

Les rôles exercés par des enseignantes atikamekw à l'éducation préscolaire en contexte de jeu symbolique pour favoriser l'émergence de l'écrit

Elisabeth Jacob

Université du Québec à Chicoutimi

Annie Charron

Université du Québec à Montréal

Résumé

Dans cet article, l'objectif est d'analyser les rôles de trois enseignantes atikamekw à l'éducation préscolaire en contexte de jeu symbolique pour favoriser l'émergence de l'écrit. Ces enseignantes ont la responsabilité d'éveiller les enfants à l'écrit en langue atikamekw et le jeu symbolique s'avère un contexte d'apprentissage propice au développement des compétences en émergence de l'écrit des enfants. La recherche collaborative, en tant qu'approche méthodologique utilisée, a permis de dégager cinq rôles incarnés par les enseignantes : conteur, guide, informateur, médiateur et décideur. Ces rôles tiennent compte

du contexte culturel et sociolinguistique de la communauté autochtone dans laquelle s'est déroulée la recherche.

Mots-clés : rôles des enseignantes, jeu symbolique, émergence de l'écrit, recherche collaborative, éducation préscolaire

Abstract

In this article, the aim is to analyze Atikamekw preschool teachers' roles in the context of pretend play to promote emergent literacy. These preschool teachers are responsible for developing emergent literacy skills for children in atikamekw language. One of the ways this can be done is to encourage pretend play. Collaborative research, the methodological approach used, allowed the teachers to adopt five roles: storyteller, guide, informant, mediator and decision-maker. These roles take into account the cultural and sociolinguistic context of the relevant indigenous community.

Keywords: teachers' roles, pretend play, emergence of literacy, collaborative research, preschool

Contribution

Ce projet a reçu l'appui du Conseil de recherche en sciences humaines (CRSH, 2013–2016) et des Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FRQSC, 2012–2013).

Introduction

Au Québec, la politique d'instruire les enfants autochtones dans leur langue maternelle est, depuis les années 1990, adoptée par plusieurs communautés (Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 2004). Bien avant la mise en place de cette politique ministérielle, la Fraternité des Indiens du Canada a dénoncé, dans le rapport *La maîtrise indienne de l'éducation indienne, la déclaration de principe*, l'intégration scolaire des enfants autochtones dans des écoles éloignées de leur communauté et a déclaré une prise en charge du système éducatif par chaque communauté ainsi que leur volonté d'instruire leurs enfants dans la langue autochtone (Fraternité des Indiens du Canada, 1972). Aujourd'hui, le choix de la langue de scolarisation (autochtone, français ou anglais), comme langue d'accès au savoir, demeure un enjeu important du cheminement scolaire des enfants, malgré une vision divergente des chercheurs et des membres des communautés autochtones (Morris & O'Sullivan, 2007 ; de la Sablonnière, Osborne, & Taylor, 2011). La décision finale du choix de la langue d'enseignement relève principalement du Conseil de bande¹. Dans la communauté autochtone concernée par la présente étude, les enseignantes à l'éducation préscolaire utilisent le programme d'éducation préscolaire du ministère de l'Éducation du Québec (MEQ, 2001)² mais les activités en classe se déroulent en langue atikamekw.

Contexte et objectif de la recherche

Au Québec, il existe 55 communautés autochtones, dont 14 villages inuits et 41 communautés des Premières Nations. Parmi ces dernières, il y a trois communautés atikamekw : Manawan, Wemotaci et Opitciwan³. Elles se situent dans la région de Lanaudière et de la Haute-Mauricie. Bien que les trois communautés atikamekw

-
- 1 Le Conseil de bande est l'assemblée des élus gouvernant chaque communauté. Il agit à titre de représentant auprès des gouvernements fédéral et provinciaux. Il joue un rôle politique et administratif au sein de la communauté et assure la prestation des services (ex. : éducation, santé, habitations) pour les membres de la communauté.
 - 2 Au moment de la réalisation de l'étude, le programme d'éducation préscolaire (maternelle 5 ans) était le seul en vigueur et celui utilisé par l'enseignante de maternelle 4 ans. Le programme d'éducation préscolaire 4 ans du MEES (2017) ne sera pas expliqué dans cet article.
 - 3 Afin de respecter l'anonymat des participantes, le nom de la communauté ne sera pas dévoilé.

appartiennent à une même nation, leur système éducatif diffère sur le plan du choix de la langue d'enseignement à l'éducation préscolaire et au primaire. Dans la communauté concernée, la langue atikamekw est parlée quotidiennement à la maison, à l'école et au travail. Les communications officielles transmises par le Conseil de bande sont écrites en langues atikamekw et française. Toutefois, plusieurs membres de la communauté utilisent le français pour des communications officielles (ex. : envoi de lettres aux parents, rapport de bilan de santé, etc.), mais utilisent l'atikamekw dans des communications informelles (ex. : Facebook). Cette situation de diglossie sociolinguistique amène certains leaders autochtones à privilégier l'éducation des enfants autochtones dans leur langue maternelle, ce qui est le cas dans la communauté concernée ; l'atikamekw est la langue d'enseignement pour l'éducation préscolaire, la première et la deuxième année du primaire.

En général, les langues autochtones et les langues dominantes, dont le français et l'anglais, ne jouissent pas du même prestige. Les Autochtones privilégient leur langue maternelle⁴ dans des situations informelles de communication, alors qu'ils utilisent la langue dominante dans des situations formelles, notamment pour l'écriture (Drapeau, 2011). Bien que certaines personnes des Premières Nations se méfient de l'alphabétisation, puisque cela les détournerait du savoir oral, d'autres considèrent que la langue autochtone doit être enregistrée, préservée et écrite afin d'être revitalisée (Pitawanakwat, 2016). L'importance pour les Autochtones de savoir lire et écrire dans la langue maternelle repose donc sur des arguments d'ordres sociolinguistique, pédagogique et professionnel. En effet, la sauvegarde des langues autochtones et leur revitalisation (de la Sablonnière et al., 2011 ; Hot, 2010), le transfert d'habiletés en langue maternelle vers la langue seconde (Hamers & Blanc, 2000 ; Morris, 2015), le renforcement de l'identité autochtone (Duff & Li, 2009 ; Norris, 2007) et l'accès à un poste d'administration, de direction ou à un emploi qui exige de savoir lire et écrire une langue autochtone (ex. : enseignant) (Coocoo, 1992 ; Hot, 2010) sont quelques-unes des raisons évoquées. Bien que le fait de savoir lire et écrire une langue autochtone ne constitue pas la panacée pour la sauvegarder, son apprentissage demeure primordial pour les enfants qui sont scolarisés dans cette langue. La culture scolaire étant ancrée dans l'écrit, les obstacles que vivent les jeunes autochtones peuvent être nombreux (da Silveira, 2012).

4 Dans cet article, la langue maternelle désigne la langue autochtone.

L'enfant d'âge préscolaire développe des compétences en émergence de l'écrit qu'il acquiert lorsqu'il interagit avec un adulte et discute à propos de l'écrit, et ce, bien avant l'apprentissage de la lecture et de l'écriture qui commencera en première année du primaire. Dans la classe d'éducation préscolaire, la mise en place d'activités significatives en émergence de l'écrit par les enseignantes dans des contextes d'écriture variés, ludiques et spontanés permet à l'enfant de poursuivre son développement du langage oral et écrit, ce qui facilitera son apprentissage formel de la lecture et de l'écriture. Plusieurs chercheurs recommandent que les activités en émergence de l'écrit proposées aux enfants autochtones soient réalisées dans leur langue (Ball, 2010 ; Francis & Reyhner, 2002 ; Jacob, Charron, & da Silveira, 2015a). Toutefois, le peu de matériels pédagogiques et de livres écrits en langue autochtone et destinés aux enfants d'âge préscolaire (Ball, 2007, 2009, 2010 ; Conseil en Éducation des Premières Nations [CEPN], 2002 ; Institut culturel et éducatif montagnais [ICEM], 2007 ; Jacob, 2013) représente un défi avec lequel les enseignants doivent composer dans leur contexte de classe (Jacob, Charron, & da Silveira, 2015b).

L'éducation préscolaire au Québec adopte une approche développementale et offre aux enfants âgés de 4 à 6 ans l'opportunité de découvrir le plaisir d'apprendre tout en jouant ; le jeu est l'un des principes de base du programme d'éducation préscolaire (maternelle 5 ans) québécois (MEQ, 2001). Celui-ci est utilisé par les enseignantes atikamekw et elles l'adaptent à leurs besoins et leur culture (MEQ, 2004). Le programme vise le développement de six compétences afin que les enfants se développent sur les plans moteur, affectif, social, langagier et cognitif, et qu'ils acquièrent des méthodes de travail. Pour développer la quatrième compétence, celle de *Communiquer en utilisant les ressources de la langue*, le programme suggère aux enseignants de mettre en œuvre des interventions éducatives visant à soutenir les enfants dans des situations d'apprentissage liées au développement du langage, par exemple, en faisant des liens entre l'oral et l'écrit, en explorant des symboles et différentes formes d'écriture spontanée, et en leur faisant découvrir des comportements de lecteur et de scripteur (*ibid*). Ce programme reconnaît donc l'importance de développer chez les enfants des compétences en émergence de l'écrit, tout en accordant une place privilégiée au jeu, un contexte d'apprentissage idéal pour eux.

La nécessité de documenter les rôles des enseignants à l'éducation préscolaire en contexte de jeu symbolique pour favoriser l'émergence de l'écrit, dans des cultures différentes des cultures américaines, est un besoin ressenti par la communauté scientifique (Roskos & Neuman, 1993 ; Saracho, 2002). Par ailleurs, une conception erronée du

jeu symbolique et de l'émergence de l'écrit, un manque de formation à cet égard dans la formation initiale ou continue, et un manque de temps pour enrichir les coins de jeu justifient aussi un besoin de formation des enseignants allochtones et autochtones à l'éducation préscolaire (Boudreau & Charron, 2015 ; Jacob et al., 2015b). De plus, les mesures prises par les écoles dans les communautés pour enseigner en langue autochtone ont ouvert la porte au personnel autochtone (MEQ, 2004). Conséquemment, 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 des communautés (Assemblée nationale du Québec, 2007 ; CEPN, 2002). Cette situation engendre des lacunes importantes dans les approches pédagogiques proposées aux enfants pour soutenir leur développement (Institut Tshakapesh, 2017). Il est donc important de documenter les rôles des enseignantes autochtones pour comprendre la manière dont ces praticiennes soutiennent les compétences en émergence de l'écrit des enfants en contexte de jeu symbolique tout en répondant à leurs besoins, dont celui d'être formés (Jacob et al., 2015b).

L'objectif de cette recherche est donc d'analyser les rôles des enseignantes atikamekw à l'éducation préscolaire en contexte de jeu symbolique pour favoriser l'émergence de l'écrit. La prochaine section présente le cadre conceptuel et théorique de cette recherche.

Cadre théorique

Dans cette section, nous décrirons les deux concepts clés de la recherche, soit l'émergence de l'écrit, le jeu symbolique et *les rôles des enseignants en contexte de jeu pour favoriser l'émergence de l'écrit*. Ce dernier sera intégré en tenant compte de la perspective historico-culturelle du jeu dans laquelle s'inscrit cette étude.

Émergence de l'écrit

L'émergence de l'écrit désigne la période de la petite enfance (0 à 6 ans) durant laquelle l'enfant développe des connaissances en lecture et en écriture en interagissant avec des adultes à propos de l'écrit dans son environnement familial, communautaire et dans les contextes éducatifs à la petite enfance, dont l'éducation préscolaire (Battle, 2009 ; Giasson,

2011 ; Thériault & Lavoie, 2004). Avant de lire de manière conventionnelle, les enfants vont développer des compétences dans les différentes composantes de l'émergence de l'écrit (Giasson, 2011 ; Sénéchal, LeFevre, Smith-Chant, & Colton, 2001 ; Whitehurst & Lonigan, 1998, 2001). Bien que certaines composantes de l'émergence de l'écrit puissent être différentes selon les auteurs, le langage oral, la clarté cognitive, la connaissance des lettres, la conscience phonologique et le principe alphabétique font partie du modèle d'apprentissage de la lecture et de l'écriture proposé par Giasson (2011). Dans les communautés autochtones du Québec, les enfants apprendront des concepts liés à l'émergence de l'écrit dans leur langue maternelle et la langue seconde (français ou anglais) selon les interactions vécues avec des adultes à propos de l'écrit. Par exemple, les enfants pourront voir des affiches écrites en français dans leur communauté, notamment à l'épicerie, mais discuteront de celles-ci en langue autochtone. Les histoires racontées par les aînés seront en langue autochtone, alors que celles lues par les parents seront majoritairement en français. Pour certains enfants, les lettres seront apprises dans les deux langues. L'alphabet atikamekw comprend 15 lettres (p-t-k-s-c-tc-m-n-r-w-h-a-e-i-o), dont les sons diffèrent aussi de ceux en français (AtikamekwSipi, 2019). Afin de promouvoir un plein potentiel cognitif chez les enfants, la fonction de littératie en langue autochtone (ex. : écrire et lire des livres, écrire des messages, etc.) doit être valorisée autant que la fonction communicative (Hamers & Blanc, 2000).

Pour développer des compétences en émergence de l'écrit chez les enfants, les recherches montrent que l'enseignement en groupe, en individuel et les périodes de jeu accompagnées par l'adulte sont bénéfiques (Ansari & Purcell, 2017 ; Chien et al., 2010). Comme évoqué dans le contexte de la recherche, le jeu est un contexte idéal où l'enfant découvre de façon ludique et contextualisée des comportements de lecteur et de scripteur. Au Québec, c'est durant les jeux libres accompagnés par l'adulte que les enfants d'âge préscolaire peuvent s'adonner le plus souvent au jeu symbolique dans la classe de maternelle. La prochaine section aborde la perspective historico-culturelle du jeu et les rôles des enseignantes.

Jeu symbolique

Dans la théorie historico-culturelle de Vygotski (1967), la pensée et le langage sont d'origine socioculturelle et s'acquièrent grâce aux relations entre les personnes. Quant

au jeu, il est essentiel et la source principale pour le développement cognitif, affectif, langagier et social de l'enfant. Dans cette perspective, trois critères définissent le jeu : une situation imaginaire créée par l'enfant, l'adoption et l'interprétation de rôles, et l'application de règles correspondant aux rôles de l'enfant dans le jeu. La fonction symbolique du jeu facilite la séparation de la pensée, des actions et des objets. Cette fonction amène l'enfant à voir un objet, mais à agir différemment selon ses propres besoins et ses désirs. Cette séparation amène le développement des idées plus abstraites, dont l'apprentissage de l'écriture. Les actions et les gestes de l'enfant dans le jeu symbolique représentent alors une forme de langage.

Depuis les travaux de Vygotski, plusieurs chercheurs se sont intéressés à l'émergence de l'écrit et au jeu symbolique (voir notamment Boudreau & Charron, 2015 ; Drainville, 2017 ; Hall, 2009 ; Jacob et al., 2015a, b ; Pellegrini, 1980, 1984 ; Pellegrini & Galda, 1993 ; Roskos & Neuman, 1998). La majorité de ces écrits montre un lien étroit entre le jeu symbolique et l'émergence de l'écrit. Dans le jeu symbolique, les enfants créent une situation imaginaire, jouent un personnage et s'inventent des règles selon leurs besoins (Bodrova & Leong, 2009, 2012). Dans cette forme de jeu, l'enfant utilise le langage oral, une des composantes de l'émergence de l'écrit, pour signifier à ses partenaires ses intentions de jeu ou ses représentations mentales. Par exemple, l'enfant mentionne à un autre enfant qu'un bloc devient un lit d'hôpital pour leur contexte de jeu. En pratiquant cette forme de langage et ses représentations mentales, l'enfant a davantage de facilité à se représenter les symboles de l'écriture (Roskos & Neuman, 1998). Aussi, les scénarios de jeu symbolique permettent à l'enfant de développer ses compétences narratives : il apprend le commencement, le milieu et la fin d'une histoire, un peu à la manière de l'écrit d'un livre de lecture. Lorsque les enseignants soutiennent les enfants dans leur scénario de jeu symbolique, ils les amènent au plus haut niveau de jeu symbolique, dit mature (Bodrova & Leong, 2009, 2012) ; ce niveau complexe de jeu contribue alors au développement de l'émergence de l'écrit.

Exercer différents rôles pour favoriser l'émergence de l'écrit. Les recherches portant sur le jeu symbolique ont démontré le rôle d'un environnement riche en écrits ainsi que celui de l'adulte pour permettre aux enfants de développer leurs compétences en émergence de l'écrit (Roskos & Neuman, 1993 ; Saracho, 2002 ; Vukelich, 1994). Lorsqu'une aire de jeu dédiée au jeu symbolique est enrichie de matériels écrits, l'enfant

découvre de façon ludique et contextualisée des comportements de lecteur et de scripteur lui permettant d'augmenter ses compétences en émergence de l'écrit (Morrow, 1990 ; Neuman & Roskos, 1993 ; Vukelich, 1994). En contexte de jeu, l'enseignant peut jouer sept rôles principaux en fonction de sa position dans le jeu, soit en tant que joueur, leadeur ou spectateur (Bodrova & Leong, 2012 ; Saracho, 2002). Lorsqu'il est *joueur*, l'enseignant laisse les enfants amorcer le jeu et il propose du matériel écrit selon les besoins des enfants. En étant *leadeur*, il structure volontairement le jeu des enfants, notamment en organisant l'environnement. Lorsqu'il est *spectateur*, il se tient à l'écart du jeu, mais reconnaît la tentative des enfants en émergence de l'écrit (Neuman & Roskos, 1993 ; Roskos & Neuman, 1993). Dans le premier rôle, celui d'*animateur*, l'enseignant soutient les enfants dans l'activité en émergence de l'écrit à partir de leurs connaissances initiales. Il joue le rôle de *conteur* lorsqu'il lit ou raconte une histoire (ex. : dans un livre, histoire à l'oral). Il est *évaluateur* lorsqu'il interroge les enfants à propos de l'écrit. Il est *guide* lorsqu'il utilise différentes stratégies, comme aider les enfants à planifier le jeu, donner des idées de thèmes aux enfants, choisir des accessoires et du matériel appropriés, nommer les mots affichés, les signes et leurs fonctions. Il est *informateur* lorsqu'il explique de nouveaux mots de vocabulaire. Il est *médiateur* lorsqu'il surveille l'évolution du jeu afin de l'amener vers un jeu symbolique mature, qu'il lie des thèmes, encadre les enfants qui nécessitent du soutien et aide les enfants à résoudre des conflits. Enfin, il est *décideur* puisqu'il prend des décisions spontanées pour suivre les intérêts de jeu et l'activité en émergence de l'écrit des enfants ainsi que des décisions réfléchies à l'égard de la planification. Ce portrait des rôles des enseignants est toutefois incomplet puisqu'il ne permet pas de les situer dans un contexte culturel spécifique, dont celui des classes d'éducation préscolaire en milieu autochtone.

Méthodologie

Pour faire émerger un savoir autochtone, avec des participants autochtones, la présente recherche s'appuie sur le paradigme de recherche autochtone. Dans ce paradigme, la réalité est multiple ; elle n'est jamais un objet, mais plutôt un ensemble de relations (Wilson, 2003, 2008, 2013). Les connaissances se construisent grâce aux composantes de l'environnement, par exemple, les relations entre le chercheur et les participants de l'étude,

l'univers, les animaux, les plantes et l'environnement au complet. Elles se réfèrent aussi à la culture, au temps, au langage, à l'histoire et à la spiritualité. Le respect, la réciprocité et la responsabilité font partie des principes de ce paradigme (Smith, 2012 ; Weber-Pillwax, 2001 ; Wilson, 2008). Une méthodologie dans laquelle le chercheur respecte ces principes éthiques⁵ et maintient une relation de qualité avec les participants s'inscrit dans le paradigme de recherche autochtone (Battiste, 2013 ; Chilisa, 2012 ; Smith, 2012 ; Weber-Pillwax, 2001). La chercheuse a retenu une communauté autochtone pour participer à cette étude à partir du critère de la qualité de la relation (Kovach, 2009 ; Wilson, 2003, 2008, 2013). Un projet de recherche antérieur (Jacob, 2012) ainsi que son travail de consultante l'ont amenée à tisser des liens avec les participantes. D'ailleurs, une relation préexistante à une démarche de recherche est primordiale pour assurer une bonne collaboration entre l'équipe de recherche et les membres de la communauté autochtone (da Silveira, Jacob, Pellerin, & Paul, 2018).

Recherche collaborative

Une recherche collaborative a été menée avec trois enseignantes atikamekw. Selon le modèle de recherche collaborative développé par Desgagné (1997, 2001), cette forme de recherche favorise le développement professionnel des praticiens. L'intention première d'utiliser ce type de méthodologie est le « maillage des expertises », qui consiste à jumeler l'expertise des praticiens à celle du chercheur pour avancer sur un objet de recherche (Proulx, 2013). Dans cette recherche, les praticiennes possèdent une expertise liée à leur culture, leur pratique et leur contexte de classe. La chercheuse possède une expertise des fondements de l'éducation préscolaire, de l'émergence de l'écrit, du jeu symbolique et de la démarche de recherche. Le maillage entre cette méthodologie et le paradigme de recherche autochtone présente une relation féconde entre ces deux mondes. En effet, les deux proposent la participation des Autochtones à la recherche pour répondre à leurs besoins, la mise en valeur de leur « voix » pour construire un nouveau savoir, et le travail du chercheur s'effectue dans le contexte réel des classes permettant alors de tisser des liens étroits avec les participants.

5 Ces principes se retrouvent également dans le Protocole de recherche de l'Assemblée des Premières Nations du Québec et du Labrador (APNQL, 2014).

Le projet s'est déroulé sur une année scolaire et a respecté les trois étapes du modèle proposé par Desgagné : la cosituation, la coopération et la coproduction (Desgagné, 1997, 2001). Dans l'étape de *cosituation*, la chercheuse a négocié avec les participantes le thème de la recherche. Elle a mené des entrevues semi-dirigées pour comprendre la situation initiale de leur classe. Dans l'étape de *coopération*, une activité réflexive, qui se veut un espace leur permettant de se questionner sur leur pratique, a été menée avec les praticiennes (Desgagné, 2001). Dans la présente recherche, cette étape s'est déroulée en quatre boucles itératives comprenant chacune trois phases, soit celles de planification, de mise en pratique dans la classe et d'analyse réflexive. Une rencontre permettait de planifier un coin de jeu enrichi de matériels écrits et de réfléchir aux rôles favorisant l'émergence de l'écrit. Une fois le coin aménagé dans la classe, les enseignantes jouaient avec les enfants. Un retour réflexif était ensuite réalisé avec les enseignantes pour qu'elles expliquent leur pratique. Quatre coins de jeu enrichis de matériels écrits ont été planifiés : le restaurant, l'hôpital, la construction et la chasse. Par exemple, pour le coin de la chasse, des revues, des livres, du papier, des crayons et des mots atikamekw représentant certains objets ont été ajoutés. Rappelons que la langue privilégiée à l'oral et à l'écrit par les enseignantes est l'atikamekw, la langue autochtone parlée dans la communauté concernée. Toutefois, selon leurs connaissances de leur langue maternelle, certains mots et expressions étaient dits en français. La troisième étape, celle de *coproduction*, consiste à la publication des résultats de la recherche. Ses retombées, dont le développement professionnel des enseignantes et le matériel créé et utilisé (les coins de jeu symbolique enrichis de matériels écrits), sont aussi des produits de cette coproduction.

Participantes

Trois enseignantes atikamekw à l'éducation préscolaire d'une communauté autochtone ont participé au projet. Elles possèdent des formations variées : une enseignante a obtenu son diplôme de baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire, et enseigne en maternelle 5 ans depuis 6 ans ; une autre détient une attestation d'études collégiales en petite enfance et enseigne en maternelle 4 ans depuis 6 ans ; la troisième n'a aucun diplôme postsecondaire et enseigne en maternelle 5 ans depuis le commencement de l'année scolaire.

Outils de collecte de données

Dans ce projet de recherche, plusieurs outils de collecte de données ont été utilisés. Une entrevue semi-dirigée a été réalisée avec chacune des enseignantes pour comprendre et expliciter leur perspective individuelle (Savoie-Zajc, 2009) du jeu symbolique et de l'émergence de l'écrit, et dresser le portrait initial des classes afin d'élaborer conjointement un projet répondant à leurs besoins. Une seconde entrevue, réalisée à la fin du projet, a dressé un bilan de la recherche et a redonné la parole aux participantes. Quatre rencontres réflexives ont aussi servi d'outils de collecte de données. Chacune de ces rencontres a été enregistrée et transcrite afin d'analyser le corpus de données. Dans les recherches collaboratives, ces rencontres sont des moments privilégiés permettant aux acteurs impliqués de coconstruire de nouvelles connaissances (Desgagné, 2001). Le chercheur peut donc y collecter des données de recherche et les participants peuvent se développer professionnellement (Desgagné, Bednarz, Lebus, Poirier, & Couture, 2001). Enfin, durant les mises en pratique, la chercheuse consignait des notes d'observation dans son journal de bord tout en accompagnant les enseignantes qui en manifestaient le besoin. Ce journal contenait aussi des notes sur la narration des événements, les étapes de la recherche, les difficultés rencontrées et les problèmes éthiques auxquels le chercheur en recherche qualitative peut être confronté (Baribeau, 2005 ; Plante, 2005 ; Roy, 2009). La triangulation de l'ensemble de ces outils assure une rigueur scientifique et une plus grande validité des savoirs (Savoie-Zajc, 2011).

Analyse des données

Une analyse qualitative a été privilégiée pour interpréter rigoureusement les données par une démarche explicite ayant une finalité narrative (Paillé, 2011). L'analyse en mode d'écriture, combinée à l'analyse de contenu (Paillé & Mucchielli, 2013), a servi à cette fin. L'analyse en mode d'écriture permettait d'écrire un récit tenant compte du déroulement de la recherche selon l'ordre chronologique des événements. Malgré le souhait de la chercheuse de retourner ce récit aux participantes à des fins de validation, celles-ci ont décliné l'offre. Par la suite, l'analyse de contenu a été utilisée pour mettre au jour la signification donnée à un phénomène (Mayer & Deslauriers, 2000), tout en laissant place à l'émergence de nouvelles catégories (Mucchielli, 1991). Trois sous-étapes ont été nécessaires : une classification théorique des rôles des enseignants à l'éducation

préscolaire à partir des écrits scientifiques, une classification des rôles des enseignantes atikamekw à partir de récurrences de cas, puis la mise en relation de ces rôles avec les rôles théoriques issus de la littérature.

Résultats

Les résultats montrent que les enseignantes atikamekw exercent cinq rôles en contexte de jeu symbolique pour favoriser l'émergence de l'écrit : conteur, guide, informateur, médiateur et décideur. Ces rôles, tirés de la pratique, sont le résultat de la mise en place des coins de jeu symbolique enrichis de matériels écrits, élaborés conjointement avec la chercheuse, et de son accompagnement dans la démarche réflexive collaborative. Les cinq rôles seront décrits ci-dessous.

Conteur

Dans ce rôle, l'enseignante lit ou raconte une histoire aux enfants avec le support d'un livre, leur pose des questions et les aide à prédire les événements. Les enseignantes atikamekw lisent des livres aux enfants dans le coin de l'hôpital, de la construction et de la chasse. Dans le coin du restaurant, ce rôle n'est pas incarné par les enseignantes puisqu'aucun livre n'a été ajouté. C'est dans le coin de jeu du thème de la chasse que les enseignantes prennent le temps de lire des livres aux enfants. Trois raisons expliquent cette situation. D'abord, une tente a été ajoutée comme accessoire de jeu, ce qui permet aux enfants et à l'enseignante de se rassembler. De cette manière, l'enseignante B confirme que : « c'était plus facile l'attention dans la tente » (Ens. B, 22/04/15). Ensuite, les livres dans le coin de la chasse sont écrits en atikamekw, ce qui n'est pas le cas de ceux contenus dans les autres thématiques. Lorsqu'ils sont écrits en français, les enseignantes ont plus de difficulté à faire la lecture aux enfants. L'enseignante A souligne : « Je trouve ça difficile. Faut que je le lise avant, l'histoire. Puis je le traduis après » (Ens A., 10/12/14). Enfin, les enseignantes ont accumulé de l'expérience, acquis des connaissances et se sentent plus en confiance grâce à l'accompagnement de la chercheuse, ce que l'enseignante B confirme : « J'avais plus d'expérience aussi » (Ens. B, 13/05/15).

Guide

Dans le rôle de guide, les enseignantes planifient des activités, aménagent l'environnement et organisent le matériel dont les enfants auront besoin pour jouer. Les enseignantes atikamekw exercent ce rôle qui se déploie dans l'utilisation de stratégies pour étayer le jeu des enfants et les amener vers un jeu symbolique mature (Bodrova & Leong, 2012). Cinq de ces stratégies seront décrites : donner des idées de thèmes pour prolonger l'expérience des enfants, choisir des accessoires et des jouets appropriés, planifier le jeu, encourager les enfants à écrire et être un modèle de scripteur.

Donner des idées de thèmes pour prolonger l'expérience des enfants. Avant la mise en place du projet de recherche, les coins de jeu symbolique, dans chacune des classes de l'école concernée, demeuraient identiques tout au long de l'année. Le coin ayant comme thématique la maison comportait du matériel de jeu, tels des poupées, une cuisinière, des vêtements pour les poupées, des aliments de plastique et de la vaisselle. Le manque de temps pour enrichir les coins de jeu, le peu de formation sur la manière de les aménager et un budget limité pour acheter du matériel figurent parmi les raisons évoquées par les enseignantes. Lors des rencontres de planification, elles ont émis des idées de thèmes de jeu symbolique qu'elles souhaitaient exploiter dans leur classe et qui correspondaient aux champs d'intérêt, aux besoins ou à leur culture des enfants : princesse, école, salon de coiffure, clinique dentaire, construction et chasse. Elles ont choisi de conserver les thèmes de la construction et de la chasse, et ont accepté à l'unanimité d'intégrer les thèmes du restaurant et de l'hôpital proposés par la chercheuse. Les quatre thèmes choisis correspondent ainsi aux repères culturels des enfants : ceux-ci peuvent aller manger au restaurant situé dans leur communauté (restaurant), consulter un travailleur de la santé au centre de santé (hôpital), voir l'avancement de la construction de leur nouvelle école primaire (construction) et pratiquer une activité traditionnelle avec leur famille, comme la chasse ou la pêche (chasse).

Choisir des accessoires et des jouets appropriés. Les enseignantes ont judicieusement sélectionné du matériel de jeu, des accessoires, des jouets et des déguisements correspondant au thème des coins de jeu. À partir des idées des

enseignantes, la chercheuse a acheté le matériel dans les magasins à grande surface⁶. Pour le matériel écrit, les enseignantes ont proposé d'ajouter du papier, des crayons et des revues (même si celles-ci sont écrites en français). La chercheuse a proposé d'ajouter des livres liés à la thématique ; les enseignantes ont accepté de les ajouter, même s'ils sont écrits en français. Elles choisirent ensuite les mots à afficher pour chacun des coins de jeu. À titre d'exemples, pour le thème de l'hôpital, elles écrivent les parties du corps humain en atikamekw pour les afficher dans le bureau du médecin ; pour le thème de la construction, des mots sont affichés en français (ex. : outils, architecte) : comme les enseignantes ne connaissent pas leur appellation en atikamekw, elles emploient le français. Dans le thème de la chasse, un thème proche de la culture autochtone, tous les mots affichés (ex. : le nom des animaux) sont écrits en atikamekw.

Planifier le jeu. Les enseignantes soutiennent les enfants pour planifier leur jeu et pour jouer des personnages afin de les amener vers le jeu symbolique mature. Cette stratégie n'est pas mise en pratique dans le coin thématique du restaurant puisque les enfants sont habitués à jouer à ce thème, similaire à celui de la maison. Dans les autres coins, les enseignantes expliquent aux enfants les rôles qu'ils peuvent tenir. Par exemple, l'enseignante A explique à un enfant des actions que le secrétaire peut jouer, comme celle de « noter les rendez-vous dans un dossier » (Mise en pratique, Ens. A, 17/02/15). Dans le coin de la construction, cette enseignante aide aussi les enfants à choisir un personnage de jeu, comme l'électricien, le plombier ou l'architecte : « Au début, je construisais. Puis, je proposais aussi aux enfants d'être untel. C'est ça que j'ai fait, pour [...] qu'ils sachent c'est quoi les rôles qu'il y a là-dedans » (Ens. A, 24/03/15). Dans le coin de la chasse, les enfants de la communauté semblent déjà habitués à jouer à ce thème à l'extérieur de la classe et ne semblent pas avoir besoin d'aide pour commencer le jeu. L'enseignante C confirme qu'elle n'a pas aidé les enfants à planifier les personnages : « Je n'ai pas dit, quand on va commencer, c'est qui va aller chasser ou pêcher » (Réflexif, Ens. C, 22/04/15).

6 Les communautés autochtones au Québec ne possèdent ni magasin de jouets ni magasin à grande surface. La chercheuse a acheté le matériel à l'extérieur de la communauté grâce à sa bourse d'études doctorales financée par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH).

Encourager les enfants à écrire. Les enseignantes encouragent les enfants à écrire principalement des chiffres et leur prénom. L'enseignante A explique la manière dont elle encourage un enfant à écrire dans son rôle de médecin : « Il y a un enfant, qui a pris la température d'un enfant. Je lui ai dit, écris le chiffre qui apparaît. Et j'ai dit à l'enfant, tu prendras en note le prochain rendez-vous. Il a fait semblant d'écrire » (Ens. A, 17/0215). Dans cet exemple, l'écriture des chiffres se fait dans un contexte ludique d'apprentissage et est intégrée au jeu symbolique, ce qui est bénéfique pour les apprentissages des enfants d'âge préscolaire.

Être un modèle de scripteur. Les enseignantes sont un modèle de scripteur pour les enfants et écrivent principalement des chiffres et des lettres lors des modélisations. Par exemple, dans le coin de la construction, l'enseignante C souligne : « Moi ce que je faisais, c'était des chèques [...], puis les enfants choisissaient les chiffres et moi j'écrivais » (Ens. C, 15/04/15). La chercheuse soutient les enseignantes dans cette stratégie durant les mises en pratique. Par exemple, « je suggère aux enseignantes d'écrire de vrais mots, la paye, et de le mentionner aux enfants. L'enseignante gribouille au lieu d'écrire des mots ou des phrases » (Mise en pratique, note de la chercheuse, 25/03/15). Après la suggestion de la chercheuse, les enseignantes écrivent spontanément des mots en français, sauf pour le coin de la chasse, où elles écrivent le nom des animaux en atikamekw sur un calepin. Par exemple, une enseignante « dessine un poisson et écrit le mot *names*⁷ », (Mise en pratique, Ens. A, 21/04/15), un mot atikamekw connu par la majorité des enfants fréquentant cette classe et dont plusieurs connaissent son appellation en français.

Informateur

Dans le rôle de l'informateur, l'enseignante procure de nouvelles informations ou révise les anciennes. Elle donne des informations sur la signification de mots de vocabulaire. Les enseignantes mettent en pratique ce rôle en expliquant des mots de vocabulaire méconnus des enfants. Dans le thème de l'hôpital, un enfant pointe du doigt un objet, un thermomètre, et demande à l'enseignante A ce que c'est. Celle-ci lui mentionne le nom de

7 *Names* est un mot atikamekw qui signifie « poisson ».

l'objet et en précise la fonction. Non seulement elle lui donne verbalement l'appellation du mot et sa fonction, mais en plus, elle l'invite à « noter la température du patient qui est inscrite sur le thermomètre » (Mise en pratique, Ens. A, 17/02/15).

Médiateur

Dans le rôle de médiateur, l'enseignante s'assure de faire la médiation entre les enfants et les activités, le matériel et les consignes afin d'optimiser leur apprentissage. Pour maintenir l'intérêt des enfants dans le jeu symbolique, l'enseignante utilise une stratégie : elle modélise comment les thèmes de jeu peuvent être reliés. Par exemple, l'enseignante B établit le lien entre les thèmes du restaurant et de l'hôpital. Durant la mise en pratique, elle est assise au restaurant et elle tient dans ses bras deux poupées. Celles-ci tombent au sol. Elle suggère aux enfants de se rendre à l'hôpital : « Mais mes bébés, ils sont tombés. J'ai eu l'idée de proposer, d'appeler l'ambulance [...] j'ai proposé, ils ont embarqué » (Ens. B, 29/01/15). Cette stratégie spontanée de l'enseignante encourage les enfants à élaborer leur scénario dans le jeu symbolique ; elle les aide à atteindre un niveau complexe de jeu symbolique mature et sollicite aussi leur langage oral, une des composantes de l'émergence de l'écrit.

Décideur

Le rôle de décideur est souvent intégré aux autres rôles, puisque l'enseignant prend des décisions réfléchies ou spontanées relatives aux activités en émergence de l'écrit. À titre d'exemple, les enseignantes ont pris des décisions réfléchies quant aux thèmes, au matériel de jeu, et au matériel écrit qui composeraient chacun des coins de jeu, afin que ceux-ci puissent rejoindre les champs d'intérêt, les besoins ainsi que la culture des enfants. Par exemple, la chercheuse a proposé d'ajouter une boussole dans le coin de la chasse ; ce matériel de jeu peut permettre d'enrichir les scénarios des enfants et de s'approprier l'écrit (ex. : chiffres, direction). Toutefois, il n'est pas représentatif de la culture autochtone, comme le dit l'enseignante A. « On n'en a pas de besoin nous autres ! » (Planification, Ens. B, 15/04/15). Elle précise que les membres de la communauté n'utilisent pas ce matériel lorsqu'ils vont chasser ou se promener dans le bois. Au final, même si la boussole a été conservée pour enrichir les scénarios des enfants, aucune enseignante ne l'a utilisée. Les enseignantes prennent des décisions

spontanées à l'égard du jeu des enfants, du matériel et de leurs rôles durant les mises en pratique. Par exemple, elles introduisent un nouveau thème de jeu pour susciter l'intérêt des enfants (thème de l'hôpital dans le coin restaurant). Elles encouragent les enfants à écrire selon le thème de jeu. Par exemple, dans le coin de jeu de l'hôpital, l'enseignante B suit l'intérêt de l'enfant et l'encourage à écrire en lui montrant la norme orthographique du mot affiché : « [...] Il a demandé comment écrire *mackiki*⁸ 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).

En somme, ce projet de recherche a donc mené à dégager cinq rôles exercés par trois enseignantes atikamekw, dont ceux de conteur, guide, informateur, médiateur et décideur. Ces rôles sont tirés de leur pratique enseignante, grâce à la mise en place de quatre coins de jeu enrichis de matériels écrits élaborés conjointement par la chercheuse et les enseignantes.

Discussion

Cette recherche a permis de mettre au jour des informations pertinentes concernant les rôles de trois enseignantes atikamekw à l'éducation préscolaire en contexte du jeu symbolique pour favoriser l'émergence de l'écrit. Il en ressort que ces rôles sont similaires à ceux des études antérieures (Bodrova & Leong, 2012 ; Neuman & Roskos, 1993 ; Roskos & Neuman, 1993 ; Saracho, 2002), et ce, même si certaines enseignantes n'ont pas reçu de formation sur les thèmes du jeu symbolique et de l'émergence de l'écrit. Ainsi, les enseignantes participantes sont entrées dans une démarche réflexive concernant leur pratique. En présence de la chercheuse et grâce à l'apport des coins de jeu symbolique enrichis de matériels écrits, les rôles de conteur, guide, informateur, médiateur et décideur ont été exercés par les enseignantes. Deux rôles sont absents de la pratique des trois enseignantes, ceux d'animateur et d'évaluateur (Saracho, 2002). 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 vieux

8 Ce mot signifie « médicament ».

concept (déjà connu des enfants) et invite les enfants à répondre aux questions ou à se poser des questions en lien avec le concept. Pour que ces rôles puissent être tenus, les enseignantes atikamekw doivent engager les enfants dans des conversations de résolution de problèmes à propos de l'écrit ; 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 ; et les amener à faire des liens entre les concepts de l'écrit appris antérieurement et les apprentissages qu'ils sont en train de réaliser. Ces deux rôles sont probablement complexes à incarner pour ces enseignantes, puisqu'ils exigent un bagage de connaissances sur la langue qu'elles ne possèdent peut-être pas en atikamekw. De plus, on sait que certaines cultures ont tendance à privilégier le dialogue, alors que d'autres favorisent davantage les démonstrations et l'apprentissage par observation (van Kleeck, 2010), ce qui est peut-être le cas dans la communauté concernée dans cette étude. Toutefois, Peltier (2017) souligne que le jeu dans les contextes éducatifs de la petite enfance est une occasion pour les enseignantes de transmettre des savoirs autochtones (sur l'environnement, les animaux, les plantes, les relations avec la famille) aux enfants par le dialogue et le langage oral. Les trois enseignantes ont certainement transmis des savoirs autochtones en jouant avec les enfants. Par exemple, Eisazadeh, Rajendram, Portier et Peterson (2017) soulignent que les enfants intègrent dans leurs récits narratifs des scénarios de jeu des activités culturelles, telles la chasse et la pêche, permettant de construire leur identité culturelle, ce qui peut être le cas dans cette étude. Toutefois, les trois enseignantes ne se sont pas toujours attardées à la manière de dialoguer à propos du langage écrit. Des enregistrements audios ou vidéos ajouteraient des informations pertinentes relativement aux interactions enseignante/enfants. D'autres rôles des enseignantes auraient pu être relevés ou des précisions auraient pu être apportées aux données déjà recueillies. Cependant, dans certaines communautés autochtones, dont celle où s'est déroulé le projet, l'utilisation de tels outils peut engendrer une certaine méfiance puisque plusieurs participants peuvent se sentir observés et épiés (Smith, 2012).

Les cinq rôles dégagés de l'observation et des rencontres avec les trois enseignantes de cette étude doivent aussi être situés dans les particularités propres au contexte scolaire atikamekw dans lequel la recherche s'est déroulée. Ces particularités concernent l'utilisation de la langue pour éveiller les enfants à l'écrit. Même si la langue atikamekw est privilégiée à l'éducation préscolaire, force est de constater que le français occupe une place importante dans la classe. Par exemple, les enseignantes utilisent certains

mots à l'oral en français ; en contexte de jeu, elles écrivent en français avec les enfants, surtout lorsque le thème de jeu rejoint peu leur culture. De plus, certains mots affichés dans les coins de jeu sont en français, soit parce qu'ils sont inexistantes en atikamekw ou parce que les enseignantes n'en connaissent pas l'appellation dans cette langue. Enfin, les enseignantes sont sensibles à l'importance de développer l'émergence de l'écrit des enfants, et c'est la raison pour laquelle elles choisissent d'ajouter des livres et des revues en français ; elles ressentent néanmoins la pression sociale des décisions prises par les membres de leur communauté à l'égard de la valorisation de la langue atikamekw dans les classes d'éducation préscolaire. 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). Aucune recherche antérieure ne semble s'être penchée sur le niveau de littératie des Autochtones dans leur langue maternelle. Sans avoir reçu de formation pour apprendre l'écrit en langue autochtone, les enseignantes participantes ont peut-être un niveau de littératie dans leur langue maternelle leur permettant de fonctionner au quotidien, tout en ayant de la difficulté à réaliser des tâches plus complexes liées à l'écrit (ex. : écrire des phrases ou des textes variés). Il serait fort pertinent d'obtenir des données sur le niveau de littératie des Autochtones afin d'agir sur cette compétence pour l'améliorer (Hot, 2010). Cela ne pourrait qu'être bénéfique pour les enfants d'âge préscolaire. Des modèles de lecteur et de scripteur en langue autochtone leur permettraient un contexte d'apprentissage significatif, ce qui aurait un impact sur la sauvegarde et la revitalisation des langues autochtones et des savoirs qui y sont rattachés (Assemblée nationale du Québec, 2007 ; de la Sablonnière et al., 2011), assurant du même coup la transmission de l'identité autochtone (Burns, Espinosa, & Snow, 2003 ; Castellano, 2008 ; Norris, 2007).

Conclusion

Cet article a présenté les résultats d'une recherche collaborative menée avec trois enseignantes atikamekw pour comprendre leurs rôles en contexte de jeu symbolique pour favoriser l'émergence de l'écrit. Le contexte de jeu a amené les enseignantes à s'engager dans des expériences concrètes et ludiques avec les enfants de leur classe et cinq rôles en sont ressortis, soit ceux de conteur, de guide, d'informateur, de médiateur et de décideur.

Le langage oral et le langage écrit, souvent situés dans un espace dichotomique, se sont côtoyés à travers les situations de jeu, des expériences significatives pour les enfants. Les enseignantes, en intégrant l'émergence de l'écrit au jeu symbolique, ont ouvert une porte d'entrée sur la littératie répondant aux besoins des enfants et respectant les traditions autochtones de l'oralité. Une des forces de cette recherche est l'utilisation de la recherche collaborative qui a notamment permis de combiner la recherche à la formation des praticiennes. Le développement professionnel qui en a résulté et la production de matériel, dont les coins de jeu symbolique enrichis de matériels écrits, ont répondu à leurs attentes. Ce type de recherche a aussi maillé les expertises de la chercheuse à celle des participantes en reconnaissant leurs savoirs autochtones et en le faisant émerger pour la communauté scientifique et la communauté de pratique, tout en respectant les principes du paradigme de recherche autochtone. Une des limites de cette étude est sans contredit qu'aucun enregistrement audiovisuel n'a été réalisé pour les périodes de jeu. Rappelons que les enseignantes jouaient avec les enfants en langue atikamekw, une langue que la chercheuse ne maîtrise pas. Même si elles discutaient de leur pratique en français avec la chercheuse, des enregistrements auraient permis de faire émerger d'autres exemples de pratique. D'autres recherches devront être réalisées avec des enseignantes autochtones à l'éducation préscolaire pour mieux comprendre leurs interactions verbales en situation de jeu avec les enfants et la manière dont elles les soutiennent dans l'apprentissage de la langue autochtone ; les études avec des enseignantes et des enfants autochtones sont encore peu nombreuses dans les écrits scientifiques. Des recherches dites participatives répondant aux besoins des communautés permettraient d'assurer le bon déroulement et la pérennité des projets de recherche en contexte autochtone.

Références

- Ansari, A. & Purtell, K. M. (2017). Activity settings in full-day kindergarten classrooms and children's early learning. *Early Childhood Research Quarterly*, 38, 23–32. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2016.09.003>
- Assemblée des Premières Nations du Québec et du Labrador [APNQL]. (2014). *Protocole de recherche des Premières Nations au Québec et au Labrador*. Repéré à http://cssspnql.com/docs/default-source/centre-de-documentation/protocole_recherche_fr_web.pdf?sfvrsn=2
- Assemblée nationale du Québec. (2007). Commission de l'éducation : Mandat d'initiative portant sur la réussite scolaire des Autochtones. Accessible par <http://www.assnat.qc.ca/fr/travaux-parlementaires/commissions/ce/mandats/Mandat-4287/index.html>
- AtikamekwSipi. (2019). Alphabet. Repéré à <http://www.atikamekwsipi.com/fr/services/services-educatifs-linguistiques-et-culturels/alphabet>
- Ball, J. (2007). *Aboriginal young children's language and literacy development: Research evaluating progress, promising practices, and needs*. Repéré à <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. *The Canadian Modern Language Review*, 66(1), 19–47.
- Ball, J. (2010). *Promoting young indigenous children's emergent literacy in Canada*. Repéré à <http://www.ecdip.org/docs/pdf/Emergent%20literacy%20Revised%20Apr%2027%20811.pdf>
- Baribeau, C. (2005). L'instrumentation dans la collecte de données : le journal de bord du chercheur. *Recherches qualitatives, Hors série(2)*, 98–114.
- Battiste, M. (2013). *Decolonizing education : Nourishing the learning spirit*. Saskatoon, SK: Purich Publishing.
- Battle, D. E. (2009). Multiculturalism, language and emergent literacy. Dans P. M. Rhyner (dir.), *Emergent literacy and language development: Promoting learning in early childhood* (p. 192–234). New York, NY: The Guilford Press.

- Bodrova, E. & Leong, D. J. (2009). Play and early literacy : A vygotkian approach. Dans K. A. Roskos et J. F. Christie (dir.), *Play and literacy in early childhood : Research from multiple perspectives* (2^e éd.) (p. 185–200). New York, NY: Routledge.
- Bodrova, E. & Leong, D. J. (2012). *Les outils de la pensée : l'approche vygotkienne dans l'éducation à la petite enfance*. Québec, QC: Presses de l'Université du Québec.
- Boudreau, M. & Charron, A. (2015). Aménagement d'une aire de jeu symbolique et émergence de l'écrit. Dans C. Bouchard, A. Charron & N. Bigras, *Actes de colloque : Le jeu en contextes éducatifs pendant la petite enfance* (p. 107–121). Communication présentée au 81^e congrès de l'AFCAS, à Québec, les 7 et 8 mai 2013. Repéré sur le site du CRIRES à https://lel.crires.ulaval.ca/sites/lel/files/bouchard_charron_bigras_2015.pdf
- Burns, S., Espinosa, L., & Snow, C. E. (2003). Débuts de la littératie, langue et culture : perspective socioculturelle. *Revue des sciences de l'éducation*, 29(1), 75–100.
- 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. Repéré à http://publications.gc.ca/collections/collection_2008/policyresearch/CP12-1-10-1F.pdf
- Chien, N. C., Howes, C., Burchinal, M., Pianta, R. C., Ritchie, S., Bryant, D. M., . . . Barbarin, O. A. (2010). Children's classroom engagement and school readiness gains in prekindergarten. *Child development*, 81(5), 1534–1549. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01490.x>
- Chilisa, B. (2012). *Indigenous research methodologies*. Thousand Oaks, CA : SAGE Publications.
- Conseil en Éducation des Premières Nations (CEPN). (2002). *La destinée de l'éducation pour les enfants des Premières Nations : Domaines prioritaires d'intervention*. Wendake, QC : l'auteur.
- Cocoo, 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, QC : Publications du Québec.

- da Silveira, Y. (2012). Développer la littératie pour l'élève autochtone, un parcours à obstacles ! *Québec Français*, (166), 50–52.
- da Silveira, Y., Jacob, E., Pellerin, G., & Paul, V. (2018). Relation de confiance, un ancrage incontournable en contexte de recherche autochtone : témoignages de recrutement de participants atikamekws inuit, anicinapek et innus en éducation. Dans A. Marin, B. Eysermann, & M. T. Giroux (dir.), *Recrutement et consentement en recherche : réalité et défis éthiques* (p. 147–160). <https://doi.org/10.17118/11143/14113>
- de la Sablonnière, R., Osborne, E., & 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, QC: Presses de l'Université du Québec.
- 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. <https://doi.org/10.7202/031921ar>
- 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, QC: Les presses de l'Université Laval.
- Desgagné, S., Bednarz, N., Lebus, P., Poirier, L., & 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. <https://doi.org/10.7202/000305ar>
- Drainville, 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, Abitibi-Témiscamingue). Repéré à <http://depositum.uqat.ca/id/eprint/717>
- Drapeau, L. (2011). *Les langues autochtones du Québec : un patrimoine en danger*. Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Duff, P. A. & 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. <https://doi.org/10.3138/cmlr.66.1.009>
- Eisazadeh, N., Rajendram, S., Portier, C., & Peterson, S. S. (2017). Indigenous children's use of language during play in rural northern Canadian kindergarten classrooms. *Literacy Research: Theory, Method, and Practice*, 66(1), 293–308. <https://doi.org/10.1177/2381336917719684>
- Fraternité des Indiens du Canada. (1972). *La maîtrise indienne de l'éducation indienne, déclaration de principe*. Ottawa, QC: l'auteur. Repéré à <http://www.avenir-future.com/pdf/maitrise%20indienne%20de%20l%27éducation%20fra.pdf>
- Francis, N. & Reyhner, J. A. (2002). *Language and literacy teaching for indigenous education: A bilingual approach*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Giasson, J. (2011). *La lecture : apprentissage et difficultés*. Montréal, QC: Gaëtan Morin.
- Hall, N. (2009). Literacy, play, and authentic experience. Dans K. A. Roskos & J. F. Christie (dir.), *Play and literacy in early childhood : Research from multiple perspectives* (2^e éd., p. 169–184). New York, NY: Routledge.
- Hamers, J. F. & Blanc, M. H. A. (2000). *Bilinguality and bilingualism* (2^e éd.). New York, NY: Cambridge University Press.
- Hot, A. (2010). *Écrire et lire la langue inuit : choix linguistiques contemporains à Iqaluit et Igloolik, Nunavut* (Thèse de doctorat, Université Laval, Québec). Repéré à <http://hdl.handle.net/20.500.11794/21321>
- Institut culturel et éducatif montagnais (ICEM). (2007). *Rapport d'activités : colloque sur la langue innue*. Communication présentée au colloque « Uauitetau innu-aimun, aimuatamutau mamu » (Parlons de la langue innue, discutons-en ensemble), tenu du 21-25 mai 2007 à Sept-Îles, Québec.
- Institut Tshakapesh. (2017). *Rapport Uipat Tutetau / Agir tôt Littératie : littératie en bas âge*. Uashat, QC : Direction des services éducatifs.
- Jacob, E. (2012). *L'environnement familial de jeu de l'enfant atikamekw âgé de deux à quatre ans : la perspective de la mère et son implication dans le jeu symbolique* (Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Chicoutimi, Chicoutimi). Repéré à <https://constellation.uqac.ca/2731/1/030329557.pdf>

- Jacob, E. (2013). L'implication des mères atikamekw dans le jeu symbolique de leur enfant. Dans G. Maheux & R. Gauthier (dir.), *La formation des enseignants inuit et des Premières Nations : problématiques et pistes d'action* (p. 9–30). Québec, QC: Presses de l'Université du Québec.
- Jacob, E., Charron, A., & da Silveira, Y. (2015a). Pretend play and emergent literacy for Aboriginal children. *International Journal of Holistic Early Learning and Development*, 1, 39–52.
- Jacob, E., Charron, A., & da Silveira, Y. (2015b). Le jeu symbolique pour favoriser l'émergence de l'écrit des enfants autochtones en contexte de maternelle : possibilité et défis pour les enseignants autochtones. *Revue de la persévérance et de la réussite scolaires chez les premiers peuples*, 1, 80–83.
- Kovach, M. (2009). *Indigenous methodologies: Characteristics, conversations, and contexts*. Toronto, ON: University of Toronto Press.
- Mayer, R. & 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, F. Ouellet, M.-C. Saint-Jacques, D. Turcotte et collaborateurs (dir.), *Méthodes de recherche en intervention sociale* (p. 159–189). Montréal, QC: Gaëtan Morin.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire. Enseignement primaire*. Québec : Gouvernement du Québec. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/prform2001.pdf
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2004). L'éducation des populations scolaires dans les communautés autochtones du Québec. *Bulletin statistique de l'éducation*, (30), 1–27. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/Bulletin_30.pdf
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES). (2017). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire 4 ans*. Québec, QC: Gouvernement du Québec. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PFEQ/Prescolaire_4ans.pdf

- Morris, L. & O’Sullivan, D. (2007). *L’acquisition du français ou de l’anglais langues secondes par les élèves autochtones de la maternelle à la 6^e année du primaire : les défis à relever* (Rapport de recherche). Montréal, QC: Université du Québec à Montréal. Repéré à http://www.frqsc.gouv.qc.ca/documents/11326/448958/PC_MorrisL_rapport+2007_Acquisition-francais-anglais/6a95b579-b302-49f8-afef-2ebf1af398da
- Morris, L. (2015). L’évaluation du développement lexical chez les jeunes Innus : l’importance d’assurer un suivi en deux langues. *Revue de la persévérance et de la réussite scolaires chez les Premiers Peuples*, 1, 84–87. Repéré à <https://mobile.eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/35815/revue-perseverance-reussite-scolaires-premiers-peuples-1-2015.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Morrow, L. M. (1990). Preparing the classroom environment to promote literacy during play. *Early Childhood Research Quarterly*, 5(4), 537–554. [https://doi.org/10.1016/0885-2006\(90\)90018-V](https://doi.org/10.1016/0885-2006(90)90018-V)
- Mucchielli, R. (1991). *L’analyse de contenu des documents et des communications* (13^e éd.). Paris, France: ESF Éditeur.
- Neuman, S. B. & 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. <https://psycnet.apa.org/doi/10.2307/1163191>
- Norris, M. J. (2007). Langues autochtones au Canada : nouvelles tendances et perspectives sur l’acquisition d’une langue seconde. *Tendances sociales canadiennes* (no 11-008 au catalogue de Statistique Canada), 21–29. Repéré à <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/11-008-x/2007001/pdf/9628-fra.pdf>
- Paillé, P. (2011). Les conditions de l’analyse qualitative : Réflexions autour de l’utilisation des logiciels. *SociologieS [En ligne]*. Repéré à <https://journals.openedition.org/sociologies/3557>
- Paillé, P. & Mucchielli, A. (2013). *L’analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (3^e éd.). Paris, France: Armand Colin.
- Pellegrini, A. D. & Galda, L. (1993). Ten years after: A reexamination of symbolic play and literacy research. *Reading Research Quarterly*, 28(2), 162–175.

- Pellegrini, A. D. (1980). The relationship between kindergartners' play and achievement in prereading, language, and writing. *Psychology in the Schools*, 17(4), 530–535. [https://doi.org/10.1002/1520-6807\(198010\)17:4%3C530::AID-PITS2310170419%3E3.0.CO;2-A](https://doi.org/10.1002/1520-6807(198010)17:4%3C530::AID-PITS2310170419%3E3.0.CO;2-A)
- Pellegrini, A. D. (1984). The effect of dramatic play on children's generation of cohesive text. *Discourse Processes*, 7(1), 57–67. <https://doi.org/10.1080/01638538409544581>
- Peltier, S. (2017). An Anishinaabe perspective on children's language learning to inform "seeing the aboriginal child". *Language and Literacy*, 19 (2), 4–19. <https://doi.org/10.20360/G2N95C>
- Pitawanakwat, B. (2016). Anishinaabemowin Oodenang. Préservation et revitalisation d'une langue citadine autochtone. *Droit et culture*, 72(2), 79–108.
- Plante, B. (2005). Cheminement éthique d'un chercheur engagé en recherche collaborative. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(2), 417–440. <https://doi.org/10.7202/012763ar>
- 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, France: L'Harmattan.
- Roskos, K. & Neuman, S. B. (1993). Descriptive observations of adults' facilitation of literacy in young children's play. *Early Childhood Research Quarterly*, 8(1), 77–97. [https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/S0885-2006\(05\)80099-7](https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/S0885-2006(05)80099-7)
- Roskos, K. & Neuman, S. B. (1998). Play as an opportunity for literacy. Dans O. N. Saracho & B. Spodek (dir.), *Multiple perspectives on play in early childhood education* (p. 100–115). Albany, NY: State University of New York Press.
- Roskos, K., Christie, J., Widman, S., & Holding, A. (2010). Three decades in: Priming for meta-analysis in play-literacy research. *Journal of Early Childhood Literacy*, 10(1), 55–96. <https://doi.org/10.1177/1468798409357580>
- Roy, S. N. (2009). L'étude de cas. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données* (5^e éd., p. 199–225). Québec, QC: Presses de l'Université du Québec.

- Saracho, O. N. (2002). Teachers' roles in promoting literacy in the context of play. *Early Child Development and Care*, 172(1), 23–34. <https://doi.org/10.1080/03004430210877>
- Savoie-Zajc, L. (2009). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données* (5^e éd., p. 5–20). Québec, QC: Presses de l'Université du Québec.
- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative. Dans T. Karsenti & L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : ses étapes, ses approches* (3^e éd., p. 123–147). Montréal, QC: ERPI.
- Sénéchal, M., LeFevre, J.-A., Smith-Chant, B. L., & Colton, K. V. (2001). On refining theoretical models of emergent literacy: The role of empirical evidence. *Journal of School Psychology*, 39(5), 439–460. [https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/S0022-4405\(01\)00081-4](https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/S0022-4405(01)00081-4)
- Smith, L. T. (2012). *Decolonizing Methodologies: Research and Indigenous Peoples* (2^e éd.). Londres, Royaume-Uni: University of Otago Press.
- Statistique Canada (2013). Les compétences au Canada : Premiers résultats du Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (PEICA) (89-555-X). Ottawa : l'auteur. Repéré à <http://www.statcan.gc.ca/pub/89-555-x/89-555-x2013001-fra.htm>
- Thériault, J. & Lavoie, N. (2004). *L'éveil à la lecture et à l'écriture : une responsabilité familiale et communautaire*. Outremont, QC : Éditions Logiques.
- 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, & P. Sirois (dir.), *La littératie au préscolaire : une fenêtre ouverte vers la scolarisation* (p. 245–278). Québec, QC: Presses de l'Université du Québec.
- Vukelich, C. (1994). Effects of play interventions on young children's reading of environmental print. *Early Childhood Research Quarterly*, 9(2), 153–170. [http://dx.doi.org/10.1016/0885-2006\(04\)90003-5](http://dx.doi.org/10.1016/0885-2006(04)90003-5)
- Vygotski, L. (1967). Play and its role in the mental development of the child. *Soviet Psychology*, 5(3), 6–18.

-
- Weber-Pillwax, C. (2001). What is Indigenous research ? *Canadian Journal of Native Education*, 25(2), 166–174.
- Whitehurst, G. J. & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69(3), 848–872. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1998.tb06247.x>
- Whitehurst, G. J. & 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, NY: The Guilford Press.
- 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, & T. Hetherington (dir.), *Decolonizing social work* (p. 311–322). Farnham, Angleterre: Ashgate.