

1

Le débat entre l'approche développementale et l'approche de scolarisation précoce : l'évaluation de l'émergence de l'écrit dans des écoles maternelles au Québec

Krasimira Marinova, PhD

Professeur Titulaire

Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

Débat entre l'approche développementale et l'approche scolarisante

Consensus:

Le développement pendant la petite enfance, se déroulant de la période prénatale à 8 ans, « exerce une grande influence sur l'apprentissage de base, la réussite scolaire, la participation économique, la citoyenneté sociale et la santé »

■ (Irwin, Siddiqi et Hertzman, 2007, p. 3)

Débat:

Les approches pédagogiques adoptées « sont le reflet d'une conception de l'éducation pour les tout-petits qui varie d'un pays à l'autre et celles-ci sont tributaires des lignes directrices des stratégies pédagogiques encouragées dans le milieu scolaire de chaque pays »

■ (Bernier, Boudreau et Mélançon, 2017, p. 72)

Origine des deux approches

Approche développementale

Origine: Jardins d'enfants de Fröbel
Allemagne

Jardin d'enfants selon Fröbel, lithographie anonyme, Centre de documentation et de Recherche Pestalozzi, Yverdon-les-Bains, Suisse (Image récupérée dans Marinova, K. (2014) Intervention éducative au préscolaire, Québec: PUQ. p.103)

Approche scolarisante

Origine: Asiles d'enfants en France
Infant school en Angleterre

Birmingham's Georgian & Regency Streets (Image récupérée dans Marina, K. (2014) Intervention éducative au préscolaire, Québec: PUQ. p.101)

Débat entre l'approche développementale et l'approche scolarisante

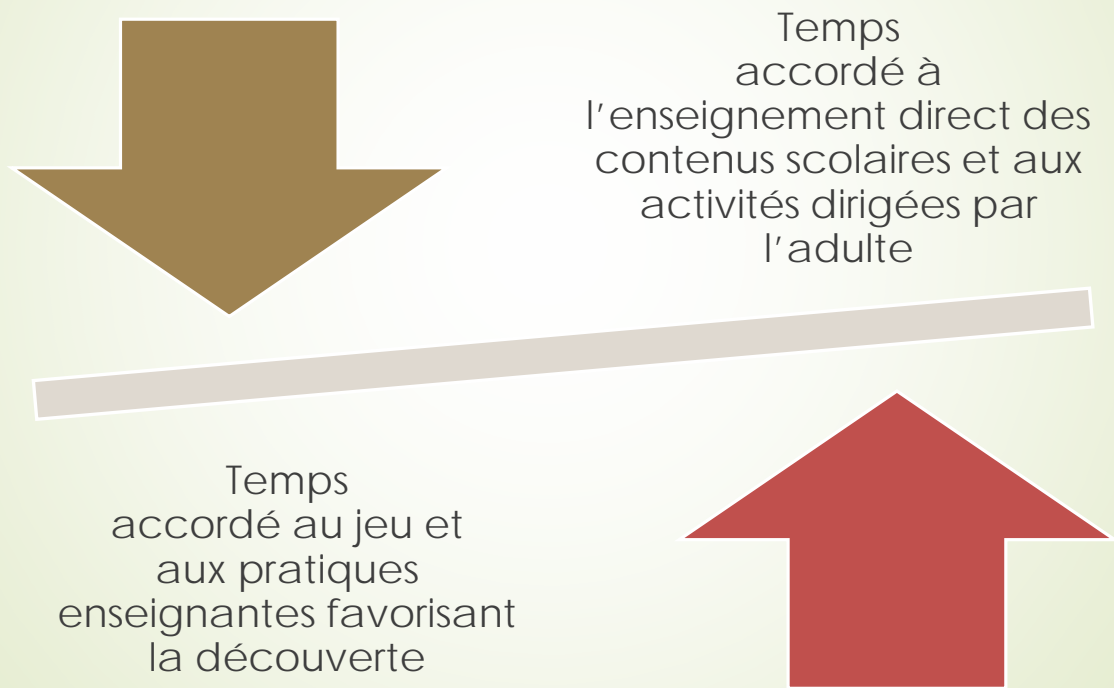
Approche développementale

- Mission: Développement naturel et harmonieux des facultés chez le petit enfant
- Stratégies d'apprentissage naturelles de l'enfant (jeu, communication, activités spontanées, expérimentation et découvertes)

Approche scolarisante

- Mission: Préparation des enfants à l'école primaire en misant sur le développement cognitif et l'acquisition de connaissances
- Stratégies d'apprentissage issues du primaire et valorisation des disciplines scolaires (lecture, écriture, mathématiques et sciences)

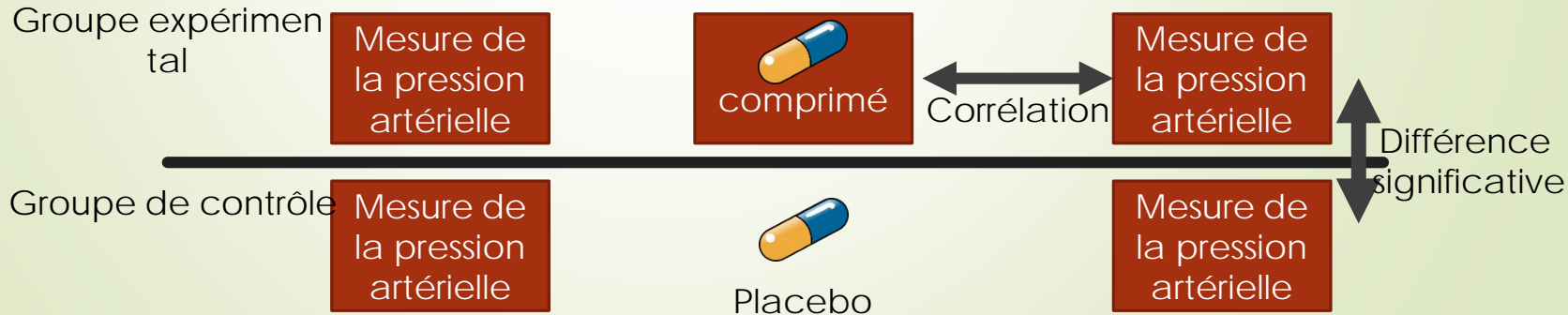
Débat entre l'approche développementale et l'approche scolarisante



Fondements de l'approche scolarisante: les données probantes

Viennent de la médecine

- Des patients ou des volontaires sont répartis aléatoirement dans deux groupes (groupe expérimental et groupe de contrôle)
- On donne un comprimé (traitement) aux participants du groupe expérimental et un placebo aux participants du groupe de contrôle
- On mesure les effets AVANT-APRÈS du traitement sur le groupe expérimental et les effets AVANT-APRÈS du placebo sur le groupe de contrôle
- On compare les effets mesurés entre le groupe expérimental et le groupe témoin.

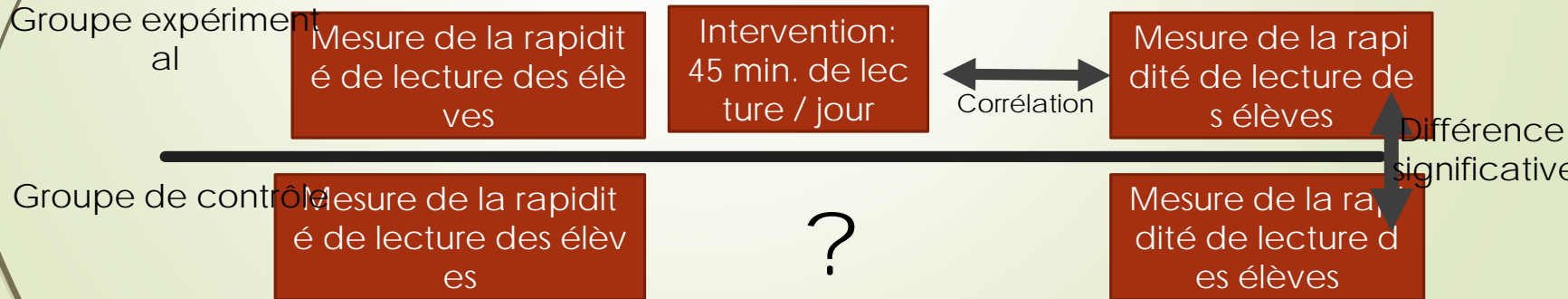


Fondements de l'approche scolarisante: les données probantes


► Transfert vers le domaine de l'éducation

- Des auteurs plaident pour que les interventions éducatives, le programme éducatif et les modifications apportés à un programme soient préalablement testés lors d'essais cliniques randomisés avant d'être implantés à grande échelle (Hargreaves, 1996; Moya et Snyder, 2002)
- Objectif: Établir les « bonnes pratiques » (celles appuyées sur des données probantes)

• Devis QUASI-expérimental (certaines variables ne sont pas contrôlées)



Fondements de l'approche développementale: les valeurs



Conception de l'enfant: « Enfant qui bénéficie de droits inaliénables : autonomie, bien-être [...], droit de grandir selon son propre rythme. L'enfant est l'artisan de son propre apprentissage; il utilise ses stratégies d'apprentissage et de recherche naturelles » (CSE, 2012, p.36).

Conception de l'apprentissage: L'apprentissage est abordé de manière globale et « on s'attache avant tout à encourager l'enfant à apprendre à vivre avec les autres et à l'accompagner dans ses activités d'éveil et ses intérêts du moment » (OCDE, 2007, p. 66).

Les fondements de l'approche développementale: le développement global et harmonieux et le respect des âges

Approche développementale

- L'apprentissage actif des jeunes enfants est privilégié
- L'environnement doit être stimulant et varié
- Le développement global est visé (physique et moteur, affectif, social, cognitif et langagier)
- Les contextes d'apprentissages sont axés sur l'exploration et le jeu
- Le rôle de l'adulte est d'accompagner, de soutenir et d'enrichir
- Le rythme de développement individuel du jeune enfant est respecté
- Le plaisir d'apprendre est nourri et la curiosité naturelle de l'enfant est alimentée

Ministère de la famille, 2014, p. 25

L'approche développementale s'oppose à...

L'approche scolarisante	L'approche préventive et curative
<ul style="list-style-type: none">• Centrée sur le développement cognitif• Introduction des contenus et des méthodes d'enseignement primaire à l'éducation préscolaire• Préoccupation pour la lecture, l'écriture, le calcul et le raisonnement scientifique• Même si le jeu est présent, il se limite souvent aux jeux de table• Instruction dispensée par l'enseignant est considéré comme essentiel (OCDE, 2007, p. 67-69)	<ul style="list-style-type: none">• Centrée sur les manques, les déficits• Dépistage précoce, solutions ponctuelles• Mesures correctrices appliquées en bas âge• Objectifs mesurables (résultats scolaires)• Préoccupation pour l'organisation des activités et la transmission des connaissances

Les recherches disent que ...

- ▶ La **connaissance des lettres** au préscolaire est le prédicteur le plus significatif pour l'apprentissage ultérieur de la lecture. (Hulme *et al.*, 2005; Muter *et al.*, 2004; Scarborough, 1998; Share, 2004).
- ▶ la **connaissance du nom et du son** des lettres est un autre prédicteur (Byrne, 1996; Brodeur *et al.*, 2005; Bara *et al.*, 2008).
- ▶ **une forte corrélation** entre les mesures de **conscience phonologique** effectuées au préscolaire et le niveau en lecture atteint en première année de primaire (Bara *et al.*, 2008)
- ▶ la **conscience phonologique, la connaissance du son des lettres et la globalisation de mots fréquents** sont des prédicteurs des habiletés futures en lecture (Caravolas *et al.* 2013).
- ▶ la **connaissance de l'alphabet** et la **conscience phonologique** sont de forts prédicteurs des habiletés futures de décodage et de compréhension écrite. (Shanahan et Lonigan , 2013)

Mais elle disent aussi que

- National Reading Panel (NRP): une position relativisée en 2008 qu'**il n'y a pas de différences significatives** entre les résultats en lecture des enfants ayant suivi des programmes d'enseignement explicite et ceux des enfants ayant suivi un programme basé sur le jeu. (*Development Early literacy*, 2008),
- Le NRP (2009): **les chercheurs se sont centrés sur des variables faciles à mesurer**, (Dickinson et al., 2009).

Des études longitudinales indiquent que..

Suggate et al. (2013) : les enfants qui commencent à lire plus tard « rattrapent » les autres et sont meilleurs en ce qui concerne la compréhension du texte écrit; il n'est pas concluant d'enseigner aux enfants les habiletés de décodage avant l'âge de 7 ans.

Walley et al. (2003) le développement de la conscience phonologique n'est pas dépendant d'un enseignement formel et peut se faire implicitement, dans le langage

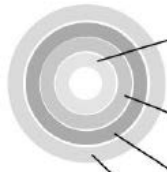
Enquête franco-allemande (2006) : Les enfants allemands et français obtiennent le même score total

High/Scope Preschool Curriculum Comparaison Study (trajectoire de vie 0-23 ans) **la réussite n'est pas liée à un enseignement direct reçu durant la petite enfance** (Schweinhart et Weikart, 1997).

Marcon (2002), qui a suivi les enfants du préscolaire à la fin de la 4^e année du primaire, affirme que les activités d'apprentissage initiées par l'enfant s'avèrent plus bénéfiques que l'enseignement direct

Ce que disent les programmes

Interrelation des programmes

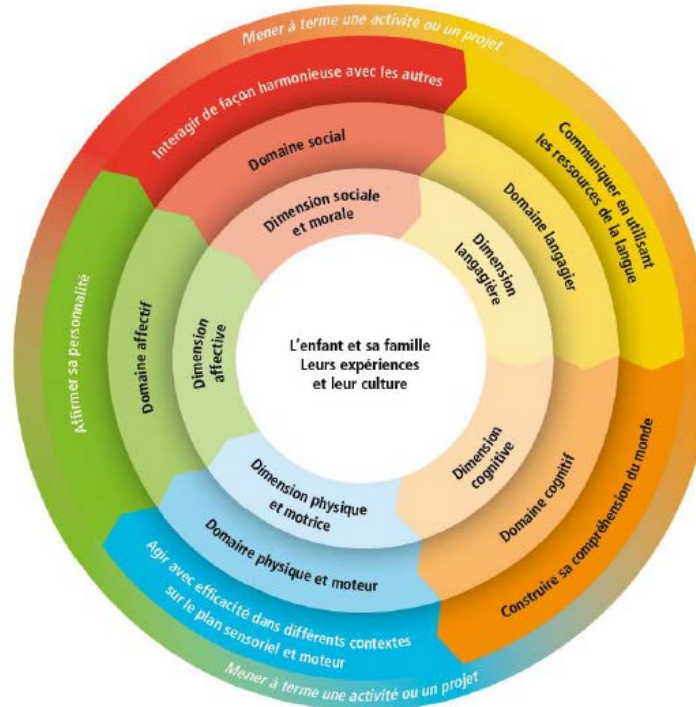


Programme éducatif des services de garde du Québec
Accueillir la petite enfance

Programme d'éducation
préscolaire 4 ans

Programme d'éducation
préscolaire¹

Mener à terme une activité ou un projet (Cette compétence mobilise toutes les compétences du programme d'éducation préscolaire.)



1. Ministère de l'Éducation (2001).
Programme de formation de l'école québécoise – Éducation préscolaire.

Que prescrivent les programmes?

Programme de l'éducation préscolaire 4 ans (MEES, 2017, p. 8)

C'est grâce à une connaissance approfondie du développement de l'enfant et des avantages d'une variété d'approches pédagogiques que l'enseignant pourra planifier des contextes riches et diversifiés.

Il s'appuiera aussi sur ce qu'il sait des enfants qui lui sont confiés et ce qu'il a pu observer de leurs caractéristiques particulières pour leur proposer des activités de développement adaptées à leur âge, à leur niveau de développement et à leurs différentes façons d'apprendre.

Il aide les enfants à élargir leur répertoire d'actions, à approfondir leur compréhension de différents concepts et à enrichir leurs connaissances selon leurs capacités et leurs champs d'intérêt. Il pourra ainsi leur permettre de vivre des réussites et de susciter chez eux la motivation et le plaisir d'apprendre de manière durable.

Que prescrivent les programmes?

Programme de l'éducation 5 ans (MEQ, 2005, p.52)

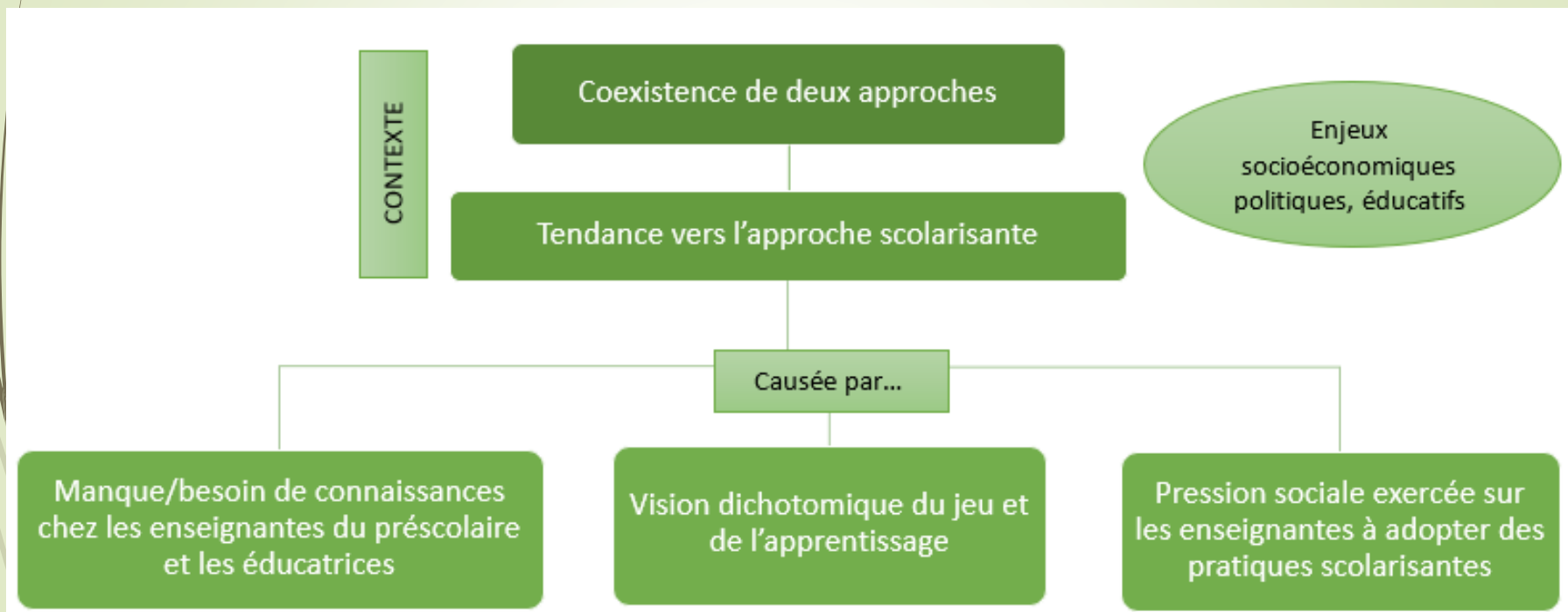
Triple mandat:

- Faire de la maternelle un rite de passage qui donne le goût de l'école;
- Favoriser le développement global en le motivant à exploiter l'ensemble de ses potentialités;
- 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'activité spontanée et le jeu sont les moyens que l'enfant privilégie pour s'approprier la réalité ».

« Des centres d'apprentissage stimulent sa curiosité et lui permettent d'explorer les différents domaines de connaissances que sont les langues, les arts, la mathématique, l'univers social, la science et la technologie ».

État actuel au Québec



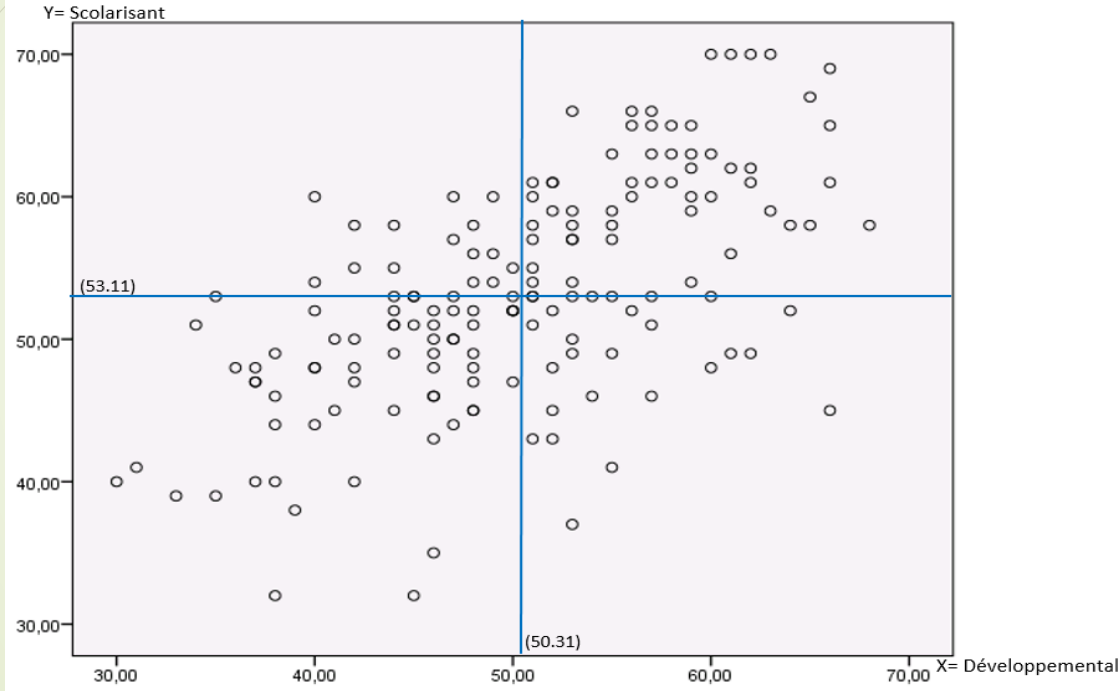
Aras, 2016; Dumais et Plessis-Bélair, 2017; Bigras, Lemay, Bouchard et Eryasa, 2015; Lemay, Bigras et Bouchard, 2016; Pyle, Prioletta, et Poliszczuk, 2017; Thériault, 2010.

Fesseha et Pyle, 2016; Pyle et Danniels, 2017; Pyle, Prioletta, et Poliszczuk, 2017; Nicolopoulou, 2010; Singer, Golinkoff et Hirsh-Pasek, 2010;

Dumais et Plessis-Bélair, 2017; Fesseha et Pyle, 2016; Gillis, 2007; Jachyra et Fusco, 2016; Lynch, 2015; Resnick, 2016; Singer, Golinkoff et Hirsh-Pasek, 2010.

Résultats d'une recherche: profils d'enseignantes

Nuage de points : Profils des enseignantes



Et l'évaluation dans ce contexte: un conflit de valeur

Mélanie, une enseignante du préscolaire, est invitée à participer au programme de dépistage précoce mis sur pied dans son école. Pour ce faire, elle doit rencontrer chacun de ses élèves, individuellement, et compléter un test visant l'évaluation des habiletés en mathématiques et en conscience phonologique. Elle est convaincue de l'importance d'intervenir tôt auprès des enfants à risque, mais elle se questionne sur la forme que prend ce dépistage. Sachant que *l'observation doit être le moyen privilégié d'évaluer, que l'évaluation doit être intégrée aux apprentissages, permettre de soutenir l'élève et porter sur les attitudes, comportements, démarches, stratégies et réalisations de l'enfant*, Mélanie a de la difficulté à comprendre comment le dépistage précoce répond aux prescriptions du programme d'éducation préscolaire.

Comment évaluer ?

Selon le MEQ (2005, p.6 et 52):

- L'élève doit participer activement à la démarche d'évaluation en cours d'apprentissage (autoévaluation, évaluation par les pairs, entrevue, etc.)
- Moyens/outils variés: grilles d'observation, productions des élèves, portfolios, etc.
- Au préscolaire, l'observation est le moyen privilégié d'évaluer et porte sur les attitudes, les comportements, les démarches, les stratégies et les réalisations de l'enfant
- Au préscolaire, l'observation favorise et respecte le processus d'apprentissage propre à chaque enfant

L'évaluation de compétences

:

- ▶ « la compétence n'est pas observable en elle-même, elle est inférée comme caractéristique d'un individu à partir d'une activité qui, elle, est observable de l'extérieur » (Rey (2008 p. 234))

Évaluer sans classer prématurément

- Mettre les enfants en **concurrence** — et surtout se servir des résultats pour classer les élèves, notamment à l'occasion de l'évaluation des apprentissages — dès les premières années de scolarisation, contribue à ce que l'école soit vécue par plusieurs comme une **source de stress** (voire d'échec) et conduit certains d'entre eux à ne pas s'engager dans l'apprentissage (ils **renoncent** à ce qui leur paraît inaccessible) »

Conseil supérieur de l'Éducation, 2016, p.75

De la préoccupation pour le dépistage précoce à un dérapage

- ▶ le dépistage porte davantage sur les difficultés d'apprentissage que sur celles de développement (Santi et al. 2009).
- ▶ d'évaluer les acquis de façon précise et détaillée, en petites tranches parcellarisées, qui nuisent à la perception de leur sens global» (Thouroude, 2010
- ▶ Le dépistage porte sur les manques
- ▶ Le dépistage compare le rendement de chaque enfant à une norme établie (Bassok et al. 2016)
- ▶ Un glissement vers une évaluation standardisée

Modèle de l'évaluation standardisée

- ▶ L'évaluation conçue en termes quantitatifs; les compétences contribuant au développement de l'enfant ne sont pas quantifiables (Thouroude, 2010).
- ▶ La passation des tests suscite de l'anxiété chez l'enfant (Linder, 2008).
- ▶ Une « bonne réponse » peut découler d'un processus erroné (Bodrova et Leong, 2012).
- ▶ Pratique qui met les enfants en concurrence: École = source de stress (voire d'échec) (Conseil supérieur de l'éducation, 2016)
- ▶ Les résultats issus des tests peu fiables car les facteurs suivants ne sont pas pris en compte:
 - Le manque de motivation à participer chez les enfants
 - Le bagage culturel antérieur insuffisant
 - La capacité de concentration de courte durée (Enzo et Morrow, 2009; Pellegrini, 1998)
 - L'envie de plaire chez l'enfant



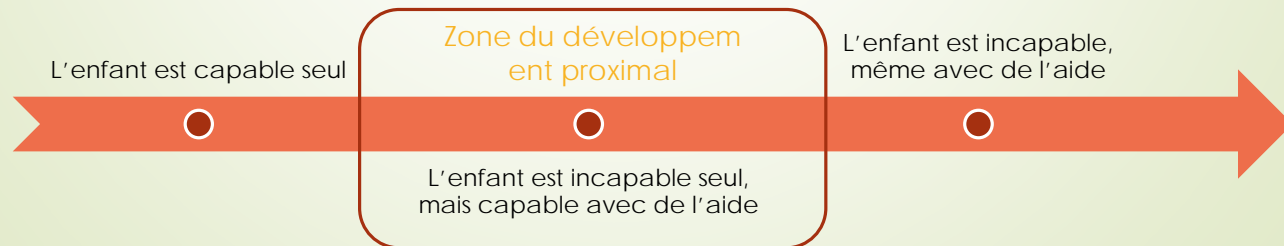
Modèle de l'évaluation dynamique

« Ce qui est important pour l'école,
ce n'est pas ce que l'enfant a déjà
appris, mais ce qu'il est capable
d'apprendre »

(Vygotsky, 1933b, p. 189),

Évaluation dans la zone de développement proximal

Selon la perspective vygotkienne, l'évaluation doit tenir compte à la fois du niveau de performance sans assistance et de celui avec assistance. Ainsi, l'enseignant obtient un « portrait d'ensemble » beaucoup plus riche et les renseignements obtenus lui offrent davantage de pistes d'intervention de soutien (Bodrova et Leong, 2012).



La notion de réussite

La réussite absolue	La réussite relative
L'élève ayant le mieux réussi est celui qui démontre le plus haut quotient intellectuel (QI), donc celui qui obtient la meilleure note lors d'une performance sans assistance.	L'élève qui a le plus progressé d'une performance sans assistance à une autre avec assistance est celui qui a le mieux réussi.
La performance de l'élève est comparée à celle établie par une norme.	La performance de l'élève est comparée à ses propres performances antérieures.

Même si un élève éprouve des difficultés à accomplir une tâche seul, s'il démontre une ZDP étendue en réussissant plusieurs tâches avec assistance, il ne sera pas considéré à risque puisqu'il a **les outils nécessaires pour progresser**.

Que nous révèle cette évaluation ?

Emma vient d'un milieu familial aisé. Elle a été encouragée par ses parents à manipuler les livres, à compter, à faire des choix et à s'affirmer.

Jacob vient d'un milieu familial défavorisé. Il a rarement vu ses parents lire ou écrire. Il a deux petites sœurs et ses parents ont peu de temps à lui accorder.

Évaluation sans assistance : Dénombrer des collections

Emma sait compter par cœur jusqu'à 10. Elle dénombre les collections sans difficulté.

Note: 10 / 10

Jacob sait compter jusqu'à 5, mais a besoin d'outils (droite numérique, doigts, calendrier) pour compter jusqu'à 10.

Note: 5 / 10

Évaluation avec assistance : Dénombrer des collections

Emma n'écoute pas les stratégies de l'enseignante et commence tout de suite à dénombrer.

Note: 10 / 10

Jacob est attentif aux stratégies de l'enseignante. Il les applique et demande de l'aide au besoin.

Note: 8 / 10

Modèle de l'évaluation transdisciplinaire basée sur le jeu (adapté de Linder, 2008)

- ▶ L'évaluation transdisciplinaire basée sur le jeu se déroule pendant le jeu libre de l'enfant seul, puis avec des pairs et enfin, avec un adulte
- ▶ Assistant au déroulement du jeu, l'évaluateur complète des grilles, spécialement conçues, tout en observant l'enfant jouer et interagir
- ▶ Le jeu mature – un préalable

soit complexité de la structure, caractère abstrait des rôles et des actes ,
présence d'un métalangage de régulation (Elkonin, 1978).

Modèle de l'évaluation transdisciplinaire basée sur le jeu (adapté de Linder, 2008)

- ▶ L'observation est le moyen d'évaluation privilégié.
- ▶ L'évaluation se situe dans un contexte signifiant et motivant pour l'enfant, ce qui l'amène à donner le meilleur de lui-même (Kelly-Vance et al. 1999).
- ▶ L'évaluation est authentique puisqu'elle s'inscrit dans le déroulement normal des activités.
- ▶ Le jeu symbolique amène les enfants à mobiliser les diverses compétences visées par le programme de l'éducation préscolaire.
- ▶ Les observations réalisées permettent une analyse transdisciplinaire.
- ▶ L'évaluation permet d'obtenir une description riche des forces et des défis d'un enfant dans divers domaines (O'Grady et Dusing, 2014).
- ▶ Ce modèle intègre l'évaluation dynamique puisque les interactions de l'enfant, avec un pair et avec un adulte dans le jeu sont prises en considération.

TABLEAU 1: Observations réalisées quand les enfants jouent

Compétences	Éléments observés	Interventions envisagées
Agir avec efficacité dans différents contextes sur le plan sensoriel et moteur	Mathias joue au pilote d'avion. Il a de la difficulté à restreindre ses ardeurs: court, accroche accidentellement d'autres enfants...	Discuter avec lui et lui proposer un spectacle aérien: les avions doivent se suivre. Vérifier s'il arrive à se contrôler dans ce contexte.
Affirmer sa personnalité	Grégoire est très timide. Quand Daphnée vole ses jouets, il ne dit rien et change de jeu.	Au moment même, discuter avec lui pour l'amener à exprimer ses sentiments et à trouver une solution. L'accompagner dans sa démarche, puis observer s'il l'applique seul ensuite.
Interagir de façon harmonieuse avec les autres	Lisa accapare le rôle de l'enseignante jour après jour. Les autres joueuses lui demandent de laisser sa place. Elle fait une crise et leur dit: «Sinon, je vais garder le tableau quand même.» «Je ne vous inviterai plus chez moi.» Les filles lui laissent le rôle.	Rencontrer les amies de Lisa et discuter avec elles. Établir que la prochaine fois, elles ne plieront pas aux menaces et iront jouer à autre chose sans Lisa (je m'engage auprès d'elles à intervenir). Intervenir auprès de Lisa en lui proposant de jouer avec elle. Négocier avec elle la distribution des rôles et l'amener à utiliser des arguments plutôt que des menaces.
Communiquer en utilisant les ressources de la langue	Julia n'utilise pas le «je».	Inviter Julia à jouer aux pirates. Prendre le rôle du capitaine et lui proposer d'être son perroquet. Amener Julia à répéter les paroles du capitaine (des phrases qui commencent par «je»). Les rôles pourront être inversés.
Construire sa compréhension du monde	Édouard joue à l'épicerie. Il classe les aliments dans les bacs en fonction de leur couleur.	Vérifier s'il peut les classer en fonction de leur nature (fruits, légumes, aliments congelés...) Être la gérante de l'épicerie et superviser sa tâche. Le soutenir au besoin.
Mener à terme une activité ou un projet	Pendant les périodes de jeu, Liliane vient souvent me voir pour me dire qu'elle ne sait pas à quoi jouer.	Dresser avec elle une liste d'activités ou de projets qui l'intéressent (lui faire dessiner les idées). Vérifier si elle va au bout de l'activité choisie. Si non, se joindre à elle et participer afin de l'aider à aller au bout de son idée.

L'émergence de l'écrit

Courant de la maturation (1920-1950)

- Atteindre un certain stade de développement intellectuel
- Maturation neurologique
- Possible seulement à partir de l'âge mental de 6 ans

Courant de l'intervention (1950-1960)

- Acquisition d'habiletés préalables (ex. reconnaissance des lettres, correspondance graphème-phonème)
- Enseignement direct et séquentiel

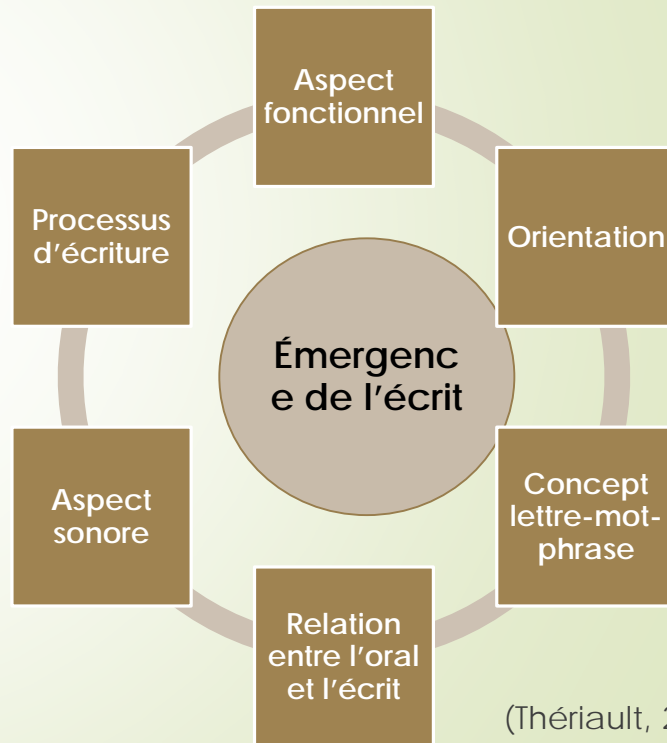
Courant de l'émergence de l'écrit (1970-aujourd'hui)

- S'amorce dès la naissance grâce aux contacts de l'enfant avec l'écrit de son environnement et à ses interactions sociales autour du langage écrit
- Favorisé par un environnement riche en matériel écrit et par des interactions sociales qui attirent l'attention de l'enfant sur l'écrit

L'émergence de l'écrit

« L'émergence de l'écrit recouvre toutes les acquisitions en lecture et en écriture (les connaissances, les habiletés et les attitudes) que l'enfant réalise, sans enseignement formel, avant de lire de manière conventionnelle »

(Giasson, 2003, p. 128)



(Thériault, 2010)

Évaluer l'émergence de l'écrit dans le jeu: les apprentissages invisibles

Observation dans le jeu : une cliente (l'enseignante) demande à deux commis de l'aider à trouver le riz. Les commis examinent les étiquettes sur les boîtes. Une fillette arrive à lire le mot « riz » et dit aux autres « Regardez, c'est le riz, avec Rrrr. »

Interprétation des apprentissages : l'enfant s'oriente dans les symboles conventionnels propres au langage écrit (les lettres) (E2). Elle reconnaît le mot et découvre le sens que les symboles écrits transmettent (E1). Elle essaie d'associer la lettre et le son (E3).

Observation dans le jeu : la caissière recherche les codes à barres avant de passer les boîtes au scanner.

Interprétation des apprentissages : en repérant le code à barres, l'enfant saisit la différence entre les lettres et les dessins ou autres signes (E2).

Échelle 1:

Découverte de l'aspect fonctionnel de l'écrit (E1)

Échelle 2:

Initiation à l'aspect conventionnel de l'écrit (E2)

Échelle 3:

Développement de la sensibilité sonore (E3)

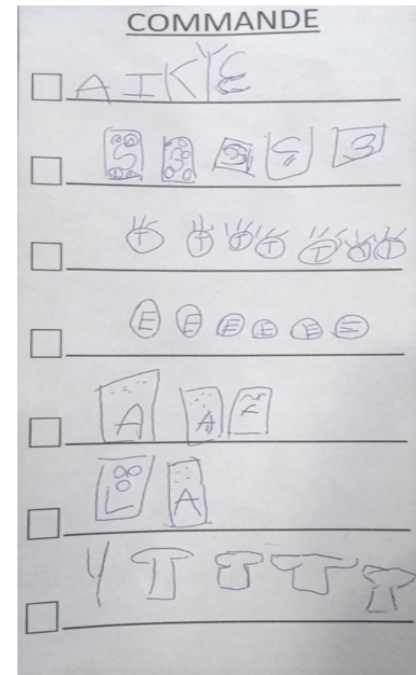
Observation dans le jeu : comme dans tout grand centre commercial, il y a un garage souterrain. Les conducteurs reçoivent à l'entrée un billet. Un « automate » imprime l'heure d'entrée et la marque d'automobile. À leur départ, les conducteurs passent le billet dans le guichet automatique et la porte du garage s'ouvre. Derrière l'automate se cache Olivier, qui rédige les billets. Il écrit *M* pour Mazda et *F* pour Fiat.

Interprétation des apprentissages : les enfants apprennent les différents contextes d'utilisation de l'écrit, le sens de billets imprimés (E1), Olivier pratique des orthographes rapprochées et associe le son et la lettre (E3).

Liste d'épicerie

Situation 1 : Le jeu du restaurant

La propriétaire du restaurant (Laurence) a fait sa commande à l'épicier en désignant les articles avec des pictogrammes, des dessins et des lettres. Le livreur (William) « lit la commande », ensuite il lit les étiquettes sur les boîtes et trouve les produits dans l'entreposage. Puis, il les charge dans une camionnette pour en faire la livraison. Il livre sa commande au restaurant. Une cuisinière (Chloé) réceptionne la commande. Elle utilise la liste de Laurence pour vérifier si la commande est complète : elle regarde les étiquettes des boîtes et fait un crochet sur la liste à côté du pictogramme qui correspond à ce produit.



- 3 pommes
- 5 boîtes de céréales
- 7 tomates
- 6 œufs
- 3 sacs de sucre
- Du sel et du poivre
- 4 pains

Références

- Aras, S. (2016). Free play in early childhood education: a phenomenological study. *Early Child Development and Care*, 186(7), 1173-1184.
- Bassok, D., Latham, S. et Rorem, A. (2016). Is Kindergarten the New First Grade? *AERA Open*, 1(4), 1-31.
- Bédard, J. (2010). Scolariser ou non la petite enfance : qu'en est-il de l'intervention éducative dans les maternelles québécoises? . *L'intervention éducative*, 8(2), 1-7.
- Bernier, J., Boudreau, M. et Mélançon, J. (2017). Regards sur la pédagogie du jeu au préscolaire. *Revue canadienne des jeunes chercheurs en éducation*, 8(2), 70-78.
- Bigras, N., Lemay, L., Bouchard, C. et Eryasa, J. (2015). *Soutenir la qualité de la valorisation du jeu d'enfants de 4 ans en services de garde afin de favoriser leur développement cognitif et langagier*. Communication présentée au Colloque 514—Le jeu en contextes éducatifs pendant la petite enfance.
- Blatchford, P., Pellegrini, A. et Baines, E. (2016). *The child at school: Interactions with peers and teachers* (2 ed.). East Sussex: Routledge.
- Bodrova, E. et Leong, D. (2012). *Les outils de la pensée*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Booren, L. M., Downer, J. T. et Vitiello, V. E. (2012). Observations of children's interactions with teachers, peers, and tasks across preschool classroom activity settings. *Early Education & Development*, 23(4), 517-538.
- Brès, H.-S. (2013). Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire: Jardins d'enfants. Repéré à <http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php?id=2954>
- Broadhead, P. (2006). Developing an understanding of young children's learning through play: the place of observation, interaction and reflection. *British Educational Research Journal*, 32(2), 191-207.
- Brodeur, M., Gosselin, C., Mercier, J., Legault, F. et Vanier, N. (2006). Prévention des difficultés d'apprentissage en lecture: l'effet différencié d'un programme implanté par des enseignantes de maternelle chez leurs élèves. *Éducation et francophonie, numéro thématique sur la littérature*, 34(2), 56-83.
- Carlsson-Paige, N., McLaughlin, G. B. et Almon, J. (2015). *Reading instruction in kindergarten: Little to gain and much to lose*. Jamaica Plain, MA: Defending the Early Years/Alliance for Children.

Références

- Chaiguerova, L., Zinchenko, Y. et Yvon, F. (2011). Vie et œuvres de L.S. Vygotsky : Un parcours vers la psychologie culturelle-historique. dans F. Yvon et Y. Zinchenko (Eds.), *Vygotsky, une théorie du développement et de l'éducation: recueil de textes et commentaires* (p. 25-58): Faculté de psychologie de l'Université d'État de Mouscou Lomonossov MGU.
- Christ, T., Wang, X. C. et Chiu, M. M. (2015). Emergent readers' social interaction styles and their comprehension processes during buddy reading. *Literacy Research and Instruction, 54*(1), 45-66.
- Christie, J. F. et Roskos, K. A. (2013). Le potentiel du jeu dans le développement de la littératie précoce. *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants*, 34-39.
- Conseil supérieur de l'éducation. (2012). *Mieux accueillir et éduquer les enfants d'âge préscolaire, une triple question d'accès, de qualité et de continuité des services*. Gouvernement du Québec.
- DeSantis, K. (2009). *The role of play in emergent literacy acquisition*. (Master), St. John Fisher College, Repéré à <http://reflectivepractitioner.pbworks.com/f/desantis+Capstone.pdf>
- Desrochers, A., Laplante, L. et Brodeur, M. (2016). *Le modèle de réponse à l'intervention et la prévention des difficultés d'apprentissage de la lecture au préscolaire et au primaire*. Communication présentée au Symposium international sur la littéracie à l'école/International Symposium for Educational Literacy (SILE/ISEL)(2015: Jouvence, Québec).
- Desrosiers, H. et Tétreault, K. (2012). *Les facteurs liés à la réussite aux épreuves obligatoires de français en sixième année du primaire: un tour d'horizon*: Institut de la statistique du Québec.
- Dranville, R. (2017). *L'évaluation de l'émergence de l'écrit intégrée au jeu symbolique: étude de cas sur les pratiques d'enseignantes au préscolaire*. (Mémoire de maîtrise), Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Rouyn-Noranda.
- Dumais, C. et Plessis-Bélair, G. (2017). Le jeu symbolique: contexte de développement du langage oral d'enfants de la maternelle 4 ans et 5 ans en milieu plurilingue et pluriethnique. dans C. Dumais, R. Bergeron, M. Pelelrin et C. Lavoie (Eds.), *L'oral et son enseignement: pluralité des contextes linguistique* (pp. 175-200). Côte Saint-Luc: Peisaj.
- Duncan, G., Dowsett, C., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A., Klebanov, P., . . . Brooks-Gunn, J. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental Psychology, 43*(6), 1428-1446.

Références

- Eggum-Wilkens, N. D., Fabes, R. A., Castle, S., Zhang, L., Hanish, L. D. et Martin, C. L. (2014). Playing with others: Head Start children's peer play and relations with kindergarten school competence. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(3), 345-356.
- Fesseha, E. et Pyle, A. (2016). Conceptualising play-based learning from kindergarten teachers' perspectives. *International Journal of Early Years Education*, 24(3), 361-377.
- Fuchs, D., Fuchs, L. S., Thompson, A., Otaiba, S. A., Yen, L., Yang, N. J., . . . O'connor, R. E. (2001). Is reading important in reading-reading programs? A randomized field trial with teachers as program implementers. *Journal of Educational Psychology*, 93(2), 251-267.
- Gauthier, C., Bissonnette, S. et Richard, M. (2013). *Enseignement explicite et réussite des élèves: la gestion des apprentissages*. Saint-Laurent: Editions du nouveau pédagogique inc.
- Geiger-Jaillet, A. (2010). À propos des pratiques et des représentations: l'éducation préprimaire et le jeu en Allemagne. dans J. Bédard et G. Brougère (Eds.), *Jeu et apprentissage: quelles relations* (pp. 103-142). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Gerde, H. K., Bingham, G. E. et Pendergast, M. L. (2015). Reliability and validity of the Writing Resources and Interactions in Teaching Environments (WRITE) for preschool classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, 31, 34-46.
- Glasson, J. (2003). *La lecture : De la théorie à la pratique*. Montréal: Chenelière Éducation.
- Glasson, J. (2011). *La lecture: apprentissage et difficultés*: Montréal: Chenelière Éducation.
- Goble, P. et Pianta, R. C. (2017). Teacher–Child Interactions in Free Choice and Teacher-Directed Activity Settings: Prediction to School Readiness. *Early Education and Development*, 1-17.
- Hancock, F. (2008). Emerging literacy. dans T. Linder (Dir.), *Transdisciplinary play-based assessment* (2e ed., pp. 401-433). Baltimore: Paul H. Brookes.
- Irwin, L. G., Siddiqi, A. et Hertzman, C. (2007). *Le développement de la petite enfance : un puissant égalisateur. Rapport final*: Commission des déterminants sociaux de la santé de l'Organisation mondiale de la Santé.
- Karpov, Y. V. (2014). *Vygotsky for educators*. New York: Cambridge University Press.
- Kissel, B., Hansen, J., Tower, H. et Lawrence, J. (2011). The influential interactions of pre-kindergarten writers. *Journal of Early Childhood Literacy*, 11(4), 425-452.
- Klenk, L. (2001). Playing with literacy in preschool classrooms. *Childhood Education*, 77(3), 150-157.

Références

- Kozulin, A., Gindis, B., Ageyev, V. S. et Miller, S. M. (2003). *Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context*. New York: Cambridge University Press.
- Larivée, S. J. et Terrisse, B. (2010). Jeu et apprentissage à la maternelle: entre finalités, intentions et pratiques éducatives. dans J. Bédard et G. Brougère (Eds.), *Jeu et apprentissage: quelles relations?* (pp. 83-102). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Lemay, L., Bigras, N. et Bouchard, C. (2016). Respecting but not sustaining play: early childhood educators' and home childcare providers' practices that support children's play. *Early Years*, 36(4), 383-398.
- Leontiev, A. A. (1981). *Problems of the development of the mind*. Moscou: Progress Publishers.
- Leontiev, A. A. et Luria, A. R. (1956). Les conceptions psychologiques de L.S. Vygotsky. . dans F. Yvon et Y. Zinchenko (Eds.), *Vygotsky, une théorie du développement et de l'éducation: recueil de textes et commentaires* (pp. 257-298): Faculté de psychologie de l'Université d'État de Mouscou Lomonossov MGU.
- Levesque, J.-Y. et Doyon, D. (2017). Porter attention à l'enfant et à son développement. *Revue Préscolaire*, 55(1), 6-9.
- Lonigan, C. J., Purpura, D. J., Wilson, S. B., Walker, P. M. et Clancy-Menchetti, J. (2013). Evaluating the components of an emergent literacy intervention for preschool children at risk for reading difficulties. *Journal of experimental child psychology*, 114(1), 111-130.
- Luria, A. R. (1978). The development of writing in the child. *Soviet psychology*, 16(2), 65-113.
- Lynch, M. (2015). More play, please: The perspective of kindergarten teachers on play in the classroom. *American Journal of Play*, 7(3), 347
- Martnova, K. (2014). *L' intervention éducative au préscolaire: Un modèle de pédagogie du jeu*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Martnova, K. (2015). L'émergence de l'écrit dans le jeu: les apprentissages invisibles. *Revue Préscolaire*, 53(4), 9-13.
- Martnova, K., Rajotte, T. et Drainville, R. (2017). *Pratiques enseignantes favorisant l'émergence de l'écrit : entre l'approche développementale et l'approche scolarisante* Communication présentée au 69eme Conférence Internationale de OMEP, Opatija, Croatie.
- Miller, E. et Almon, J. (2009). *Crisis in the Kindergarten: Why Children Need to Play in School*: Alliance for Childhood
- National Association for the Education of Young Children. (2009). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8*: ERIC.
- Nicolopoulou, A. (2010). The alarming disappearance of play from early childhood education. *Human development*, 53(1), 1-4.

- OCDE. (2007). *Petite enfance, grands défis II : Éducation et structures d'accueil*. Paris: OCDE.
- Pagani, L., Fitzpatrick, C., Belleau, L. et Janosz, M. (2011). *Prédire la réussite scolaire des enfants en quatrième année à partir de leurs habiletés cognitives, comportementales et motrices à la maternelle*: Institut de la statistique du Québec.
- Panofsky, C. P. (2003). The Relations of Learning and Student Social Class. dans A. Kozulin, B. Gindis, V. S. Ageyev et S. M. Miller (Eds.), *Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context* (pp. 411-431). New York: Cambridge University Press.
- Parker, A. et Neuharth-Pritchett, S. (2006). Developmentally appropriate practice in kindergarten: Factors shaping teacher beliefs and practice. *Journal of research in childhood education*, 21(1), 65-78.
- Pellegrini, A. et Galda, L. (2000). Children's pretend play and literacy. dans D. Strickland et L. M. Morrow (Eds.), *Beginning reading and writing* (pp. 58-65). New York: Teacher college press.
- Pyle, A. et Danniels, E. (2017). A continuum of play-based learning: The role of the teacher in play-based pedagogy and the fear of hijacking play. *Early Education and Development*, 28(3), 274-289.
- Pyle, A., Prioletta, J. et Poliszczuk, D. (2017). The Play-Literacy Interface in Full-day Kindergarten Classrooms. *Early Childhood Education Journal*, 1-11.
- Roskos, K. et Christie, J. (2013). Gaining Ground in Understanding the Play-Literacy Relationship. *American Journal of Play*, 6(1), 82-97.
- Stipek, D. (2006). No child left behind comes to preschool. *The Elementary School Journal*, 106(5), 455-466.
- Stone, S. J. et Stone, B. A. (2015). Play and early literacy: An analysis of kindergarten children's scaffolding during symbolic play transformations. *The International Journal of Holistic Early Learning and Development*, 2, 3-16.
- Thériault, J. (1996). *J'apprends à lire... aidez-moi!: comment l'enfant s'apprend à lire et à écrire*: Éditions Logiques.
- Thériault, J. (2000). *L'émergence de l'écrit ou L'éveil du jeune enfant à la lecture et à l'écriture*: Ministère de l'éducation.
- 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*. (Doctorat en éducation Thèse), Université du Québec à Montréal, Montréal.
- Thériault, P. (2010). Développement de la conscience de l'écrit: interventions éducatives d'enseignantes de la maternelle quatre ans en milieux défavorisés. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 45(3), 371-392.

Références

- Vukelich, C. (1993). Play: A context for exploring the functions, features, and meaning of writing with peers. *Language Arts*, 70, 386-392.
- Vygotsky, L. S. (1928/2011). Le développement culturel de l'enfant. dans F. Yvon et Y. Zinchenko (Eds.), *Vygotsky, une théorie du développement et de l'éducation* (pp. 70-97): Faculté de psychologie de l'Université d'État de Mouscou Lomonossov MGU.
- Vygotsky, L. S. (1931/1983). История развития высших психических функций // Собр. соч.: В 6 т. М.: Педагогика. Т. 3, с. 5-328. [History of the Development of the Higher Mental Functions]. dans R. W. Rieber (Dir.), *The Collected Works of Vygotsky* (Vol. 4, pp. 1-251). New York: Plenum Press.
- Vygotsky, L. S. (1933/1966). Play and its role in the mental development of the child. *Soviet psychology*, 5(3), 6-18.
- Vygotsky, L. S. (1933/2011). Analyse psychologique du processus pédagogique. dans F. Yvon et Y. Zinchenko (Eds.), *Vygotsky, une théorie du développement et de l'éducation* (pp. 139-169): Faculté de psychologie de l'Université d'État de Mouscou Lomonossov MGU.
- Vygotsky, L. S. (1934/2011). La périodisation du développement de l'enfant. dans F. Yvon et Y. Zinchenko (Eds.), *Vygotsky, une théorie du développement et de l'éducation* (pp. 109-132): Faculté de psychologie de l'Université d'État de Mouscou Lomonossov MGU.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher mental process*. In. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. et Luria, A. R. (1930/1994). Tool and symbol in child development. dans R. Van der Veer et J. Valsiner (Eds.), *The Vygotsky reader* (pp. 99-174). Cambridge, MA: Blackwell
- Weisberg, D. S., Hirsh-Pasek, K. et Golinkoff, R. M. (2013). Guided play: Where curricular goals meet a playful pedagogy. *Mind, Brain, and Education*, 7(2), 104-112.
- Weisberg, D. S., Zosh, J. M., Hirsh-Pasek, K. et Golinkoff, R. M. (2013). Talking it up: Play, language development, and the role of adult support. *American Journal of Play*, 6(1), 39.
- Yvon, F. (2011). Conclusion : Un héritage en débat. dans F. Yvon et Y. Zinchenko (Eds.), *Vygotsky, une théorie du développement et de l'éducation: recueil de textes et commentaires* (pp. 403-411): Faculté de psychologie de l'Université d'État de Mouscou Lomonossov MGU.
- Zigler, E. F. et Bishop-Josef, S. J. (2006). The Cognitive Child Versus the Whole Child: Lessons from 40 Years of Head Start. dans D. G. Singer, R. M. Golinkoff et K. Hirsh-Pasek (Eds.), *Play= Learning: How play motivates and enhances children's cognitive and social-emotional growth* (pp. 15-35). New York: Oxford University Press.

Références

Bodrova, E. et Leong, D. (2012). *Les outils de la pensée* : Québec, Canada: Presses de l'Université du Québec.

Conseil supérieur de l'éducation. (2016). *Remettre le cap sur l'équité: Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation (2014-2016)*. Repéré à <http://cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/CEBE/50-0494.pdf>

Enz, B. et Morrow, L. M. (2009). *Assessing preschool literacy development: informal and formal measures to guide instruction* : International Reading Association.

Giasson, J. (2011). *La lecture: apprentissage et difficultés* : Montréal: Chenelière Éducation.

MEQ. (2005). Programme de formation de l'école québécoise, Québec: Gouvernement du Québec.

Morissette, J. et Legendre, M.-F. (2012). L'évaluation des compétences en contexte scolaire: des pratiques négociées. *Education Sciences & Society*, 2(2).

Pellegrini, A. (1998). Play and the assessment of young children. In O. N. Saracho et B. Spodek (Eds.), *Multiple Perspectives on play in early childhood education* (pp. 220-239). New York: Suny Press.

Perrenoud, P. (2004). Évaluer des compétences. *L'éducateur*, 8-11.

Rey, B. (2008). La notion de compétence permet-elle de répondre à l'obligation de résultats dans l'enseignement? In C. Lessard et P. Meirieu (Eds.), *L'obligation de résultats en éducation: évolutions, perspectives et enjeux internationaux* (pp. 233-242). Bruxelles: De Boeck Supérieur.

Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences* : Éditions du Renouveau Pédagogique.

Scallon, G. (2015). *Des savoirs aux compétences: exploration en évaluation des apprentissages*. Montréal: ERPI.

Thouroude, L. (2010). L'école maternelle: une école de l'entre-deux. *Carrefours de l'éducation*, 30, 43-55