spontanées

lorsqu'elles jouent avec les enfants dans certaines conditions matérielles de jeu (dans ce cas-ci, la présence d'un coin riche en matériel de jeu et en matériel écrit).

Cette partie répond donc au deuxième objectif de la recherche qui consiste à analyser les rôles d'enseignantes atikamekws en contexte de jeu symbolique pour favoriser l'émergence de l'écrit. L'analyse des données pourrait s'arrêter ici, mais la démarche de recherche collaborative dans laquelle les participantes se sont engagées les a amenées dans un espace réflexif, d'où l'importance d'en témoigner, en présentant les autres constats de la recherche liés à la recherche collaborative.

5.2 Les autres constats de la recherche liés à la recherche collaborative

D'autres constats émergent de l'analyse des données concernant la recherche collaborative et le paradigme de recherche autochtone, qui sont la présence d'un lien confiance entre les participantes et la chercheuse, la contribution des acteurs et le développement professionnel et personnel. C'est dans l'esprit de « double vraisemblance », c'est-à-dire pour permettre aux enseignantes de témoigner des bénéfices et des constats qu'elles ont soulevés en participant au projet, que je les présente.

5.2.1 La présence d'un lien de confiance avec la chercheuse

L'établissement d'un lien de confiance fut l'élément déclencheur pour la participation des enseignantes. L'enseignante B me questionne sur la raison de mon choix de sa communauté : « Pourquoi tu es venue ici? À cause que tu connaissais le milieu? » (Bilan, Ens. B, 13/05/15). Ma réponse est sans équivoque : « Parce que je connaissais

le milieu et je vous connaissais [...]. Puis le conseil m'appuyait, j'avais les autorisations. Et quand je vous en avais parlé l'année d'avant, vous m'aviez dit, oui ça pourrait nous intéresser » (Bilan, Chercheuse, 13/05/15). Cette relation préexistante m'a permis une insertion facilitante dans ce milieu autochtone. D'ailleurs, l'enseignante B confirme que ce lien est à l'origine du bon déroulement du projet :

> Je pense que ça bien marché parce qu'on te connaissait et que tu venais déjà dans nos classes. Et on ne se sentait pas observées. À cause de la confiance, on se connaissait, c'est ça qui a fait, on a toutes embarqué [...]. Mais si mettons une nouvelle blanche serait arrivée, je voudrais que vous participiez avec moi pour un projet doctoral, on se serait peut-être senties observées, espionnées (Bilan, Ens. B, 13/05/15).

Grâce à cette relation préexistante (Kovach, 2009; Wilson, 2003), j'ai pu m'intégrer et réaliser des observations dans les classes sans que les enseignantes se sentent observées et jugées. Le deuxième constat traite de la contribution des acteurs.

5.2.2 Autour de l'idée de la collaboration : la contribution des acteurs

La collaboration a été un élément déterminant au bon déroulement de la recherche, ce qui a amené les enseignantes à discuter de quatre sous-thèmes : le travail d'équipe, mon rôle dans la recherche, ma motivation et leur contribution. Je les présente dans cette partie. Le premier sous-thème souligné par les enseignantes est le travail d'équipe; c'est la première fois qu'elles se réunissaient pour planifier des activités.

> C'est la première fois qu'on se réunissait par rapport aux coins. On n'a jamais, jamais de temps pour ça. Les seuls temps c'est comme tout pris avec, c'est le directeur qui décide, qu'est-ce qu'on doit faire, les réunions, c'est toutes

> dirigées. Mais jamais pour la pédagogie, jamais on a le temps de ça (Bilan, Ens. B, 13/05/15).

Ce fonctionnement leur a permis de partager leurs idées et de mettre en commun leur expertise. « On a beaucoup travaillé ensemble. Moi j'ai donné des idées à eux autres, elles m'ont donné des idées [...] j'ai beaucoup aimé partager nos savoir-faire, avec mes deux collègues » (Bilan, Ens. A, 15/05/15). Le travail d'équipe est un aspect primordial pour l'enseignante B pour le développement des enfants :

> Puis décider aussi qu'est-ce qu'on, en équipe, quels mots on allait mettre dans tel coin. Moi je trouvais ça important. Je me disais, là on travaille en équipe. Si ça serait tout le temps comme ça, pour tout, pour l'école, ça nous aiderait la collaboration. C'est tellement important surtout à l'école (Bilan, Ens. B, 13/05/15).

Un second sous-thème exprimé par les enseignantes est mon rôle qui oscille entre celui de chercheuse et celui de formatrice. Dans ce double rôle, elles apprécient l'espace que je leur offre pour s'exprimer et pour être écoutées : « Tu étais à l'écoute de nous. Tu étais comme présente, mais tu nous laissais comme diriger, décider. J'ai apprécié » (Bilan, Ens. B, 13/05/15). En effet, la recherche collaborative crée cet espace où les participants et la chercheuse peuvent s'écouter mutuellement et se respecter, comme le dit l'enseignante A : « Oui, tu nous écoutais beaucoup. On t'a écoutée beaucoup aussi » (Bilan, Ens. A, 15/05/15). Les enseignantes m'ont également perçue comme une professeure, qui leur apportait des idées et leur donnait des idées et en leur donnant de la formation. Les enseignantes A et B disent : « Tu étais l'enseignante » (Bilan, Ens. B, 13/05/15), « un bon prof pour moi! Vu que tu es venue nous apporter beaucoup de choses, beaucoup d'idées » (Bilan, Ens. A, 15/05/15). Dans ce rôle de professeure, l'enseignante C mentionne que je les aide à réfléchir : « Tu nous as amenées à réfléchir [...] quand tu nous as fait la formation[42],

[42] La formation dont parle l'enseignante correspond aux rencontres réflexives en groupe.

on a tout de suite compris. Tu as fait une bonne formatrice, [...] tu donnais des exemples aussi » (Bilan, Ens. C, 15/05/15). Mes exemples les aident dans leurs apprentissages : « C'était comme des exemples que tu donnais, quand on ne comprenait pas » (Bilan, Ens. B, 13/05/15). L'enseignante B souligne mon rôle de guide, ce qui l'amène à entrer dans l'espace réflexif qu'offre la recherche collaborative : « Tu étais comme notre bras droit. Notre cerveau aussi, au niveau des coins de jeu symbolique, t'étais un guide aussi. Tu nous as apporté beaucoup » (Bilan, Ens. B, 13/05/15).

Durant cette recherche collaborative, je devais également me préoccuper des besoins individuels des participantes et avoir un équilibre entre mon rôle de chercheuse et de formatrice. L'enseignante A aurait aimé recevoir davantage de formation : « Plus de soutien. Je pense que j'aurais aimé avoir plus. Mais je dis pas que ce n'est pas assez. Mais j'aurais aimé avoir plus » (Bilan, Ens. A, 15/05/15). Quant à l'enseignante B, elle comprend mon double rôle qui l'a conduite à être dans cet espace réflexif :

> J'étais ouverte et je me disais que tu allais nous en apporter aussi des apprentissages, même si tu es comme en recherche. Puis c'est vrai parce que, j'sais pas, le tout mélangé ensemble, ça fait qu'on a grandi. Même si toi tu étais comme plus là pour la recherche. Tu as quand même amené un savoir dans ma façon d'enseigner. Tu m'as fait comme réfléchir, c'était comme toi qui guidais, mais c'est nous autres qui l'avons comme appris avec les élèves (Bilan, Ens. B, 13/05/15).

Enfin, les enseignantes soulignent ma contribution à l'achat du matériel de jeu et à l'aménagement des coins de jeu : « Quand tu as apporté les jouets. Parce qu'il nous en manquait beaucoup. Puis le montage aussi. Tu faisais le montage » (Bilan, Ens. A, 15/05/15). Cet accompagnement était nécessaire pour assurer le bon déroulement de la recherche collaborative.

Le troisième sous-thème concerne ma motivation qui a eu un effet sur la participation des enseignantes : « Ça parait que tu étais motivée toi aussi. Puis on a comme embarqué avec toi » (Bilan, Ens. B, 13/05/15). Elle consiste aussi à apprendre la langue atikamekw : « Ben ta contribution aussi, c'est que tu lisais en atikamekw, c'est ça que j'ai trouvé le fun. Même un mot en atikamekw, tu as fait beaucoup d'effort pour les lire, bien les lire » (Bilan, Ens. C, 15/05/15). Ma motivation à apprendre la langue atikamekw est aussi un indice de mon respect envers cette culture en valorisant l'identité atikamekw.

Le quatrième sous-thème est la contribution des participantes. Sans elles, le projet de recherche n'aurait pas existé. Elles disent ouvertement que j'aurais pris plus de temps à traduire seule les mots et que leurs idées n'auraient pas été prises en compte.

> Si tu avais travaillé toute seule, [...] ça aurait pris du temps Oui, il fallait chercher les mots. Les images. Mais c'est vrai que c'est toi qui a beaucoup plus travaillé là-dedans, mais nous autres, c'était nous autres qu'y disait qu'est-ce qu'on voulait avoir dans le coin (Bilan, Ens. A, 15/05/15).

Leur présence avec le groupe d'enfants lors des mises en pratique est aussi un autre élément essentiel de leur contribution. De ce point de vue, l'enseignante A se perçoit comme une « professionnelle [...], quand je jouais les rôles, à nos rencontres, on se donnait des idées. Puis c'est à partir de là que moi je faisais. J'ai été capable de toute faire en collaboration avec toi, mais toi aussi tu m'as beaucoup aidée » (Bilan, Ens. A, 15/05/15). L'enseignante B a aussi contribué aux mises en pratique, soutenant non seulement son groupe d'enfants en émergence de l'écrit, mais aussi ses collègues lors des rencontres de planification : « Le soutien, j'étais comme soutenir les jeunes, j'étais plus présente et soutien auprès de mes collègues aussi » (Bilan, Ens. B, 13/05/15). Pour l'enseignante C, elle a mis en pratique ce qu'elle avait planifié dans

les rencontres : « J'ai aidé les enfants à lire [...] écriture puis lecture » (Bilan, Ens. C, 15/05/15). Elle donne un exemple tiré de sa pratique :

> Quand je donnais des payes, surtout dans la construction. Eux autres, ils marquaient leur nom aussi. Puis je disais, marque ton nom. Puis je vais faire ton chèque. Ils étaient tous contents. Puis ils me disaient aussi, c'est quoi tu as marqué, quand j'ai marqué *manikewin* (construction). C'est ça. Ils posaient des questions aussi (Bilan, Ens. C, 15/05/15).

Malgré cette collaboration fructueuse de l'avis des participantes, je m'interroge sur le sens réel de la coconstruction du savoir en lien avec celui des rôles d'enseignantes atikamekws. À mi-parcours du projet,

> Je me questionne sur la coconstruction. C'est bien facile en théorie, mais en pratique, je trouve cela difficile. Devrais-je davantage la rendre explicite aux filles lors de ma prochaine rencontre ! On doit trouver des stratégies ensemble qui favorisent la lecture et l'écriture pour en arriver à de nouvelles connaissances. Je remarque également que les exemples qu'elles donnent en lien avec leurs rôles sont vraiment axés sur la pratique, c'est-à-dire en lien avec les rôles de jeu des enfants (Journal de bord, 11/02/15).

D'ailleurs, cette position de chercheuse me fait douter sur les informations que je dois transmettre ou non aux enseignantes. Dois-je leur donner beaucoup d'exemples sur ce qu'elles peuvent faire ? Dois-je les laisser parler de leur pratique, même si les exemples sur leurs rôles sont peu explicatifs ?

> J'ai eu de la difficulté à ne pas intervenir. En fait, je n'ai pas de la difficulté à ne rien dire, mais si je dis rien, il n'y a pas de coconstruction. Si j'en dis trop, les enseignantes font exactement ce que je leur dis, donc où est la coconstruction ? (Journal de bord, 20/04/15).

À ce propos, l'enseignante B semble apprécier mes propositions durant les mises en pratique, puisqu'elle a peu de temps pour prendre des décisions : « Parce que des fois

j'y pense pas, sur le coup, mais après, [...] moi je suis plus dans l'action » (Réflexif, Ens. B, 24/03/15).

Le troisième constat de la recherche collaborative concerne le développement professionnel et personnel des enseignantes.

5.2.3 Le développement professionnel et personnel

La recherche collaborative comporte un volet recherche et un volet formation, répondant respectivement aux besoins de la communauté scientifique et de pratique. Lors de l'entrevue bilan, les trois enseignantes sont unanimes sur le fait qu'elles se sont développées sur le plan professionnel et personnel, et ce, à différents degrés.

5.2.3.1 Le développement professionnel

Sur le plan professionnel, le jeu est un thème évoqué par les enseignantes pour souligner leur développement professionnel. L'enseignante B a découvert une autre façon de voir les enfants, puisqu'ils interagissaient et jouaient entre eux : « J'ai comme découvert une autre sphère de l'enfant » (Bilan, Ens. B, 13/05/15). L'enseignante A a mieux observé le jeu et les interactions sociales; elle encourageait leur développement langagier. Elle souligne : « Moi j'aime ça être souvent avec les enfants pour aller jouer, aller parler » (Bilan, Ens. A, 15/05/15). Les trois enseignantes mentionnent que la recherche leur a permis d'offrir aux enfants une plus grande diversité de jeu, ce qu'elles ne faisaient pas auparavant. En effet, il y « avait plus de jeux, de jouets » (Bilan, Ens. A, 15/05/15). « Ben le coin, j'ai jamais aménagé. C'était un coin de poupée. Donc c'est le fun aussi de changer les coins »

(Bilan, Ens. C, 15/05/15). L'enseignante B émet sensiblement le même constat puisque ce projet lui a permis de mieux comprendre l'importance de modifier le thème de son coin de jeu symbolique. Le budget limité et le manque de temps sont deux raisons évoquées pour expliquer le fait qu'elle n'aménageait pas son coin :

> Il y avait la nouveauté, y'avait les coins qui étaient comme réaménagés à chaque fois, puis c'était le fun. Ça j'aimais, j'avais jamais pensé, on fait tel coin, tel mois, l'autre mois on fait tel coin. Ça restait toujours coin maison. En tout cas. Oui, manque de financement et manque de temps, les deux (Bilan, Ens. B, 13/05/15).

La participation dans le jeu des enfants est le second thème évoqué par les enseignantes pour exprimer leur développement professionnel. Avec les nouveaux coins de jeu, l'enseignante B joue davantage avec les enfants, ce qui constitue une des stratégies pour développer le jeu symbolique mature :

> Ce qui est semblable, peut-être les jeux. On jouait pareil, mais différemment. C'était moins diversifié. C'est plus tentant aussi d'aller jouer là. Parce que c'est nouveau. Mais les autres années, ça restait, je ne sais pas comment j'ai fait pour rester le coin poupée toute l'année. Cuisine et poupée. C'était plate. Aujourd'hui je me dis, mon Dieu que j'étais plate! Et j'ai appris qu'il faut que je donne du temps pour les jeux symboliques. Ben pas toute la journée là-dedans, mais j'ai appris qu'il fallait que je sois présente dans ce coin-là aussi souvent possible (Bilan, Ens. B, 13/05/15).

L'enseignante A est aussi plus présente, non seulement dans le coin de jeu symbolique, mais aussi dans les autres ateliers de sa classe. Elle prend conscience de son temps de présence avec les enfants dans les ateliers. Elle explique :

> On dirait que j'ai plus participé à leurs ateliers. J'ai été plus présente. Pas juste dans les ateliers qu'on a montés, puis les autres ateliers aussi. J'ai, on dirait que j'ai eu beaucoup de temps pour eux autres. [...] Parce qu'au début, ben avant le montage-là, je passais 5 à 10 minutes. Puis depuis qu'on a eu le montage, les

> coins de jeu, on dirait que j'ai eu plus de temps avec les autres. 15 minutes dans chaque atelier (Bilan, Ens. A, 15/05/15).

Le troisième thème évoqué par les enseignantes pour parler de leur développement professionnel est leur pratique. La recherche prend une signification particulière pour l'enseignante C. Sans diplôme en éducation, sa participation l'a amenée à se former :

> Ben moi en même temps, je fais des découvertes aussi. Surtout dans mon milieu à moi, parce que j'ai rien, parce j'ai pas été, c'est un autre, je veux dire. C'est une autre approche. J'ai étudié moi aussi. Je suis peut-être dans le même niveau que les enfants aussi. Je suis là-dedans dans les apprentissages (Bilan, Ens. C, 15/05/15).

Elle peut maintenant intégrer cette approche dans sa pratique professionnelle, notamment en modifiant le thème du coin de jeu symbolique et en affichant des mots écrits : « C'est nouveau, surtout dans le coin qu'on a changé le coin de poupée. Puis y'a des mots, surtout des mots, c'est pas juste en jouant, y'a des mots écrits sur les murs » (Bilan, Ens. C, 15/05/15). L'enseignante A a pris conscience de sa pratique professionnelle, puisqu'elle s'est rendue compte que parfois, elle intégrait des activités de lecture et d'écriture dans le coin de jeu symbolique. Durant la recherche, elle remarque qu'elle encourageait davantage les enfants à lire et à écrire :

> Je suis en train de penser avant, ben avant qu'on installe les coins, que des fois, sans m'apercevoir, j'en faisais de la lecture et de l'écriture. Je suis plus consciente [...] Avant ça, on jouait comme au restaurant ou au professeur, puis ils faisaient (semblant) d'écrire, comme le professeur. Puis, pareil pour le restaurant. Parce qu'on en faisait déjà avant. Depuis qu'on a installé les ateliers, j'en fais plus (Bilan, Ens. A, 15/05/15).

L'enseignante B a aussi pris conscience de sa pratique professionnelle. Lorsqu'elle parle du coin de jeu symbolique enrichi de matériel, elle souligne qu'avant la recherche, « [...] on le considérait moins. On mettait pas des images [...], mais moi

j'avais l'idée des images, les mots, mais je le faisais pas parce que je n'avais pas le temps. Mais avec le projet, j'ai aimé » (Bilan, Ens. B, 13/05/15). Cette recherche collaborative a aussi permis aux enseignantes d'ajuster leur pratique (Savoie-Zajc, 2010). Par exemple, elles ont parfois lu des livres dans le coin de jeu symbolique alors qu'avant la recherche, il leur arrivait rarement de le faire. L'enseignante A confirme qu'elle lit davantage de livres aux enfants dans le coin de jeu symbolique : « Les enfants aiment beaucoup que je lise une histoire dans les livres. Je le faisais déjà », mais maintenant « plus qu'avant » (Bilan, Ens. A, 15/05/15). L'enseignante B a aussi ajusté sa pratique sur les activités en émergence de l'écrit qu'elle propose aux enfants :

> Ben ce qui est différent, c'est qu'on écrit plus, je trouve, comparé à avant le projet [...] C'est sûr qu'on voyait pareil des mots. Parce que moi j'ai enseigné en deuxième année. Puis j'ai déjà une idée de comment eux autres, mais j'avais comme de la misère à le faire ici à la maternelle. [...] Je me dis, plus je vais les faire écrire et lire, plus j'encourage l'enfant qu'il soit plus motivé là-dedans (Bilan, Ens. B, 13/05/15).

Elle fait le lien entre la motivation des enfants à apprendre la langue écrite et le fait d'être un modèle de scripteur pour eux. Elle donne un exemple sur ce qu'elle fait de nouveau pour favoriser l'émergence de l'écrit dans le coin de jeu symbolique : « Des petits jeux de mots, on enlève, qu'est-ce que ça fait ? Qu'est-ce que ça donne ? Des fois aussi les sons ». Elle le fait « plus à l'oral, mais aussi à l'écrit » (Bilan, Ens. B, 13/05/15). Ainsi, l'ajout de matériel écrit dans le coin de jeu symbolique lui a permis de faire découvrir aux enfants la clarté cognitive. Elle respecte davantage le rythme d'apprentissage des enfants pour les amener à un autre stade d'écriture :

> Je dois leur faire apprendre la lecture et l'écriture tout en les respectant, parce qu'ils sont pas rendus tous dans le même apprentissage. Y'en a qui sont rendus très loin puis ils peuvent écrire beaucoup, puis y'en connaissent beaucoup

> d'alphabet. Mais y'en a d'autres, ils sont rendus juste à gribouiller. C'est plus dur pour eux de reconnaître leur alphabet (Bilan, Ens. B, 13/05/15).

Enfin, la recherche lui a fait gagner de l'expérience, parce qu'elle se « [...] sentait plus expérimentée. Plus confiante aussi » pour jouer avec les enfants dans le coin de jeu (Bilan, Ens. B, 13/05/15).

5.2.3.2 Le développement personnel

Sur le plan de leur développement personnel, les enseignantes B et C affirment qu'elles ont appris beaucoup plus sur leur langue maternelle et la langue française. En langue française, l'enseignante C a fait des apprentissages : « J'ai appris pas mal aussi. Je le cache pas. J'ai un peu de la misère à parler en français, surtout les mots que j'entends, que je comprenais pas » (Bilan, Ens. C, 15/05/15). En langue atikamekw, certains mots affichés lui étaient nouveaux et elle a dû se les approprier : « J'ai appris un peu sur la langue, sur ma langue. Surtout des mots qu'on a appris [...] c'était la première fois que j'entendais ça » (Bilan, Ens. C, 15/05/15). L'enseignante B s'est aussi familiarisée avec sa langue maternelle. Sa formation initiale, un baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire, réalisée en langue française, la fait sentir plus compétente pour enseigner en français qu'en langue autochtone. Elle n'hésite pas à demander l'aide de sa mère pour développer ses compétences en langue atikamekw :

> J'ai appris que j'étais pas un dictionnaire! Je suis une enseignante qui a un bac, mais je ne connais pas nécessairement tout sur ma langue. Je suis encore en apprentissage tout le temps, parce que j'ai appris en français. J'arrive et on me dit d'enseigner la langue atikamekw, je n'ai pas toutes les connaissances qu'il faut et moi aussi je dois rechercher. Je dois demander mettons à ma mère pour qu'elle puisse m'aider (Bilan, Ens. B, 13/05/15).

Toujours en lien avec son développement personnel, l'enseignante B signale le fait que la recherche lui permettait un temps d'arrêt sur des difficultés personnelles qu'elle éprouvait. Même si elle avait parfois de la misère à se concentrer durant les réunions, elle tentait d'être pleinement présente : « Moi j'avoue que personnellement, j'avais énormément de problèmes à la maison. En tout cas je me concentrais beaucoup au point de vue, comme heu pour être là, pour être disponible. Être à l'écoute » (Bilan, Ens. B, 13/05/15).

Même si la recherche collaborative menée avec les enseignantes rejoignait leur préoccupation, toutes expriment le fait qu'il sera difficile de poursuivre des aménagements de coin de jeu en mon absence pour trois raisons principales. L'enseignante A indique que l'« inquiétude, c'est le temps » (Bilan, Ens. A, 15/05/15). Mon aide était considérée comme précieuse pour la planification des rencontres et l'installation des coins de jeu dans la classe. La seconde raison est le manque d'argent pour acheter les jouets. « Parce que, quand j'ai suivi la formation, on l'a vu ça, de changer, mais ici, c'est difficile de commander parce qu'au niveau monétaire » (Bilan, Ens. A, 15/05/15). L'enseignante B dit éprouver sensiblement la même crainte financière pour renouveler le matériel de jeu : « Je trouve ça dommage que l'année prochaine, j'ai un peu peur, je vais être toute seule, puis je me dis, où est-ce que je vais trouver l'argent pour acheter les calepins ? » (Bilan, Ens. B, 13/05/15).

La troisième raison évoquée concernait le déménagement de l'école. Afin d'enrayer un problème des moisissures, les enseignantes devaient déménager le matériel de jeu, mais laisser dans la vieille bâtisse le papier et le carton. L'enseignante C donne un exemple avec le thème de la construction pour lequel une boite de carton sert d'école : « Si je peux garder aussi la construction, il faut que je trouve une autre maison » (Bilan, Ens. C, 15/05/15). Malgré ces trois raisons, les enseignantes souhaitent continuer à utiliser cette approche combinant le jeu symbolique et

l'émergence de l'écrit en classe, puisqu'elles y ont fait de nouveaux apprentissages sur leurs façons d'enseigner la lecture et l'écriture :

> Ben y'a les coins. Tous les thèmes, j'aimerais les garder. Puis aussi, heu, tout ce que j'ai appris, tout ce que j'ai, les façons que j'ai trouvées d'enseigner l'écriture et la lecture. Je voudrais heu, je voudrais faire la même chose l'année prochaine. [...] On dirait qu'il faudrait que y'en a beaucoup de ça (projet) pour que j'sais pas, pour que tu puisses grandir. Voir d'autres façons. C'est une belle expérience (Bilan, Ens. B, 13/05/15).

CHAPITRE VI

DISCUSSION

La question principale à laquelle cette recherche tentait de répondre est la suivante : quels rôles les enseignantes atikamekws à l'éducation préscolaire mettent-elles en pratique dans leur classe en contexte de jeu symbolique pour favoriser l'émergence de l'écrit? Deux objectifs de recherche s'y sont greffés, soit dresser un portrait initial de la place qu'occupe le jeu symbolique en classe et des activités d'émergence de l'écrit proposées par les enseignantes à l'éducation préscolaire; et analyser les rôles d'enseignantes atikamekws à l'éducation préscolaire en contexte de jeu symbolique pour favoriser l'émergence de l'écrit. La discussion qui suit a été développée à partir de la lecture des résultats de recherche présentés aux chapitres précédents.

Ce chapitre se divise en trois parties. La première situe la recherche en milieu autochtone et la nécessité de collaborer avec les acteurs du terrain. Étant donné que la documentation des rôles des enseignantes a été rendue possible grâce à la participation de ces dernières à la recherche collaborative et à l'accord du Conseil de bande de la communauté concernée, la *collaboration* est le point d'ancrage de cette discussion. La deuxième partie fait un retour conceptuel sur les rôles d'enseignantes atikamekws en contexte de jeu symbolique pour favoriser l'émergence de l'écrit. La troisième présente une réflexion sur le choix de la langue pour la fonction de littératie.

6.1 La recherche en milieu autochtone : une véritable collaboration afin d'engendrer des résultats pour les participants

Cette recherche collaborative a été menée avec trois enseignantes atikamekws à l'éducation préscolaire. Pour mener à terme ce projet, une véritable collaboration entre la chercheuse, les participantes et la communauté devait être présente. L'approche collaborative de Desgagné (2001) semblait pertinente à cette fin. Toutefois, concernant l'approche méthodologique, Gros-Louis McHugh (2012) souligne qu'« il n'y a pas qu'une seule recette qui s'applique à tous, car ce qui fonctionne bien dans une communauté, ne fonctionne pas nécessairement dans une autre. Au contraire, l'approche préconisée se doit d'être personnalisée » (p. 5). En fait, la véritable collaboration ne se retrouve pas nécessairement dans l'approche méthodologique utilisée, mais plutôt dans la façon d'être en relation avec les participants. L'étude produite par l'organisme Kishk Anaquot Health Research (KAHR) pour la Coalition de la recherche en santé mondiale propose d'ailleurs une perspective autochtone de la recherche collaborative (KAHR, 2008). Selon cet organisme, la recherche en collaboration serait davantage des attitudes et des comportements à adopter plutôt qu'un ensemble de techniques à utiliser. Les auteurs de l'étude affirment qu'une « véritable recherche en collaboration implique le respect et la compréhension des participants. Elle implique aussi la reconnaissance du savoir et des capacités des habitants du lieu qui peuvent travailler avec les chercheurs pour obtenir des analyses et des solutions » (p. 1). Mon attitude collaborative envers les participantes, mon respect de la culture et de leur manière d'enseigner ainsi que mon effort d'apprentissage de la langue atikamekw ont certainement contribué à favoriser cette collaboration. L'utilisation de la recherche collaborative n'est peut-être pas la panacée pour garantir le succès de la collaboration, mais cette approche contribue à mettre en valeur le savoir des praticiens et à rechercher des solutions aux besoins qu'ils vivent quotidiennement dans leur classe (Desgagné, 2001, 2007).

Lachappelle et Puana (2012) rappellent que la collaboration est souvent exigeante pour l'ensemble des acteurs. D'ailleurs, la pression souvent contradictoire exercée sur les jeunes chercheurs, pris entre celle provenant du milieu universitaire et celle émanant de la communauté autochtone, devient un défi pour collaborer avec les communautés (Castleden, Sloan Morgan et Lamb, 2012). Dans ma recherche, la collaboration a nécessité des réajustements. À titre d'illustration, je devais concilier les exigences du cursus du programme de doctorat de l'UQAM avec les demandes des enseignantes et de la communauté. Par exemple, l'éducatrice spécialisée autochtone ainsi que la stagiaire en éducation spécialisée devaient être des participantes à la recherche[43]; les horaires des mises en pratique ont été modifiés puisque le climat trop froid a entrainé la fermeture de l'école; chaque fin de semaine précédant les mises en pratique a été judicieusement planifiée pour préparer le matériel. Pour les participantes, leur collaboration demandait également du temps d'investissement en dehors des heures de classe. En effet, les précieuses ressources humaines dans les communautés sont souvent sursollicitées et l'ajout d'une collaboration à un projet de recherche peut être difficile à conjuguer avec leurs tâches quotidiennes (Gros-Louis McHugh, 2012). De plus, la distance géographique de la communauté, le climat, la planification logistique et le coût des déplacements font partie des défis relevés de cette collaboration entre une communauté autochtone et moi, une chercheuse allochtone (KAHR, 2008; Ritchie, Wabano, Beardy, Curran, Orkin, Vanderburgh *et al.*, 2013).

Par ailleurs, les Peuples autochtones n'acceptent plus de « se faire étudier » si les résultats ne servent pas à améliorer leur qualité de vie (Smith, 2012). Plusieurs Autochtones déplorent que certaines recherches se fassent en vase clos et, au final, engendrent peu de retombées pour les communautés (Asselin et Basile, 2012). Ils

[43] Rappel : l'éducatrice spécialisée autochtone a participé à la première rencontre de groupe. Elle s'est retirée de la recherche, puisqu'elle se sentait moins concernée.

souhaitent en outre s'impliquer activement dans les projets, dans une optique de renforcement des capacités. Des résultats concrets pour les participants ou les membres de la communauté sont fortement recommandés (Ball et Janyst, 2008, KAHR, 2008). Ainsi, une véritable collaboration a été présente jusqu'à la fin de la présente recherche qui a eu des retombées concrètes pour les participantes : développement professionnel et personnel des enseignantes, matériel de jeu pour les coins de jeu symbolique et matériel écrit en langue autochtone.

Il faut souligner que la véritable collaboration prend racine dans la connaissance de la communauté autochtone ainsi que dans la relation préexistante avec ses membres, ce qui fut mon cas dans cette recherche doctorale. La connaissance du milieu et la notion de relation avec les participants sont aussi des éléments au cœur du paradigme de recherche autochtone (Smith, 2012, Wilson, 2008); j'en discute ci-dessous.

6.1.1 La connaissance du milieu

La connaissance des communautés autochtones est un atout considérable pour établir une bonne collaboration entre les universitaires et les membres de la communauté. « À la base, les chercheurs devraient être en mesure d'avoir déjà de l'information, avant même qu'ils mettent les pieds dans les communautés » (Papatie et Brazeau, 2012, p. 6). D'ailleurs, plusieurs Autochtones au Québec ayant participé à différents projets de recherche déplorent le fait que certains chercheurs arrivent mal préparés dans les communautés (Asselin et Basile, 2012). En plus de devoir être qualifiés dans leur domaine de recherche, les chercheurs devraient avoir de l'expérience dans la conduite de projets en contexte autochtone (Gamborg, Parsons, Puri et Sandøe, 2012). Pour planifier cette recherche doctorale, ma connaissance des contextes culturel, éducatif et socio-économique de la communauté atikamekw concernée a été

une aide précieuse. En effet, depuis six ans, je travaille comme consultante dans deux communautés atikamekws afin d'appuyer les intervenants en petite enfance. J'ai ainsi eu la chance de mieux connaître ces milieux. De plus, j'ai réalisé une recherche précédente en milieu autochtone avec des mères atikamekws et leur enfant (Jacob, 2012). Ma double expertise dans le domaine de la petite enfance et auprès des communautés atikamekws fut sans doute un atout dans la conduite du projet, notamment pour mener des entrevues auprès des membres de cette communauté. Mon parcours professionnel confirme les propos de Castleden *et al.* (2012) soulignant que plusieurs chercheurs, avant leur carrière universitaire, ont effectué des contrats comme consultant dans les communautés autochtones, ce qui leur a permis de bien connaitre le milieu et d'établir une confiance mutuelle avec leurs membres. Aussi, le chercheur allochtone devrait connaitre l'histoire des communautés, reconnaitre le rapport de force entre les deux cultures et être capable de porter un regard critique sur sa propre culture (Lachappelle et Puana, 2012), ce que on travail de consultante m'amène à faire. Je suis aussi sensible et ouverte à la culture autochtone tout en sachant que la « culture blanche » est associée aux événements tristes du passé et qu'elle entretient encore un rapport de force avec la culture autochtone.

Enfin, selon Asselin et Basile (2012), le Conseil de bande est le « point de chute naturel » pour les demandes de projets qui concernent des membres de leur communauté. Il fait le pont entre ces derniers et les chercheurs. Même si je connaissais les enseignantes participantes, son accord pour la réalisation de ma recherche a été nécessaire. Son appui contribue à la viabilité du projet et assure le bon départ de cette collaboration.

6.1.2 Une authentique relation de confiance réciproque

« Il faudra du temps pour forger des relations de confiance réciproque », admettent les auteurs du préambule sur lequel s'ouvre le chapitre intitulé « La recherche visant les Premières Nations, les Inuits ou les métis du Canada » de l'Énoncé de politiques des trois Conseils : Éthique de la recherche avec des êtres humains (GER, 2010, p. 117). Un jeune chercheur participant à la recherche de Castleden *et al.* (2012) s'exprime quant à lui ainsi : « J'ai bu du thé pendant la première année » (p. 168). Durant cette période de temps, il a discuté avec les gens de la communauté de tout et de rien afin d'établir un lien de confiance. Avant de commencer une recherche, l'établissement d'une relation avec la communauté et les participants est donc souhaitable. Selon Bull (2010), une authentique relation de recherche doit être :

> des relations de collaboration qui permettent au chercheur d'en apprendre suffisamment sur la culture autochtone à étudier pour comprendre les préoccupations que ces populations apportent à l'objet de recherche, et pour être en mesure de répondre de façon respectueuse et appropriée aux besoins des participants et des communautés (traduction libre, p. 16).

Sans cette authentique relation de recherche avec les participants, la collaboration risque d'être difficile, voire irréalisable.

L'une des questions que le chercheur devrait se poser est « combien de temps ai-je investi dans la construction d'une relation avec les participants ? » (IPSG-AAG, 2010, p. 4). En effet, la relation de confiance avec les participants autochtones commence souvent dès le recrutement des participants qui peut prendre différentes formes en fonction des projets de recherche (da Silveira, Jacob, Blaser, Pellerin, Paul et Charron, 2016). Le recrutement des participants est souvent une tâche ardue dans les projets de recherche en sciences de l'éducation, et l'est tout autant, sinon plus,

dans les milieux autochtones. Dans l'étude de Castleden *et al.* (2012), sur quinze chercheurs allochtones, sept affirment que le commencement et le recrutement des participants autochtones s'effectuent sur la base d'une relation préexistante. Cela rejoint notamment les principes du paradigme de recherche autochtone (Wilson, 2008, Smith, 2012). Dans la présente étude, ma connaissance préalable des enseignantes atikamekws a permis une relation préexistante pour les recruter et cette dernière a pu se transformer en une relation authentique de recherche collaborative.

Lorsqu'on établit une relation, cette dernière peut être difficile en fonction de l'éloignement géographique des communautés autochtones, de la culture universitaire, souvent différente de celle du milieu de pratique, et de l'histoire coloniale des peuples autochtones (Ball et Janyst, 2008; Lachapelle et Puana, 2012). Pourtant, cette relation de confiance est le précurseur d'une pratique de recherche éthique (Ball et Janyst, 2008; Bull, 2010; Ritchie *et al.*, 2013). De plus, la tendance du chercheur traditionnel est de se distancier de ce qu'il doit découvrir, ce qui l'amène à être dans une position d'expert face aux participants. Or, cette relation unilatérale est à proscrire pour établir une relation mutuelle de confiance envers les membres des communautés autochtones (Ball et Janyst, 2008; Tobias, Richmond et Luginaah, 2013). Ball et Janyst (2008) insistent sur le fait que le chercheur doit faire preuve d'ouverture en parlant de son histoire de vie, de sa famille et de ses études. Il doit aussi réduire sa relation de pouvoir, souvent induite par les connaissances scientifiques, en se plaçant sur un pied d'égalité avec les participants (Tobias *et al.*, 2013). En d'autres termes, chacun doit pouvoir apprendre de l'autre pour construire une relation de confiance. Au cours des six dernières années comme consultante, je participais régulièrement aux activités scolaires de l'école, j'adoptais une attitude d'ouverture, notamment en m'intéressant à la vie personnelle de chacun des membres et en construisant une relation égalitaire au travail. J'ai aussi eu l'occasion de

participer à des activités culturelles, notamment la pêche et le Mantotisowin[44]. C'est en partie à cause de ma relation d'ouverture vis-à-vis des membres de la communauté concernée, mais aussi de leur intérêt à me connaître qu'une relation de confiance s'est établie et que des liens d'amitié se sont construits. L'introduction du projet de recherche s'est donc déroulée sans anicroche puisque je faisais déjà partie, en quelque sorte, de cette communauté.

6.2 Au-delà des rôles d'enseignantes atikamekws en contexte de jeu symbolique pour favoriser l'émergence de l'écrit : réfléchir dans et sur l'action

À la lumière des données recueillies dans la recherche, il s'est avéré qu'en présence de la chercheuse et avec des aménagements de coin de jeu symbolique enrichis de matériel écrit, les enseignantes atikamekws mettent en pratique plusieurs rôles en contexte de jeu symbolique pour favoriser l'émergence de l'écrit. Le portrait initial de la place qu'occupe le jeu symbolique et des activités en émergence de l'écrit proposées par des enseignantes atikamekw laisse voir qu'elles avaient peu d'occasions de mettre ces rôles en pratique : le thème de jeu et le matériel de jeu demeuraient le même tout au long de l'année, aucun matériel écrit n'était présent dans le coin de jeu symbolique et les enseignantes s'impliquaient moins dans ce coin étant donné qu'il était dépourvu de matériel intéressant pour les enfants. Trois thèmes sont discutés dans cette partie : le premier concerne un retour théorique aux rôles des enseignants en contexte de jeu symbolique pour favoriser l'émergence de l'écrit; le deuxième fait état du dilemme d'être enseignant ou d'être partenaire de jeu et le troisième présente l'importance pour les enseignantes atikamekws de réfléchir dans l'action et sur l'action.

[44] Le Mantotisowin (sweat lodge ou tente suante) est une cérémonie spirituelle réalisée dans une tente en présence d'un guide spirituel. Ce mot signifie esprit (manto) qui t'appartient (sowin).

6.2.1 Un retour théorique sur les rôles des enseignantes

Les rôles d'enseignantes atikamekws mis en pratique dans la classe durant la recherche collaborative sont similaires à ceux connus des écrits scientifiques (Bodovra et Leong, 2012b; Saracho, 2002; Neuman et Roskos, 1993 ; Roskos et Neuman, 1993). Toutefois, certaines particularités sont propres au contexte scolaire atikamekw dans lequel la recherche s'est déroulée.

Cinq rôles théoriques sont mis en pratique dans la classe par les enseignantes atikamekws : conteur, guide, informateur, médiateur, décideur. À l'intérieur de ces rôles, les enseignantes utilisent plusieurs stratégies pour développer le jeu symbolique mature. Seules deux stratégies, soit encadrer les enfants qui peuvent avoir besoin d'aide et démontrer des façons appropriées de régler des conflits n'ont pas été observées ou expliquées par les enseignantes. Les cinq stratégies de Neuman et Roskos (1993) pour favoriser l'émergence de l'écrit ont aussi été utilisées à différents degrés. Par exemple, dans le rôle de guide, les enseignantes ont nommé les mots, mais n'ont pas porté attention aux signes de ponctuation. Elles ont également donné des instructions en maintenant verbalement les intérêts des enfants, en les encourageant verbalement à lire et à écrire (rôle de guide), mais ne les ont pas questionnés durant le jeu à propos de l'écrit; ce dernier élément correspond aussi au rôle d'évaluateur (Saracho, 2002).

Par ailleurs, deux rôles, celui d'animateur et d'évaluateur[45] (Saracho, 2002), n'ont pas été observés ou mis en pratique par les enseignantes. La manière dont elles

[45] Dans le rôle d'animateur, l'enseignant engage les enfants dans la discussion en contexte de jeu pour les aider à résoudre des problèmes concernant les concepts qu'ils sont en train d'apprendre. Dans le rôle d'évaluateur, il pose des questions sur un nouveau concept ou sur un concept antérieur; il invite les enfants à répondre aux questions ou à se poser des questions en lien avec le concept (Saracho, 2002).

interagissent avec leur groupe d'enfants peut expliquer ce constat. Or, pour que ces rôles puissent avoir lieu, les enseignantes atikamekws doivent engager leur groupe d'enfants dans des conversations de résolution de problèmes à propos de l'écrit; également les amener à verbaliser, à se questionner et à trouver des solutions; les encourager à dialoguer entre eux afin qu'ils puissent s'entraider à résoudre des problèmes; aussi les amener à faire des liens entre les concepts de l'écrit appris antérieurement et les apprentissages qu'ils sont en train de réaliser. À ce sujet, Kontos (1999) montre que les interactions verbales des enseignants durant le jeu libre sont davantage axées sur les objets afin d'aider les enfants à utiliser le matériel de jeu plutôt que de les encourager à socialiser entre eux ou à développer leur imagination. L'auteure souligne que les facteurs situationnels (liés à l'activité ou au thème de jeu) et personnels (caractéristiques de l'enseignant) expliquent la manière dont les enseignants interagissent avec les enfants. Dans la présente recherche, la culture joue certainement un rôle dans la manière dont les enseignantes atikamekws interagissent verbalement avec leur groupe d'enfants. Certaines cultures ont tendance à privilégier davantage les conversations explicites alors que d'autres favorisent davantage les démonstrations et l'apprentissage par observation (van Kleck, 2010). Or, on sait que traditionnellement, les enfants autochtones ont développé un style d'apprentissage basé sur l'observation et l'imitation plutôt que sur le questionnement; les enfants, en participant aux activités offertes dans le milieu familial, apprenaient en observant les adultes (Kanu, 2002; Stoke, 1997). Toutefois, Toulouse (2008) insiste sur le fait que les méthodes d'enseignement auprès des enfants autochtones se doivent d'être holistiques, incluant notamment le travail collaboratif entre pairs et la réflexion et que l'enseignant devrait encourager la discussion auprès de son groupe d'élèves.

Sans pouvoir conclure avec certitude que les rôles d'animateur et d'évaluateur sont inexistants dans la pratique de ces enseignantes, il est possible de penser que les outils de collecte de données utilisés n'ont pas enregistré des données relatives à la

manière dont les enseignantes engagent les conversations avec les enfants. Un enregistrement audio des mises en pratique ou encore l'utilisation de la caméra vidéo aurait pu permettre la prise de données à ce sujet.

Même s'il est présent, le rôle du conteur semble parfois plus difficile à mettre en pratique pour les enseignantes atikamekws selon le contexte de jeu. Ce rôle est absent pour les thèmes du restaurant et de l'hôpital, les deux premiers thèmes, et peu présent dans celui de la construction, le troisième thème. Trois hypothèses sont évoquées pour expliquer ces observations. Premièrement, les enseignantes ont pu gagner de l'expérience en participant à la recherche collaborative et progresser d'un thème à l'autre (Wood et Bennet, 2000). Deuxièmement, la lecture de livres en français est peut-être une pratique difficile à réaliser pour les enseignantes; elles doivent connaitre l'histoire et le traduire simultanément, ce qui leur demande une concentration supplémentaire. Troisièmement, il est possible de penser que la lecture à voix haute au groupe d'enfants n'est pas une pratique intégrée dans les classes d'éducation préscolaire de ce contexte scolaire. Dans le portrait initial, les livres de lecture semblent peu exploités par les enseignantes; les classes sont dépourvues de livres riches et diversifiés, que ce soit en français ou en atikamekw. D'ailleurs, des recherches confirment que certains enseignants à l'éducation préscolaire ont du mal à comprendre l'importance de lire des livres à voix haute pour le développement socioaffectif, cognitif et langagier des enfants (Germain, 2009; Pollard-Durodola, González, Simmons, Taylor, Davis, Simmons *et al.*, 2012). Lorsque ce moyen d'intervention est mal compris, il devient difficile de l'intégrer dans les coins de jeu symbolique. D'ailleurs, dans l'étude de Kontos (1999), les enseignants n'intègrent pas la lecture à voix haute lors des périodes de jeu libre.

Par ailleurs, d'autres rôles semblent plus faciles à mettre en pratique pour les enseignantes atikamekws. À titre d'illustration, dans le rôle d'informateur, ces

enseignantes expliquent des mots et leur signification aux enfants dans les thèmes de jeu de l'hôpital, de la construction et de la chasse, mais ne mettent pas ce rôle en pratique pour le thème du restaurant. Les nouveaux thèmes de jeu amènent les enfants à utiliser du matériel de jeu pour lequel ils ne sont pas familiarisés et à employer de nouveaux mots de vocabulaire (ex. : thermomètre), d'où l'importance pour les enseignantes de les expliquer.

Dans le rôle de guide, elles planifient et choisissent du matériel de jeu approprié pour favoriser l'émergence de l'écrit. Le temps alloué dans les rencontres de planification a été un facteur leur permettant de le faire. Durant les mises en pratique, les enseignantes lisent les mots affichés ou associent des mots aux images. Elles encouragent également les enfants à écrire, par exemple, en demandant au médecin d'écrire une prescription. Elles sont aussit un modèle de scripteur, puisqu'elles écrivent spontanément les prénoms des enfants, des lettres et des chiffres devant les enfants. Toutefois, je dois aussi leur suggérer d'écrire de vrais mots liés à la situation de jeu ou des phrases plutôt que de gribouiller. Elles acceptent ma proposition et mettent en pratique cette stratégie. La croyance des enseignantes à l'égard de l'émergence de l'écrit peut avoir eu une influence sur la manière d'utiliser cette stratégie en classe. En effet, si les enseignantes ne voient pas l'émergence de l'écrit comme une pratique sociale, elles auront tendance à croire que l'écriture de mots et de phrases se *pratiquera* lors de l'apprentissage formel, c'est-à-dire en première année du primaire seulement, et leur attente sera tout au plus que les enfants puissent reconnaitre et écrire leur prénom (Ure et Raban, 2001).

Le rôle de médiateur a aussi été largement mis en pratique par les enseignantes. Dans ce rôle, les enseignantes utilisent différentes stratégies, dont celles de donner plus de temps pour jouer, de surveiller l'évolution du jeu, de relier des thèmes de jeu et d'encourager les enfants à aider les autres. Ces stratégies s'utilisent aussi pour amener

les enfants à développer un jeu symbolique mature (Bodovra et Leong, 2012b). Seule la première stratégie, donner du temps de jeu aux enfants, s'inscrit à l'intérieur des rencontres de planification. Quant aux trois autres, les enseignantes les mettent en pratique, par des décisions spontanées qu'elles ont prises durant la période de jeu avec leur groupe d'enfants.

6.2.2 Le dilemme de jouer ou d'être enseignante

Lors des mises en pratique, les enseignantes sortent parfois de leur personnage de jeu pour favoriser l'émergence de l'écrit, soit en pointant les mots affichés ou en les lisant. De leur point de vue, les enfants semblent peu intéressés à lire et à écrire lorsque cela se produit. L'enseignante B se questionne sur sa manière d'entrer en relation avec les enfants, soit en étant un partenaire au jeu ou en étant enseignante. Cela amène, une fois de plus, à s'interroger sur la manière dont elles interagissent avec les enfants durant le jeu pour maintenir leur intérêt dans les activités en émergence de l'écrit.

Pour comprendre cette situation, Meacham, Vukelich, Han et Buell (2013) examinent la manière dont l'enseignant interagit avec les enfants durant un thème de jeu symbolique pour les amener à développer leur langage oral et à apprendre de nouveaux mots de vocabulaire. Elles font ressortir quatre types d'interaction verbale : 1) le langage intégré au jeu; 2) le langage explicite; 3) l'enseignement du langage pour le jeu; et 4) le langage administré pour le jeu. Le premier type est présent lorsque l'enseignant participe au jeu symbolique et utilise le faire-semblant dans ses instructions, non pas en étant l'enseignant, mais en demeurant dans son personnage de jeu (ex. : Aujourd'hui, c'est moi le médecin. Attendez dans la salle d'attente quelques minutes; il y a des revues que vous pouvez lire avant votre rendez-vous).

Dans le deuxième type, l'enseignant enseigne des mots de vocabulaire ou des habiletés en émergence de l'écrit de façon directe; il n'est donc plus un joueur dans le jeu. Par exemple, il donne une définition de mots, épèle un mot ou demande aux enfants de répéter des mots. Dans l'enseignement du langage pour le jeu, l'enseignant suggère aux enfants d'utiliser adéquatement des expressions verbales pour des situations de jeu particulières (ex. : Dis à ton patient que c'est l'heure d'aller dans la salle pour se faire examiner). En utilisant cette stratégie, il n'est pas dans son personnage; il enseigne aux enfants des éléments spécifiques touchant le langage. Dans le dernier type d'interaction, l'enseignant planifie et coordonne le jeu, mais ne joue pas avec les enfants. Par exemple, il les aide à prendre des rôles et distribue le matériel et les accessoires. Les résultats de la recherche de Meacham *et al.* (2013) montrent que les enfants parlent davantage durant leur jeu lorsque l'enseignant utilise la première stratégie, celle du langage intégré au jeu. Toutefois, cette stratégie est aussi la moins utilisée par eux comparativement aux trois autres.

Les enseignantes atikamekws confirment qu'elles ne savent pas toujours quand sortir de leur personnage de jeu pour encourager le développement du langage et du vocabulaire. Or, en utilisant la stratégie d'intégrer le langage au jeu, comme dans l'étude de Meacham *et al.* (2013), elles s'assureraient de poursuivre le jeu des enfants et de maintenir leur intérêt dans l'activité d'émergence de l'écrit. Peut-être que les enseignantes atikamekws utilisent moins cette stratégie verbale; ce qui fait que les enfants semblent moins intéressés à l'activité. Cette hypothèse pourrait être confirmée par une future recherche avec des enregistrements audio.

Ce dilemme d'être un partenaire de jeu ou d'être enseignante est aussi un élément soulevé par Jacob (2012) auprès des mères atikamekws et de leur enfant âgé de trois ans. Ces dernières délaissent parfois le jeu libre à la maison au profit d'apprentissage formel agissant ainsi pour réaliser leur souhait « de préparer » leur enfant pour

l'école. Les enseignantes atikamekws ont la même culture que les mères de l'étude de Jacob (2012), mais en plus, elles ont une pression induite de l'école qui délaisse cette culture du jeu au profit de l'apprentissage systématique (Miller et Almon, 2009; Trawick-Smith, 2012). En effet, les facteurs interpersonnels, comme les attitudes, les comportements et les valeurs, les facteurs organisationnels, comme la relation avec le directeur de l'école ou les autres enseignants de l'école, et les facteurs politiques comme des politiques locales, provinciales ou nationales influencent le choix des enseignants d'utiliser le jeu en classe pour soutenir le développement des enfants (Lynch 2015). Même si les enseignants désirent intégrer le jeu en classe, ils en sont parfois incapables ou découragés pour les facteurs énumérés ci-dessus; ils préfèrent donc accorder plus de temps à des activités scolarisantes (Lynch, 2015).

Bref, les écrits scientifiques nous apprennent que les enseignants à l'éducation préscolaire devraient intégrer dans leur pratique les plus récentes données de recherches en lien avec l'apprentissage et le jeu, mais cela demeure un défi pour deux raisons : 1) la non-compréhension du développement du jeune enfant ainsi que celui du développement de son jeu par ces praticiens (Hyvonen, 2011); 2) lorsque les enseignants n'ont pas reçu de formation initiale comme c'est le cas d'une participante à cette recherche, il en résulte qu'ils enseignent ce qu'ils peuvent faire. Il semble donc y avoir un écart entre ce qu'ils pensent de la valeur pédagogique du jeu en classe et la réalité de leur classe qui ne reflète pas nécessairement leur pensée, puisqu'ils peuvent se sentir coupables de laisser les enfants jouer (Sandberg et Pramling Samuelsson, 2003).

6.2.3 Une pratique réflexive dans l'action et sur l'action

La pratique réflexive s'avère être un élément central dans la recherche collaborative. L'activité réflexive mise en place par le chercheur constitue un espace où les enseignants doivent entrer pour questionner leur pratique (Desgagné, 2001). Or, cette pratique réflexive a rencontré des obstacles et comme chercheuse, j'ai dû m'y ajuster. Au cours de la présente recherche, les enseignantes semblaient avoir plus de facilité à réfléchir à propos du matériel de jeu et du matériel écrit nécessaires pour aménager les coins de jeu, qui se situent dans un espace tangible, que de s'exprimer à propos de leurs pratiques en classe, en l'occurrence de leurs rôles. À titre d'illustration, lors de la première rencontre de planification, aucun rôle n'est nommé par les enseignantes et je devais donner des exemples. Cette situation se produit de nouveau lors de la deuxième rencontre de planification. Toutefois, après avoir joué avec les enfants, elles sont capables de donner des exemples et d'expliquer ce qu'elles ont fait. Parler de leur pratique signifie pour les enseignantes de se projeter dans une situation de classe spécifique, ce que la mise en pratique permet de faire. Comme le souligne Schön (1994, p. 76), « habituellement, notre savoir est tacite, implicite dans nos modèles d'action et dans notre compréhension des éléments avec lesquels nous traitons. Il semble raisonnable de dire que notre savoir est dans nos *actes* ». Ce constat concerne la pratique réflexive dans l'action et sur l'action.

La mise en pratique est une aide précieuse pour amener les enseignantes atikamekws à élaborer leur pensée en un discours plus complexe. Elle se compare ici à l'action où une situation concrète de classe est réalisée. Réfléchir dans l'action et sur l'action n'est pas nouveau dans les recherches en éducation dans le domaine de la petite enfance (Riojas-Cortez, Alanis et Flores, 2013; Wood et Bennett, 2000). Deux facteurs influencent la capacité des enseignants à utiliser la pratique réflexive, soit l'expérience des enseignants et le degré d'investissement (Wood et Bennet, 2000). En

effet, ceux qui sont plus expérimentés ont plus de facilité de parler de leur pratique. Ils peuvent davantage se servir d'exemples contextuels et de leurs expériences. De plus, la réflexion est accélérée par le degré d'investissement dans le projet. Dans la présente recherche, s'engager dans une pratique réflexive n'a pas été un processus facile pour l'une des participantes, cette dernière ne possédant aucune formation initiale en éducation et ayant peu d'expérience en enseignement à l'éducation préscolaire. Son manque de confiance, non seulement à l'égard de sa pratique, mais également dans ses habiletés de communication à l'oral, peut expliquer sa difficulté à s'engager dans une pratique réflexive (Bleach, 2014). Bien que le chercheur soit un facilitateur pour créer un espace réflexif, le temps s'avère un élément fort important pour les enseignants afin qu'ils parlent de leur pratique, de leurs croyances et qu'ils réfléchissent dans l'action et sur l'action (Riojas-Cortez *et al.*, 2013). Ainsi, le fait que la recherche collaborative ait plusieurs boucles itératives a permis aux enseignantes atikamekws de s'approprier cette façon de faire et de se sentir en confiance pour parler de leur pratique. Pour que le développement professionnel soit efficace, Riojas-Cortez *et al.* (2013) rappellent qu'il doit y avoir un processus récursif entre l'action, le dialogue et la théorie. Le design de la recherche collaborative a permis aux enseignantes de faire des liens entre les mises en pratique, les retours réflexifs et les rencontres de groupe ayant permis d'apporter des éléments théoriques.

Après les mises en pratique, les enseignantes atikamekws étaient capables d'expliquer leur pratique en donnant des exemples. Elles se situaient alors dans une phase descriptive. Une recherche (Pihlaja et Holst, 2013) réalisée avec des enseignants à l'éducation préscolaire montre que leur dialogue se situe davantage sur le plan technique que sur le plan réflexif ou critique. En pratique, cela signifie qu'ils ont plus de facilité à décrire l'activité ou la situation qu'à entrer dans une réflexion analytique et critique pour comprendre les circonstances de leur pratique, analyser la qualité de leurs interventions ou encore l'effet des valeurs sociales et des décisions politiques

qui interfèrent dans leur pratique. La réflexion est aussi une construction abstraite et la capacité de l'enseignant à réfléchir est intégrée dans ses valeurs, ses attentes et ses objectifs poursuivis (Stîngu, 2012). Pour qu'une réflexion critique et analytique puisse être présente, les praticiens doivent avoir de solides connaissances théoriques ou de solides valeurs, pour qu'ils puissent les comparer aux expériences de vie (Schön, 1987; 1994).

Enfin, pour un praticien « les objets de sa réflexion sont aussi variés que le sont les sortes de phénomènes qui s'offrent à lui » (Schön, 1994, p. 90). Dans la présente recherche, même si la réflexion des enseignantes atikamekws portant sur leurs rôles semble plus difficile, leurs sentiments durant le projet, les thèmes et le matériel de jeu, la manière de jouer avec les enfants sont autant d'objets de réflexion auxquels elles ont pu être confrontées; objets d'étude qui n'ont pas été analysés en profondeur et qui pourraient constituer l'intérêt d'une autre recherche.

6.3 La fonction de littératie : langue autochtone versus langue française?

Les résultats de recherche s'harmonisent aussi avec le contexte de bilinguisme de la communauté dans laquelle le projet a eu lieu. Dans l'école concernée, la langue atikamekw est celle enseignée de la maternelle à la deuxième année du primaire, alors que le français est introduit graduellement en première année du primaire, pour ensuite devenir la langue d'enseignement dès la troisième année du primaire.

Durant le projet, toutes les enseignantes ont joué avec les enfants dans la langue atikamekw, renforçant ainsi leur identité culturelle et leur manière de penser (Hamers et Blanc, 2000; Lambert, 1974, 1977; Lambert et Tucker, 1972). En jouant à des jeux symboliques, elles encouragent le développement du langage dans la langue

maternelle des enfants et leur font découvrir le langage décontextualisé (Bodovra et Leong, 2012b). L'apprentissage de ce type de langage durant la petite enfance aide à réduire les difficultés que les enfants peuvent éprouver au primaire lors des activités écrites (Hamers et Blanc, 2000). Certains écrits en bilinguisme portent à penser que les enseignantes ont pu favoriser positivement le développement langagier des enfants en langue atikamekw.

Cependant, cette recherche met aussi en évidence non seulement le jeu symbolique et sa forme orale en langue autochtone, mais aussi l'émergence de l'écrit en contexte de diglossie. Pour favoriser un bilinguisme additif, à savoir un développement où les deux langues sont sur un pied d'égalité et valorisées, la fonction de littératie en langue autochtone doit être présente (Cummins, 1981, 2000, 2001; Hamers et Blanc, 2000, Lambert, 1974, 1977; Lambert et Tucker, 1972) comme ce fut le cas pour la présente recherche. À titre d'illustration, plusieurs mots ont été traduits en langue autochtone (ex. : les parties du corps, les mets traditionnels, les endroits pour délimiter les coins de jeu, etc.). Certains mots n'ont pas été traduits, soit parce qu'ils sont inexistants en atikamekw ou encore parce que les enseignantes n'en connaissaient pas la signification. À quelques reprises, elles ont demandé l'aide de la technolinguiste de la communauté. Cependant, comme modèles de scripteur, les enseignantes écrivent spontanément en français plutôt qu'en atikamekw devant les enfants. Quant à la lecture, certaines lisaient sans difficulté les livres en atikamekw dans le coin de la chasse.

Force est de constater que les enseignantes à l'éducation préscolaire maitrisent très bien la langue atikamekw à l'oral, mais semblent moins bien la posséder à l'écrit. Sans grande surprise, certaines n'ont jamais appris à l'écrire et encore moins à l'enseigner. De plus, ces enseignantes n'ont pas non plus bénéficié d'un enseignement primaire ou secondaire qui mettait en valeur leur culture et leur

langue lorsqu'elles étaient plus jeunes. Un rapprochement peut être fait entre le niveau de littératie des adultes (OCDE, 2015) : certains adultes peuvent s'exprimer à l'oral, mais leur niveau de littératie les amène à éprouver de la difficulté à utiliser l'écrit pour bien fonctionner dans la société. Au Canada, le niveau de littératie des Autochtones, en français et en anglais, est plus faible comparativement à celui des non Autochtones (Statistique Canada, 2013). Sans avoir reçu de formation adéquate pour apprendre l'écrit en langue autochtone, les enseignantes ont peut-être un niveau de littératie dans leur langue maternelle leur permettant de fonctionner dans leur quotidien et les domaines de vie où cette langue est utilisée (ex. : lire des textes simples, écrire des mots connus), mais il leur est difficile de traiter des tâches plus complexes liées à l'écrit (ex. : écrire des textes variés). À notre connaissance, aucune recherche antérieure ne semble s'être penchée sur le niveau de littératie des Autochtones dans leur langue maternelle. Comme le souligne Hot (2010a), il serait fort pertinent d'obtenir des données relatives à la capacité des Autochtones de lire et d'écrire dans leur langue afin qu'on puisse agir sur cette compétence et l'améliorer.

À la lumière des résultats de cette recherche, il y a lieu de remettre en question, avec les acteurs du terrain, la place qu'occupe la langue autochtone dans les activités en émergence de l'écrit. Une des solutions serait peut-être de faire découvrir l'écrit aux enfants dans les deux langues comme le suggère Cummins (1981, 2000, 2001), plutôt que de tenter à tout prix d'inclure des activités strictement en langue maternelle (Hamers et Blanc, 2000). Même avec toute la bonne volonté des enseignantes dans la présente recherche, il a été impossible d'inclure strictement du matériel écrit en langue autochtone, les revues et la majorité des livres disponibles étant en français. Après tout, comme le mentionne l'une des participantes : « Il y a plus de diversité avec des livres en français [...] et ils vont faire français langue seconde après ici. Vaut mieux le commencer » (Ens. B, initiale, 9/12/14).

Cette partie met un terme au chapitre de la discussion dans lequel j'ai abordé trois grands thèmes, la collaboration entre les acteurs, la réflexion dans l'action et sur l'action pour comprendre les rôles d'enseignantes atikamekws en contexte de jeu symbolique pour favoriser l'émergence de l'écrit et la langue à préconiser pour la fonction de littératie en milieu autochtone. Ce qu'il faut retenir, c'est que la recherche en milieu autochtone va au-delà des éléments de la recherche participative, dont la collaboration et faire « avec » des praticiens, et que le chercheur doit être prêt à s'investir personnellement dans des relations. Il doit être présent dans la communauté, sensible à la culture autochtone, flexible et adapter ses interventions en fonction des besoins des participants. Dans cette recherche, la démarche collaborative chercheuse-enseignantes, avec les mises en pratique dans classe, l'ajout de matériel de jeu et de matériel écrit, aura permis à ces dernières d'adopter et de « découvrir » des rôles qu'elles mettent en place dans leur classe en contexte de jeu symbolique pour favoriser l'émergence de l'écrit. Des thèmes de jeu proches de la culture atikamekw furent sans aucun doute facilitants pour les enseignantes afin d'utiliser leur langue maternelle, non seulement à l'oral, mais aussi à l'écrit, d'où l'importance d'intégrer la culture autochtone dans les thèmes de jeu et les approches pédagogiques à l'éducation préscolaire.

CONCLUSION

La conclusion générale de cette thèse souligne son apport en sciences de l'éducation et présente une synthèse des résultats de la recherche. Les forces et les limites de l'étude sont soulignées et mènent à dégager des perspectives de recherche, notamment des perspectives d'intervention concernant l'apprentissage de l'enfant à l'éducation préscolaire, domaine dans lequel s'inscrit la thèse.

La présente recherche a permis d'alimenter les connaissances sur les rôles des enseignants à l'éducation préscolaire en contexte de jeu symbolique pour favoriser l'émergence de l'écrit, notamment parce qu'elle a été réalisée avec des enseignantes qui avaient très peu ou pas de connaissances sur l'approche de l'émergence de l'écrit et du jeu symbolique et aussi parce qu'elle s'est déroulée dans un contexte scolaire de bilinguisme soustractif (Lambert, 1974, 1977), c'est-à-dire une école d'une communauté autochtone. Ce double regard porté à la réalisation de la recherche constitue son originalité et son apport dans les sciences de l'éducation.

7.1 Les principaux résultats reliés aux objectifs de la recherche

Le portrait initial de la place qu'occupe le jeu symbolique et les activités en émergence de l'écrit proposés par des enseignantes atikamekw à l'éducation préscolaire (premier objectif) montre que les coins de jeu symbolique ne sont pas enrichis de matériel écrit et que le thème de jeu demeure identique pendant l'année

scolaire. Les livres de lecture sont peu diversifiés dans les classes et ce moyen d'intervention est peu pris en compte par les enseignantes pour expliquer l'émergence de l'écrit. Malgré ces faits, les enseignantes se préoccupent de faire apprendre la lecture et l'écriture aux enfants en langue atikamekw. Pour cela, elles utilisent différents matériaux lors des activités d'écriture et un coin écriture est présent dans chaque classe. Les activités d'écriture sont majoritairement de recopier des lettres ou des chiffres et font partie quotidiennement des moyens qu'elles mettent en place. Leur conception de l'émergence de l'écrit se situe dans le courant de la maturation plutôt que dans celui de l'émergence de l'écrit. Bien que le jeu symbolique demeure important à leurs yeux pour le développement langagier et cognitif des enfants atikamekws, les coins de jeu symbolique sont moins utilisés par les enseignantes; ils servent d'activités de transition à la suite d'une activité dirigée.

Quant à l'analyse des rôles d'enseignantes atikamekws en contexte de jeu symbolique pour favoriser l'émergence de l'écrit (deuxième objectif), cinq rôles sont mis en pratique selon le thème de jeu : conteur, informateur, guide, médiateur et décideur. Les enseignantes mettent également en pratique plusieurs stratégies pour favoriser le jeu symbolique mature qui sont sous-jacentes à certains rôles. D'autres constats ont aussi émergé à la suite de cette recherche collaborative. La présence d'un lien de confiance avec le chercheur, la collaboration avec les acteurs ainsi que le développement professionnel et personnel des participantes sont des thématiques soulevées par les enseignantes participantes.

Ces résultats font ressortir l'importance pour les enseignantes atikamekws à l'éducation préscolaire de leur préoccupation face à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture des enfants, et ce, malgré des contextes de classe parfois plus difficiles que dans les écoles non-autochtones et une lacune dans leur formation initiale. Les résultats montrent aussi l'engagement de ces enseignantes et leur volonté à améliorer

la qualité de l'éducation au préscolaire, aspect facilité par l'accompagnement. Enfin, du travail reste à accomplir pour rehausser la valeur du jeu dans les classes d'éducation préscolaire. Toutefois, cette étude aura permis de mettre en évidence que peu importe la pression sociale exercée par les parents ou la direction d'école, ou encore les conceptions initiales centrées sur une approche scolarisante, les enseignants à l'éducation préscolaire, en prenant le temps d'être un partenaire de jeu et de jouer avec les enfants, peuvent prendre des *décisions spontanées* pour favoriser l'émergence de l'écrit.

7.2 Les forces et les limites de la recherche

Cette recherche comporte plusieurs forces et limites qui méritent d'être soulignées. D'abord, l'une de ses forces est sans contredit l'arrimage de l'utilisation de la recherche collaborative et du paradigme de recherche autochtone; le non-respect des critères de ce paradigme aurait mené à une collaboration difficile, voire quasi-impensable avec les acteurs du terrain. La recherche collaborative a d'ailleurs été choisie parmi d'autres approches de recherche participative, puisqu'elle permettait de répondre au double besoin exprimé dans la problématique, c'est-à-dire le besoin des enseignantes atikamekws de bénéficier de formation continue et la préoccupation de la communauté scientifique de mieux comprendre ce qui se passe dans les classes d'éducation préscolaire concernant l'émergence de l'écrit et le jeu symbolique. Dans la présente recherche, la participation des enseignantes à la planification des aménagements de jeu symbolique enrichis de matériel écrit et à la mise en pratique était essentielle et permettait de rejoindre également leurs besoins de classe. La recherche collaborative s'est donc avérée le meilleur choix pour combler les lacunes des recherches antérieures sur le plan méthodologique. De plus, la triangulation des outils, soit les entretiens (entrevue initiale, retour réflexif) avec les enseignantes, les

observations en classe ainsi que l'utilisation du journal de bord de la chercheuse, a contribué à assurer une rigueur scientifique à cette recherche.

Les formes de recherche participative sont des types de recherche qui semblent faire l'unanimité dans les communautés autochtones (Castellano, 2004; Jacob, 2012; KAHR, 2008; Smith, 2012). Les membres des communautés autochtones souhaitent se sentir impliqués dans les projets de recherche, mais également avoir des bénéfices de leur participation, tels que du matériel didactique et de la formation (Asselin et Basile, 2012). Cette recherche aura donc eu plusieurs retombées dans la communauté : développement professionnel des enseignantes à l'éducation préscolaire et formation continue sur l'émergence de l'écrit et le jeu symbolique; du matériel de jeu pour les enfants et du matériel didactique en langue autochtone pour enrichir les coins de jeu de la classe.

Malgré la rigueur scientifique de cette recherche, quelques limites méthodologiques doivent être rapportées. Le portrait des rôles d'enseignants autochtones demeure parcellaire parce qu'il est influencé par la démarche méthodologique utilisée. En effet, bien que la recherche collaborative s'avère un choix judicieux pour explorer ce portrait, il reste que ce type de recherche se réalise généralement avec un nombre restreint de participants, ce qui est le cas de cette étude ayant pour participantes trois enseignantes d'une même communauté atikamekw.

Les données ont été recueillies notamment grâce au croisement des données d'entrevues et des observations en classe. Toutefois, des enregistrements audio ou des vidéos auraient pu ajouter des informations pertinentes relativement aux interactions enseignante-enfants. Ainsi, d'autres rôles des enseignantes auraient pu être relevés ou des précisions auraient pu être apportées aux données déjà recueillies. Cependant, l'utilisation de tels outils auprès des participants autochtones demeurerait un défi,

plusieurs se sentant observés et épiés (Smith, 2012). Seul un véritable lien de confiance avec le chercheur couplé à la compréhension de l'utilisation de ce type d'outil pourrait contrer ce phénomène. L'utilisation de la photovoice, une démarche de recherche qui implique que le chercheur remette aux participants des caméras afin qu'eux-mêmes puissent se photographier ou se filmer, pourrait être une avenue intéressante à explorer dans une future recherche. D'ailleurs, des chercheurs utilisent cet outil pour collecter les données en contexte autochtone (voir notamment, Castleden *et al.*, 2008; Lavallée, 2009). Dans la présente recherche, les enseignantes ne se sentaient pas à l'aise d'utiliser la vidéo, ni même d'utiliser une caméra vidéo en mon absence. Les facteurs de temps et de logistique liés à l'utilisation de cet outil ont aussi été nommés par les participantes.

7.3 Les perspectives de recherche

Cette recherche ouvre la voix à plusieurs perspectives de recherche et d'intervention qui mériteraient une réflexion plus approfondie. D'autres études pourraient être menées avec des enseignants autochtones à l'éducation préscolaire qui enseignent le français ou l'anglais. Comment ces derniers se sentiraient-ils pour réaliser des activités en émergence de l'écrit dans le coin de jeu symbolique ? Sachant que la langue autochtone n'est pas prise en compte, se sentiraient-ils plus confiants pour explorer davantage des concepts liés à l'écrit ? Ces deux questions sont à explorer.

Il serait aussi intéressant de connaitre le niveau de littératie en langue autochtone des enseignants. Leur niveau de littératie est-il suffisant pour enseigner adéquatement la lecture et l'écriture en langue autochtone aux enfants ? Pour enseigner à l'éducation préscolaire, leur niveau de littératie est-il suffisant pour offrir des activités

d'émergence de l'écrit de qualité en langue autochtone aux enfants de leurs classes ? Il serait intéressant d'examiner cette compétence chez les enseignants.

Les écrits scientifiques ne font pas nécessairement la distinction entre les rôles des enseignants et les rôles des éducateurs à la petite enfance, puisque l'utilisation du terme « enseignant » dépend du système d'éducation instauré dans les pays où ont lieu les recherches. Dans les communautés autochtones du Québec, les enfants de quatre ans peuvent fréquenter la maternelle 4 ans à temps partiel ou encore le CPE[46]. Cette expérience de terrain laisse à penser que certains CPE dans les communautés autochtones ont sensiblement les mêmes défis que les écoles autochtones : le roulement de personnel, le personnel non qualifié à l'embauche et le manque de matériel en langue autochtone. Même si les besoins des enfants âgés de quatre ans sont les mêmes, l'environnement de jeu et le programme éducatif sont différents en CPE ou à l'éducation préscolaire. De plus, les interventions de l'éducateur ou de l'enseignant sont influencées par leur formation antérieure et leurs connaissances du développement de l'enfant. Il serait donc tout aussi pertinent de documenter les rôles des éducateurs autochtones, non formés aux thématiques du jeu symbolique et de l'émergence de l'écrit, afin d'observer si leur type de jeu serait similaire à celle des enseignants : l'accent serait-il mis sur l'émergence de l'écrit ou le développement du jeu symbolique mature? Comment les éducateurs se sentiraient-ils comme partenaires de jeu des enfants ? Chose certaine, il y a lieu de poursuivre cette réflexion avec ces acteurs de terrain.

Dans la présente recherche, je me suis intéressée aux rôles d'enseignantes atikamekws sans égard aux compétences développées par les enfants. Il n'était pas

[46] Certaines communautés autochtones n'offrent pas de classes de maternelle quatre ans à temps partiel, mais des ententes ministérielles sont présentes afin que les enfants puissent fréquenter le CPE à moindre coût.

non plus question d'évaluer les rôles des enseignantes et de déterminer ceux favorisant telle ou telle composante en émergence de l'écrit. Les données et les résultats obtenus s'inscrivent dans une préoccupation d'exploration de ce que les enseignantes autochtones à l'éducation préscolaire mettent en pratique dans leur classe. D'autres études seraient pertinentes pour connaitre l'impact de cette approche sur le développement des enfants autochtones, en particulier leur développement du jeu, leur développement langagier et leurs connaissances en émergence de l'écrit. La nécessité de mieux comprendre comment les enseignants autochtones interagissent verbalement avec leur groupe d'enfants est aussi une perspective de recherche à envisager.

Les recherches en milieu autochtone sont encore peu nombreuses en sciences de l'éducation et l'intérêt des chercheurs portés à l'éducation préscolaire est rare. Ces derniers devraient continuer de réfléchir avec les enseignants et les éducateurs autochtones sur les pratiques culturelles exemplaires qui ont du sens pour le développement des enfants autochtones. Ces intervenants connaissent mieux que quiconque le besoin des jeunes enfants autochtones. Une meilleure compréhension de ces pratiques exemplaires autochtones permettrait aux communautés de mieux maitriser leur système d'éducation et de proposer des pistes de solution pour adapter, selon leur culture, les programmes liés à la petite enfance, dont celui de l'éducation préscolaire.

7.4 Les perspectives d'intervention

En plus des perspectives de recherche, des perspectives d'intervention sont à considérer dans le domaine de l'éducation préscolaire en milieu autochtone et en petite enfance. Les communautés doivent poursuivre leurs efforts de développement

de matériel écrit en langue autochtone, dont des livres pour les jeunes enfants. Des formations spécialisées ou d'autres recherches participatives permettront aux intervenants de s'approprier ce matériel. L'utilité des livres et la lecture à voix haute doivent aussi faire partie des thèmes de ces formations afin que les intervenants à la petite enfance puissent s'approprier ce moyen d'intervention. En effet, de nombreux auteurs soulignent l'apport des livres et de la lecture à voix haute dans les classes d'éducation préscolaire pour développer des compétences en émergence de l'écrit chez les enfants (Hammett Price et Bradley, 2016; Giasson, 2011; Gómez, Vasilyeva et Dulana, 2017; Wasik et Bond, 2001).

Idéalement, les enseignantes devraient privilégier des thèmes en classe proposés par les enfants, c'est-à-dire partir de leurs intérêts ou des situations sociales qu'ils connaissent bien (Landry, 2014). Pour une question de faisabilité, les enseignantes ont choisi les thèmes pour planifier les coins de jeu enrichis de matériel écrit dans cette recherche. Pour cette raison, je ne recommande pas d'utiliser intégralement les coins de jeu enrichis de matériel écrit et de les reproduire dans une classe d'éducation préscolaire en milieu autochtone puisque certains thèmes sont significatifs par rapport au quotidien des enfants de la communauté concernée. Par exemple, le thème de la construction est spécifique puisqu'au moment de réaliser le projet, l'école primaire était en construction. Toutefois, ces coins de jeu représentent un bon canevas de base et les autres enseignants pourront s'en inspirer. L'important, et je le répète, est avant tout de répondre aux besoins et aux intérêts du milieu.

Les communautés autochtones sont souvent éloignées géographiquement des grandes villes, ce qui fait que les intervenants en petite enfance ont de la difficulté à participer à des opportunités de formation continue. Les chercheurs devraient privilégier des approches participatives de recherche pour leur permettre le renforcement de leurs capacités et leur développement professionnel.

Malgré le déclin des études portant sur le jeu symbolique et l'émergence de l'écrit, la présente recherche a démontré que ce sujet est toujours d'actualité. L'émergence de l'écrit doit être perçue comme une pratique sociale. Permettre aux enfants de lire et d'écrire dans des situations de jeu ne fait que renforcer cette pratique sociale de manière ludique. D'ailleurs, le jeu symbolique, dans la perspective historico-culturelle, a son utilité pour le développement des enfants, notamment pour l'apprentissage de l'écrit (Vygotski, 1967). Les enseignants à l'éducation préscolaire, que ce soit en milieu autochtone ou non, doivent maintenant s'approprier cette démarche afin de faire vivre aux enfants des réalités se rapprochant de leur quotidien. Ce thème doit continuer d'être enseigné dans les cours de formation initiale, non seulement à l'université, mais également dans les cégeps afin de rejoindre tous les intervenants à la petite enfance. Une place devrait également être accordée à cette thématique dans la formation continue des enseignants et des éducateurs.

Enfin, je suis comblée d'avoir collaboré avec des enseignantes engagées dans leur milieu de pratique. Je souhaite souligner l'effort de ces enseignantes dans leur souci de faire découvrir l'écrit aux enfants atikamekws. Sans nécessairement avoir tous les outils préalables à l'approche du jeu symbolique et de l'émergence de l'écrit, elles désirent le meilleur pour ces jeunes, non seulement pour leur réussite scolaire, mais aussi sur le plan personnel. Les amener à mieux s'exprimer en langue autochtone demeure l'une de leur préoccupation, et ce, malgré les ressources pédagogiques souvent insuffisantes à leur disposition. Mais cet effort, si petit soit-il, contribue certainement à faire une différence dans la vie de ces jeunes. Par leur implication à des projets innovateurs, comme celui de découvrir l'écrit par le jeu, les enseignantes ont poursuivi leur quête de prioriser la langue autochtone à l'éducation préscolaire et de rehausser la valeur symbolique du jeu en classe pour le développement des enfants.

RÉFÉRENCES

Amegan, S. (1995). *Pour une pédagogie active et créative* (2e éd.). Québec : Les Presses de l'Université du Québec.

Anadon, M (2007). *La recherche participative : multiples regards*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Anadon, M. et Couture, C. (2007). La recherche participative, une préoccupation toujours vivace. Dans M. Anadon (dir.), *La recherche participative : multiples regards* (p. 4-7). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Anadon, M. et Savoie-Zajc, L. (2007). La recherche-action dans certains pays anglo-saxons et latino-américains : une forme de recherche participative. Dans M. Anadon (dir.), *La recherche participative : multiples regards* (p. 11-30). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Andresen, H. (2005). Role play and language development in the preschool years. *Culture and Psychology, 11*(4), 387-414.

Aurousseau, E. (2017). Étude exploratoire relative à la modélisation en science et technologie avec des enseignants du deuxième cycle du secondaire - Analyse d'ajustements de pratique. Thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Chicoutimi.

Asselin, H. et Basile, S. (2012). Éthique de la recherche avec les peuples autochtones, *Éthique publique [En ligne], 14*(1), récupéré le 15 décembre 2015 de http://ethiquepublique.revues.org/959.

Assemblée des Premières Nations du Québec et du Labrador (APNQL) (2005). *Protocole de recherche des Premières Nations du Québec et du Labrador.* Québec : Assemblée des Premières Nations du Québec et du Labrador.

Ball, J. (2007). *Aboriginal young children's language and literacy development: Research evaluating progress, promising practices, and needs.* Récupéré le 28 janvier 2013 du site Early Childhood Development Intercultural Partnerships, section « reports », http://www.ecdip.org/docs/pdf/CLLRNet%20Feb%202008.pdf.

Ball, J. (2009). Supporting young indigenous children's language development in Canada: a review of research on needs and promising practices. *Canadian Modern Language Review, 66*(1), 19-47.

Ball, J. (2010). *Promoting young indigenous children's emergent literacy in Canada.* Récupéré le 28 janvier 2013 du site Early Childhood Development Intercultural Partnerships, section *« reports »*, http://www.ecdip.org/docs/pdf/Emergent%20literacy%20Revised%20Apr%2027%20811.pdf

Ball, J. et Janyst, P. (2008). Enacting research ethics in partnerships with indigenous communities in Canada : "Do it in a good way". *Journal of Empirical Research on Human Research Ethics: 3*(2), 33-51.

Baraby, A.-M. (2011). L'écrit dans une langue de tradition orale : le cas de l'Innu. Dans L. Drapeau (dir.), *Les langues autochtones du Québec : un patrimoine en danger* (p. 45-66). Québec: Presses de l'Université du Québec.

Baribeau, C. (2005). L'instrumentation dans la collecte de données : le journal de bord du chercheur. *Recherches qualitatives*. Hors série-numéro 2, 98-114.

Barratt-Pugh, C. (2000). The socio-cultural context of literacy learning. Dans C. Barratt-Pugh et M. Rohl (dir.), *Literacy learning in the early years* (p. 1-26). New York : Open University Press.

Barton, D. (2007). *Literacy: An introduction to the ecology of written language* (2e éd.). Malden, États-Unis: Blackwell Publishing.

Battle, D. E. (2009). Multiculturalism, language and emergent literacy. Dans P. R. Rhyner (dir.), *Emergent literacy and language development promoting learning in early childhood* (p. 192-234). New York : The Guilford Press.

Battiste, M. (2013). *Docolonizing education : Nourishing the learning spirit.* Saskatoon : Purish Publishing.

Beauséjour, G. (2003). L'éducation préscolaire : une pédagogie en action. Dans N. Royer (dir.), *Le monde du préscolaire* (p. 23-38). Montréal : Gaëtan Morin.

Beauséjour, G., Boily, F., Jacques, M. et Thériault, J. (2004). *L'évolution de la profession enseignante à l'éducation préscolaire*. Mémoire présenté au Conseil supérieur de l'éducation. Association d'éducation préscolaire du Québec.

Bednarz, N. (2013a). Regarder ensemble autrement : ancrage et développement des recherches collaboratives en éducation au Québec. Dans N. Bednarz (dir.). *Recherche collaborative et pratique enseignante : regarder ensemble autrement* (p. 13-29). Paris : L'Harmattan.

Bednarz, N. (2013b). La recherche en action par ceux et celles qui la font. Dans N. Bednarz (dir.). *Recherche collaborative et pratique enseignante : regarder ensemble autrement* (p. 33-37). Paris : L'Harmattan.

Bergen, D. (2002). The role of pretend play in children's cognitive development. *Early Childhood Research and Practice, 4*, 1-13.

Bialystock, E. (2001). *Bilingualism in development : Language, literacy, and cognition.* Cambridge University Press : Cambridge.

Bialystok, E. (2007). Acquisition of literacy in bilingual children : a framework for research. *Language Learning, 57*(1), 45-77.

Biemiller, A. (2011). Vocabulary development and implications for reading problems. Dans A. McGill-Franzen et R. L. Allington (dir.), *Handbook of reading disability research* (p. 208-218). New York: Routledge.

Bleach, J. (2014). Developing professionalism through reflective practice and ongoing professional development. *European Early Childhood Education Research Journal, 22*(2), 185-197.

Bodrova, E. (2008). Make-believe play versus academic skills : a vygotskian approach to today's dilemma of early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal, 16*(3), 357-369.

Bodovra, E. et Leong, D. J. (2009). Play and early literacy : a vygotskian approach. Dans K. A. Roskos et J. F. Christie (Dir.), *Play and literacy in early childhood : Research from multiple perspectives* (2e éd.) (p. 185-200). New York: Routledge.

Bodovra, E. et Leong, D. J. (2012a), Assessing and scaffolding make-believe play. *Young Children, 67*(1), 28-34.

Bodrova, E. et Leong, D. J. (2012b). *Les outils de la pensée : l'approche vygotskienne dans l'éducation à la petite enfance*. Québec: Presses de l'Université du Québec.

Bolduc, J. (2006). *Les effets d'un programme d'entraînement musical expérimental sur l'appropriation du langage écrit à la maternelle*, Thèse de doctorat inédite, Université Laval, Québec.

Boisclair, A. et Sirois, P. (2010). Conclusion. Du préscolaire au primaire : avenues prospectives en recherche et intervention. Dans H. Makdissi, A. Boisclair et P. Sirois (dir.), *La littératie au préscolaire : une fenêtre ouverte vers la scolarisation* (p. 317-321). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Bouchard, C. (2016). Le développement gobal de l'enfant à l'éducation préscolaire. Dans C. Raby et A. Charron (dir.), *Intervenir à l'éducation préscolaire pour favoriser le développement de l'enfant* (2ième éd.) (p. 10-21). Anjou : Les éditions CEC Inc.

Bouchard, C., Bigras, N., Charron, A., Duval, S. et Landry, S. (2014). Introduction. *Revue pour la recherche en éducation*, actes de colloque «Le jeu en contextes éducatifs pendant la petite enfance», Acfas 2013, 1-10.

Bouchard, C. et Charron, A. (2008). Développement du langage et littératie des enfants de 3 à 5 ans. Dans C. Bouchard (dir.). Développement global de l'enfant de 0 à 5 ans en contextes éducatifs. Sainte-Foy: PUQ.

Bouchière, B., Ponce, C. et Foulin, J. N. (2010). Développement de la connaissance des lettres capitales. Étude transversale chez les enfants français de trois à six ans. / The development of uppercase letter knowledge study in French children aged three to six. *Psychologie française, 55*(2), 65-89.

Boudreau, M. et Charron, A. (2014). Aménagement d'une aire de jeu symbolique et émergence de l'écrit. *Revue pour la recherche en éducation*, actes du colloque «Le jeu en contextes éducatifs pendant la petite enfance», Acfas 2013, 1-15.

Bougie, E. (2010). *Famille, communauté et langues autochtones chez les jeunes enfants des Premières nations vivant hors réserve au Canada.* Produit 90 no 11-008-X au catalogue de Statistique Canada, Ottawa. Récupéré le 21 novembre 2012 de http://www.statcan.gc.ca/pub/11-008-x/2010002/article/11336-fra.htm.

Bourdieu, P. et Passeron, J.C. (1977). *Reproduction in education, society and culture*. London : Sage.

Brodeur, M., Deaudelin, C., Bournot-Trites, M., Siegel, L. S. et Dubé, C. (2003). Croyances et pratiques d'enseignants de la maternelle au sujet des habiletés métaphononologiques et de la connaissance des lettres. *Revue des sciences de l'éducation, 29*(1), 171-194.

Brougère G. (2005). *Jouer/Apprendre.* Paris : Economica-Anthropos.

Brougère G. (2010). Formes ludiques et formes éducatives. Dans J. Bédard et G. Brougère (dir.), *Jeu et apprentissage : quelles relations ?* (p. 43-62) Sherbrooke : Éditions du CRP.

Bruce, C. D., Flynn, T. et Stagg-Peterson, S. (2011). Examining what we mean by collaboration in collaborative action research: a cross-case analysis. *Educational Action Research, 19*(4), 433-452.

Bull, J. R. (2010). Research with aboriginal peoples: authentic relationships as a precursor to ethical research. *Journal of Empirical Research on Human Research Ethics*, 13-22.

Burgess, S., Hecht, S. et Lonigan, C. (2002). Relations of the home literacy environment (HLE) to the development of reading-related abilities: a one-year longitudinal study. *Reading Research Quarterly*, 37, 408-426.

Burnaby, B. (1984). Réflexions en marge du développement de l'écrit en langue autochtone. *Recherches amérindiennes au Québec, XIV*(4), 62-65.

Burns, S., Espinosa, L et Snow, C. E. (2003). Débuts de la littéracie, langue et culture: perspective socioculturelle. *Revue des sciences de l'éducation, 29*(1), 75-100.

Caouette, M. (2012). La recherches participatives : quelques enjeux pour les doctorants. *Recherches qualitatives* –collection hors série « Les actes », 13, 1-4.

Capobianco, B. M. (2007). Science teachers' attemps at integrating feminist pedagogy through collaborative action research. *Journal of Research in Science Teaching, 44*(1), 1-32.

Castellano, M. B. (2004). Ethics of aboriginal research. *Journal of Aboriginal Health, 1*(1), 98-114.

Castellano, M. B. (2008). Réflexions sur l'identité et le pouvoir d'agir : des thèmes récurrents dans la discussion sur et avec la jeunesse autochtone. *Horizons, 10*(1), 7-12.

Castleden, H., Garvin, T. et Huu-ay-aht First Nations (2008). Modifying photovoice for community-based participatory indigenous research. *Social Science and Medicine, 66*, 1393-1405.

Castleden, H., Sloan Morgan, V. et Lamb, C. (2012). "I spent the first year drinking tea": exloring Canadian university researchers' perspectives on community-based participatory research involving Indigenous peoples. *The Canadian Geographer/Le géographe canadien, 56*(2), 160-170.

Charron, A., Boudreau, M. et Bouchard, C. (2010). À la découverte du monde de l'oral et de l'écrit. Dans C. Raby et A. Charron (dir.), *Intervenir au préscolaire pour favoriser le développement global de l'enfant* (p. 65-80). Québec : Les Éditions CEC.

Chilisa, B. (2012). *Indigenous research methodologies.* Thousand Oaks (USA) : SAGE Publications.

Christie, J.F. (1991). *Play and early literacy development*. Albany: State University of New York Press.

Clay, M.M. (1966). *Emergent reading behavior*. Thèse de doctorat inédite. New Zealand: University of Auckland.

Cochran-Smith, M. et Lytle, S.L. (1990). Research on teaching and teacher research : The issues that divide. *Educational Research*, *19*(2), 2-11.

Cochran-Smith, M. et Lytle, S.L. (1993). *Inside/outside : Teacher research and knowledge*. New York : Teachers College Press.

Cochran-Smith, M. et Lytle, S.L. (2009). *Inquity as stance : Practitioner research for the next generation.* New York : Teachers College Press.

Collis, D.R.F. (1992). Le statut des langues autochtones et leurs domaines d'utilisation au Québec. Dans J. Maurais (dir.), *Les langues autochtones du Québec* (p. 115-149). Québec : Publications du Québec.

Comité sénatorial permanent des affaires sociales, des sciences et de la technologie (2011). *Ouvrir la porte : surmonter les obstacles aux études postesecondaires au Canada.* Récupéré le 26 novembre 2012 du site du parlement canadien, http://www.parl.gc.ca/Content/SEN/Committee/411/soci/rep/rep06dec11-f.pdf.

Commission de l'éducation (2007). *Mandat d'initiative : la réussite scolaire des Autochtones*. Récupéré le 26 novembre 2012 du site de l'Assemblée nationale, section « travaux parlementaires », http://www.assnat.qc.ca.

Commission royale d'enquête sur les peuples autochtones (1996). *Rapport de la Commission royale sur les peuples autochtones*, (sous la direction de R. Dussault et G. Eramus). Ottawa : Ministère des Approvisionnements et Services.

Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec (CREPUQ) (2010). *L'accès à l'éducation et l'accès à la réussite éducative dans une perspective d'éducation pour l'inclusion.* Mémoire présenté au Conseil supérieur de l'éducation. Récupéré le 17 décembre 2012 de http://www.crepuq.qc.ca/IMG/pdf/Memoire_CREPUQ-education_inclusion.pdf.

Conseil en Éducation des Premières Nations (2002). *La destinée de l'éducation pour les enfants des Premières Nations : Domaines prioritaires d'intervention*. Récupéré le 29 octobre 2012 de http://www.cepn-fnec.com/PDF/etudes_documents/Rapport_dossiers_prioritaires.pdf.

Conseil en Éducation des Premières Nations (2012). *Répertoire de littérature jeunesse*. Récupéré le 15 octobre 2012 du site de l'organisme, section « coin des jeunes », http://www.cepnfnec.com/PDF/coin_jeunes/Guide_litteraire_final_fr.pdf.

Conseil de la Nation atikamekw (2012). Récupéré le 15 septembre 2012 du site de l'association : http://www.atikamekwsipi.com.

Conseil des statistiques canadiennes sur l'éducation (CSCE) (2009). *Facteurs clés de la réussite en littératie parmi les populations d'âge scolaire : une recension de la documentation*. Toronto : Conseil des statistiques canadiennes sur l'éducation.

Coocoo, M. (1992). L'avenir des langues autochtones : l'avenir de l'atikamekw. Dans J. Maurais (dir.), *Les langues autochtones du Québec* (p. 323-328). Québec : Publications du Québec.

Couture, C. (2002). *Étude du processus de co-construction d'une intervention en sciences de la nature au primaire par un processus de collaboration chercheur-praticien*. Thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Chicoutimi.

Couture, C. (2010). Accompagner des enseignants pour conjuger développement pédagogique et didactique des sciences. Dans C. Couture et L. Dionne (dir.), *Formation et développement professionnel des enseignants dans le domaine des sciences, de la technologie et des mathématiques : recherches et approches novatrices* (p. 131-150). Ottawa, ON : Presses de l'Université d'Ottawa.

Couture, C. (2013). En réponse à une demande du milieu scolaire : le défi de trouver un objet de formation et de recherche. Dans N. Bednarz (dir.), *Recherche collaborative et pratique enseignante : regarder ensemble autrement* (p. 49-56). Paris : L'Harmattan.

Couture, C., Bednarz, N. et Barry, S. (2007). Conclusion : Multiples regards sur la recherche participative : lecture transversale. Dans M. Anadon (dir.), *La recherche participative : multiples regards* (p. 205-221). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Couture, C., Dionne, L., Savoie-Zajc, L. et Aurousseau, E. (2013). Ajustements de pratique d'enseignants de l'élémentaire en sciences et technologie. *Formation et profession, 20*(3), 1-13.

Cummins, J. (1981). Schooling and language minority students : a theoretical framework. Dans California State Department of Education (dir.), *The role of primary language development in promoting educational success for language minority students* (p. 3-49). Los Angeles : National Dissemination and Assessment Center.

Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy. Bilingual children in the crossfire*. Clevedon, England: Multilingual Matters.

Cummins, J. 2001. *Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society* (2e éd.). Los Angeles: California Association for Bilingual Education

Dalpé, V., St-Pierre, M-C. et Lefebvre, P. (2011). Habiletés et mises en jeu dans la lecture et l'écriture et facteurs d'influence. Dans M-C. St-Pierre, V. Dalpé, P. Lefebvre et C. Giroux (dir.), *Difficultés de lecture et d'écriture : prévention et évaluation orthophonique auprès des jeunes* (p. 47-94). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Daviault, D. (2011). *L'émergence et le développement du langage chez l'enfant*. Montréal: Chenelière Éducation Inc.

da Silveira, Y. (2009). Le rapport à l'écrit des enseignants inuit en formation. *Études/Inuit/Studies*, *33*(1-2). 245-259.

da Silveira, Y. (2013). Le développement bilingue des élèves autochtones : un état de la question. Dans G. Maheux et R. Gauthier (dir.), *La formation des enseignants inuits et des Premières Nations : problématiques et pistes d'action* (p. 125-143). Québec : Presses de l'Université du Québec.

da Silveira, Y., Jacob, E., Blaser, C., Pellerin, G, Paul, V. et Charron, A. (2016). Relation de confiance, un ancrage incontournable en contexte de recherche autochtone : témoignages de recrutement de participants atikamekw, inuits, innus et anicinapek en éducation. Communication présentée au 84e congrès de l'Acfas, Montréal.

Demmert, W., McCardle, P., Mele-McCarthy, J. et Leos, K. (2006). Preparing Native American children for academic success: a blueprint for research. *Journal of American Indian Education, 45*(3), 92-104.

Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative: l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation, 23*(2), 371-393.

Desgagné, S. (1998). La position du chercheur en recherche collaborative : illustration de médiation entre culture universitaire et culture scolaire. *Recherches qualitatives, 18*, 77-105.

Desgagné, S. (2001). La recherche collaborative : nouvelle dynamique de recherche en éducation. Dans M. Anadón (dir.), *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation* (p. 51-76). Québec: Les presses de l'Université Laval.

Desgagné, S. (2007). Le défi de coproduction de « savoir » en recherche collaborative : autour d'une démarche de reconstruction et d'analyse de récits de pratique enseignante. Dans M. Anadon (dir.), *La recherche participative : multiples regards* (p. 89-121). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Desgagné, S., Bednarz, N., Lebuis, P., Poirier, L. et Couture, C. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation : un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation, 27*(1), 33-64.

de Haan, D. (2005). Social pretend play : potentials and limitations for literacy development. *European Early childhood Education Research Journal, 13*(1), 41-55.

de la Sablonnière, R., Usborne E. et Taylor, D. M. (2011). Revivifier les langues autochtones meurtries : éliminer la discrimination systémique par l'enseignement. Dans L. Drapeau (dir.), *Les langues autochtones du Québec : un patrimoine en danger* (p. 67-83). Québec: Presses de l'Université du Québec.

Diaz, C. J. (2007). Literacy as social practice. Dans L. Makin, C. J. Diaz et C. MacLachlan (dir.), *Literacies in childhood : Changing Views, Challenging Practice* (2e éd.) (p. 31-42). Marrickville, Australia : Elsevier Australia.

Drapeau, L. (2011). *Les langues autochtones du Québec : un patrimoine en danger.* Québec : Presses de l'Université du Québec.

Drapeau, L. et Corbeil, J.-C. (1992). Les langues autochtones dans la perspective de l'aménagement linguistique. Dans J. Maurais (dir.), *Les langues autochtones du Québec (*p. 387-414). Québec : Publications du Québec.

Dubet, F. (1994). *La sociologie de l'expérience.* Paris: Éditions du Seuil.

Duff, P. A.et Li, D. (2009). L'enseignement des langues autochtones, des langues officielles minoritaires et des langues d'origine au Canada: politiques, contextes et enjeux. *La revue canadienne des langues vivantes, 66*(1), 9-17.

Dunn, L. et Beach, S.A. (2009). Supporting literacy and play in early childhood programs: promising practices and continuing challenges. Dans K. A. Roskos et J. F. Christie (dir.), *Play and Literacy in Early Childhood : Research from Multiple Perspective* (2e éd.) (p. 101-118). New York: Routlege.

Einarsdottir, J. (2014). Play and literacy : A collaborative action research project in preschool. *Scandinavian Journal of Educational Research, 58*(1), 93-109.

Elkonin, D. (1969). Some results of the study of the psychological development of preschool-age children. Dans M. Cole et I. Maltzman (dir.). *A Handbook of Contemporary Soviet Psychology*, New York : Basic Books.

Elkonin, D. (1972). Toward the problem of stages in the mental development of the child. *Soviet Psychology, 10,* 225-251.

Elkonin, D. (1978). *La psychologie du jeu.* Moscou : Pedogagogika.

Éthier, B. (2010). Terrain de recherche en milieu autochtone: la participation radicale du chercheur à l'ère de la recherche collaborative. *Altérités, 2*, 118-135.

Faure, M.-F. (2011). Littératie: statut et fonctions de l'écrit. *Le français d'aujourd'hui, 174*(3), 19-26.

Fein, G. G. (1981). Pretend play in childhood: An integrative review. *Child Development, 52*(4), 1095-1118.

Ferguson, C.A. (1971). *Language structure and language use*. Stanford, USA: Stanford University Press.

Foote, L. (2004). The impact of teachers' beliefs on the literacy experiences of young children: A New Zealand perspective. *Early Years: An International Journal of Research and Development, 24*(2), 135-147.

Foulin, J. N. (2007). La connaissance des lettres chez les prélecteurs: Aspects pronostiques, fonctionnels et diagnostiques. / Letter knowledge in pre-readers: Prognostic, functional, and diagnostic aspects. *Psychologie Française, 52*(4), 431-444.

Francis, N. et Reyhner, J.A. (2002). *Language and literacy teaching for indigenous education: A bilingual approach*. Clevedon, England: Multilingual Matters.

Fraternité des Indiens du Canada (1972). *La maîtrise indienne de l'éducation indienne, déclaration de principe*. Ottawa: F.I.C.

Fuchs, E.A. et Havighurst, R. J. (1983). *To live on this earth: american indian education.* University of New Mexico Press. Albuquerque.

Gamborg, C., Parsons, R., Puri, R.K. et Sandøe, P. (2012), « Ethics and research methodologies for the study of traditional forest-related knowledge », dans J. A. Parrotta et R. L. Trosper (dir.), *Traditional forest-related knowledge : Sustaining communities, ecosystems and biocultural diversity* (p. 535-562), Springer : London.

Garvey, C. (1990). *Play.* Cambridge : Harvard University Press.

Gauthier, R. (2005). *Le rapport à l'institution scolaire chez de jeunes amérindiens en fin de formation secondaire : contribution à la compréhension du cheminement scolaire chez les autochtones.* Thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Chicoutimi.

Germain, M. (2009). *Analyse de pratiques d'enseignantes du préscolaire quant à l'utilisation de la littérature d'enfance pour favoriser le développement socioaffectif.* Mémoire de maitrise inédit. Université du Québec à Trois-Rivières.

Gesell, A. (1954). *The first five years of life*. London : Methuen.

Giasson, J. (2011). *La lecture : apprentissage et difficultés*. Montréal : Gaëtan Morin.

Gillis, J. (1991). *Play of first nations children in Ontario.* Ottawa: Department of National Health and Welfare Canada.

Gmitrovà, V. et Gmitrov, J. (2003). The impact of teacher-directed and child-directed pretend play on cognitive competence in kindergarten children. *Early Childhood Education Journal, 30*(4), 241-246.

Gómez, L. E., Vasilyeva, M. et Dulana, A. (2017). Preschool teachers' read-aloud practices in Chile as predictors of children's vocabulary. *Journal of Applied Developmental Psychology, 52,* 149-158.

Grenoble, L.A. et Whaley, L.J. (2006). *Saving languages: An introduction to language revitalization.* Cambridge : Cambridge University Press.

Griffin, E. A, et Morrison, F. J. (1997). The unique contribution of home literacy environment to differences in early literacy skills. *Early Child Development and Care, 127-128*, 233-243.

Gros-Louis McHugh, N. (2012). Aligner la recherche scientifique aux besoins et aux intérêts des premières nations: meilleures pratiques et initiatives prometteuses. *Éthique publique [En ligne], 14*(1), récupéré le 25 février 2016 de http://ethiquepublique.revues.org/961.

Groupe consultatif interagences en éthique de la recherche (GER) (2009). *Proposition de la 2e édition de l'Énoncé de politique des trois Conseils : Éthique de la recherche avec des êtres humains (ÉPTC).* Ottawa: Groupe consultatif interagences en éthique de la recherche.

Groupe consultatif interagences en éthique de la recherche (GER) (2010). *Énoncé de politique des trois Conseils : Éthique de la recherche avec des êtres humains (ÉPTC-2)*. Ottawa: Groupe consultatif interagences en éthique de la recherche.

Haig-Brown, C. (2001). Continuing collaborative knowledge production: Knowing when, where, how and why. *Journal of Intercultural Studies, 22*(1), 19-32.

Hall, N. (2009). Literacy, play, and authentic experience. Dans K. A. Roskos et J. F. Christie (dir.), *Play and literacy in early childhood : Research from multiple perspective* (2e éd.) (p. 169-184). New York : Routledge.

Hamers, J.F. et Blanc, M.H.A (2000). *Bilinguality and bilingualism* (2e éd.). New York: Cambridge University Press.

Hammet Price, L. et Bradley, B. A. (2016). *Revitalizing Read Alouds: Interactive Talk About Books with Young Children, PreK-2*. New York : Teachers College Press.

Heat, S. B. (1986). The functions and uses of literacy. Dans S. de Castell, A. Luke et K. Egan (dir.), *Literacy, society and schooling: A reader* (p. 15- 26). Cambridge: Cambridge University Press.

Hofer, B. (2004). Exploring the dimensions of personal epistemology in differing classroom contexts: Student interpretations during the first year of college. *Contemporary Educational Psychology, 29,* 129-163.

Hot, A. (2010a). *Écrire et lire la langue inuit : choix linguistiques contemporains à Iqaluit et Igloolik, Nunavut*. Thèse de doctorat inédit, Université Laval.

Hot, A. (2010b). *L'école des Premières Nations au Québec.* Rapport de recherche des Cahiers DIALOG no 2010-01 récupéré le 24 novembre 2016 du site internet : http://www.reseaudialog.qc.ca/docs/CahiersDIALOG-201001.pdf. Réseau de recherche et de connaissances relatives aux peuples autochtones (DIALOG) et Institut National de la Recherche Scientifique (INRS) : Montréal.

Hughes, F.P. (1998). Play in special populations. Dans O. N. Saracho et B. Spodek (dir.), *Multiple perpsectives on play in early childhood education* (p. 171-193). Albany : State University of New York Press.

Hyvonen, P.T. (2011). Play in the school context? The perspectives of finnish teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, *36*(8), 65-83.

Ilgaz, H. et Aksu-Koc, A. (2005). Episodic development in preschool children's play-prompted and direct-elicited narratives. *Cognitive Development, 20*(4), 526-544.

Institut culturel éducatif montagnais (ICEM) (2007). *Rapport d'activités : colloque sur la langue innue.* Colloque «Uauitetau innu-aimun, aimuatamutau mamu» (Parlons de la langue innue, discutons-en ensemble). Sept-Îles, Québec.

IPSG-AAG (2010). AAG *Indigenous Peoples Specialty Group's declaration of key questions about research ethics with Indigenous communities* (p. 1–12). Récupéré le 12 février 2016 de http:// www.indigenousgeography.net/IPSG/pdf/IPSGResearchEthics Final.pdf.

Jacob, E. (2012). *L'environnement de jeu de l'enfant atikamekw âgé de deux à quatre ans : la perspective des mères et leur implication dans le jeu symbolique de leur enfant*, Mémoire de maitrise inédit, Université du Québec à Chicoutimi.

Justice, L. M., Bowles, R. P., Pence Turnbull, K. L. et Skibbe, L. E. (2009). School readiness among children with varying histories of language difficulties. *Developmental Psychology, 45*(2), 460-476.

Kaiser, A. P., Roberts, M. Y. et McLeod, R. H. (2011). Young children with language Impairments: challenges in transition to reading. Dans S. B. Neuman et D. K. Dickinson (dir.), *Handook of early literacy research* (vol 3) (p. 153-174). New York: The Guilford Press.

Kanu, Y. (2002). In their own voices: First Nations students identify some cultural mediators of their learning in the formal school system. *Alberta Journal of Educational Research*, *48*, 98–119.

Kavanaugh, R.D. et Engel, S. (1998). The development of pretense and narrative in early childhood. Dans O. N. Saracho et B. Spodek (dir.), *Multiple perpsectives on play in early childhood education* (p. 80-99). Albany: State University of New York.

Kemmis, S. et McTaggart, R. (2005). Participatory action research : Communicative action and the public sphere. Dans N. K. Denzin et Y. S. Lincoln (dir.), *The SAGE Handbook of qualitative research* (3e éd.) (p. 559-603). Londre : SAGE Publications.

Kim, S. (1999). The effects of storytelling and pretend play on cognitive processes, short-term and long-term narrative recall. *Child Study Journal, 29*(3), 175-192.

King, J.A. et Lonnquist, P. (1996). *A review of writing on action research.* Minniapolis: Center for Applied Research and Educational Improvement, College of Education, University of Minnesota.

Kirkham, J., Stewart, A. et Kidd, E. (2013). Concurrent and longitudinal relationships between development in graphic, language and symbolic play domains from the Fourth to Fifth Year. *Infant and Child Development, 22*, 297-319.

Kirkness, V. J. (1999). Aboriginal education in Canada : A retrospective and a prospective. *Journal of American Indian Education, 39*(2), p. 14-30.

Kish Anaquot Health Research (2008). *La recherche collaborative : une perspective autochtone,* traduit par Félix-Marie Affa'a, Ottawa : Coalition canadienne pour la recherche en santé mondiale.

Kitchen, J., Cherubini, L., Trudeau, L. et Hodson, J. (2010). Weeding out or developing capacity ? Challenges for Aboriginal teacher education. *The Alberta Journal of Education Research, 56*(2), 107-123.

Kontos, S. (1999). Preschool teachers' talk, roles, and activity settings during free play. *Early Childhood Research Quarterly, 14*(3), 363-382.

Kovach, M. (2009). *Indigenous methodologies – Characteristics, conversations, and contexts.* Toronto: University of Toronto Press.

Lachapelle, L. et Puana, S. D. (2012). Mamu minu-tutamutau (bien-faire ensemble): l'éthique collaborative et la relation de recherche. *Éthique publique [En ligne], 14*(1), récupéré le 15 décembre 2015 de http://ethiquepublique.revues.org/959.

Lambert, W.E. (1974). Culture and language as factors in learning and education. Dans F. E. Aboud et R. D. Meade (dir.), *Cultural factors in learning.* Bellingham: Fifth Western Washington Symposium on Learning.

Lambert, W.E. (1977). Effects of bilingualism on the individual. Dans P. A. Hornby (dir.), *Bilingualism: Psychological, Social and Educational Implications* (p. 15-27). New York: Academic Press.

Lambert, W.E. et Tucker, G. R. (1972). *Bilingual education children : The St-Lambert experiment.* Rowley, MA: Newbury House.

Lambert-Brétière, R. (2011). La documentation linguistique au service de la préservation et de la conservation des langues autochtones du Québec. Dans L. Drapeau (dir.), *Les langues autochtones du Québec : un patrimoine en danger* (p. 195-218). Québec: Presses de l'Université du Québec.

Landry, S. (2014). *Favoriser le développement de la pensée sociale par l'étayage du jeu symbolique chez des enfants qui fréquentent la maternelle cinq ans.* Thèse de doctorat inédite, Université Laval.

Landry, S. Pagé, P. et Bouchard, C. (2014). Jeu, apprentissage et développement de l'enfant : que nous apprend la perspective historico-culturelle? *Revue pour la recherche en éducation*, actes du colloque «Le jeu en contextes éducatifs pendant la petite enfance», Acfas 2013, 1-14.

Larivée, S. J. (2011). Le rapport au savoir au préscolaire : impact sur la transition vers la 1re année du primaire. Dans P. Maubant (dir.), *Enjeux de la place des savoirs dans les pratiques éducatives en contexte scolaire. Compréhension de l'acte d'enseignement et défis pour la formation professionnelle des enseignants* (p. 59-89). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Larivée, S.J., Bédard, J., Larose, F. et Terisse, B. (2014). Jeu et apprentissage à la maternelle : des finalités à l'intervention. *Revue pour la recherche en éducation*, actes du colloque «Le jeu en contextes éducatifs pendant la petite enfance», Acfas 2013, 1-12.

Larney, R. (2002). The relationship between early language delay and later difficulties in literacy. *Early Child Development and Care*, *172*(2), 183-193.

Larose, F. (1988). Le jeu traditionnel algonquin au sein du processus d'intégration socio-économique dans une société semi-nomade et son utilité pédagogique. *Enfance, 41*(3-4), 25-43.

Larouche, H. (2005). Le double rôle de formatrice et de chercheuse : un point de rencontre pour concilier les besoins de la pratique et de la recherche. *Revue des sciences de l'éducation, 31*(2), 335-354.

Larrivee, L. S. et Catts, H. W. (1999). Early reading achievement in children with expressive phonological disorders. *American Journal of Speech-Language Pathology, 8*(2), 118-128.

Lavallée, L. F. (2009). Practical application of an indigenous research framework and two qualitative indigenous research methods : Sharing circles and Anishnaabe symbol-based reflection. I*nternational Journal of Qualitative Methods, 8*(1), 21-40.

Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3e éd.). Montréal : Guérin éditeur.

Leont'ev, A. (1978). *Activity, cousciousness, and personnality*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice Hall.

Leppänen, U., Aunola, K., Niemi, P.et Nurmi, J.-E. (2008). Letter knowledge predicts Grade 4 reading fluency and reading comprehension. *Learning and Instruction, 18*, 548-564.

Le Moigne, J.L. (1995). *Les épistémologies constructivistes*. Que sais-je. Paris : Presses universitaires de France (PUF).

Lim, C. (2010). Understanding Singaporean preschool teachers' beliefs about literacy development: Four different perspectives. *Teaching and Teacher Education, 26*(2), 215-224.

Lynch, J. (2009). Preschool teachers' beliefs about children's print literacy development. *Early years : An International Journal of Research and Development, 29*(2), 191-203.

Lynch, M. (2015). More play, please : The perspective of kindergarten teachers on play in the classroom. *American Journal of Play, 7*(3), 347-370.

MacKenzie, A. et Jancewitz, B. (1992). L'avenir des langues autochtones : l'avenir du naskapi. Dans J. Maurais (dir.), *Les langues autochtones du Québec* (p. 381-386). Québec : Publications du Québec.

Maheux, J.-F. (2013). Trois mouvements éthiques en recherche collaborative. Dans N. Bednarz (dir.), *Recherche collaborative et pratique enseignante : regarder ensemble autrement* (p. 365-377). Paris : L'Harmattan.

Makdissi, H., Boisclair, A., Blais-Bergeron, M.-H., Sanchez, C. et Darveau, M. (2010). Le dialogue : moteur du développement d'une zone d'intersubjectivité littéraire servant la compréhension des textes écrits. Dans H. Makdissi, A. Boisclair et P. Siroir (dir.), *La littératie au préscolaire : une fenêtre ouverte vers la scolarisation* (p. 145-181). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Manseau (2004). Rapport *d'évaluation de la mesure d'immersion en français à l'école Olamen de La Romaine.* Sept-Îles : ICEM.

Marinova, K. (2014). Situations d'apprentissage issues du jeu: forme scolaire et/ou forme ludique ? *Revue pour la recherche en éducation*, actes du colloque « Le jeu en contextes éducatifs pendant la petite enfance », Acfas 2013, 1-15.

Marjanovič-Umek, L. et Lesňik-Musek, P. (2001). Symbolic play : Opportunities for cognitive and language development in preschool settings. *Early Years: An International Research Journal*, *21*(1), 55-64.

Martineau, S. (2007). L'éthique en recherche qualitative: quelques pistes de réflexion. *Recherches qualitatives*, actes du colloque « Recherche qualitative: les questions de l'heure », hors-série, 5, 70-81.

Martinot, D. (2001). Connaissance de soi et estime de soi: ingrédients pour la réussite scolaire. *Revue des sciences de l'éducation, 27*(3), 483-502.

Maurais, J. *(1992), Les langues autochtones du Québec.* Québec : Publications du Québec.

Mayer, R. et Deslauriers, J. P. (2000). Quelques éléments d'analyse qualitative : l'analyse de contenu, l'analyse ancrée, l'induction analytique et le récit de vie. Dans R. Mayer *et al.* (dir.), *Méthodes de recherche en intervention sociale* (p. 159-189). Montréal : Gaëtan Morin.

McCune, L. (1995). A normative study of representational play at the transition to Language. *Developmental Psychology, 31*(2), 198-206.

McKeough, A., Bird, S., Tourigny, E., Romaine, A., Graham, S., Ottmann, J. et Jeary, J. (2008). Storytelling as a foundation to literacy development for Aboriginal children : culturally and developmentally appropriate practices. *Canadian Psychology, 49*, 148-154.

McLachlan, C. (2007). Emergent Literacy. Dans L. Makin, C. J. Diaz et C. MacLachlan (dir.), *Literacies in childhood : changing views, challenging practice.* (2e éd.) (p. 15-30). Marrickville, Australia : Elsevier Australia.

McMahon, R., Richmond, M. G. et Reeves-Kazelskis, C. (1998). Relationships between kindergarten teacher's perceptions of literacy acquisition and children's literacy involvement and classroom materials. *The Journal of Educational Research, 91*(3), 173-182.

McNaughton, S. (1995). *Patterns of emergent literacy: Processes of development and transition.* Auckland, New Zealand: Oxford University Press.

McNaughton, C. et Rock, D. (2003). *Les possibilités de la recherche autochtone. Résultats du dialogue du CRSH sur la recherche et les peuples autochtones.* Ottawa : Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.

Meacham, S., Vukelich, C., Han, M. et Buell, M. (2013). Preschool teachers' language use during dramatic play. *European Early Childhood Education Research Journal, 21*(2), 250-267.

Miller, E. et Almon, J. (2009). *Crisis in the kindergarten : Why Children Need to Play in School.* College Park, MD: Alliance for Childhood.

Miller, L. et Smith, A.P. (2004). Practitioners' beliefs and children's experiences of literacy in four early years settings. *Early Years : An International Journal of Research and Development, 24*(2), 121-133.

Ministère de l'Éducation du Québec (1997). *Éducation préscolaire.* Québec: Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire. Enseignement primaire.* Québec: Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec (2004). *L'éducation des populations scolaires dans les communautés autochtones du Québec.* Québec : Gouvernement du Québec.

Moldoveanu, M., da Silveira, Y., Marca Vadan, L. M. et Pinard, R. (2015). *Différenciation pédagogique et réussite scolaire d'élèves autochtones et de milieux défavorisés.* Rapport de recherche, programme actions concertées, FRQSC. Récupéré le 20 décembre 2016 du site internet : http://www.frqsc.gouv.qc.ca/documents/11326/552404/PRS_MoldoveanuM_rapport_élèves-autochtones.pdf/7ad5014b-b3ce-4562-9500-e955721eccd5.

Morin J. (2007). *La Maternelle: Histoire, fondements et pratiques* (2e éd.). Boucherville: Gaëtan Morin éditeur.

Morris, L. et O'Sullivan, D. (2007). *Rapport de recherche : L'acquisition du français ou de l'anglais langues secondes par les élèves autochtones de la maternelle à la 6e année du primaire: les défis à relever*. Projet financé dans le cadre du programme des Actions concertées du FQRSC en partenariat avec le MELS (éducation autochtone) et l'Institut culturel et éducatif montagnais.

Morrissette, J. et Desgagné, S. (2009). Le jeu des positions de savoir en recherche collaborative: une analyse des points de vue négociée d'un groupe d'enseignantes du primaire. *Recherches qualitatives, 28*(2), 118-144.

Morrissey, A.-M., et Brown, P. M. (2009). Mother and toddler activity in the zone of proximal development for pretend play as a predictor of Higher child IQ. *Gifted Child Quarterly, 53*(2), 106-120.

Morrow, L. M. (1990). Preparing the classroom environment to promote literacy during play. *Early Childhood Research Quarterly, 5*(4), 537-554.

Mucchielli, R. (1991). *L'analyse de contenu des documents et des communications* (13e éd.). Paris: ESF Éditeur.

Neuman, S. B. et Roskos, K. (1993). Access to print for children of poverty : Differential effects of adult mediation and literacy-enriched play settings on environmental and functional print tasks. *American Educational Research Journal, 30*(1), 95-122.

NICHD Early Child Care Research Network (ECCRN). (2005). Pathways to reading : The role or oral language in the transition to reading. *Developmental Psychology, 41*, 248-442.

Norris, M. (2007). Langues autochtones au Canada : nouvelles tendances et perspectives sur l'acquisition d'une langue seconde. *Tendances sociales canadiennes,* Produit no 11-008 au catalogue de Statistique Canada. Récupéré le 15 décembre 2012 de http://www.statcan.gc.ca/pub/11-008-x/2007001/9628-fra.htm.

Norris, M. (2015). L'évaluation du développement lexical chez les jeunes Innus : l'importance d'assurer un suivi en deux langues. *Revue de la perseverance et de la réussite scolaires chez les Premiers Peuples,1,* 84-87.

Office québécois de la langue française (2012). *La charte de la langue française.* Récupéré du site du gouvernement du Québec : http://www.oqlf.gouv.qc.ca/charte/charte/index.html. Québec: Gouvernement du Québec.

Olds, S. W et Papalia, D. E. (2014). *Psychologie du développement de l'enfant* (8e éd.). Adaptation française dirigée par Annick Bève. Montréal : Chenelière Éducation.

Organisation de coopération et de développement économique (OCDE) (2000). *La littératie à l'ère de l'information : rapport final de l'enquête internationale sur la littératie des adultes*, Paris : OECD Publishing.

Organisation de coopération et de développement économique (OCDE) (2015). *Petite enfance, grands défis IV: Le suivi de la qualité dans les services d'éducation et d'accueil des jeunes enfants*, Paris : OECD Publishing.

Organisation des nations unies (ONU) (2009). Comité des droits de l'enfant, observation générale no 11, Les enfants autochtones et leurs droits en vertu de la convention. Récupéré le 15 janvier 2015 de http://www2.ohchr.org.

Paillé, P. (2011). Les conditions de l'analyse qualitative. Réflexions autour de l'utilisation des logiciels. *SociologieS [En ligne],* La recherche en actes, Champs de recherche et enjeux de terrain, récupéré le 01 janvier 2016 de http://sociologies.revues.org/3557.

Paillé, P. et Mucchielli, A. (2013). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (3e éd.). Paris : Armand Colin.

Papatie, D. et Brazeau, E. (2012). Établir un partenariat avec les chercheurs et l'université qui puisse profiter à la communauté (entrevue), *Éthique publique [En ligne], 14,* (1), récupéré le 25 février 2016 de http://ethiquepublique.revues.org/965.

Paradis, M. (2004). *A neurolinguistic theory of bilingualism*. John Benjamins Publishing Compagny : Amsterdam/Philadelphie.

Pellegrini, A. D. (1980). The relationship between kindergartners' play and achievement in prereading, language, and writing. *Psychology in the Schools, 17*(4), 530-535.

Pellegrini, A. D. (1984a). Identifying causal elements in the thematic-fantasy play paradigm. *American Educational Research Journal*, 21(3), 691-701.

Pellegrini, A. D. (1984b). The effect of dramatic play on children's generation of cohesive text. *Discourse Processes, 7*(1), 57-67.

Pellegrini, A. D. (2009). The role of play in human development. New York: Oxford University Press.

Pellegrini, A. D. et Galda, L. (1982). The effects of thematic-fantasy play training on the development of children's story comprehension. *American Educational Research Journal, 19*(3), 443-452.

Pellegrini, A. D. et Galda, L. (1993). Ten years after : A reexamination of symbolic play and literacy research. *Reading Research Quarterly, 28*(2), 162-175.

Pellegrini, A. D., Galda, L., Dresden, J. et Cox, S. (1991). A longitudinal study of the predictive relations among symbolic play, linguistic verbs, and early literacy. *Research in the Teaching of English, 25*(2), 219-235.

Pellegrini, A. D. et Van Ryzin, M. J. (2007). Commentary : Cognition, play, and early literacy. Dans K. A. Roskos et J. F. Christie (dir.), *Play and literacy in early childhood : Research from multiple perspectives* (2e éd.) (p. 65-80). New York : Routledge.

Piaget, J. (1964) *La formation du symbole chez l'enfant : imitation, jeu et rêve, image et représentation* (3e éd.). Suisse : Éditions Delachaux et Niestlé Neufchatel.

Pihlaja, P. M. et Holst, T. K. (2013). How reflective are teachers? A study of kindergarten teachers' and special teachers' levels of reflection in day care. *Scandinavian Journal of Educational Research, 57*(2), 182-198.

Plante, B. (2005). Cheminement éthique d'un chercheur engagé en recherche collaborative. *Revue des sciences de l'éducation, 31*(2), 417-440.

Pollard-Durodola, S. D., González, J. E., Simmons, D. C., Taylor, A. B., Davis, M. J., Simmons, L. et Nava-Walichowski, M. (2012). An examination of preschool teachers' shared book reading practices in Spanish : Before and after instructional guidance. *Bilingual Research Journal, 35*, 5–31.

Presseau, A. et Martineau, S. (2006). *Contribution à la compréhension du cheminement et de l'expérience scolaires de jeunes autochtones à risque ou en difficulté en vue de soutenir leur réussite et leur persévérance scolaires.* Rapport de recherche final soumis au FRQSC.

Proulx, J. (2013). Réflexions épistémologiques sur la recherche collaborative en didactique : possibilités et excès. Dans N. Bednarz (dir.), *Recherche collaborative et pratique enseignante : regarder ensemble autrement* (p. 327-349). Paris : L'Harmattan.

Reiterer, S. (2016). Approche neurocognitive de l'apprentissage de la langue seconde et du bilinguisme. Les facteurs en jeu dans l'acquisition de la L2 : apport de la neuro-imagerie. Dans M. Kail, M. Fayol et M. Hickmann (dir.), *Apprentissage des langues* (2e éd.), (p. 327-342). Paris: CNRS Éditions.

Restoule, J. P. (2000). Aboriginal identity : The need for historical and contextual perspectives. *Canadian Journal of Native Education, 24*(2), 102-112.

Rhyner, P., Haebig, E. et West, K. (2009). Understanding frameworks for the emergent literacy stage. Dans P. Rhyner (dir.), *Emergent literacy and language development* (p. 5-35). New York : Guilford Press.

Riojas-Cortez, M., Alanis, I. et Flores, B. B. (2013). Early childhood teachers reconstruct beliefs and practices through reflexive action. *Journal of Early Childhood Teacher Education, 34*, 36-45.

Ritchie, S. D., Wabano, M. J., Beardy, J., Curran, J., Orkin, A., Vanderburgh, D. et Young, N. L. (2013). Community-based participatory research with Indigenous communities : The proximity paradox. *Health and Place, 24*, 183-189.

Roskos, K. (1990). A Taxonomic view of pretend play activity among 4- and 5-year-old children. *Early Childhood Research Quarterly, 5*(4), 495-512.

Roskos, K., Christie, J., Widman, S. et Holding, A. (2010). Three decades in priming for meta-analysis in play-literacy research. *Journal of Early Childhood Literacy, 10*, 55–96.

Roskos, K. et Neuman, S. B. (1993). Descriptive obsevations of adult' facilitation of literacy in young chldren's play. *Early Childhood Research Quarterly, 8*, 77-97.

Roskos, K. et Neuman, S. B. (1998). Play as an opportunity for literacy. Dans O. N. Saracho et B. Spodek (dir.), *Multiple perspectives on play in early childhood education* (p. 100-115). Albany: State University of New York Press.

Rowe, D. (1998). The literate potentials of book-related dramatic play. *Reading Research Quarterly, 33*, 10-35.

Roy, S. N. (2009). L'étude de cas. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale: de la problématique à la collecte de données* (5e éd.) (p. 199-225). Québec: Presses de l'Université du Québec.

Royer, N. (2003). *Le monde du préscolaire*. Montréal : Gaëtan Morin.

Sandberg, A. et Pramling Samuelsson, I. (2003). Preschool teachers' play experiences then and now. *Early Childhood Research and Practice, 5*(1) *[En ligne]*. Récupéré le 17 décembre 2015 de http://ecrp.uiuc.edu/v5n1/sandberg.html.

Saracho, O. N. (2002). Teachers' roles in promoting literacy in the context of play. *Early Child Development and Care, 172*(1), 23-34.

Sarrasin, R. (1994). Bilinguisme et biculturalisme chez les Atikamekw. *Revue canadienne des sciences de l'éducation, 19*(2), 165-181.

Savoie-Zajc, L. (2004). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (p. 123-150). Sherbrooke, Québec : Éditions du CRP.

Savoie-Zajc, L. (2009). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (dir.) : *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données* (5e éd.). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.

Savoie-Zajc, L. (2010). Les dynamiques d'accompagnement dans la mise en place de communautés d'apprentissage de personnels scolaires. *Éducation et formation, 293*, 9-20.

Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/ interprétative. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : ses étapes, ses approches*. (p. 123-147). Montréal, Québec : ERPI.

Savoie-Zajc, L. et Descamps-Bednarz, N. (2007). Action research and collaborative research : their specific contributions to professional development. *Educational Action Research, 15*(4), 577-596.

Sawyer, K. R. et DeZutter, S. (2009). Improvisation : A lens for play and literacy research. Dans K. A Roskos. et J. F. Christie (dir.), *Play and literacy in early childhood : Research from multiple perspective* (2e éd.) (p. 21-36). New York : Routledge.

Scarborough, H. S. (2001). Connecting early language and literacy to later reading (dis)abilities : Evidence, theory, and practice. Dans S. B. Neuman et D. K. Dickinson (dir.), *Handbook of early literacy research* (vol. 1, p. 97-110). New York: The Guilford Press.

Schrader, C. T. (1990). Symbolic play as a curricular tool for early literacy development. *Early Childhood Research Quarterly, 5*(1), 79-103.

Schön, D.A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco, Jossey-Bass.

Schön, D.A. (1994). *Le praticien réflexif – À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel.* Traduit et adapté par J. Heynemand et D. Gagnon, Montréal : Les Éditions Logiques.

Schön, D.A. (1996). À la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes. Dans J. M. Barbier (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (p. 201-222), Paris : Presses Universitaires de France.

Sebillotte, M. (2007). L'analyse des pratiques : réflexions épistémologiques pour l'agir du chercheur. Dans M. Anadon (dir.), *La recherche participative : multiples regards* (p. 49-87). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Sénéchal, M. et Lefevre, J.-A. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill : A five-year longitudinal study. *Child Development, 73*(2), 445-60.

Sénéchal, M., LeFevre, J.-A., Smith-Chant, B. L.et Colton, K. V. (2001). On refining theoretical models of emergent literacy : The role of empirical evidence. *Journal of School Psychology, 39*(5), 439-460.

Simard, D. (1987). *Les discours sur la prise en charge de l'éducation scolaire amérindienne en tant que contexte de la pratique de l'enseignement.* Mémoire de maitrise inédit. Rouyn : Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.

Smilansky, S. (1968). *The effects of sociodramatic play on disadvantaged preschool children*. New York : Wiley.

Smith, P. K. (2010). *Children and play*. West Sussex, England: Wiley-Blackwell.

Smith, L.T. (1999). *Decolonizing methodologies : Research and Indigenous Peoples*. Londre : University of Otago Press.

Smith, L.T. (2012). *Decolonizing Methodologies : Research and Indigenous Peoples* (2e éd.). Londre: University of Otago Press.

Smith, W. J., Corrigan W. E., Quinn, K. et Bear, M. (2008). *Cree school board Educational Review: 2007-08. Communication, Accountability & Follow-Up for School Improvement (CAFSI) / Étude sur l'éducation, 2007-2008.* Préparé pour la Commission scolaire crie, Récupéré le 18 avril 2014 du site de la commission scolaire crie de http://www.cscree.qc.ca.

Smith, E. D.et Lillard, A. S. (2012). Play on : Retrospective reports of the persistence of pretend play into middle childhood. *Journal of Cognition and Development 13*(4), 524-549.

Statistique Canada. (2008). *Peuples autochtones du Canada en 2006: Inuits, Métis et Premières Nations, Recensement de 2006*. Produit no 97-558 au catalogue de Statistique Canada, Ottawa. Récupéré le 15 août 2013 de http://www12.statcan.ca/census-recensement/2006/as-sa/97-558/pdf/97-558-XIF2006001.pdf.

Statistique Canada. (2012). *Les langues autochtones au Canada*. Produit no 98-314-X2011003 au catalogue de Statistique Canada, Ottawa. Récupéré le 15 février 2016 de http://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2011/as-sa/98-314-x/98-314-x2011003_3-fra.cfm.

Statistique Canada. (2013). *Les compétences au Canada : Premiers résultats du Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (PEICA),* Produit *no* 89-555-X au catalogue de Statistique Canada, Ottawa. Récupéré le 15 février 2016 de http://www.statcan.gc.ca/pub/89-555-x/89-555-x2013001-fra.htm.

Stellakis, N. (2012). Greek kindergarten teachers' beliefs and practices in early literacy. *Literacy, 46*(2), 67-72.

Stîngu, M. M. (2012). Reflexive practice in teacher education: facts and trends. *Social and Behavioral Sciences, 33*, 617-621.

Stokes, S. (1997). Curriculum for Native American students : Using Native American values. *The Reading Teacher,* 50(7), 576-584.

Storch, S. A. et Whitehurst, G. J. (2002). Oral language and code-related precursors to reading : Evidence from a longitudinal structural model. *Developmental Psychology, 38*(6), 934-947.

St-Denis, V. (2010). *A Study of Aboriginal teacher's professionnal knowledge and experience in canadian schools*. Rapport de recherche adressé au C.C.O. Learning: University of Saskatchewan.

Sulzby, E. et Teale, W.H. (1991). Emergent literacy. Dans R. Barr, M. Kamil, P. Mosenthal et P. D. Pearson (dir.), *Handbook of reading research* (Vol. 2, p. 727-758). New York : Longman.

Swanson, S. (2003). Motivating learners in Northern communities. *Canadian Journal of Native Education, 27*(1), 61-73.

Tamis-LeMonda, C. S., Shannon, J. D., Cabrera, N. J. et Lamb, M. E. (2004). Fathers and mothers at play with their 2- and 3-year-olds : Contributions to language and cognitive development. *Child Development, 75*(6), 1806-1820.

Taylor , D. M. et Wright, S. C. (2003). Do aboriginal students benefit from education in their heritage language? Results from a ten-year program of research in Nunavik. *Canadian Journal of Native Studies, 23*, 1-24.

Teale, W.H. et Sulzby, E. (1986). *Emergent Literacy : Writing and reading.* Norwood, New Jersey: Ablex.

Thériault, J. (1995). *J'apprends à lire...Aidez-moi!* Montréal : Éditions Logiques.

Thériault, J. et Lavoie, N. (2004). *L'éveil à la lecture et à l'écriture...Une responsabilité familiale et communautaire*. Outremont, Québec : Éditions Logiques.

Thériault, P. (2008). *Savoirs et interventions éducatives d'enseignantes de la maternelle quatre ans en milieux défavorisés concernant le développement de la conscience de l'écrit.* Thèse de doctorat inédite. Chicoutimi : Université du Québec à Chicoutimi.

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.

Thompson, N. L. et Hare, R. D. (2006). Early Education for American Indian and Alaska Native Children in Rural America. *Zero to Three, 26*(4), 43-45.

Tobia, J. K., Richmond, C. A. M. et Luginaah, I. (2013). Community-based participatory research (CBPR) with Indigenous communities : Producing respectful and reciprocal research. *Journal of Empirical Research on Human Research Ethics*, 129-140.

Torr, J. (2008). Mothers' beliefs about literacy development: Indigenous and Anglo-Australian mothers from different educational backgrounds. *Alberta Journal of Educational Research, 54*(1), 65-82.

Toulouse, P.R. (2008). Integrating aboriginal teaching and values into the classroom. *What Works ? Research into Practices.* Récupéré du site Ontario Ministry of Education le 15 février 2016 de http://www.edu.gov.on.ca/eng/literacynumeracy/inspire/research/whatWorks.html.

Trawick-Smith, J. (1998). A qualitative analysis of metaplay in the preschool years. *Early Childhood Research Quaterly, 13*(3), 433-452

Trawick-Smith, J. (2012). Teacher-child play interactions to achieve learning outcomes. Risks and opportunities. Dans R. C. Pianta (dir.) et W. S. Barnett, L. M. Justice, S. M. Sheridan (Ass. dir.), *Handbook of early childhood education* (p. 259-277). New York : The Guilford Press.

Treiman, R., Levin, I. et Kessler, B. (2007). Learning of letter names follows similar principles across languages: Evidence from Hebrew. *Journal of Experimental Child Psychology, 96*(2), 87-106.

Turnbull, K. L. P., Bowles, R. P., Skibbe, L. E., Justice, L. M. et Wiggins, A. K. (2010). Theoretical explanations for preschoolers' lowercase alphabet knowledge. *Journal of Speech, Language and Hearing Research, 53*(6), 1757-1768.

Ure, C.et Raban, B. (2001). Teachers' beliefs and understandings of literacy in the pre-school : Pre-school literacy project stage 1. *Contemporary Issues in Early Childhood, 2*(2), 157-158.

U.S. Department and Health Services (2015). Récupéré le 15 novembre 2016 du site internet : http://www.acf.hhs.gov/ohs/about/history-of-head-start. Mise à jour de la page le 22 juin 2015.

Van der Maren, J. M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal: Presses de l'Université de Montréal.

van Kleeck, A. (2010). Les facteurs culturels et la promotion de la lecture interactive chez les familles d'enfants d'âge préscolaire. Dans H. Makdissi, A. Boisclair et P. Siroir (dir.), *La littératie au préscolaire : une fenêtre ouverte vers la scolarisation* (p. 245-278). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Veneziano, E. (2010). Jeu et langage en développement : entre fonction sémiotique et théorie de l'esprit. *Rééducation orthophonique*, *244*, 35-51.

Verhoeven, L. (2011). Language development and reading disabilities. Dans A. McGill-Franzen et R. L. Allington (dir.), *Handbook of reading disability research* (p. 36-44). New York: Routledge.

Visser et Fovet (2007). The Cree school board experiment in northern Quebec : an ecosystemic review on curriculum and performance. Présentation au Fifth International Conference on Imagination and Education. Vancouver, 18-21 juillet 2007.

Vukelich, C. (1994). Effects of play Interventions on young children's reading of environmental print. *Early Childhood Research Quarterly, 9*, 153-170.

Vygotski, L. (1967). Play and its role in the mental development of the child. *Soviet Psychology, 5*, 6-18.

Walter, E. L. (1994). *A longitudinal study of literacy acquisition in a Native American community : Observation of the 4-year-old classes at Lummi Head Start*. Rapport de recherche soumis au Lummi Tribal Council, State of Washington. (ERIC Document Reproduction Service No. ED366479).

Wang, C. et Burris, M. (1997). Photovoice : Concept, methodology, and use for participatory needs assessment. *Health Education and Behavior*, 24(3), 369-387.

Warren, E., Young, J. et DeVries, E. (2008). The impact of early numeracy engagement on four-year-old Indigenous students. *Australian Journal of Early Childhood, 33*(4), 2-8.

Wasik, B. A. et Bond, M. A. (2001). Beyond the pages of a book : Interactive book reading and language development in preschool classrooms. *Journal of Educational Psychology, 93*(2), 243- 250.

Wasik, B. H. et Hendrickson, J. S. (2004). Family literacy practices. In C. A. Stone, E. R. Silliman, B. J. Ehren et K. Appel (dir.), *Handbook of language and literacy : Development and disorders* (p. 154-174). New York : Guilford Press.

Weber-Pillwax, C. (2001). What is Indigenous research ? *Canadian Journal of Native Education, 25*(2), 166-174.

Whitebread, D. et O'Sullivan, L. (2012). Preschool children's social pretend play: supporting the development of metacommunication, metacognition and self-regulation. *International Journal of Play, 1*(2), 197-213.

Whitehurst, G. J. et Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development, 69*(3), 848-872.

Whitehurst, G. J. et Lonigan, C. J. (2001). Emergent literacy : Development from prereaders to readers. Dans S. B. Neuman et David K. Dickinson (dir.), *Handbook of early literacy research* (Vol. 1, p.11-29). New York : The Guilford Press.

Wilkinson, J. A. (1993). Toward holistic learning: the symbolic dramatic play-literacy connection. Dans J. A. Wilkinson (dir.), *The symbolic dramatic play-literacy connection : Whole brain, whole body, whole Learning* (p. 1-8). Needham Heights (MA) : Guinn Press.

Wilkinson, J. A. et Rike, E. K. (1993). Guided symbolic dramatic play as the missing link to literacy. Dans J. A. Wilkinson (dir.), *The symbolic dramatic play-literacy connection : Whole brain, whole body, whole learning* (p. 9-24). Needham Heights (MA) : Guinn Press.

Williamson, P. et Silvern, S. (1992). "You can't be grandma; you're a boy": Events within the thematic fantasy play context that contribute to story comprehension. *Early Childhod Research Quarterly, 7*(1), 75-93.

Wilson, S. (2001). What is indigenous research methodology? *Canadian Journal of Native Education, 25*(2), 175-179.

Wilson, S. (2003). Progressing toward an indigenous research paradigm in Canada and Australia. *Canadian Journal of Native Education, 27*(2), 161-178.

Wilson, S. (2008). *Research is ceremony : Indigenous research methods*. Halifax, Canada: Fernwood Publishing.

Wilson, S. (2013). Using indigenist research to shape our future. Dans M. Grey, J. Coates, M. Yellow Bird et T. Hetherington (dir.), *Decolonizing social work* (p. 311-322). Farnham, Angleterre: Ashgate.

Wimmer, R., Legare, L., Arcand, Y. et Cottrell, M. (2009). Experiences of beginning Aboriginal teachers in band-controlled schools. *Canadian Journal of Education 32*(4), 817-849.

Wood, E. et Bennett, N. (2000). Changing theories, changing practice : exploring early childhood teachers' professional learning. *Teaching and Teacher Education, 16*, 635-647.

Wright, S. C. et Taylor, D. M. (1995). Identity and the language of the classroom : Investigating the impact of heritage versus second language instruction on personal and collective self-esteem. *Journal of Educational Psychology, 87*, 241-252.

Yazici, Z., Ilter, B. G. et Glover, P. (2010) How bilingual is bilingual? Mother-tongue proficiency and learning through a second language, *International Journal of Early Years Education, 18*(3), 259-268.

Zepeda, O. (1995). The continuum of literacy in American Indian communities. *Bilingual Research Journal, 19*, 5-15.

ANNEXE A

FONCTIONS DE L'ÉCRIT

Les fonctions de l'écrit	Illustrations
1-Communicative : Exprimer des besoins, répondre à des besoins courants de la vie quotidienne et exprimer ses sentiments	Faire des achats (ex. : facture), chercher une adresse de maison ou exprimer un besoin à autrui. Exprimer des sentiments à ses pairs par le moyen de l'écriture (ex. : je t'aime).
2- Interactive : communiquer avec les autres	Interagir avec les autres par différents moyens (ex. : lettre, Internet) lorsque l'oral n'est pas possible.
3-Heuristique : apprendre, découvrir et explorer	Apprendre un nouveau jeu grâce aux règles écrites.
4-Imaginative : créer, imaginer et procurer du plaisir	Lire un livre pour le plaisir, écrire une carte d'anniversaire.
5-Informative : informer et s'informer	Se tenir informé grâce aux informations contenues dans une revue ou un journal.
6-Mnémonique : organiser ou se rappeler les choses, les événements	Utiliser des notes ou un calendrier pour se remémorer un événement.
7-Active : agir et faire-agir	Apporter un livre de cuisine dans la classe dans le but de lire et d'expliquer une recette.

Adapté de Bouchard, C. et Charron, A. (2008). Développement du langage et littératie des enfants de 3 à 5 ans. Dans C. Bouchard (dir.), *Développement global de l'enfant de 0 à 5 ans en contextes éducatifs (p. 380)*. Sainte-Foy: PUQ.

ANNEXE B

ÉVOLUTION DES CINQ STADES DE DÉVELOPPEMENT DU JEU SYMBOLIQUE MATURE

	1.Premier scénario	**2.Rôles dans l'action**	**3. Rôles avec des règles et commencement des scénarios**	**4. Rôles matures, scénario planifié et objets faire-semblant**	**5. Multiples thèmes et rôles, jeu dramatique et dirigé**
Plan	Aucun.	Aucun.	Planifie les rôles; Nomme les actions avant de jouer.	Planifie le scenario.	Planifie et élabore les thèmes, le scénario et complexifie les rôles; Planifie plus longuement le jeu qu'il ne joue.
Rôle	Aucun.	Joue et décide ensuite des rôles. Aucune règle d'établie.	Joue des rôles avec règles qui peuvent être dérogées.	Joue des rôles complexes et multiples.	Joue plus d'un rôle à la fois; Joue des rôles sociaux.
Accessoires	Joue avec des objets en gardant leur fonction première.	Joue avec des objets qui peuvent se transformer en différents accessoires de jeu.	Nécessite des accessoires pour tenir un rôle.	Choisit des accessoires de jeu à caractère symbolique.	Fait semblant plutôt que d'utiliser un accessoire; N'a pas besoin d'accessoires pour tenir son rôle; Anime les objets de jeu.
Temps de jeu	Explore les objets, mais aucun scénario de jeu.	Crée un scénario de jeu de quelques minutes.	Crée un scénario d'au moins 10 à 15 minutes.	Crée un scénario d'au moins 60 minutes et plus, si présence de support.	Crée un scénario sur une ou plusieurs journées; Arrête le jeu et peut le repartir.
Langage	Utilise peu le langage.	Utilise le langage pour décrire l'action.	Utilise le langage pour décrire les rôles et les actions.	Utilise le langage pour décrire les rôles et les actions; Change de voix pour jouer un rôle.	Utilise le langage pour délimiter le scénario, les rôles et les actions; Intègre un langage décontextualisé dans son langage oral.
Scénario	Aucun; Imite ou suit l'enseignant dans un scénario simple et répétitif.	Crée un scénario stéréotypé; Intègre d'autres rôles et actions avec support.	Développe un scénario familier; Accepte facilement de nouvelles idées de scénario.	Joue et coordonne une série de scénarios qui dépendent les uns des autres ou selon le désir des enfants; Décrit le déroulement du scénario, des rôles et des actions.	Joue et coordonne une série de scénarios qui dépendent les uns des autres ou selon le désir des enfants; Utilise des thèmes à partir de livres d'histoire.

Source : Traduit et adapté de Bodovra et Leong (2012a), Assessing and Scaffolding Make-believe Play. *Young children, 67*(1), 28-34.

ANNEXE C

RÔLES DE L'ENSEIGNANT SELON ROSKOS ET NEUMAN (1993)

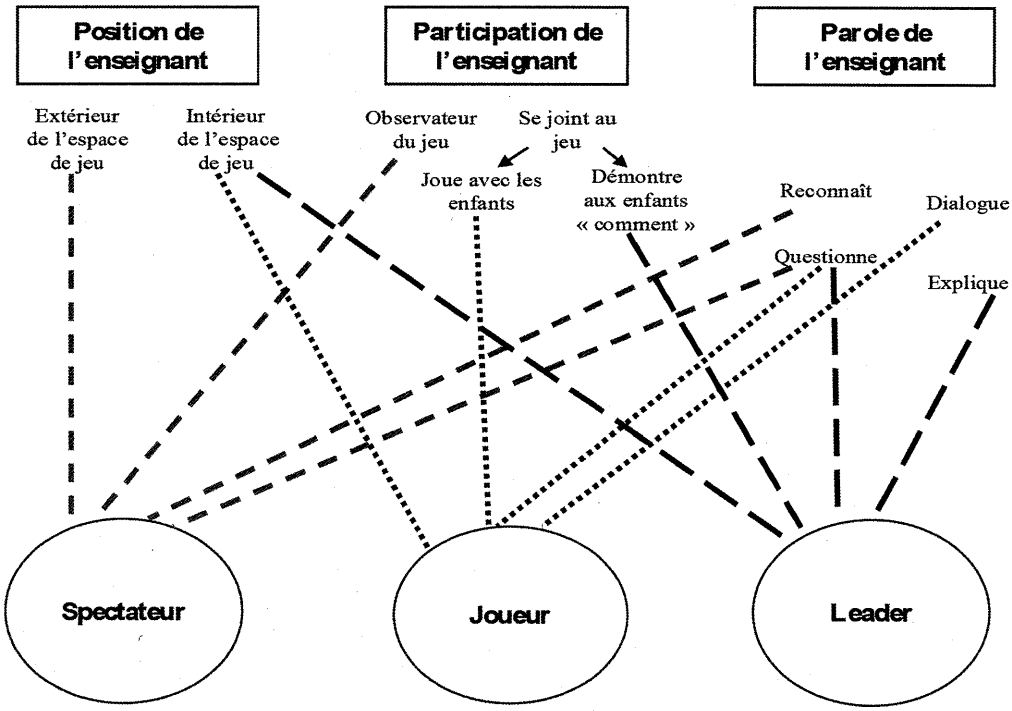


Figure tirée et traduite de Roskos, K. et Neuman, S. B. (1993). Descriptive obsevations of adult' facilitation of literacy in young chldren's play. *Early Childhood Research Quarterly, 8*, 77-97.

ANNEXE D

DÉFINITIONS DES SEPT RÔLES SELON SARACHO (2002)

Rôles	Définitions
Animateur	Engage les enfants dans la discussion en contexte de jeu pour les aider à résoudre des problèmes sur de nouveaux concepts.
Conteur	Lit ou raconte une histoire pendant que les enfants écoutent ou répondent à ses questions. Il motive les enfants à prédire les évènements de l'histoire et à poser des questions en lien avec l'histoire. Ce rôle est plus présent dans le coin des livres.
Évaluateur	Pose des questions sur un nouveau concept ou sur un concept antérieur : il invite les enfants à y répondre ou à se poser des questions en lien avec le concept.
Guide	Aide l'enfant dans son apprentissage de la lecture et de l'écriture, par exemple en associant des mots à des images. Planifie des activités intéressantes et appropriées, organise l'environnement et procure le matériel aux enfants.
Informateur	Donne de nouvelles informations ou révise les anciennes dans le but d'introduire de nouveaux concepts. Fait la transition entre les concepts familiers et les nouveaux concepts. Utilise des énigmes ou soulève des questionnements en offrant des indices aux enfants.
Médiateur	Surveille les activités, le matériel, les instructions et les interactions dans les coins de jeu. Se joint à une conversation et élabore la discussion, garde les enfants motivés dans le jeu et ajoute du matériel afin de provoquer des défis supplémentaires.
Décideur	Prend des décisions spontanées et réfléchies pendant le jeu en lien avec sa relation avec les enfants, le matériel, les activités et le but poursuivi. Ce rôle est intégré dans les six autres rôles. Les décisions spontanées surviennent lorsque l'enseignant observe, enseigne ou interagit avec l'enfant. Les décisions réfléchies sont prises quand il planifie une activité et organise le matériel nécessaire.

ANNEXE E

SYNTHÈSE DES APPROCHES MÉTHODOLOGIQUES UTILISANT LA RECHERCHE PARTICIPATIVE

Auteurs et zone d'étude	**Objet d'étude**	**Méthodologie**			**Résultats**
		Approche et contexte	**Participants**	**Outils et type d'analyse**	
Vukelich (1994) États-Unis	Effet d'une intervention (INT) (avec la présence d'un adulte et sans la présence d'un adulte) sur les connaissances en lecture des enfants.	*Recherche-intervention* 5 aménagements de coin de jeu symbolique enrichis de matériel écrit (restaurant, bureau de poste, magasin de chaussure, clinique vétérinaire et le camping); 3 semaines d'INT pour chaque thème de jeu; Chercheur réalise l'INT et analyse les données.	3 classes d'éducation préscolaire : sans INT, INT sans la présence de l'adulte, INT avec la présence de l'adulte; Enfants majoritairement américains (78 %).	Vidéos; Tests administrés auprès des enfants; Analyse quantitative effectuée sur les données auprès des enfants.	Différence significative en contexte de jeu : les enfants des classes d'INT lisent davantage de mots que ceux sans INT. Avec la présence de l'adulte, ils reconnaissent davantage de mots; Différence significative après l'intervention : les enfants exposés à l'INT avec l'adulte lisent davantage de mots que ceux sans l'adulte et ces derniers lisent davantage de mots que les enfants n'ayant pas reçu l'INT; La présence d'un adulte aide l'enfant à établir des liens avec son environnement écrit.
Neuman et Roskos (1993) États-Unis Milieu défavorisé : programme Head Start	Effet d'une intervention (INT) avec la présence d'un adulte sur les connaissances en lecture et écriture des enfants; Comprendre les stratégies utilisées par	*Recherche-intervention* 1 aménagement de coin de jeu symbolique enrichi de matériel écrit (bureau) avec la présence d'un adulte (parent volontaire); 3 jours/semaine	178 enfants africo-américains âgés de 50 mois et répartis en 8 groupes (gr.); 3 classes : INT où le parent joue avec les enfants (gr. 1); 3 classes : INT où le parent	Vidéos; Tests administrés auprès des enfants; Analyse quantitative des données prises sur les enfants; Analyse	La fréquence à des activités en émergence de l'écrit est augmentée pour les groupes avec INT, alors qu'elle est demeurée identique pour le groupe contrôle; Différence significative entre le groupe 1 et 3, et le groupe 2 et 3 sur le nombre de mots que les enfants peuvent lire et écrire. 5 stratégies utilisées par les

Auteurs et zone d'étude	Objet d'étude	Méthodologie			Résultats
		Approche et contexte	Participants	Outils et type d'analyse	
	les adultes pour favoriser l'émergence de l'écrit dans ce contexte.	pendant 5 mois; Chercheurs planifient l'INT et analysent les données.	observe le jeu et répond aux questions des enfants (gr. 2); 2 classes : sans INT (gr. 3).	qualitative obtenue des vidéos sur l'implication de l'adulte.	parents : 1-démontrer une action; 2-nommer les mots ou les signes et leur fonction; 3-donner une instruction; 4-soutenir l'activité d'émergence de l'écrit; 5-encourager les enfants.
Morrow (1990) États-Unis Milieu de classe moyenne	Effet d'une intervention sur les comportements de lecteur et de scripteur des enfants.	*Recherche-intervention* 3 classes contrôle (sans matériel écrit et sans enseignant); 3 classes: thème de la cuisine enrichi de matériel écrit avec l'enseignant (gr. 1); 4 classes : thème de la clinique vétérinaire enrichi de matériel écrit avec l'enseignant (gr. 2); 3 classes : thème de la clinique vétérinaire enrichi de matériel écrit sans l'enseignant (gr. 3).	13 classes d'éducation préscolaire; Enseignants en formation initiale réalisent l'intervention planifiée par le chercheur.	Vidéos; Observations en classe réalisées avant l'intervention, pendant et après l'intervention.	Différence significative entre les comportements en émergence de l'écrit des enfants dans les classes expérimentales et les classes contrôles pendant et après l'intervention; L'aménagement d'un coin de jeu ayant pour thème le vétérinaire permet aux enfants de réaliser davantage des comportements de lecteur et de scripteur que celui de la cuisine; La présence d'un adulte (groupe 1 et groupe 2) permet davantage aux enfants de participer à des activités en émergence de l'écrit et de varier leur comportement de scripteur et de lecteur en contexte de jeu symbolique.
Einarsdottir (2014) Irlande	Intégration d'activités en émergence de l'écrit à la pédagogie du jeu et documenter les changements de pratique des enseignants.	*Recherche-action* Cours de développement professionnel offert à l'Université.	2 enseignants à l'éducation préscolaire avec 20 ans d'expérience.	Observations; Photos; Vidéos; Journaux de bord des enseignantes; Entrevues; Enregistrements des rencontres; Analyse qualitative	Changements observés par les chercheurs : intègrent davantage des activités en émergence de l'écrit au jeu symbolique; Enseignantes sont plus convaincues que les enfants apprennent par le jeu; Même si elles ont pris conscience de leur pratique, elles ne voient pas la nécessité de la changer.

ANNEXE F

SYNTHÈSE DES APPROCHES MÉTHODOLOGIQUES DESCRIPTIVES

Auteurs et zone d'étude	**Objet d'étude**	**Méthodologie**			**Résultats**
		Approche	**Participants**	**Outils et type d'analyse**	
Roskos et Neuman (1993) États-Unis	Description des rôles des éducateurs en contexte de jeu symbolique pour favoriser l'émergence de l'écrit.	*Étude de cas* Planification de 3 aménagements de jeu enrichis de matériel écrit : le bureau, la cuisine et la librairie.	6 éducateurs de CPE possédant 5 ans d'expériences travaillant auprès d'enfants âgés de 3 à 5 ans provenant de différentes origines; Éducateurs préalablement formées à l'émergence de l'écrit provenant d'une recherche-intervention antérieure (session d'information d'environ 10,5 heures).	Journaux de bord des éducateurs; Entrevues ethnographique; Vidéos en classe; Analyse qualitative selon une approche inductive	3 rôles : joueur, observateur et animateur; Ces rôles se différencient par la position physique de l'éducateur, sa façon de participer et de communiquer avec les enfants; Les éducateurs utilisent une variété de rôles qui sont influencés par leur perception; ils changent au cours de la période de jeu selon le besoin des enfants.
Saracho (2002) États-Unis	Description des rôles des enseignants en contexte de jeu symbolique pour favoriser l'émergence de l'écrit	*Recherche qualitative et descriptive* Observations de l'enseignant durant les périodes de jeu.	5 enseignants au préscolaire ayant 2 à 11 ans d'expérience; Tous combinent préalablement l'émergence de l'écrit au jeu symbolique; Enfants majoritairement américains âgés de cinq ans.	Vidéos; Analyse qualitative selon une approche inductive.	Sept rôles : 1-Animateur; 2-Conteur d'histoire; 3-Évaluateur; 4-Guide; 5-Informateur; 6-Médiateur; 7-Décideur.

ANNEXE G

CALENDRIER DE LA RECHERCHE ET SYNTHÈSE DES ÉTAPES DE LA RECHERCHE COLLABORATIVE

Étapes	Temps	Activités	But
Cosituation	Avril-mai 2014	Rencontre avec le Conseil de bande, obtention du certification éthique; Rencontre avec les enseignantes (ébauche du projet).	Obtenir l'accord du Conseil de bande pour effectuer une recherche dans sa communauté et demander un certificat éthique de la recherche; Faire exprimer aux enseignantes leurs besoins en lien avec l'ébauche du projet et s'ajuster à leurs demandes.
	Septembre 2014	Rencontre avec les enseignantes pouvant participer au projet	Expliquer le fonctionnement du projet de recherche; obtenir le consentement libre et éclairé des participants; négocier ou modifier l'objet de la recherche.
	Décembre 2014	Rencontre avec les enseignantes participantes, entrevues initiales; Rencontre avec la direction de l'école et, au besoin, le Conseil de bande.	Réaliser les entrevues semi-dirigées; Demander une libération des enseignantes en fonction du calendrier (scolaire, recherche, personnel).
Coopération	Janvier à mai 2015	Démarche d'accompagnement structurée avec les enseignantes.	Collecter et analyser les données en simultané (en cours, planification conjointe et activités en classe de maternelle).
Coproduction	Janvier 2015 à Septembre 2017	Retombées pour les communautés de pratique et scientifique; Activités de diffusion.	Réaliser des activités de diffusion avec les enseignantes (ex. : ACFAS, revue professionnelle, AÉPQ); Réaliser des activités de diffusion dans la communauté et auprès d'autres communautés.

ANNEXE H

DATE DES RENCONTRES AVEC LES ENSEIGNANTES

Décembre 2014	Entrevues semi-dirigées
21 janvier 2015	**Rencontre de planification 1**
26 au 29 janvier 2015	Mise en pratique 1 dans la classe/retour réflexif individuel
11 février 2015	Retour réflexif collectif 1/**rencontre de planification 2**
16 au 19 février 2015	Mise en pratique 2 dans la classe/retour réflexif individuel
18 mars 2015	Retour réflexif collectif 2/ **rencontre de planification 3**
23 au 26 mars 2015	Mise en pratique 3 dans la classe/retour réflexif individuel
15 avril 2015	Retour réflexif collectif 3/**rencontre de planification 4**
20 au 23 avril 2015	Mise en pratique 4 dans la classe/retour réflexif individuel
13 mai 2015	Retour réflexif collectif/**Rencontre bilan**

ANNEXE I

CANEVAS D'ENTREVUE INITIALE SEMI-DIRIGÉE

PARTIE 1 : LE JEU SYMBOLIQUE

1. Peux-tu me décrire globalement le coin de jeu symbolique dans ta classe? Quels sont le mobilier et le matériel de jeu qui le composent? Quel thème de jeu est utilisé dans ton coin ? Ce thème rejoint-il ta culture autochtone ? Si oui ou non, pourquoi ?

2. Proposes-tu différents aménagements de coin de jeu symbolique durant l'année scolaire ? Si oui ou non, pourquoi ?

3. Raconte-moi comment tu inclus la pédagogie du jeu symbolique dans ton enseignement ?

4. Parle-moi des apprentissages et des compétences que les enfants développent lorsqu'ils vont jouer dans le jeu symbolique?

5. Quelle importance accordes-tu au jeu symbolique dans ton enseignement? Est-ce que les enfants peuvent aller jouer quotidiennement, hebdomadairement ou mensuellement dans ce coin? Combien de temps accordes-tu aux enfants pour jouer dans ce coin par jour?

4. Explique les particularités (défis, obstacles ou facilités) qui se posent avec l'aménagement du coin des jeux symboliques dans ton contexte de classe ?

5. Explique les particularités (défis, obstacles ou facilités) qui se posent à toi en tant qu'enseignante autochtone de maternelle en lien avec l'utilisation du jeu symbolique dans ton contexte de classe?

6. Y-a-t-il des aspects spécifiques, en lien avec ta culture autochtone dont tu tiens compte dans ta classe en lien avec le jeu symbolique des enfants ou encore l'aménagement de ce coin ? Si oui, peux-tu m'en parler davantage.

PARTIE 2 : L'ÉMERGENCE DE L'ÉCRIT

1. Peux-tu me décrire globalement comment tu vois l'apprentissage de la lecture et de l'écriture chez les enfants d'âge préscolaire ?

2. Explique les particularités (défis, obstacles ou facilités) qui se posent pour l'apprentissage de la lecture et de l'écriture d'une langue autochtone en classe de maternelle.

3. Quelles activités en classe de maternelle utilises-tu pour favoriser la lecture et l'écriture chez les enfants?

4. Proposes-tu certaines de ces activités en contexte de jeu ? Si oui, peux-tu m'en parler davantage ? Proposes-tu certaines de ces activités dans le coin des jeux symboliques ?

5. Quelles sont les particularités (défis, obstacles ou facilités) qui se posent à toi en tant qu'enseignante autochtone en lien avec ces activités ?

6. Raconte-moi ce que tu observes en lien avec l'apprentissage de lecture et l'écriture dans le coin de jeu symbolique.

7. Selon toi, quelles activités de lecture et d'écriture peuvent se retrouver dans le coin des jeux symboliques? Utilises-tu déjà certaines activités dans ta classe ? Explique.

8. Dans ton coin de jeu symbolique, utilises-tu du matériel écrit (ex. : revue, mot écrit au mur, calepins, notes, mot écrit sur des jouets) pour favoriser la lecture et l'écriture? Si oui, décris-moi ton matériel écrit?

9. Y-a-t-il des aspects spécifiques, en lien avec ta culture autochtone, dont tu aimerais me parler et qui font du sens pour toi pour favoriser la lecture et l'écriture chez les enfants dans un contexte de jeu ?

PARTIE 3 : LES RÔLES DES ENSEIGNANTS EN CONTEXTE DE JEU SYMBOLIQUE POUR FAVORISER L'EMERGENCE DE L'ECRIT

1. En contexte de jeu (jeu libre, jeu de construction, jeu de règles, jeu symbolique), préfères-tu laisser les enfants jouer eux-mêmes ou jouer avec eux? Dans quel rôle te sens-tu le plus confortable ? Explique ta réponse.

2. Personnellement, es-tu à l'aise de jouer avec les enfants dans le coin des jeux symboliques? Si oui ou non, peux-tu m'expliquer tes raisons.

3. Peux-tu me décrire globalement les actions que tu fais lorsque les enfants jouent dans le coin des jeux symboliques? Profites-tu de ce moment pour préparer d'autres tâches enseignantes, pour observer les enfants jouer entre eux et les encourager ou encore pour jouer avec eux ? Explique.

4. Raconte-moi une situation où tu as observé que l'enfant apprenait à lire et à écrire dans le coin des jeux symboliques ? As-tu tendance à encourager l'enfant à poursuivre cet apprentissage ? Si oui, de quelle manière ?

5. Décris-moi une ou deux actions (ex. : gestes ou paroles) que tu as déjà faites pour encourager la lecture et à l'écriture des enfants dans le coin des jeux symboliques. Si non, quels sont les obstacles que tu perçois pour encourager la lecture et l'écriture dans ce coin ?

6. Y-a-t-il des activités de lecture et d'écriture que tu aimerais faire dans ton coin de jeu symbolique ? Si oui, lesquelles ? Y-a-t-il des obstacles que tu perçois pour les réaliser ? Si oui, lesquels ?

7. En tant qu'enseignante à l'éducation préscolaire, comment vois-tu ton soutien auprès des enfants pour favoriser la lecture et l'écriture en contexte de jeu symbolique ?

8. En lien avec la culture autochtone, y-a-t-il des éléments dont tu aimerais me parler, qui font du sens pour toi dans ton enseignement et qui se traduisent à travers tes attitudes et tes comportements auprès des enfants pour favoriser leur apprentissage sur le plan de la lecture, de l'écriture et du jeu ?

9. Dans le projet de recherche, je vous propose de planifier conjointement des aménagements de coins de jeu symbolique enrichi de matériel écrit, puis de réfléchir ensemble sur des rôles que vous pouvez mettre en pratique dans la classe pour favoriser la lecture et l'écriture dans ces aménagements. Comment envisages-tu ta collaboration à ce projet?

ANNEXE J

CANEVAS POUR LES RENCONTRES DE PLANIFICATION

PLANIFICATION

1. Quels thèmes de jeu aimeriez-vous que les enfants jouent dans le coin des jeux symboliques? Pensez à des thèmes de jeu qui se rapprochent ou non de la culture autochtone ou qui intéresseraient les enfants âgés de 4, 5 et 6 ans?

2. Quels personnages les enfants pourront-ils prendre dans ce thème de jeu?

3. Quels personnages pourriez-vous prendre dans le jeu pour accompagner les enfants dans leur jeu?

4. Quelles actions les personnages devront-ils accomplir pour permettre au scénario de jeu de se poursuivre?

5. De quel matériel de jeu les enfants devront-ils avoir besoin dans ce coin de jeu (en lien avec le thème)? Quel matériel devrait être acheté et lequel pourrait être fabriqué au cours de la semaine? Il y a peut-être déjà du matériel que vous avez dans les classes et que vous pourriez reprendre.

6. Que pouvez-vous faire pour encourager les enfants à lire et à écrire dans ce coin de jeu symbolique? Pensez ici à du matériel qui pourrait être ajouté dans le coin du jeu symbolique ou encore à des actions (gestes ou paroles) qui favoriseraient les comportements de lecteur et de scripteur de l'enfant.

ANNEXE K

CANEVAS POUR LES RETOURS RÉFLEXIFS

RETOUR RÉFLEXIF

1. Décris en quelques mots la mise en pratique que tu as réalisée dans ta classe (le thème de jeu, le scénario de jeu et les personnages que les enfants ont pris) ? Est-ce qu'elle était semblable à celle que nous avions planifiée? Qu'est-ce qui a bien fonctionné? Quels étaient les défis?

2. Le déroulement de la mise en pratique s'est-il passé comme tu l'avais souhaité ou planifié lors de la rencontre précédente? Cela peut être en lien avec le thème de jeu initial, les personnages adoptés par les enfants, le matériel ou encore ton rôle dans le jeu. Si non, qu'est-ce qui a été modifié et pourquoi?

3. Décris globalement ce que tu as fait dans l'activité? Étais-tu davantage observatrice ou participante au jeu des enfants? Dans quel rôle te sentais-tu le plus à l'aise?

4. Avez-vous adopté un personnage dans le jeu symbolique? Si oui lequel? Est-ce qu'il s'est modifié avec le scénario des enfants?

5. Est-ce que tu t'es sentie à l'aise d'adopter un personnage dans le jeu symbolique? Expliquer.

6. As-tu utilisé le matériel écrit que nous avions fabriqué ou tu en as ajouté à ce coin de jeu symbolique? Si oui, comment l'as-tu introduit dans le thème de jeu ou auprès des enfants?

7. As-tu ajouté d'autres matériels ou d'autres accessoires au cours de l'activité que vous avez mise en pratique ?

8. Était-ce facile ou difficile pour toi d'introduire ce matériel écrit dans le jeu symbolique des enfants?

9. Décris-moi une ou deux actions (gestes ou paroles) que tu as faites dans le jeu symbolique qui a permis aux enfants de faire-semblant de lire?

10. Décris-moi une ou deux actions (gestes ou paroles) que tu as faites dans le jeu symbolique qui a permis aux enfants de faire-semblant d'écrire?

11. Si cette mise en pratique était à refaire, qu'est-ce que tu aimerais faire de différent ou de similaire afin de favoriser le langage, la lecture, ou l'écriture chez les enfants? Pense ici à des gestes, à des attitudes ou à des paroles que tu peux faire ou dire pour encourager la lecture et l'écriture.

12. Y a-t-il un ou des aspects de cette mise en pratique qui te semblent plus importants ou moins importants et qu'il serait important de garder en mémoire pour notre prochaine activité que nous allons planifier ensemble?

13. Y a-t-il des aspects de cette mise en pratique que tu as trouvés plus difficiles à réaliser dans le contexte de ta classe et de ta culture, si oui lesquels?

ANNEXE L

RENCONTRE BILAN

RÉALISATION DE L'ENSEMBLE DU PROJET

1. Comment évalues-tu dans son ensemble le projet réalisé? Quels en sont les points forts et les points faibles?

2. Qu'est-ce que les enfants ont appris sur le plan de la lecture, de l'écriture et du jeu ? Juges-tu que des aménagements de coin de jeu symbolique enrichis de matériel écrit représentent une bonne activité à réaliser dans les classes de maternelle en contexte autochtone ? Pourquoi?

3. Penses-tu réaliser de nouveau d'autres aménagements de coin de jeu symbolique enrichis de matériel écrit dans les prochaines années? Si oui, changerais-tu quelque chose et pourquoi ? Si non, pourquoi ?

4. Quels moyens pédagogiques t'ont permis de rejoindre tes priorités relativement à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture et au développement de l'enfant en classe d'éducation préscolaire?

5. As-tu eu l'impression de travailler dans le sens de tes besoins comme enseignante autochtone à l'éducation préscolaire ? Si oui ou si non, pourquoi?
Est-ce que le projet était satisfaisant pour toi? Si oui ou si non, pourquoi ?

6. Juges-tu ce projet réaliste compte tenu du contexte scolaire autochtone actuel? Y aurait-il des modifications souhaitables?

7. Qu'est-ce qui a été différent ou semblable par rapport à ce que tu fais habituellement en lien avec les aménagements de coin de jeu symbolique, l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, le jeu chez l'enfant et ton rôle comme enseignante ?

INTÉGRATION D'ACTIVITES EN LECTURE ET EN ECRITURE EN CONTEXTE DE JEU SYMBOLIQUE

8. Comment perçois-tu l'intégration d'activités de lecture et de l'écriture en contexte de symbolique ?

9. En quoi le projet t'a-t-il permis de toucher des objectifs du programme d'éducation préscolaire ? Quelles compétences cela a-t-il touchées ?

10. En quoi le projet a-t-il permis de rejoindre ou d'intégrer des éléments de la culture autochtone ?

11. Que penses-tu de la pédagogie par le jeu ? [illegible]Cette pédagogie est-elle applicable en contexte autochtone ?

12. Que penses-tu du rôle que devrait avoir l'enseignante dans une pédagogie par le jeu ?

RÔLES DE L'ENSEIGNANT EN CONTEXTE DE JEU SYMBOLIQUE POUR FAVORISER L'ÉMERGENCE DE L'ÉCRIT

13. Comment le projet t'a-t-il permis de traiter différemment ton rôle comme enseignante sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture en contexte de jeu symbolique ?

14. Comment évalues-tu le projet par rapport à ce que tu avais l'habitude de faire pour enseigner la lecture et l'écriture aux enfants ?

15. En quoi le projet réalisé est-il différent ou semblable de ce que tu avais anticipé globalement au départ?

16. Que retires-tu de cette expérience en regard de ton enseignement auprès des enfants?

RECHERCHE COLLABORATIVE

17. Pourrais-tu estimer globalement dans quelles proportions tes décisions relatives à la réalisation du projet ont relevé des propositions de la chercheuse ou de ton

expérience (en lien avec les aménagements, mais aussi sur les rôles des enseignants qu'il est possible de mettre en pratique dans la classe) ?

18. Y a-t-il des aspects particuliers du projet que tu as l'intention d'exploiter à nouveau dans ta pratique qui venaient principalement des propositions du chercheur?

19. Y a-t-il des aspects particuliers venant de ta part qui, selon toi, a permis d'enrichir la proposition de départ de travailler conjointement sur les rôles des enseignants en contexte de jeu symbolique pour favoriser l'émergence de l'écrit.

20. Comment évalues-tu le processus de collaboration chercheur-praticien qui a eu cours tout au long du projet? Est-ce que le travail réalisé ensemble a répondu à tes attentes?

21. As-tu l'impression d'avoir contribué à l'aménagement de coin de jeu symbolique enrichi de matériel écrit ? Sur quels aspects? Et le chercheur?

22. As-tu l'impression d'avoir contribué à la connaissance et à l'enrichissement des rôles des enseignants en contexte de jeu symbolique pour favoriser l'émergence de l'écrit ? Sur quels aspects ? Et le chercheur ?

23. Que penses-tu de l'idée de faire interagir ton savoir d'expérience (contexte autochtone, enseignante au préscolaire, langue autochtone) au savoir plus théorique de la chercheuse?

24. Comment décrirais-tu ton rôle dans la réalisation de ce travail? Et celui de la chercheuse ?

25. Quel bénéfice retires-tu de ta participation à la recherche?

26. Trouves-tu utile cette façon de faire de la recherche en contexte autochtone ? Si oui ou si non, pourquoi ?

27. Y-a-t-il d'autres éléments dont tu aimerais me parler en lien avec le projet que nous avons réalisé ?

ANNEXE M

LETTRE DE CONFIRMATION DU CONSEIL DE BANDE

Josée Savard, coordonnatrice du CÉRPÉ 3
Université du Québec à Montréal
Faculté des sciences de l'éducation
Comité d'éthique de la recherche
Case postale 8888, succ. Centre-ville
Montréal (Québec) H3C 3P8 Canada

Wemotaci, le 27 mai 2014

Objet : Confirmation de l'acception du projet de Madame Élisabeth Jacob

Madame Savard,

Cette présente est pour vous faire part que nous acceptons le projet de recherche de madame Élisabeth Jacob dans notre communauté qui s'intitule *L'analyse des rôles en développement des enseignants autochtones de maternelle pour soutenir le jeu symbolique et l'émergence de l'écrit dans une démarche d'accompagnement chercheure-praticiens*.

Par l'entremise de Patrick Rasmussen, psychologue, coordonnateur à l'éducation spéciale, le projet de recherche de madame Élisabeth Jacob, le calendrier du projet de recherche ainsi que la méthodologie qui est envisagée nous a été décrit. Nous reconnaissons que ce projet aura des retombés pour la communauté autochtone, dont le développement professionnel des enseignants de maternelle et la production de matériel pédagogique, et c'est pourquoi il nous fait plaisir de collaborer avec madame Jacob.

En vous remerciant à l'avance pour la collaboration entre nos deux institutions.

David Boivin, chef
Conseil des Atikamekw de Wemotaci

ANNEXE N

CERTIFICAT ÉTHIQUE

UQÀM | Faculté des sciences de l'éducation

UQÀM | Faculté des sciences

CÉRPÉ-3

CERTIFICAT N° 2013-127A

Conformité à l'éthique en matière de recherche impliquant la participation de sujets humains

Le Comité pour l'évaluation des projets étudiants impliquant de la recherche avec des êtres humains (CÉRPÉ) des facultés des sciences et des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Montréal a examiné le projet de recherche suivant :

Titre du projet : Analyse des rôles en développement des enseignantes autochtones à l'éducation préscolaire pour soutenir le jeu symbolique chez les enfants et l'émergence de l'écrit dans ce contexte.

Responsable du projet : Élisabeth Jacob
Programme: Doctorat en éducation

Superviseur : Annie Charron, professeure

Ce projet de recherche est jugé conforme aux pratiques habituelles et répond aux normes établies par le «*Cadre normatif pour l'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAM*». Le projet est jugé recevable au plan de l'éthique de la recherche sur des êtres humains.

Membres du Comité

NOM	TITRE	DÉPARTEMENT
Proulx, Jérôme	Président du Comité, professeur	Mathématiques, Faculté des sciences
Grenier, Johanne	Professeur	Kinanthropologie, Faculté des sciences
Bigras, Nathalie	Professeur	Didactique, Faculté des sciences de l'éducation
Fortier, Marie-Pierre	Professeur	Éducation et formation spécialisées, Faculté des sciences de l'éducation
Laforest, Louise	Professeur	Informatique, Faculté des sciences
Proulx, Sylvia	membre de la collectivité externe	

19 août 2014

Date

Jérôme Proulx
Président du Comité

ANNEXE O

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT DE PARTICIPATION

UQÀM

Rôles des enseignantes autochtones à l'éducation préscolaire en contexte de jeu symbolique pour favoriser l'émergence de l'écrit

But

Par la présente, je consens à prendre part au projet de recherche intitulé « Rôles des enseignantes autochtones à l'éducation préscolaire en contexte de jeu symbolique pour favoriser l'émergence de l'écrit »

Ce projet consiste à :

1. Documenter les rôles des enseignantes en contexte de jeu symbolique pour favoriser l'émergence de l'écrit;
2. Relever les rôles qui font du sens pour les enseignantes dans leur culture autochtone;
3. Identifier les obstacles perçus par les enseignantes pour adopter certains rôles dans leur classe;

Ce projet est réalisé par Elisabeth Jacob, candidate au doctorat en éducation sous la direction d'Annie Charron, professeure-chercheuse du département de didactique de la Faculté des sciences de l'éducation à l'UQAM et sous la codirection d'Yvonne da Silveira, professeure-chercheuse à la Faculté des sciences de l'éducation à l'UQAT.

Procédure aux participantes

Votre participation consiste à donner une entrevue individuelle au cours de laquelle il

vous sera demandé de décrire, entre autres choses, vos rôles comme enseignantes autochtones, le jeu symbolique et l'émergence de l'écrit dans votre contexte de classe. Cette entrevue est enregistrée numériquement avec votre permission et prendra environ 35 minutes de votre temps. L'entrevue sera réalisée dans votre salle de classe. La transcription sur support informatique qui en suivra ne permettra pas de vous identifier.
Dans un second temps, votre participation consistera à participer à la *démarche d'accompagnement* chercheuse-praticiennes. Dans cette démarche d'accompagnement, il vous sera demandé premièrement de 1) planifier un aménagement de coin de jeu symbolique enrichi de matériel écrit. Cette rencontre est enregistrée numériquement avec votre permission et prendra environ 3 heures durant un après-midi ; vous serez dégagé de vos tâches d'enseignement. La rencontre sera réalisée au Conseil de bande. La transcription sur support informatique qui en suivra ne permettra pas de vous identifier. 2) Ensuite, il vous sera demandé d'expérimenter dans la classe votre aménagement de coin de jeu symbolique. Cette expérimentation sera d'une durée approximative de 45 minutes, ce qui correspond à une période d'enseignement. 3) Troisièmement, il vous sera demandé de réaliser une rencontre réflexive individuelle portant sur l'expérimentation vécue dans votre classe. Cette rencontre portera sur le jeu symbolique, l'émergence de l'écrit, votre rôle et les difficultés/facilités que vous avez vécus. Cette rencontre enregistrée numériquement avec votre permission sera d'une durée approximative de 30 minutes et sera réalisée dans la classe. 4) Quatrièmement, en début de rencontre de planification, il vous sera demandé d'expliquer collectivement (à la chercheuse et aux autres participantes), l'expérimentation vécue dans votre classe. Cette rencontre enregistrée numériquement avec votre permission sera d'une durée approximative de une heure et sera réalisée dans la classe. Cette démarche d'accompagnement réalisée en quatre étapes se déroulera à trois autres reprises.

Renseignements confidentiels
J'ai également été conscientisée que l'étudiante au doctorat effectuera des analyses à partir des propos tenus lors de l'entrevue et des rencontres dans le but d'écrire une thèse, et ce, tout en garantissant que les renseignements à mon sujet demeureront confidentiels, c'est-à-dire que mon nom ne sera pas mentionné, ni rendu accessible dans la thèse et les articles scientifiques. J'ai été conscientisée que si je souhaite participer à un congrès ou une communication écrite professionnelle avec la chercheuse pour l'étape de coproduction de la recherche collaborative, mon nom ne sera pas tenu anonyme.

De plus, l'étudiante au doctorat et son comité de recherche s'engagent à protéger les données nominatives dans le bureau professionnel d'Elisabeth Jacob, pour une période de cinq ans. Ces données seront détruites au terme de ces cinq années.

Participation volontaire
Ma participation à ces différents événements est volontaire et je peux décider de ne pas y participer. J'ai le droit de refuser de prendre part au projet de recherche, tout comme j'ai le droit de refuser de participer à certaines activités de la démarche d'accompagnement. En tant que participante, je peux me retirer du projet de recherche à tout moment, et ce droit est sans conséquences.

Avantages et risques de participation
Enfin, je comprends que le projet de recherche comporte des avantages, tels que mon développement professionnel, la création de matériel pédagogique, l'apprentissage de la lecture et de l'écriture d'une langue autochtone, et qu'il s'insère à l'intérieur du plan de réussite de l'école. Aucune rémunération supplémentaire ne fera partie de ce projet. Lors des rencontres de planification, je serai libérée de mes tâches d'enseignement. Je comprends que ce projet présente de très faibles risques, notamment celui d'une remise en question sur mes croyances personnelles et professionnelles en lien avec l'émergence de l'écrit et le jeu symbolique, puis de l'inconfort pour la participation à des entretiens ou encore des présentations orales en lien avec la diffusion des résultats. J'ai été avisée que si nécessaire, je pourrai demander un soutien au psychologue de la communauté. Lors des présentations orales, la chercheure sera présente avec moi pour communiquer et m'aidera dans la diffusion des résultats.

Questions et droits
Vous pouvez contacter le responsable du projet au numéro (418) 590-8327 pour des questions additionnelles sur le projet. Vous pouvez également discuter avec le directeur de recherche des conditions dans lesquelles se déroule votre participation et de vos droits en tant que participant de recherche.
Le projet auquel vous allez participer a été approuvé au plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains. Pour toute question ne pouvant être adressée au directeur de recherche ou pour formuler une plainte ou des commentaires, vous pouvez contacter le Président du Comité d'éthique de la recherche pour étudiants (CÉRPÉ), par l'intermédiaire de son secrétariat au numéro (514) 987-3000 poste 1646 ou par courriel à : (savard.josee@uqam.ca).
Votre collaboration est importante à la réalisation de ce projet et nous tenons à vous en remercier.

Signatures
Je reconnais avoir lu le présent formulaire de consentement et je consens volontairement à participer à ce projet de recherche. Je reconnais aussi que le responsable du projet a répondu à mes questions de manière satisfaite et que j'ai disposé suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision de participer. Je comprends que ma participation à cette recherche est totalement volontaire et que je peux y mettre fin en tout temps, sans pénalité d'aucune forme, ni justification à

donner. Il me suffit d'en informer le responsable du projet.
Nom et Prénom : _____

Fonction : _____

Adresse : _____

No de téléphone : _____

Signature : _____

Date : ___/___/___

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques du projet et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature de l'étudiante : _____

Date : ___/___/___

Signature de la directrice de recherche : _____

Date : ___/___/___

Responsable du projet :
Elisabeth Jacob, étudiante au doctorat
558 St-Émile
Chicoutimi (Québec), G7G 2L5
Téléphone (418) 590-8327
Courriel : jacob.elisabeth@uqam.ca

Directrice du projet
Annie Charron, Ph.D.
Université du Québec à Montréal
Département de didactique, facultés des sciences de l'éducation
Case postale 8888, succursale Centre-ville
Montréal (Québec) H3C 3P8 Canada
Téléphone : (514) 987-3000 poste 5017
Courriel : charron.annie@uqam.ca

Codirectrice du projet
Yvonne da Silveira, Ph.D.
Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (campus Rouyn-Noranda)
Département des sciences de l'éducation
445, boul. de l'Université
Rouyn-Noranda (Québec) J9X 5E4 Canada
Téléphone : (819) 762-0971 poste 2241
Courriel : yvonne.dasilveira@uqat.ca

ANNEXE P

PORTRAIT INITIAL DES COINS DE JEU SYMBOLIQUE

Photo 1
Coin de jeu symbolique dans la classe de l'enseignante A

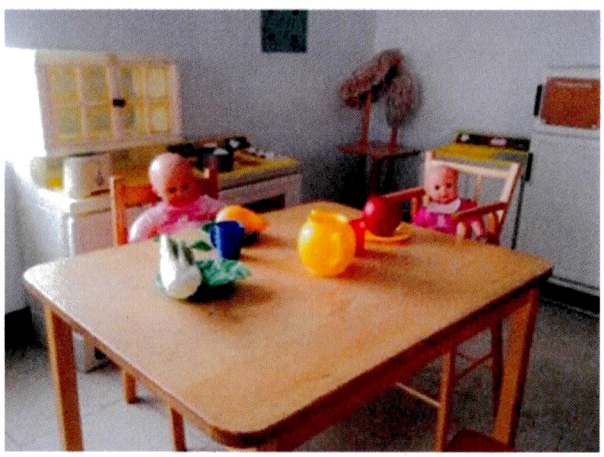


Photo 2
Coin de jeu symbolique dans la classe de l'enseignante B

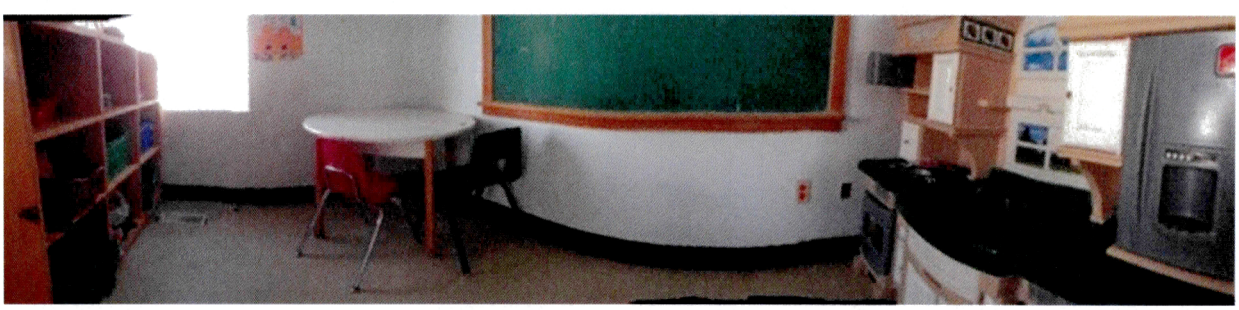


Photo 3

Matériel de jeu pour le coin de jeu symbolique dans la classe de l'enseignante B

Photo 4

Coin de jeu symbolique dans la classe de l'enseignante C

ANNEXE Q

BOUCLE 1 : LE RESTAURANT

Photo 5

Matériel pour le coin du restaurant

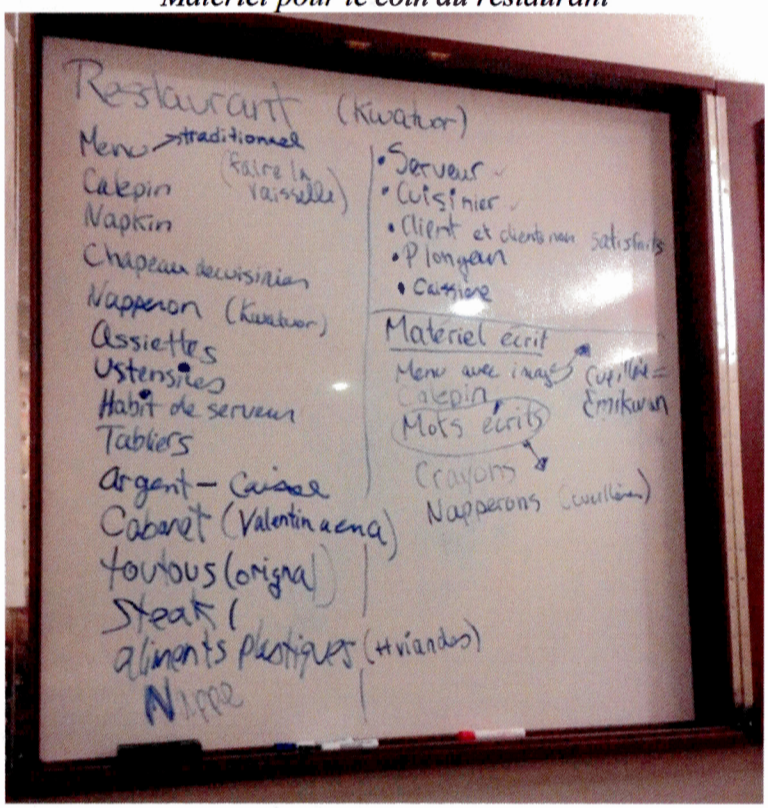


Photo 6
Menu du restaurant

Photo 7

Coin de jeu symbolique enrichi de matériel écrit dans la classe de l'enseignante B

Photo 8

Coin de jeu symbolique

ANNEXE R

BOUCLE 2 : L'HÔPITAL

Photo 9
Matériel de jeu pour le coin hôpital

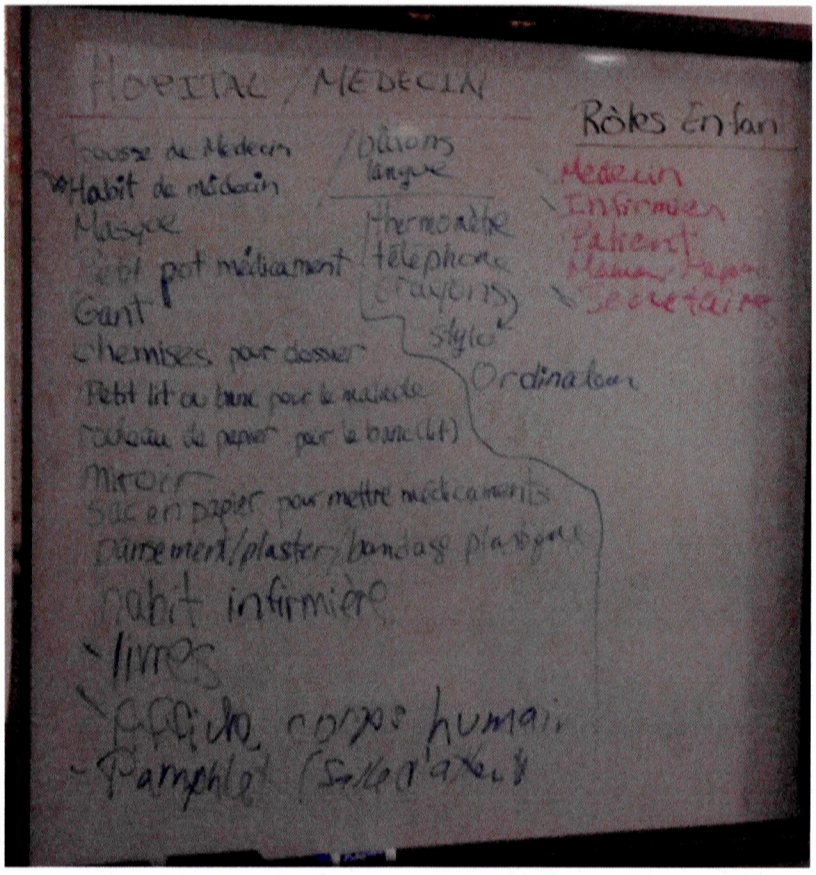


Photo 10
Matériel écrit pour le coin hôpital

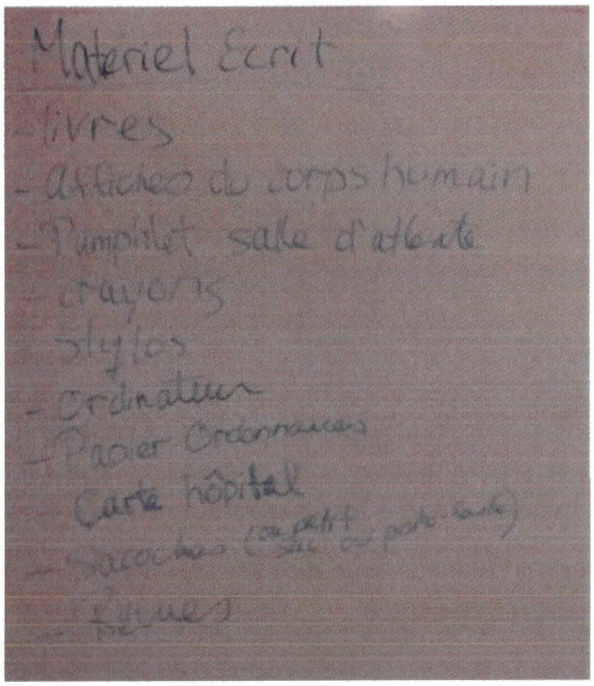


Photo 11
Mots écrits et rôles des enfants

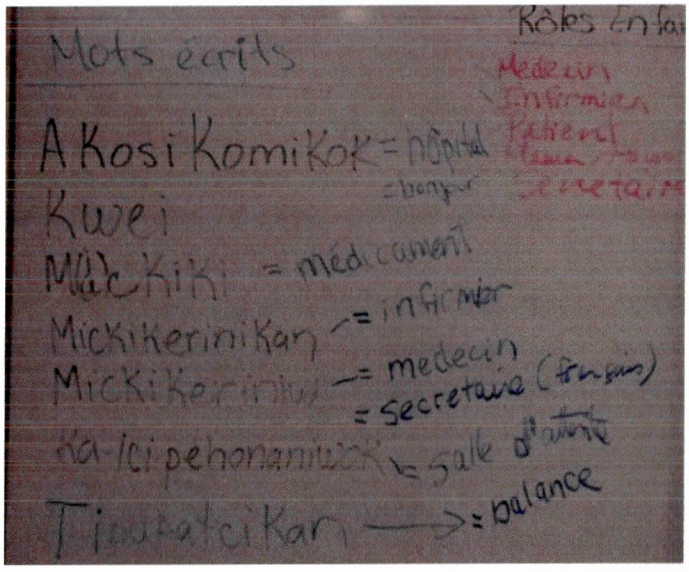


Photo 12
Mots écrits : les parties du corps

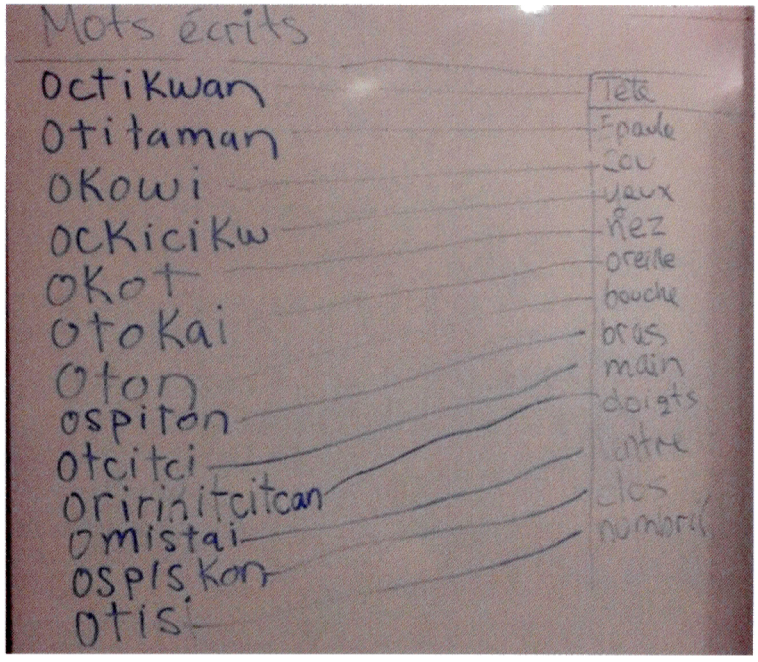


Photo 13
Coin de jeu symbolique enrichi de matériel écrit

Photo 14
Salle d'attente

Photo 15
Bureau du médecin

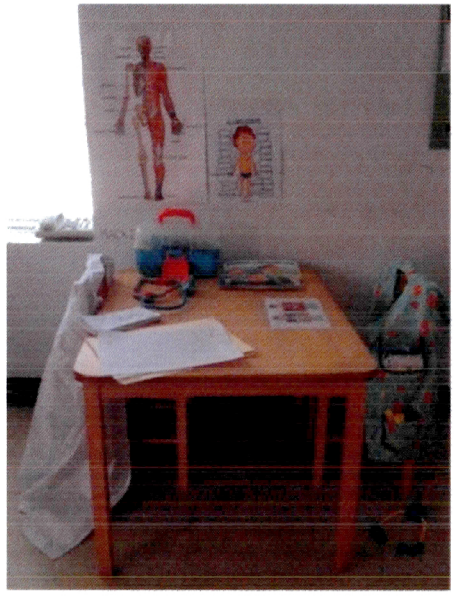


Photo 16
Bureau de la secrétaire

Photo 17
Rangement pour les médicaments

ANNEXE S

BOUCLE 3 : LA CONSTRUCTION

Photo 18
Matériel de jeu et rôles joués par les enfants

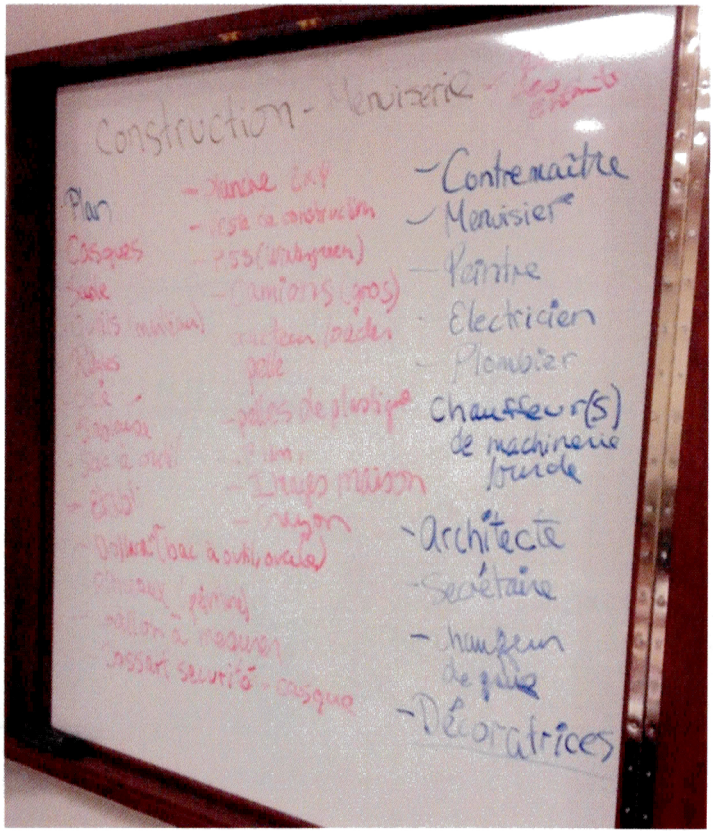


Photo 19

Rôles des enseignants pour favoriser l'émergence de l'écrit

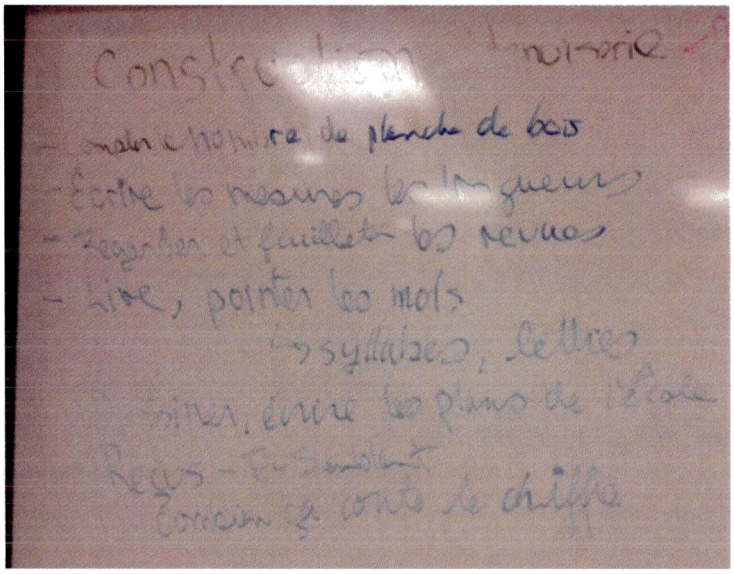


Photo 20

Coin de jeu enrichi de matériel écrit

Photo 21
Bureau de l'architecte

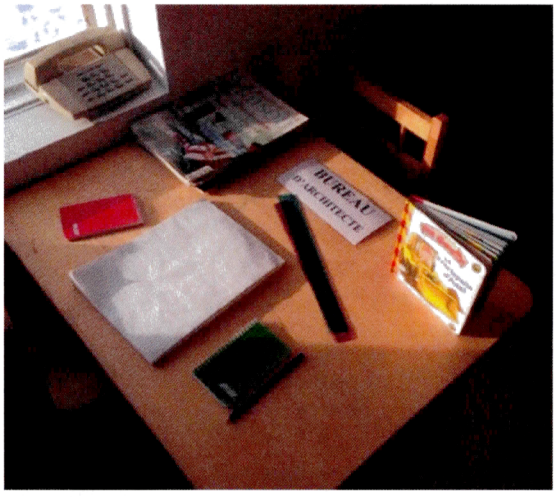
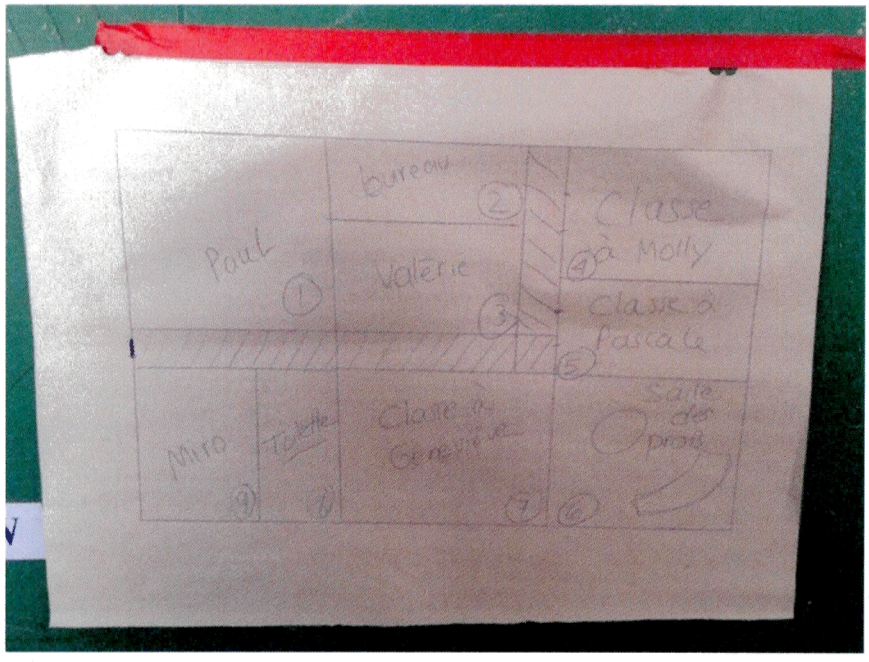


Photo 22
Bureau de la secrétaire

Photo 23
Plan de l'école dessiné par l'enseignante B



ANNEXE T

BOUCLE 4 : LA CHASSE

Photo 24
Coin de jeu enrichi de matériel écrit

Photo 25
Matériel écrit

Photo 26
Mots affichés des animaux

Photo 27
Outils et accessoires pour la chasse

Photo 28
Plan de chasse dessiné par l'enseignante B

Photo 29

Mots écrits par l'enseignante A durant la mise en pratique

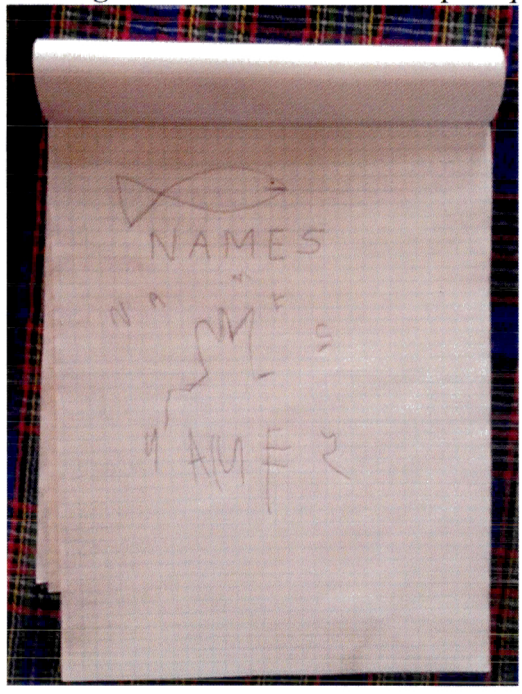


Photo 30

Lecture de livres dans la tente