



REVUE INTERNATIONALE DE  
COMMUNICATION ET SOCIALISATION

# L'ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE : AVANCÉES, ÉTATS DES LIEUX ET DÉBATS ACTUELS DANS LA FRANCOPHONIE

Responsables : CHRISTIAN DUMAIS ET KRASIMIRA MARINOVA

Volume 7, numéro double 1 et 2

2020

DIRECTEUR-ÉDITEUR : JEAN-CLAUDE KALUBI

CO-DIRECTRICE-ÉDITRICE : NANCY GRANGER

©RICS - ISSN 2292-3667



## LE RÔLE DES ENSEIGNANTES LORS DU JEU SYMBOLIQUE : RÉFLEXIONS AU SEIN D'UNE COMMUNAUTÉ DE PRATIQUE D'ENSEIGNANTES DE L'ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE\*\*

KRASIMIRA MARINOVA, UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN ABITIBI-TÉMISCAMINGUE, CANADA<sup>1</sup>

CHRISTIAN DUMAIS, UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES, CANADA

ÉLAINE LECLAIRE, UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES, CANADA

### Résumé

Des recherches menées au cours des dernières décennies font état de l'importance du jeu symbolique pour le développement et l'apprentissage des jeunes enfants. D'autres études se sont attardées sur la place de l'adulte qui intervient à l'éducation préscolaire lors de situations de jeux symboliques. De nombreuses questions demeurent en suspens. Dans le cadre d'une recherche-action menée auprès de 13 enseignantes québécoises de l'éducation préscolaire, nous nous sommes donc intéressés à leur rôle dans le jeu symbolique. L'analyse des données de recherche nous a permis de documenter les expériences des enseignantes reliées aux différents rôles et positionnements, par rapport au jeu symbolique en classe. Elle a aussi permis d'identifier les expériences les plus récurrentes et de dégager le sens que les enseignantes accordent à leurs rôles et positionnements.

**Mots clés :** jeu symbolique, rôle de l'enseignante, recherche-action, jeu libre, jeu d'enquête.

---

<sup>1</sup> Adresse de contact : [Krasimira.Marinova@uqat.ca](mailto:Krasimira.Marinova@uqat.ca)

\*\*Pour citer cet article :

Marinova, K., Dumais, C. et Leclaire, E. (2020). Le rôle des enseignantes lors du jeu symbolique : réflexions au sein d'une communauté de pratique d'enseignantes de l'éducation préscolaire. *Revue internationale de communication et de socialisation*, 7(1-2), 128-154.

## 1. INTRODUCTION

Des recherches longitudinales suggèrent que les programmes préscolaires axés sur le jeu sont associés à de meilleurs résultats scolaires à long terme comparativement à ceux visant un enseignement direct et explicite. À cet effet, une recherche de Marcon (2002) révèle, au moment de la transition vers le dernier niveau du primaire, que les enfants ayant fréquenté des classes préscolaires où les activités initiées par l'enfant, telles que le jeu, ont été privilégiées, ont de meilleurs résultats scolaires, comparativement à ceux qui ont reçu un enseignement direct. Diamond et al. (2007) constatent aussi que les enfants ayant participé à un programme préscolaire basé sur le jeu réussissent mieux, un ou deux ans plus tard, les tests des acquis scolaires que leurs pairs ayant suivi à l'éducation préscolaire un programme insistant sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Une étude comparative franco-allemande (Viriot-Goedel et al., 2009) indique, à la fin de la deuxième année du primaire, que les élèves allemands ont des résultats significativement supérieurs à ceux de leurs pairs français, en ce qui a trait aux habiletés liées à la compréhension de texte, au décodage, à l'orthographe et à la grammaire<sup>2</sup>. De plus, le National Early Literacy Panel (2009), à la suite de l'analyse de 19 recherches, conclut qu'il n'y a pas de différence significative au niveau des résultats en lecture et en écriture des enfants ayant suivi des programmes basés sur le jeu ou sur un enseignement explicite des lettres. Malgré ces résultats de recherche concluants, l'éducation préscolaire dans les pays industrialisés semble adopter progressivement une approche scolarisante (préprimaire) qui vise des apprentissages utiles. En effet, la préparation à l'école introduit de plus en plus des contenus et des méthodes d'enseignement primaire à la maternelle et considère l'instruction dispensée par l'enseignant comme essentielle (CSE, 2012; OCDE, 2007). Par conséquent, l'approche développementale considère l'enfant comme l'artisan de son propre apprentissage ; elle respecte son rythme individuel, aborde les apprentissages de façon globale et préconise des stratégies d'apprentissage naturelles de l'enfant. Ces dernières comprennent le jeu et l'exploration ; elles visent à encourager l'enfant à apprendre à vivre avec les autres et à l'accompagner dans ses activités d'éveil (CSE, 2012, OCDE, 2007). À titre d'exemple, mentionnons le cas du Québec où les programmes ministériels (MEQ, 2001; MÉES, 2017) prescrivent l'approche développementale mais, *de facto*, différents programmes d'enseignement de type scolaire sont implantés dans certains milieux scolaires, et ce, sous le couvert d'une prévention des difficultés en lecture et en écriture.

Ainsi une culture de résultats (Lebrun-Niesing, 2011) implantée dans le monde de l'éducation préscolaire contribue à la réduction de la place du jeu au profit des activités organisées et structurées (Brogère, 2005; Garnier, 2014; Miller et Almon, 2009; Thouroude, 2010). Par ailleurs, comme le souligne Périno (2006), « ni en famille, ni à l'école, ni dans les loisirs de plus en plus dirigés, le jeu libre ne trouve plus de vraie place. [...] aujourd'hui, l'activité de jeu se fait rare et se trouve tantôt détournée au profit d'apprentissages de tous ordres, tantôt déniée » (p. 37). Si, à l'école maternelle,

---

<sup>2</sup> Pour comprendre ces résultats, rappelons que le système d'éducation préscolaire allemand est inspiré de la pédagogie sociale de Fröbel, laquelle est basée sur le jeu libre et créatif, alors que le système français est axé sur un enseignement des connaissances disciplinaires selon une progression prédéterminée.

le jeu dirigé par l'enseignante et répondant à des objectifs pédagogiques prédéterminés est toléré, le jeu symbolique comme activité libre et initiée par les enfants est souvent marginalisé, fragilisé, oublié. Ainsi, « l'école maternelle française contemporaine évacue le jeu, le marginalise, au profit d'activités structurées immédiatement évaluables », souligne Thouroude, (2010, p. 54). De plus, nombre d'activités de nature ludique, mais planifiées et dirigées par l'enseignante, sont considérées comme un jeu, ce qui amène Brougère (2005) à conclure qu'à la maternelle « le jeu libre devient un mythe rarement atteint » (p. 78). En Belgique, Baie (2009), elle aussi, se questionne à savoir si les jeux à l'école sont des chimères culturelles ou une réalité. Au Québec, Thériault et Doucet (2018) évoquent que, sous

« les pressions sociales venant de certains parents, qui pensent à tort que jouer c'est perdre son temps, et [...] de certains décideurs, qui pensent à tort que performance, compétition, vitesse et instruction directe sont les seules façons de nourrir l'intelligence et de régler les problèmes de comportement et d'apprentissage, le jeu, sous toutes ses formes, disparaît tranquillement de l'univers de l'enfant » (p. 137).

La fragilisation du jeu à l'école maternelle est aussi perceptible dans les pratiques des enseignantes de l'éducation préscolaire qui penchent de plus en plus vers une approche scolarisante (Marinova et al., 2019; Pyle et al., 2017; Thériault, 2010). Ce changement de pratique semble être le résultat d'une pression ressentie par les enseignantes à adopter des pratiques scolarisantes (CSÉ, 2012; Dumais et Plessis-Bélair, 2017; Fesseha et Pyle, 2016; Marinova et Drainville, 2019). Ainsi, la culture de résultats, les attentes scolaires de plus en plus élevées et les changements de pratiques enseignantes semblent annoncer la disparition du jeu à la maternelle (Almon et Miller, 2011; Carlsson-Paige et al., 2011). Cependant, le déclin du jeu, comme le prévient Elkind (2007), entraînera inévitablement la perte de ses bénéfices pour le développement, les apprentissages et le bien-être des jeunes enfants. C'est pourquoi, dans cet article, avant de présenter les premiers résultats d'une recherche-action, nous rappelons les apports du jeu symbolique pour les apprentissages des enfants et questionnons les rôles pédagogiques de l'enseignante dans cette activité propre à l'enfance préscolaire.

## 2. LES APPORTS DU JEU SYMBOLIQUE

Les grands psychologues du XXe siècle, Piaget et Vygotsky, placent le jeu symbolique au centre de leur théorie respective du développement de l'enfant. Rappelons que Piaget considérait le jeu symbolique comme une manifestation de la capacité sémiotique de l'esprit, alors que Vygotsky le voyait comme un espace interpersonnel dans lequel l'enfant s'approprie les outils culturels à l'aide de la médiation des pairs. Prenant appui sur leurs idées, de nombreuses recherches ont démontré l'apport du jeu symbolique pour le développement et les apprentissages du jeune enfant. Ainsi, Ferreiro (2000) et Whitebread et al. (2012) soulignent la contribution du jeu symbolique pour le développement de la pensée représentationnelle, laquelle constitue la base de tout apprentissage. Christie et Roskos (2009) précisent que les transformations de type « ceci signifie cela » réalisées dans le jeu sont transférées ensuite à d'autres formes symboliques essentielles pour le processus d'apprentissage, tel que le langage. Le jeu soutient aussi le développement de la fonction de planification par le langage

(Elkonin, 2005) et contribue à la construction d'un schéma narratif (Nicolopoulou et al., 2015), ce qui constitue les bases importantes de la compréhension d'un texte écrit. De plus, c'est par le plaisir vécu dans le jeu que la motivation de l'enfant à apprendre est stimulée (Christie et Roskos, 2015; Gerde et al., 2015; Suggate et al., 2013). Le jeu symbolique s'avère aussi une activité qui favorise le développement des fonctions exécutives (Bodrova et Leong, 2012; Elias et Berk, 2002, Kelly et Hammond, 2011), lesquelles seraient un fort prédicteur de la réussite scolaire (Diamond, 2007). Également, l'autorégulation dans le jeu favorise l'apparition d'un métalangage (Sawyer et De Zutter, 2007) et permet à l'enfant d'accéder à un niveau élevé d'autocontrôle (Spiegel, 2008). De même, Diamond et al. (2007) mentionnent que l'entraînement de la régulation émotionnelle et de l'autocontrôle qui se produit dans le jeu a des effets positifs tant sur le développement social que sur les acquis scolaires des enfants.

### 3. POSITIONNEMENT ET RÔLES DE L'ENSEIGNANTE DANS LE JEU SYMBOLIQUE

Les résultats de nombreuses études témoignant de l'importance du jeu symbolique pour le développement et les apprentissages de l'enfant d'âge préscolaire ne se limitent pas seulement aux apports du jeu pour ce dernier. Il y est également question de la place de l'enseignante dans le jeu à l'éducation préscolaire. En effet, des recherches ont démontré que l'adulte peut contribuer à la maturation du jeu, que les enfants ont besoin de son soutien pour développer leur jeu et que l'adulte peut apprendre aux enfants à jouer (Bodrova, 2008; Kravtsov et Kravtsova, 2010; Loizou et al., 2019; Marinova, 2014; Singer et al., 2014; van Oers, 2013). Déjà en 1993, Enz et Christie soutenaient l'idée que la présence de l'enseignante dans le jeu symbolique contribue au déploiement d'un jeu de qualité, c'est-à-dire d'un jeu qui améliore le développement de l'enfant, surtout lorsque l'enseignante adapte ses rôles ou son style de jeu au *jeu* des enfants. Dans cette lancée, des recherches décrivent deux types de positionnement de l'enseignante au regard du jeu symbolique des enfants selon son degré d'engagement : elle peut se positionner à l'extérieur ou à l'intérieur du jeu (Fleer, 2015; Hadley, 2002; Kravtsov et Kravtsova, 2010). Lorsque l'enseignante est positionnée à l'extérieur du jeu, son implication vise à susciter une réflexion de la part des enfants susceptible d'entraîner une modification ou une extension du jeu, alors que lorsqu'elle est à l'intérieur du jeu, elle tient un rôle et peut communiquer directement avec les enfants pour qu'il y ait une extension du jeu (Hadley, 2002). Les résultats d'une recherche menée par Fleer (2015) indiquent que les enseignantes se trouvent principalement à l'extérieur du jeu; elles interagissent avec les enfants en parallèle du jeu et, lorsqu'elles partagent le jeu des enfants, elles agissent uniquement comme visiteuses (*visitors*), et ce, pour de courtes périodes. Par conséquent, précise Fleer (2015), les tentatives des enseignantes d'initier ou de guider l'activité à partir de la situation imaginaire créée par les enfants, donc de l'intérieur, sont plutôt rares, alors que les rôles de coordinatrice (*coordinator*) et de fournisseur de ressources (*resource*), qui ont lieu de l'extérieur, semblent plus fréquents. Devi et al. (2018) confirment que les enseignantes passent un temps minime à jouer avec les enfants, mais précisent qu'elles se tiennent à proximité des enfants qui jouent. Positionnées à l'extérieur, elles s'impliquent dans le jeu en posant des questions, en observant les enfants, en jouant le rôle de narratrice, en mettant en place des activités ludiques et en fournissant du matériel (Devi et al., 2018).

Par ailleurs, le positionnement de l'enseignante dans le jeu et par rapport au jeu est en lien avec le rôle qu'elle privilégie. Après la classification des rôles proposée par Roskos et Neumann (1993) qui comprend les rôles d'observatrice/spectatrice, de joueuse et de meneuse (*onlooker, player and leader*), nombre de recherches tendent à catégoriser les rôles de l'enseignante dans le jeu en utilisant des appellations fonctionnelles différentes. Quant à elle, Kontos (1999) parle plutôt du rôle de régisseuse du jeu (*stage manager*), d'amplificatrice/compagne de jeu (*enhancer/playmate*), monitrice de sécurité (*safety/behavior monitor*) et d'intervieweuse (*interviewer*). Cette auteure propose aussi les termes « non impliquée » (*uninvolved*) pour désigner les moments où l'enseignante n'assiste pas au jeu des enfants.

Si pour accomplir certains rôles l'enseignante se positionne à l'extérieur du jeu, le rôle de joueuse (Roskos et Neumann, 1993), d'amplificatrice/compagne de jeu (Kontos, 1999) ou de cojoueuse (Enz et Christie, 1993; Marinova, 2014; Ivrendi, 2020), qui sont des désignations différentes du même rôle, nécessite un positionnement à l'intérieur du jeu. Dans ce rôle, l'enseignante est parfois amenée à participer activement au jeu et à devenir son *leader*. Comme leader elle donne des suggestions sur un aspect spécifique du jeu ou de nouveaux matériaux et influence ainsi le cours du jeu (Enz et Christie, 1993). Johnson et al. (2005) constatent d'ailleurs que les enseignantes prennent plus souvent le rôle de leader lorsque les enfants n'arrivent pas à démarrer leur jeu. Il semble aussi que ce rôle dans le jeu est le moins préféré des enseignantes (Ivrendi, 2020). Il importe toutefois de distinguer le rôle de *leader* de celui de *directrice*. En effet, en tant que leader, l'enseignante se positionne à l'intérieur de l'activité comme cojoueuse et oriente le scénario en jouant un rôle. En tant que directrice, elle se positionne à l'extérieur du jeu, ne joue pas un rôle, mais prend toutes les décisions liées au thème, aux rôles, au matériel, aux actes et au dialogue; elle garde le contrôle en posant des questions et en donnant des instructions (Enz et Christie, 1993; Ivrendi, 2020).

Le positionnement des enseignantes dans le jeu se traduit aussi par les différents modèles d'apprentissage par le jeu qu'elles adoptent. Hirsh-Pasek et Golinkoff (2009) affirment que l'apprentissage par le jeu inclut le jeu libre et le jeu guidé par l'enseignante<sup>3</sup>. Selon ces auteures, le jeu libre, spontané et basé sur l'imagination de l'enfant est différent du jeu guidé. Dans ce dernier, les enseignantes structurent l'environnement autour d'un objectif pédagogique visant à stimuler la curiosité naturelle des enfants et à les amener à explorer un matériel orienté vers l'apprentissage. Le jeu guidé se situe ainsi entre le jeu libre et l'enseignement direct (Weisberg et al., 2016). En prenant comme critère de distinction la part de l'initiative et du contrôle dans l'activité qui appartient respectivement aux enfants et à l'enseignante, Pyle et Danniels (2017) proposent, quant à elles, un continuum de cinq types de modèles d'apprentissage par le jeu, dont quatre peuvent être associés au jeu symbolique, soit les modèles de *jeu libre*, de *jeu d'enquête*, de *jeu coopératif* et d'*apprentissage ludique*<sup>4</sup>. Selon ces auteures, le jeu libre fait référence au jeu dirigé par l'enfant, un jeu volontaire et flexible. En classe d'éducation préscolaire, le jeu libre évolue vers un jeu d'enquête, lui aussi initié et

<sup>3</sup> Le terme « guided play » utilisé par ces auteures est parfois traduit par « jeu dirigé ».

<sup>4</sup> Le cinquième modèle, « learning through games », fait plutôt référence aux jeux de règles.

dirigé par l'enfant, mais étendu par l'enseignante vers des apprentissages scolaires en étant toujours en réponse aux intérêts de l'enfant. Si dans ces deux modèles de jeu l'initiative et le contrôle appartiennent entièrement aux enfants, dans le troisième modèle décrit par Pyle et Danniels (2017), le jeu coopératif, le contrôle est partagé entre les enfants et l'enseignante, et cette dernière a ainsi la possibilité d'orienter le scénario vers des compétences scolaires. Dans ce modèle, l'enseignante et les enfants coopèrent pour concevoir le scénario et choisir le thème ainsi que le matériel nécessaire, mais ce sont ensuite les enfants qui dirigent le jeu. De plus, selon ces auteures, l'intention d'intégrer un contenu d'apprentissage concret qui ne pourrait pas être naturellement découvert par les enfants dans le jeu amène certaines enseignantes à adopter un modèle plus structuré, soit l'apprentissage ludique. Il s'agit d'activités prescrites dans le contexte de jeu qui permettent de pratiquer les mathématiques ou les concepts d'alphabétisation qui font partie de l'enseignement pour toute la classe (Pyle et Danniels, 2017).

Quant au rôle de l'enseignante, celui-ci consiste en des expériences d'apprentissage ciblé qui ne se seraient pas présentées naturellement pendant le jeu. Une forme de ce modèle est le jeu guidé (Hirsh-Pasek, et Golinkoff, 2009). Ce jeu, combinant des éléments du jeu et de l'instruction directe de l'enseignante, se veut un jeu dirigé par les enfants, mais guidé par l'enseignante qui insiste sur les objectifs extrinsèques de développement des compétences et des connaissances, notamment ceux prescrits par les programmes (Weisberg et al., 2013). Toutefois, comme le soulignent Toub et al. (2016), l'équilibre entre laisser les enfants diriger le jeu et leur fournir une guidance suffisante pour réaliser un objectif d'apprentissage demeure délicat. C'est sur ce point que le modèle d'apprentissage ludique s'éloigne du jeu *stricto sensu*, tel que le comprend Brougère (2005). En effet, l'apprentissage ludique est souvent constitué d'activités amusantes dirigées par l'enseignante dans lesquelles l'incertitude et l'imprévisibilité générées par la situation imaginaire, l'essence même du jeu, risquent d'être évacuées par l'injection d'un contenu extérieur au jeu de l'enfant. Face à cette problématique, Marinova et al. (2019) proposent un autre modèle d'apprentissage par le jeu, le modèle de situations d'apprentissage issues du jeu (SAIJ). Tout comme le modèle du jeu libre, ce modèle considère le jeu dans sa nature propre, c'est-à-dire comme une activité relevant de l'initiative de l'enfant (Brougère, 2005). Il partage avec le modèle de jeu d'enquête, l'idée que le jeu symbolique offre de nombreuses occasions d'apprentissage. Il s'apparente au modèle de jeu coopératif, car l'enseignante est engagée dans l'activité, elle participe, comme cojoueuse, à la construction et au déroulement du scénario de jeu. Toutefois, le modèle de SAIJ se différencie de ces modèles qui reposent essentiellement sur les occasions spontanées pour apprendre. Il vise plutôt une certaine intentionnalité des apprentissages. Le modèle de SAIJ se distingue aussi nettement du modèle de l'apprentissage ludique, y compris du jeu guidé. Le modèle de SAIJ, quant à lui, considère le jeu symbolique dans son intégrité et mise sur les apprentissages générés par lui (Marinova, 2014). Ce modèle accorde à l'enseignante le rôle de cojoueuse. Se positionnant à l'intérieur du jeu, l'enseignante saisit les moments où le jeu amène spontanément les enfants vers une quête de connaissances et, à ce moment précis, elle leur propose un apprentissage qui est nécessaire au développement du scénario du jeu.

#### 4. QUESTION DE RECHERCHE ET OBJECTIFS

Bien qu'un grand corpus de recherches portant sur les rôles de l'enseignante dans le jeu symbolique des enfants à la maternelle se soit constitué au cours des 30 dernières années, force est de constater que de nombreuses questions méritent d'être approfondies. Entre autres, Fleer (2015) considère qu'une compréhension plus nuancée du positionnement et du rôle de l'enseignante dans le jeu est nécessaire. En nous inscrivant notamment dans cette perspective, nous nous posons la question à savoir comment se traduisent, par l'entremise de leurs expériences déclarées, les rôles et le positionnement d'enseignantes lors de la gestion pédagogique du jeu symbolique, et ce, dans le cadre d'une recherche-action menée dans une école d'éducation préscolaire du Québec. Ainsi, les objectifs de cet article sont d'explorer et de décrire les expériences d'enseignantes reliées aux différents rôles et positionnements en ce qui concerne le jeu symbolique en classe, et d'en faire ressortir certaines nuances, et ce, afin de définir la situation actuelle et la problématique de départ de cette recherche.

#### 5. MÉTHODOLOGIE

Le devis de recherche repose sur la recherche-action faisant partie de la grande famille des recherches participatives (Anadon et Couture, 2007). Ce type de recherche s'appuie sur l'idée que « la recherche a davantage à s'orienter vers l'action, à s'ancrer dans l'expérience et à s'inscrire dans une perspective participative où des praticiens-chercheurs collaborent à la transformation d'une ou de plusieurs situations pédagogiques dans lesquels ils sont impliqués » (Guay et Prud'homme, 2018, p. 243). Ce devis de recherche respecte les six étapes de la recherche-action telles que déterminées par Guay et Prud'homme (2018) : 1) Définition de la situation actuelle; 2) Définition d'une situation désirée; 3) Conceptualisation d'un plan; 4) Mise en œuvre du plan; 5) Évaluation du plan et de ses répercussions; 6) Diffusion. Dans le cadre de cette contribution, nous nous intéressons seulement à la première étape, soit la définition de la situation actuelle, qui consiste à déterminer avec les participantes de la recherche ce qui est problématique dans la situation actuelle ou ce qui pourrait être amélioré.

Les participantes de cette recherche-action sont 13<sup>5</sup> enseignantes de l'éducation préscolaire œuvrant dans une école au Québec. Elles forment une communauté de pratique en participant à une recherche-action. Il s'agit d'un échantillonnage de milieu ou institutionnel (Pires, 1997). Les critères d'inclusion sont d'être enseignante à l'éducation préscolaire depuis au moins deux ans, de porter un intérêt particulier au jeu, de désirer améliorer ses connaissances relatives au jeu symbolique et d'avoir manifesté le désir de participer à cette recherche-action. Toutes les enseignantes sont titulaires d'un diplôme de premier cycle universitaire ou plus. La moyenne d'expérience à l'éducation préscolaire est de 10,8 années (min = 5; max = 24).

Pour définir la situation actuelle (étape 1 de la recherche-action), différents dispositifs collaboratifs ont été utilisés et ont permis de collecter des données. La collecte de données a été réalisée durant l'année scolaire 2019-2020 lors de trois rencontres entre les participantes et les chercheurs. La durée de chaque rencontre était de 7 heures, ce qui a laissé une fenêtre de temps suffisante aux

<sup>5</sup> Les données collectées sur une enseignante étant incomplètes, le N total est parfois inférieur à 13.



participantes pour s'exprimer, tout en permettant aux chercheurs d'approfondir la discussion au niveau souhaité. Les rencontres incluaient des échanges libres, des discussions guidées, des activités interactives, des jeux et des exercices. Elles suivaient un processus itératif, où s'alternaient en grand groupe *le témoignage* de chaque enseignante sur ses propres expériences, *des réflexions communes* sur le jeu symbolique, et des séances de *regard croisé* sur les pratiques des autres. Les propos des participantes lors des rencontres ont été enregistrés, retranscrits sous forme de verbatim et soumis à une analyse thématique afin de traiter méthodiquement les témoignages présentant un certain degré de profondeur et de complexité (Paillé et Mucchielli, 2003). Les participantes ont aussi été invitées à communiquer par écrit certaines informations factuelles (la durée du jeu libre dans leur classe, le nombre de périodes de jeu libre, etc.) et à identifier les pratiques de leurs collègues avec lesquelles elles étaient en accord et en désaccord. Ainsi, les données recueillies constituent une source d'information riche pour documenter les expériences et le vécu des enseignantes en plus de définir la situation actuelle (étape 1) tout en permettant aux participantes de se développer professionnellement puisque les rencontres répondaient à des besoins exprimés par elles.

## 6. RÉSULTATS

L'analyse thématique des données issues des trois rencontres nous a permis de documenter les expériences des enseignantes reliées aux différents rôles et positionnements en ce qui concerne le jeu symbolique en classe, d'identifier les plus récurrentes et de dégager certaines nuances, et ce, dans le but de définir la situation actuelle et la problématique de départ de cette recherche (étape 1 de la recherche-action).

### 6.1 La période des jeux libres : quelques données factuelles

Toutes les enseignantes qui ont participé à la recherche prévoient à leur horaire au moins une période de jeu libre par jour; la moitié d'entre elles (n=6) mentionnent qu'elles en ont deux à l'horaire quotidien de leur classe. Le temps minimal accordé au jeu par période varie entre 30 minutes pour une enseignante (n=1) et plus de 60 minutes pour deux enseignantes (n=2). Le temps maximal, quant à lui, se situe entre 45 minutes (n=3) et plus de 60 minutes (n=3). La plus grande partie des enseignantes dit accorder des périodes d'environ 60 minutes. De plus, pour certaines enseignantes, il leur arrive d'être contraintes, une à trois fois par mois, de supprimer une période de jeu libre pour faire d'autres activités. Cependant, pour une majorité d'entre elles (n=8), cela arrive très rarement et est justifié par une sortie ou une fête. Une seule enseignante mentionne supprimer, une fois par semaine, une période de jeu pour la remplacer par un autre type d'activité. Finalement, deux enseignantes disent parfois profiter de la période de jeu libre pour demander à certains enfants de terminer des travaux. Toutefois, elles cherchent à relativiser leur propos. Monica<sup>6</sup> mentionne que c'est une pratique rare : « Cela peut arriver que je prenne des amis qui ont de petites choses à terminer ». Adèle, quant à elle, affirme ceci : « Parfois... je me permets de terminer quelques petits travaux pour certains enfants ».

<sup>6</sup> Le nom des participantes a été remplacé par des noms fictifs pour qu'il ne soit pas possible de les identifier.

## **6.2 Le jeu symbolique à l'intérieur de la période des jeux libres**

Dans la plupart des classes, le jeu symbolique a lieu durant la période couramment appelée *jeux libres*, prévue à l'horaire le matin, souvent avant le départ pour le diner et/ou vers la fin de la journée. Le jeu symbolique partage ce temps et cet espace avec d'autres jeux et activités de nature créative et libre. Pendant cette période, les enseignantes offrent des jeux tels que des jeux de blocs de bois, des jeux d'assemblage, des blocs de mousse, des pailles et des nœuds, des jeux de billes, des petites figurines, des pièces de construction, des jeux de logique et des casse-têtes. Six enseignantes mentionnent qu'elles proposent également des activités de peinture et/ou de bricolage, et une enseignante mentionne laisser les instruments de musique accessibles. À ces activités proposées s'ajoutent les coins de jeu symbolique comme un choix possible. La relation entre les activités précédemment nommées et le coin du jeu symbolique varie d'une enseignante à une autre. Trois enseignantes présentent le coin du jeu symbolique comme un atelier parmi d'autres, ce qui implique des coins clairement limités dans l'espace et constitués de matériel spécifique; une inscription exigée pour y accéder; une limitation du temps qui y est passé; une rotation gérée par l'enseignante. En revanche, d'autres enseignantes voient les coins de différentes activités comme étant interdépendants les uns des autres. Par exemple, pour Christine, la présence du coin de bricolage peut alimenter celui du jeu symbolique : « dernièrement, j'avais des enfants qui faisaient des soupes ou des salades [en bricolage] et ils inventaient des histoires avec ce bricolage-là. »

Sept des 13 participantes de la recherche disent avoir un seul coin pour le jeu symbolique dans la classe, 3 d'entre elles ont 2 coins, une enseignante en a plus de 2 et une autre, Chantal, dit qu'« il n'y a pas de coins, les enfants jouent partout. » En effet, pour plusieurs enseignantes, le jeu symbolique ne se limite pas aux coins qui lui sont attribués. Selon les propos de Julie, les enfants de sa classe ne sont « pas tenus de rester dans le coin maison quand ils font leurs histoires. » De même, dans la classe d'Adèle, le jeu symbolique ne se limite pas au coin maison, mais peut « déborder » partout. « Il peut arriver par moment qu'une dizaine d'enfants se retrouvent au tapis pour faire du jeu symbolique » dit-elle. Dans la classe de Nina, « les coins peuvent se mélanger et les enfants peuvent prendre, par exemple, les voitures, les blocs et créer ce qu'ils ont envie de créer. » En général, les enseignantes s'entendent pour dire que l'accès au coin symbolique est libre et les enfants peuvent y rester aussi longtemps qu'ils le souhaitent. Cependant, elles constatent que lorsqu'elles modifient le coin ou en changent la thématique, le coin symbolique est très sollicité : « C'est certain, tous les enfants veulent aller dans le coin thématique », dit Laure. Souhaitant prévenir un éventuel achalandage, certaines enseignantes penchent plutôt pour un accès régulé. Trois enseignantes mentionnent avoir fonctionné par inscription, mais une seule, Anne, l'a conservée. Anne appelle les enfants à tour de rôle « pour que chacun ait la chance de choisir en premier et pour être sûre de ne pas oublier d'enfants ». Après 15 minutes, au signal de l'enseignante, les enfants peuvent choisir un nouveau coin. Dans la classe de Monica, l'inscription, lorsqu'elle l'utilise, prend une autre forme : les enfants mettent leur photo sur un tableau pour désigner leur choix et, à chaque nouvelle période, l'enseignante tire au sort les photos, ce qui permet une certaine rotation. Par ailleurs, Monica hésite à désigner cette pratique comme étant une inscription à part entière : « les inscriptions, dans le fond... étaient vraiment juste pour commencer la période plus calmement que quand tout le monde se levait en même temps. »



Le groupe 3 est constitué d'enseignantes (n=4) qui sollicitent les enfants comme collaborateurs pour choisir les thématiques, tout en participant elles-mêmes à ce processus. Voici comment Patricia résume cette démarche : « En début d'année, je choisis les thèmes, mais en cours de route, ce sont les enfants qui proposent de nouveaux thèmes et c'est eux qui fabriquent en classe ou qui apportent du matériel de la maison pour nourrir le coin. » Dans ces classes, certains accessoires sont en lien avec la thématique et d'autres sont plus généraux. L'exemple de Nina illustre bien cette situation : elle a un bac de déguisements avec certains accessoires thématiques et un autre bac avec du matériel qui permet de créer des personnages hors thématique. Dans la classe de Nina, « les coins peuvent se mélanger et les enfants peuvent prendre par exemple les voitures, les blocs et créer ce qu'ils ont envie de créer. » Les quatre enseignantes ayant ce type d'approche ont également plus d'un coin symbolique dans leur classe. Ainsi, Nina mentionne avoir deux coins symboliques et laisse les enfants décider en partie des thèmes du coin pendant l'année scolaire. Patricia, quant à elle, démontre également une ouverture au niveau du matériel : « le coin cuisine dans la classe peut déborder et envahir d'autres espaces de classe sans problème. » Elle permet ainsi au jeu symbolique d'habiter tout l'espace de la classe, ce qui fait en sorte que sa façon de fonctionner a des similitudes avec celle des enseignantes du quatrième groupe.

Dans les classes des enseignantes du quatrième groupe (n=2), le coin symbolique ne revêt jamais de thématique particulière et il n'y a jamais de « décor thématique qui s'ajoute. », comme le dit Julie. On retrouve un coin désigné comme le coin maison ou cuisine qui se transforme, mais parfois il y a plus d'un coin. La thématique s'élabore au fur et à mesure, par les enfants, dans le processus du jeu. Les enfants jouent donc avec le thème qui correspond à leur envie du moment. « C'est vraiment selon ce que les enfants nous amènent comme désir », précise Julie. Dans sa classe, « ce sont vraiment les enfants qui créent leurs histoires avec les mêmes accessoires » et le besoin d'une thématique prédéterminée ne semble pas se présenter. L'autre enseignante de ce groupe, Christine, précise qu'elle n'a pas de thématique fixe, car une « histoire racontée au cours de la journée ou un bricolage peuvent inspirer les enfants aussi bien qu'une thématique ramenée de la maison par un enfant. » Christine se sert toutefois d'un outil qu'elle appelle « plan » : parfois elle demande à certains enfants de dessiner à « quoi ils vont jouer ou ce qu'ils vont faire », ce qui stimule les enfants à s'orienter dans une thématique.

Finalement, le cinquième groupe est formé d'une seule enseignante, Chantal. Pour elle, il n'y a pas de thématique du jeu imposée, proposée ou choisie préalablement en collaboration avec les enfants et il n'y a pas de coin de jeu prédéterminé. En revanche, elle fournit des objets qu'elle qualifie de simples et ouverts comme du tissu pour le déguisement plutôt que des costumes déjà confectionnés. Chantal propose ces objets dans l'optique où ils « peuvent laisser place à toute l'imagination. » Dans sa classe, c'est le matériel qui semble déclencheur et organisateur du jeu; les enfants découvrent progressivement le potentiel des objets de l'environnement pour le jeu symbolique. Ainsi, même « les jeux de table sont utilisés, pour répondre à leurs besoins de jeux symboliques », dit Chantal et précise que les enfants les utilisent comme accessoires. En effet, le jeu dans sa classe repose sur la transformation de la vocation des objets et les enfants y ont un accès presque illimité.

#### **6.4 Un regard croisé sur les pratiques**

Lors des discussions en groupe, nous avons amené les participantes à porter un regard sur les expériences relatives au jeu symbolique rapportées par leur collègue, et ce, dans le but de dégager les pratiques qui font consensus. Elles ont réagi à propos des différents éléments qui composaient les périodes de jeu libre dans les classes. Dans les paragraphes qui suivent, nous abordons les plus discutés.

##### **✓ *Les thématiques : une source de désaccord***

La question des thématiques a suscité des réactions assez opposées. Trois enseignantes sont en désaccord avec le fait d'imposer des thématiques au jeu symbolique, car elles y voient une façon de limiter l'imagination et la créativité des enfants. En opposition, trois autres participantes se disent favorables à l'idée d'avoir des coins thématiques qui varient selon l'intention de l'enseignante ou selon les idées des enfants. Plus encore, selon deux autres enseignantes, c'est plutôt l'absence de thématique qui serait non souhaitable parce que cette dernière orienterait le jeu des enfants. Pour elles, le coin maison/cuisine devrait aussi revêtir une thématique, mais cette dernière devrait évoluer durant l'année. L'une des enseignantes explique sa position par le fait qu'elle trouve important de créer de la nouveauté.

##### **✓ *L'inscription au jeu : une pratique contestée***

La pratique d'inscription dans le jeu a créé un désaccord presque unanime. Neuf participantes mentionnent être défavorables à ce mode de fonctionnement. Elles y voient un danger de brimer la liberté de l'enfant, mais aussi une tâche lourde pour l'enseignante qui occasionne « beaucoup de gestion », dit Aurélie, qui, ayant déjà fonctionné par inscription, a renoncé à cette pratique. Pour elle, ce choix résulte d'une démarche personnelle réalisée à la suite d'échanges avec des collègues. « Par l'effet de mes collègues, les discussions que nous avons eues, j'ai décidé d'enlever les inscriptions » dit-elle et ajoute qu'elle ne reviendra pas à ce mode de fonctionnement. Maintenant, elle laisse l'opportunité aux enfants de « changer de jeu, d'aller vers des jeux qui les intéressent davantage ». Finalement, Anne, l'enseignante qui utilise l'inscription défend son choix en évoquant que le « système avec inscription peut être aidant selon les années ou les groupes afin de diminuer les conflits et rendre accessible [à tous] les jeux. »

##### **✓ *Le matériel; une préoccupation commune***

Les enseignantes s'entendent aussi pour dire que le matériel doit être à la portée des enfants, qu'il doit correspondre à leurs intérêts, qu'il doit être de bonne qualité et en quantité suffisante. Presque toutes les enseignantes permettent aux enfants de déplacer le matériel d'un coin à un autre selon leurs besoins. Adèle, leur permet d'aller « un peu où ils veulent et ils peuvent déplacer les jouets ». Chantal, elle aussi, laisse une grande latitude aux enfants : « tout ce qui est visible et accessible pour l'enfant, dans le fond, il peut le prendre pour le mettre à son service lors des jeux. » En revanche, l'idée du matériel simple et ouvert, par exemple des « déguisements comportant des bouts de tissus plutôt que des costumes déjà confectionnés » ne fait pas l'unanimité. Si quatre enseignantes sont en faveur de cette idée, trois autres ne sont pas en accord avec le fait de ne pas avoir de matériel

thématique explicite relié à un thème donné. « Pour certains [enfants], c'est ok pour les plus créatifs, mais certains ont besoin [de matériel explicite pour alimenter le jeu] », argumente Laure. Toujours par rapport au matériel ouvert comparativement au matériel explicite, Aurélie ajoute qu'elle « trouve qu'un mélange des deux est davantage stimulant ». Elle ne pense pas qu'on doive complètement délaisser l'un au profit de l'autre. » Un autre sujet de désaccord relié au matériel est celui de laisser les instruments de musique disponibles. Si celles qui ont recours à cette pratique y voient une occasion d'offrir aux enfants du matériel diversifié et stimulant, celles qui s'y opposent justifient leur opinion par le bruit qu'ils génèrent et qui risque de perturber le jeu.

✓ ***Les restrictions dans le jeu : une question sensible***

Les mesures et les interventions visant à limiter le jeu libre d'une façon ou d'une autre ont suscité de vives discussions. Par ailleurs, la majorité des participantes ont identifié comme limitatives certaines façons de faire de leurs collègues, notamment les tentatives de contrôler le nombre d'enfants par coin ou par jeu, d'imposer une inscription, de prédéterminer les thèmes, de limiter l'espace réservé au jeu symbolique dans un coin de la classe, d'exiger qu'un enfant finisse un travail ou une activité pendant la période de jeu libre.

**6.5 Rôles de l'enseignante lors du jeu**

Dans leur discours, les participantes abordent les différents rôles pédagogiques qu'elles assument en lien avec le jeu symbolique dans la classe. Dès l'entrée en la matière, toutes les enseignantes soulignent qu'elles observent les enfants lors des périodes de jeu libre. Les objectifs qu'elles se donnent et, par conséquent, l'objet concret de l'observation sont variés, mais certains éléments apparaissent fréquemment dans leurs propos. Ainsi, sur les 48 énoncés référant à l'observation, 20 portent sur le développement social de l'enfant. Sont incluses ici les interactions, les habiletés de l'enfant à gérer les différends et à trouver une solution, sa capacité à s'affirmer dans le groupe de pairs, ses réactions face à une difficulté, etc. Les enseignantes mentionnent, dans 12 énoncés, qu'elles observent aussi les connaissances réinvesties et les stratégies développées dans le jeu tels que les intérêts et les idées des enfants, leur communication orale, leur vocabulaire, l'émergence de l'écrit et des notions mathématiques et bien d'autres éléments, allant de la créativité des enfants à leur capacité d'organisation. Neuf énoncés font mention des habiletés de l'enfant à jouer et du développement du jeu lui-même comme objet d'observation. Ainsi les enseignantes observent le thème, la construction et la progression du jeu. Leurs observations ont comme objectif de comprendre « si le jeu [a] du sens pour l'enfant », de cerner comment il se sert du matériel et applique la substitution, et d'identifier la place qu'occupe chaque enfant dans le jeu (« qui mène le jeu », « est-ce que l'enfant est capable de diriger le jeu ou d'être dirigé »).

Des participantes disent aider les enfants à organiser leur jeu. Il semble que l'aide de l'enseignante est un élément essentiel au jeu car, comme le souligne Chantal, « depuis un certain temps [...] les enfants arrivent à la maternelle et ne savent plus jouer ». Lorsque questionnées sur la façon dont elles apportent de l'aide, les enseignantes évoquent des mesures correctives et des mesures préventives. Fanny, par exemple, intervient « si l'on voit que ça dérape ou qu'il y a beaucoup de conflits » et elle pose des actes correctifs tels que « séparer quelques élèves ou... limiter les enfants qui peuvent jouer

à ce jeu. » Monica explique le besoin de sa présence dans le jeu ainsi : « Souvent, ils se "chamaillent" et lancent des objets au lieu de jouer, j'aime donc rester près d'eux pour intervenir. » La gestion des comportements dans le jeu peut aussi entraîner certaines restrictions. Christine, par exemple, refuse parfois à un enfant d'aller dans le coin cuisine si s'y trouve déjà un autre enfant avec lequel « les interactions sont plus agitées ou plus difficiles ». Selon elle, il ne s'agit pas d'une limite imposée de l'extérieur, mais plutôt d'une limite générée par le jeu. « Il n'y a pas de limite en tant que telle, ça va être les interactions vécues qui vont imposer les limites au fur et à mesure », explique-t-elle. Julie intervient, elle aussi, sur le plan du comportement, mais dans le but de protéger le jeu symbolique : « si je vois que ça dérive vers des jeux de poursuite où l'on se court après, je vais inviter les enfants à venir continuer leur histoire exclusivement dans le coin maison. » Parfois, pour prévenir certains comportements ou d'éventuels conflits des participantes agissent en amont. Ainsi, Adèle explique qu'il lui arrive de réorienter les enfants « dans leur sujet ou leur jeu ». Christine agit comme médiatrice lors de la « résolution de conflits pour la distribution des rôles » et exemplifie cette intervention ainsi : « lorsqu'il y a seulement des jeux de superhéros avec stimulation de bagarre, j'aide à élaborer un scénario. » Pour permettre à certains enfants de mieux s'organiser, Christine utilise un outil qu'elle appelle « des plans de jeu » qui permet d'orienter le jeu de certains enfants. Elle adapte ses exigences aux besoins des enfants : « Il y a des enfants avec qui je vais être plus restrictive et il y en a d'autres qui n'ont pas besoin de faire de plan. »

Lorsqu'il est question du rôle des enseignantes dans le jeu, toutes les participantes mentionnent qu'elles fournissent du matériel aux enfants et le rendent accessible. Le matériel qu'elles préparent et fournissent est en lien avec les thèmes, si le principe de thématique est adopté dans la classe. Ainsi, Zoé aménage un « coin-hôpital si on étudie le corps humain, par exemple, ou encore le coin vétérinaire ». Le coin-cuisine, présent dans presque toutes les classes, n'est pas statique. Anne, par exemple, le transforme au fil de l'année. « C'est moi qui choisis en quoi il est transformé, dit Anne, mais les enfants peuvent aussi apporter leurs idées et apporter du matériel de la classe dans le coin de cuisine sans problème. » Lorsque l'enseignante privilégie la formule « jeu symbolique sans thème imposé », ce sont les besoins des enfants lors du jeu qui amènent l'enseignante à fournir le matériel nécessaire. « Si les enfants ont besoin de matériel, je suis disponible pour leur en offrir », dit Fanny. Finalement, à travers le témoignage de Chantal, on constate qu'elle se tient à proximité des enfants pour répondre aux besoins : « Selon les besoins du moment, je suis au service des enfants, dans un sens où, si j'entends quelque chose ou s'il y a une idée qui aurait besoin de matériel, et bien je vais regarder ce que je peux faire pour qu'ils puissent aller plus loin. »

À l'exception de Chantal, les enseignantes ne parlent pas spontanément de leur participation dans le jeu en tant que joueuses. Pourtant, lorsque nous leur suggérons ce sujet, elles sont nombreuses (9 sur 12) à dire qu'elles jouent parfois, ou même souvent, avec les enfants. Pour Chantal, c'est une forme d'accompagnement des enfants et elle le fait ainsi : « Je prends un rôle et je m'implique dans le jeu pour amener les enfants à aller plus loin... parfois, je les réoriente dans leur sujet ou leur jeu. » Pour une autre enseignante, jouer c'est aussi une piste pour « connaître leur jeu, voir comment ils l'élaborent, les questionner pour les aider à partir leur jeu en leur faisant trouver des rôles dans le jeu. »

Lorsque les enseignantes participent au jeu des enfants, elles essaient de structurer, d'enrichir et d'amener le jeu plus loin ou, comme le disent les participantes, de donner une « orientation au jeu s'il risque de se désorganiser » ou de « proposer différentes avenues au sein du jeu. » Une participante souligne que jouer leur permet de consolider leur relation avec les enfants. Le moyen le plus souvent utilisé pour intégrer le jeu des enfants est la prise d'un rôle. Le rôle leur permet de modéliser les comportements, « faire passer une consigne (ex : le gardien de sécurité de l'hôpital qui vient dire de parler moins fort pour ne pas déranger les malades). » En ce qui concerne leur ressenti lorsqu'elles prennent le rôle de cojoueuse avec les enfants, les réactions sont variées. Certaines enseignantes mentionnent trouver cela plaisant, comme l'explique Patricia : « Quand je m'implique dans le jeu avec les enfants, je trouve ça stimulant, et les enfants démontrent beaucoup d'enthousiasme, et plusieurs autres enfants se joignent à nous. » D'autres y trouvent du plaisir, mais petit à petit. « Au début je me sens en "devoir", mais ensuite je tombe aussi dans le plaisir du jeu », dit Julie. Cependant, certaines enseignantes ne se sentent pas compétentes pour jouer. « Je ne me sens pas à leur niveau, je dois raisonner comme une adulte » rapporte Monica, alors que Christine ajoute : « J'ai déjà essayé [de jouer avec les enfants] mais les enfants s'attendent plutôt à ce que je dirige. Je ne suis pas très à l'aise, je ne suis pas très imaginative. » La difficulté que les enseignantes soulèvent le plus souvent est celle liée au fait de ne pas pouvoir quitter le jeu après s'y être investie et de retrouver leur posture d'enseignante. Nina l'exprime ainsi : « Parfois, j'ai de la difficulté à me retirer d'un jeu, car les enfants veulent que je reste dans leur jeu et me sollicitent trop. » Aurélie rajoute : « Je me sens très bien, sauf que j'ai parfois de la difficulté à quitter un jeu, les enfants s'accrochent à moi et m'interpellent sans arrêt par la suite. » C'est d'ailleurs ce qui explique pourquoi Fanny s'efforce souvent de demeurer en retrait du jeu : « Je ne veux pas trop intervenir, j'essaie de me retirer, je ne veux pas être le point central du jeu. »

## 7. DISCUSSION

Les résultats de l'analyse de données collectées à cette étape de la recherche nous permettent de discuter la pratique des enseignantes, de définir la situation actuelle (étape 1) et de préciser leurs besoins de développement professionnel. De plus, ils nous amènent à émettre des hypothèses pouvant expliquer les constats qui en ressortent, et ce, dans la perspective de définir prochainement avec les participantes la situation désirée (étape 2 de la recherche-action). À cette étape de la recherche<sup>7</sup>, trois constats peuvent être communiqués.

### **Premier constat**

Un premier constat renvoie à l'existence d'une certaine ambivalence dans la compréhension du jeu symbolique, laquelle influence les modes organisationnels mis en place.

---

<sup>7</sup> Les activités de recherche étant brusquement interrompues en raison de la fermeture des écoles en mars 2020 en raison de la pandémie de COVID-19, certains éléments seront questionnés davantage lors de la reprise de la recherche. La recherche-action permet de revenir tout au long de la recherche sur ses différentes étapes afin d'ajuster la recherche et de mieux comprendre son déroulement (Guy et Prud'homme, 2018).



D'une part, nos résultats indiquent que le jeu symbolique fait partie des préoccupations des participantes, ce qui se traduit par une place de choix pour le jeu symbolique dans l'horaire de la journée. De plus, ce n'est qu'exceptionnellement qu'elles suppriment une période de jeu symbolique ou qu'elles s'en servent pour faire terminer un travail. Sur ce point, nos résultats divergent de ceux d'autres recherches qui rapportent que les enseignantes ont une tendance à diminuer le temps consacré aux activités initiées et dirigées par les enfants, telles que le jeu, pour privilégier des activités plus structurées et dirigées par l'enseignante ou pour répondre aux exigences de certains programmes (Ansari et Purtell, 2017; Bassok et al., 2016; Fowler, 2018; Lynch, 2015; Marinova et Drainville, 2019; Marinova et al., sous presse). De plus, rien ne permet de croire que les participantes de notre recherche prennent une position non impliquée par rapport au jeu symbolique ou font des tâches administratives pendant cette période comme le mentionnent plusieurs chercheurs (Devi et al., 2017; Fler et al., 2015; Kontos 1999; Pile et Danniels, 2017). Cet écart entre nos résultats et ceux rapportés dans d'autres recherches n'est point surprenant. Il s'expliquerait par le fait que, conformément à nos critères d'inclusion, les participantes à notre recherche sont des enseignantes ayant préalablement déclaré porter un intérêt particulier au jeu et désirant améliorer leurs connaissances et renouveler leurs pratiques relatives au jeu symbolique.

D'autre part, malgré l'intérêt que les participantes portent au jeu symbolique, celui-ci a lieu lors d'une période couramment appelée « jeux libres » et partage le temps ainsi que l'espace avec d'autres activités comme les jeux de table, la peinture, le bricolage et la construction avec des blocs. Or, ces activités productives sont décrites par les postvigotskiens comme des exercices favorisant le développement de l'enfant (Bodrova et Leong, 2008) et, bien qu'elles partagent avec le jeu certaines caractéristiques telles que la créativité, le plaisir, l'attractivité, elles ne sont pas un jeu en tant que tel. Il faut noter que l'organisation en périodes de « jeux libres » ne permet pas à tous les enfants de bénéficier quotidiennement d'une période du jeu symbolique. En effet, lorsque certains jouent, d'autres font des bricolages, dessinent ou s'engagent dans une autre activité de leur choix. Malgré cela, il a été possible de repérer chez les enseignantes une tendance subtile à considérer le jeu symbolique comme une activité essentielle et différente des autres activités et ateliers. En effet, la majorité de participantes encourage le déplacement du matériel d'un coin à un autre, ce qui contribue à la transformation du nombre de coins de la classe en coins symboliques et permet ainsi à plusieurs enfants d'être engagés dans un jeu symbolique. Dans ce contexte, nous avons noté le cas d'une enseignante qui fonctionne sans coins préétablis, laissant au jeu toute la place nécessaire à son déploiement. Cependant, le fait que dans plusieurs classes le jeu symbolique partage le temps et l'espace avec d'autres activités fait ressortir une disparité de la compréhension des enseignantes quant au jeu libre. Celle-ci pourrait s'expliquer, entre autres, par l'existence d'une ambiguïté de l'usage du concept de jeu libre dans les écrits. Si l'expression « jeu libre » est fréquemment utilisée pour décrire le jeu symbolique comme une activité exclusivement libre (Lindqvist, 2001; Miller et Almon, 2009), il n'en demeure pas moins que son usage renvoie parfois à d'autres types de jeu. À cet effet, Burghardt (2011) affirme que le jeu libre est notoirement difficile à définir alors que Wallerstedt et Pramling (2012) ainsi que Pyle et Danniels (2017) soulignent le caractère vague du concept de « jeu

libre ». Nous notons donc à ce point un besoin d'approfondissement des connaissances du concept du jeu libre et de ses relations avec le jeu symbolique et les activités productives.

### **Deuxième constat**

Le deuxième constat met en évidence la présence de différents modèles de pédagogie du jeu chez les enseignantes. D'abord, en nous référant à l'ensemble de pratiques déclarées, nous avons pu repérer tous les modèles du continuum allant du jeu libre à l'apprentissage ludique en passant par le jeu d'enquête et le jeu coopératif (Pyle et Danniels, 2017). Ensuite, en nous référant aux pratiques individuelles, nous avons constaté la coexistence d'éléments issus de différents modèles de pédagogie du jeu dans le modèle d'une même enseignante. C'est seulement pour deux enseignantes que nous avons pu identifier clairement les types de jeux auxquels elles adhéraient. Dans le premier cas, une accumulation d'éléments propres au modèle d'apprentissage ludique, soit des activités dirigées par l'enseignante (thématique choisie par l'enseignante, organisation de type ateliers, inscription exigée, rotation dans les ateliers gérés par l'enseignante), était présente. Dans le deuxième cas, plusieurs éléments rendaient perceptibles le modèle de jeu libre et celui de jeu d'enquête (objets polyvalents disponibles, espaces ouverts, droit des enfants de jouer où et avec qui ils veulent, aucune thématique préalablement imposée ou proposée). En revanche, pour la majorité des participantes, il a été difficile d'associer tous les éléments communiqués à des modèles précis de pédagogie du jeu. De plus, en nous appuyant sur le mode de choix de thématique de jeu, nous avons pu dégager cinq types de fonctionnement bien distincts, ce qui nous a permis de présenter un *Continuum des groupes d'enseignantes selon l'usage de la thématique du jeu*. Le premier et le deuxième types renvoient au modèle de l'apprentissage ludique et se caractérisent par une thématique imposée par l'enseignante, accompagnée ou non d'une inscription exigée; le troisième type s'apparente au jeu coopératif et adopte une thématique cochoisie et coconstruite entre l'enseignante et les enfants; le quatrième type s'inscrit dans le modèle du jeu libre et ne propose aucune thématique prédéterminée laissant ainsi aux enfants la liberté de la choisir. Tout comme le quatrième type, le cinquième type est associé au modèle du jeu libre et accorde aux enfants la liberté de construire la thématique, mais celle-ci émane d'une transformation du matériel et des objets ouverts et polyvalents. Les deux derniers types représentent un grand intérêt pour une adaptation du modèle de SAIJ, car elles rejoignent la conception du jeu comme activité libre, spontanée et dirigée par l'enfant que ce modèle adopte.

À la suite de cette observation, nous faisons l'hypothèse que ce serait la façon dont la thématique du jeu symbolique est choisie qui est l'élément essentiel du modèle de gestion du jeu personnel des enseignantes. Cela n'ayant pas été évoqué par d'autres études, il semble être un élément novateur de notre recherche. Il serait donc pertinent, dans la suite de cette recherche, de réfléchir avec les participantes au statut de la thématique en lien avec leur rôle dans le jeu symbolique, de faire ressortir les liens que la thématique entretient avec le scénario commun du jeu symbolique et de dégager des pistes pour une gestion pédagogique cohérente avec le modèle des SAIJ. Ce sont ces différents éléments qui seront discutés lors des prochaines rencontres avec les participantes afin de définir la situation désirée (étape 2 de la recherche-action) et de conceptualiser un plan d'action (étape 3).

Outre la thématique du jeu, la coexistence d'éléments issus de différents modèles dans la pratique d'une même enseignante nécessite aussi d'être investiguées davantage afin de mieux comprendre l'origine et le sens de cet amalgame : résulte-t-elle d'un choix conscient relié ou d'une faible connaissance de différents modèles de pédagogie du jeu? Or, nous émettons l'hypothèse que dans leur pratique, les enseignantes ne se réfèrent pas nécessairement à un modèle théorique de pédagogie du jeu, mais s'appuient sur leur savoir expérientiel, leur personnalité et leur conception du jeu en classe d'éducation préscolaire. En ce sens, nous rejoignons Johnson et al. (2005) ainsi que Ivrendi (2020) qui affirment que la capacité des enseignantes à donner un sens au jeu dépend de leur connaissance du jeu, de l'expérience, de la formation, de la préparation et des réflexions personnelles.

### ***Troisième constat***

Le troisième constat concerne les rôles qu'elles considèrent comme étant les leurs au regard du jeu symbolique. Ceux-ci s'articulent autour de l'observation, de l'organisation de l'environnement du jeu ainsi que de la gestion des comportements. Par ailleurs, de nombreuses recherches désignent notamment ces rôles comme étant les plus fréquents (Kontos, 1999; Ashiabi, 2007; Devi et al., 2018). En adoptant ces rôles, les participantes se montrent disponibles et se tiennent à proximité du jeu des enfants, mais leur positionnement demeure extérieur de celui-ci. À ce point, nos résultats confirment ceux de Fler (2015) qui mentionne que les enseignantes sont enclines à se positionner davantage à l'extérieur qu'à l'intérieur du jeu symbolique. En fait, pour se positionner à l'intérieur du jeu symbolique, l'enseignante est tenue de passer d'un cadre d'activité scolaire qu'elle connaît et maîtrise bien à un cadre imaginaire où les objets, l'espace, les personnes et les actes obtiennent de nouvelles significations, soit à un cadre propre au jeu comme activité de deuxième ordre<sup>8</sup> (Brougère, 2005). Les rôles d'observatrice, de fournisseur de matériel et de gestionnaire de comportement ne nécessitent pas forcément un tel changement de cadre d'activité.

Selon nos résultats, le rôle d'observatrice permet aux participantes de poursuivre des objectifs pédagogiques variés, dynamiques et modifiables selon les priorités du moment. Comme évoqué par d'autres recherches (Ashiabi, 2007; Dumais et Plessis-Bélair, 2017), l'un des objectifs le plus souvent mentionné est celui de collecter des informations portant sur le développement et les apprentissages des enfants. Outre cet objectif, l'observation vise à connaître le jeu comme tel, notamment connaître son thème, son développement, etc. Dumais et Plessis-Bélair (2017) mentionnent aussi que, dans leur recherche collaborative, les enseignantes portent un intérêt à la substitution, mais des recherches ayant fait ce constat sont plutôt rares. Ainsi, pouvons-nous supposer que l'observation de la substitution dans le jeu est un élément à approfondir dans le cadre d'un développement professionnel. Nous notons aussi que l'observation est menée de façon plutôt spontanée. Aucun indice témoignant d'une systématisation de l'observation n'a pu être repéré dans le discours des participantes. Des outils permettant de systématiser l'observation du jeu symbolique pourraient donc être élaborés et utilisés lors de la poursuite de cette recherche.

<sup>8</sup> « Activité de deuxième ordre » renvoie à une activité qui transforme la réalité, au faire semblant dans le jeu symbolique.

Un autre rôle, celui de fournisseur de matériel, se dégage des propos des participantes comme un rôle important, ce qui rend nos résultats cohérents avec ceux d'autres recherches (Ashiabi, 2007; Dumais et Soucy, 2020; Kontos, 1999; Loizou et al., 2019). Les participantes associent le rôle de fournisseur à leur disponibilité lors de la période du jeu ainsi qu'à leur investissement dans la préparation du jeu. Selon elles deux types de matériel semblent essentiels : objets et matériel qui alimentent le thème du jeu et matériel qui suscite certains apprentissages, notamment ceux de langage écrit. Pour les participantes qui adoptent le mode de jeu avec thématique imposée par l'enseignante en fonction d'apprentissages prédéterminés, choisir le matériel s'inscrit dans la démarche d'organisation du coin symbolique. Ainsi, leur rôle rappelle celui de *stage manager* ou de *régisseuse* (Ashiabi, 2007; Kontos, 1999). En assumant ce rôle, les participantes appliquent une gestion du matériel souple. Plusieurs indices dans leurs pratiques renvoyant au modèle de jeu libre tel que la libre circulation du matériel entre les différents coins, les déguisements disponibles tout au long de l'année et l'accès ouvert au coin bricolage en vue de produire du matériel pour le jeu font l'unanimité auprès des enseignantes. Nos résultats révèlent aussi que les enseignantes soutiennent et parfois initient la transformation du matériel. Nous interprétons ces actes comme un souci d'étayer la substitution dans le jeu (Dumais et Plessis-Bélaïr, 2017; Marinova 2014; Soucy et Dumais, 2020) et y entrevoyons une compétence ludique avancée chez les enseignantes (Marinova, 2011). Cependant, les participantes ne mentionnent pas accorder une guidance pour l'appropriation de nouveau matériel. Certains résultats de recherches, dont ceux de Enz et Christie (1993) ainsi que ceux d'Ivrendi (2020), indiquent que cette guidance est possible. En effet, ils décrivent des enseignantes qui donnent des suggestions sur un aspect spécifique du nouveau matériel et influencent ainsi le cours du jeu. À notre avis, la posture des participantes de cette recherche s'expliquerait par leur souci de ne pas s'imposer dans le jeu et de laisser aux enfants la possibilité d'expérimenter et de découvrir le matériel. Cette question sera discutée davantage au cours de la recherche.

Comme dans d'autres recherches (Ashiabi, 2007; Kontos, 1999; Loizou et al., 2019), le rôle de gestionnaire des comportements a aussi été identifié. Nos résultats révèlent toutefois une nouvelle information : les participantes considèrent ce rôle comme une sorte d'aide qu'elles procurent aux enfants pour organiser et développer leur jeu et non comme une tâche reliée exclusivement à la gestion de classe. Nos résultats indiquent aussi que, pour accomplir ce rôle, les enseignantes peuvent s'y prendre de deux façons. La première, que nous appelons « corrective », consiste à empêcher ou à modifier des comportements dérangeants et n'est pas directement reliée au jeu. La seconde façon, que nous appelons « préventive », consiste, quant à elle, à saisir et à agir en amont des conflits que le jeu pourrait générer tels que les altercations reliées au développement du jeu comme activité spécifique. Dans ce cas, l'intervention de l'enseignante ne se limite pas à la gestion des comportements, mais vise à apporter des modifications dans le développement du jeu qui sont nécessaires pour prévenir certains comportements et/ou conflits. Ainsi, le rôle de gestionnaire de comportements prend la forme d'un rôle de médiatrice dans les interactions entre les pairs (Van Hoorn et al., 2003). Comme ceux d'autres recherches, nos résultats indiquent que les enseignantes consacrent plus de temps et d'efforts à observer le jeu et à gérer les comportements qu'à jouer avec les enfants (Johnson et al., 2005).

Le rôle de cojoueuse, qui permet un positionnement intérieur au jeu, fait aussi partie du répertoire de rôles des participantes. Tout comme d'autres recherches (Dumais et Plessis-Bélaïr, 2017; Fisher et al., 2013; Loizou et al., 2019), nos résultats indiquent que les enseignantes intègrent à l'occasion le jeu des enfants et deviennent cojoueuses. Toutefois ce n'est pas toutes les enseignantes qui assument ce rôle. En effet, un tiers des participantes avouent ne pas jouer avec les enfants et l'expliquent par leur crainte de ne pas être au niveau des enfants, de ne pas savoir comment jouer, de s'imposer dans le jeu des enfants ou ne pas être capables de revenir à leur statut d'enseignante après le jeu. Ainsi, la distance que prennent ces enseignantes par rapport au jeu pourrait s'expliquer par le fait qu'elles croient qu'elles ne devraient pas intervenir dans le jeu des enfants, ce qui a par ailleurs été soulevé par d'autres recherches (Devi et al., 2018; Bouchard et al., 2020). Il faut toutefois souligner qu'en aucun moment ces enseignantes ne parlent du jeu comme une activité dévalorisante pour l'enseignante telle que le mentionnent Brougère (1995) ainsi que Lessard et Tardif (2003). Selon nous, leurs propos témoignent plutôt d'une difficulté relative au changement de position qu'implique le rôle de cojoueuse.

En rapport avec le rôle de cojoueuse, nos résultats apportent des éléments de réponse à la question que pose Ivrendi (2020), soit de savoir comment les enseignants comprennent leur participation au jeu. En effet, les participantes qui agissent en tant que cojoueuses semblent prioriser la prise d'un rôle pour accéder au jeu des enfants. Ainsi, nos résultats rejoignent ceux de Loizou et al. (2019) qui indiquent aussi que les enseignantes se servent de la prise d'un rôle pour se faire accepter dans le jeu et pour participer au scénario. De plus, il ressort de nos données que, au moyen du rôle joué, les enseignantes enrichissent et orientent le scénario, encouragent les autres joueurs à trouver un rôle, modélisent les autres rôles, maintiennent le jeu lorsque ce dernier risque de s'éteindre et interviennent pour corriger des comportements ou prévenir des conflits. Tout cela nous amène à avancer l'idée que le rôle de cojoueuse accomplit une fonction intégratrice, c'est-à-dire qu'il unit des contenus relevant des autres rôles de l'enseignante au regard du jeu symbolique.

Bien que le rôle de cojoueuse témoigne d'une compétence ludique (Marinova, 2011), à l'exception d'une seule enseignante, les participantes n'en parlent pas spontanément. Pourtant lorsque nous les avons explicitement questionnées à ce sujet, elles nous ont communiqué des informations riches et intéressantes. Ce fait nous amène à émettre l'hypothèse que les enseignantes ne considèrent pas que jouer avec les enfants est un rôle professionnel. Il serait donc pertinent de réfléchir sur l'idée avancée par Henriot (1989) voulant que le jeu n'existe pas en dehors de l'acte de jouer, d'amener les participantes à saisir la fonction professionnelle de l'enseignante derrière le rôle de cojoueuse et de les amener à percevoir que leur implication dans le jeu symbolique est à la fois une *science et un art* (Johnson et al., 2005).

## 8. CONCLUSION

Cet article présente les premiers résultats d'une recherche-action en cours, soit l'étape 1 qui est la définition de la situation actuelle. L'analyse thématique du discours des enseignantes et de leurs réflexions partagées lors de trois premières rencontres de la recherche en cours a permis de brosser

le tableau des pratiques actuellement en place, de dégager les besoins des participantes et d'identifier des pistes qui permettront de réaliser les étapes subséquentes de la recherche-action. Cette étude fait mention d'une ambivalence de la compréhension du concept du jeu libre l'associant dans le temps et dans l'espace à des activités productives, ce qui influe sur les modes organisationnels. Elle a révélé aussi la coexistence d'éléments issus de différents modèles de pédagogie de jeu, allant de l'apprentissage ludique au jeu libre, dans les pratiques des participantes. À ce propos, la manière dont la thématique de jeu est apportée ressort comme un élément fondateur du modèle associé à l'enseignante. Les résultats obtenus ont aussi démontré que les enseignantes assument différents rôles dans le jeu symbolique. Les rôles impliquant un positionnement extérieur au jeu symbolique, notamment les rôles d'observatrice, de fournisseur de matériel et de gestionnaire des comportements sont considérés par les participantes comme des rôles professionnels. Le rôle de cojoueuse demandant un positionnement intérieur au jeu des enfants, même s'il n'est pas nécessairement considéré par les participantes comme un rôle professionnel de l'enseignante, est bien présent dans le répertoire de pratiques de la majorité des participantes. Lorsqu'il est assumé, le rôle de cojoueuse a une fonction intégrative unissant des éléments des autres rôles qu'accomplit l'enseignante à l'éducation préscolaire au regard du jeu symbolique dans la classe.

Notre recherche a certaines limites. Tout d'abord, reposant sur une méthodologie qualitative, elle ne peut prétendre à une représentativité des résultats pour l'ensemble des enseignantes d'éducation préscolaire au Québec. Elle offre toutefois des occasions de connaître les pratiques relatives au jeu symbolique d'un groupe d'enseignantes et d'identifier des pistes pour le renouvellement des pratiques, ce qui rend possible le transfert des résultats à d'autres enseignantes. Ensuite, les participantes étant des enseignantes ayant préalablement exprimé leur intérêt pour le jeu symbolique et ayant entamé une réflexion commune à son égard, les résultats de cette recherche seront transférables uniquement à des équipes-écoles partageant les mêmes valeurs. Enfin, l'interruption soudaine et prolongée des activités de recherche, en mars 2020, en raison de la pandémie de la COVID-19, ne nous a pas permis d'investiguer davantage certaines questions émanant des rencontres entre les participantes et les chercheurs. Nous avons toutefois pu émettre des hypothèses susceptibles de les expliquer et tracé les pistes à suivre pour mieux comprendre et déterminer la suite de la recherche.

## 9. RÉFÉRENCES

- Almon, J. et Miller, E. (2011). The crisis in early education: A research-based case for more play and less pressure. *College Park, MD: Alliance for Childhood*, 3, 297-308.
- Anadon, M. et Couture, C. (2007). La recherche participative, une préoccupation toujours vivace. Dans M. Anadon (Dir.). *La recherche participative. Multiples regards* (p. 1-7). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.

- Ansari, A. et Purtell, K. M. (2017). Activity settings in full-day kindergarten classrooms and children's early learning. *Early Childhood Research Quarterly*, 38, 23–32. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2016.09.003>
- Ashiabi, G. S. (2007). Play in the preschool classroom: Its socioemotional significance and the teacher's role in play. *Early Childhood Education Journal*, 35(2), 199-207.
- Baie, F. (2009). Le jeu à l'école : une chimère culturelle ou réalité. *Analyse UFAPEC*, 5, 3-8. <http://www.ufapec.be/files/files/analyses/5%20Analyse%20Les%20jeux.pdf>
- Bassok, D., Latham, S. et Rorem, A. (2016). Is kindergarten the new first grade? *AERA Open*, 1(4), 1–31. <https://doi.org/10.1177/2332858415616358>
- Bodrova, E. (2008). Make-believe play versus academic skills: A Vygotskian approach to today's dilemma of early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 16(3), 357–369.
- Bodrova, H. et Leong, D. (2012). *Les outils de la pensée: l'approche vygotskienne dans l'éducation à la petite enfance*. Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Bouchard, C., Hamel, C., Viau-Guay, A., Duval, S., Charron, A., Lemay, L. et Leblond, M.-H. (2020). *Rapport scientifique. Mise en place d'un dispositif de développement professionnel auprès d'enseignants.es en maternelle 5 ans afin de favoriser le soutien du développement du langage oral et écrit des enfants en situation de jeu de faire semblant* (Rapport No 2017-LC-196755). Québec, Canada : Fonds québécois de recherche – Société et culture et au ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. Récupéré de [http://www.frqsc.gouv.qc.ca/documents/11326/3344858/Caroline+Bouchard\\_rapport\\_ecrit\\_ure-maternelle5.pdf/fb9bbf73-5bf0-41b0-8c5b-3ca629512024](http://www.frqsc.gouv.qc.ca/documents/11326/3344858/Caroline+Bouchard_rapport_ecrit_ure-maternelle5.pdf/fb9bbf73-5bf0-41b0-8c5b-3ca629512024)
- Brogère, G. (1995). *Jeu et éducation*. Paris, France : L'Harmattan.
- Brogère, G. (2005). *Jouer/Apprendre*. Paris, France : Economica Antropos.
- Burghardt, G.M. (2011). Defining and recognizing play. In A. Pellegrini (Ed.), *Oxford handbook of the development of play* (p. 9-18). New York, NY : Oxford University Press.
- Carlsson-Paige, N., McLaughlin, G. B. et Almon, J. (2015). *Reading instruction in kindergarten : Little to gain and much to lose*. Jamaica Plain, MA: Defending the Early Years/Alliance for Children.
- Christie, J. F. et Roskos, K. A. (2009). Le potentiel du jeu dans le développement de la littératie précoce. *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants*, 1-7. Récupéré de <http://www.enfant-encyclopedie.com/documents/Christie-RoskosFRxp.pdf>
- Christie, J. F. et Roskos, K. A. (2015). How does play contribute to literacy? Dans J. E., Johnson, S. G., Eberle, T. S., Henricks et D. Kushner, (Dir.), *The handbook of the study of play* (Vol. 2, p. 417-424). New York, N.Y.: Rowman & Littlefield.
- Conseil supérieur de l'éducation [CSÉ]. (2012). *Mieux accueillir et éduquer les enfants d'âge préscolaire, une triple question d'accès, de qualité et de continuité des services*. Québec,

- Canada : Gouvernement du Québec. Récupéré de <https://pdfhall.com/mieux-accueillir-et-eduquer-les-enfants-dage-prescolaire-une-triple-59fe1d741723dd7e3ce26afc.html>
- Devi, A., Fleer, M. et Li, L. (2018). 'We set up a small world': preschool teachers' involvement in children's imaginative play. *International Journal of Early Years Education*, 26(3), 295-311.
- Diamond, A., Barnett, W. S., Thomas, J. et Munro, S. (2007). Preschool program improves cognitive control. *Science*, 318(5855), 1387-1388.
- Dumais, C. et Plessis-Bélaïr, 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. Pellerin et C. Lavoie (Dir.). *L'oral et son enseignement : pluralité des contextes linguistiques* (p. 175-200). Côte St-Luc : Peisaj.
- Dumais, C. et Soucy, E. (2020). La boîte pour jouer. *Revue préscolaire*, 58(3), 25-30.
- Elias, C. L. et Berk, L. E. (2002). Self-regulation in young children: Is there a role for sociodramatic play? *Early childhood research quarterly*, 17(2), 216-238.
- Elkind, D. (2007). *The power of play*. Cambridge, MA: Da Capo Lifelong Books.
- Elkonin, D. B. (2005). The subject of our research: The developed form of play. *Journal of Russian & East European Psychology*, 43(1), 22-48.
- Enz, B. et Christie, J. F. (1993). *Teacher Play Interaction Styles and Their Impact on Children's Oral Language and Literacy Play*. Récupéré de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED366015.pdf>
- Ferreiro, E. (2000). *L'écriture avant la lettre*. Paris, France : Hachette.
- Fesseha, E. et Pyle, A. (2016). Conceptualising play-based learning from kindergarten teachers' perspectives. *International Journal of Early Years Education*, 24(3), 361-377. Doi : 10.1080/09669760.2016.1174105
- Fisher, K. R., Hirsh-Pasek, K., Newcombe, N. et Golinkoff, R. M. (2013). Taking shape: Supporting preschoolers' acquisition of geometric knowledge through guided play. *Child Development*, 84, 1872-1878. Doi :10.1111/cdev.12091
- Fleer, M. (2015). Pedagogical positioning in play – teachers being inside and outside of children's imaginary play. *Early Child Development and Care*, 185(11 et12), 1801-1814. Doi : 10.1080/03004430.2015.1028393
- Fowler, R. C. (2018). *The disappearance of child-directed activities and teachers' autonomy from Massachusetts' kindergartens*. Salem, MA: Defending the Early Years. Récupéré de [https://dey.org/wp-content/uploads/2019/03/ma\\_kindergartens\\_final.pdf](https://dey.org/wp-content/uploads/2019/03/ma_kindergartens_final.pdf)
- Garnier, P. (2014). A educação infantil e a questão da escola : o caso da França. *Cadernos de Pesquisa*, 44(151), 62-82
- 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. Doi :  
<http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.12.008>

- Guay, M.-H. et Prud'homme, L. (2018). La recherche-action. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc. (Dir.). *La recherche en éducation. Étapes et approches* (4<sup>e</sup> édition). Montréal, Canada : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Hadley, E. (2002). Playful disruptions. *Early Years*, 22, 9–17.  
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09575140120111472>
- Henriot, J. (1989). *Sous couleur de jouer. La métaphore ludique*. Paris : J. Corti.
- Hirsh-Pasek, K. et Golinkoff, R.M. (2009). Pourquoi jouer = apprendre. *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants*. Montréal, Canada: Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants et Réseau stratégique de connaissances sur le développement des jeunes enfants. Récupéré de <http://www.enfant-encyclopedie.com/sites/default/files/textes-experts/fr/77/pourquoi-jouer-apprendre-.pdf>
- Ivrendi, A. (2020). Early childhood teachers' roles in free play. *Early Years*, 40(3), 273-286.
- Johnson, J. E., Christie, J. F. et Wardle, F. (2005). *Play, development, and early education*. Boston, MA: Pearson/Allyn and Bacon.
- Kelly, R. et Hammond, S. (2011). The Relationship between Symbolic Play and Executive Function in Young Children. *Australasian Journal of Early Childhood*, 36, 21-27.
- Kontos, S. (1999). Preschool teachers' talk, roles, and activity settings during free play. *Early childhood research quarterly*, 14(3), 363-382.
- Kravtsov, G. G. et Kravtsova, E.E. (2010). Play in the L.S. Vygotsky's Nonclassical Psychology. *Journal of Russian and East European Psychology*, 48(4), 25-41. Doi: 10.2753/RP01061-0405480403
- Lebrun-Niesing, M. (2011). À la maternelle, le jeu existe-t-il encore? Est-on encore un enfant ou seulement un élève? *Psychologie & éducation*, 4, 27–40.
- Lessard, C. et Tardif, M. (2003). *Les identités enseignantes : analyse de facteurs de différenciation du corps enseignant québécois, 1960-1990*. Sherbrooke, Canada: Éditions du CRP.
- Lindqvist, G. (2001). When small children play: How adults dramatize and children create meaning. *Early Years*, 21, 7–14. Doi:10.1080/09575140123593
- Loizou, E., Michaelides, A. et Georgiou, A. (2019). Early childhood teacher involvement in children's socio-dramatic play: creative drama as a scaffolding tool. *Early Child Development and Care*, 189(4), 600-612.
- Lynch, M. (2015). More play, please: The perspective of kindergarten teachers on play in the classroom. *American Journal of Play*, 7(3), 347–370.

- Marcon, R. A. (2002). Moving up the Grades: Relationship between Preschool Model and Later School Success. *Early Childhood Research & Practice*, 4(1), 1-24.
- Marinova, K. (2011). À propos de la compétence ludique de l'enseignante du préscolaire. Dans M. Moldoveanu (Dir.), *Les compétences des acteurs en éducation* (p. 112-116). Montréal, Canada : Peisaj.
- Marinova, K. (2014). *L'intervention éducative au préscolaire: Un modèle de pédagogie du jeu*. Québec, Canada: Presses de l'Université du Québec.
- Marinova, K. et Drainville, R. (2019). La pression ressentie par les enseignantes à adopter des pratiques scolarisantes pour les apprentissages du langage écrit à l'éducation préscolaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 42(3), 605-634.
- Marinova, K., Dumais, C., Dubé, F., Grégoire, P., Moldoveanu, M. et Rajotte, T. (2019). *Mise en place d'un dispositif de développement professionnel auprès d'enseignants.es en maternelle 5 ans afin de favoriser le soutien du développement du langage oral et écrit des enfants en situation de jeu de faire semblant* (Rapport No 2017-LC-196755). Rapport scientifique Québec : Fonds québécois de recherche – Société et culture et le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. Récupéré de [http://www.frqsc.gouv.qc.ca/documents/11326/3344858/Caroline+Bouchard\\_rapport\\_écrit\\_ure-maternelle5.pdf/fb9bbf73-5bf0-41b0-8c5b-3ca629512024](http://www.frqsc.gouv.qc.ca/documents/11326/3344858/Caroline+Bouchard_rapport_écrit_ure-maternelle5.pdf/fb9bbf73-5bf0-41b0-8c5b-3ca629512024)
- Marinova, K., Dumais, C., Moldoveanu, M., Dubé, F. et Drainville, R. (sous presse). Les pratiques enseignantes pour soutenir les premiers apprentissages de la langue écrite à l'éducation préscolaire : entre l'approche développementale et l'approche scolarisante. *Revue des Sciences de l'éducation de McGill*.
- Miller, E. et Almon, J. (2009). Crisis in the kindergarten: Why children need to play in school. *The Education Digest*, 75, 42–45.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire et enseignement primaire*. Chapitre IV : Éducation préscolaire. Québec, Canada: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur [MÉES]. (2017). *Programme de formation de l'école québécoise : programme préscolaire 4 ans*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec. Récupéré de [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/PFEQ/Prescolaire\\_4ans.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PFEQ/Prescolaire_4ans.pdf)
- National Early Literacy Panel (2009) *Developing Early Literacy : Report of the National Early Literacy Panel*. National Institute for Literacy. Récupéré de <https://lincs.ed.gov/publications/pdf/NELPReport09.pdf>

- Nicolopoulou, A., Cortina, K. S., Ilgaz, H., Cates, C. B. et de Sá, A. B. (2015). Using a narrative-and play-based activity to promote low-income preschoolers' oral language, emergent literacy, and social competence. *Early Childhood Research Quarterly*, 31, 147-162.
- Organisation de coopération et de développement économique [OCDE]. (2007). *Petite enfance, grands défis II : Éducation et structures d'accueil*. Paris, France: OCDE.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris, France : Armand Colin.
- Périno, O. (2006). *Des espaces pour jouer : Comment les concevoir? Comment les aménager?* Lyon, France : Érés.
- Pires, A.P. (1997). Échantillonnage et recherche qualitative: essai théorique et méthodologique. Dans P., Deslauriers, G., Laperrière, M., Pires (Dir.), *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques*, (Partie 1, p.113-169). Montréal, Canada : Gaëtan Morin.
- 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. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/10409289.2016.1220771>
- Pyle, A., Prioleta, J. et Poliszczuk, D. (2017). The Play-Literacy Interface in Full-day Kindergarten Classrooms. *Early Childhood Education Journal*, 1-11. doi : 10.1007/s10643-017-0852-z
- Roskos, K. et Neuman, S. (1993). Descriptive observations of adults' facilitation of literacy in young children's play. *Early Childhood Research Quarterly*, 8, 77-97.
- Sawyer, R. K. et DeZutter, S. (2007). Improvisation: A lens for play and literacy research. Dans K. A. Roskos et J. F. Christie (Dir.), *Play and literacy in early childhood : Research from multiple perspectives (2e éd., p. 21-36)*. . New York/London: Lawrence Erlbaum Associates / Taylor & Francis Group.
- Singer, E., Nederend, M., Penninx, L., Tajik, M. et Boom, J. (2014). The teacher's role in supporting young children's level of play engagement. *Early Child Development and Care*, 184(8), 1233-1249.
- Soucy, E. et Dumais, C. (2020). Quatre façons concrètes de favoriser la substitution. *Revue préscolaire*, 58(3), 22-24.
- Spiegel, A. (2008). *Creative play makes for kids in control*. National Public Radio. Récupéré de <http://www.headgates.org/resources/3.%20Executive%20Control.pdf>
- Suggate, S. P., Schaughency, E. A. et Reese, E. (2013). Children learning to read later catch up to children reading earlier. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(1), 33-48. Doi: 10.1016/j.ecresq.2012.04.004.
- Thériault, J. et Doucet, M. (2018). *En jouant avec les blocs de construction : l'enfant construit son monde (2<sup>e</sup> éd.)*. Montréal, Canada : JFD Éditions.

- Thériault, P. (2010). Développement de la conscience de l'écrit: interventions éducatives d'enseignantes de la maternelle quatre ans en milieux défavorisés. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 45(3), 371-392. Doi : 10.7202/1003568ar
- Thouroude, L. (2010). L'école maternelle: une école de l'entre-deux. *Carrefours de l'éducation*, 2(30), 43-55.
- Toub, T.S., Rajan, V., Golinkoff, R. et Hirsh-Pasek K. (2016). Guided play: A solution to the play versus learning dichotomy. Dans D.C. Geary et D.B. Berch (Dir.), *Evolutionary perspectives on child development and education, evolutionary psychology* (p. 117-141). Springer, Cham. Doi : 10.1007/978-3-319-29986-0\_5
- VanHoorn, J., NourotScales, P. M. B. et Alward, K. R. (2003). *Play at the center of the curriculum (3rd ed.)*. Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.
- Viriot-Goeldel, C., Tazouti, Y., Geiger-Jaillet, A., Matter, C., Carol, R. et Deviterne, D. (2009). Comparaison des effets des variables individuelles et contextuelles sur les performances scolaires des élèves en France et en Allemagne à la fin des deux premières années de scolarisation. *Recherches & Éducatives*, 2, 233-253.
- Wallerstedt, C. et Pramling, N. (2012). Learning to play in a goal-directed practice. *Early Years*, 32, 5-15. Doi:10.1080/09575146.2011.593028
- 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. doi: <https://doi.org/10.1111/mbe.12015>
- Weisberg, D.S., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R.M., Kittredge, A.K. et Klahr, D. (2016). Guided play: Principles and practices. *Current Directions in Psychological Science*, 25(3), 177-182.
- Whitebread, D., Basilio, M., Kuvalja, M. et Verma, M. (2012). *The importance of play*. Brussels: Toy Industries of Europe.
- Zelazo, P. D. (2013). *The Oxford handbook of developmental psychology (Vol. 1): Body and mind*. New York, NY: Oxford University Press.