



REVUE INTERNATIONALE DE
COMMUNICATION ET SOCIALISATION

DIDACTIQUE DU FRANÇAIS ET APPORTS À LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS QUÉBÉCOIS

DIRECTION : EMMANUELLE SOUCY ET CHRISTIAN DUMAIS

Volume 8, numéro 2

2021

DIRECTEUR-ÉDITEUR : JEAN-CLAUDE KALUBI

CO-DIRECTRICE-ÉDITRICE : NANCY GRANGER

©RICS - ISSN 2292-3667



LE MODÈLE DE LA BOÎTE POUR JOUER À L'ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE : RETOMBÉES POUR LA FORMATION INITIALE DES MAÎTRES**

CHRISTIAN DUMAIS, UNIVERSITE DU QUEBEC A TROIS-RIVIERES, CANADA¹

EMMANUELLE SOUCY, UNIVERSITE DU QUEBEC A TROIS-RIVIERES, CANADA

Résumé

À la suite d'une recherche collaborative menée avec des enseignantes de la maternelle 4 ans et 5 ans qui a notamment permis la coconstruction d'un modèle, soit la boîte pour jouer, des didacticiens ont revu leur façon d'enseigner certains contenus de leurs cours de didactique du français en lien avec l'éducation préscolaire. Cette contribution fait d'abord un rapide tour d'horizon de la formation des enseignantes de la maternelle au Québec. Ensuite, les résultats de la recherche collaborative qui a été menée à l'éducation préscolaire sont présentés. Enfin, les ajustements effectués dans des cours de didactique du français sont exposés.

Mots-clés : formation initiale, didactique du français, éducation préscolaire, recherche collaborative, maternelle.

¹ Adresse de contact : Christian.Dumais@uqtr.ca

**Pour citer cet article :

Dumais, C. et Soucy, E. (2021). Le modèle de la boîte pour jouer à l'éducation préscolaire : retombées pour la formation initiale des maîtres. *Revue internationale de communication et socialisation*, 8(1), 144-161. <https://doi.org/10.6084/m9.figshare.16599254.v1>

1. INTRODUCTION

Depuis un changement à la Loi sur l’instruction publique du Québec en 2019 faisant en sorte que tous les enfants de 4 ans, sans égard au milieu économique, ont graduellement accès à la maternelle 4 ans à temps plein, ce qui n’était pas le cas avant, le Québec compte un nombre croissant de classes de maternelle. Cela signifie qu’un plus grand nombre de futures enseignantes du baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire seront titulaires de classes de maternelle. Cependant, malgré ce constat, la formation initiale ne compte pas un plus grand nombre de cours spécifiques à l’éducation préscolaire. Selon les universités, sur une possibilité de 1800 heures de formation, seulement 2 ou 3 cours spécifiques à l’éducation préscolaire de 45 heures font partie de la formation initiale. Pour ce qui est des stages, certaines universités exigent que les futures enseignantes effectuent au moins un stage sur quatre à la maternelle alors que ce n’est pas le cas dans d’autres universités (April et al., 2015). Les futures enseignantes sont donc davantage formées pour l’enseignement primaire malgré la possibilité pour elles d’enseigner à la maternelle. Des résultats de recherches démontrent d’ailleurs que les pratiques enseignantes à la maternelle au Québec seraient plus souvent de nature « scolarisante²», donc près de ce qui est attendu au primaire, plutôt que de nature développementale³ (Bédard, 2010; Marinova et al., 2020). « Or, le modèle de l’enseignement primaire adopte une approche disciplinaire (axée sur un enseignement formel), alors que celui de l’éducation préscolaire adopte une approche développementale (axé sur l’apprentissage par le jeu, par la découverte, par l’exploration, par la résolution de problème, le développement global, la progression du développement de l’enfant et l’apprentissage guidé) » (Bigras et al., 2019, p. 7). Ces deux approches éducatives se distinguent fortement en ce qui concerne la conception de l’enfant et les interventions pédagogiques à mettre en place.

Du côté des enseignantes déjà en poste à la maternelle 4 ans et 5 ans au Québec, des résultats de recherche indiquent que plusieurs d’entre elles considèrent leur formation initiale en éducation préscolaire insuffisante, notamment en ce qui concerne le développement du langage des enfants (entre autres Jacob, 2017 et Dumais, 2019). D’autres résultats de recherche, cette fois à propos de la formation continue des enseignantes de maternelle, arrivent à des constats similaires et font état d’un important besoin de formation en ce qui concerne le développement du langage oral et écrit des enfants de la maternelle (Fisher et Doyon, 2010; Drainville, 2017; Dumais et Soucy, 2020a). Également, comme le mentionne Thériault (2010, p. 386), « il semble que l’importance du rôle des jeux symboliques dans le développement de la conscience de l’écrit soit peu connue des enseignantes. » Un constat similaire peut être fait en ce qui concerne les futures enseignantes (Drainville, 2017). Pourtant, le jeu est au cœur de l’éducation préscolaire et est le contexte privilégié pour stimuler les différents domaines de développement, dont le langage, en plus d’offrir de nombreuses occasions d’apprentissage (Ballenger, 1999; Marinova, 2014).

Les résultats de recherche révèlent la nécessité d’accroître et d’améliorer la formation initiale et continue des enseignantes québécoises de la maternelle (April et al., 2015; Larivée et al., 2015; Bouchard et al., 2020). Pour cela, une des solutions possibles est la recherche collaborative (Desgagné et al., 2001). En effet, ce type de

² « L’approche scolarisante vise la préparation des enfants à l’enseignement primaire en misant particulièrement sur l’acquisition de contenus scolaires (mathématiques, sciences, lecture et écriture). Pour ce faire, du matériel abstrait, comme des feuilles d’exercices et des étiquettes-mots, est fréquemment utilisé » (Marinova et Drainville, 2019, p. 607).

³ « 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 » (Marinova, Dumais et Leclaire, 2020, p. 129).

recherche apparaît comme une forme de formation continue qui répond réellement aux besoins des enseignantes déjà en poste en plus de favoriser leur développement professionnel. Elle permet également aux chercheurs, qui sont aussi souvent formateurs de futures enseignantes, de mieux comprendre la pratique enseignante et de bénéficier des savoirs d'expérience de praticiens afin de coconstruire avec ces derniers différentes ressources (outils, modèles, etc.) répondant aux besoins du milieu. Ces différentes ressources ont entre autres pour avantage d'être ancrées dans la réalité du monde scolaire et d'être ainsi plus facilement transférables en formation initiale. Dans cette contribution, il sera notamment question de ce transfert de résultats de recherche vers la formation initiale. Tout d'abord, nous ferons état succinctement des résultats d'une recherche collaborative menée avec des enseignantes de la maternelle 4 ans et 5 ans au Québec. Par la suite, nous exposerons comment ces résultats de recherche ont influencé et influencent toujours les cours de didactique du français offerts par les auteurs de cet article au baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire de l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR).

2. UNE RECHERCHE COLLABORATIVE A LA MATERNELLE 4 ANS ET 5 ANS

Pendant deux ans, soit de 2017 à 2019, une recherche collaborative a été menée par deux chercheurs auprès d'une enseignante de la maternelle 4 ans et de cinq enseignantes de la maternelle 5 ans d'une commission scolaire du Québec, en collaboration avec une conseillère pédagogique de l'éducation préscolaire, à raison de cinq rencontres par année. Les enseignantes, qui avaient en moyenne 11,5 années d'expérience en enseignement à la maternelle, œuvraient majoritairement en milieu défavorisé (indice de défavorisation moyen de 9 sur 10). Au départ, les chercheurs souhaitaient s'intéresser plus spécifiquement au développement du langage oral des enfants de 4 ans et 5 ans dans une approche développementale. Rapidement, lors de la première rencontre qui cherchait à circonscrire les besoins des enseignantes, d'autres besoins ont émergé : connaître la place du jeu à l'éducation préscolaire, savoir ce qu'est la fonction symbolique⁴, mieux connaître le développement des enfants de 4 ans et 5 ans, améliorer sa compétence à observer les enfants, connaître le processus d'apprentissage du langage écrit et savoir comment intervenir pour favoriser le développement du langage oral et écrit des enfants (Dumais et Soucy, 2020a). Les chercheurs ont constaté que les fondements mêmes de l'éducation préscolaire, soit l'approche développementale ainsi que l'importance et l'apport du jeu, dont le jeu symbolique, pour soutenir le développement global des enfants d'âge préscolaire, n'étaient pas clairs pour les enseignantes et qu'elles souhaitaient mieux comprendre comment développer le langage des enfants en fonction de ces fondements. La recherche a donc été ajustée afin de répondre aux besoins réels des enseignantes et la question de recherche suivante a été posée : Comment des enseignantes de la maternelle font-elles pour favoriser le développement du langage d'enfants de 4 ans et 5 ans par l'entremise du jeu symbolique? Pour répondre à cette question, une recherche collaborative a été menée en respectant les trois étapes de ce type de recherche : la cosituation, la coopération et la coproduction (Desgagné, 1998).

Pour ce qui est de la collecte de données, au début de la recherche (étape de la cosituation), avant de préciser la question de recherche, un questionnaire a été rempli par les enseignantes pour être au fait de leurs connaissances et de leurs besoins en ce qui concerne la maternelle 4 ans et 5 ans ainsi que le développement des enfants. À deux moments au cours de la recherche (à la fin de la rencontre 5 de l'année 1 et à la fin de la

⁴ La fonction symbolique est la capacité pour l'enfant « de faire semblant que des objets, des actions, des mots et des personnes représentent autre chose que ce qu'ils sont en réalité » (Bodrova et Leong, 2012, p. 186).

rencontre 10 de l'année 2), des entretiens semi-dirigés ont été menés avec les enseignantes, ce qui a permis, entre autres, de connaître l'ajustement⁵ de leurs pratiques ainsi que leurs besoins. Les chercheurs, la conseillère pédagogique et les enseignantes ont fait usage d'un journal de bord pour noter des réflexions et des questionnements. Le journal de bord était principalement utilisé lors des rencontres de groupe. Ces dernières ont d'ailleurs toutes été enregistrées (enregistrement sonore) et retranscrites (comptes rendus in extenso) afin de garder des traces des échanges. Pour l'analyse des données, c'est principalement l'analyse de contenu qui a été utilisée (Bardin, 2007).

De plus, tout au long de la recherche, aux étapes de la coopération et de la coproduction, les chercheurs, la conseillère pédagogique et les enseignantes ont coconstruit, à la demande de ces dernières, des ressources concrètes qui répondent à leurs besoins en plus de pouvoir être partagées afin de travailler en collaboration avec d'autres enseignantes de la maternelle de leur école respective et avec différentes personnes qui interviennent en classe (enseignante de francisation, orthopédagogue, etc.). Dans cette contribution, parmi les ressources coconstruites, nous nous intéressons plus particulièrement au modèle de la boîte pour jouer.

2.1 La genèse du modèle de la boîte pour jouer

À la suite des besoins émis par les enseignantes au début de la recherche et lors des rencontres suivantes, certaines d'entre elles ont mentionné avoir tendance à réduire le temps accordé au jeu, plus précisément au jeu symbolique⁶, car les enfants avaient de la difficulté à jouer. De plus, lors des moments accordés au jeu symbolique, elles ont indiqué avoir de la difficulté à observer les enfants et à être présentes dans leur jeu afin d'apporter un soutien, car un temps important devait être accordé à la gestion des conflits des autres enfants de la classe. Les enseignantes ont également verbalisé une certaine difficulté à savoir comment le jeu pouvait favoriser le développement du langage des enfants ainsi qu'une difficulté à comprendre pourquoi le jeu était important. Selon elles, deux éléments nuisaient au jeu symbolique dans leur classe : 1) certains enfants avaient de la difficulté à créer un scénario de jeu, car ils connaissaient peu ou pas du tout les rudiments de base d'une histoire⁷ puisqu'ils ne se faisaient pas raconter ou lire d'histoires à la maison; 2) plusieurs enfants ne possédaient pas suffisamment de connaissances sur les thèmes associés aux jeux symboliques de la classe pour jouer (par exemple, comment jouer au fleuriste si on ne sait pas ce que c'est et si on n'est jamais allé dans ce commerce). À la suite de ces constats, les enseignantes ont manifesté le souhait qu'une démarche concrète et détaillée soit coconstruite pour amener les enfants à jouer en permettant par la même occasion le développement du langage de ces derniers.

2.2 Le modèle de la boîte pour jouer

À la demande des enseignantes, l'équipe de recherche a souhaité identifier une façon de faire qui permettrait aux enfants d'apprendre à jouer, qui leur donnerait l'occasion de développer la fonction symbolique (apprendre à substituer) et d'avoir des connaissances sur différents thèmes pour jouer. Précisons que les enseignantes

⁵ Rappelons que la recherche collaborative, par un éclairage sur un ou des aspects de la pratique des participants et par la formalisation du savoir-faire de ces derniers, vise un « ajustement » de la pratique alors que la recherche-action vise principalement un « changement » de pratique dans le but d'améliorer une situation problématique (Morrisette, 2013; Couture, 2015).

⁶ Le jeu symbolique implique la création d'une situation de faire-semblant où l'enfant « substitue la réalité par des objets, des actions ou des verbalisations transformées au gré de ses besoins et désirs » (Lemay et al., 2019, p. 47).

⁷ Dans sa forme mature, pour être mis en pratique, le jeu symbolique nécessite des étapes similaires au schéma narratif présent dans les histoires racontées aux enfants. La connaissance des rudiments de base d'une histoire, dont le schéma narratif, s'avère donc très utile aux enfants pour créer des scénarios de jeu et jouer (Nicolopoulou, 2005).

souhaitaient également que la démarche puisse leur fournir des pistes pour intervenir dans le jeu, pour mettre de l'avant la littérature jeunesse, pour pouvoir observer les enfants en situation authentique de jeu et pour favoriser leur développement du langage écrit et oral. C'est donc à partir de l'ensemble de ces besoins qu'une ressource a été coconstruite, soit le modèle de la boîte pour jouer.

2.2.1 Le concept de « modèle »

Plusieurs acceptions du concept de « modèle » existent dans les écrits (Messier, 2014). Dans sa thèse, Messier (2014) a pu identifier quatre sens à ce concept à la suite d'une recherche théorique dont l'objectif était de proposer des clarifications conceptuelles, dont celle du concept de modèle. Parmi les quatre sens de ce dernier, celui de « modèle comme représentation simplifiée d'une réalité complexe » permet de qualifier la boîte pour jouer de modèle. En effet, cette dernière se veut une représentation cohérente de ce qui compose la réalité inhérente à la façon d'intervenir de l'enseignante pour amener les enfants à jouer, à apprendre et à développer leurs compétences selon différentes étapes. Autrement dit, à l'aide d'étapes, la boîte pour jouer présente une façon de préparer les enfants au jeu symbolique et de stimuler ce dernier par l'entremise d'un thème. Il s'agit donc d'une représentation simplifiée d'une réalité complexe. Également la boîte pour jouer sert d'interface entre la théorie et la pratique, un élément qui caractérise ce sens du concept de modèle (Messier, 2014). De plus, dans ce sens, le concept de modèle offre une vision particulière de la réalité en servant « d'éclairage ou de guide ouvert sur l'action plutôt que de servir de moule rigide et contraignant, voire de carcan inflexible » (Messier, 2014, p. 134). Cette vision correspond à celle mise de l'avant avec la boîte pour jouer. Enfin, la boîte pour jouer est assurément perfectible, ce qui est une autre caractéristique de ce sens du concept de modèle (Messier, 2014). Pour ces différentes raisons, il est possible de qualifier la boîte pour jouer de modèle.

La boîte pour jouer, en plus d'être un modèle (fonction 1), a la particularité d'être aussi un contenant (fonction 2) pour ranger différents matériels (livres, matériel écrit varié, images accompagnées de mots, etc.) pour jouer ou pour susciter le jeu en lien avec le modèle (Dumais et Soucy, 2020b). La boîte pour jouer comme contenant, plus précisément son contenu, est donc utile à la mise en place du modèle et, par le fait même, aux jeux des enfants.

2.2.2 Les étapes du modèle de la boîte pour jouer

Avant de présenter plus en détail le modèle de la boîte pour jouer, il s'avère important de rappeler que ce dernier n'est pas une marche à suivre restrictive. Il s'agit plutôt d'étapes qui permettent de structurer une façon de préparer les enfants au jeu symbolique et de stimuler ce dernier par l'entremise d'un thème. L'enseignante qui intervient auprès des enfants peut donc ajuster le modèle en fonction des besoins de ces derniers (Dumais et Soucy, 2020b). Le modèle de la boîte pour jouer est composé de cinq étapes. Il est illustré à la figure 1.

Voici de brèves⁸ explications de chacune des étapes.

Étape 1 : Le choix d'un thème. Cette étape consiste à déterminer un thème (le restaurant, la cabane à sucre, le bureau de poste, etc.) qui sera exploité afin que les enfants acquièrent des connaissances qu'ils pourront utiliser dans le jeu symbolique. Ce thème est présenté aux enfants.

⁸ Pour avoir accès à des informations plus détaillées quant à chacune des étapes du modèle, le lecteur est invité à consulter le chapitre de Dumais et Soucy (2020b).

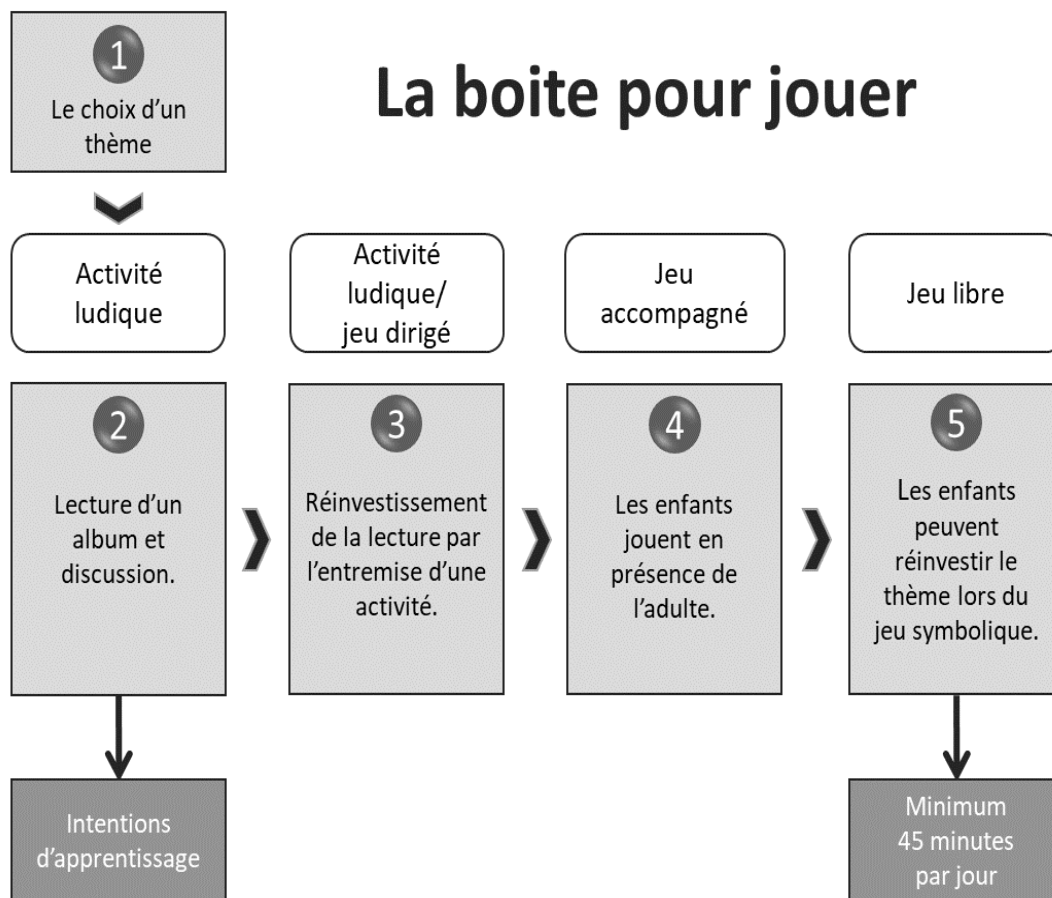


Figure 1 : Le modèle de la boîte pour jouer (Dumais et Soucy, 2020b)

Étape 2 : Lecture d'un album et discussion. À cette étape, l'enseignante sélectionne un album en lien avec le thème afin d'amener les enfants à en savoir plus sur celui-ci. Une lecture est faite de cet album qui peut être narratif ou documentaire. Pendant la lecture, l'enseignante prend le temps de présenter les images du livre aux enfants, de nommer les objets, les métiers, les actions et les lieux en lien avec le thème. Elle peut présenter, sur des feuilles ou des cartons, des images issues de l'album accompagnées de mots qu'elle laissera par la suite à la disposition des enfants. Elle s'attarde également à l'histoire dans les albums narratifs afin de donner des idées de scénarios de jeux aux enfants en lien avec le thème. Avant, pendant et après la lecture, une place de choix est accordée à la discussion pour amener les enfants à faire des liens avec ce qu'ils connaissent et pour leur permettre de poser des questions. À cette étape, l'enseignante manifeste une intention d'apprentissage, soit celle de faire connaître le thème ainsi que le vocabulaire qui y est associé, et ce, afin que les enfants acquièrent des connaissances sur le thème et puissent utiliser le vocabulaire qui y est associé (Dumais et Soucy, 2020b). L'enseignante réalise donc à cette étape des activités ludiques, c'est-à-dire des activités initiées et dirigées par l'adulte en ayant des objectifs d'apprentissage spécifiques.

Étape 3 : Réinvestissement de la lecture par l'entremise d'une activité. À la suite de la lecture d'un livre et de discussions, l'enseignante suscite un réinvestissement par l'entremise d'une activité qui permet de donner des idées et de montrer différents scénarios de jeux aux enfants. Par exemple, elle pourrait faire une tempête d'idées au tableau avec les enfants en lien avec le thème (quels personnages peuvent être présents dans le jeu?). Elle pourrait présenter un objet en lien avec le thème et demander aux enfants comment il pourrait être utilisé dans le jeu. Des activités de substitution pourraient être menées pour remplacer un objet par un autre utile au thème (ce foulard peut devenir quels animaux du jardin zoologique?). L'enseignante pourrait également mettre en place un jeu dirigé en proposant un scénario de jeu en lien avec un thème et demander aux enfants de participer (les enfants sont tous des patients qui attendent de voir le médecin qui est une enseignante). Cette étape du modèle permet de mettre en pratique des activités ludiques ainsi que le jeu dirigé. Ce dernier est contrôlé seulement par l'adulte ou avec la participation des enfants et ressemble à un jeu, sans en être un puisque l'enseignante a des objectifs d'apprentissage spécifiques (Bouchard et al., 2015). Cependant, les enfants peuvent être en action dans des situations s'apparentant au jeu symbolique en ayant un certain contrôle sur ce qui s'y passe.

Les étapes 2 et 3 du modèle peuvent être répétées autant de fois que l'enseignante le souhaite. Chaque fois, cela permet aux enfants d'enrichir leurs connaissances en lien avec le thème du moment, de vivre plusieurs activités (activités ludiques ou jeux dirigés) qui leur donneront des idées de scénarios de jeux et de réinvestir les apprentissages qui découlent des livres.

Étape 4 : Les enfants jouent en présence de l'adulte. L'enseignante invite les enfants à jouer en lien avec le thème et elle est présente dans le but de soutenir le jeu et d'accompagner les enfants dans celui-ci. Il s'agit d'un jeu accompagné (aussi appelé jeu guidé). En effet, l'enseignante est présente et fournit des conseils subtils aux enfants de l'extérieur ou bien elle peut être présente dans le jeu par l'entremise d'un personnage. Le jeu accompagné est caractérisé par le fait « que les actions des enfants au cours de la période de jeu doivent être librement choisies. C'est la marque du jeu : ce sont les enfants eux-mêmes qui dirigent et choisissent ce qu'ils font » (Point et Leclaire, 2020, p. 53). L'enseignante est seulement présente pour soutenir les enfants et les aider à exploiter le thème au besoin.

Étape 5 : Les enfants peuvent réinvestir le thème lors du jeu symbolique. Puisque les enfants ont eu l'occasion de jouer en présence de leur enseignante à l'étape précédente, ils sont libres de décider s'ils souhaitent réinvestir ou non le thème lors des moments quotidiens consacrés au jeu symbolique qui peuvent être à l'intérieur de la classe ou dans la cour d'école. Il est donc question d'un jeu libre « dans lequel l'enfant initie et dirige ses propres jeux, sans nécessairement que l'adulte intervienne. L'enfant y joue librement, tout simplement » (Bouchard et al., 2015, p. 143). L'adulte, même s'il n'est pas présent, doit cependant demeurer disponible pour intervenir au besoin. Afin que le jeu libre puisse pleinement se déployer, il s'avère important que les enfants aient suffisamment de temps pour planifier leur scénario et jouer (au minimum 45 minutes consécutives) (Landry et al., 2012).

À toutes les étapes du modèle, les enfants ont la possibilité d'utiliser ou de s'appuyer sur le contenu (livres, matériel écrit varié, images accompagnées de mots, etc.) issu de la boîte pour jouer qui est mis à leur disposition en tout temps.

2.3 Les retombées du modèle de la boîte pour jouer

Le modèle de la boîte pour jouer a été coconstruit pendant deux années et a été ajusté à plusieurs reprises pour répondre aux besoins réels des enseignantes. L'analyse des données issues des rencontres de recherche qui ont eu lieu lors de l'élaboration du modèle et des entrevues à la fin de l'année 1 et de l'année 2 a permis de mettre en lumière plusieurs éléments à propos de ce modèle.

Tout d'abord, le modèle permettrait aux enseignantes de mieux comprendre leur rôle à l'éducation préscolaire, ce qui n'était pas clair pour elles au début de la recherche. Elles se demandaient entre autres si elles devaient intervenir dans le jeu et comment le jeu pouvait favoriser le développement du langage. Après avoir mis en pratique ce modèle, les propos des enseignantes nous amènent à croire qu'elles comprendraient mieux comment elles peuvent intervenir dans le jeu : « On leur montre toutes les petites choses-là, faut vraiment être là. Moi j'aime ça être là avec les enfants. C'est facile » (E2). L'enseignante E4, lors des étapes 4 et 5, comprend mieux comment elle peut favoriser l'émergence de l'écrit à travers le jeu en jouant un personnage : « J'ai trouvé des manières "Heille on va tu l'oublier? On a tué combien de gibiers là? Ah, on en a tué quatre. Bien vite! Allez m'écrire ça pour pas qu'on l'oublie". Alors je force pas, mais j'introduis une possibilité d'écriture, chose qui venait pas d'elle-même [avant]. Alors ça me permet de faire ça là en m'immisçant dans le jeu. »

De plus, selon les enseignantes, le modèle de la boîte pour jouer permettrait aux enfants d'apprendre autrement que par des activités papier-crayon : « Moi des papiers, crayons la y'en a presque plus dans ma classe. C'est très rare. Tu sais une activité à la table la, non, non, non, on fait autre chose. On peut jouer pis compter. On peut jouer pis apprendre le nom des lettres. » (E2). Selon l'enseignante E1, les apprentissages peuvent avoir lieu à travers le jeu en partant des besoins réels des enfants :

« [Avant], je faisais plus un travail l'après-midi avant de les envoyer jouer que ce soit tu sais un truc au TBI, puis après ça ils vont aller faire un petit bricolage ou tu sais plus quelque chose papier assis à la table. Là y'a beaucoup de ces travaux-là que zoup c'est parti [...] J'ai plus de temps pour jouer parce que là [ils n'] ont pas besoin de faire un petit travail. [...] Je les trouve plus forts les élèves parce qu'on y va avec les besoins [dans le jeu]. »

Le modèle permettrait aussi aux enseignantes de prendre conscience de l'importance du jeu à l'éducation préscolaire et ferait en sorte qu'elle y accorderait plus de temps : « [Il] y a tellement de choses qui peuvent être faites par le jeu. C'est comme une illumination. [...] Là faut laisser la place au jeu, le jeu dehors, le jeu dans la classe, le jeu au gymnase, en psychomotricité » (E2). Une autre enseignante (E4) se sent rassurée de laisser les enfants jouer, car elle sait qu'ils font des apprentissages, notamment en ce qui concerne la substitution :

« Je me sens moins coupable de jouer dehors 45 minutes et entre 45 et une heure. Je le faisais, mais je me disais "Est-ce que je fais bien, [suis-je] correcte?" Bien là je sais que je suis correcte puis je savais qu'au niveau des bénéfiques, au niveau du corps puis de l'esprit, que c'était bon, mais là en plus j'ai une couche supplémentaire qui dit "Bin oui parce qu'on est dans le jeu symbolique en plus." Ça m'amène un argument de plus alors ouais c'est ce qui a changé principalement. »

En plus de l'enseignante E4, les autres enseignantes affirment aussi que le modèle permet de favoriser la substitution, un élément essentiel au jeu symbolique. Cela se ferait notamment en faisant des activités à l'étape 3 et à l'étape 5 du modèle lorsque les enfants sont en jeu libre : « Dans notre coin restaurant là, on avait laissé de la pâte à modeler faque là des fois ils voulaient se faire un fruit un légume [...] ils prenaient la pâte à modeler ils s'en fabriquaient [(étape 5 du modèle)]. On en a fait aussi au tapis avec un foulard pour essayer de voir qu'est-

ce que ça pourrait être autre chose qu'un foulard quand ça été le coin de l'Halloween [(étape 3 du modèle)] (E3). Pour cette même enseignante, la substitution favoriserait le langage oral : « Avec la substitution on trouve des mots, on travaille du nouveau vocabulaire, donc je pense que ça apporte plein de choses aussi à ce niveau-là au niveau du langage en tout cas. »

Le développement du langage oral a également été relevé comme une répercussion du modèle de la boîte pour jouer par les enseignantes. Selon elles, en faisant des activités avec les enfants (étape 3) et en étant présentes dans le jeu (étape 4), elles ont pu prendre pleinement conscience du besoin des enfants d'apprendre certains actes de parole⁹ ou bien de voir comment en adapter certains connus des enfants pour leur jeu. Par exemple, lorsque les enfants jouaient au restaurant, une enseignante a pu remarquer que l'enfant-serveur ne savait pas comment saluer l'enfant-client. Cela a été l'occasion d'aborder l'acte de parole « saluer ». Ce besoin d'aborder les actes de parole a émergé de l'utilisation du modèle pour jouer et a permis la coconstruction d'une démarche¹⁰ pour aborder les actes de parole. La notion d'acte de parole qui était inconnue des enseignantes au début du projet de recherche est devenue un apprentissage incontournable pour elles afin d'alimenter le jeu des enfants en plus de favoriser leur développement du langage oral. Pour l'enseignante E5, le modèle de la boîte pour jouer a été une occasion d'aborder les actes de parole grâce à l'étape 2. Par la lecture d'albums narratifs sur un thème, elle profitait des occasions où des actes de parole étaient présents chez les personnages pour en discuter avec les enfants. Elle ajoute que l'image associée au livre aidait l'enfant à mieux comprendre l'acte de parole : « Parce que le livre c'est un bon déclencheur puis après ça y'ont l'image en tête fait que tu peux en reparler. Je trouve que y'ont des images ».

Selon l'enseignante E6, le modèle aurait été bénéfique pour ses élèves ayant un trouble du langage. En effet, par l'entremise du jeu symbolique, les enfants auraient fait plus de tentatives de prises de parole et la lecture d'albums leur aurait fourni davantage de vocabulaire.

« J'ai des élèves en trouble de langage puis je trouve qu'ils se sont quand même améliorés faque je pense que le jeu symbolique ça les a aidés. Aussi dans le jeu symbolique, ils se sentent pas observés donc ils ont plus envie de parler tandis que si je fais une causerie, c'est des enfants qui vont pas beaucoup parler parce qu'ils sont conscients de leur problème, mais dans le jeu symbolique ils le font spontanément faque je pense que oui ça a amélioré leur langage parce que je vois une évolution dans leur langage. [...] Je pense que dans le jeu libre ça les a vraiment beaucoup aidés parce qu'on mettait aussi du vocabulaire dans ça. Si je pense entre autres au coin fleuriste bin on a quand même parlé de plein d'éléments là du fleuriste puis donc pour eux ça les mettait aussi plus à l'aise. Puis y'avait peut-être déjà des choses toutes prêtes dans leur tête puis ça oui je pense que oui ça les a quand même aidés. »

Selon les enseignantes, le matériel de la boîte pour jouer (le contenant - fonction 2) susciterait le goût d'utiliser l'écrit. De plus, le fait de voir des personnages utiliser l'écrit et lire dans les albums narratifs et documentaires permettrait aux enfants de mieux comprendre les fonctions de l'écrit. En effet, selon les enseignantes, les enfants utilisaient les affiches, les menus, les calepins, etc. mis à leur disposition pour faire des tentatives d'écriture. Ils reproduisaient également ce qu'ils voyaient dans les livres. Selon l'enseignante E6, les enfants

⁹ Un acte de parole est un énoncé réalisé par un locuteur dans une situation donnée qui permet d'agir sur autrui, d'entraîner une certaine modification de la situation interlocutive et de produire un certain effet (Searle, 1972).

¹⁰ Pour en savoir plus sur cette démarche, le lecteur est invité à consulter Dumais et Soucy (2020c).

écrivait davantage : « un enfant a pris le tableau noir du menu du restaurant et a tenté d'écrire "soupe de boulettes de viande" comme dans le livre. Il aurait pas fait ça avant. » Une autre enseignante a mentionné, à la suite de la lecture d'un livre où des patients lisaient des livres dans la salle d'attente, que les enfants ont reproduit ce comportement qu'ils ne faisaient pas avant dans le coin hôpital. Selon l'enseignante E2, l'utilisation des livres fait une grande différence à l'étape 2 : « Pis les livres, il faut donner de la place aux albums. Les enfants apprennent tellement de choses pis après ça on peut réinvestir dans le jeu. Moi je trouve ça merveilleux. »

En ce qui concerne le modèle en soi, les enseignantes ne le considèrent pas contraignant ni comme une surcharge. Elle le voit plutôt comme un outil pour aider les enfants. « C'est facile, tu sens pas la tâche sur tes épaules. Cette année, j'ai fait deux [nouvelles boîtes], j'ai fait mon coin restaurant que j'avais jamais fait. Pis là j'ai monté mon matériel. J'ai vraiment joué beaucoup avec les enfants » (E2).

Malgré plusieurs avantages relevés concernant le modèle de la boîte pour jouer, les enseignantes soulèvent que ce ne sont pas tous les enfants qui arrivent à jouer de façon autonome à l'étape 5. De plus, l'accès aux livres peut être une difficulté afin de varier les boîtes pour jouer. Également, les étapes 4 et 5 demeurent un défi pour certaines enseignantes étant donné la gestion de classe. Elles n'arrivent pas à être aussi présentes qu'elles le souhaiteraient. C'est le cas de l'enseignante E6 :

« [C'était difficile] d'être présente parce que j'avais des cas particuliers dans ma classe puis dès que j'allais vers d'autres bien t'sais j'en ai un que lui réagissait t'sais c'est comme s'il fallait toujours que je sois avec lui. Il comprenait pas pourquoi j'allais aider d'autres enfants. »

2.4 Les limites de la recherche

En ce qui concerne les résultats présentés, il s'avère important d'être prudent puisque ce modèle a été coconstruit et mis en pratique avec six enseignantes seulement pendant deux ans. D'autres recherches s'avèrent donc nécessaires pour mieux comprendre les retombées du modèle de la boîte pour jouer. De plus, il n'a pas été possible de vérifier les retombées auprès des enfants. Lorsqu'il est question de ces derniers, il s'agit de propos rapportés par les enseignantes à la suite de leurs observations. Cependant, le modèle coconstruit avec les enseignantes qui ont participé à la recherche semble avoir répondu à leurs besoins et les résultats obtenus nous permettent de constater un important ajustement de leurs pratiques, tant en ce qui concerne les fondements de l'éducation préscolaire qu'en ce qui concerne le développement du langage des enfants de la maternelle.

3. DE LA RECHERCHE À LA FORMATION INITIALE

Après avoir présenté la boîte pour jouer, qui est physiquement un contenant comprenant du matériel (fonction 2) et aussi un modèle en cinq étapes qui a entre autres pour objectif de favoriser le jeu symbolique et le développement du langage des enfants de 4 ans et 5 ans (fonction 1), et après avoir présenté les retombées du modèle, nous exposons dans cette section comment ces résultats de recherche ont influencé et influencent toujours les cours de didactique du français offerts par les auteurs de cet article au baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire de l'UQTR.

3.1 Les cours de didactique

Dans plusieurs universités québécoises, les aspects de l'éducation préscolaire concernant des domaines d'apprentissage spécifiques sont abordés dans les cours de didactique. Cependant, comme l'affirment April et al. (2015, p. 12), « cela a pour effet de noyer le volet réservé à l'éducation préscolaire et de diluer ses fondements et ses principes pédagogiques. » En effet, selon Thériault (2010), tout ce qui concerne la dimension de l'éveil aux domaines d'apprentissage serait généralement peu pris en considération dans les cours de didactique. Selon cette même auteure, une explication à cette situation serait que « l'intégration de cette dimension dans certains cours suppose une bonne connaissance de l'éducation préscolaire de même qu'un certain intérêt pour cet ordre d'enseignement, ce qui n'est pas forcément le cas pour toutes les personnes assumant la responsabilité de ces activités d'enseignement » (Thériault, 2010, p. 387). De plus, les didacticiens d'une discipline étant souvent spécialistes d'un ordre d'enseignement, il est plutôt rare qu'ils s'intéressent à la fois à l'éducation préscolaire et au primaire. Pourtant, cela s'avère nécessaire pour « que la spécificité de l'éducation préscolaire soit préservée, notamment en matière d'orientations, de valeurs et de principes d'intervention » (Larivée et al., 2015, p. 82). Étant didacticiens du français et nous reconnaissant dans la réalité précédemment décrite d'être spécialistes en particulier d'un ordre d'enseignement, nous avons pris la décision de mener des recherches à l'éducation préscolaire, dont celle évoquée plus haut, afin de mieux comprendre cette réalité. Les retombées de ces recherches nous ont permis d'ajuster nos cours afin de mieux tenir compte de l'éducation préscolaire.

3.2 Un constat général

Nos recherches nous ont amenés à prendre conscience de la présence des deux types de pratiques enseignantes à la maternelle au Québec : la pratique « scolarisante » et la pratique développementale (Marinova et al., 2020). Étant donné une formation initiale peu axée sur l'éducation préscolaire, les enseignantes en poste vivent une certaine insécurité à l'éducation préscolaire et se tournent rapidement vers un enseignement plus formel. Ce type d'enseignement est généralement ce qu'elles connaissent le mieux à la fin de leur parcours universitaire. Comme formateurs, ce constat nous amène maintenant à aborder les contenus de nos cours en explicitant clairement ce qui est attendu et comment cela peut être mis en pratique selon l'approche développementale de l'éducation préscolaire et selon l'approche disciplinaire du primaire. Autrement, les étudiantes ont tendance à faire consciemment ou inconsciemment une transposition de ce qui est attendu au primaire vers la maternelle (enseignement formel et systématique, pratiques « scolarisantes » et approche par compétences) plutôt que d'emprunter la voie du jeu et du développement global comme cela est attendu.

3.3 Le cas de l'Université du Québec à Trois-Rivières

À l'UQTR, les étudiantes du baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire doivent suivre deux cours spécifiques à propos de l'éducation préscolaire. En ce qui concerne la langue française et le développement du langage, ils doivent suivre un cours sur les facteurs et processus de développement du langage de l'enfant, un cours sur les fondements de la langue française, un cours sur les difficultés d'apprentissage en français ainsi que trois cours de didactique du français (didactique de la lecture, de l'écriture et de l'oral). Pour tous ces cours, à l'exception du cours de fondement de la langue française, il est explicitement indiqué dans leur descriptif qu'une partie des contenus doit concerner l'éducation préscolaire. Puisque nous enseignons les trois cours de didactique du français à l'UQTR, il sera question de ceux-ci et des ajustements qui y ont été apportés concernant l'éducation préscolaire.

3.4 Les cours de didactique du français

La coconstruction du modèle de la boîte pour jouer et tout le processus réflexif derrière ce modèle, tant du côté des enseignantes, de la conseillère pédagogique que des chercheurs, ont grandement influencé notre façon de traiter de l'éducation préscolaire dans les cours de didactique du français. En plus de mettre l'accent sur les visées de chacun des ordres d'enseignement, le contenu de nos cours peut maintenant être illustré par les pratiques des enseignantes à travers le modèle de la boîte pour jouer. Comme les cours abordent souvent des contenus disciplinaires qui sont présents tant à l'éducation préscolaire qu'au primaire, nous croyons que c'est le rôle du formateur universitaire de faire la distinction concernant la visée de chacun des ordres d'enseignement lorsque ces contenus disciplinaires sont travaillés.

3.4.1 Les cours de didactique de la lecture et de l'écriture

En ce qui concerne l'éducation préscolaire, les cours de didactique de la lecture et de l'écriture offerts à l'UQTR traitent principalement de l'émergence de l'écrit ainsi que du vocabulaire et de la compréhension en lecture. Ces contenus ont pu être abordés lors de la recherche et ils ont été mis en pratique par les enseignantes par l'entremise du modèle de la boîte pour jouer. Cela nous a entre autres donné l'opportunité comme formateurs de futures enseignantes de savoir concrètement comment ces éléments pouvaient être mis en pratique à l'éducation préscolaire.

En formation initiale, lorsque nous abordons les concepts liés à l'émergence de l'écrit, ces contenus sont présentés de manière théorique. Les étudiantes apprennent en quoi consistent par exemple les fonctions de l'écrit, le langage technique lié à la lecture et à l'écriture, les conventions de l'écrit, la connaissance des lettres, la conscience phonologique, etc. Elles découvrent également les différentes manipulations phonémiques possibles. Les étudiantes ont souvent tendance à penser qu'elles devront reproduire les apprentissages universitaires tels quels dans leur classe de maternelle. Par exemple, il n'est pas rare de constater dans les travaux et lors des stages qu'elles planifient des activités décontextualisées de conscience phonémique, d'apprentissage du nom des lettres ou encore d'écriture dirigée. En soi, ces activités paraissent efficaces, mais permettent-elles de respecter la philosophie de l'éducation préscolaire? Il est permis d'en douter. Cette façon de procéder ne s'harmonise pas nécessairement à l'approche développementale préconisée à l'éducation préscolaire et il nous semble important, voire essentiel, d'amener les étudiantes à percevoir ce décalage. Afin d'amener les étudiantes à bien faire la différence entre le programme d'éducation préscolaire et celui du primaire, en plus d'un enseignement théorique, nous proposons désormais aux étudiantes des tâches réflexives. Par exemple, après avoir abordé les manipulations phonémiques, nous amenons les étudiantes à réfléchir à la manière de les intégrer à l'éducation préscolaire autrement que par un enseignement explicite et une exercisation décontextualisée des contenus. Cette tâche s'avère souvent complexe pour les futures enseignantes puisqu'elles ont eu bien peu de cours concernant l'éducation préscolaire. Après avoir fait ce type d'activité réflexive, lorsque nous leur présentons le modèle de la boîte pour jouer, les étudiantes saisissent mieux l'essence du programme et surtout la manière dont il est concrètement possible de stimuler l'émergence de l'écrit dans le respect du développement global de l'enfant. Reprenons les étapes du modèle pour souligner la manière dont nous amenons les étudiantes à comprendre comment il est possible de contextualiser leurs connaissances issues des cours universitaires.

À l'étape 1, l'enseignante propose un thème aux enfants. À travers ce thème, ils pourront, entre autres, acquérir de nouvelles connaissances. Il s'agit du moment parfait pour amener les étudiantes à se rappeler l'importance des connaissances sur un thème et leurs liens avec la compréhension en lecture, car travailler autour d'un thème facilite l'acquisition de connaissances nécessaire à la compréhension en lecture.

À l'étape 2, l'enseignante fait la lecture d'un album afin d'amener les enfants à se familiariser avec le thème en acquérant des connaissances sur ce dernier et du vocabulaire. Bien qu'il s'agisse de l'intention première d'apprentissage de l'enseignante, les étudiantes sont amenées à découvrir comment il est possible également de sensibiliser les enfants aux conventions liées à l'écrit, car ceux-ci verront comment l'enseignante manipule le livre. Ils verront également l'enseignante lire le livre de gauche à droite. De plus, lors de la lecture d'albums, il s'agit d'un moment fort propice pour faire découvrir les fonctions de l'écrit. Il n'est pas rare de repérer dans les livres une utilisation de l'écrit par les personnages. Par exemple, l'enseignante peut faire remarquer aux enfants que les patients lisent des revues dans la salle d'attente d'un hôpital, que la secrétaire écrit des notes dans un dossier ou encore que le médecin rédige une ordonnance. Sensibiliser les enfants à l'utilisation que les personnages font de l'écrit les amènera à reproduire ces comportements dans le jeu. Bien que l'enseignante cherche à enrichir les connaissances des enfants liées au thème choisi, il est possible pour les étudiantes de constater qu'il est facile d'insérer certaines questions ouvertes qui amèneront également les enfants à développer leur compréhension de la lecture. Par exemple, en lisant un album narratif concernant une histoire qui se déroule à l'hôpital, en plus de s'attarder au contexte pour permettre aux enfants d'acquérir des connaissances et du vocabulaire liés au thème, l'enseignante peut poser ce genre de questions ouvertes aux enfants : « Selon toi, comment Mathieu se sent-il? Pourquoi réagit-il ainsi? Toi, comment aurais-tu réagi dans cette situation? » Ces questions permettent aux enfants d'approfondir leur compréhension de l'œuvre tout en enrichissant leur jeu symbolique puisque cela les amène à se visualiser dans des scénarios de jeux.

L'étape 3 du modèle est un moment propice pour aider les étudiantes à découvrir comment il est possible d'intégrer l'apprentissage du vocabulaire à l'éducation préscolaire. La lecture de différents albums (étape 2) a pour effet de sensibiliser les enfants à de nouveaux mots, d'élargir leur champ lexical autour d'un thème. Cependant, il est connu que pour retenir des mots nouveaux, ces derniers doivent faire l'objet d'un réinvestissement (Anctil et Proulx, 2017). Au primaire, il est plutôt aisé de concevoir comment les mots peuvent être réinvestis en lecture, en écriture et en oral. Toutefois, cela peut s'avérer moins évident aux yeux des étudiantes lorsqu'il s'agit de l'éducation préscolaire. Ainsi, avec le modèle de la boîte pour jouer, lorsque l'enseignante propose des activités pour réinvestir les lectures, cela amène les enfants à réutiliser le vocabulaire associé au thème. En ayant une intention d'apprentissage claire, l'enseignante peut proposer des activités ludiques qui permettront aux enfants de mieux intégrer le sens des mots. Par exemple, elle pourrait demander aux enfants de se placer en équipe de deux et, à tour de rôle, de vacciner un patient, d'écouter les battements de cœur avec un stéthoscope, d'examiner la gorge du patient, etc. Ce réinvestissement dans des activités ludiques permettra aux enfants de mieux apprendre et de mieux retenir le vocabulaire associé au thème, tout en donnant des idées de scénarios de jeux aux enfants.

L'étape 4 est une occasion idéale de sensibiliser davantage les enfants à l'écrit. En effet, comme l'enseignante peut jouer un rôle dans le jeu, elle peut en profiter pour stimuler le besoin de lire et d'écrire des enfants. Par exemple, si les enfants jouent à l'hôpital, en tant que patiente, elle pourra demander au médecin une ordonnance pour des vitamines ou un sirop. Ainsi, elle pourra encourager l'enfant à utiliser ses connaissances langagières afin d'écrire le mot vitamine ou sirop. Le moment sera parfait pour fournir un étayage aux enfants en ce sens. Il est important d'amener les étudiantes à comprendre que ces interventions de l'adulte doivent s'insérer dans le scénario de jeu des enfants et qu'elles ne doivent pas le transformer en activité dirigée (par exemple, exiger que tous les enfants écrivent le mot « vitamine » en même temps). En offrant plusieurs exemples aux étudiantes sur la manière de travailler différents aspects de l'émergence de l'écrit dans le jeu, ces

dernières seront probablement plus portées à le faire une fois en poste et surtout à considérer tout le potentiel du jeu.

Finalement, à l'étape 5, les enfants réinvestissent le thème, s'ils le souhaitent, lors des jeux libres. L'enseignante est habituellement à proximité des enfants pour intervenir au besoin. À cette étape, il nous apparaît judicieux de sensibiliser les étudiantes à la possibilité de profiter de ces moments de jeux libres pour effectuer des observations. Pour porter un jugement sur le développement du langage des enfants, plusieurs observations sont nécessaires, ce qui ne paraît pas toujours évident pour les futures enseignantes. Des ajustements ont été apportés aux cours de didactique de la lecture et de l'écriture afin d'explicitier la manière dont il est possible de porter un jugement sur le développement du langage des enfants en ayant davantage recours aux observations.

3.4.2 Le cours de didactique de l'oral

À l'UQTR, en plus d'aborder le développement de la compétence à communiquer oralement des futures enseignantes, le cours de didactique de l'oral traite principalement des trois grandes approches didactiques de l'oral, soit l'oral pragmatique, l'oral intégré et l'oral par les genres (Dumais et al., 2017). La recherche qui a mené à la coconstruction du modèle de la boîte pour jouer a permis, à l'éducation préscolaire, de documenter et de mettre en pratique deux des trois approches didactiques de l'oral traitées dans ce cours. Il s'agit de l'oral pragmatique, qui permet entre autres d'aborder les actes de parole et l'adaptation du registre de langue à la situation de communication, et de l'oral intégré, qui permet d'aborder les conduites discursives.

Puisqu'il a été possible de constater que les actes de parole (par exemple, poser une question au vendeur du magasin, saluer un client, faire part de sa satisfaction au restaurant, etc.) sont essentiels lors des jeux symboliques guidés, accompagnés et libres (étapes 3 à 5 du modèle) des enfants de l'éducation préscolaire, qu'ils se retrouvent régulièrement dans les albums narratifs qui sont lus aux enfants (étape 2), que le registre de langue change chez les enfants dans leurs jeux libres (par exemple, le médecin a un registre de langue plus soutenu), etc., nous abordons maintenant dans ce cours l'approche didactique de l'oral pragmatique selon la visée de chacun des ordres d'enseignement. Par le passé, l'approche didactique de l'oral pragmatique ne concernait que le primaire. Dans ce cours, pour l'ordre d'enseignement qu'est le primaire, l'atelier formatif (Dumais et Messier, 2016) est présenté comme modèle pour effectuer un enseignement plus formel, ce qui permet que les éléments verbaux, paraverbaux et non verbaux soient explicitement enseignés en lien avec les actes de parole et les registres de langue. Des activités d'apprentissage spécifiques sont donc prévues pour que les étudiantes apprennent à enseigner et à évaluer l'oral en lien avec cette approche didactique. De plus, les étudiantes apprennent dans ce cours que c'est davantage le programme de formation et les projets à réaliser déterminés par l'enseignante qui guident le choix des apprentissages à faire, en plus des besoins des élèves. Pour ce qui est de l'éducation préscolaire, afin de tenir compte de la philosophie et des visées de cet ordre d'enseignement, nous n'abordons pas l'oral pragmatique comme une approche didactique visant un enseignement formel, mais plutôt comme une sensibilisation à celui-ci et à ses contenus (les actes de parole par exemple). De plus, auprès des futures enseignantes, nous soulignons l'importance d'utiliser les observations des enfants provenant des périodes de jeux ou d'activités quotidiennes afin de guider le choix des actes de paroles à aborder et des interventions à mener¹¹. Nous précisons qu'il est souhaitable qu'un soutien soit offert à chaque enfant en fonction de ses besoins. Nous insistons aussi davantage sur le concept d'échafaudage et de modelage afin d'amener les futures enseignantes à mieux comprendre comment intervenir en fonction des besoins du

¹¹ Pour avoir accès à une démarche permettant d'aborder les actes de parole qui a été élaborée avec les enseignantes lors de la recherche, le lecteur est invité à consulter Dumais et Soucy (2020c).

moment. Des exemples concrets issus de la recherche sont présentés et un temps de réflexion pour les futures enseignantes est prévu dans le cours.

Quant à l'approche didactique de l'oral intégré, la coconstruction du modèle et sa mise en pratique nous ont permis de constater que les conduites discursives sont présentes régulièrement en classe de maternelle. Que ce soit lors des activités ludiques pour « expliquer » la substitution d'un objet, lors de la planification du jeu par les enfants pour « justifier » un choix (pourquoi le patient doit avoir le bras cassé par exemple), lorsque les enfants créent un scénario de jeu et jouent (« narration »), lorsque les enfants « décrivent » ce qu'ils ont construit pour le jeu (une affiche qui indique les produits en vente par exemple), etc., les enfants utilisent des conduites discursives. Avant de mener cette recherche, aucun lien n'était fait entre l'approche didactique de l'oral intégré et l'éducation préscolaire. Cette approche didactique ne concernait que le primaire, ce qui n'est plus le cas aujourd'hui. En effet, en ce qui concerne le primaire, un enseignement formel est mis de l'avant pour les conduites discursives. Ainsi, les futures enseignantes apprennent à décortiquer chaque conduite discursive et ses procédés afin de mieux les comprendre et d'être en mesure d'en faire une transposition didactique dans la classe du primaire. Cette façon de procéder pour le primaire est mise en parallèle avec la façon de procéder à l'éducation préscolaire afin de permettre aux étudiantes, une fois de plus, de voir les distinctions entre ces deux approches éducatives. La même façon d'intervenir est préconisée à la maternelle afin d'aborder les conduites discursives et l'oral pragmatique. L'enseignante doit profiter de chaque opportunité pour soutenir l'enfant et l'amener à développer des conduites discursives. L'étayage et le modelage sont à prioriser. De plus, comme formateurs, nous pouvons nous appuyer sur le modèle de la boîte pour jouer afin d'illustrer concrètement, à toutes les étapes du modèle, la présence des conduites discursives à l'éducation préscolaire.

4. CONCLUSION

Le manque de formation au sujet de l'éducation préscolaire dans la formation initiale des futures enseignantes du baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire peut amener certaines d'entre elles à une « scolarisation » de la maternelle. Puisque plusieurs universités incluent, à même les cours de didactiques, un volet touchant à l'éducation préscolaire, les didacticiens se doivent d'être bien informés des caractéristiques propres à l'éducation préscolaire et celles propres au primaire afin d'éviter une telle situation. Puisque des objets semblables peuvent être abordés, tant au primaire qu'à l'éducation préscolaire, mais en ayant des visées différentes, nous croyons qu'un plus grand intérêt des didacticiens, notamment des didacticiens du français, envers l'éducation préscolaire pourra éviter d'accentuer la scolarisation de cet ordre d'enseignement. De plus, il est souhaitable que les didacticiens aménagent du temps de réflexion, à même leurs cours, pour permettre aux étudiantes de constater ces différences afin d'éviter une transposition didactique trop formelle des contenus, ne tenant pas compte, ainsi, des visées du programme d'éducation préscolaire.

La recherche collaborative qui a été menée nous permet de proposer aux étudiantes des façons concrètes de transposer des contenus théoriques à l'éducation préscolaire. Le travail réflexif des enseignantes, de la conseillère pédagogique et des chercheurs, la théorie à la base de l'élaboration du modèle de la boîte pour jouer ainsi que les exemples issus de la pratique des participantes de la recherche nous permettent de sensibiliser les étudiantes aux différentes visées du programme d'éducation préscolaire et, par le fait même, à ce qui différencie les visées de ce dernier programme de celles du programme du primaire.

Enfin, une meilleure collaboration entre didacticiens et spécialistes de l'éducation préscolaire est à souhaiter pour favoriser les liens entre ces deux ordres d'enseignement. Les travaux actuels nous semblent se réaliser en vase clos et la collaboration paraît limitée, ce qui crée un fossé entre les deux ordres d'enseignement.

5. RÉFÉRENCES

- Ancil, D. et Proulx, C. (2017). L'enseignement direct du vocabulaire : comment aider les enfants à apprendre des mots? *Revue Vivre le primaire*, 30(2), 13-16.
- April, J., Larouche, H. et Boudreau, M. (2015). La mission éducative de la maternelle vue par de futures enseignantes. *Psychologie préventive*, 48, 11-23.
- Ballenger, C. (1999). *Teaching Other People's Children: Literacy and Learning in a Bilingual Classroom*. New York, NY: Teachers College Press.
- Bardin, L. (2007). *L'analyse de contenu*. Paris, France: Presses universitaires de France.
- Bédard, J. (2010). Scolariser ou non la petite enfance : qu'en est-il de l'intervention éducative dans les maternelles québécoises? *L'intervention éducative, Lettre de la Chaire de recherche du Canada et du Centre de recherche sur l'intervention éducative*, 8(2), 1-7
- Bigras, N., Gagné, A., Lemay, L., Bouchard, C., Charron, A., April, J., ... et Robert-Mazaye, C. (2019). *Offrir des services éducatifs de qualité tôt pendant la petite enfance... et les maintenir*. Mémoire portant sur le projet de loi 5 loi modifiant la loi sur l'instruction publique et d'autres dispositions à l'égard des services de l'éducation préscolaire destinés aux élèves de 4 ans déposé à la Commission de la culture et de l'éducation, Assemblée Nationale du Québec. https://qualitepetiteenfance.uqam.ca/wp-content/uploads/2021/03/030M_030M_Nathalie_Bigras.pdf
- Bodrova, E. et Leong, D. J. (2012). *Les outils de la pensée. L'approche vygostkienne dans l'éducation à la petite enfance*. Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Bouchard, C., Charron, A., Bigras, N., Lemay, L. et Landry, S. (2015). Conclusion : le jeu en jeu et ses enjeux en contextes éducatifs pendant la petite enfance. Dans C. Bouchard, A. Charron et N. Bigras (dir.), *Actes du colloque « Le Jeu en contextes éducatifs pendant la petite enfance »*. Colloque présenté au 81^e congrès de l'ACFAS (p. 139-147). Québec : Livres en ligne du CRIRES. Récupéré de https://lel.crires.ulaval.ca/sites/lel/files/bouchard_charron_bigras_2015.pdf
- Bouchard, C., Bergeron-Morin, L., Parent, A.-S., Charron, A. et C. Julien (2020). Soutien du langage oral et de l'émergence de l'écrit des enfants en situation de jeu de faire semblant : un contexte propice, mais peu exploité en maternelle 5 ans. *Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant (A.N.A.É.)*, 165, 1-11.
- Couture, C. (2015). Collaborer pour ajuster les pratiques d'enseignement des sciences et de la technologie à l'élémentaire : vers une didactique plus intégrative. Dans G. Samson, N. Sylla et C. Couture (dir.), *Recherche participative & didactique pour les enseignants. Perspectives croisées en Science & Technologie* (p. 177-203). Les éditions Ovidia.
- Desgagné, S. (1998). La position du chercheur en recherche collaborative : illustration d'une démarche de médiation entre culture universitaire et culture scolaire, *Recherches qualitatives*, 18, 77-105.

- Desgagné, S., Bednarz, N., Lebus P., Poirier L. et Couture C. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation : un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 33- 64.
- 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, Canada). Récupéré de l'archive de publications électroniques de l'UQAT : <https://depositum.uqat.ca/id/eprint/717/1/Drainville,%20Roxane.pdf>
- Dumais, C. et Soucy, E. (2019). *Projet pilote dans quatre classes de maternelle 4 ans à temps plein en milieu défavorisé, majoritairement composées d'enfants issus de l'immigration, dans une perspective d'intégration linguistique, sociale et scolaire*. Rapport de recherche. Trois-Rivières: Université du Québec à Trois-Rivières. Récupéré de: https://www.dropbox.com/sh/kv31t4h0o9p6muo/AABLdLURy8bl3YvWpJiBA_5ja?dl=0
- Dumais, C. et Messier, G. (2016). L'atelier formatif : un modèle didactique pour enseigner l'oral. *Enjeux, revue de formation continuée et de didactique du français*, 90, 5-25.
- Dumais, C. et Soucy, E. (2020a). Des besoins de formation continue d'enseignantes de la maternelle 4 ans et 5 ans au Québec : constats issus de recherches. *Revue internationale de communication et de socialisation*, 7(1-2), 106-127. <http://www.revuerics.com/medias/files/rics-2020-vol-7-1-dumais-et-soucy-la-maternelle-4-ans-a-temps-plein-14-11-2021.pdf>
- Dumais, C. et Soucy, E. (2020b). La boîte pour jouer. *Revue préscolaire*, 58(3), 25-30. https://uqtrsspt-my.sharepoint.com/:b/g/person/christian_dumais_uqtr_ca/ERviFX4JettNudze6Ij3s8QBTNm1le3oCTUcLDtmKf5Mba?e=V4jllz
- Dumais, C. et Soucy, E. (2020c). Comment aborder les actes de parole avec les enfants de la maternelle 4 ans et 5 ans? *Revue Préscolaire*, 58(2), 5-8. https://uqtrsspt-my.sharepoint.com/:b/g/person/christian_dumais_uqtr_ca/EQSiNgJTlxZEqYarifkohb8B5Rbw9k6MNgW4gxghnFT9Fw?e=VJzGzs
- Dumais, C., Soucy, E. et Plessis-Bélaïr, G. (2017). La didactique de l'oral au préscolaire et au primaire au Québec : portrait d'un domaine de recherche en émergence. Dans El Euch, S., Groleau, A. et Samson, G. (dir.), *Les didactiques : bilans et perspectives* (p. 101-124). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Fisher, C. et Doyon, D. (2010). La causerie à la maternelle. Pratiques et conceptions d'enseignantes. Dans D. Doyon et C. Fisher (dir.), *Langage et pensée à la maternelle* (p. 91-118). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Jacob, É. (2017). *Les rôles d'enseignantes atikamekw à l'éducation préscolaire en contexte de jeu symbolique pour favoriser l'émergence de l'écrit : une recherche collaborative en milieu autochtone* (Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal, Canada). Récupéré de l'archive de publications électroniques de l'UQAM: <https://archipel.uqam.ca/11399/1/D3373.pdf>
- Landry, S., Bouchard, C. et Pagé, P. (2012). Place au jeu mature! Le rôle de l'enseignant pour l'évolution du jeu symbolique de l'enfant. *Revue Préscolaire*, 50(2), 15-24.

- Larivée, S. J., Bédard, J., Larose, F. et Terrisse, B. (2015). Jeu et apprentissage à la maternelle : des finalités à l'intervention. Dans C. Bouchard, A. Charron et N. Bigras (dir.), *Actes du colloque « Le Jeu en contextes éducatifs pendant la petite enfance »*. Colloque présenté au 81^e congrès de l'ACFAS (p. 81-92). Québec, Canada : CRIRES. Récupéré de https://lel.crires.ulaval.ca/sites/lel/files/bouchard_charron_bigras_2015.pdf
- Lemay, L., Bouchard, C. et Landry, S. (2019) Jouer, apprendre et se développer. Dans C. Bouchard (dir.), *Le développement global de l'enfant de 0 à 6 ans en contextes éducatifs* (2^e édition) (p. 37-74). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- 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. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cjerce/article/view/3490/2757>
- Marinova, K., Dumais, C. et Leclaire, É. (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 Socialisation (RICS)*, 7(1-2), 128-154. <http://www.revuerics.com/medias/files/rics-2020-vol-7-1-marinova-et-al-le-role-des-enseignantes-lors-du-jeu-symbolique-14-11-2021.pdf>
- Marinova, K., Dumais, C., Moldoveanu, M., Dubé, F. et Drainville, R. (2020). Les pratiques enseignantes pour soutenir les premiers apprentissages de la langue écrite à l'éducation préscolaire : entre l'approche développementale et l'approche scolarisante. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 55(2). <https://www.erudit.org/en/journals/mje/2020-v55-n2-mje06098/1077972ar.pdf>
- Messier, G. (2014). *Proposition d'un réseau conceptuel initial qui précise et illustre la nature, la structure ainsi que la dynamique des concepts apparentés au terme méthode en pédagogie* (Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal, Canada). Récupéré de l'archive de publications électroniques de l'UQAM: <https://archipel.uqam.ca/6822/1/D2770.pdf>
- Morrisette, J. (2013). Recherche-action et recherche collaborative : quel rapport aux savoirs et à la production de savoirs? *Nouvelles pratiques sociales*, 25(2), 35-49. <https://www.erudit.org/fr/revues/nps/2013-v25-n2-nps01030/1020820ar.pdf>
- Nicolopoulou, A. (2005). Play and narrative in process of development: Commonalities, Differences, and interrelations. *Cognitive Development*, 20(4), 495-502. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2005.09.001>
- Point, M. et Leclaire, É. (2020). Le jeu au service du développement global de l'enfant d'âge préscolaire. Dans I. Deshaies et J.-M. Miron (dir.), *Tisserands d'enfance. Le développement global de l'enfant de 4 et 5 ans* (p. 45-69). Montréal, Canada : Les Éditions JFD.
- Searle, J. R. (1972). *Les actes de langage. Essai de philosophie linguistique*. Paris, France : Hermann.
- 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. <https://doi.org/10.7202/1003568ar>