

SAVOIRS SANS
FRONTIÈRES

81^e

CONGRÈS DE L'ACFAS
Du 6 au 10 mai 2013
UNIVERSITÉ LAVAL, VILLE DE QUÉBEC



Association francophone
pour le savoir

Acfas

Colloque 514 Le jeu en contextes éducatifs pendant la petite enfance

7 et 8 mai 2013



Actes de colloque

Caroline Bouchard, Annie Charron et Nathalie Bigras



En collaboration avec :



Équipe de recherche FRQ-SC Qualité éducative
des services de garde et petite enfance



Centre de recherche et d'intervention
sur la réussite scolaire

Pour toute information et pour découvrir nos publications en libre accès, consultez notre site web :

<http://lel.crires.ulaval.ca>

Illustration source utilisée selon les termes de la licence CC BY-SA 2.0 :

 Certains droits réservés par 350.org

Mise en page : Marie-Caroline Vincent

ISBN : 978-2-921559-27-0

Pour citer cet ouvrage :

Bouchard, C., Charron, A. et Bigras, N. (2015) *Actes de colloque : Le jeu en contextes éducatifs pendant la petite enfance*. Communication présentée au 81^e congrès de l'ACFAS, Québec : Livres en ligne du CRIRES. En ligne : http://lel.crires.ulaval.ca/public/Bouchard_Charron_Bigras_2015.pdf. ISBN : 978-2-921559-27-0

Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire ([CRIRES](http://crires.ulaval.ca)), Québec : septembre 2015



Cette création est mise à disposition selon les termes de la [Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/).

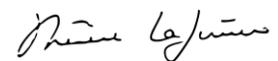
Avant-Propos

Le Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES) est heureux d'offrir aux intervenantes et intervenants auprès des jeunes enfants, soient-ils professionnels, parents, étudiants en éducation ou autres, ces actes d'un colloque ayant porté sur le jeu à travers son volet d'activité « Livres en ligne du CRIRES » (LEL).

Le jeu est central pour l'apprentissage et le développement de l'enfant nous a enseigné Jean Piaget, ce grand chercheur du XX^e siècle dont les travaux ne cessent d'influencer la recherche comme l'intervention en éducation au XXI^e siècle. De même Lev S. Vygotski, au cours de sa courte mais combien fructueuse carrière, nous a laissé un héritage scientifique inestimable pour nous aider à comprendre l'influence du contexte culturel dans lequel l'enfant apprend et se développe. Côté intervention, en est ressorti, par exemple, la découverte guidée d'Anne Brown, professeure à l'Université de Berkeley qui a influencé la pratique de la recherche en la déplaçant du laboratoire universitaire où les gestes sont programmés et tout est rangé vers le terrain où ça grouille et où il faut remettre constamment les choses en ordre.

Ces actes vous aideront à organiser vos idées, voire à en délaissier certaines et à en améliorer d'autres. Fruit d'un dialogue étroit alimenté par plusieurs années de recherche, il n'aurait pu voir le jour sans l'équipe qui en a assuré la rédaction, entre autres, la collègue Caroline Bouchard. Je remercie vivement toutes les personnes qui y ont contribué de près ou de loin.

Au CRIRES, nous considérons que la réussite éducative est une affaire publique : cela nous motive à tirer avantage de la possibilité offerte aux auteures et auteurs de diffuser plus directement leurs productions et à rendre disponible cet ouvrage au monde francophone.



Thérèse Laferrière

Université Laval – Directrice du CRIRES

Table des matières

Le jeu en contextes Éducatifs pendant la petite enfance	6
Horaire du colloque	7
Bloc 1: Qu'en est-il de la situation du jeu en contextes éducatifs pendant la petite enfance? Comment définir le jeu de façon à en dégager une représentation commune?	12
Bloc 2: Qu'en est-il du soutien du jeu de l'enfant en contextes éducatifs pendant la petite enfance?	17
Bloc 3: Qu'en est-il de la qualité du soutien du jeu en contextes éducatifs ? (suite)	22
Bloc 4: Qu'en est-il de l'accompagnement du personnel éducateur et du personnel enseignant dans le soutien du jeu de l'enfant ?	27
Quatre derniers ouvrages parus dans la collection <i>Éducation à la petite enfance</i> aux Presses de l'Université du Québec	31
Introduction : Le jeu en contextes éducatifs pendant la petite enfance	32
Jeu, apprentissage et développement de l'enfant : Que nous apprend la perspective historico-culturelle ?	41
Soutenir la qualité de la valoriation du jeu d'enfants de 4 ans en services de garde afin de favoriser leur développement cognitif et langagier	54
Jeu et apprentissage à la maternelle : Des finalités à l'intervention	81
Situation d'apprentissage issues du jeu : Forme scolaire et/ou forme ludique ?	93
Aménagement d'une aire de jeu symbolique et émergence de l'écrit	107
Une démarche d'accompagnement novatrice pour soutenir le développement psychomoteur en classe de maternelle par le jeu	122
Conclusion : Le jeu en jeu et ses enjeux en contextes éducatifs pendant la petite enfance	139
Coordonnées des conférenciers et des conférencières et des discutantes	148

LE JEU EN CONTEXTES ÉDUCATIFS PENDANT LA PETITE ENFANCE

Présentation du colloque

Plusieurs chercheurs s'entendent pour dire que le jeu constitue un contexte par excellence pour permettre à l'enfant d'apprendre et de se développer harmonieusement en contextes éducatifs pendant la petite enfance (Bodrova & Leong, 2011; Howes et al., 2010; Larivée, 2010; Marinova, 2012; Pelligrini & Nathan, 2011; Pianta et al., 2012), notamment en service de garde éducatif et en maternelle. Le jeu s'avère plus qu'une source de plaisir ou de divertissement pour l'enfant. Dans le cadre de son activité spontanée, il lui permet de mobiliser un lot d'habiletés motrices et psychomotrices, sociales, affectives, cognitives et langagières, voire de solliciter son développement global (Bouchard, 2008, 2012; Bouchard & Fréchette, 2011; Hirsh-Pasek et al., 2009; Landry et al., 2012). La recherche fournit d'ailleurs de plus en plus d'évidences quant à l'apport du jeu dans le développement des habiletés en numératie et en littératie, des capacités d'autorégulation et de concentration, ainsi que des fonctions exécutives chez l'enfant (Bodrova & Leong, 2011 ; Bornstein et al., 1999; Obradovic et al., 2012; Stevens et al., 1998). Force est toutefois d'admettre qu'un peu partout à travers le monde, on note un certain désintérêt ou une désaffection pour l'apprentissage par le jeu en contextes éducatifs (Gilain-Mauffette, 2009; Miller & Almond, 2009; Stipek, 2006; Trawick-Smith, 2012). De telle sorte que son pouvoir pourrait être méconnu ou encore sous-estimé, et par le fait même, il pourrait ne pas être utilisé sciemment pour soutenir l'apprentissage et le développement global des enfants en contextes éducatifs (Trawick-Smith, 2012). Selon Thériault et Doucet (2010), certaines pressions pourraient être à l'origine de cette diminution du temps et de l'espace réservés au jeu. Qu'en est-il de la situation du jeu? Comment le définir de façon à en dégager une représentation commune ? Existe-t-il un type de jeu qui favorise plus particulièrement l'apprentissage et le développement global de l'enfant en service de garde éducatif et en maternelle ? Comment soutenir le jeu dans l'intervention éducative? Voilà autant de questions auxquelles ce colloque tentera de fournir certains éléments de réponse.

Caroline BOUCHARD, Ph. D.

Faculté des sciences de l'éducation
Département d'études sur
l'enseignement et l'apprentissage
caroline.bouchard@fse.ulaval.ca



Annie CHARRON, Ph. D.

Faculté des sciences de l'éducation
Département de didactique
charron.annie@uqam.ca



Nathalie BIGRAS, Ph. D.

Faculté des sciences de l'éducation
Département de didactique
bigras.nathalie@uqam.ca



Équipe de recherche FRQ-SC
**« Qualité éducative des services de garde
et petite enfance »**



**Centre de recherche et d'intervention sur la réussite
scolaire**

HORAIRE DU COLLOQUE

Mardi, 7 mai 2013

Horaire de la journée

Introduction

8h30	Accueil des participants
8 h 45	Mot de bienvenue, mot de la direction de l'équipe scientifique « Qualité éducative des services de garde et petite enfance » et déroulement de la journée
9 h 00	Conférence d'ouverture « L'apprentissage et le développement global de l'enfant en jeu pendant la petite enfance » Caroline BOUCHARD, <i>Université Laval</i> , Annie CHARRON, <i>UQAM - Université du Québec à Montréal</i> et Nathalie BIGRAS, <i>UQAM - Université du Québec à Montréal</i>

Bloc 1: comment définir le jeu de façon à en dégager une représentation commune?

Qu'en est-il de la situation du jeu en contextes éducatifs pendant la petite enfance?

Présidence/animation : Caroline BOUCHARD - *Université Laval*

9 h 20	Représentations d'éducatrices à l'égard du jeu et de la planification d'activités Gilles CANTIN, <i>UQAM - Université du Québec à Montréal</i>
9 h 50	Jeu et apprentissage à la maternelle : des finalités à l'intervention Serge J. LARIVÉE, <i>Université de Montréal</i> , Johanne BÉDARD, <i>Université de Sherbrooke</i> , François LAROSE, <i>Université de Sherbrooke</i> et Bernard TERRISSE, <i>UQAM - Université du Québec à Montréal</i>
10 h 20	Pause
10 h 40	Les situations d'apprentissage issues du jeu : forme ludique ou/et forme scolaire? Krasimira MARINOVA, <i>UQAT - Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue</i>
11 h 10	Panel plénier Discutante : Danielle JASMIN, <i>AÉPQ - Association d'éducation préscolaire du Québec</i>
11 h 45	Dîner
12 h30	Session d'affiches Présidence/animation : Lise LEMAY, <i>UQAM - Université du Québec à Montréal</i>



Bloc 2 : qu'en est-il du soutien du jeu de l'enfant en contextes éducatifs pendant la petite enfance?

Présidence/animation : Annie Charron, UQAM - Université du Québec à Montréal

13 h 15	<p>La qualité de la valorisation du jeu auprès d'enfants de 4 ans en service de garde : ses effets et ses prédicteurs Nathalie BIGRAS, UQAM - Université du Québec à Montréal, Lise LEMAY, UQAM - Université du Québec à Montréal, Caroline BOUCHARD, Université Laval et Équipe FRQ-SC QUALITE EDUCATIVE DES SERVICES DE GARDE ET PETITE ENFANCE, UQAM, UQO, UL, U de Toronto</p>
13 h 45	<p>La place du jeu actif dans les centres de la petite enfance Claude DUGAS, UQTR - Université du Québec à Trois-Rivières</p>
14 h 15	<p>Pour faire la paix avec les jeux de bataille et les jeux de guerre! François VAILLANCOURT, Regroupement des CPE des Cantons de l'Est</p>
14 h 45	<p>Pause</p>
15 h 05	<p>Soutenir l'exploration et le jeu en augmentant la qualité de l'aménagement éducatif Judy-Ann CONNELLY, UQAT - Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue et Suzanne MANNINGHAM, Université Laval</p>
15 h 35	<p>Panel plénier Discutante : Geneviève BELISLE, AQCE - Association québécoise des centres pour la petite enfance</p>
16 h 15	<p>Ateliers de synthèse</p>
16 h 55	<p>Mot de clôture</p>
17 h 15	<p>Lancement Quatre derniers ouvrages parus dans la collection <i>Éducation à la petite enfance</i> aux Presses de l'Université du Québec</p> 

Mercredi 8 mai 2013

Horaire de la journée

Bloc 3 : qu'en est-il du soutien du jeu de l'enfant en contextes éducatifs pendant la petite enfance? (suite)

Présidence/animation : Gilles CANTIN, UQAM - Université du Québec à Montréal

8 h 45	Mot d'introduction
9 h 00	Les aires de jeux symboliques et l'émergence de l'écrit au préscolaire Monica BOUDREAU, UQAR - Université du Québec à Rimouski-campus Lévis et Annie CHARRON, UQAM - Université du Québec à Montréal
9 h 30	L'étayage du jeu symbolique pour le développement de la pensée sociale et de l'adaptation socioscolaire en maternelle 5 ans Sarah LANDRY, Université Laval, Pierre PAGÉ, Université Laval et Caroline BOUCHARD, Université Laval
10 h 00	Soutenir le jeu des enfants qui ont des incapacités en contextes éducatifs Francine JULIEN-GAUTHIER, Université Laval, Sophie SAINT-PIERRE, CPE Vire-Crêpe et Jessica LÉVESQUE, Université Laval
10 h 30	Pause
10 h 50	L'étayage de l'enseignante en maternelle pour favoriser l'émergence de l'écrit chez l'enfant Nathalie DORÉ, École oraliste de Québec pour enfants sourds et Hélène MAKDISSI, Université Laval
11 h 20	Panel plénier Discutante : Danielle GUAY, Direction de santé publique de l'Agence de la santé et des services sociaux de Montréal
12 h 00	Dîner

Bloc 4: qu'en est-il de l'accompagnement du personnel éducateur et du personnel enseignant dans le soutien du jeu de l'enfant ?

Présidence/animation : Lise LEMAY, UQAM - Université du Québec à Montréal

13 h 30	L'accompagnement en contexte de jeu symbolique, chez les enfants de 3-5 ans, dans un projet d'expérimentation de l'étayage en CPE Sonia CLOUTIER, CPE Allô mon ami- CPE Allô mon ami II - Cégep Ste-Foy
14 h 00	Accompagner l'éducatrice pour qu'elle puisse soutenir, par le jeu, le développement des habiletés des enfants en numératie Sylvie PROVENCHER, Regroupement des centres de la petite enfance de Québec et Chaudière-Appalaches et François CHAGNON, UQAM - Université du Québec à Montréal
14 h 30	L'utilisation du jeu pour soutenir le développement de la compétence psychomotrice des élèves de la maternelle Johanne APRIL et Catherine LANARIS, UQO - Université du Québec en Outaouais
15 h 00	Pause
15 h 20	Panel plénier

	Discutante : Michèle LEBOEUF, <i>Regroupement des Centres de la petite enfance des régions de Québec et Chaudière-Appalaches et 1,2,3, Go ! Limoilou</i>
15 h 50	Ateliers de synthèse
16 h 20	Mot de clôture

MARDI 7 MAI 2013

Conférence d'ouverture

L'apprentissage et le développement global de l'enfant en jeu pendant la petite enfance

Caroline BOUCHARD, *Université Laval*

Annie CHARRON, *UQAM-Université du Québec à Montréal*

Nathalie BIGRAS, *UQAM - Université du Québec à Montréal*

Biographies

Caroline Bouchard est professeure titulaire à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval et psychologue du développement de l'enfant en contextes éducatifs. Elle est chercheuse dans l'équipe de recherche Qualité éducative des services de garde et petite enfance, de même qu'au Centre de recherche sur l'intervention et la réussite scolaire (CRIRES). Elle s'intéresse au développement global de l'enfant (0 à 6 ans) dans les contextes éducatifs du service de garde et de la maternelle. Ses travaux s'inscrivent d'ailleurs dans une vision unifiée et intégrée de l'éducation à la petite enfance, comme proposée par l'OCDE (2006) et l'UNESCO (2007, 2009). De manière plus précise, ses recherches portent sur la prosocialité (partager, coopérer, etc.) et le langage chez les jeunes enfants, de même que sur les pratiques éducatives et enseignantes.

Annie Charron est professeure au Département de didactique de l'Université du Québec à Montréal et membre de l'équipe de recherche Qualité éducative des services de garde et petite enfance. Elle enseigne les cours liés à l'éducation préscolaire dans le cadre du programme de formation initiale en éducation préscolaire et enseignement primaire. Ses recherches actuelles portent principalement sur la didactique des premiers apprentissages en écrit.

Nathalie Bigras est professeure titulaire au département de didactique à l'Université du Québec à Montréal. Elle enseigne en éducation à la petite enfance et dirige l'équipe Qualité dans les services de garde et petite enfance. Auteure de plusieurs publications concernant le développement des enfants et la qualité des services de garde, elle est financée par le CRSH et cherche à identifier les effets de la fréquentation d'un service de garde sur le développement de l'enfant et ses prédicteurs.

Bloc 1: Qu'en est-il de la situation du jeu en contextes éducatifs pendant la petite enfance? Comment définir le jeu de façon à en dégager une représentation commune?

Présidence/animation : Annie Charron UQAM - Université du Québec à Montréal

Résumés des communications

Représentations d'éducatrices à l'égard du jeu et de la planification d'activités

Gilles Cantin UQAM - Université du Québec à Montréal

Le programme éducatif des services de garde du Québec repose sur cinq principes directeurs. Un d'entre eux précise que l'enfant apprend par le jeu. Les éducatrices en services de garde se disent généralement tout à fait en accord pour reconnaître l'importance de ce principe directeur et pour y souscrire. Toutefois, des études sur la qualité des services de garde relèvent des difficultés importantes dans la mise en application de ce principe. Comment expliquer une telle divergence entre l'importance accordée au jeu par les éducatrices et les pratiques réelles? Une piste d'explication pourrait être les représentations sociales des éducatrices à l'égard du jeu. De manière exploratoire, cette présentation fera état de diverses représentations concernant le jeu relevées dans les propos d'éducatrices (n=90) inscrites dans un certificat universitaire en éducation à la petite enfance. Ces représentations sur le jeu sont recueillies à partir d'exercices réalisés en classe portant sur divers aspects de la planification d'activités pour les enfants.

Biographie

Gilles Cantin est professeur au Département de didactique de l'UQAM. Il est également directeur de l'Unité de programme(s) de 1^{er} cycle en éducation à la petite enfance et membre de l'équipe de recherche Qualité éducative des services de garde et petite enfance. Auparavant, il a œuvré pendant plusieurs années comme enseignant au collégial en Techniques d'éducation à l'enfance. Ses intérêts de recherche sont reliés à la collaboration parent-éducatrice ainsi qu'aux pratiques éducatives. Il mène également un projet de soutien au développement professionnel des enseignantes de maternelle 4 ans.

Jeu et apprentissage à la maternelle : des finalités à l'intervention

Serge J. LARIVÉE - *Université de Montréal*

Johanne BÉDARD - *Université de Sherbrooke*

François LAROSE - *Université de Sherbrooke*

Bernard TERRISSE - *Université du Québec à Montréal*

Le jeu apparaît être un moyen privilégié par l'enfant d'âge préscolaire pour s'approprier la réalité, structurer sa pensée, construire ses connaissances, etc. Par conséquent, jeu, développement et apprentissage sont indissociables. Cependant, avec les récents changements apportés dans les programmes éducatifs au préscolaire (gouvernement du Québec, 2001, 2007) et la pression exercée par plusieurs parents à ce que l'enfant réalise davantage d'exercices ou d'apprentissages de type scolaire, il devient pertinent de questionner la place du jeu en classe maternelle, notamment en termes de finalités, d'intentions et d'intervention. Ainsi, qu'en est-il du jeu à la maternelle? Les enseignants sont-ils bien formés pour instaurer des situations d'apprentissage en contextes ludiques qui tiennent compte des réalités des jeunes enfants et du programme préscolaire? Quelles sont les principales intentions éducatives des enseignants à l'égard du jeu et des apprentissages? Sont-elles cohérentes avec leurs interventions? Dans cette communication, nous traiterons de ces questions et discuterons, d'une part, de la formation initiale des enseignants de maternelle qui s'inscrit au Québec dans un programme mettant davantage l'accent sur l'intervention au primaire qu'au préscolaire et, d'autre part, des résultats d'une recherche menée auprès d'enseignants de maternelle (n=216), notamment sur leurs représentations à l'égard des finalités, des intentions et des pratiques éducatives.

Biographie du premier auteur

Serge J. Larivée est professeur agrégé au Département de psychopédagogie et d'andragogie de l'Université de Montréal. Avant de joindre les rangs universitaires, le professeur Larivée a œuvré dans les milieux scolaires au primaire durant quinze ans à titre d'enseignant en adaptation scolaire et de directeur d'école. Ses recherches actuelles portent principalement sur la formation et l'intervention des enseignants au préscolaire et au primaire ainsi que sur les relations école-famille-communauté.

Les situations d'apprentissage issues du jeu : forme ludique ou/et forme scolaire?

Krasimira MARINOVA - *Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue*

Le Programme (2001) indique que l'enfant s'engage dans des situations d'apprentissage issues du jeu (SAIJ). Forme spécifique au préscolaire, la SAIJ se situe entre le jeu et les activités d'apprentissage. Réalisant le principe de la continuité des activités, elle lie la procédure ludique et le contenu cognitif. Cette dualité dans sa nature permet différentes interprétations justifiant un grand éventail de pratiques pédagogiques. On note alors l'absence d'une compréhension commune quant à la nature des SAIJ, laquelle s'observe dans la planification, la conception et le pilotage des SAIJ. Il est donc légitime de se questionner à savoir quelle est leur nature psychologique, comment les SAIJ contribuent au développement global et quels sont les principaux défis des enseignantes dans leur utilisation pédagogique. Nous tenterons donc de proposer une définition descriptive de cette forme d'activité en tenant compte de sa nature ludique et de son contenu cognitif. Tout d'abord, en appliquant le modèle de G. Brougère, nous analyserons les caractéristiques de la SAIJ, lesquelles la déterminent comme une forme ludique. Ensuite, la question des objectifs pédagogiques susceptibles d'être posés et éventuellement atteints dans une SAIJ sera aussi discutée en tenant compte de la fragilité de la forme ludique. Enfin, nous aborderons le rôle de l'enseignante dans les SAIJ en mettant l'accent sur quelques points délicats : le droit de décision, le contrôle et la discipline dans les SAIJ.

Biographie

Krasimira Marinova est professeure en intervention éducative au préscolaire à l'UQAT. Elle est titulaire d'une maîtrise en pédagogie préscolaire et d'un doctorat en psychologie. Récemment, elle a réalisé un stage de recherche à l'université Paris-13 où elle a démarré, avec l'équipe EXPERICE un projet de recherche, portant sur la compétence ludique de l'enseignante. Ses recherches portent sur le jeu et l'approche ludique dans l'apprentissage au préscolaire, et ce, dans une perspective vygotkienne.

**Bloc 1 : Comment définir le jeu de façon à en dégager une représentation commune?
Qu'en est-il de la situation du jeu en contextes éducatifs pendant la petite enfance?**

Panel plénier :

Gilles CANTIN, UQAM

Serge J. LARIVÉE et al., Université de Montréal

Krasimira MARINOVA, UQAT

Discutante :

Danielle JASMIN, Association d'éducation préscolaire du Québec (AÉPQ)

*Enseignante retraitée à l'éducation préscolaire, **Danielle Jasmin** est vice-présidente de l'Association d'éducation préscolaire du Québec (AÉPQ). Elle a toujours été très active: conseillère pédagogique, consultante au préscolaire, superviseure de stage et bénévole à l'Association d'éducation préscolaire du Québec, notamment à titre de directrice de la Revue préscolaire. Ses parents âgés de 99 ans et ses 9 petits neveux et nièces occupent également beaucoup de son temps !*

Communications par affiche



Présidente de séance :

Lise LEMAY, candidate au doctorat et coordonnatrice de l'Équipe FRQ-SC « Qualité éducative des services de garde et petite enfance ». Sa thèse doctorale porte l'étude des facteurs modulant la relation entre la fréquentation d'un service de garde éducatif depuis la première année de vie et la manifestation de comportements extériorisés et intériorisés des enfants au cours de la petite enfance.

De l'éducation préscolaire vers l'enseignement primaire. Regard sur les pratiques de transition et l'ajustement socioscolaire de l'enfant de 1^{ère} année

Stéphanie DUVAL, Université Laval

Identification des représentations de la directrice générale d'un centre de la petite enfance concernant la qualité

Ginette HÉBERT, UQAM

Maman, jouons à faire-semblant

Élisabeth JACOB, UQAM

Représentations des éducatrices en service de garde à l'égard de l'autonomie de l'enfant de deux ans

Darline JULES, UQAM

Attentes parentales du développement de l'enfant et liens avec les activités de stimulation offertes aux enfants en bas âge par leurs parents

Mélissa TREMBLAY, UQAM

Bloc 2: Qu'en est-il du soutien du jeu de l'enfant en contextes éducatifs pendant la petite enfance?

Présidence/animation : Annie CHARRON, UQAM

La qualité de la valorisation du jeu auprès d'enfants de 4 ans en services de garde : ses effets et ses prédicteurs

Nathalie BIGRAS - *Université du Québec à Montréal*

Lise LEMAY - *Université du Québec à Montréal,*

Caroline BOUCHARD - *Université Laval*

Équipe FRQ-SC QUALITÉ ÉDUCATIVE DES SERVICES DE GARDE ET PETITE ENFANCE,
UQAM, UQO, UL, U de Toronto

L'Échelle d'observation de la qualité éducative (Bourgon et Lavallée, 2004) développée et utilisée pour l'enquête Grandir en Qualité (Drouin et al., 2004) s'appuie sur les applications du programme éducatif des services de garde québécois. L'une de ces applications, la valorisation du jeu, concerne le soutien que l'éducatrice apporte au jeu des enfants par l'utilisation de stratégies similaires à l'étayage. Cette présentation aborde la qualité de la valorisation du jeu offerte aux enfants de 4 ans fréquentant un service de garde, observée dans un échantillon de 170 éducatrices. Le premier objectif est d'identifier les effets de qualité de la valorisation du jeu sur le développement de l'enfant. Le second explore les caractéristiques du groupe, du personnel éducateur et du service de garde associés aux scores de la valorisation du jeu. Les résultats préliminaires montrent que plus la qualité de la valorisation du jeu est élevée, plus les scores de développement cognitif et langagier des enfants le sont aussi. Ils indiquent également que les scores de qualité de la valorisation du jeu sont plus élevés lorsque les groupes accueillent plus de 8 enfants, comptent plus d'un éducateur, présentent un ratio plus élevé, que les éducateurs sont de sexe masculin, ont suivi plus de 24 heures de formation continue dans l'année qui précède et expriment des sentiments plus positifs à l'égard de leur travail. La discussion aborde la portée de ces résultats pour les milieux de garde.

Biographie de la première auteure

Nathalie Bigras est professeure titulaire au département de didactique (UQAM). Elle enseigne en éducation à la petite enfance et dirige l'équipe Qualité dans les services de garde et petite enfance. Auteure de plusieurs publications concernant le développement des enfants et la qualité des services de garde, elle est financée par le CRSH et cherche à identifier les effets de la fréquentation d'un service de garde sur le développement de l'enfant et ses prédicteurs.

La place du jeu actif dans les centres de la petite enfance

Claude DUGAS - *Université du Québec à Trois-Rivières*

Les services de garde éducatifs (SGE) qui sont fréquentés par un nombre grandissant d'enfants sur des périodes de plus en plus longues sont des lieux privilégiés pour augmenter la pratique des activités physiques (AP) chez les enfants. Dans le cadre de cette communication, le jeu actif sera défini et présenté comme un moyen d'action privilégié pour favoriser l'activité motrice qui est la base de plusieurs apprentissages dans les domaines moteur, sensoriel, cognitif et social. Pour inciter le jeu initié par l'enfant et faire la promotion de l'AP, certains facteurs comme les espaces de jeu et le matériel portatifs sont reconnus comme des facilitateurs importants. Le rôle des adultes signifiants sera abordé comme élément clé pour inciter les enfants à entrer activement dans les jeux libres. Les SGE doivent favoriser les interventions qui ont pour objectif d'intégrer les AP dans la routine quotidienne. Les données démontrent que l'utilisation d'une planification avec des AP offertes à plusieurs reprises et à différents moments dans la journée semble une avenue prometteuse pour augmenter le temps actif des enfants de 2 à 5 ans. Cette approche est également en lien avec le mode de fonctionnement des enfants qui est soudain, intermittent et qui se produit sur de courtes périodes de temps. Finalement, les freins à la pratique du jeu actif seront discutés et particulièrement le volet de la sécurité qui concerne autant les parents, le personnel des SGE que les enfants.

Biographie

Claude Dugas est titulaire d'un doctorat en kinésiologie obtenu à l'University of Waterloo, Il est professeur titulaire au département des sciences de l'activité physique de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Il mène des études sur différentes thématiques liées à l'adaptation des pratiques pour favoriser l'inclusion des enfants ayant un handicap ou une déficience dans le cadre des activités physiques et sportives. Il a travaillé au développement et à l'évaluation du cadre d'intervention psychomotrice pour l'organisme Québec en forme.

Pour faire la paix avec jeux de bataille et jeux de guerre!

François VAILLANCOURT - *Regroupement des CPE des Cantons de l'Est*

Les recherches de Daniel Paquette ont permis de distinguer les différences entre le jeu de bagarre et le véritable conflit, de même que les caractéristiques mammaliennes du jeu de bagarre, et celles du jeu symbolique quand l'enfant utilise des armes jouet. Ces jeux sont plus souvent observés chez des garçons que chez des filles. Néanmoins, il s'agit bel et bien de jeux. Or, lorsqu'on met en parallèle des situations de jeux turbulents ou agressifs, des doutes surviennent au sujet du respect de certains principes du programme éducatif. Ainsi, ce type de jeu de bataille typiquement garçon soulève bien des questions : les jeux de bagarre sont-ils des jeux appropriés ? Où sont les limites? Est-ce bien moral de permettre à des enfants de faire semblant de se fabriquer des armes et de jouer à tuer? Comment justifier de telles activités dans un CPE auprès des parents ? Quelles peuvent être les intentions pédagogiques d'un adulte qui partage un jeu turbulent avec des enfants? Est-il possible d'accompagner ces jeux dans une perspective socioconstructiviste? Après 12 années de rencontres avec les gens du milieu de la petite enfance du Québec et de la Suisse, je remarque une constance dans les préoccupations et un grand souci de comprendre l'univers qui se cache dans le cœur de nos petits chevaliers à l'intérieur de ces jeux de bagarre. Cette présentation abordera des pistes de réflexion issues des formations offertes à propos des jeux de bataille en petite enfance.

Biographie

François Vaillancourt a une expérience de 24 ans comme éducateur en service de garde. Il détient un certificat Petite enfance et famille, intervention précoce de l'Université de Montréal. Il travaille actuellement comme agent de soutien technique et pédagogique dans un bureau coordonnateur de services de garde en milieu familial. Il fait partie de l'équipe de formateurs du Regroupement des CPE des Cantons de l'Est pour, entre autres, la campagne « Brio » et le déploiement du programme « Jeux d'enfants, apprendre avec toi! ». Il donne la formation « Jouons comme les garçons » et collabore également à la valorisation de l'engagement paternel en tant qu'animateur dans un centre de ressources périnatales et parentale.

Soutenir l'exploration et le jeu en augmentant la qualité de l'aménagement éducatif

Judy-Ann CONNELLY, UQAT - Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

Suzanne MANNINGHAM, Université Laval

Cette communication vise, d'une part, à situer le jeu dans le développement de l'enfant et, d'autre part, à préciser comment celui-ci peut être soutenu dans l'interaction éducative. Plus spécifiquement, il sera d'abord question de l'apport du jeu au développement global et de ses retombées sur les plans physique, social, langagier, cognitif et affectif. Considérant que le jeu possède également une composante liée à la connaissance et à l'apprentissage, nous définirons la notion d'apprentissage par le jeu et préciserons comment cette activité naturelle de l'enfance contribue à la construction des savoirs et au développement cognitif des enfants. Nous poursuivrons en exposant les liens unissant le jeu à la qualité de l'environnement éducatif et, plus précisément, au rôle de l'éducatrice. Nous terminerons en présentant les résultats d'une vaste étude partenariale menée en Abitibi-Témiscamingue et Nord-du-Québec. Nous y illustrerons comment des changements apportés dans l'aménagement physique ont eu des retombées sur l'exploration et le jeu des enfants ainsi que sur l'interaction éducative entre l'éducatrice et l'enfant.

Biographies

Judy-Ann Connelly, étudiante au doctorat en Sciences cliniques de l'UQAT, s'intéresse au rôle des éducatrices dans la pratique de l'activité physique chez les enfants de 3 à 5 ans fréquentant un centre de la petite enfance.

Suzanne Manningham, professeure à l'Université Laval, s'intéresse aux caractéristiques déterminant la qualité de l'environnement éducatif offert aux enfants en bas âge permettant ainsi de dépister et de prévenir les problèmes de santé mentale dès la petite enfance.

Bloc 2 : Qu'en est-il du soutien du jeu de l'enfant en contextes éducatifs pendant la petite enfance?

Planel plénier :

Nathalie BIGRAS et al., UQAM

Claude DUGAS, UQTR

François VAILLANCOURT, *Regroupement des CPE des Cantons de l'Est*

Judy-Ann CONNELLY et al., UQAT

Discutante :

Geneviève Belisle, AQCPE – *Association québécoise des centres de la petite enfance*

Titulaire de trois certificats universitaires dans les domaines de la psychoéducation, la psychologie et du travail social, ainsi qu'un diplôme collégial en éducation spécialisée, Geneviève Bélisle est bien connue du réseau des CPE-BC pour sa contribution dans les projets «Fonction Qualité», «Odyssée», «Grandir ensemble» et «Eurêka». Impliquée dans le réseau depuis 2004, elle a occupé plusieurs postes en soutien pédagogique et dispensé diverses formations auprès d'éducatrices et de responsables de services de garde en milieu familial, de gestionnaires, de conseillères pédagogiques et de parents-administrateurs. Avant de se joindre à l'AQCPE, Mme Bélisle a œuvré au Regroupement des CPE de la Côte-Nord et au sein de CPE et d'un bureau coordonnateur de cette région. Au cours des 9 dernières années, elle a eu l'occasion de visiter près de 300 milieux de garde à travers la province et de travailler en concertation avec différents partenaires issus de la communauté et de la recherche.

MERCREDI 8 MAI 2013

Bloc 3: Qu'en est-il de la qualité du soutien du jeu en contextes éducatifs ? (suite)

Présidence/animation : Gilles Cantin UQAM – Université du Québec à Montréal

Les aires de jeux symboliques et l'émergence de l'écrit au préscolaire

Monica BOUDREAU - *Université du Québec à Rimouski*

Annie CHARRON - *Université du Québec à Montréal*

Le jeu occupe une place importante dans le développement de l'enfant. À cinq ans, le jeu symbolique est le type de jeu privilégié. Dans la classe de maternelle, l'aménagement d'une aire de jeux symboliques de qualité nécessite beaucoup de réflexion de la part de l'enseignante. Cet espace réservé au développement social et langagier doit être bien conçu, organisé et enrichi, et ce, tout au long de l'année. Pour offrir un mobilier et des accessoires pertinents aux scénarios joués dans le cadre de la thématique retenue, l'enseignante doit se questionner à savoir si l'aménagement est organisé de façon logique et si les accessoires présents permettent aux enfants de jouer des scénarios riches. Elle doit également penser offrir un matériel écrit, car les scénarios inventés par les enfants dans l'aire des jeux symboliques se prêtent de façon naturelle à l'émergence de la littératie. En effet, l'ajout d'un matériel écrit oriente les actions des enfants et favorise l'apparition des comportements associés au lecteur et au scripteur. Une enquête, menée par des étudiants au Baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire de deux régions du Québec, s'est intéressée à évaluer la qualité de l'aire des jeux symboliques offerte à des enfants de maternelle. Dans le cadre de cette communication, des résultats préliminaires de cette enquête seront présentés. Une attention particulière sera portée à la présence du matériel écrit.

Biographies

Monica Boudreau est professeure à l'Unité départementale des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Rimouski (campus Lévis). Elle est responsable des cours en éducation préscolaire dans le cadre du programme de formation initiale en éducation préscolaire et enseignement primaire. Elle s'intéresse principalement à la prévention de l'échec scolaire en lecture.

Annie Charron est professeure au Département de didactique de l'Université du Québec à Montréal et membre de l'équipe de recherche Qualité éducative des services de garde et petite enfance. Elle enseigne les cours liés à l'éducation préscolaire dans le cadre du programme de formation initiale en éducation préscolaire et enseignement primaire. Ses recherches actuelles portent principalement sur la didactique des premiers apprentissages en écrit.

L'étayage du jeu symbolique pour le développement de la pensée sociale et de l'adaptation socioscolaire en maternelle 5 ans

Sarah LANDRY - *Université Laval*

Pierre PAGÉ - *Université Laval*

Caroline BOUCHARD - *Université Laval*

Les liens entre le jeu symbolique et le développement de l'enfant, notamment, ses processus social et cognitif liés à la pensée sociale (par ex. la prise de perspective d'autrui, la prosocialité et la capacité de résoudre des problèmes sociaux) sont suggérés depuis longtemps. Ainsi, le jeu symbolique pourrait être un outil pour favoriser le développement de la pensée sociale de l'enfant et de ce fait, son adaptation socioscolaire. Toutefois, force est admettre que peu d'écrits s'attardent à la manière de recourir au jeu en contexte éducatif. La recherche doctorale entreprise souhaitait contribuer à cet effort en précisant l'effet d'interventions misant sur l'étayage du jeu symbolique pour le développement de la pensée sociale et l'adaptation socioscolaire, chez 72 enfants (43 garçons et 29 filles) qui fréquentaient une classe maternelle cinq ans (N=4). Durant cette communication, nous présenterons une synthèse des recherches qui sous-tendent le cadre théorique de cette thèse. Nous préciserons ensuite la méthodologie utilisée et soulignerons certains des résultats de la recherche. En conclusion, des avenues de recherche prenant appui sur ces résultats seront proposées.

Biographie de la première auteure

Sarah Landry est doctorante en psychopédagogie à l'Université Laval. Son projet doctoral, réalisé sous la direction des professeurs Pierre Pagé et Caroline Bouchard, porte sur la pensée sociale et l'étayage du jeu symbolique en contexte éducatif. Sarah Landry agit à titre de chargée de cours en formation des maîtres, de conférencière pour les professionnels intervenants auprès des jeunes enfants en plus d'avoir participé à plusieurs projets de recherche en lien avec l'intervention au préscolaire.

Soutenir le jeu des enfants qui ont des incapacités en contextes éducatifs

Francine JULIEN-GAUTHIER - *Université Laval*

Sophie SAINT-PIERRE - *CPE Vire-Crêpe*

Jessica LÉVESQUE - *Université Laval*

Les services de garde accueillent les enfants qui ont des incapacités depuis plusieurs décennies. En 1991-92, 622 enfants bénéficiaient d'un programme de soutien financier à l'inclusion, ce nombre est passé à 5,002 en 2009-2010, soit 2,26% de tous les enfants qui fréquentent un service préscolaire (MFA, 2011). Les services de garde ont adapté leurs pratiques éducatives afin de répondre aux besoins particuliers de ces enfants. L'apprentissage du jeu est la première étape du développement des habiletés d'interaction sociale de l'enfant qui a des incapacités avec les autres enfants (Bricker, 2006). Elles revêtent une importance capitale en raison de leurs conséquences à long terme sur l'adaptation sociale et la réussite scolaire (Nota et al., 2007; Odom et al., 2008). Une recherche réalisée auprès de 43 services de garde de 11 régions du Québec a étudié les pratiques éducatives auprès de ces enfants. Elle est réalisée dans une perspective écosystémique, à partir de l'observation des stratégies d'intervention utilisées par les éducatrices et de l'analyse des documents fournis par les milieux. Cette communication présente des pratiques éducatives privilégiées par les éducatrices pour soutenir le jeu des enfants qui ont des incapacités. Les stratégies présentées sont discutées en lien avec le rôle fondamental du jeu dans l'éducation préscolaire des enfants qui ont des incapacités. Des extraits vidéo illustrent la pertinence et la faisabilité des stratégies d'intervention proposées.

Biographie de la première auteure

Francine Julien-Gauthier est professeure en psychoéducation à l'Université Laval. Elle détient un doctorat en sciences de l'éducation et une maîtrise en psychoéducation. Ses travaux de recherche portent principalement sur l'éducation préscolaire des enfants qui ont des incapacités et la transition de l'école à la vie active pour les élèves handicapés ou en difficultés d'adaptation ou d'apprentissage. Elle s'intéresse aussi au renouvellement des pratiques éducatives dans les milieux d'intervention.

L'étayage de l'enseignante en maternelle pour favoriser l'émergence de l'écrit chez l'enfant

Nathalie DORÉ - *École oraliste de Québec pour enfants sourds*

Hélène MAKDISSI - *Université Laval*

C'est à titre d'enseignante auprès de jeunes élèves sourds oralistes que je vous présente une partie du travail que je réalise en classe avec eux. Il faut préciser que les enfants qui fréquentent l'École oraliste de Québec, y compris ceux du préscolaire, peuvent entre autres développer la maîtrise de la langue française parlée grâce au port de prothèses auditives, à celui d'un implant cochléaire ou encore d'un BAHA. Afin de répondre le mieux possible aux besoins particuliers de ces enfants, des périodes d'activités individuelles sont parfois offertes, ce qui explique pourquoi un seul enfant apparaît dans les extraits vidéo que vous visionnerez. Dans le cadre de mon projet de recherche de maîtrise, je réalise d'ailleurs actuellement, avec ce jeune garçon, une étude de cas ayant pour sujet la dictée à l'adulte.

Biographie de la première auteure

Depuis l'automne 2007, **Nathalie Doré** occupe la fonction d'enseignante titulaire au préscolaire à l'École oraliste de Québec pour enfants sourds, institution fondée par la professeure Andrée Boisclair et l'équipe du GRIES (Groupe de recherche en intervention auprès de l'enfant sourd) de l'Université Laval. Les thèmes de recherche de ce groupe portent sur le développement de la littératie chez l'enfant sourd : le développement du langage, le développement des discours narratif et explicatif, le développement des connaissances sur le monde, l'entrée dans l'écrit, etc. Ces fondements de la scolarisation constituent également l'essentiel des interventions auprès des jeunes enfants qui évoluent dans la classe de préscolaire. Point important : celles-ci s'inscrivent à l'intérieur d'une pédagogie développementale et constructiviste qui prend forme dans la construction d'univers avec les enfants (comme le Grand Nord). Ainsi, toutes les activités sont liées à une grande thématique, ce qui les rend passionnantes et significatives à leurs yeux. En septembre 2011, Nathalie Doré a aussi entrepris une maîtrise en psychopédagogie. Son projet de recherche porte sur la construction conjointe de récits dans la discussion en relation avec le développement de la structuration causale du récit chez le jeune enfant.

Bloc 3 : Qu'en est-il du soutien du jeu de l'enfant en contextes éducatifs pendant la petite enfance? (suite)

Planel plénier :

Monica BOUDREAU, UQAR

Annie CHARRON, UQAM

Sarah LANDRY et al., Université Laval

Francine JULIEN-GAUTHIER et al., Université Laval

Discutante :

Danielle Guay – Direction de santé publique de l'Agence de la santé et des services sociaux de Montréal

*Épidémiologiste de formation (Université McGill), **Danielle Guay** travaille comme chercheuse depuis 30 ans en santé publique, plus particulièrement dans le domaine de la prévention de la maltraitance et du soutien au développement des enfants vulnérables. Ses plus récents travaux portent sur l'expérience préscolaire des enfants de maternelle. Elle est actuellement coordonnatrice de l'équipe Développement des enfants - Secteur Tout-petits – Jeunes à la Direction de santé publique de l'Agence de la santé et des services sociaux de Montréal.*

Bloc 4: Qu'en est-il de l'accompagnement du personnel éducateur et du personnel enseignant dans le soutien du jeu de l'enfant ?

Présidence/animation : Lise LEMAY, UQAM- Université du Québec à Montréal

L'accompagnement en contexte de jeu symbolique, chez les enfants de 3-5 ans, dans un projet d'expérimentation de l'étayage en CPE

Sonia CLOUTIER, *CPE Allô mon ami, CPE Allô mon ami II et Cégep Ste-Foy*

Cette présentation porte sur un projet d'expérimentation de l'étayage en CPE, dans un contexte de jeu symbolique, avec neuf éducatrices et éducateurs d'enfants de 3-5 ans. Le projet permettait notamment aux intervenants de développer et de varier leur planification de thématiques de jeux symboliques permettant ainsi aux enfants de vivre des situations de jeu nouvelles et riches en possibilité d'expérimentation. Deux démarches parallèles de perfectionnement ont été utilisées : la communauté d'apprentissage et l'analyse à l'aide de vidéos. Les participants s'auto-observaient afin d'analyser leur accompagnement de l'enfant en situation de jeu à partir du concept de la zone de développement proximal. Ils portaient aussi un regard sur l'aménagement offert aux enfants et observaient les réactions des enfants en situation de jeu. Les éducateurs ont perfectionné, entre autres, l'étape de l'observation des enfants en travaillant le concept de zone de développement proximal et ils ont développé leurs interventions éducatives à partir de la compréhension de trois guides : le guide-démocratique, le guide-facilitateur et le guide-médiateur. Les enfants, quant à eux, ont bénéficié de nouvelles thématiques de jeux symboliques dans lesquels ils ont pu découvrir et jouer des rôles diversifiés tout en profitant d'un accompagnement basé sur des intentions éducatives planifiées.

Biographie

Sonia Cloutier, Ph.D. en psychopédagogie, enseigne au département en Techniques d'éducation à l'enfance du Cégep de Sainte-Foy. Elle est aussi directrice des services éducatifs aux CPE Allô mon ami et Allô mon ami II. Elle agit à titre de formatrice et de conférencière dans le réseau des CPE. Elle est l'auteure du livre : L'étoyage agir comme guide pour soutenir l'autonomie. Pour un enfant à son plein potentiel.

Accompagner l'éducatrice pour qu'elle puisse soutenir, par le jeu, le développement des habiletés des enfants en numératie

Sylvie PROVENCHER - *Regroupement des centres de la petite enfance de Québec et Chaudière-Appalaches*

François CHAGNON - *Université du Québec à Montréal*

Naturellement, l'enfant acquiert des notions mathématiques et ce bien avant d'arriver à l'école. Ces notions intuitives, l'enfant les exprime dans ses mots : « je vais chez papa dans 3 dodos », « J'ai plus de voitures que toi ». À cet âge, la numératie prend tout son sens dans la mesure où elle s'intègre dans des situations réelles, signifiantes et amusantes pour l'enfant. À la question comment optimiser le plein potentiel de développement de l'enfant dans sa quête vers la maturité scolaire, la réponse sera par le jeu et par le rôle actif que tiendra le personnel éducateur dans ce jeu (Berdonneau, 2005). Le but de la communication est de présenter les résultats d'un projet de transfert des connaissances (dont les effets ont été mesurés), réalisé par un groupe de conseillères pédagogiques en centre de la petite enfance (CPE). Le projet *Numératie* a permis d'identifier différentes conditions qui permettent à l'éducatrice de soutenir et d'accompagner le jeu de l'enfant de façon à ce qu'il puisse développer ses habiletés en numératie. Seront aussi présentées les stratégies de transfert de connaissances qui ont été mises de l'avant par les conseillères favorisant l'adoption, par les éducatrices, d'attitudes éducatives qui respectent la pédagogie par le jeu, soutiennent une approche favorisant le développement global et s'adaptent au cheminement individuel de chaque enfant.

Biographies

Sylvie Provencher est coordonnatrice de la pédagogie et du Pôle interrégional en milieu familial au Regroupement des CPE des régions de Québec et Chaudière-Appalaches. Elle oeuvre en petite enfance depuis 30 ans comme professionnelle en pédagogie, formatrice, auteure et co-auteure de plusieurs outils dont *De l'estime de soi, vers l'autonomie, les guides Reflet et Parcours* et la trousse d'observation *GloBBulles*. Mandatée par les organismes pour développer des projets visant la qualité, elle a été instigatrice du projet *Numératie* pour le Regroupement et en suivi le cheminement.

François Chagnon, Ph.D est professeur de psychologie à l'Université du Québec à Montréal et également titulaire de la Chaire d'étude CJM-IU-U QUAM sur l'application des connaissances dans le domaine des jeunes et des familles en difficulté. Il mène des recherches sur l'application des connaissances et sur l'évaluation des programmes. Il collabore aussi activement avec les réseaux des centres jeunesse et le réseau des centres de la petite enfance. Récemment, il a évalué dans le réseau des centres de la petite enfance les projets *Odyssée, Grandir Ensemble* et *Numératie*.

L'utilisation du jeu pour soutenir le développement de la compétence psychomotrice des élèves de la maternelle

Johanne APRIL - *Université du Québec en Outaouais*,
Catherine LANARIS - *Université du Québec en Outaouais*

Plusieurs chercheurs conviennent que le jeu est l'activité normale de l'enfant. Il conduit à des expériences sensorielles, motrices, affectives, intellectuelles, permettant le développement des apprentissages plus structurés à travers l'exploration de milieux de vie. Comme chercheuses, nous sommes préoccupées de la part réservée au jeu comme moyen pour favoriser le développement psychomoteur dans les classes de maternelle et plus particulièrement dans les actions pédagogiques de l'enseignante. Ainsi, la communication présentera une recherche qui s'est intéressée à la validation d'un dispositif de formation repositionnant le jeu comme support d'apprentissage. Les enseignantes étaient invitées à réfléchir sur le sens des activités proposées et à identifier leur place dans les apprentissages et le développement de l'enfant. Afin d'augmenter le sentiment d'efficacité des enseignantes de maternelle en formation continue, nous avons mis en œuvre une communauté d'apprentissage et de partage des pratiques professionnelles. Différents instruments (questionnaires / psychomotricité-sentiment d'auto efficacité, entrevue individuelle) ont été utilisés pour examiner l'effet de cette formation continue sur les actions pédagogiques des enseignantes et l'importance qu'elle accordait au jeu dans sa pratique professionnelle.

Biographies

Johanne April est professeure-chercheuse au Département des sciences de l'éducation à l'Université du Québec en Outaouais depuis 2003. Elle s'intéresse à l'éducation préscolaire, au développement psychomoteur et à la formation des enseignantes de maternelle.

Catherine Lanaris est professeure titulaire au Département des sciences de l'éducation à l'Université du Québec en Outaouais depuis 1999. Elle s'intéresse aux pratiques de gestion de classe qui favorisent la réussite éducative, ainsi qu'aux démarches de changement des pratiques professionnelles.

Bloc 4 : Qu'en est-il de l'accompagnement du personnel éducateur et du personnel enseignant dans le soutien du jeu de l'enfant ?

Planel plénier :

Sonia CLOUTIER, *Allô mon ami, Allô mon ami II et Cégep Sainte-Foy*
Sylvie PROVENCHER, *Regroupement des CPE de Québec et Chaudière-Appalaches*
François CHAGNON, *UQAM*
Johanne APRIL et Catherine LANARIS, *UQO*

Discutante :

Michèle LEBOEUF – Regroupement des CPE de Québec et Chaudière-Appalaches et 1, 2, 3 Go! Limoilou

Biographie

Michèle Leboeuf est psychoéducatrice. Sa vie professionnelle l'a amenée à se consacrer tour à tour à la formation, à l'enseignement, à la coordination de projets et à l'accompagnement des jeunes enfants, des parents, des services de garde éducatif et des communautés. Elle complète actuellement un mémoire de maîtrise en psychopédagogie.

**QUATRE DERNIERS OUVRAGES PARUS DANS LA COLLECTION ÉDUCATION À LA PETITE ENFANCE
AUX PRESSES DE L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC**



INTRODUCTION : LE JEU EN CONTEXTES EDUCATIFS PENDANT LA PETITE ENFANCE

Caroline Bouchard,¹ Nathalie Bigras², Annie Charron², Stéphanie Duval¹ et Sarah Landry³

¹Université Laval, ²Université du Québec à Montréal et ³Université de Montréal

Plusieurs chercheurs affirment que le jeu constitue un contexte par excellence pour permettre à l'enfant d'apprendre et de se développer¹ en contextes éducatifs pendant la petite enfance (Bodrova et Leong, 2011; Copple et Bredekamp, 2009; Hirsh-Pasek, Golinkoff, Berk et Singer, 2009; Howes et *al.*, 2010; Larivée et Terrisse, 2010; Marinova, 2011, 2012; Pellegrini, 2009; Trawick-Smith, 2012), notamment en service de garde éducatif et en classe maternelle. Bien qu'il soit complexe de référer à une définition consensuelle et opérationnelle du jeu², les auteurs s'entendent pour dire qu'il constitue davantage qu'une source de plaisir et de divertissement pour l'enfant. Il lui permet de mobiliser un lot d'habiletés sensorielles, motrices et psychomotrices, sociales, affectives, cognitives et langagières, voire de solliciter son développement global (Bouchard, 2008, 2012; Bouchard et Fréchette, 2011; Hirsh-Pasek et *al.*, 2009; Landry, 2014; Landry, Bouchard et Pagé, 2012). Dans le cadre du jeu, l'enfant sollicite tout son être, à savoir des connaissances, des attitudes, des comportements, des démarches et des stratégies dans un contexte signifiant et motivant dans lequel il s'engage alors pleinement. L'enfant y est actif dans ses apprentissages. En agissant sur les objets, les idées, les événements et en interagissant avec ses pairs et les adultes qui l'entourent, il se forge graduellement une compréhension du monde qui l'entoure (Hohmann, 2007).

De manière plus précise, le jeu favoriserait le développement de la motricité globale et fine de l'enfant (Dowda et *al.*, 2009), sa capacité à affirmer sa personnalité, à gérer ses émotions (Elias et Arnold, 2006; Lindsey et Colwell, 2013), à interagir avec les autres et son habileté à résoudre des conflits interpersonnels qui le concernent (Corsario, 1988; Hurwitz, 2002; Landry, 2014; McElwain et Volling, 2005; Pellegrini et Smith, 1998). Lorsque le jeu est initié par l'enfant notamment, il lui permettrait également de développer son langage oral (Montie, Xiang et Schweinhart, 2006; Tamis-LeMonda et Bornstein, 1990), sa conscience phonologique, de même que de s'engager dans l'écrit et d'y recourir spontanément (Roskos et Christie, 2001). Le jeu propulserait

¹ L'apprentissage et le développement s'influencent mutuellement. Pour cette raison, les deux termes pourront être interchangeables tout au long du texte, et ce, sans que l'un ait nécessairement préséance sur l'autre.

² Les auteurs qui sont référés dans ce texte ne définissent pas tous la notion de jeu de la même façon. Pour cette raison, les critères de Brougère (1997) associés à ce qu'est un jeu sont ici priorisés, et ce, afin d'englober le plus possible l'ensemble des considérations et surtout, de le différencier des autres activités parfois présentées à tort comme des jeux (voir aussi Brougère 1995; 2005; 2010). Ces critères sont les suivants : 1) Le jeu constitue une activité de second degré dans la mesure où il repose sur la fiction et la simulation, voire le faire semblant; 2) Il s'avère une succession de décisions, notamment autour des actions posées, ce qui renvoie à la question du libre choix exercé par l'enfant. Comme l'affirme Brougère (1997, p.49), « il n'y a pas de jeu sous contrainte »; 3) Le jeu comprend des règles qui sont négociées et inventées au fur et à mesure de la construction du scénario par les enfants; 4) Il est frivole ou futile, soit il n'entraîne pas de conséquence. Dans cette visée, les « erreurs » de l'enfant sont inexistantes; 5) Enfin, le jeu a comme caractéristique d'être incertain et imprévisible puisque l'on ne sait pas comment il se termine.

le développement de la structuration de son discours narratif (Nicolopoulou, 2007), tout en exerçant un effet sur sa créativité, son imagination (Bornstein, Tamis-LeMonda et Haynes, 1999; Montie et *al.*, 2006), sa capacité de décentration (Howes et Matheson, 1992; O'Reilly et Bornstein, 1993) et de prise de perspective d'autrui (Harris, 2007; Milligan, Astington et Dack, 2007), voire sa pensée.

La recherche fournit également de plus en plus de données empiriques quant à l'apport du jeu, notamment celui symbolique qualifié de mature (Bodrova et Leong, 2008; 2011, 2012a; 2012b), dans le développement de la capacité d'attention et de concentration, l'autorégulation (Krafft et Berk, 1998; Johnson, Sevimli-Celik et Al-Mansour, 2013) et la mémoire de travail de l'enfant (Newman, 1990), éléments constitutifs des fonctions exécutives (Blain-Brière, Bouchard et Bigras, 2014; Bodrova, 2008; Bodrova et Leong, 2011; Bornstein et *al.*, 1999; Diamond, 2009a, b; Obradovic, Portilla et Boyce, 2012; Pellegrini et Boyd, 1993; Smith et Pellegrini, 2008). Or, les fonctions exécutives, de même que le niveau de développement global de l'enfant, constituent des prédicteurs de sa réussite éducative présente et ultérieure (Duncan et *al.*, 2007; Hertzman et Boyce, 2010; McCain, Mustard et Shanker, 2007; Schweinhart et *al.*, 2005). En ce sens, le jeu qualifié de mature permettrait de favoriser la réussite éducative de l'enfant (Bodrova et Leong, 2011; Duncan et *al.*, 2007; Elkind, 2007; Hertzman et Boyce, 2010; Hirsh-Pasek et *al.*, 2009; Fantuzzo et McWayne, 2002; Miller et Almon, 2009; OCDE, 2007; Shonkoff et Phillips, 2000; Tamis-LeMonda, Shannon, Cabrera et Lamb, 2004).

Malgré toutes ces évidences empiriques, force est toutefois de constater qu'un peu partout à travers le monde, un certain désintérêt ou une désaffection pour le jeu en contextes éducatifs est noté (Gilliam-Mauffette, 2009; Miller et Almond, 2009; Nicolopoulou, 2010; Stipek, 2006; Trawick-Smith, 2012). Plusieurs dénoncent la diminution du temps et de l'espace qui lui sont alloués (Bergen, 2002; Bodrova et Leong, 2003; Hirsh-Pasek et *al.*, 2009; Landry, 2014; Miller et Almon, 2009; Paley, 2004; Pianta, Barnett, Justice et Sheridan, 2012; Stipek, 2006; Thériault et Doucet, 2010; Trawick-Smith, 2012; Zigler et Bishop-Josef, 2004) et les effets négatifs qui lui sont associés (Gilliam, 2005; Ginsburg, 2007; Hart, Yang, Charlesworth et Burts, 2003). Nicolopoulou (2010) soutient que le jeu est destitué au profit de l'instruction directe d'habiletés purement scolaires pendant la petite enfance. Trawick-Smith (2012) affirme même que le jeu à l'école est devenue une espère en voie de disparition!

Comme le souligne Landry (2014), en citant Bédard et Brougère (2010), le personnel enseignant à l'éducation préscolaire s'interroge sur les interventions à privilégier auprès des enfants et confond le jeu avec d'autres formes d'activités. Parmi les incompréhensions souvent relevées, le jeu semble associé à « tout moment libre entre deux activités dirigées durant lequel les enfants choisissent ce qu'ils font; une activité à caractère ludique qui est dirigée et initiée par l'enseignante; un privilège pour les enfants qui ont terminé une tâche; une activité incompatible avec les visées du curriculum, etc. » (Bodrova et Leong, 2011; Landry, 2014, p. 9). De telle sorte que son pouvoir éducatif pourrait être méconnu ou encore sous-estimé, et par le fait même, il pourrait ne pas être sciemment utilisé pour soutenir l'apprentissage et le développement global des enfants (Nicolopoulou, Barbosa de Sa, Ilgaz et Brockmeyer, 2010 ; Trawick-Smith, 2012). Selon Thériault et Doucet (2010), certaines pressions pourraient être à l'origine de cette diminution du temps et de l'espace réservés au jeu en contextes éducatifs. Dans le même ordre d'idées, l'insistance sur la préparation à l'école qui entraîne une surenchère d'exigences scolaires à l'endroit des enfants avant le début du primaire (ministère de la Famille, 2013) pourrait en être le reflet.

D'ailleurs, depuis bon nombre d'années, deux courants s'opposent pour situer la place qui revient au jeu dans l'intervention auprès des jeunes enfants. À titre indicatif, il est possible d'identifier un courant qui s'inscrit dans une approche développementale et un autre plus axé sur l'instruction directe ou l'enseignement systématique

(p.ex., Elkind, 2001; Miller et Almon, 2009; Whitehurst, 2001). Il faut pourtant rappeler qu'une approche développementale centrée sur l'enfant et l'apprentissage par le jeu a traversé le temps (Morin, 2007). Les Fröbel, Piaget, Vygotski et Malaguzzi, ce dernier ayant inspiré l'approche pédagogique mise en œuvre dans les écoles Reggio Emilia, sont quelques-uns des penseurs et théoriciens pour qui le jeu de l'enfant constitue une source intarissable lui permettant d'apprendre à apprendre, soit d'apprendre de façon durable.

Dans un avis à la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], le Conseil supérieur de l'Éducation [CSÉ] (2012) réaffirme la pertinence de privilégier une approche développementale auprès du jeune enfant, mise en œuvre dans son jeu. Cette vision est réaffirmée dans le document « Favoriser le développement des jeunes enfants au Québec. Une vision partagée pour des interventions concertées » paru tout récemment et produit conjointement par le ministère de la Famille, le ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport et le ministère de la Santé et Services sociaux, en collaboration avec l'organisme Avenir d'enfants.

Par ailleurs, le jeu se situe au cœur de différents programmes éducatifs québécois destinés à la petite enfance. À titre indicatif, le programme des services de garde éducatifs *Accueillir la petite enfance* indique : « Essentiellement le produit d'une motivation intérieure, le jeu constitue pour l'enfant le moyen par excellence d'explorer le monde et d'expérimenter. Les différents types de jeux auxquels il joue – solitaire ou coopératif, moteur, symbolique, etc. – sollicitent, chacun à sa manière, toutes les dimensions de sa personne » (ministère de la Famille et des Aînés [MFA], 2007, p.16).

Dans le programme d'éducation préscolaire rattaché au *Programme de formation de l'école québécoise*, on retrouve le passage suivant : « Par le jeu et l'activité spontanée, l'enfant s'exprime, expérimente, construit ses connaissances, structure sa pensée et élabore sa vision du monde. Il apprend à être lui-même, à interagir avec les autres et à résoudre des problèmes. Il développe également son imagination et sa créativité. L'activité spontanée et le jeu sont les moyens que l'enfant privilégie pour s'approprier la réalité; il est donc justifié que ces activités aient une place de choix dans la classe maternelle et que l'espace et le temps soient organisés en conséquence » (MELS, 2001, p.51). Le jeu constitue donc le socle sur lequel reposent ces différents programmes ministériels destinés aux jeunes enfants pendant la petite enfance.

Les enjeux autour de la place qui revient au jeu en contextes éducatifs ont engendré différentes initiatives afin de les éclairer, que ce soit en recherche, en politique, comme en témoignent le récent avis du CSÉ (2012) et la déclaration sur le jeu du Conseil des ministres de l'Éducation du Canada [CMEC] (2012), ou encore en ce qui a trait aux droits de l'enfant relatif à la Déclaration mondiale de l'Organisation mondiale pour l'éducation préscolaire [OMEP] concernant le droit des enfants d'apprendre par le jeu (OMEP, 2010). L'importance du jeu dans le développement et l'apprentissage est telle que l'Organisation des Nations Unies (ONU) l'a reconnu comme un droit spécifique à l'enfant, distinct du droit aux loisirs et de celui de se livrer à des activités récréatives (UNICEF, 2014). Pourtant, le jeu comme moyen par excellence d'apprendre et de se développer est en jeu; pour reprendre les mots de Larivée et Terrisse (2010), le jeu apparaît souvent comme un *prétexte* et non un *contexte* de prédilection à l'apprentissage et au développement global de l'enfant.

C'est dans ce large spectre autour du jeu en contextes éducatifs que s'inscrivent les présents actes du colloque 514 tenus dans le cadre du 81^e congrès de l'Association francophone pour le savoir (ACFAS) les 7 et 8 mai 2013 à l'Université Laval (Québec, Québec). Ce colloque, de même que les actes qui en découlent, sont une initiative de l'équipe de recherche FRQSC « Qualité éducative des services de garde et petite enfance ». Autour du jeu comme vecteur du développement et de l'apprentissage chez le jeune enfant, ce colloque titré « Le jeu en contextes éducatifs pendant la petite enfance » a été l'occasion de présenter des travaux québécois réalisés sur

ce thème porteur et d'échanger autour de ses différents enjeux. Des chercheurs et des praticiens de divers horizons (éducation, psychologie, psychoéducation, etc.) se sont rencontrés et ont partagé leur compréhension de cette problématique complexe. Ce colloque a ainsi permis de favoriser l'échange de connaissances sur le jeu en contextes éducatifs entre des chercheurs, des représentants du milieu politique et de la pratique, tant en services de garde éducatifs qu'en classe maternelle. Les textes suivants présentent plus particulièrement certaines des recherches, tant théoriques qu'empiriques, qui ont été présentées dans le cadre de ce colloque.

En premier lieu, l'article de Landry, Pagé et Bouchard pose des fondements au soutien du jeu de l'enfant sur la base des perspectives piagétienne et vygotskienne, et ce, tant dans les services de garde éducatifs que la classe maternelle. Les constats des auteurs servent à éclairer le débat sur le rôle du jeu dans le développement de l'enfant, tout en revisitant de manière claire et précise les perspectives théoriques à la source du soutien du jeu de l'enfant.

Le second texte de Bigras, Lemay, Bouchard et Éryasa porte quant à lieu sur la valorisation du jeu en services de garde éducatifs auprès des enfants de 4 ans. Dans une perspective résolument positiviste, on y rapporte le fruit d'observations réalisées à l'aide de l'*Échelle d'observation de la qualité éducative* (ÉOQÉ) (Bourgon et Lavallée, 2004). De manière plus précise, les interactions éducatrices-enfants en centre de la petite enfance (CPE) et en service de garde en milieu familial sont étudiées afin de soutenir le jeu chez l'enfant. Bien que les auteures ne prétendent pas que leur mesure porte sur le construit de jeu mature, elles constatent que certaines dimensions du développement des enfants semblent soutenues par la valorisation du jeu, telle que mesurée par l'ÉOQÉ. Qui plus est, elles identifient certains facteurs associés aux milieux de garde, susceptibles de soutenir cette valorisation du jeu.

Dans le troisième article intitulé « Jeu et apprentissage à la maternelle : des finalités à l'intervention », Larivée, Bédard, Larose et Terrisse nous proposent de réfléchir à la place du jeu en classe maternelle, notamment en termes de finalités, d'intentions et d'intervention pédagogique. Leur recherche sur les représentations d'enseignantes à l'égard du jeu s'avère particulièrement utile pour aller à la source d'une certaine désaffection pour le jeu à l'éducation préscolaire.

Dans le quatrième article titré « Situations d'apprentissage issues du jeu : forme scolaire et/ou forme ludique », Marinova propose de comprendre la dualité ludique et cognitive de la situation d'apprentissage issue du jeu, en tenant compte de la réalité du personnel enseignant à l'éducation préscolaire. La discussion sur la fragilité de la forme ludique et le lien avec les objectifs pédagogiques du *Programme de formation de l'école québécoise* constitue également des éléments qui apparaîtront pertinents au personnel enseignant, mais aussi au personnel éducateur à la petite enfance.

Puis, en cinquième lieu, Boudreau et Charron abordent l'aménagement de l'aire de jeu symbolique en classe maternelle 5 ans. Au moyen d'un questionnaire complété par des étudiantes en formation initiale au baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire de deux universités québécoises, les chercheuses ont relevé que les aires de jeu symbolique peuvent varier d'une classe à l'autre en ce qui concerne la thématique, le mobilier, les accessoires, le matériel écrit mis à la disposition des enfants, etc. De leurs constats émanent des pistes de réflexion pour la formation continue du personnel enseignant.

Enfin, par un sixième texte, April et Lanaris terminent ce collectif en présentant un projet d'accompagnement d'enseignantes à l'éducation pour soutenir le développement psychomoteur des enfants de leur classe par le jeu. Leur article présente les exigences particulières du programme d'éducation préscolaire ainsi qu'une

réflexion sur la spécificité du rôle du personnel enseignant à l'éducation préscolaire. L'apport du jeu dans le développement des habiletés psychomotrices y est présenté de manière transversale tout au long de leur texte qui présente également leur dispositif de formation mise au point pour soutenir des enseignantes novices sur ce plan.

Par les recherches présentées dans ces actes de colloque, nous ne prétendons pas répondre à l'ensemble des préoccupations au sujet du jeu. Il s'agit là de partager et d'échanger sur des travaux de recherche autour de ce thème qui constitue un enjeu majeur actuellement dans les milieux éducatifs responsables de l'éducation des jeunes enfants. Sans être des spécialistes du jeu, c'est notamment en tant qu'actrices impliquées dans la formation en éducation à la petite enfance et à l'éducation préscolaire que nous souhaitons nourrir la réflexion autour du jeu comme contexte d'apprentissage et de développement des jeunes enfants. Il s'agit là de contribuer à la qualité des contextes éducatifs en rendant au jeu ses lettres de noblesse, dans le but ultime de placer l'enfant au centre de nos préoccupations.

Références

- Bédard, J. et Brougère, G. (2010). *Jeu et apprentissage : quelles relations?* Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Bergen, D. (2002). The role of pretend play in children's cognitive development. *Early Childhood Research and Practice, 4*(1). Repéré le 10 octobre 2010 à <http://ecrp.uiuc.edu/v4n1/bergen.html>
- Blain-Brière, B., Bouchard, C. et Bigras, N. (2014). The role of executive functions in the pragmatic skills of children age 4-5. *Frontiers in psychology, 5*:240. doi : 10.3389/fpsyg.2014.00240
- Bodrova, E. (2008). Make-believe play versus academic skills: a Vygotskian approach to dilemma of early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal, 16*, 357-369.
- Bodrova, E. et Leong, D.J. (2003). Chopsticks and counting chips: Do play and foundational skills need to compete for the teacher's attention in an early childhood classroom? *Young Children, 58*, 10-17.
- Bodrova, E. et Leong, D.J. (2008). Developing self-regulation in kindergarten: Can we keep all the crickets in the basket? *Young Children, 63*(2), 56-68.
- Bodrova, E. et Leong, D.J. (2011). Revisiting vygotskian perspectives of play and pedagogy. In S. Rogers (dir.) *Rethinking play and pedagogy in early childhood education. Concepts, contexts and cultures* (p.60-72). New York: Routledge.
- Bodrova, E. et Leong, D.J. (2012a). Assessing and scaffolding make-believe play. *Young Children, 67*, 28-34.
- Bodrova, E. et Leong, D.J. (2012b). *Les outils de la pensée*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Bornstein, M.H., Tamis-LeMonda, C.S. et Haynes, M. (1999). First words in the second year: Continuity, stability, and models of concurrent and predictive correspondence in vocabulary and verbal responsiveness across age and context. *Infant Behavior and Development, 22*, 65-85.
- Bouchard, C. (2012). Le développement global de l'enfant, au cœur de l'éducation préscolaire. *Revue Préscolaire, 50* (2), 9-14.
- Bouchard, C. (2008). *Le développement de l'enfant global de l'enfant de 0 à 5 ans en contextes éducatifs*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Bouchard, C. et Fréchette, N. (2011). *Le développement de l'enfant global de l'enfant de 6 à 12 ans en contextes éducatifs*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Bourgon, L. et Lavallée, C. (2004). *Échelle d'observation de la qualité éducative*. Québec : Direction des communications, ministère de l'Emploi, de la Solidarité sociale et de la Famille.

- Brougère, G. (1995). *Jeu et éducation*. Paris : L'Harmattan.
- Brougère, G. (1997). Jeu et objectifs pédagogiques : Une approche comparative de l'éducation préscolaire. *Revue française de pédagogie*, 119, 47-56.
- Brougère, G. (2005). *Jouer/Apprendre*. Paris : Economica.
- Brougère, G. (2010). Formes ludiques et formes éducatives. In J. Bédard et G. Brougère (dir.), *Jeu et apprentissage : quelles relations?* (p.43-62). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Conseil des ministres de l'éducation du Canada [CMEC]. (2012). *Déclaration du CMEC sur l'apprentissage par le jeu*. Ministère de l'Éducation du Canada. Canada : Gouvernement du Canada.
- 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*. Avis présenté au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec : Gouvernement du Québec.
- Copple, C. et Bredekamp, S. (2009). *Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs*. Washington: National Association for the Education of Young Children.
- Corsario, W.A. (1985). *Friendship and peer culture in the early years*. Norwood, N.J.: Ablex.
- Diamond, A. (2009a). *Contrôle cognitif et autorégulation chez les jeunes enfants : Comment les améliorer et pourquoi?* Conférence présenté à la conférence pancanadienne du Réseau stratégique de connaissances sur le développement des jeunes enfants, Québec, Canada.
- Diamond, A. (2009b). Apprendre à apprendre. *Les dossiers de la recherche*, 34, 88-93.
- Dowda, M., Brown, W.H., McIver, K.L., Pfeiffer, K.A., O'Neill, J.R., Addy, C.L. et Pate, R.R. (2009). Policies and characteristics of the preschool environment and physical activity of young children. *Pediatrics*, 123(2), 261-266. doi : 10.1542/peds.2008-2498
- Duncan, G.J., Dowsett, C.J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A.C., Klebanov, P., ... Japel, C. (2007). *Developmental Psychology*, 43(6), 1428-1446. doi: 10.1037/0012-1649.43.6.1428
- Elias, J. et Arnorld, H. (2006). *The educator's guide to emotional intelligence and academic achievement: social-emotional learning in the classroom*. Californie : Sage Publications.
- Elkind, D. (2001). Much too early. *Education Next*, 1(2), 9-15.
- Elkind, D. (2007). *The power of play. Learning what comes naturally*. Philadelphia : Da Capo Press.
- Fantuzzo J, et McWayne C. (2002). The relationship between peer play interactions in the family context and dimensions of school readiness for low-income preschool children. *Journal of education psychology*, 94(1), 79-87.
- Gilliam, W.S. (2005). Prekindergarteners left behind: expulsion rates in state prekindergarten systems. New York: Foundation for child development.
- Gillian-Mauffette, G.A. (2009). Le jeu, une espèce en voie d'extinction? *Revue préscolaire*, 47, 22-51.
- Ginsburg, K.R. (2007). The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent-child bonds. *Pediatrics*, 119, 182-191. doi:10.1542/peds.2006-2697
- Harris, P. (2007). *L'imagination chez l'enfant*. Paris : Éditions Retz.
- Hart, C., Yang, C., Charlesworth, R. et Burts, D. (2003, avril). *Kindergarten teaching practices: associations with later child academic and social/emotional adjustment to school*. Communication présentée au congrès de la Society for research in child development, Floride, États-Unis.
- Hertzman, C. et Boyce, T. (2010). How experience gets under the skin to create gradients in developmental health. *Annual Review of Public Health*, 31, 329-347. doi: 10.1146/annurev.publhealth.012809.103538
- Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R.M., Berk, L. et Singer, D. (2009). *A mandate for playful learning in preschool: Presenting the evidence*. New York: Oxford University Press.
- Hohmann, M., Wiekart, D.P., Bourgon, L. et Proulx, M. (2007). *Partager le plaisir d'apprendre. Guide d'intervention éducative au préscolaire*. Montréal: gaëtan morin éditeur.

- Howes, C., Burchinal, M., Pianta, R., Bryant, D., Early, D., Clifford, R. et Barbarin, O. (2008). Ready to learn? Children's pre-academic achievement in pre-kindergarten programs. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(1), 27-50.
- Howes, C. et Matheson, C.C. (1992). Sequences in the development of competent play with peer: Social and social pretend play. *Developmental Psychology*, 28(5), 961-974.
- Hurwitz, S.C. (2002). To be successful, Let them play! *Childhood Education*, 79, 101–102.
- Johnson, J.E., Sevimli-Celik, S. et Al-Mansour, M. (2013). Play in early childhood education. In O. N. Saracho et B. Spodek (dir.). *Handbook of research on the education of young children* (3rd edition) (pp.265-274). New York, NY: Routledge.
- Krafft, K.C. et Berk, L.E. (1998). Private speech in two preschools: Significance of open-ended activities and make-believe play for verbal self-regulation. *Early Childhood Research Quarterly*, 13(4), 637-658.
- Landry, S. (2014). *Favoriser le développement de la pensée sociale par l'étayage du jeu symbolique chez des enfants qui fréquentent la maternelle 5 ans*. Thèse de doctorat, Université Laval, Québec, Canada.
- 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. et Terrisse, B. (2010). Jeu et apprentissage à la maternelle : Entre finalités, intentions et pratiques éducatives. In J. Bédard et G. Brougère (dir.), *Jeu et apprentissage : Quelles relations?* (p.83-102). Sherbrooke : Les éditions du CRP.
- Lindsey, E.W. et Colwell, M.L. (2013). Pretend and physical play: Links to preschoolers' affective social competence. *Merrill-Palmer Quarterly*, 59(3), 330-360. doi:10.1353/mpq.2013.0015
- Marinova, K. (2011). Jeu et apprentissage au préscolaire. *Québec français*, 162, 64-65.
- Marinova, K. (2012). Jeu, développement et apprentissage : une perspective vygotkienne. *Revue préscolaire*, 50 (2), 4-8.
- McCain, M.N., Mustard, J. F. et Shanker, S. (2007). *Early years study 2: Putting science into action*. Toronto: Council for Early Child Development.
- McElwain, N.L. et Volling, B.L. (2005). Preschool children's interactions with friends and older siblings: relationship specificity and joint contributions to problem behavior. *Journal of family psychology*, 19(4), 486-496. doi : 10.1037/0893-3200.19.4.486
- Miller, E. et Almon, J. (2009). *Crisis in the kindergarten: Why children need to play in school*. Maryland: Alliance for Childhood.
- Milligan, K., Astington, J.W. et Dack, L.A. (2007). Language and theory of mind: Meta-analysis of the relation between language ability and false-belief understanding. *Child Development*, 78, 622-646.
- Ministère de la Famille et des Aînés [MFA]. (2007). *Accueillir la petite enfance. Programme éducatif des services de garde du Québec*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de la Famille et des Aînés (en collaboration avec le ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport et le ministère de la Santé et Services sociaux). (2014). *Favoriser le développement des jeunes enfants au Québec. Une vision partagée pour des interventions concertées*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2001). *Programme de formation de l'école québécoise : éducation préscolaire et enseignement primaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de la Famille (2013). *Garder le cap sur le développement global des jeunes enfants. L'importance des mots utilisés pour parler de l'Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Montie, J.E., Xiang, Z. et Schweinhart, L.J. (2006). Preschool experience in 10 countries: Cognitive and language performance at age 7. *Early Childhood Research Quarterly*, 21, 313-331.
- Morin, J. (2007). *La maternelle : histoire, fondements, pratiques*. Boucherville : Gaétan Morin.

- Newman, L.S. (1990). International versus unintentional memory in young children: Remembering versus playing. *Journal of Experimental Child Psychology*, 50, 243-258.
- Nicolopoulou, A. (2007). The interplay of play and narrative in children's development: Theoretical reflections and concrete examples. In A. Göncü et S. Gaskins (dir.), *Play and development: Evolutionary, sociocultural, and functional perspectives*. New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Nicolopoulou, A. (2010). The Alarming Disappearance of Play from Early Childhood Education. *Human Development*, 53, 1-4.
- Nicolopoulou, A., Barbosa de Sa, A., Ilgaz, H. et Brockmeyer C. (2010). Using the transformative power of play to educate hearts and minds: From Vygotsky to Vivian Paley and beyond. *Mind, Culture, and Activity*, 17(1), 42-58.
- Obradovic, J., Portilla, X.A. et Boyce, W.T. (2012). Executive functioning and developmental neuroscience. In R.C. Pianta (dir.), *Handbook of Early Childhood Education* (p.324-351). New York: The Guilford Press.
- O'Reilly, A.W. et Bornstein, M.N. (1993). Caregiver-child interaction in play. *New directions for child and adolescent development*, 59, 55-66. doi : 10.1002/cd.23219935907
- Organisation de coopération et de développement économiques [OCDE]. (2007). *Petite enfance, grands défis II. Éducation et structures d'accueil*. Paris : Éditions OCDE.
- Organisation mondiale pour l'éducation préscolaire [OMEP]. (2010). *Déclaration mondiale concernant le droit des enfants à apprendre au travers de la joie du jeu*. Repéré le 27 avril 2014 à http://www.worldomep.org/wp-content/uploads/2014/03/1316664_omep-d-claration-mondiale-2010-fr.pdf
- Paley, V.G. (2004). *A child's work*. Chicago: University of Chicago Press.
- Pellegrini, A. D. (2009). *The role of play in human development*. New York: Oxford University Press.
- Pellegrini, A.D. (2011). *The Oxford Handbook of the Development of Play*. New York: Oxford Press University.
- Pellegrini, A.D. et Boyd, D. (1993). The role of play in early childhood development and education: issues in definition and function. In B. Spodek (dir.), *Handbook of Research on the Education of Young Children* (p.105-121). New York: MacMillan.
- Pellegrini, A.D. et Smith, P.K. (1998). The development of play during childhood: Forms and possible functions. *Child Psychology and Psychiatry Review*, 3, 51-57.
- Pianta, R.C., Barnett, W.S., Justice, L.M. et Sheridan, S.M. (2012). *Handbook of early childhood education*. New York: The Guilford Press.
- Roskos, K. et Christie, J. (2001). Examining the play-literacy interface: a critical review and future directions. *Journal of early childhood literacy*, 1, 59-89. doi: 10.1177/14687984010011004
- Schweinhart, L.J., Montie, J., Xiang, Z., Barnett, W.S., Belfield, C.R. et Nores, M. (2005). Lifetime effects: The high/scope perry preschool study through age 40. Ypsilanti: High/Scope Press.
- Shonkoff, J.P. et Phillips, D.A. (2000). *From neurons to neighborhoods: The science of early child development*. Washington: National Academy Press.
- Smith, P.K. et Pellegrini, A. (2008). Learning through play. In R.E. Tremblay, R.G. Barr, R. Peters et M. Boivin (dir.), *Encyclopedia on Early Childhood Development*. Repéré le 27 avril 2014 à <http://www.childencyclopedia.com/pages/PDF/Smith-PellegriniANGxp2.pdf>
- Stipek, D.J. (2006). No child left behind comes to preschool. *The elementary school journal*, 106(5), 455-466.
- Tamis-LeMonda, C.S. et Bornstein, M.H. (1994). Language, play, and attention at one year. *Infant behavior and child development*, 13, 85-98. doi : 10.1016/0163-6383(90)90007-U
- Tamis-LeMonda, C.S., Shannon, J.D., Cabrera, N.J. et Lamb, M.E. (2004). Fathers and mothers at play with their 2- and 3-year-olds: Contributions to language and cognitive development. *Child Development*, 75(6), 1806-1820.

- Thériault, J. et Doucet, M. (2010). *En jouant avec les blocs de construction...l'enfant construit son monde*. Montréal: Éditions Nouvelles AMS.
- Trawick-Smith, J. (2012). Teacher-Child Play Interactions to Achieve Learning Outcomes. Risks and Opportunities. In R.C. Pianta (dir.) et W.S. Barnett, L.M. Justice, S.M. Sheridan (dir. ass.), *Handbook of Early Childhood Education* (p. 259-277). New York: The Guilford Press.
- UNICEF. (2014). *Convention on the rights of the children. Article 31*. Repéré le 26 avril 2014 à http://www.unicef.org/crc/files/Rights_overview.pdf
- Whitehurst, G.J. (2001). Much too late. *Education Next*, 1(2), 9, 16-19.
- Zigler, E.F. et Bishop-Josef, S.J. (2004). Play under siege: A historical overview. In E.F. Zigler, D.G. Singer et S.J. Bishop-Josef (dir.). *Children's play: The roots of reading* (p.1-13). Washington: Zero to Three Press.

JEU, APPRENTISSAGE ET DEVELOPPEMENT DE L'ENFANT : QUE NOUS APPREND LA PERSPECTIVE HISTORICO-CULTURELLE ?

Sarah Landry¹, Pierre Pagé² et Caroline Bouchard²

¹Université de Montréal et ²Université Laval

Résumé. Le jeu est reconnu comme un contexte privilégié pour favoriser l'apprentissage et le développement de l'enfant en contexte éducatif. Plusieurs études démontrent que le jeu, particulièrement le jeu symbolique, est corrélé avec le développement de diverses connaissances et stratégies chez l'enfant. Toutefois, il règne encore une certaine confusion autour de la définition d'un jeu qui s'avérerait porteur de gains développementaux. Aussi, peu de ressources appuient les intervenants dans leur rôle de guide pour soutenir l'enfant qui s'y engage. Cette difficulté à identifier ce qu'est un jeu complexifie son utilisation en contexte éducatif. Ainsi, la méconnaissance du jeu et du rôle de l'adulte pour le guider explique peut-être la diminution du temps qui lui est réservé en contextes éducatifs, au profit d'activités dirigées incluant quelques caractéristiques ludiques. Ce texte a une portée scientifique et pratique. D'une part, il souhaite préciser ce qu'est un jeu dans une perspective théorique historico-culturelle et piagétienne, en plus de préciser les répercussions qui en découlent pour l'apprentissage et le développement de l'enfant. D'autre part, il propose des pistes d'utilisation en contexte éducatif, inspirées de cette perspective. La représentation du jeu dans la perspective historico-culturelle de Vygotski de même que les travaux en découlant constitue ainsi les fondements de cet article.

Mots clés : jeu, perspective historico-culturelle, enfant, contexte éducatif, développement

Introduction

Le jeu est reconnu comme l'une des bases de l'apprentissage et du développement de l'enfant parce qu'il ouvre la voie à la maîtrise de compétences qui le prépareront à vivre un cheminement scolaire et social harmonieux (Andersen, 2005; Barnett, Jung, Yarosz, Thomas, Hornbeck et Stechuk, 2008; Bergen, 2002; Bodrova et Leong, 2006, 2011, 2012a, 2012b, 2012c; Connely et Doyle, 1984; Conseil Canadien sur l'apprentissage, 2012; Diamond, Barnett, Thomas et Munro, 2007; Karpov, 2005; Saltz, Dixon et Johnson, 1977; Smilansky, 1968; Smilansky et Shefatya, 2004). Il constitue un des principes fondamentaux du programme d'éducation préscolaire (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2001), de même que celui du programme éducatif des services de garde (ministère de la famille, 2007).

Par ailleurs, des chercheurs s'inquiètent de la diminution du temps qui lui est réservé en contexte éducatif (Bodrova et Leong, 2003; Bergen, 2002; Pellegrini, 2011; Pianta, Barnett, Justice et Sheridan, 2012; Thériault et Doucet, 2010; Trawick-Smith, 2012) tandis que d'autres s'alarment face au désintérêt de l'apprentissage par le jeu en petite enfance (Gillain-Mauffette, 2009, 2012; Nicolopoulou, 2010; Miller et Almon, 2009). Qui plus est, son importance fût rappelée dans un avis du Conseil supérieur de l'éducation (2012), de même que par une déclaration du Conseil des ministres de l'Éducation du Canada (2012). Ces écrits insistent tant sur la nature fondamentale du jeu que sur la pédagogie par le jeu et ont l'avantage de le mettre à l'avant-plan comparativement à un enseignement formel.

Dans la foulée des échanges et des questionnements découlant de la proposition et de l'adoption du projet de loi 23, les acteurs du monde du préscolaire se retrouvent coincés dans un débat polarisé opposant les tenants d'une approche prônant le développement global par l'apprentissage par le jeu et ceux misant sur la maîtrise d'habiletés scolaires par un enseignement systématique formel. Ce débat s'avère particulièrement complexe, notamment en raison de l'absence de consensus sur ce qu'est un jeu en contexte éducatif (Brooke, 2011; Weisberg, Hirsh-Pasek et Golinkoff, 2013). En quoi la perspective historico-culturelle permet-elle de préciser notre compréhension du jeu? Comment l'adulte peut-il le soutenir en contexte éducatif? Cet article souhaite répondre à ces questions par la présentation du jeu à la lumière d'une perspective théorique qui insiste sur sa valeur éducative et développementale, tout en fournissant des pistes pour son utilisation en contexte éducatif.

Le jeu de l'enfant : une activité complexe à définir

Bien que le jeu soit associé à l'apprentissage et au développement de l'enfant dans plusieurs écrits scientifiques (Burghardt, 2011), préciser sa définition relève encore du défi, tant pour les chercheurs que pour les praticiens (Brooke, 2011). Parmi les incompréhensions soulevées dans le discours des acteurs du monde préscolaire, le jeu peut apparaître comme étant : « le moment libre qui se situe entre deux activités dirigées, où les enfants peuvent jouer à ce qu'ils veulent; le jeu est partie prenante des ateliers; le jeu constitue une activité à caractère ludique présentée aux enfants, bien qu'elle soit initiée et contrôlée par l'enseignante; ou encore, le jeu est vu comme une récompense ou un privilège destiné aux enfants qui ont terminé une tâche. » (Bodrova et Leong, 2011, rapporté dans Landry, Bouchard et Pagé, 2012, p.15). Il va de soi que ces représentations erronées se répercutent dans l'utilisation du jeu en contexte éducatif. Il devient ainsi pertinent de faire état des savoirs sur le jeu pour l'apport de gains développementaux propres à l'enfant qui fréquente un service de garde ou une classe maternelle.

Récemment, le Conseil supérieur de l'éducation (2012), dans un avis à la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), soulignait la nécessité d'assurer une approche appropriée au développement des enfants en réaffirmant la pertinence d'une approche centrée sur le développement global des jeunes enfants. Cette approche est en cohérence avec les théories de Piaget (1967; 1978) et de Vygotski (1978) concernant le développement de l'enfant. Ces deux auteurs soulignent notamment l'importance du jeu qualifié de symbolique chez les enfants de 3 à 5-6 ans.

Le jeu symbolique de l'enfant

Les travaux de Piaget comme ceux de Vygotski ont contribué à préciser notre conception de l'enfant, de sa façon particulière d'apprendre et de se développer. Leurs travaux ont entre autres contribué à appuyer la nature fondamentale du jeu pour l'enfant, au point où ils sont devenus le point d'appui de plusieurs écrits portant sur le rôle du jeu comme levier d'apprentissage et de développement pour le jeune enfant (Göncü et Gaskins, 2011). Bien que les théories historico-culturelles et constructivistes divergent sous plusieurs aspects, elles renferment certaines similarités au regard de la place et de l'évolution du jeu chez l'enfant (Göncü et Gaskins, 2011; Nicolopoulou, 1993; Smith, 2010). Dans les deux cas, le jeu de l'enfant de 3 à 5-6 ans repose sur la manipulation d'un ensemble de symboles qui traduise leur compréhension de la réalité (Bruner, 1991; Harris, 2007; Piaget, 1967; 1978; Vygotski, 1978). En effet, en situation de jeu symbolique, tant pour Piaget que pour Vygotski, l'enfant décontextualise les expériences qu'il vit quotidiennement pour les reproduire à l'aide de symboles et ainsi mieux les comprendre (Göncü et Gaskins, 2011).

Une particularité du jeu symbolique est qu'il repose sur des connaissances et des stratégies liées à toutes les dimensions du développement de l'enfant tout en les favorisant. Ainsi, la maîtrise de diverses habiletés aide l'enfant à s'y engager. À titre d'exemple, l'enfant qui joue un scénario avec ses pairs doit d'abord partager ses idées, écouter celles des autres, planifier la situation imaginaire ou encore négocier la distribution des rôles (i.e. les parents, l'enfant, l'infirmier, le docteur, etc.) qui seront joués. Ces actions, qui ne constituent que quelques-unes de celles employées par l'enfant qui joue à faire-semblant, dépendent de plusieurs habiletés sociales, cognitives et langagières. Par ailleurs, l'enfant qui s'engage quotidiennement dans des expériences de jeu parvient à peaufiner ses scénarios et, sans s'en rendre compte, il met en pratique naturellement ces connaissances et stratégies pour les intérioriser. En situation de jeu symbolique, l'enfant doit faire preuve de compétences qu'il peut avoir du mal à solliciter dans sa vie quotidienne. Il doit structurer son scénario comme un récit (avec un début, un milieu et une fin), faire valoir son point de vue ou ses préférences, résoudre ses conflits, contrôler ses comportements pour qu'ils soient conformes aux actions et paroles du rôle qui lui a été attribué, etc. C'est ainsi que le jeu symbolique devient une activité porteuse pour ses apprentissages et son développement (Bruner, 1991; Piaget, 1967; Vygotski, 1978).

De plus, tant pour Piaget que pour Vygotski, le jeu symbolique est un contexte éducatif de choix pour l'enfant puisqu'il l'amène à préciser ses représentations du monde social, des systèmes de valeurs, de normes, de règles (de réciprocité, de coopération, de justice, de compétition, etc.) et des différents rapports sociaux (d'âge, de genre, de classe, de rôle, etc.). Le partage du matériel disponible ou des rôles entre les enfants devient alors un contexte pour mieux comprendre la notion de justice. Aussi, par la création des scénarios de jeu, les enfants partagent leurs visions des rapports sociaux. Des confrontations peuvent découler de leurs représentations différentes et mener à préciser leur compréhension du monde.

Enfin, vers l'âge de 5-6 ans, le jeu devient l'expression complexe et nuancée de la réalité. En effet, l'enfant de cet âge dispose généralement de plus d'informations sur le monde social qu'auparavant. Cela se répercute sur son scénario qu'il aura choisi de développer avec ses pairs qui devient alors plus réfléchi, étoffé et qui inclut des péripéties variées. Une situation imaginaire sur la thématique de « papa-maman » devient alors collée à la

réalité complexe de plusieurs familles dans lesquelles les parents doivent non seulement effectuer des tâches concernant le bien-être des enfants (i.e. les nourrir, les dorloter, leur lire des histoires, etc.) mais également travailler et avoir des loisirs bien à eux.

Synthèse des conceptions respectives de Piaget et de Vygotski sur jeu chez l'enfant

Au-delà des points communs unissant les perspectives de Piaget et de Vygotski sur le jeu symbolique, des divergences importantes demeurent. Notamment, Piaget s'attarde à différents types de jeu (i.e. jeu sensorimoteur, jeu symbolique, jeu de règles) associé à des tranches d'âge spécifique (i.e. stade sensorimoteur, stade préopératoire, stade opératoire concret) (Piaget, 1967; 1978). Plus spécifiquement, le jeu symbolique dans la perspective constructiviste se caractérise par un ordre relatif, un souci de vraisemblance et d'imitation de même qu'un ajustement des rôles. Ainsi, en s'engageant dans un jeu symbolique, l'enfant met en scène un scénario respectant une certaine organisation reposant sur leurs représentations du réel. À 5-6 ans, alors que les enfants sont au sommet de leurs performances en jeux symboliques, une compréhension plus fine des rôles sociaux permet une transformation du jeu en reproduction de la réalité. Le jeu prend donc appui sur le développement cognitif de l'enfant.

Quant à Vygotski, il infère que la principale caractéristique du jeu est qu'il mène à la création de situations imaginaires (Vygotski, 1978). Cette définition exclut donc les activités de manipulation d'objets ou d'exploration, comme celles propres au jeu du stade sensorimoteur de la perspective piagétienne, pour se centrer sur ce que certains appellent le jeu symbolique. Bien que Vygotski ne qualifiait pas le jeu de l'enfant de « jeu symbolique », sa définition soulignait la place importante qu'y prennent les symboles et les signes. Le qualificatif « symbolique » sera tout de même utilisé dans ce texte puisque plusieurs écrits définissant le jeu dans la perspective historico-culturelle (Bodrova, 2008; Bodrova et Leong, 2011, 2012b; Pelligrini, 2011) portent à faire cette association. Qui plus est, pour soutenir le jeu symbolique de l'enfant en contexte éducatif, les écrits découlant de la perspective historico-culturelle servent de guide aux intervenants. La prochaine section souhaite donc préciser la définition du jeu symbolique et son apport pour le développement optimal de l'enfant.

La définition du jeu selon Vygotski : une situation imaginaire, des rôles et des règles

La conception du jeu selon la perspective historico-culturelle se distingue grâce à trois composantes majeures qui lui sont associées : 1) une situation imaginaire créée par les enfants; 2) des rôles choisis et joués par les enfants, et; 3) un ensemble de règles cohérentes avec les rôles sélectionnés (Landry, Bouchard, Pagé, 2012; Vygotski, 1978).

D'abord, la situation imaginaire mise en scène par l'enfant reflète sa compréhension des événements qu'il vit et observe quotidiennement (Vygotski, 1978). Des expériences sociales nombreuses associées au scénario choisi (p.ex., jouer aux mécaniciens après être allé dans un garage) jumelées à des savoirs de cette réalité (p.ex., Que fait le mécanicien?, Avec qui interagit-il?, Quels sont les objets avec lesquels il travaille?, etc.) enrichiront et complexifieront de façon notable le scénario planifié et exécuté. Il est entendu que les enfants

plus jeunes s'engagent dans des scénarios collés à la réalité qu'ils expérimentent au quotidien. Ainsi, vu leurs savoirs plus limités, l'engagement en situation de jeu s'en trouvera écourté.

Il va de soi qu'une situation imaginaire menant à l'exécution d'un scénario de jeu inclut divers rôles. Dans le jeu symbolique de l'enfant, la complexité des rôles dépendra généralement du scénario sur lequel ils reposent. Ainsi, plus les enfants disposent d'informations à propos de leur scénario et des rôles qui en découlent, plus ces derniers seront étoffés et complexes.

L'engagement de l'enfant avec ses pairs dans un scénario de jeu choisi et partagé incluant des rôles complexes requiert une capacité de prise en charge de ses activités. Cette autonomie portera les joueurs à choisir et à respecter une ou plusieurs règles pour le bon fonctionnement du scénario. Il importe de comprendre que ces règles ne doivent pas être imposées par l'adulte, mais bien par les joueurs, de façon implicite ou explicite. Ces règles découlent souvent de la signification que l'enfant attribuera à un rôle ou à un objet avant de s'engager dans son scénario de jeu. Par exemple, les enfants engagés dans un jeu décident d'attribuer un symbole à un objet utilisé pour le scénario (p.ex., le dessous d'une table devient une prison où seront confinés les voleurs). Tout au long du jeu, ils respectent cette règle qui consiste à se rappeler et respecter le fait que la « table », qui sert habituellement au repas, représente une prison pour la durée du jeu. Ces règles concernent également les actions que les personnages vont effectuer durant le jeu.

L'engagement dans un scénario de jeu symbolique favorise la séparation entre la pensée, les actions et les objets (Vygotski, 1978). Ainsi, les actions effectuées par les enfants sont cohérentes avec leurs idées internes plutôt qu'avec la réalité externe. Par exemple, lorsqu'un enfant saisit une branche d'arbre pour en faire une baguette magique, il transforme la signification d'un objet selon sa réalité interne. Cette nouvelle signification doit être partagée avec ses pairs pour qu'il y ait compréhension et poursuite du jeu.

En plus des règles associées aux objets, celles liées aux rôles influenceront aussi la durée du scénario. Ainsi, dans un jeu où un enfant doit tenir le rôle d'une mère, la règle « devenir maman » s'applique. Dans cette situation imaginaire, l'enfant jouant la mère doit être en charge, être aimant ou en colère selon ce qu'il connaît des situations qui enchantent ou fâchent une mère, et ce, en restant en accord avec ses propres expériences et celles de ses pairs.

C'est ensemble que les trois composantes du jeu soit, la situation imaginaire, les rôles et les règles, permettent de faire la différence entre un jeu et une autre forme d'activité (Vygotski, 1978). Leurs transformations progressives, possibles grâce aux expériences de jeu de l'enfant et à la présence d'un adulte pour le soutenir, mènent à la complexification du jeu des enfants. Peu de recherches tentent de préciser sa portée développementale en contexte éducatif, le rôle de l'adulte pour le soutenir ou encore de quantifier l'effet d'un type de soutien précis. La prochaine section tentera de préciser comment la perspective historico-culturelle, et les travaux de néo-vygotskiens, permettent de porter un éclairage pertinent sur le rôle de l'adulte lors des jeux symboliques en contexte éducatif.

Comment le jeu symbolique, dans une perspective historico-culturelle, favorise-t-il l'apprentissage et le développement?

Les recherches n'indiquent pas encore les conditions précisant comment ou dans quel contexte le jeu permet le développement (Lillard et al., 2012) bien que des corrélations entre le jeu symbolique et l'apprentissage et le développement de l'enfant soient soulevées dans plusieurs écrits (Bergen, 1998; 2002; Bodrova et Leong, 2012b, 2012c; Connely et Doyle, 1984; Diamond, 2009; Dunn, 2001; Dunn et Hughes, 1997, 2001; Gmitrova et Gmitrov, 2003; Gupta, 2009; Hanline, Milton, et Phelps, 2008; Johnson, Christie, et Yawkey, 2005; Landry, Pagé et Bouchard, 2011; Nowak-Fabrykowki, 1994; Pelter et Ross, 1981; Rosen, 1974; Rubin, et Pepler, 1980; Smilansky et Shefataya, 2004; Trawick-Smith, 2012; Whitebread, Coltman, Jameson et Lander, 2009; Wyver et Spence, 1999). Pour Vygotski, il semble que ce soit par son engagement dans une situation de jeu que l'enfant mettra en œuvre une multitude de connaissances et de stratégies qu'il peaufinera tout au long de ses expériences dans un contexte adapté à son niveau de développement. Par ses jeux symboliques l'enfant doit, notamment, entrer en interactions sociales avec ses pairs et partager ses représentations sur une thématique choisie (Bodrova, 2008; Bodrova et Leong, 2012a, 2012b, 2012c; Karpov, 2005).

Par exemple, lorsque des enfants s'engagent dans un jeu inspiré du thème de la famille, ils doivent échanger à propos des personnages qu'ils vont jouer (i.e. les parents, le grand frère, la petite sœur, etc.), du scénario qui sera suivi (i.e. prendre un repas, effectuer la routine du dodo, se rendre à l'épicerie, etc.) et des actions qui s'y dérouleront. De ce fait, ils partagent leurs représentations des actions associées aux différents membres de la famille. Puis, lorsqu'ils sélectionneront les objets composant leur situation imaginaire, ils utiliseront probablement des symboles pour représenter les objets qui ne sont pas disponibles concrètement. Par exemple, il est possible d'accoler à quatre chaises la signification d'une automobile. Ces comportements sous-tendent de façon naturelle l'apprentissage et le développement de diverses connaissances et stratégies. Plus particulièrement, il peut être question d'habiletés linguistiques (Andersen, 2005), de la flexibilité cognitive (Sacharo, 2012; Singer et Lythcott, 2002), de capacités de représentation ou de symbolisation (Hanline, Milton et Phelps, 2008), de même que la prise de perspective d'autrui (Milligan, Astington et Dack, 2007; Nielsen et Dissanayake, 2000; Premack et Woodruff, 1978).

Ainsi, le jeu symbolique sollicite diverses connaissances de même que des stratégies par l'engagement de l'enfant dans son scénario. Il devient ainsi un levier d'apprentissage et de développement parce qu'il crée ce que Vygotski nomme la zone proximale de développement (ZPD) (Bodrova et Leong, 2006, 2012a, 2012b, 2012c; Karpov, 2005; Smidt, 2009, 2011). Les écrits de Vygotski précisent que le développement de l'enfant se situe à l'un des deux niveaux de la ZPD (Vygotski, 1978). Au niveau inférieur, l'enfant parvient à faire une tâche de façon autonome, sans aide d'adultes ou de pairs. Au niveau supérieur, l'enfant peut effectuer une tâche grâce à l'accompagnement d'un adulte ou d'un pair plus compétent qui lui fournit le soutien nécessaire. La ZPD correspond à la distance entre le niveau inférieur et le niveau supérieur. Il s'agit du lieu où les apprentissages réalisés devancent son développement (Vygotski, 1978).

Les tenants de la théorie historico-culturelle expliquent que pour chaque tranche d'âge, ils existent des activités maîtresses, c'est-à-dire « des types d'interactions entre l'enfant et l'environnement social qui mèneront à l'attente de gains développementaux au cours d'une période donnée et qui le prépareront pour la période suivante » (Bodrova et Leong, 2012b p.147). Entre 3 ans et 5-6 ans, l'activité maîtresse de développement est le jeu symbolique mature puisqu'elle situerait les enfants dans cette zone des possibles (Bodrova, 2008; Bodrova et Leong, 2011, 2012a, 2012b, 2012c). Par exemple, un enfant de cinq ans qui interrompt sans cesse ses camarades lors de la causerie peut s'engager dans un scénario où il joue « à l'école primaire » en tenant le rôle d'un élève modèle qui peut, notamment, attendre son tour avant de parler. Les comportements développés naturellement en situation de jeu se transfèrent ensuite dans la réalité. Il va de soi que la capacité à s'engager dans un jeu aussi étoffé se développe et n'est possible que si l'enfant bénéficie d'un environnement valorisant le jeu en offrant des occasions de s'y engager quotidiennement. C'est dans ce contexte qu'il sera alors possible d'observer des changements dans les comportements de jeu des enfants témoignant de la complexification progressive de ses scénarios.

Le jeu symbolique mature

Ce n'est donc pas le jeu symbolique en lui-même, mais bien le jeu symbolique qui peut être qualifié de mature qui profite le plus au développement de l'enfant. Ce terme de jeu mature apparaît d'abord dans les travaux d'Elkonin (2005a, 2005b) qui propose que cette activité se distingue par les caractéristiques suivantes : « 1) des représentations symboliques et actions symboliques; 2) l'utilisation du langage pour créer un scénario imaginaire; 3) des thèmes complexes étroitement liés; 4) des rôles complexes à multiples facettes; 5) un cadre temporel prolongé (sur plusieurs jours) » (Bodrova et Leong, 2012b; p.213). Ainsi, entre 3 et 5 ans, l'enfant qui expérimente de nombreuses situations de jeu symbolique passe d'un jeu symbolique immature à un autre qui démontre davantage de maturité.

Sans prétendre faire l'énonciation des différents niveaux (Leong, 2009; Landry, Bouchard et Pagé, 2012) ou phases (Cantin, 2012; Leong et Bodrova, 2012a) de jeu menant à la maturité, il convient de nuancer brièvement les comportements associés à un jeu immature ou mature.

Le jeu immature se caractérise par la mise en scène de situations imaginaires répétitives et centrées sur des thématiques découlant des environnements fréquentés régulièrement par l'enfant (i.e. la famille, le service de garde, l'hôpital, etc.). Ces situations imaginaires impliquent peu d'enfants, comportent des actions répétitives et il n'y a pas ou peu d'interactions langagières visant la planification du jeu. Les thématiques de jeu seront guidées par les objets disponibles puisqu'il est difficile pour les enfants d'accoler une autre signification à un objet (Bodrova et Leong, 2012b).

Entre 3 et 6 ans, le jeu de l'enfant se transforme de façon importante et chemine vers un jeu mature porteur d'apprentissages et de développement. À partir de 5 ans, l'enfant devrait parvenir à créer et à s'engager dans des situations de jeu qui comportent des situations imaginaires, des rôles complexes, des règles et des scénarios élaborés. À ce moment, les thèmes de jeu sont suffisamment riches pour être exploités durant plusieurs jours. Les enfants échangent facilement avec leurs pairs de façon à négocier la distribution des rôles

et ils collaborent pour intégrer les idées de chacun pour l'élaboration du scénario. L'usage du langage favorise une description détaillée des rôles et des actions qui y sont associées et de toutes les péripéties qui jalonnent le scénario. C'est à 6 ans que la mise en action du scénario deviendra moins importante, en termes de temps. Les phases de préparation ou de planification du jeu, gérées par les enfants, occuperont davantage les joueurs (Bodrova et Leong, 2006; 2012b).

Néanmoins, des chercheurs soulèvent que le jeu des enfants du 21^e siècle n'atteint pas la maturité voulue (Bodrova, 2008; Bodrova et Leong, 2011, 2012b, 2012c; Karpov, 2005). On peut voir là l'importance du rôle de l'éducateur ou de l'enseignant pour offrir du temps de jeu de même que le soutien nécessaire pour qu'il vive les expériences le conduisant au jeu symbolique mature.

Le rôle de l'adulte pour soutenir l'enfant dans l'évolution de ses jeux

Conformément à la perspective développementale prescrite tant par le programme d'éducation préscolaire (MELS, 2001) que par le programme éducatif des services de garde (MFA, 2007), l'adulte doit mettre en place un contexte éducatif qui mise sur le jeu de l'enfant pour favoriser ses apprentissages et son développement.

Selon les écrits de Bruner (1973-1983), l'enfant intériorise les savoirs culturels que l'adulte lui rend accessibles au moyen de son étayage. Le jeu symbolique de l'enfant est donc coconstruit, comme les autres processus mentaux supérieurs, par l'enfant en interaction avec d'autres individus. En situation de jeu symbolique, les adultes peuvent soutenir l'enfant de multiples façons, mais doivent d'abord l'observer de façon à déterminer ses besoins. Le soutien offert dépendra de l'âge de l'enfant, mais aussi de son niveau de jeu et des habiletés des autres joueurs présents. Quand les enfants sont plus jeunes ou font preuve d'un niveau de jeu moins mature, l'adulte prend un rôle plus important en énonçant à voix haute les actions effectuées par l'enfant et en précisant les objets qu'ils manipulent. Par ailleurs, lorsque les enfants ont un jeu plus mature, l'adulte prend un rôle d'égal et participe aux différentes étapes du jeu allant de la création du scénario à l'exécution de celui-ci (Bodrova, 2008; Bodrova et Leong, 2011, 2012b).

Au quotidien, l'adulte peut aussi influencer directement ou indirectement les scénarios de jeu des enfants par l'environnement éducatif qu'il met en place. Par exemple, le choix des objets qu'il rendra disponible aura une incidence sur les thématiques choisies par les enfants. En effet, les enfants démontrant un jeu immature déterminent leurs scénarios en fonction des objets disponibles. Leurs scénarios reposent sur la présence de jouets représentant des thématiques de jeu (i.e. cuisinette, poupée, costume, etc.). Quant aux enfants ayant davantage d'expériences de jeu, ils utilisent facilement des objets pouvant être transformés selon leurs envies (i.e. des boîtes, des bouts de tissus, etc.).

Le soutien de l'adulte permettra aux enfants plus jeunes ou ayant moins d'expériences de jeu de s'engager plus aisément dans un scénario. Le rôle de l'adulte consistera ainsi à transmettre des savoirs concernant un thème de jeu qu'affectionne l'enfant ou encore des connaissances concernant la compréhension du monde sociale; le jeu étant le témoin des interactions sociales de toutes sortes incluant les conflits entre les enfants qui s'y

engage et qui risque de ne pas jouer longtemps s'ils ne parviennent pas à trouver des solutions de résolution de problèmes sociaux.

Que pouvons-nous tirer des savoirs sur le jeu pour l'apprentissage et le développement de l'enfant en contexte éducatif?

Ainsi, le passage conduisant l'enfant vers le jeu mature ne va pas de soi. L'enfant apprend socialement comment jouer à faire-semblant. S'il interagit avec un autre enfant plus âgé ou plus compétent en situation de jeu (i.e. un grand frère, un voisin, un pair, etc.), le contexte fera en sorte qu'il se retrouvera dans sa ZPD. Lorsque l'enfant évolue dans un groupe de pair du même niveau de jeu que lui, l'adulte devient responsable de créer cette zone par l'accompagnement qu'il offre à l'enfant. Cela ne signifie pas que les adultes doivent enseigner à jouer ou encore jouer comme le ferait l'enfant. L'éducateur ou l'enseignant doit être à l'écoute pour soutenir l'enfant dans l'élaboration et l'exécution du scénario qu'il aura choisi de façon à ce qu'il devienne organisé et planifié (Bodrova et Leong, 2006). Pour guider le jeu des enfants l'adulte peut notamment offrir du temps, enrichir les scénarios de jeu, mettre des objets appropriés à la disposition des enfants ou encore proposer des suggestions pour l'enrichir et l'étoffer afin qu'il chemine vers une forme de plus en plus mature (Bodrova et Leong, 2012; Landry et al., 2012). C'est ainsi qu'émerge le jeu mature porteur d'apprentissages et de développement. Une sensibilité de l'adulte est également requise pour éviter qu'il ne dirige indûment le jeu de l'enfant. Son rôle consiste à observer l'enfant pour ensuite analyser ses besoins sur la base de connaissances touchant le jeu mais également l'apprentissage et le développement des petits.

De surcroît, il importe de garder en tête que le jeu devient mature dans un contexte éducatif qui reconnaît sa valeur selon le temps qui lui est réservé. L'enfant aura besoin de plusieurs années durant lesquelles les adultes de son environnement multiplieront les expériences quotidiennes de jeu symbolique où il sera accompagné selon ses intérêts et ses besoins pour l'atteinte d'un jeu symbolique mature. À pleine maturité, les enfants ont besoin d'au moins 40-60 minutes pour une seule période de jeu et une situation imaginaire peut s'étaler sur plusieurs jours, voire plusieurs semaines (Bodrova et Leong, 2012). Ce qui souligne l'importance, tant chez les éducateurs que les enseignants du préscolaire à prioriser le jeu dans l'horaire quotidien de l'enfant plutôt qu'autour d'activités d'enseignement formel.

Conclusion

Dans la perspective historico-culturelle, le jeu mature est l'activité maîtresse qui rend possible l'apprentissage et le développement optimal des enfants. Une multiplication des contextes éducatifs qui permettent l'enrichissement des activités adaptées aux enfants d'âge préscolaire, de façon à enrichir leurs bagages d'expériences en situation de jeux symboliques s'avère souhaitable. C'est au cœur de jeux symboliques qualifiés de matures incluant des scénarios élaborés, planifiés, réfléchis et joués avec des pairs que l'enfant apprend naturellement à apprendre et se développe. Ainsi, l'intervention éducative au préscolaire gagne à être centrée sur ces connaissances et ces stratégies qui prennent vies par les jeux de l'enfant et favoriseront sa réussite future.

Les écrits sur le jeu de l'enfant sont nombreux dans le domaine de la psychologie. Force est toutefois d'admettre que peu de données sont disponibles autant concernant le temps réel réservé au jeu symbolique en contexte éducatif, notamment au Québec, ou encore le type de soutien de l'adulte ou la maturité du jeu dont font preuve les enfants. Ainsi, certains chercheurs questionnent encore la relation entre le jeu et le développement (Lillard et al., 2012), tandis que d'autres, en désaccord avec ce questionnement, énoncent tout de même la nécessité de modifier les questions qui sous-tendent les recherches sur le jeu (Weisberg et al., 2013). Effectuer des recherches d'envergures, incluant des méthodologies rigoureuses considérant la complexité du jeu, permettrait d'aller au-delà des corrélations soulevées habituellement et de procurer des résultats nuancés sur la nature des liens entre le jeu et le développement tout en éclairant davantage les intervenants dans la mise en place de contextes éducatifs favorisant le développement.

Dans le débat actuel concernant le jeu dans le monde du préscolaire, il semble nécessaire de recadrer les échanges concernant la mise en place de contextes éducatifs de qualité destinés aux enfants. Il est temps de s'attarder aux savoirs liés à l'enfant et son développement global de façon à mettre en place des contextes éducatifs adaptés aux besoins des enfants. Ainsi, nous parviendrons à préparer naturellement l'enfant à l'école et à la vie, tout en respectant son rythme et son unicité.

Références

- Andresen, H. (2005). Role Play and Language Development in the Preschool Years. *Culture et Psychology*, 11(4), 387-414.
- Barnett, W.S, Jung, K., Yarosz, D.J., Thomas, J., Hornbeck, A., Stechuk, R.A. et Burns, M.S. (2008). Educational effect of the Tools of the mind curriculum: A randomized trial. *Early Childhood Research Quarterly*, 23, 299-313.
- Bergen, D. (1998). Readings from...Play as a medium for learning and development. Olney, MD: Association for Childhood Education International.
- Bergen, D. (2002). The role of pretend play in children's cognitive development. *Early Childhood Research and Practice*, 4(1). Repéré le 10 octobre 2010 à <http://ecrp.uiuc.edu/v4n1/bergen.html>
- Bodrova, E. (2008). Make-believe play versus academic skills: a Vygotskian approach to dilemma of early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 16, 357-369.
- Bodrova, E. et Leong, D. (2003). Chopsticks and counting chips: Do play and foundational skills need to compete for the teacher's attention in an early childhood classroom? *Young Children*, 58, 10-17.
- Bodrova, E. et Leong, D. (2006). Adult influences on play. The vygotskian approach. Dans D. ProninFromberget D. Bergen (dir.). *Play from birth to twelve. Contexts, Perspectives and Meaning* (p. 167-186).
- Bodrova, E. et Leong, D. (2011). Revisiting vygotskian perspectives of play and pedagogy. Dans S. Rogers (dir.) *Rethinking play and pedagogy in early childhood education. Concepts, contexts and cultures.* (p.60-72). New York, NY: Routledge.
- Bodrova, E. et Leong, D.J. (2012a). Assessing and scaffolding make-believe play. *Young Children*, 28-34.

- Bodrova, E. et Leong, D.J. (2012b). Les outils de la pensée. Québec : PUQ.
- Bodrova, E. et Leong, D.J. (2012c). Scaffolding self-regulated learning in young children. Lessons from Tools of the mind. Dans R.C. Pianta (dir.), W.S. Barnett, L.M. Justice et S.M. Sheridan (dir. ass.), *Handbook of early childhood education* (p.352-369). New York, NY: The Guilford Press.
- Brooke, L. (2011). Taking play seriously. Dans S. Rogers (dir.) *Rethinking play and pedagogy in early childhood education. Concepts, contexts and cultures* (p.152-164). New York, NY: Routledge.
- Bruner, J. (1983). *Child's Talk: Learning to Use Language*. New York: Norton.
- Bruner, J. (1973). *Going Beyond the Information Given*. New York: Norton.
- Bruner, J. S. (1991). Culture et développement humain : un nouveau regard. Dans J.S. Bruner (dir.) *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire* (p.293-313), Paris : Presses Universitaires de France.
- Burghart, (2011). Defining and recognizing play. Dans A. D. Pelligrini (dir.) *The Oxford Handbook of the Development of Play* (p.9-18). New York, NY: Oxford Press University.
- Cantin, G. (2012, mai). Comment soutenir le jeu? Communication présentée dans le cadre d'une série de conférences sur le jeu, Montréal, Canada. Extrait du site web de l'Équipe de recherche Qualité éducative des services de garde et petite enfance le 15 septembre 2012 : <http://www.qualitepetiteenfance.uqam.ca/activites/colloques/53-colloques-2012.html>
- Connelly, J. A. et Doyle, A.-B. (1984). Relationship to social fantasy play to social competence in preschoolers. *Development Psychology*, 20, 797-806.
- Conseil des ministres de l'Éducation du Canada (CMEC) (2012). Déclaration du CMEC sur l'apprentissage par le jeu. Ministère de l'Éducation du Canada. Canada : Gouvernement du Canada.
- 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. Avis présenté au Ministre de l'éducation, du loisir et du sport du Québec : Gouvernement du Québec.
- Diamond, A. (2009). Apprendre à apprendre. *Les dossiers de la recherche*, 34, 88-93.
- Diamond, A., Barnett, W. S. Thomas, J. et Munro, S. (2007). Preschool Program Improves Cognitive Control. *Science*, 318(5855), 1387-1388.
- Dunn, J. et Hughes, C. (1997). «Pretend you didn't know»: Preschoolers' talk about mental states in pretend play. *Cognitive Development*, 12(4), 381-403.
- Dunn, J., Hughes, C. (2001). I got some swords and you're dead! Violent fantasy, antisocial behavior, friendship and moral sensibility in young children. *Child Development*, 72, 491-505.
- Gillian-Mauffette, G.A. (2009). Le jeu, une espèce en voie d'extinction? *Revue préscolaire*, 47, 22-51.
- Gillian-Mauffette, G.A. (2012). Le jeu et la réussite éducative. *Revue Préscolaire*.50 (2), 25-29.
- Gmitrova, V. et Gmitrov, J. (2003). The Impact of Teacher-Directed and Child-Directed Pretend Play on Cognitive Competence in Kindergarten Children. *Early Childhood Education Journal*, 30(4), 241-246.
- Göncü, et Gaskins, (2011). Comparing and extending Piaget's and Vygotsky's understandings of play: Symbolic play as individual, sociocultural, and educational interpretation. Dans A. D. Pelligrini (dir.) *The Oxford Handbook of the Development of Play* (p.48-57). New York, NY: Oxford Press University.
- Gupta, A. (2009). Vygotskian perspectives on using dramatic play to enhance children's development and balance creativity with structure in the early childhood classroom. *Early Child Development and Care*, 179, 1041-1054.

- Harris, P. (2007). *L'imagination chez l'enfant*. Paris : Éditions Retz.
- Johnson, J., Christie, J. et Yawkey, F. (2005). *Play, development, and early education*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Karpov, Y. V. (2005). Three- to six-year-olds: Sociodramatic play as the leading activity during the period of early childhood. Dans Y. V. Karpov. (dir.). *The Neo-Vygotskian approach to child development* (p. 139-170). New York, NY: Cambridge University Press.
- 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.
- Landry, S., Pagé, P. et Bouchard, C. (2011, juin). Interpersonal Problem Solving and Make-Believe Play in Preschool Boys and Girls. Communication présentée au congrès annuel de la Jean Piaget Society, Berkeley, États-Unis.
- Leong, D. (2009, novembre). Tools of the Mind Developing Self-Regulation by Developing Intentional make Believe Play. Communication présentée à la conférence pancanadienne du Réseau stratégique de connaissances sur le développement des jeunes enfants, Québec, Canada.
- Leong, D. et Bodrova, E. (2012). Assessing and scaffolding make-believe play. *Young children*, 67(1), 28-34.
- Lillard, A. S., Lerner, M. D., Hoplins, E.J., Dore, R.A., Smith, E. D. et Palmquist, C. M. (2012). The impact of Pretend Play on Children's Development: A Review of the Evidence. *Psychological Bulletin*, 139, 1-34.
- Miller, E. et Almon, J. (2009). *Crisis in the kindergarten: Why children need to play*. College Park, Maryland, MD: Alliance for Childhood.
- Milligan, K., Astington, J. W. et Dack, L. A. (2007). Language and theory if mind: Meta-analysis of the relation between language ability and false-belief understanding. *Child Development*, 78, 622-646.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2001). *Programme de formation de l'école québécoise : éducation préscolaire et enseignement primaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de la Famille (2007). *Accueillir la petite enfance. Programme éducatif des services de garde du Québec (mise à jour)*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Nicoloupoulou, A. (1993). Play, cognitive development, and the social world: Piaget, Vygotski, and beyond. *Human development*, 36, 1-23.
- Nicoloupoulou, A. (2010). The Alarming Disappearance of Play from Early Childhood Education, *Human Development*, 53, 1-4.
- Nielsen, M. et Dissanayake, C. (2000). An investigation of pretend play, mental state terms, and false belief understanding: In search of a metarepresentational link *British Journal of Developmental Psychology*, 18(4), 609-624.
- Nowak-Fabrykowki, K. (1994). Can symbolic play prepare children to their future? *Early Child Development and Care*, 102(1), 63-69.
- Pellegrini, A. (2011). *The Oxford Handbook of the Development of Play*. New York, NY: Oxford Press University.
- Pepler, D. J. et Ross H. S. (1981). The effects of play on convergent and divergent problem solving. *Child Development*, 52(4), 1202-1210.
- Piaget, J. (1967). *La psychologie de l'intelligence*. Paris : Librairie Armand Colin.
- Piaget, J. (1978). Le jeu. Dans Jean Piaget, *La formation du symbole chez l'enfant : imitation, jeu et rêve et représentation* (p.93-228). Neuchâtel : Éditions Delachaux et Niestlé.

- Pianta, R.C., Barnett, W.S., Justice, L.M. et Sheridan, S.M. (2012). Handbook of early childhood education. New York, NY: The Guilford Press.
- Premack, D. et Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind? Behavioral and Brain Sciences, 1, 515-526.
- Rosen, C. E. (1974). The effects of dramatic play on problem-solving behavior among culturally disadvantaged preschool children. Child Development, 45(5), 920-927.
- Rubin, K.H. et Pepler, D. J. (1980). The relationship of child's play to social-cognitive growth and development. Dans H. C. Hugh C., A. J. Chapman, J. R. Smith (dir.), Friendship and social relations in children (p. 209-233). Piscataway, NJ: Transaction Publishers.
- Saltz, E., Dixon, D. et Johnson, J. (1977). Training disadvantaged preschoolers on various fantasy activities: Effects on cognitive functioning and impulse control. Child Development, 48, 367-380.
- Sacharo, O.N. (2012). An Integrated Play-based Curriculum for Young Children. New York, NY: Routledge.
- Singer, J. L. et Lythcott, M. A. (2002). Fostering school achievement and creativity through sociodramatic play in the classroom. Research in the Schools, 9(2), 43-52.
- Smilansky, S. (1968). The effects of sociodramatic play on disadvantaged preschool children. New York, NY: Wiley.
- Smilansky, S. et Shefatya, L. (2004). Facilitating play. A medium for promoting cognitive, socio-emotional and academic development in young children. Maryland, MD: Psychosocial et Educational Publications.
- Smidt, S. (2009). Introducing Vygotski. A guide for practitioners and students in early years education. London: Routledge.
- Smidt, S. (2011). Playing to learn. The role of play in the early years. London: Routledge.
- Smith, P. (2010). Children and play: Understanding the children's world. Oxford : Wiley-Blackwell.
- Thériault, J. et Doucet, M. (2010). En jouant avec les blocs de construction... l'enfant construit son monde. Montréal: Éditions Nouvelles AMS.
- Trawick-Smith, J. (2012). Teacher-Child Play Interactions to Achieve Learning Outcomes. Risks and Opportunities. Dans R.C. Pianta (dir.) et W.S. Barnett, L.M. Justice, S.M. Sheridan (Ass. Eds.), Handbook of Early Childhood Education (p. 259-277). New York, NY: The Guilford Press.
- Vygotski, L. (1978). The role of play in development. Dans Lev Vygotski, Mind in society. The development of higher psychological processes (p.92-104). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Weisberg, D. S., Hirsh-Pasek, K. et Golinkoff, R. M. (2013). Embracing Complexity: Rethinking the relation between play and Learning: Comment on Lillard et al. (2013), Psychological Bulletin, 139(1), 35-39.
- Whitebread, D., Coltman, P., Jameson, H. et Lander, R. (2009). Play, cognition and self-regulation: What exactly are children learning when they learn through play? Educational et Child Psychology, 26(2), 40-52.
- Wyver, S. et Spence, S. (1999). Play and divergent problem solving: Evidence supporting a reciprocal relationship. Early Education and Development, 10(4), 419-444.

SOUTENIR LA QUALITE DE LA VALORISATION DU JEU D'ENFANTS DE 4 ANS EN SERVICES DE GARDE AFIN DE FAVORISER LEUR DEVELOPPEMENT COGNITIF ET LANGAGIER

Nathalie Bigras, Lise Lemay, Caroline Bouchard et Joell Eryasa

Université du Québec à Montréal

Résumé. Cet article vise trois objectifs complémentaires. Dans un premier temps, il vise à décrire la qualité de la valorisation du jeu offerte par le personnel éducateur auprès d'enfants de 4 ans fréquentant un service de garde éducatif (SGÉ). En second lieu, il souhaite identifier les relations entre la qualité de la valorisation du jeu offerte par le personnel éducateur et le développement cognitif, langagier et socioaffectif de l'enfant. Et enfin, il cherche à identifier les facteurs associés à la qualité de la valorisation du jeu parmi certaines caractéristiques du SGÉ et du personnel éducatif. L'échantillon est constitué de 170 éducateurs en CPE et services de garde en milieu familial qui travaillent avec des enfants de 4 ans. Les résultats montrent que plus la qualité de la valorisation du jeu est élevée, plus les scores de développement cognitif et langagier des enfants le sont aussi. Ils indiquent également que les scores de qualité de la valorisation du jeu sont plus élevés lorsque les groupes accueillent plus de huit enfants, comptent plus d'un éducateur¹, présentent un ratio plus élevé, que les éducateurs sont de genre masculin, ont suivi plus de 24 heures de formation continue dans l'année qui précède et expriment des sentiments plus positifs à l'égard de leur travail. La discussion aborde la portée de ces résultats pour les milieux de garde.

Mots clés : Qualité éducative, valorisation du jeu, développement cognitif, développement langagier, jeu mature.

Introduction

Aujourd'hui, à travers le monde, de plus en plus d'enfants fréquentent des contextes éducatifs pendant la petite enfance. Parmi ces contextes, le Québec a choisi de créer en 1997 un réseau de services de garde éducatifs régis sans but lucratif, financé par le gouvernement québécois, pour les enfants âgés de 5 ans et moins. Ce réseau a pour mission de : 1) voir au bien-être, à la santé et à la sécurité des enfants qui leur sont confiés; 2) offrir un milieu de vie propre à stimuler leur développement global, de la naissance à l'entrée à l'école; et 3) prévenir l'apparition ultérieure des difficultés d'apprentissage, de comportement ou d'insertion sociale (Gouvernement du Québec, 1997). Depuis, les familles québécoises ont accès à des services de garde offrant un programme éducatif axé sur l'apprentissage par le jeu afin de soutenir le développement global de

¹ Dans ce texte nous utiliserons le mot éducateur de manière générique pour désigner toute personne du personnel éducatif (hommes ou femmes) responsable d'un groupe d'enfant. Pour désigner un éducateur de genre masculin, nous le préciserons.

l'enfant, et ce, moyennant une contribution réduite des parents (7 \$ par jour depuis janvier 2004). Le réseau actuel des services de garde éducatifs (SGÉ) offre ainsi à ce jour 235 879 places pour les enfants âgés de 0 à 5 ans (Ministère de la Famille et des Aînés, 2011), ce qui représente 67 % des enfants de cet âge.

Depuis 2006, en vertu de la Loi sur les services de garde éducatifs à l'enfance (L.R.Q., chapitre. S-4.1.1), les SGÉ sont tenus de respecter les objectifs du réseau, tels qu'énoncés dans le programme éducatif *Accueillir la petite enfance* (Gouvernement du Québec, 2007). Ce programme peut se qualifier d'approche « centrée sur la promotion du développement global et l'apprentissage par le jeu », si on se réfère aux approches pédagogiques proposées par l'OCDE (2007). Cette approche propose que l'enfant soit considéré dans sa globalité, c'est-à-dire comme un être qui à la fois pense, bouge, interagit avec les autres, communique, etc. Qui plus est, l'un des cinq principes directeurs du programme éducatif *Accueillir la petite enfance* stipule que l'enfant apprend par le jeu. On y décrit le jeu comme « Essentiellement le produit d'une motivation intérieure, [il] constitue pour l'enfant le moyen par excellence d'explorer le monde et d'expérimenter. Les différents types de jeux auxquels il joue [...] sollicitent, chacun à sa manière, toutes les dimensions de sa personne » (Gouvernement du Québec, 2007, p. 16).

Ce principe de l'approche centrée sur le jeu se base sur les écrits qui établissent l'importance du jeu pour soutenir le développement global, et ce, depuis plusieurs années (Astington, 1998, 2000; Christie et Yawkey, 2005; Glover, 1999; Johnson). En particulier, le jeu soutiendrait le développement du cerveau (Shonkoff et Phillips, 2000; Tamis-LeMonda, Shannon, Cabrera et Lamb, 2004), favorisant divers acquis développementaux qui participent aux apprentissages scolaires ultérieurs. En effet, c'est à travers le jeu que l'enfant entre en interaction avec le monde qui l'entoure, développe sa dextérité manuelle et sa motricité globale, sa capacité à gérer des émotions et à entrer en relation avec les autres (Blasi et Hurwitz, 2002; Burriss et Tsao, 2002). Des retombées positives seraient aussi observées aux plans du langage et de la littératie, de la numératie et de la compréhension spatiotemporelle, de l'attention et des habiletés de résolution de problème et du développement social (pour une recension exhaustive, voir Hirsh-Pasek, Golinkoff, Berk et Singer, 2009). En somme, le jeu devrait occuper une place de choix dans les pratiques éducatives adoptées auprès des enfants dès la petite enfance, étant donné son importance dans le développement global et l'apprentissage de l'enfant, voire sa réussite éducative.

L'une des manières d'évaluer le soutien au jeu est d'évaluer la qualité des SGÉ et, plus précisément, la qualité des processus. En effet, la qualité des processus permet d'obtenir de l'information sur les interactions entre le personnel éducatif et les enfants, notamment en contexte de jeu. Cependant, des études réalisées en contexte québécois ont mis en lumière des faiblesses importantes au niveau de la place et du soutien au jeu dans les contextes éducatifs destinés aux jeunes enfants (Bigras *et al.*, 2010; Drouin, Bigras, Fournier, Desrosiers et Bernard, 2004). Ces derniers rapportent en effet que parmi les dimensions de la qualité des processus observées, celle qui concerne la qualité de la valorisation du jeu se retrouve parmi les plus faibles dans les services de garde en installation et en milieu familial.

De manière plus précise, la plus récente des deux études réalisée dans ces deux types de SGÉ de la grande région de Montréal rapporte des scores moyens (situés respectivement entre 2,32/4 et 2,07/4) inférieurs à ce qui est considéré comme acceptable quant au respect des principes du programme éducatif (2,5/4) (Bigras *et al.*, 2010). Ces résultats semblent aller dans le sens des écrits indiquant que les adultes responsables de l'éducation des jeunes enfants démontrent parfois un certain désintérêt ou une méconnaissance à l'égard du jeu et des manières de soutenir le développement global de l'enfant à travers lui (Gillain-Mauffette, 2009; Miller et Almond, 2009). Ainsi, ces données laissent à penser que le jeu n'est pas utilisé à son plein potentiel ou que le personnel éducatif éprouve de la difficulté à interagir avec les enfants pour soutenir leur jeu et les aider à profiter pleinement de ses effets bénéfiques sur le développement global (Bodrova et Leong, 2003).

En parallèle, la recherche a aussi permis d'identifier certaines conditions essentielles à la mise en place de pratiques de qualité, telles que celles qui soutiennent le jeu, qui sont favorables au développement global de l'enfant. Ces conditions se retrouvent sous le vocable de caractéristiques structurelles de la qualité des SGÉ (Bigras *et al.*, 2010; Bigras et Japel, 2007 ; Doherty, Forer, Lero, Goelman et LaGrange, 2006; Dowsett, Huston, Imes et Gennetian, 2008; Goelman *et al.*, 2006; Howes *et al.*, 2008). Ces caractéristiques concernent autant celles du groupe (nombre d'enfants et d'adultes dans le groupe, rapport adulte-enfant), des caractéristiques personnelles (genre et âge) ou professionnelles (formation initiale et continue, expérience de travail) du personnel éducatif (pour une recension, voir Lemay et Bigras, 2012). Il faut noter que ces variables structurelles influenceraient la qualité des pratiques éducatives (qualité des processus) offertes aux enfants (Bigras *et al.*, 2010). Par exemple, certains rapportent que le personnel éducateur, dont le niveau de scolarité est plus élevé, adopterait plus fréquemment des pratiques « centrées sur la promotion du développement global », comparativement à celui qui est moins scolarisé ou qui ne possède pas de formation spécialisée en petite enfance (McMullen et Alat, 2002; Wishard, Shivers, Howes et Ritchie, 2003). D'autres soulignent que les sentiments du personnel éducateur envers son travail, sa satisfaction envers son travail et les parents-utilisateurs constituent des facteurs qui pourraient aussi affecter la qualité de ses pratiques éducatives (Auger 2007; Friendly, Doherty et Beach, 2006; Goelman, Doherty, Lero, LaGrange et Tougas, 2000; Harnois, 2007; Leviten-Reid, 2010; Goelman *et al.*, 2006). Il est alors possible que ces variables influencent les pratiques qui soutiennent et valorisent le jeu de l'enfant. En d'autres mots, puisque les approches centrées sur le développement global utilisent généralement le jeu comme principal moyen d'apprentissage (Jung, 2013), il apparaît logique de penser que des variables structurelles soient toutes aussi essentielles pour soutenir la qualité de la valorisation du jeu offerte aux enfants par le personnel éducateur.

Qui plus est, des écrits récents suggèrent d'utiliser des mesures plus précises de la qualité éducative afin d'observer les pratiques qui soutiennent davantage le développement global de l'enfant (Burchinal *et al.*, 2011). En ce sens, les interactions entre le personnel éducateur et les enfants qui soutiennent et valorisent leur jeu constituent des pratiques favorables au développement global (Hirsh-Pasek *et al.*, 2009). Toutefois, à ce jour il ne semble pas y avoir d'étude ayant tenté de mettre en relation le niveau de qualité des interactions valorisant le jeu des enfants avec leur développement global, ni d'identifier les variables de l'environnement de garde qui soutiennent la qualité de la valorisation du jeu offerte par le personnel éducateur.

En conséquence, nos questions de recherche sont les suivantes : 1) Quels sont les niveaux de qualité des pratiques de valorisation du jeu mises en place par le personnel éducateur auprès d'enfants de 4 ans en services de garde éducatifs? 2) Quelles relations existe-t-il entre les pratiques de valorisation du jeu offertes par le personnel éducateur et le développement cognitif, langagier et socioaffectif des enfants ? 3) Certaines variables de la qualité structurelle sont-elles associées aux niveaux de qualité des pratiques de valorisation du jeu offertes par le personnel éducateur, et le cas échéant, lesquelles semblent y contribuer davantage ?

Cadre théorique

Cette étude s'appuie sur la double perspective vygotskienne et piagétienne du développement et de l'apprentissage de l'enfant. Ces perspectives privilégient une vision éducative centrée les interactions sociales pour soutenir son développement et sont à la source des principes et des applications du programme éducatif, ainsi que de la formation offerte au personnel éducateur (tant du point de vue de la formation initiale et que des activités de perfectionnement). En effet, les travaux de Piaget (1967; 1978) et de Vygotski (1978) soulignent l'importance pour l'enfant d'entrer en interaction avec son environnement physique et social afin de se développer et d'apprendre. Dans cette perspective, le jeu s'avère le véhicule naturel du développement et de l'apprentissage pour le jeune enfant qui lui permet d'expérimenter, d'explorer et de se développer (Bodrova, 2008). Par le jeu, l'enfant entre en interaction avec son environnement physique et social et élabore sa compréhension du monde qui l'entoure.

Toutefois, il ne suffit pas de placer du matériel à la disposition des enfants pour qu'ils se développent et apprennent (Bouchard, 2008). Le jeu des enfants comme contexte d'apprentissage par excellence doit être soutenu par l'adulte qui les accompagne de manière à le complexifier; puisque le niveau de complexité du jeu est notamment lié au degré et à la qualité du soutien offert par l'adulte au développement optimal de l'enfant (Karpov, 2005; Samuelsson et Carlsson, 2008). Ainsi, l'adulte joue un rôle de médiateur dans les relations de l'enfant avec son environnement physique et social, notamment en aménageant les lieux et en adoptant des interventions qui soutiennent le jeu de l'enfant.

Ce jeu de l'enfant, guidé par l'adulte, repose sur deux concepts importants, soit la zone de développement proximale (ZDP) et l'échafaudage. La ZDP réfère à la distance entre ce que l'enfant peut accomplir seul et ce qu'il est en mesure d'accomplir avec l'aide d'une personne plus expérimentée (Vygostki, 1978). C'est lorsque les activités des enfants se situent dans cette zone qu'il y a un réel potentiel de développement et d'apprentissage. En se situant dans cette zone, l'adulte ou un pair plus expérimenté guidera l'enfant dans ses activités et son jeu, vers un niveau de complexité et de maturité de plus en plus élevé. Toutefois, afin que de nouveaux apprentissages s'effectuent, un accompagnement tel que l'échafaudage est essentiel (Bodrova et Leong, 2005).

L'étayage du jeu de l'enfant, concept notamment élaboré par Bruner², serait une stratégie de soutien à l'apprentissage favorisant le développement de certaines fonctions cognitives supérieures, associées notamment à la réussite éducative ultérieure des enfants (Bodrova, 2008). Dans cette perspective, le jeu peut être qualifié de mature lorsque les enfants créent des situations imaginaires à travers différents scénarios, qu'ils y jouent de multiples rôles, qu'ils y ont clairement défini les règles, que leurs thèmes sont flexibles, qu'ils y utilisent le langage de manière dominante et que le temps imparti au jeu n'est pas limité (Bodrova et Leong, 2003). Ce niveau de complexité de jeu, étayé par l'adulte, s'avérerait ainsi une modalité d'apprentissage particulièrement importante avec des jeunes enfants en SGÉ.

Dans ce contexte, le rôle de l'adulte serait d'offrir aux enfants des conditions facilitant ce niveau de jeu mature. Pour ce faire, l'adulte doit aménager l'environnement pour soutenir l'évolution des scénarios de jeu, procurer des défis à la mesure des capacités de l'enfant et l'amener à développer des stratégies pour relever ces défis. Des stratégies, telles que celles mises de l'avant par Bodrova et Leong (2012) permettent à l'enfant d'aller plus loin dans son jeu et l'incitent à dépasser ses capacités actuelles (voir Tableau 1). Ce faisant, soutenir le jeu de l'enfant en se basant sur ces trois concepts que sont la ZDP, l'étayage et le jeu mature favoriserait son développement global.

Tableau 1 : Stratégies qui favorisent le jeu mature (Bodrova et Leong, 2012, p.218)

-
1. S'assurer que les enfants ont assez de temps pour jouer : 40 à 60 minutes ininterrompues tous les jours (débuter avec une période de 20 minutes).
 2. Proposer des idées de thèmes pour enrichir les expériences des enfants et enrichir leur jeu : visiter des lieux qui peuvent permettre aux enfants d'enrichir leurs jeux (leur donner un répertoire).
 3. Choisir des jeux et des accessoires aux multiples fonctions pouvant être issus de cultures variées, et encourager les enfants à inventer de nouvelles fonctions.
 4. Aider les enfants à planifier leurs jeux : avant de débuter, les questionner sur ce qu'ils comptent faire, les aider à s'en souvenir en cours de route et dès la fin du jeu, les questionner sur ce qu'ils comptent faire la prochaine fois pour poursuivre leur jeu.
 5. Accompagner la progression du jeu en observant les enfants afin de les aider à développer des formes de jeu plus matures adaptées à leur niveau de développement.
 6. Accompagner les enfants ayant besoin d'aide, c'est-à-dire les soutenir dans leur zone proximale de développement afin de les amener au stade de jeu suivant.
 7. Suggérer ou modéliser des thèmes variés. Raconter des histoires ou utiliser des livres de contes pour illustrer plusieurs variantes de jeux de rôles pour un même thème.
 8. Modéliser par la parole les manières appropriées de résoudre les conflits qui peuvent survenir au cours d'un jeu avec des enfants moins matures.
 9. Encourager les enfants à s'entraider pendant le jeu. Les enfants plus âgés peuvent soutenir les plus jeunes dans la planification de leurs jeux, ces enfants sont souvent plus adéquats que les adultes pour jouer le rôle de mentor des plus jeunes, car ils sont plus près d'eux et peuvent s'y identifier.
-

² Ce concept a été proposé par Jérôme S. Bruner, mais nous le nommons ici étant donné son lien intrinsèque avec la zone proximale de développement de Vygostki (Gilly, 1995).

Certaines des stratégies énumérées dans le tableau qui précède peuvent se retrouver dans les pratiques éducatives mises de l'avant par les principes et applications du programme éducatif des services de garde *Accueillir la petite enfance* (Gouvernement du Québec, 2007) et dans les instruments de mesure de la qualité qui ont été développés à partir de celui-ci (Bourgon et Lavallée, 2004a, 2004b). En outre, la dimension de la valorisation du jeu³ serait celle permettant de mesurer la qualité des interventions éducatives du personnel éducateur mises en place pour soutenir et valoriser le jeu des enfants en contexte de SGÉ. Cette dimension est constituée de huit items et sera présentée dans la section instruments de mesure de la méthodologie.

En résumé, certains auteurs mettent en lumière l'intérêt du jeu pour le développement global de l'enfant, tout en soulignant une certaine désaffection pour ce dernier. Notamment, des études récentes réalisées au Québec (Bigras *et al.*, 2010; Drouin *et al.*, 2004) suggèrent que les niveaux de qualité de la valorisation du jeu sont faibles. Toutefois, aucune étude n'a tenté de mettre en relation le niveau de qualité des pratiques de valorisation du jeu et le développement cognitif, langagier et socioaffectif d'enfants de 4 ans. Qui plus est, aucune n'a tenté d'explorer les facteurs de l'environnement d'un SGÉ généralement associés à la qualité des pratiques éducatives pouvant soutenir ce niveau de qualité de valorisation du jeu.

Cette étude s'inscrit dans cette problématique et sera éclairée par le cadre théorique qui précède. Elle poursuit les objectifs suivants : 1) décrire la qualité de la valorisation du jeu offerte par le personnel éducateur aux enfants de 4 ans fréquentant un SGÉ, 2) identifier les relations entre la qualité de la valorisation du jeu offerte par le personnel éducateur et le développement cognitif, langagier et socioaffectif de l'enfant, 3) identifier les facteurs associés à la qualité de la valorisation du jeu parmi certaines caractéristiques du SGÉ et du personnel éducatif.

Méthodologie

Recrutement

Le recrutement a eu lieu du 1^e octobre 2009 au 30 septembre 2010. À la suite de l'autorisation de la Commission d'Accès à l'information, l'équipe de recherche a obtenu, de la Régie de l'assurance maladie du Québec, une liste de 4 575 enfants qui allaient avoir 4 ans entre le 1^e octobre 2009 et le 30 septembre 2010. Les enfants de cette liste ont été tirés au hasard dans les territoires de Centres de santé et de services sociaux de Montréal qui comportaient plus de 30 % d'enfants de moins de 5 ans vivant sous le seuil de la pauvreté (Lasalle, Pointe-St-Charles, Verdun, St-Paul, St-Henri, Hochelaga-Maisonneuve, St-Léonard, St-Michel, Côte-des-Neiges, Parc-Extension, Montréal-centre-Sud, Bordeaux-Cartierville, St-Laurent, Montréal-Nord et Ahuntsic). Des lettres ont été envoyées aux 4 575 familles et des contacts téléphoniques ont ensuite été établis auprès des 3 000 familles pour lesquelles nous avons pu retracer le numéro de téléphone. De ce nombre, 1 575 enfants ne satisfaisaient pas aux critères de sélection de participation quant aux services de garde visés (CPE ou SGMF), à leur santé (Apgar>7, poids>2 500 grammes à la naissance et gestation de plus de 37 semaines) ou au

³ Le terme «valorisation du jeu» sera désormais utilisé pour référer aux interactions entre l'éducatrice et les enfants en contexte de jeu.

développement global typique, particulièrement au niveau du langage. Le français devait être leur langue maternelle ou encore, s'ils étaient bilingues, l'une des deux langues parlées à la maison devait être le français. Sur le total de 1 425 familles restantes, 255 répondants aux critères ont accepté de participer et 796 ont refusé de participer.

Participants

L'échantillon de l'étude est composé de 170 enfants (96 filles) qui ont fréquenté un centre de la petite enfance (CPE) ou un service de garde en milieu familial (SGMF). Les enfants de cet échantillon ont intégré le CPE ou le SGMF observé à l'âge moyen de 16,7 mois (ÉT=7,91 et md=15). De plus, 75,9 % d'entre eux proviennent de familles favorisées selon les critères de statistiques Canada (revenu supérieur au seuil de faible revenu) (Statistique Canada, 2011), 84,1 % de familles biparentales, et une majorité a des parents ayant complété un diplôme de niveau universitaire (65,9 % des mères, 60,0 % des pères).

Les 170 membres du personnel éducateur⁴ de cet échantillon ($n=141$ en CPE et $n=29$ en SGMF) sont responsables en moyenne de groupe de sept enfants (ÉT=1,79). La majorité (152 femmes) a une formation collégiale (60 %) ou universitaire (31 %), alors que moins de 10 % sont titulaires d'un diplôme d'études secondaires (8,18 %) ou n'ont pas complété leurs études secondaires (1,26 %). De plus, 79 % d'entre eux ont une formation reliée à l'éducation à l'enfance et 18,85 % ont suivi plus de 24 heures d'activités de formation continue au cours de l'année qui précédait la collecte de données.

Mesures et procédures

Les données concernant les enfants, leurs parents et leurs SGÉ ont été recueillies au moyen de tests standardisés évaluant le développement des enfants, de questionnaires validés destinés aux parents et d'observations systématiques des interactions éducateur-enfant. Lorsque les enfants étaient âgés de 4 et 5 ans, les parents ont complété les questionnaires avec l'aide de l'évaluatrice, lors des visites au domicile. Cette procédure permettait d'aider les parents ayant des difficultés en lecture ou de compréhension, ainsi que de contrôler l'ordre de passation des questionnaires pour qu'il soit identique pour tous. Bien qu'un biais de désirabilité sociale puisse avoir été présent, ces questionnaires sont utilisés dans plusieurs études du domaine et permettent de comparer nos résultats avec les études internationales sur le sujet. La durée des visites à domicile était de 90 minutes. Tous les questionnaires étaient complétés séparément par les deux parents (le cas échéant). Au même moment, le développement cognitif de l'enfant était évalué à l'aide d'un test standardisé ([WPPSI-III], Wechsler, 2002). Puis, uniquement lorsque les enfants étaient âgés de 4 ans, des mesures portant sur la qualité ont été prises au SGÉ fréquenté par l'enfant. Le personnel éducateur titulaire du groupe a alors complété des questionnaires permettant de recueillir de l'information sur la qualité structurelle et des observations de la qualité des processus du SGÉ ont été réalisées pour chacun des groupes fréquentés par les enfants participant à l'étude.

⁴ Les 170 éducateurs s'occupent des 170 enfants.

Variables associées à l'enfant

Développement cognitif. Cette variable a été mesurée à l'aide du *Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence*, 3^e édition ([WPPSI-III], Wechsler, 2002), conçu pour les enfants âgés de 2 à 7 ans. Le WPPSI-III comporte cinq échelles : 1) verbale, performance, vitesse de traitement de l'information, score composite de langage et score global. Les échelles présentent quant à elles plusieurs sous-tests qui sont énumérés au Tableau 2.

Tableau 2 : Échelles et items du *Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence*, 3^e édition (2002)

Échelles	Sous-tests	Taux accords inter-juges
Verbale (VQI)	Connaissance	99,0 %
	Vocabulaire	90,3 %
	Raisonnement de mots	99,3 %
Performance (PQI)	Blocs	99,8 %
	Matrices	99,7 %
	Concepts en images	99,6 %
Composite de langage (GLC)	Vocabulaire réceptif	99,4 %
	Identification d'images	93,2 %
Globale (GQI)		98,0 %

L'échelle *verbale* (VQI) est composée de trois sous-tests : connaissances, vocabulaire et raisonnement de mots. Le sous-test *connaissances* évalue la connaissance générale de l'enfant, sa compréhension et sa perception auditive, ainsi que ses habiletés d'expression verbale. Le sous-test *vocabulaire* évalue la connaissance de mots, la formation de concepts langagiers, le niveau de développement langagier, de conceptualisation langagière, de pensée abstraite et d'expression verbale de l'enfant. Le sous-test *raisonnement de mots* évalue le raisonnement langagier, la compréhension langagière, le raisonnement général et analogique, l'habileté à intégrer et à synthétiser différents types d'information, la capacité d'abstraction langagière, et la capacité à générer des concepts alternatifs.

L'échelle *performance* (PQI) est composée de trois sous-tests : blocs, matrices et concepts en images. Le sous-test *blocs* évalue la formation de concepts non verbaux chez l'enfant; il nécessite des capacités au niveau de l'organisation perceptuelle, de la visualisation spatiale et de l'abstraction. Le sous-test *matrices* mesure les habiletés de raisonnement perceptuel sans limites de temps. Il requiert des capacités d'association perceptuelle, d'attention aux détails, de concentration, de classification, de raisonnement analogique et de sériation. Le sous-test *concepts en images* évalue le raisonnement abstrait et catégoriel en fonction des processus de reconnaissance perceptuelle.

L'échelle *composite de langage* (GLC) est composée de deux sous-tests : vocabulaire réceptif et identification d'images. Le sous-test *vocabulaire réceptif* évalue l'habileté de l'enfant à comprendre les

directives verbales, la discrimination visuelle et auditive, le traitement auditif, et l'intégration de la perception visuelle et de l'entrée auditive. Le sous-test *identification d'images* évalue l'habileté d'expression langagière, l'extraction de mots dans la mémoire à long terme, et l'association de stimuli visuels au langage. Enfin, le score global de QI (GQI) implique les sous-tests suivants : blocs, connaissances, matrices, vocabulaire, concepts en images, raisonnement de mots et identification d'images.

Les scores du WPPSI-III, (Wechsler, 2002) sont normalisés (M=100, ÉT=15) et permettent de situer un enfant par rapport à son groupe de référence. De plus, ce test a été validé auprès d'enfants francophones du Canada. Wechsler (2002) rapporte de bons coefficients de cohérence interne (verbale, $\alpha=0,95$; performance, $\alpha=0,94$; vitesse de traitement, $\alpha=0,89$) et de stabilité temporelle (verbale, $r=0,87$; performance, $r=0,81$; vitesse de traitement, $r=0,86$). L'évaluation, d'une durée variant de 45 à 90 minutes, avait lieu au domicile familial par une évaluatrice formée. Une seconde évaluatrice était présente pour 16,7 % des évaluations, afin de vérifier la fidélité des mesures. Un taux de 98 % d'accord inter-juges a été obtenu pour le score GQI. Les scores aux échelles VQI, PQI et GLC se situent entre 90 % et 99 %. Une contre-cotation a été réalisée sur la totalité des échelles. L'échelle de vitesse de traitement de l'information n'a pas été utilisée dans cette étude puisqu'elle constitue une sous échelle facultative au test. Ce test est normalisé sur un échantillon représentatif d'enfants francophones canadiens. Il permet de situer un enfant par rapport à l'échantillon de référence, soit les autres enfants du même âge, en ce qui concerne ses résultats de différentes échelles.

Habiletés pragmatiques. Ce questionnaire permet de mesurer les habiletés pragmatiques de l'enfant, c'est-à-dire l'utilisation fonctionnelle en contexte social du langage de l'enfant. Il est complété par la mère à partir de l'adaptation du *Protocole sur les habiletés conversationnelles de l'enfant* (Dubé, 1997; Girolametto, 1997). Cet instrument est composé de 20 items cotés sur une échelle de type Likert en 5 points (1=jamais; 5=toujours) qui se rapportent à la sensibilité de l'enfant envers son interlocuteur en situation conversationnelle (8 items) et à sa capacité d'initier une conversation (12 items). Ce questionnaire permet d'obtenir une appréciation de l'utilisation fonctionnelle du langage de l'enfant dans la vie quotidienne.

Comportements de l'enfant. Le Child Behavior Checklist 1^{1/2}/5 ([CBCL], Achenbach Rescorla, 2000) permet de détecter les problèmes de comportement en lien avec la socialisation, l'état émotif, le sommeil, le fonctionnement biologique et l'agressivité chez les enfants âgés entre 18 mois et 5 ans. Il comporte 100 items cotés sur une échelle de 0 à 2 indiquant la présence et la sévérité des problèmes. Sa fidélité test-retest est de 0,87. Il génère trois scores distincts : score total, score de problèmes intériorisés (dépression, retrait social) et score de problèmes extériorisés (agression, hyperactivité). Pour tous les scores, un score situé entre 28 et 59 est considéré normal, un score entre 60 et 63 est considéré limite et un score de 64 à 100 est situé dans la sphère clinique. Achenbach et Rescola (2000) rapportent des coefficients de cohérence interne acceptables. Le Caregiver-Teacher Report Form (C-TRF), une version du CBCL adaptée au personnel éducateur, a aussi été complétée par l'éducatrice de l'enfant lors de la visite d'observation de la qualité des processus au SGÉ.

Variables liées au service de garde

Qualité des processus. Cette variable a été mesurée à l'aide des *Échelles d'observation de la qualité éducative, préscolaire et milieu familial* ([EOQÉ], Bourgon et Lavallée, 2004a, 2004b), alors que les enfants étaient âgés de 4 ans. Une évaluatrice formée a complété cet instrument lors d'une observation d'une durée de 5 heures (7h45 à 12h45). Une seconde évaluatrice était présente pour 10 % des observations afin d'établir un accord inter-juges. Le taux moyen obtenu est de 86 %.

Tableau 3 : Items de la dimension « valorisation du jeu » de l'ÉOQÉ.

-
1. L'éducatrice respecte le jeu : accepte les thèmes de jeux proposés par les enfants et respecte leurs capacités de développement au cours du jeu.
 2. L'éducatrice soutient les initiatives personnelles des enfants : laisse les enfants guider le jeu, met en œuvre leurs suggestions, leur fait des suggestions pour enrichir le jeu, etc.
 3. L'éducatrice crée un climat propice à l'évolution du jeu des enfants : démontre du plaisir au jeu des enfants, souligne leurs idées, attire leur attention, accorde une attention à chacun, donne du temps pour faire évoluer le jeu, conserve les éléments du jeu pour une prochaine période, prend des notes sur les jeux des enfants, etc.
 4. L'éducatrice soutient les enfants dans le processus de planification d'ateliers libres ou de choix d'ateliers : organise des périodes qui permettent aux enfants de réellement choisir leurs ateliers, s'assure que les enfants comprennent les possibilités offertes par les choix, limite le temps d'attente pendant cette période, met du matériel à leur disposition pour qu'ils planifient leurs ateliers, respecte le niveau de planification de chacun des enfants, soutient leur processus de planification en posant des questions, reformule et écoute leurs idées et suit le rythme des enfants dans ce processus.
 5. Au cours des activités, l'éducatrice fait preuve de flexibilité : accepte les choix des compagnons de jeu des enfants, intègre leurs suggestions pour enrichir le jeu, soutient chacun pendant l'activité, modifie l'environnement pour s'adapter aux besoins de chacun, répond aux demandes des enfants, accepte que les enfants ne fassent pas tous la même chose et les soutient, évalue l'intérêt et prolonge ou écourte la durée au regard de cette évaluation.
 6. Au cours des activités, l'éducatrice soutient les enfants dans la prise de conscience de leurs réalisations : décrit aux enfants leurs réalisations, leurs procédés, leurs relations de collaboration et leur pose des questions à ces sujets pendant les activités. Observe, écoute, suit leur rythme, souligne leurs réussites, leurs difficultés, leurs efforts et réutilise les éléments de leurs jeux dans d'autres situations.
 7. L'éducatrice organise une période de réflexion ou un retour agréable sur les activités réalisées par les enfants : dans un climat agréable, prend divers moyens à sa disposition pour mettre en valeur les réalisations des enfants (exposition, démonstration, réinvestissement, photos), permet à certains enfants de réfléchir à ce qu'ils ont fait en sous-groupes, utilise des jeux pour leur permettre de prendre conscience de leurs réalisations tout en s'assurant que chacun des enfants y trouve de l'intérêt, respecte leur rythme individuel et anime la discussion afin que chacun puisse prendre conscience de ses réalisations, s'ajuste aux capacités d'attention des enfants afin que le climat demeure agréable tout au long de cette réflexion.
 8. L'éducatrice intervient par rapport à l'organisation physique et matérielle du service de garde : permet aux enfants d'aménager leur espace et le matériel disponible en fonction de l'évolution de leur jeu.
-

Les ÉOQÉ versions préscolaire et milieu familial comprennent 153 items répartis en 4 dimensions : 1) structuration des lieux (44 items), 2) structuration des activités (30), 3) interaction éducatrice/enfants (49), 4) interaction éducatrice/parents (4). Chaque item donne un score selon une échelle en quatre points (1=insuffisant, 2=minimal, 3=bien, 4=très bien). Pour obtenir le score à chacune des dimensions et à l'échelle globale, on calcule la moyenne de tous les items de chacune des sous-dimensions observées. Les résultats sont ensuite catégorisés en six niveaux de qualité : 1) Très faible = 1 à 1.49 ; 2) Faible = 1.50 à 1.99 ; 3) Moyen faible = 2.00 – 2.49 ; 4) Passable = 2.50 à 2.99 ; 5) Bon = 4.00 à 3.49 et 6) Très bon = 3.50 à 4.00. Les trois catégories inférieures (très faible, faible et passable) sont considérées comme non satisfaisantes puisqu'elles ne rencontrent pas les principes du programme éducatif (Drouin *et al.*, 2004). Les analyses de consistance interne des échelles préscolaire et milieu familial indiquent des alphas se situant entre 0,81 et 0,93 pour chacune des dimensions (Drouin *et al.*). **Aux fins de cette étude, seule la sous-dimension valorisation du jeu ($\alpha = 0,83$) faisant partie de la dimension des interactions éducatrice-enfants a été utilisée et intègre les huit items présentés au Tableau 3.**

L'analyse de contenu des éléments qui composent les items de cette sous-échelle suggère que plusieurs des interventions éducatives s'apparentent à certaines stratégies proposées par Bodrova et Leong (2012) afin que l'adulte favorise le jeu mature de l'enfant. Ainsi, bien que les éléments à cocher dans l'ÉOQÉ pour soutenir la valorisation du jeu ne renvoient pas à proprement parler aux éléments de contenu du jeu mature, ils sont compatibles avec les interventions proposées par Bodrova et Leong pour favoriser le jeu mature chez l'enfant (voir Tableau 1 pour une liste des pratiques qui favorisent le jeu mature).

Qualité structurelle. Des questionnaires, incluant le profil sociodémographique du personnel éducateur (genre, âge, formation, expérience), des renseignements sur le groupe fréquenté par les enfants (rapport éducatrice-enfants, nombre d'enfants, âge des enfants), et les sentiments face à sa situation professionnelle et sa satisfaction au travail ont aussi été complétés par le personnel éducateur des groupes d'enfants observés. Ces questionnaires permettent de mesurer différentes variables de la qualité structurelle de l'environnement de garde.

Résultats

Les résultats sont présentés en deux parties. Dans un premier temps, afin d'identifier les effets de la qualité de la valorisation du jeu sur le développement de l'enfant, les analyses descriptives des mesures de la qualité de la valorisation du jeu observée dans les CPE et les SGMF, ainsi que les scores de développement des enfants aux échelles du WPPSI-III, de la pragmatique du langage, du CBCL et du C-TRF sont présentées. Par la suite, des corrélations linéaires permettent d'identifier laquelle ou lesquelles de ces mesures du développement de l'enfant sont significativement associées au score de la qualité de la valorisation du jeu. Ensuite, des analyses de corrélations linéaires sont réalisées entre chacune de ces caractéristiques structurelles et le score de qualité de valorisation du jeu afin d'identifier les caractéristiques structurelles des SGÉ fréquentés par les enfants qui prédisent davantage la qualité de la valorisation du jeu. Enfin, les résultats des

analyses de régression hiérarchiques permettent de déterminer les variables les plus fortement associées au score de valorisation du jeu.

Description de la qualité de valorisation du jeu offerte et du développement des enfants de 4 ans

Le Tableau 4 présente les scores moyens et les écarts-types des variables reliées au SGÉ (qualité de la valorisation du jeu) et au développement de l'enfant (WSSPI-III, pragmatique, CBCL, C-TRF). Les résultats indiquent que la qualité de la valorisation du jeu se situe tout juste dans la zone de qualité passable (située entre 2,50 et 3,00 sur 4,00), selon les normes établies par les auteurs de l'ÉOQÉ. Toutefois, certains items de la qualité de la valorisation du jeu sont inférieurs au seuil passable (soutient les initiatives de jeu des enfants = 2,20 ; soutient la planification des ateliers= 1,63 ; organise des périodes de réflexion sur la période d'activités=1,70). Ces résultats indiquent que la qualité du soutien offert au jeu des enfants est plus faible pour le soutien aux initiatives de l'enfant, aux périodes de réflexions ainsi qu'à la planification d'ateliers.

Tableau 4 : Moyennes et écarts-types des scores de la qualité de la valorisation du jeu (ÉOQÉ) à 4 ans ainsi que du WPPSI-III, de la pragmatique du langage et du CBCL à 4 et 5 ans

Variables	4 ans		5 ans	
	Moyennes	Écart-type	Moyennes	Écart-type
1. Valorisation du jeu	2,52	0,63	--	--
-respecte le jeu	3,20	0,68	--	--
-soutient initiatives enfants	2,20	1,01	--	--
-créer climat évolution jeu	2,80	1,04	--	--
-soutient planification ateliers	1,63	1,17	--	--
-fait preuve flexibilité	2,50	1,08	--	--
-soutient conscience réalisations	2,70	1,08	--	--
-organise réflexion activités	1,70	1,05	--	--
-intervient organisation local	2,60	0,78	--	--
2. WPPSI-III				
VQI	106,78	12,54	107,28	12,03
PQI	110,07	10,72	109,26	9,96
GQI	110,45	11,61	109,85	10,77
GLC	102,59	11,69	100,58	10,69
3. Pragmatique	0,80	0,09	0,81	0,10
4. CBCL parents	52,72	8,38	50,68	8,81
5. C-TRF éducateurs	50,81	9,28	ND	ND

En ce qui concerne les scores au WPPSI-III, toutes les échelles se situent au-dessus de la moyenne attendue qui est de 100 pour cet instrument, et ce, aux deux moments de la mesure, soit à 4 et 5 ans. En ce qui a trait aux résultats du CBCL et du C-TRF, le score total indique que les enfants se situent dans la zone établie comme étant dans la norme pour l'instrument, et ce, pour les données rapportées par le personnel éducateur à 4 ans et les parents à 4 et 5 ans. Les scores des habiletés pragmatiques sont aussi très élevés (en moyenne plus de 4 sur un score maximal de 5) et indiquent un niveau élevé d'habiletés pragmatiques. L'ensemble des données se

distribuée normalement à l'exception de la pragmatique, dont la distribution présentait une asymétrie négative que nous avons corrigée à l'aide d'une transformation logarithmique.

Identifier les relations entre la qualité de la valorisation du jeu et le développement de l'enfant

Le Tableau 5 présente les coefficients de corrélation entre la qualité de la valorisation du jeu et les scores des enfants à 4 et 5 ans, notamment en ce qui concerne leur développement cognitif, leurs compétences pragmatiques et leurs problèmes de comportement.

Les corrélations indiquent que la qualité de la valorisation du jeu observée à 4 ans est positivement associée aux scores VQI ($r=,16$, $n=170$, $p=,03$), GLC ($r=,21$, $n=170$, $p=,03$) et GQI ($r=,17$, $n=170$, $p=,03$) de l'enfant obtenus au WPPSI à 4 ans et au score de pragmatique mesuré au même âge ($r=,23$, $n=170$, $p=,00$).

Alors qu'à 5 ans, la qualité de la valorisation du jeu est positivement associée aux scores VQI ($r=,23$, $n=170$, $p=,01$) et GLC ($r=,20$, $n=170$, $p=,01$) obtenus au WPPSI. Ces résultats indiquent que plus la qualité de la valorisation du jeu est élevée, meilleurs sont les scores verbaux et langagiers obtenus par l'enfant.

Cela dit, la qualité de la valorisation du jeu n'est pas significativement corrélée avec le score de PQI de l'enfant obtenu au WPPSI à 4 ans ($r=,11$, $n=170$, $p=,12$) et 5 ans ($r=,05$, $n=170$, $p=,51$), ni au score GQI ($r=,16$, $n=170$, $p=,05$) du WPPSI à 5 ans. La qualité de la valorisation du jeu n'est pas non plus corrélée au score de pragmatique mesuré à 5 ans ($r=,09$, $n=170$, $p=,29$), au score total de problèmes de comportement rapporté sur le C-TRF par l'éducatrice à 4 ans ($r=-,01$, $n=170$, $p=,91$), ainsi qu'au CBCL complété par les parents à 4 ans ($r=-,13$, $n=170$, $p=,08$) et à 5 ans ($r=-,01$, $n=170$, $p=,91$).

Afin de mieux comprendre les corrélations qui précèdent, des analyses de corrélations ont été réalisées entre chacun des items de la qualité de la valorisation du jeu et les scores de développement des enfants (VQI, GLC) significativement corrélés à la valorisation du jeu. Le Tableau 6 présente ces résultats.

Ainsi, à l'âge de 4 ans, le score de pragmatique est aussi plus élevé lorsque le personnel éducateur soutient les initiatives des enfants dans leur jeu ($r=,18$, $n=170$, $p=,02$), soutient les enfants dans la prise de conscience de leur réalisation ($r=,19$, $n=170$, $p=,01$), organise une période de réflexion sur le jeu ($r=,17$, $n=170$, $p=,03$), et intervient pour organiser le local afin de faciliter le jeu ($r=,17$, $n=170$, $p=,03$).

Tableau 5 : Coefficients de corrélation entre la qualité de valorisation du jeu offerte (ÉOQÉ), les scores au WPPSI-III, la pragmatique du langage, le CBCL et le C-TRF à 4 et 5 ans.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1.	---												
2.	,16*	---											
3.	,11	,43**	---										
4.	,17*	,85**	,81**	---									
5.	,21**	,70**	,46**	,67**	---								
6.	,23**	,73**	,37**	,66**	,70**	---							
7.	,05	,50**	,60**	,66**	,44**	,44**	---						
8.	,16	,70**	,59**	,79**	,67**	,85**	,80**	---					
9.	,20*	,65**	,30**	,54**	,65**	,71**	,35**	,62**	---				
10.	,23**	,29**	,12	,26**	,24**	,29**	,13	,25**	,28**	---			
11.	,09	,25**	,05	,19*	,20*	,21*	,12	,21**	,23**	,68**	---		
12.	-,01	-,18*	-,11	-,20*	-,14	-,23**	-,17*	-,23**	-,13	-,22**	-,27**	---	
13.	-,13	-,06	,03	-,03	-,06	-,13	-,07	-,12	-,01	-,26**	-,33**	,24**	---
14.	-,01	-,11	,01	-,08	-,12	-,11	-,06	-,10	-,03	-,30**	-,46**	,32**	,79**

Note. * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$

Légende :

1. Valorisation du jeu ; 2. WPPSI VQI 4 ans ; 3. WPPSI PQI 4 ans ; 4. WPPSI EGQI 4 ans ; 5. WPPSI GLC 4 ans ; 6. WPPSI VQI 5 ans ; 7. WPPSI PQI 5 ans ; 8. WPPSI EGQI 5 ans ; 9. WPPSI GLC 5 ans ; 10. Pragmatique 4 ans ; 11. Pragmatique 5 ans ; 12. C-TRF éducateur 4 ans ; 13. CBCL parent 4 ans ; 14. CBCL parent 5 ans.

Tableau 6 : Corrélations entre les items de valorisation du jeu et les scores de pragmatique à 4 ans ainsi que les scores de VQI et GLC (WSSPI) à 4 et 5 ans.

	4 ans		5 ans		
	Pragmatique	VQI	GLC	VQI	GLC
1. Valorisation du jeu					
1-respecte jeu	,14	,10	,17*	,16	,18*
2-soutient initiatives	,18*	,15	,16*	,15	,10
3-climat évolution	,12	,13	,19*	,18*	,21*
4-planification	,11	,01	,10	,14	,19*
5-flexibilité	,15	,15*	,17*	,18*	,18*
6-soutient réalisation	,19*	,13	,10	,18*	,15
7-organise réflexion	,17*	,15*	,16*	,08	,11
8-organisation local	,17*	,07	,11	,10	,00

Note. * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$

Au même âge (4 ans), le score VQI est plus élevé lorsque le personnel éducateur fait preuve de flexibilité face aux choix de jeu des enfants ($r = ,15$, $n = 170$, $p = ,05$) et organisent une période de réflexion à la fin de la période de jeu ($r = ,15$, $n = 170$, $p = ,05$). Le score GLC est plus élevé lorsque les éducatrices respectent le jeu des enfants ($r = ,17$, $n = 170$, $p = ,03$), soutiennent leurs initiatives ($r = ,16$, $n = 170$, $p = ,04$), créent un climat favorable à l'évolution du jeu ($r = ,19$, $n = 170$, $p = ,02$), font preuve de flexibilité ($r = ,17$, $n = 170$, $p = ,02$) et organisent une période de réflexion à la fin de la période de jeu ($r = ,15$, $n = 170$, $p = ,04$).

À l'âge de 5 ans, on note que le score VQI des enfants s'avère plus élevé lorsque les éducatrices soutiennent un climat propice au jeu ($r = ,18$, $n = 149$, $p = ,02$) font preuve de flexibilité ($r = ,18$, $n = 149$, $p = ,03$) et qu'elles soutiennent la prise de conscience des réalisations des enfants ($r = ,15$, $n = 149$, $p = ,03$). Le score GLC est plus élevé lors les éducatrices respectent le jeu des enfants ($r = ,18$, $n = 149$, $p = ,02$), créent un climat favorable à l'évolution du jeu ($r = ,21$, $n = 149$, $p = ,01$), soutiennent les enfants dans la phase planification des ateliers ($r = ,19$, $n = 149$, $p = ,02$) et font preuve de flexibilité face aux besoins des enfants ($r = ,18$, $n = 149$, $p = ,02$).

Explorer les caractéristiques du groupe, du personnel éducateur et du service de garde qui prédisent les scores de qualité de la valorisation du jeu offerte

Le troisième objectif vise à explorer les caractéristiques du groupe, du personnel éducateur et du service de garde associés aux scores de la qualité de la valorisation du jeu. Le Tableau 7 présente les données descriptives des variables de la qualité structurée explorées. Il est important de noter que pour certaines variables, des données sont manquantes, donc que les analyses subséquentes qui les incluraient compteront moins que les 170 participants initiaux de l'échantillon.

Tableau 7 : Moyennes (écarts-types) et fréquences (pourcentage) des variables du groupe, du personnel éducateur et du service de garde et coefficients de corrélation associés aux scores de qualité de la valorisation du jeu

	M (SD)	f (%)	Corrélations Valorisation du jeu
Groupe			
Taille du groupe observé (N=163)			,179*
8 enfants et –		116 (71,17)	
+ de 8 enfants		47 (28,83)	
Nombre éducatrice (N=169)			,209**
1 éducatrice		151 (89,35)	
+ de 1 éducatrice		18 (10,65)	
Assistante (N=166)			-,129
Oui		15 (9,04)	
non		151 (90,96)	
Rapport observé (N=162)	7,04 (1,79)		,171*
Éducatrice sociodémographique			
Genre (N=160)			,236**
Féminin		152 (93,75)	
Masculin		8 (5,00)	
Age (N=157)			
- de 30 ans		14 (8,92)	-,060
30-39 ans		54 (34,39)	-,136
40-49 ans		55 (35,03)	,037
50 ans et +		34 (21,66)	,073
Expérience (année) (N=157)	11,55 (7,79)		,015
Éducatrice formation/perfectionnement			
Niveau de scolarité (N=159)			
Moins de DES		2 (1,26)	,050
Secondaire		13 (8,18)	-,063
Collégiale		95 (59,75)	-,018
Universitaire		49 (30,82)	,044
Diplôme relié à la garde (N=119)			-,072
Oui		94 (78,99)	
Non		25 (21,01)	
Heures de perfectionnement (N=122)			,338***
24 heures ou moins		99 (81,15)	
Plus de 24 heures		23 (18,85)	
Éducatrice sentiments/satisfaction			
Total des sentiments (N=156)	36,04 (3,54)		,192*
Total de satisfaction (N=158)	13,04 (1,92)		,058

Note. Lorsque la variable catégorielle comprend plus de deux catégories, une variable dichotomique a été créée pour chacune des catégories (0=une catégorie, 1=les autres catégories) afin de calculer son taux de corrélation avec la qualité de la valorisation du jeu.

Les corrélations indiquent que la qualité de la valorisation du jeu observée lorsque les enfants étaient âgés de 4 ans est positivement associée à la taille du groupe ($r=,18$, $n=163$, $p=,02$), au nombre d'éducatrices dans le groupe ($r=,21$, $n=169$, $p=,01$), au rapport adulte-enfant du groupe ($r=,17$, $n=162$, $p=,03$), au genre du personnel éducateur ($r=,24$, $n=160$, $p=,00$), au nombre d'heures de perfectionnement effectué l'année précédant l'observation par le personnel éducateur ($r=,34$, $n=122$, $p=,00$) et à ses sentiments éprouvés envers son travail ($r=,19$, $n=156$, $p=,02$). Ainsi, la qualité de la valorisation du jeu est plus élevée lorsque les groupes comprennent plus de huit enfants, qu'il y a plus d'un éducateur dans le groupe, que le rapport adulte-enfants est plus élevé, que le personnel éducateur est de sexe masculin, qu'il a effectué plus de 24 heures de perfectionnement professionnel au cours de l'année précédente et qu'il éprouve des sentiments plus positifs envers son travail. Les autres variables du groupe, du personnel éducateur et du service de garde ne sont pas significativement associées à la qualité de la valorisation du jeu.

Ces six variables ont ensuite été insérées dans une analyse de régression hiérarchique afin d'identifier lesquelles expliquaient le mieux la qualité de la valorisation du jeu. Les variables du groupe (taille, nombre d'adultes et rapport) ont d'abord été introduites dans le premier bloc de la régression puisqu'elles exercent une influence plus proximale sur l'enfant, alors que les variables associées au personnel éducateur (genre, perfectionnement, sentiments) ont été introduites dans le deuxième bloc. Le Tableau 8 présente les résultats des analyses de corrélations entre les prédicteurs.

Tableau 8 : Intercorrélations entre la valorisation du jeu et les variables du groupe et du personnel éducateur

Variable	1	2	3	4	5	6
1. Valorisation du jeu	---					
2. Taille du groupe	,179*	---				
3. Nombre d'éducatrices	,209**	,444**	---			
4. Rapport éducatrice-enfants	,170*	,561**	-,119	---		
5. Genre de l'éducatrice	,236**	,062	,210**	,009	---	
6. Heures de perfectionnement	,338**	-,062	-,005	-,092	,113	---
7. Sentiments à l'égard du travail	,192*	,206*	,098	,065	,159*	,086

Note. * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$.

Ces coefficients de corrélation indiquent une absence de multi-colinéarité entre les variables, condition essentielle à leur utilisation conjointe dans une régression. Le Tableau 9 présente ensuite les résultats de l'analyse de régression hiérarchique proprement dite.

Au premier bloc, les résultats indiquent que la taille, le nombre d'adultes et le rapport adulte-enfants du groupe ne prédisent pas significativement la qualité de la valorisation du jeu, expliquant à peine 5 % de sa variance, $F(3, 108)=1,87$, $p=0,139$. Au second bloc, les résultats indiquent que les variables du personnel éducateur (genre, perfectionnement, sentiments face au travail) prédisent significativement la qualité de la valorisation du jeu, ajoutant 16 % à la variance déjà expliquée par les variables du premier bloc, $F(3, 108)=6,85$, $p=,000$. En examinant les prédicteurs individuellement, seul le nombre d'heures de perfectionnement a une

contribution individuelle significative à l'explication du score de valorisation du jeu $t(112)=4,03$, $p=,000$. Le coefficient Beta obtenu suggère que lorsque le personnel éducateur a effectué plus de 24 heures d'activités de formation continue l'année précédant l'observation de la qualité de la valorisation du jeu, cette dernière s'avère plus élevée ($\beta=0,37$). Le coefficient de corrélation semi-partiel de ce prédicteur indique par ailleurs que cette variable explique à elle seule une grande partie de la variance de la qualité de la valorisation du jeu, telle qu'expliquée par le modèle ($sr^2=,144$). Enfin, le R^2 non ajusté indique que le modèle complet explique 21 % de la variance de la qualité de la valorisation du jeu, alors qu'en tenant compte du R^2 ajusté, 16 % de la variance est expliquée. Le R^2 ajusté constitue une meilleure estimation de la variance expliquée du score de valorisation du jeu, puisqu'il est ajusté en fonction de l'ajout de plusieurs prédicteurs dans une analyse multi-variée.

Tableau 9 : Sommaire du modèle de régression hiérarchique pour les variables prédictives de la qualité de la valorisation du jeu

	<i>B</i>	<i>SE</i>	<i>β</i>	ΔR^2	R^2
Bloc 1				0,05	0,05
Taille	-0,13	0,20	-0,09		
Nombre d'adultes	0,50	0,26	0,24		
Rapport	0,06	0,04	0,17		
Bloc 2				0,16***	0,21***
Genre	0,29	0,26	0,10		
Perfectionnement	0,56	0,13	0,37***		
Sentiments	0,00	0,02	0,01		

Note. * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$

Discussion

Les analyses effectuées ont permis de répondre aux objectifs suivants : 1) décrire la qualité de la valorisation du jeu offerte à des enfants de 4 ans fréquentant un service de garde, 2) identifier les corrélations entre les scores de développement cognitif, langagier et socioaffectif de l'enfant et la qualité de la valorisation du jeu et, 3) identifier les facteurs associés à la qualité de la valorisation du jeu parmi les caractéristiques du SGÉ et du personnel éducatif. La discussion aborde ces trois aspects de manière successive.

Décrire la qualité de la valorisation du jeu offerte à des enfants de 4 ans fréquentant un service de garde

En premier lieu, on constate que les données descriptives des scores de qualité de la valorisation du jeu indiquent des niveaux passables, c'est-à-dire qu'ils se situent à la limite inférieure du seuil de qualité (2,50 à 3,00 sur 4,00), tel qu'identifié par les auteurs de l'ÉOQÉ (Bourgon et Lavallée, 2004). Ces résultats descriptifs corroborent les études antérieures ayant utilisé cet outil et soulignent la qualité passable de la valorisation du jeu en services de garde éducatif (Bigras *et al.*, 2010; Drouin *et al.*, 2004). Ce niveau implique qu'en moyenne, les éducatrices utilisent certaines des stratégies requises pour valoriser le jeu chez l'enfant, mais que des améliorations pourraient être apportées pour que l'on puisse obtenir un bon niveau de qualité (3,00 et plus sur 4,00). Un examen des deux items présentant des scores plus faibles de la qualité de la valorisation du jeu offerte aux enfants suggère que le soutien à la planification d'ateliers libres et l'organisation de périodes de réflexion à la suite de ces ateliers sont des pratiques peu implantées dans les SGÉ observés dans cette étude.

En somme, bien que le personnel éducateur de cette étude apparaisse respecter les principes directeurs des interactions qui soutiennent le jeu des enfants, ces résultats laissent à penser qu'il y a encore à faire sur le plan du soutien accordé aux enfants lorsque vient le temps pour eux de planifier leurs jeux et, plus tard, d'y revenir pour y réfléchir, soit deux étapes essentielles pour permettre aux enfants d'apprendre de leur expérience et d'atteindre des niveaux de jeu mature (Bodrova et Leong, 2012).

Identifier les corrélations entre la qualité de la valorisation du jeu offerte aux enfants et les scores de développement cognitif, langagier et socio-affectifs des enfants

Avant de discuter des corrélations et de leurs significations, il semble pertinent de commenter brièvement les données descriptives obtenues au plan du développement des enfants afin de bien comprendre leur signification. Les résultats indiquent que les scores de développement cognitif (GQI) et langagier (VQI et GLC) des enfants de l'échantillon de cette étude se situent tous dans l'écart-type supérieur à la moyenne standardisée pour cet instrument (WPPSI-III), les scores de la pragmatique du langage sont élevés et que ceux des comportements des enfants n'atteignent pas des seuils cliniques, tant selon les parents (CBCL) que le personnel éducateur (C-TRF). Ces données descriptives corrélationnelles, bien que ne pouvant prétendre à une relation causale entre elles, semblent indiquer que ces enfants se développent bien sur le plan des composantes du développement évaluées dans cette étude.

En ce qui concerne les corrélations entre la qualité de la valorisation du jeu et le développement des enfants, les résultats montrent que plus les scores de la qualité de la valorisation du jeu sont élevés, meilleurs sont les scores de développement langagier des enfants. En particulier, les corrélations sont présentes entre la valorisation du jeu à 4 ans et deux dimensions du WPPSI-III, soit les habiletés verbales de l'enfant (VQI) et langagières de l'enfant (GLC) mesurées aux âges de 4 et 5 ans. Ces résultats exploratoires suggèrent que les dimensions langagières et verbales mesurées au WPPSI-III des enfants sont plus élevées lorsque le personnel éducateur respecte les thèmes de leurs jeux, les laisse guider le jeu, les soutient pendant le jeu, crée un climat propice au jeu, fait preuve de flexibilité pour s'adapter à leurs besoins et au jeu proposé et, leur fait prendre conscience de leurs réalisations, pendant et après le jeu.

À un moment où certains s'inquiètent de la désaffection de la place du jeu dans les contextes éducatifs de la petite enfance au profit d'une approche axée sur l'enseignement directe afin notamment de favoriser le développement cognitif des enfants (Hirsh-Pasek *et al.*, 2009; Miller et Almond, 2009), nos résultats semblent corroborer d'autres études ayant mis en corrélation une approche misant sur les interactions entre les éducatrices et les enfants qui valorisent le jeu et de meilleurs scores de développement global. En effet, les résultats de la présente étude indiquent que la qualité des pratiques de valorisation du jeu offertes par le personnel éducateur est associée à certaines habiletés des enfants dont le vocabulaire, ses compétences à communiquer et son raisonnement. Ainsi, nos résultats semblent alimenter les connaissances quant aux bienfaits d'une approche laissant place au jeu pour soutenir le développement des enfants. À ce sujet, plusieurs recherches ont aussi montré des corrélations positives aux plans cognitifs et langagiers chez les enfants lorsque les niveaux de qualité des interactions éducatrice-enfant étaient plus élevés (pour une recension, voir Bigras et Lemay, 2012). Toutefois, la nature corrélacionnelle de cette étude limite la portée des

résultats. Il est en effet possible que d'autres variables, telles que la scolarité de la mère (voir Eryasa, 2013) puissent expliquer les résultats positifs des enfants de cette étude. D'autres études devront être réalisées afin de confirmer ces résultats.

Ces constats semblent néanmoins faire écho à l'importance du jeu dans le développement de l'enfant. En effet, ils peuvent servir à souligner le rôle de l'adulte dans le jeu de l'enfant, notamment au moyen du soutien au jeu mature. La valorisation du jeu, telle que mesurée dans cette étude, concerne certaines pratiques éducatives qui s'apparentent à l'étayage. En particulier, les interventions à observer auprès du personnel éducateur pour plusieurs items, tels que « l'éducatrice respecte le jeu des enfants », « l'éducatrice soutient les initiatives personnelles des enfants », « l'éducatrice crée un climat propice à l'évolution du jeu », « l'éducatrice soutient les enfants dans la prise de conscience de leurs réalisations », « l'éducatrice soutient les enfants dans le processus de planification ou le choix d'ateliers », « l'éducatrice soutient les enfants dans leur processus de réflexion après leurs activités », « l'éducatrice fait preuve de flexibilité » rappellent plusieurs interventions à mettre de l'avant pour favoriser le jeu mature, telles que définies par Bodrova et Leong (2012) et présentées précédemment.

On ne peut toutefois pas affirmer que toutes les conditions à l'atteinte de ce jeu mature aient été mesurées dans cette étude. Cela dit, les résultats de cette étude suggèrent que le soutien au jeu favoriserait particulièrement les habiletés langagières des enfants. En effet, dans cette étude, lorsque le personnel éducateur soutient les enfants dans leur processus de planification et de réflexion sur leurs jeux, il questionne ces derniers et les amène à verbaliser leur projet de jeu, mais aussi à parler de ce qu'ils font dans le jeu et de ce qu'ils ont voulu faire après le jeu. Ces occasions pour les enfants de s'exprimer sur leur processus de jeu leur permettent de développer leur pensée, leur vocabulaire, leur compréhension ainsi que leurs capacités d'expression verbale. Ces éléments, mesurés par les échelles verbales et de langage du WPPSI-III ainsi que des habiletés pragmatiques dans cette étude, présentent des scores plus élevés lorsque la qualité de la valorisation du jeu l'est aussi. Ainsi, nos résultats suggèrent que la qualité des interactions éducatrice-enfant proposées pour valoriser le jeu de l'enfant pourrait contribuer à soutenir davantage leur développement langagier.

Par ailleurs, il est aussi possible d'évoquer le sens de la relation pour expliquer ces résultats. Les enfants les plus avancés au plan du langage sont peut-être ceux avec lesquels le personnel éducateur parle le plus pour soutenir leur jeu. En d'autres mots, il est possible que le niveau de développement langagier de l'enfant influe les pratiques du personnel. Dans une perspective écosystémique (Bronfenbrenner, 1979; 2005; Bronfenbrenner et Morris, 1998), l'enfant est influencé par son environnement, mais ses réponses peuvent également amener son environnement à s'y adapter. Ainsi, les enfants qui maîtrisent un plus grand nombre de mots (vocabulaire expressif) formulent sans doute un plus grand nombre d'énoncés adressés aux adultes qui, en retour, leur adresse plus souvent la parole faisant en sorte que ces enfants sont exposés à un plus grand nombre d'interactions avec l'éducatrice. Cette hypothèse pourrait expliquer que le score de valorisation du jeu demeure associé aux échelles du WPPSI lors de la mesure réalisée à 5 ans. Toutefois, afin de vérifier si les capacités langagières initiales de l'enfant ont un rôle à jouer dans cette relation, une étude de nature expérimentale serait requise pour vérifier le sens de cette relation.

Enfin, comme le score moyen de la qualité de la valorisation du jeu demeure passable, alors qu'il est associé au développement cognitif et langagier des enfants, il importe de tenter d'identifier les variables à cibler de manière à rehausser la qualité des pratiques de valorisation du jeu du personnel éducateur.

Identifier les facteurs de la qualité structurelle qui sont associés à la qualité de la valorisation du jeu

Cette étude a aussi permis d'identifier certaines variables du groupe, du personnel éducateur et du SGÉ associées à la qualité de la valorisation du jeu. Au plan des corrélations, on note d'abord que la qualité de la valorisation du jeu est plus élevée lorsque le groupe compte plus de huit enfants, que plus d'un éducateur est présent à la fois avec les enfants, que le rapport adulte-enfants est plus élevé (ne dépassant pas un adulte pour 10 enfants), que le personnel éducateur est de sexe masculin, a des sentiments positifs envers son travail et a suivi au moins 24 heures de formation continue au cours de l'année qui précède l'étude.

Des recherches antérieures avaient déjà identifié que certains éléments, comme la formation du personnel éducateur ainsi que le rapport adulte-enfant, étaient davantage liés aux scores de qualité globale que d'autres (Bigras *et al.*, 2010; Drouin *et al.*, 2004). Cependant, les résultats de la présente étude ajoutent à ces connaissances en suggérant un "effet CPE". En effet, c'est surtout dans les CPE que l'on retrouve à la fois toutes les conditions identifiées dans cette étude. Soit des groupes comportant plus de huit enfants ainsi que plusieurs adultes, des rapports plus élevés, du personnel de sexe masculin, et une grande proportion du personnel éducateur ayant cumulé plus de 24 heures de perfectionnement. Ainsi, il est possible que les CPE présentent des caractéristiques structurelles qui lorsqu'elles sont présentes au même moment pourraient favoriser des scores plus élevés de qualité de la valorisation du jeu des enfants. Par exemple, les CPE pourraient favoriser les contacts avec un plus grand nombre de pairs grâce à une taille supérieure du groupe ainsi qu'à un rapport adulte-enfant (sans toutefois dépasser 10 enfants par adulte soit un rapport de 1 :10). Ceci, tout en bénéficiant d'un taux d'encadrement supérieur procuré par la présence de plus d'un adulte dans le contexte de groupes doubles. Enfin, les CPE, contrairement aux SGMF, permettraient aussi un accompagnement plus approprié au jeu étant donné que les adultes qui y travaillent sont plus nombreux à avoir cumulé une formation continue de plus de 24 heures. Cet "effet CPE" constitue toutefois une hypothèse qui devrait être vérifiée.

Par ailleurs, une fois l'ensemble de ces variables insérées dans une analyse de régression, seuls le sexe du personnel éducateur, ses sentiments positifs envers son travail et le fait de participer à un plus grand nombre d'heures d'activités de formation continue, demeurent significativement associés à la qualité de la valorisation du jeu. Il faut souligner en particulier que le prédicteur le plus important est celui d'avoir suivi plus de 24 heures d'activités de perfectionnement au cours de l'année précédant l'étude.

D'abord, la relation identifiée entre le genre masculin du personnel et la qualité de la valorisation du jeu est intéressante. Est-ce que cela signifie que les hommes valorisent davantage le jeu que les femmes ou le valorisent différemment? Certains écrits théoriques au sujet des hommes en SGÉ et les interventions qui pourraient les caractériser suggèrent que ces derniers valorisent davantage le jeu actif ou bien qu'ils laissent

plus de place aux enfants dans leur processus d'exploration et surtout dans la prise de risque (Copeland, Kendeigh, Saelens, Kalkwarf et Sherman, 2012; Flanders, Leo, Paquette, Pihl et Séguin, 2009; Sandseter, 2012). En outre, Sandberg et Pramling-Samuelsson (2005) rapportent que les éducateurs favoriseraient davantage les jeux physiques (p.ex. les sports, les jeux extérieurs, etc.), alors que les éducatrices tendraient plutôt à valoriser les jeux calmes (p.ex. le dessin, le bricolage, les poupées, les livres, les constructions, etc.) et les activités favorisant le développement social des enfants.

Ces exemples d'interventions pouvant caractériser les hommes en SGÉ s'apparentent à certains aspects de la qualité de la valorisation du jeu évalués dans cette étude. En effet, permettre aux enfants de tester leurs capacités motrices en les laissant prendre des risques implique de respecter le jeu des enfants, tout en soutenant leurs initiatives personnelles, et surtout, en faisant preuve de flexibilité. En effet, laisser les enfants expérimenter les conséquences de leurs gestes exige de leur laisser le pouvoir de faire des choix significatifs pour eux, le tout dans un contexte sécuritaire. La flexibilité du personnel éducateur est alors essentielle afin de s'adapter aux besoins des enfants et non d'exiger que ceux-ci se plient aux craintes du personnel éducatif. Ces hypothèses explicatives constituent autant de pistes de recherches futures à explorer et soulignent l'intérêt de poursuivre des études sur le rôle des hommes dans le soutien au jeu des enfants qui fréquentent les SGÉ.

Des relations sont aussi notées entre la qualité de la valorisation du jeu et les sentiments du personnel éducateur à l'égard de son travail. Ces résultats corroborent d'autres obtenus au sujet de la qualité des interactions entre les éducatrices et les parents/enfants (par exemple : Auger, 2007; Friendly *et al.*, 2006; Goelman *et al.*, 2006; Harnois, 2007; Leviten-Reid, 2010). En particulier, Mill et Romano-White (1999, cités par Harnois, 2007, p.118) « considèrent que la satisfaction envers le travail exerce une action directe sur les conduites de l'adulte en garde préscolaire ». Nos résultats vont dans le même sens et semblent souligner le rôle de cette variable dans la qualité de la valorisation du jeu plus précisément. Ainsi, lorsqu'on souhaite soutenir le personnel éducateur afin qu'il rehausse la qualité de ces interventions qui valorisent le jeu du groupe d'enfants, les sentiments qu'il entretient à l'égard de son travail apparaissent importants à considérer.

Surtout, les résultats soulignent l'importance de la participation du personnel éducateur à des activités de formation continue. En effet, cette variable a été identifiée comme celle expliquant la plus grande proportion de la variance du score de valorisation du jeu. On ne peut toutefois pas en conclure que la simple participation à des activités de formation continue accroît la qualité du soutien et de la valorisation du jeu offerte aux enfants par les adultes. En effet, les écrits sur le transfert des connaissances soulignent qu'on doit prendre en compte plusieurs caractéristiques pour comprendre ce qui contribue à des modifications de pratiques à la suite de l'apprentissage des nouvelles connaissances en contexte de formation continue (pour une recension, voir Lemire, Bigras et Eryasa, 2011). Ces caractéristiques sont généralement classées en trois grandes catégories de variables, soient celles des apprenants, celles des formateurs et celles de la formation (Burke et Hutchins, 2008). Dans le contexte de cette étude, la seule variable dont nous disposons pour mesurer les caractéristiques des formations offertes au personnel éducateur concerne la durée de la formation supérieure à 24 heures. Ainsi, on peut émettre l'hypothèse que certaines caractéristiques d'une formation, telles que sa durée ou son contenu, pourraient contribuer à mieux soutenir la qualité des pratiques éducatives mises de l'avant par le

personnel éducateur, dont la valorisation du jeu. En effet, une formation qui s'étale dans le temps permettrait à l'apprenant d'appliquer ses nouvelles connaissances dans la pratique et de faire un retour par la suite avec le formateur au sujet des obstacles ou succès rencontrés dans ce contexte, ce qui est souligné, dans certains écrits, comme étant des facteurs favorables au transfert des apprentissages (Park et Jacobs, 2008). Des études descriptives sont cependant requises afin de bien comprendre les caractéristiques des activités de formation continue qui soutiennent la qualité de la valorisation du jeu.

Conclusion

En conclusion, cette étude met en lumière le rôle de la qualité de la valorisation du jeu offerte par le personnel éducateur sur les composantes du développement cognitif dans les sphères verbales (connaissances, vocabulaire expressif, raisonnement), langagières (vocabulaire réceptif et identification d'images) et pour les habiletés pragmatiques des enfants de 4 et 5 ans en services de garde (CPE et SGMF). Elle identifie aussi plusieurs facteurs associés à la qualité plus élevée de la valorisation du jeu, dont la formation continue qui semble y jouer un rôle important. Les prochaines recherches devraient tenter de mieux comprendre les prédicteurs de la qualité de la valorisation du jeu offert par le personnel éducateur, en particulier les caractéristiques des activités de formation continue de plus longue durée, et d'explorer les caractéristiques des CPE qui la soutiennent (taille du groupe, groupe double, rapport adulte-enfant, présence d'éducateurs, personnel entretenant des sentiments positifs envers son travail).

Qui plus est, les données indiquent que le personnel éducateur pourrait bénéficier de formation dont le contenu permettrait de les amener à mieux soutenir les enfants dans l'organisation de périodes de planification et de réflexion sur le jeu, ce qui suppose de mettre en place des conditions pour mieux intégrer ces pratiques éducatives dans les services de garde. En somme, il faut s'assurer que le jeu, porteur pour le développement de l'enfant, soit mieux compris, connu et soutenu par le personnel éducateur. Pour ce faire, plusieurs des articles de ce collectif proposent des définitions du jeu et des moyens de le soutenir pouvant servir aux fins de telles formations.

Références

- Achenbach, T. M. et Rescorla, L. A. (2000). *Manual for the Child Behavior Checklist 11/2-5*. Burlington, VT : University of Vermont, Department of Psychiatry.
- Astington, J. W. (1998). Theory of mind goes to school. *Educational Leadership*, 56(3), 46-48.
- Astington, J. W. (2000). Language and metalanguage in children's understanding of mind. Dans J.W. Astington (dir.), *Minds in the making. Essays in honor of David R. Olson*, Oxford: Blackwell.
- Auger, M. (2007). *Interaction de l'éducatrice avec les enfants et qualité éducative dans les services de garde en milieu familial : analyse des variables en jeu dans une perspective écologique*, Thèse de doctorat, Québec, Canada : Université Laval.

- Bigras, N. et Japel, C. (2007). Vers un modèle écosystémique de la qualité des services de garde éducatifs à la petite enfance. Dans N. Bigras et C. Japel (dir.) *La qualité dans nos services de garde éducatif à la petite enfance. La définir, la comprendre et la soutenir* (p. 3-20), Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Bigras, N., Bouchard, C., Cantin, G., Brunson, L., Coutu, S., Lemay, L., ... Charron, A. (2010). A comparative study of structural and process quality in center-based and family-based childcare. *Child & Youth Care Forum*, 39(3), 129-150.
- Bigras, N. et Lemay, L. (2012). *Petite enfance, services de garde éducatifs et développement des enfants. État des connaissances*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Blasi, M. et Hurwitz, S. C. (2002). For parents particularly: To be successful—Let them play! *Childhood Education*, 79(2), 101-102.
- 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, E. et Leong, D. J. (2003). Learning and development of preschool children from the Vygotskian perspective. *Vygotsky's educational theory in cultural context*, 156-176.
- Bodrova, E. et Leong, D. J. (2005). High quality preschool programs: What would Vygotsky say? *Early Education and Development. Special Issue: Early Childhood Program Quality*, 16(4), 435-444.
- Bodrova, E. et Leong, D. J. (2012). *Assessing and scaffolding make-believe play*. The National Association for the Education of Young Children (NAEYC).
- Bouchard, C. (2008). *Le développement global de l'enfant de 0 à 5 ans en contextes éducatifs*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Bourgon, L. et Lavallée, C. (2004a). *Échelle d'observation de la qualité éducative. Les services de garde en installation pour les enfants de 18 mois et plus*. Québec : Direction des communications, Ministère de l'emploi, de la solidarité sociale et de la famille.
- Bourgon, L. et Lavallée, C. (2004b). *Échelle d'observation de la qualité éducative. Les services de garde en milieu familial*. Québec : Direction des communications, Ministère de l'emploi, de la solidarité sociale et de la famille.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human beings human: bioecological perspectives on human development*. Thousand Oaks, CA : Sage publication.
- Burchinal, M., Kainz, K. et Cai, Y. (2011). How well do our measures of quality predict child outcomes? A meta-analysis and coordinated analysis of data from large-scale studies of early childhood settings. Dans M. Zaslow, I. Martinez-Beck, K. Tout et T. Halle (dir.) *Quality Measurement in Early Childhood Settings* (p.11-31). Baltimore, MD : Paul H. Brookes Publishing Co.
- Burriss, K. G. et Tsao, L.-L. (2002). Review of research : How much do we know about the importance of play in child development? *Childhood Education*, 78(4), 230-233.
- Burke, L. A. et Hutchins, H. M. (2008). A study of best practices in training transfer and proposed model of transfer. *Human Resource Development Quarterly*, 19(2), 107-128.
- Copeland, K. A., Kendeigh, C. A., Saelens, B. E., Kalkwarf, H. J. et Sherman, S. N. (2012). Physical activity in child-care centers: Do teachers hold the key to the playground? *Health Education Research*, 27(1), 81-100.

- Doherty, G., Forer, B., Lero, D. S., Goelman, H. et LaGrange, A. (2006). Predictors of quality in family child care. *Early Childhood Research Quarterly*, 21(3), 296-312.
- Dowsett, C. J., Huston, A. C., Imes, A. E. et Gennetian, L. (2008). Structural and process features in three types of child care for children from high and low income families. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(1), 69-93.
- Drouin, C., Bigras, N., Fournier, C., Desrosiers, H. et Bernard, S. (2004). *Grandir en qualité 2003. Enquête québécoise sur la qualité des services de garde éducatifs*. Québec : Institut de la statistique du Québec.
- Dubé, A. (1995). *Traduction et fiabilité d'une grille-questionnaire portant sur le style socio-communicatif de l'enfant de 2 à 4 ans*. Travail dirigé de maîtrise, Université de Montréal, Montréal, Canada.
- Eryasa, J. (2013). *Relations entre le langage des enfants de quatre ans et la qualité éducative des centres de la petite enfance* (mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal, Montréal, Canada).
- Flanders, J.L., Leo, V., Paquette, D., Pihl, R.O., et Séguin, J. R. (2009). Rough-and-tumble play and the regulation of aggression : An observational study of father-child play dyads. *Aggressive Behavior*, 35, 285-295.
- Friendly, M., Doherty, G. et Beach, J. (2006). *Quality by design: What do we know about quality in early learning and child care, and what do we think? A literature review*. Toronto : University of Toronto, Childcare Resource and Research Unit.
- Gillain-Mauffette, A. (2009). Le jeu, une espèce en voie d'extinction? *Revue Préscolaire*, 47(1), 22-51.
- Gilly, M. (1995). Approches socioconstructives du développement cognitif de l'enfant d'âge scolaire. Dans D. Gaonach' et C. E. Golder (dir.), *Manuel de Psychologie pour l'enseignement* (p. 130-167). Paris : Hachette.
- Girolametto, L. (1997). Development of a parent report measure for profiling the conversational skills of preschool children. *American journal of Speech –Language Pathology*, 6 (4), 33.
- Glover, A. (1999). The role of play in the development and learning. Dans E. Dau (dir.), *Child' s play. Revisiting play in early childhood settings* (p.5-15). Sydney, Australie : MacLennan Pretty.
- Goelman, H., Doherty, G., Lero, D., LaGrange, A. et Tougas, J. (2000). *Caring and learning environments : Quality in child care centres across Canada. You bet I care!* Guelph, Canada : University of Guelph, Centre for Families Work and Well-Being.
- Goelman, H., Forer, B., Kershaw, P., Doherty, G., Lero, D. et LaGrange, A. (2006). Towards a predictive model of quality in Canadian child care centers. *Early Childhood Research Quarterly*, 21(3), 280-295.
- Gouvernement du Québec. (1997). Programme éducatif des centres de la petite enfance. Québec : Publications du Québec, Ministère de l'emploi, de la solidarité sociale et de la famille.
- Gouvernement du Québec. (2007). *L.R.Q. Règlement sur la contribution réduite. Loi sur les centres de la petite enfance et autres services de garde à l'enfance*. Récupéré le 18 juin 2007 de http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=3&file=/C_8_2/C8_2R3.htm
- Gouvernement du Québec. (2007). *Accueillir la petite enfance. Le programme éducatif des services de garde du Québec* (mise à jour). Québec : Ministère de la Famille et des Aînés.
- Harnois, I. (2007). *La qualité de la relation adulte-enfant en pouponnière : une approche descriptive*, Thèse de doctorat, Québec, Canada : Université Laval.
- Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M., Berk, L. et Singer, D. (2009). *A mandate for playfullarning in preschool: Presenting the evidence*. New York : Oxford University Press.

- Howes, C., Burchinal, M., Pianta, R., Bryant, D., Early, D., Clifford, R. et Barbarin, O. (2008). Ready to learn? Children's pre-academic achievement in pre-kindergarten programs. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(1), 27-50.
- Johnson, J. E., Christie, J. F. et Yawkey, T. D. (2005). *Play and early childhood development*. New York, NY : Pearson Educational.
- Jung, J. (2013). Teachers' roles in infants' play and its changing nature in a dynamic group care context. *Early Childhood Research Quarterly*, 28, 187-198
- Karpov, Y. V. (2005). *The Neo-Vygotskian Approach to Child Development*. New York, NY : Cambridge University Press.
- Lemay, L. et Bigras, N. (2012). *Les facteurs associés à la qualité des processus en service de garde : Mise en relation entre les résultats de Grandir en Qualité 2003 et les écrits publiés entre 2001 et 2011* [Document non publié]. Québec : Ministère de la Famille et des Aînés.
- Lemire, J., Bigras, N. et Eryasa, J. (2011). L'échange de connaissances en petite enfance, état des lieux. Dans N. Bigras et C. Bouchard (dir.). *L'échange de connaissances en petite enfance. Comment mettre à profit l'expertise des chercheurs et des praticiens?* (p. 9-32). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Leviten-Reid, C. (2010). Organizational form, parental involvement, and quality of care in child day care centers. *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*, 41(1), 36-57.
- McMullen, M. B. et Alat, K. (2002). Education matters in the nurturing of the beliefs of preschool caregivers and teachers. *Early Childhood Research & Practice*, 4(2), 25.
- Mill, D. et Romano-White, D. (1999). Correlates of affectionate and angry behavior in child care educators of preschool-aged children. *Early Childhood Research Quarterly*, 14(2), 155-178.
- Miller, E. et Almond, J. (2009). *Crisis in the Kindergarten: Why Children Need to Play in School*. Maryland : Alliance for Childhood.
- Ministère de la Famille et des Aînés. (2011). *Nombre de services de garde et de places sous permis*. Récupéré le 13 septembre 2011 de http://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/places_0.pdf
- OCDE. (2007). *Petite enfance, grands défis II. Éducation et structures d'accueil*. Paris : Éditions OCDE.
- Park, Y. et Jacobs, R. L. (2008, mois). *Transfer of training : Interventions to facilitate transfer of training based on time and role perspectives*. Communication présentée à l'Academy of Human Resource Development International Research Conference in the Americas, Panama City, FL.
- Piaget, J. et Cartalis, E. (1967). *Le jugement et le raisonnement chez l'enfant* (Vol. 2). Neuchâtel, Suisse : Delachaux et Niestlé.
- Piaget, J. (1978). *La Psychologie de l'intelligence*. Paris : Armand Colin.
- Samuelsson, I. P. et Carlsson, M. A. (2008). The playing learning child: Towards a pedagogy of early childhood. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(6), 623-641.
- Sandberg, A. et Pramling-Samuelsson, I. (2005). An interview study of gender difference in preschool teachers' attitudes toward children's play. *Early Childhood Education Journal*, 32(5), 297-305.
- Sandseter, E. B. H. (2012). Restrictive safety or unsafe freedom? Norwegian ECEC practitioners' perceptions and practices concerning children's risky play. *Child Care in Practice*, 18(1), 83-101.
- Shonkoff, J. P. et Phillips, D. A. (2000). *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*. Washington, DC : National Academy.

- Statistique Canada. (2011). *Les lignes de faible revenu, 2011-2012* (Publication no 75F0002M au catalogue-N.002). Repéré à <http://www.statcan.gc.ca/pub/75f0002m/75f0002m2013002-fra.pdf>
- Tamis-LeMonda, C. S., Shannon, J. D., Cabrera, N. J. et Lamb, M. E. (2004). Fathers and mothers at play with their 2- and 3-year-olds: Contributions to language and cognitive development. *Child Development*, 75(6), 1806-1820.
- Vygotski, L. S. (1978). *Mind in Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wechsler, D. (2002). *Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence™ Third Edition (WPPSI™-III)*. Sydney, NSW: Pearson.
- Wishard, A. G., Shivers, E. M., Howes, C. et Ritchie, S. (2003). Child care program and teacher practices: Associations with quality and children's experiences. *Early Childhood Research Quarterly*, 18(1), 65-103.

JEU ET APPRENTISSAGE A LA MATERNELLE : DES FINALITES A L'INTERVENTION

Serge J. Larivée¹, Johanne Bédard², François Larose² et Bernard Terrisse³

¹Université de Montréal, ²Université de Sherbrooke et ³Université du Québec à Montréal

Résumé. Le jeu apparaît être un moyen privilégié par l'enfant d'âge préscolaire pour s'approprier la réalité, structurer sa pensée, construire ses connaissances, etc. Par conséquent, jeu, développement et apprentissage sont indissociables. Cependant, avec les récents changements apportés dans les programmes éducatifs au préscolaire (Gouvernement du Québec, 2001, 2007) et la pression exercée par plusieurs parents à ce que l'enfant réalise davantage d'exercices ou d'apprentissages de type scolaire, il devient pertinent de s'interroger sur la place du jeu en classe maternelle, notamment en matière de finalités, d'intentions et d'intervention. Ainsi, qu'en est-il du jeu à la maternelle? Les enseignants sont-ils bien formés pour instaurer des situations d'apprentissage en contextes ludiques qui tiennent compte des réalités des jeunes enfants et du programme d'éducation préscolaire? Quelles sont les principales intentions éducatives des enseignants à l'égard du jeu et des apprentissages? Sont-elles cohérentes avec leurs interventions? Dans ce texte, nous traiterons de ces questions et discuterons, d'une part, de la formation initiale des enseignants de maternelle qui s'inscrit au Québec dans un programme mettant davantage l'accent sur l'intervention au primaire qu'au préscolaire et, d'autre part, des résultats d'une recherche menée auprès d'enseignants de maternelle, notamment sur leurs représentations à l'égard des finalités, des intentions et des pratiques éducatives.

Mots-clés: maternelle, jeu, développement, apprentissage

Introduction

Au Québec, la classe maternelle a un statut bien particulier. Elle est rattachée physiquement à l'école primaire et administrativement au système scolaire (le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport), mais ses fondements épistémologiques et ses principes d'intervention (Gouvernement du Québec, 2001) sont davantage en continuité avec ceux du programme éducatif des milieux de garde (Gouvernement du Québec, 2007) qui relèvent du ministère de la Famille. Aussi, bien que ses orientations privilégient l'apprentissage par le jeu, tout comme dans les milieux de garde, la préparation à la scolarisation semble occuper une plus grande place. Ce faisant, la classe maternelle occupe une place mitoyenne entre les milieux de garde et la première année du primaire, ce qui entraîne un certain flou quant à l'importance à accorder au jeu et aux apprentissages préparatoires à la scolarisation dans les interventions éducatives. C'est aussi ce qui nous a amené à émettre l'hypothèse que « au regard de leur formation portant davantage sur l'enseignement primaire que sur l'éducation préscolaire, les enseignants en maternelle priorisent des activités de type scolarisant dans lesquelles le jeu devient le prétexte aux apprentissages plutôt que l'objet premier du contexte

d'intervention » (Larivée et Terrisse, 2010, p. 87). Mais qu'en est-il de la formation des enseignants au préscolaire à l'égard du jeu et de l'intervention éducative?

La formation des enseignants à la maternelle

Les recherches menées sur les services d'éducation préscolaire sur le plan international montrent que ceux-ci, bien qu'ils partagent plusieurs points communs, varient d'un pays à l'autre selon certaines caractéristiques (âge de l'enfant, durée de l'intervention, etc.) (Organisation de coopération et de développement économique, 2001). Cependant, l'analyse des facteurs explicatifs de leur qualité identifie un point commun : la formation des intervenants. À cet égard, Saracho et Spodek (2007) soulignent que la qualité et le niveau de formation des enseignants au préscolaire influenceraient de manière importante l'efficacité et la cohérence de l'intervention éducative (Bédard, 2002). Dès lors, il devient pertinent d'observer ce qu'il en est de la formation des enseignants au préscolaire.

Le baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire

Au Québec, les enseignants au préscolaire détiennent généralement un baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire. Ils sont donc formés dans un programme principalement orienté vers la préparation à l'enseignement au primaire puisque très peu de cours de ce programme portent spécifiquement sur le préscolaire, soit environ 2 à 4 selon les universités (Larivée, 2004). De plus, la réalisation d'un stage dans une classe de maternelle n'est pas nécessairement obligatoire selon les universités. Par ailleurs, étant donné le moins grand nombre de postes disponibles au préscolaire dans les écoles, comparativement aux postes disponibles au primaire, combiné au fait que la majorité des futurs enseignants ait davantage un intérêt pour le primaire que pour le préscolaire, il n'est pas surprenant de constater que le préscolaire occupe une place marginale dans la formation. Ce faisant, il importe de veiller à ce que la spécificité de l'éducation préscolaire soit préservée, notamment en matière d'orientations, de valeurs et de principes d'intervention. À cet égard, un des principes d'intervention qui est central dans le programme d'éducation préscolaire est le jeu (Gouvernement du Québec, 2001). Cependant, considérant le peu d'activités de formation à l'intervention au préscolaire dans la formation initiale, nous pouvons nous questionner sur l'interprétation qui en est faite par les futurs enseignants et, surtout, quelle est la place qu'occupe le jeu dans la pratique des enseignants en exercice.

L'intervention éducative à la maternelle

Depuis sa création, la maternelle s'est vue confier une mission d'éducation plutôt que de scolarisation¹ (Gouvernement du Québec, 1981, 1997, 2001). À ses débuts, le programme reposait sur trois objectifs principaux : 1) apprendre à se connaître et à s'estimer; 2) apprendre à vivre en relation avec les autres; 3) apprendre à interagir avec l'environnement (Gouvernement du Québec, 1981, 1997) et adoptait principalement un mandat de socialisation (Roberge, 1991). L'intervention éducative visait ainsi le développement global de l'enfant et la préparation à la 1^{re} année du primaire,

¹ La *scolarisation* (ou *scolariser*) fait ici référence aux apprentissages de type scolaire (préparatoires à la 1^{re} année du primaire ou non) qui s'inscrivent dans des interventions reposant sur un enseignement systématique.

mais en se centrant presque exclusivement sur les aspects relationnels et fonctionnels plutôt que cognitifs (Morin, 2007). La dernière version du programme d'éducation préscolaire (Gouvernement du Québec, 2001) est relativement en continuité avec les versions précédentes. Elle prend d'abord appui sur un triple mandat, soit « faire de la maternelle un rite de passage qui donne le goût de l'école; favoriser le développement global de l'enfant en le motivant à exploiter l'ensemble de ses potentialités; et jeter les bases de la scolarisation, notamment sur le plan social et cognitif, qui l'inciteront à continuer à apprendre tout au long de sa vie » (p. 52). L'intervention éducative vise à organiser et à faire vivre des activités qui respectent le rythme et les intérêts des enfants afin que ceux-ci aient du plaisir et le goût de venir à l'école. Aussi, les activités doivent être équilibrées afin de favoriser le développement des potentialités de l'enfant sur les plans moteur, affectif, social, langagier, cognitif et méthodologique. Enfin, dans le but de préparer l'enfant à la transition à la 1^{re} année du primaire, des activités d'éveil et de sensibilisation aux disciplines sont réalisées. Enfin, la maternelle ne se veut pas « scolarisante » dans le sens qu'elle ne repose pas sur des activités d'enseignement systématique; le jeu comme contexte d'intervention et d'apprentissage demeure la priorité.

Jouer et apprendre ou apprendre en jouant?

D'une manière générale, le recours au jeu en classe maternelle apparaît comme allant de soi pour la plupart des adultes. Certains affirment même que le jeu est nécessaire au bien-être, au développement et aux apprentissages de l'enfant (Wood, 1999), voire qu'il est le travail de celui-ci (Château, 1967). Cependant, l'intention derrière le jeu n'est pas toujours claire, ce qui met parfois le travail et le jeu en opposition (Brogère, 2005; Howard, Jenvey et Hill, 2006). Ainsi, le jeu peut être vu comme une activité ludique pouvant favoriser les apprentissages, mais aussi comme une activité sérieuse (Caillois, 1967; Jullemier, 1989) ciblant des apprentissages précis.

Malgré ces différences, l'un des intérêts du jeu, particulièrement en contexte scolaire, est qu'il suscite le désir et le plaisir d'apprendre (Howard, Jenvey et Hill, 2006). Il faut cependant être prudent dans son utilisation, car il ne suffit pas que des adultes nomment une activité "jeu" pour qu'elle soit motivante et amusante pour les enfants (Brogère, 2005) ou initié par lui. À cet égard, Howard, Jenvey et Hill (2006), qui ont étudié les représentations d'enfants sur le jeu, mentionnent que ceux-ci associent le jeu au plaisir, à l'absence d'intervention de l'enseignant ou de buts prédéterminés, à la présence des pairs (lors de jeux parallèles ou coopératifs), au fait qu'une activité se joue par terre plutôt que sur une table. Ces résultats sont en continuité avec ceux d'autres chercheurs qui ont caractérisé ainsi le jeu : le libre choix des joueurs, le contrôle de l'activité principalement assumé par les participants, la flexibilité au cours de l'activité, la futilité du jeu, etc. (Brogère, 1997, 2005; Caillois, 1967; Smith et Vollstedt, 1985). Les enfants perçoivent donc davantage le jeu comme une activité libre (plutôt que dirigée) n'ayant pas d'objectifs d'apprentissage. Ces résultats mettent en évidence l'importance du choix des dispositifs pédagogiques par les enseignants ainsi que leur adhésion à un type d'approche plutôt *développementale* ou *scolarisante*. Il soulève aussi la question de la place à accorder au jeu libre et spontané de l'enfant comparativement à celle des activités d'apprentissage structurées ou plus systématisées? À la lumière de l'ensemble des éléments précédemment évoqués, nous nous sommes interrogés à propos des représentations des enseignants

au préscolaire sur le jeu, des finalités de la maternelle et des dispositifs pédagogiques préconisés. C'est ce qui nous a menés à poser les trois questions de recherche suivantes :

- 1) Quelles sont les représentations des enseignants au préscolaire à l'égard, d'une part, des finalités de la maternelle et, d'autre part, des fonctions et du rôle du jeu?
- 2) Quels sont les dispositifs pédagogiques mis en place par les enseignants au préscolaire?
- 3) Sont-ils cohérents avec les finalités du programme d'éducation préscolaire du MÉLS et les fonctions et rôle du jeu?

Éléments méthodologiques

Pour tenter de répondre à ces questions de recherche, nous avons réalisé une enquête auprès d'enseignants au préscolaire (Bédard, Larose, Terrissee et Larivée, 2003-2006). Nous présentons la démarche suivie ainsi que les résultats dans les paragraphes qui suivent.

Les participants

L'enquête a été menée auprès de 216 enseignants au préscolaire. La majorité intervenait en maternelle 5 ans (92,6 %), les autres en maternelle 4 ans (2,8%), en maternelle 4-5 ans (4,2%) ou en classe d'accueil (0,4%). La majorité des répondants possède plusieurs années d'expérience en enseignement; 32,1 % ont entre 11 et 20 ans d'expérience tandis que 43,3 % en ont plus de 20 ans. Près de la moitié d'entre eux (47,4 %) ont plus de dix années d'expérience au préscolaire. En ce qui concerne le milieu socioéconomique de provenance des élèves, 17,3 % des répondants ont mentionné que plus de la moitié de leurs élèves sont issus de milieux défavorisés. C'est notamment le cas des enseignants en maternelle 4 ans, notamment en raison de la situation géographique de ce type de classes (milieu défavorisé).

L'instrument de collecte de données

L'instrument de collecte de données utilisé est un questionnaire d'enquête. Il compte 41 questions et il est divisé en neuf sections : 1) les renseignements sociodémographiques; 2) le curriculum; 3) les fondements théoriques des pratiques enseignantes; 4) le jeu en tant que contexte d'apprentissage; 5) l'intervention éducative; 6) la représentation de la défavorisation socioéconomique; 7) la description des pratiques éducatives; 8) l'évaluation à l'éducation préscolaire; 9) la collaboration avec les parents. Dans ce texte, seulement les réponses aux questions 11 et 12 sur les finalités de la maternelle (section 2), 15, 16 et 17 sur les fonctions et le rôle du jeu (section 4) et 34 sur les dispositifs pédagogiques (section 7) sont analysées et présentées.

Les résultats

Les résultats sont présentés selon les trois thèmes ciblés, soit les finalités de la maternelle; les fonctions et le rôle du jeu ainsi que son intégration dans l'enseignement; les dispositifs pédagogiques.

Les finalités de la maternelle

En ce qui concerne les finalités de la maternelle, plus particulièrement sur la scolarisation des élèves, la question 11 (*Selon votre lecture du curriculum, la maternelle vise-t-elle à scolariser ou non le*

jeune élève?) abordait directement le sujet. Les résultats montrent qu'un peu plus de la moitié des répondants considère les finalités curriculaires de la maternelle comme étant scolarisantes (oui : 56,3%; non : 43,7%).

À la question 12 (*Qualifieriez-vous votre pratique à la maternelle de scolarisante ou de non scolarisante? Veuillez expliquer votre réponse*), une proportion encore supérieure (oui : 65,1%; non : 34,9%) considère leurs propres pratiques comme étant scolarisantes (notamment tous ceux qui ont répondu positivement à la question 11). Il apparaît donc que les enseignants jugent majoritairement leurs pratiques comme étant scolarisantes, ce qui est cohérent avec les réponses données à la question 11. Il importe cependant de vérifier la définition qu'ils donnent au terme « scolarisante ». Selon le discours des enseignantes à la question ouverte, les enseignants ont répondu que c'est initier les élèves (éveil à la musique, à la lecture, aux arts, à l'éducation physique, etc.), les stimuler, les sensibiliser, leur apprendre à vivre en relation. C'est aussi l'apprentissage des lettres et des chiffres. *Scolariser*, c'est favoriser le développement et l'épanouissement de l'enfant.

Les fonctions et le rôle du jeu ainsi que son intégration dans l'enseignement

En ce qui concerne les fonctions et le rôle du jeu ainsi que son intégration dans l'enseignement, trois questions étaient posées (questions 15-16-17).

À la question 15 (*Quelles sont, selon vous, les fonctions du jeu par rapport au développement de l'enfant?*), l'analyse du discours montre que le jeu est primordial à la maternelle. Il a pour principales fonctions de favoriser l'apprentissage, les relations entre les enfants et la motivation comme l'illustrent les réponses suivantes des répondants :

a) Le jeu favorise l'apprentissage et le développement de l'enfant :

« Le jeu est une façon d'apprendre » (E2); « Le jeu contribue au développement global de l'enfant » (E66); « Le jeu est un outil qui permet à l'enfant d'apprendre » (E69); « Il apprend tout en s'amusant » (E179).

b) Le jeu favorise les relations entre les enfants :

« Le jeu lui permet de s'exprimer, d'interagir avec les autres » (E123); « ... à gérer des conflits, à s'exprimer, à écouter, à réfléchir, à tenir compte de l'autre » (E135); « ... à interagir et à résoudre des conflits » (E207).

c) Le jeu favorise la motivation de l'enfant :

« Avec le jeu, on capte l'attention, on développe l'intérêt » (E213); « Le jeu motive l'enfant à atteindre un but » (E69); « C'est donc facile, par le jeu, de s'assurer de l'implication de l'enfant » (E12); « ... moteur et stimulateur de l'intérêt » (E155).

L'analyse des réponses à cette question selon le nombre d'années d'expérience montre que les enseignants qui ont peu d'expérience au préscolaire (particulièrement ceux ayant moins de deux années d'expérience) ont une idée moins précise des fonctions du jeu.

Pour ce qui concerne le rôle du jeu (Question 16 : *Quel est le rôle du jeu en maternelle?*), les répondants lui attribuent plusieurs rôles, soit d'apprentissage, de motivation et de socialisation. Ils affirment toutefois clairement que le jeu est primordial à la maternelle. Des différences apparaissent cependant selon l'âge des répondants. En effet, les enseignants ayant plus de 50 ans accordent principalement un rôle sur le plan des apprentissages, notamment dans l'acquisition de nouvelles connaissances. Ils soulignent aussi que le jeu sert à susciter l'intérêt de l'enfant. Les enseignants âgés entre 41 et 50 ans considèrent aussi que le jeu a un rôle important sur le plan des apprentissages. Toutefois, ils le décrivent davantage comme un outil pédagogique favorisant les interactions. Pour cette catégorie de répondants, le jeu permet à l'enfant de découvrir son environnement, de manipuler, de partager ses expériences, donc d'être en interaction avec ses pairs et d'apprendre à vivre en société. Pour les enseignants ayant entre 31 et 40 ans, le jeu permet d'apprendre en s'amusant, de s'exprimer, de développer ses habiletés à interagir avec ses pairs et de les respecter, de faire des expériences, de socialiser et de développer sa créativité. En outre, cette catégorie de répondants, comme celle des 41 à 50 ans, perçoit le jeu comme un outil de socialisation. Enfin, pour les enseignants âgés de moins de 30 ans, leur représentation du rôle du jeu ne montre pas de tendance claire comparativement aux enseignants des autres groupes d'âge. Ils précisent, d'une façon générale, que le jeu est un moyen privilégié de développement des compétences, d'observation des comportements sociaux, du degré de maturité et des attitudes face à l'apprentissage.

En ce qui a trait à l'intégration du jeu dans l'intervention (Question 17 : *Veillez préciser comment vous intégrez le jeu dans votre enseignement*), les réponses des répondants permettent d'illustrer comment le jeu prend forme dans leur classe. Ainsi, sans parler spécifiquement du jeu symbolique, ils ont principalement fait référence aux jeux libres, dirigés, individuels, coopératifs, etc., qui sont intégrés dans la routine quotidienne, notamment dans les ateliers, les coins, les projets et les situations d'apprentissage.

L'analyse du discours des enseignants au regard de cet objet fait cependant ressortir que les enseignants qui ont plus de 20 ans d'expérience laissent une assez grande place aux choix des enfants :

- Périodes de jeux libres où l'enfant choisit ce qu'il fait, c'est l'occasion de l'observation. Durant le jeu, les enfants ont à jouer (ou à travailler selon certains) ensemble à construire les blocs, à imaginer et à créer (maison ou marionnette), à interagir de façon harmonieuse (jeux de table).
- Les enfants peuvent choisir des projets et l'enseignant aide à la réalisation.
- Par ateliers libres (chansons) et ateliers – défis.
- Pour concrétiser les concepts à apprendre, l'enfant doit savoir manipuler pour trouver sa solution.

Les enseignants qui ont entre 11 et 20 ans d'expérience mettent davantage en évidence les types ou formes de jeu :

- Ça peut prendre différentes formes : fabriquer un matériel, lire une histoire, apprendre une chanson.
- Dans les activités de plaisir de groupe; jeux coopératifs; jeux de rôle.
- La plupart des activités commencent par un déclencheur ludique, elles comportant des règles qui s'apparentent à celles d'un jeu ou font appel à une certaine forme de compétition pour trouver un gagnant.

Pour leur part, les enseignants qui ont entre 7 et 10 ans d'expérience intègrent le jeu pour le développement de compétences ou à des fins d'apprentissage :

- Dans l'apprentissage de la phonologie des nombres, des notions, des divers concepts mathématiques, danse, chansons.
- Jeux spécifiques au développement des compétences : jeux du langage.
- Activités ludiques intégrées à un apprentissage.
- En atelier dans nos routines.

Les enseignants qui ont entre 2 et 6 ans d'expérience en parlent en matière d'organisation de l'environnement éducatif :

- Il y a les coins, les divers jeux de société.
- Le jeu est continuellement présent en classe et accessible aux enfants. Il fait partie de la majorité des activités en classe.

Enfin, pour ceux qui ont moins de 2 ans d'expérience, les réponses sont plus diversifiées :

- Par des périodes de jeux libres, de jeux dirigés, par les ateliers proposés, les activités motrices et les causeries.
- Tout jeu a un objectif et un thème précis.

Les dispositifs pédagogiques

Lorsqu'interrogés sur les dispositifs pédagogiques qu'ils utilisent (Q34 : [...] *Veillez cocher le choix qui correspond davantage à votre pratique*), les enseignants mentionnent avoir recours à des dispositifs pédagogiques variés parmi ceux qui leur ont été présentés (cf. tableau 1). Le jeu en tant que contexte d'apprentissage est celui qui est le plus privilégié, et ce, par l'ensemble des répondants. Il est notamment « souvent » ou « toujours » utilisé pour 96,2% d'entre eux, seuls 8 répondants (3,8%) soulignent y avoir recours qu'occasionnellement.

Tableau 1: Les dispositifs pédagogiques mis en place par les enseignants*

Contextes, approches, démarches et stratégies	Jamais	À l'occasion	Souvent	Toujours	Total
	Nb %	Nb %	Nb %	Nb %	Nb %
La collaboration	0 0	29 13,9	144 68,9	36 17,2	209 100
Le jeu en tant que contexte d'apprentissage privilégié	0 0	8 3,8	100 46,9	105 49,3	213 100
L'approche par problème	3 1,4	109 51,9	90 42,9	8 3,8	210 100
La démarche scientifique	6 2,8	129 60,3	77 36,0	2 0,9	214 100
La démarche de création	3 1,4	36 16,9	152 71,4	22 0,3	213 100
La démarche de résolution de problèmes	1 0,5	76 35,7	116 54,5	20 9,4	213 100
La réflexion sur l'action comme stratégie cognitive	3 1,4	78 36,6	118 55,4	14 6,6	213 100
La recherche d'informations sur internet	65 30,4	126 58,9	22 10,3	1 0,5	214 100
Réalisation de projets (individuel, en équipe ou collectif)	2 0,9	59 27,7	128 60,1	24 11,3	213 100

* Les couleurs utilisées pour les colonnes visent à mettre en évidence les aspects suivants : 1^{re} colonne : plus la couleur est foncée, plus l'item est privilégié comme dispositif pédagogique. 2^e-3^e colonnes « jamais » et « à l'occasion » (bleu pâle) = moins important; les colonnes « souvent » et « toujours » (bleu foncé) = plus important.

Divers types de jeu sont utilisés par les enseignants (cf. tableau 2). Le recours à l'enseignement magistral et au travail individuel (utilisation de feuilles d'exercice) sont peu favorisés. Des différences significatives apparaissent en ce qui concerne les enseignants qui ont plus de 20 ans d'expérience. Ceux-ci ont plus souvent recours que leurs collègues à l'organisation de séquences de jeux libres à l'intérieur ($L^2 = 15,81$ [6]; $p < 0,015$; $V = 0,201$; $p < 0,009$). Par ailleurs, les enseignants qui ont entre 11 et 20 ans d'expérience mettent en place plus souvent que leurs collègues des jeux dirigés en équipe, à l'intérieur ($L^2 = 21,90$ [9]; $p < 0,009$; $V = 0,201$; $p < 0,002$) et recourent systématiquement à des contextes favorisant la collaboration ($L^2 = 15,18$ [6]; $p < 0,019$; $V = 0,189$; $p < 0,021$).

Tableau 2: Les types d'activité mis en place par les enseignants*

Types d'activités	Jamais	À l'occasion	Souvent	Toujours	Total
	Nb %	Nb %	Nb %	Nb %	Nb %
Jeux libres à l'intérieur (en solo, en dyade ou en équipe)	- 0,0	15 7,1	107 50,4	90 42,5	212 100
Jeux extérieurs (en solo, en dyade ou en équipe)	1 0,5	74 34,9	95 44,8	42 19,8	212 100
Jeux dirigés en grand groupe à l'intérieur	- 0,0	61 28,9	118 55,9	32 15,2	211 100
Jeux dirigés en équipe à l'intérieur	3 1,4	94 44,3	100 47,2	15 7,1	212 100
Temps pour le repos (sieste ou autre technique de détente)	1 0,5	60 28,3	65 30,7	86 40,5	212 100
Causerie en grand groupe	- 0,0	23 10,8	77 36,2	113 53,0	213 100
Ateliers non dirigés	9 4,2	38 17,9	108 50,7	58 27,2	213 100
Ateliers dirigés	1 0,5	24 11,2	119 55,6	70 32,7	214 100
Travail en équipe	1 0,5	88 41,1	110 51,4	15 7,0	214 100
Période d'enseignement magistral	26 12,3	145 68,7	37 17,5	3 1,5	211 100
Travail individuel à l'aide de feuilles d'exercices (manuel, ...)	15 7,1	123 58,3	66 31,3	7 3,3	211 100

* Les couleurs utilisées pour les colonnes visent à mettre en évidence les aspects suivants : 1^{re} colonne : plus la couleur est foncée, plus l'item est privilégié comme types d'activités. 2^e-3^e colonnes « jamais » et « à l'occasion » (bleu pâle) = moins important; les colonnes « souvent » et « toujours » (bleu foncé) = plus important.

Discussion des résultats

Comme pour la présentation des résultats, la discussion portera sur les trois thèmes ciblés, soit les finalités de la maternelle; les fonctions et le rôle du jeu ainsi que son intégration dans l'enseignement; les dispositifs pédagogiques.

Les finalités de la maternelle

Quoique leur formation soit davantage orientée sur l'enseignement au primaire que sur l'intervention au préscolaire, les représentations des enseignants à l'égard des finalités de la maternelle sont cohérentes avec le programme d'éducation préscolaire (Gouvernement du Québec, 2001). Alors que nous aurions pu penser constater une utilisation fréquente d'un matériel semblable à celui utilisé pour l'enseignement au primaire (feuilles d'exercices, programmes d'entraînement, etc.), notamment parce que la moitié des enseignants ont affirmé avoir des pratiques scolarisantes, ce n'est pas ce que les répondants ont affirmé. En effet, ils ont révélé mettre en place des activités misant sur l'éveil aux disciplines et la préparation à la scolarisation dans le but d'une préparation à la transition à la 1^{re} année (6 ans) plutôt que sur un enseignement systématique de contenus disciplinaire.

Les fonctions et le rôle du jeu

Le jeu est primordial à la maternelle et il s'inscrit dans des activités visant le développement de l'enfant. Trois rôles principaux sont associés au jeu, soit pour l'apprentissage, la motivation et la socialisation (communiquer et interagir avec les autres, s'affirmer, résoudre des conflits, construire ses connaissances, etc.

Les dispositifs pédagogiques

Le jeu est le contexte d'apprentissage privilégié par les répondants. L'importance qu'ils accordent à la collaboration et au jeu est nettement illustrée dans les types d'activités identifiés comme étant souvent ou toujours mis en place. Les enseignants ont peu recours à des activités de type « scolaire », tels l'enseignement magistral et l'utilisation de feuilles d'exercices.

Des différences entre les représentations des enseignants apparaissent selon leur âge ou leur degré d'expérience.

Plus les enseignants participant à l'étude avancent en âge ou en expérience (ce qui coïncide habituellement), plus leurs représentations et leurs pratiques se précisent et se caractérisent. Parallèlement, le discours des enseignants novices est plus général ou imprécis et témoigne d'un manque d'expérience. Ceci met en évidence les limites de la formation théorique et l'importance d'avoir recours à des maîtres de stage chevronnés et compétents.

Conclusion

Les résultats de la recherche que nous avons présentés ont mis en lumière, d'une part, la place du jeu et des apprentissages à la maternelle et, d'autre part, les finalités, les intentions et les interventions des enseignants québécois. Contrairement à notre hypothèse de départ à l'effet que les enseignants en maternelle prioriseraient des activités de type scolarisant dans lesquelles le jeu serait davantage un prétexte aux apprentissages que l'objet premier de leur contexte d'intervention, il apparaît que les représentations et les pratiques des enseignants sont, globalement, assez cohérentes avec le programme de formation à l'éducation préscolaire. En effet, bien qu'environ la moitié de ceux-ci affirment que la maternelle vise la scolarisation, les exemples donnés quant à leurs interventions auprès des enfants (les stimuler, les sensibiliser, leur apprendre à vivre en relation, etc.)

montrent que leurs pratiques ne misent pas sur un enseignement systématique de contenus disciplinaires. En contrepartie, des variations apparaissent quant aux représentations des enseignants sur les rôles et fonctions du jeu, celles-ci étant moins précises en début de carrière. Bien que ces résultats puissent être rassurants quant aux pratiques des enseignants au préscolaire, il demeure important de poursuivre l'amélioration de la formation des enseignants au préscolaire ainsi que l'arrimage des transitions (milieux de garde-maternelle ainsi que maternelle-1^{re} année du primaire) afin de maximiser la continuité éducative et le respect des mandats respectifs.

Références

- Bédard, J. (2002). *Fondements et perspectives de l'éducation préscolaire au Québec : pédagogie en contexte ludique*. Thèse de doctorat inédite. Fribourg, Suisse : Université de Fribourg.
- Bédard, J., Larose, F., Terrisse B. et Larivée S. J. (2003-2006). *Effets des modèles d'intervention éducative et des représentations des finalités de l'éducation préscolaire ainsi que de la défavorisation socioéconomique des élèves sur les pratiques d'enseignantes et d'enseignants de maternelle au Québec*. Conseil de recherche en sciences humaines du Canada (CRSH).
- Brougère, G. (1997). Jeu et objectifs pédagogiques. Une approche comparative de l'éducation préscolaire. *Revue française de pédagogie*, 119, 47-56.
- Brougère, G. (2005). *Jouer/Apprendre*. Paris : Economica.
- Caillois, R. (1967). *Les jeux et les hommes*. Paris : Gallimard.
- Château, J. (1967). *L'enfant et le jeu*. Paris : Éditions du Scarabée.
- Gouvernement du Québec (1981). *Programme d'éducation préscolaire du Québec*. Québec : Ministère de l'Éducation du Québec.
- Gouvernement du Québec (1997). *Éducation préscolaire : programme*. Québec : Ministère de l'Éducation du Québec.
- Gouvernement du Québec (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire, enseignement primaire*. Québec : Ministère de l'Éducation, Direction de la formation générale des jeunes.
- Gouvernement du Québec (2007). *Accueillir la petite enfance. Le programme éducatif des services de garde du Québec. Mise à jour*. Québec : Ministère de la famille et des Aînés.
- Howard, J. H., Jenvey, V. et Hill, C. (2006). Children's categorization of play and learning based on social context. *Early Child Development and Care*, 176(3-4), 379-393.
- Jullemier, G. (1989). *Jouer, c'est sérieux. Des activités mathématiques dès l'âge de trois ans*. Paris : Hachette.
- Larivée, S.J. (2004). *Les compétences professionnelles attendues des éducatrices et des enseignantes intervenant auprès d'enfants d'âge préscolaire (4-6 ans)*. Thèse de doctorat inédite. Montréal, QC : Université du Québec à Montréal.
- Larivée, S.J. et Terrisse, B. (2010). Jeu et apprentissage à la maternelle : entre finalités, intentions et pratiques éducatives. Dans J. Bédard et G. Brougère (dir.), *Jeu et apprentissage : quelles relations?* (p. 83-102). Sherbrooke, Qc : Les éditions du CRP.
- Morin, J. (2007). *La maternelle : histoire, fondements, pratiques*. Boucherville, QC : Gaétan Morin.
- Organisation de coopération et de développement économique. (2001). *Petite enfance, grands défis. Éducation et structures d'accueil*. Paris : OCDE.
- Roberge, M. (1991). *Maternelle socialisante ou scolarisante : recension d'études et d'expériences*. Québec : Centrale de l'enseignement du Québec.

- Saracho, O.N. et Spodek, B. (2007). Early childhood teachers' preparation and the quality of program outcomes. *Early Child Development and Care*, 177(1), 71-91.
- Smith, P. K. et Vollstedt, R. (1985). On defining play: An empirical study of the relationship between play and various play criteria. *Child Development*, 56, 1042-1050.
- Wood, E. (1999). The impact of the National curriculum on play in reception classes. *Educational Research*, 41(1), 11-22.

SITUATION D'APPRENTISSAGE ISSUES DU JEU : FORME SCOLAIRE ET/OU FORME LUDIQUE ?

Krasimira Marinova

Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

Résumé. Le Programme de formation de l'école québécoise (2001) indique que l'enfant s'engage dans des situations d'apprentissage issues du jeu (SAIJ). Forme spécifique au préscolaire, la SAIJ se situe entre le jeu et les activités d'apprentissage. Elle lie la procédure ludique et le contenu cognitif. Cette dualité dans sa nature permet différentes interprétations justifiant un grand éventail de pratiques pédagogiques. On note alors l'absence d'une compréhension commune quant à la nature des SAIJ, laquelle s'observe dans la planification, la conception et le pilotage des SAIJ. Il est donc légitime de se questionner à savoir quelle est leur nature psychologique, comment les SAIJ contribuent au développement global et quels sont les principaux défis des enseignantes dans leur utilisation pédagogique. Nous tenterons donc de proposer une définition descriptive de cette forme d'activité en tenant compte de sa nature ludique et de son contenu cognitif. Tout d'abord, en appliquant le modèle de Brougère, nous analyserons les caractéristiques de la SAIJ, lesquelles la déterminent comme une forme ludique. Ensuite, la question des objectifs pédagogiques susceptibles d'être posés et éventuellement atteints dans une SAIJ sera aussi discutée en tenant compte de la fragilité de la forme ludique. Enfin, nous aborderons le rôle de l'enseignante dans les SAIJ en mettant l'accent sur quelques points délicats : le droit de décision, le contrôle et la gestion de la discipline dans les SAIJ.

Mots clés : situation d'apprentissage issue du jeu, forme ludique, forme scolaire, jeu et apprentissage

Théorie de l'activité : cadre conceptuel d'analyse de la situation d'apprentissage issue du jeu

Leontiev, disciple de Vygotsky et fondateur de la théorie de l'activité, postule que pour s'approprier les objets et les phénomènes créés par la culture, l'homme doit « déployer à leur égard une activité qui reproduit en quelque sorte en elle les traits essentiels de l'activité incarnée, cumulée dans l'objet lui-même » (Leontiev, 2005, p. 9). L'activité est donc considérée comme une structure psychique comprenant le sujet actif, les objets de l'environnement et les autres sujets poursuivant une même finalité. Les différentes activités humaines conduisent à une appropriation de la culture, processus qui « crée chez l'homme de nouvelles attitudes et de nouvelles fonctions intellectuelles » (Leontiev, 2005, p.10). Or, dans la théorie de Leontiev, « le développement est [...] conçu comme le mouvement d'appropriation par l'individu des activités humaines déposées dans le monde de la culture » (Brossard, 1993, p.191). Dans ce processus d'assimilation de la culture, l'individu construit une relation particulière avec son environnement social et physique, relation qu'il maintient et transforme constamment. En ce sens, Leontiev (2005) souligne que l'homme n'est pas seul avec son environnement et que « ses rapports avec le monde sont toujours médiatisés par ses rapports avec les autres hommes » (p.11).

Selon la perspective vygotkienne, à chaque stade du développement, cette relation se traduit par une activité dominante, c'est-à-dire une activité maitresse, qui joue un rôle décisif dans le développement. Rappelons que c'est l'activité qui, selon Leontiev, « donne lieu à des gains développementaux majeurs, établie les bases d'activités subséquentes, conduit à la réaction de nouveaux processus mentaux et à la restructuration des anciens » (Bodrova et Long, 2012, p.147). Même si, de façon générale, toutes les principales activités humaines (jeu, apprentissage, travail) sont simultanément présentes à tous les stades de développement, ce sont les activités maitresses qui « guident en quelque sorte le développement de l'individu [...], tandis que d'autres activités ont une moins grande importance » (Bodrova et Long, 2012, p. 147). Comme nous l'apprend Leontiev, à l'intérieur même de l'activité maitresse naissent d'autres activités qui, à leur tour, deviendront dominantes dans les stades ultérieurs. Toutefois, la nouvelle activité ne surgit pas soudainement avec toute sa structure, mais s'installe subtilement étape par étape, élément par élément (Jacobson et Doronova, 1988). De plus, l'activité maitresse comporte en elle-même des motifs significatifs pour l'individu. Ces motifs propres à l'activité maitresse sont reconduits dans l'activité naissante. Ils sont certes différents des motifs visibles, mais ils sont absolument nécessaires à la réalisation de la nouvelle activité. « Ces motifs, semble-t-il, déterminent pourquoi, pour qui et pour quoi l'homme agit »¹, précisent Jacobson et Doronova (1988, p.31). En effet, un apprenti céramiste qui travaille sous la supervision de son contremaitre est guidé par le motif *d'apprendre* le métier, alors que le motif visible de l'activité est de *produire* un vase. De même, lorsque l'enfant joue à l'épicerie, il est amené à apprendre les différents groupes alimentaires afin de mieux ranger les différents rayons. Bien que l'on voit à la surface de l'activité le motif d'apprendre, le réel motif de l'enfant demeure ludique. Ainsi se réalise le principe de continuité dans les activités psychiques, principe fondamental dans la théorie de l'activité. Nous ne saurions donner une meilleure illustration de cet enchaînement des activités qu'en répétant une évidence : le travail surgit au sein de l'activité d'apprentissage et l'activité d'apprentissage, pour sa part, prend ses racines dans le jeu.

Selon la théorie de Leontiev, le passage du jeu à l'activité d'apprentissage vécu au préscolaire pourrait être considéré comme une expression de la continuité des activités : une nouvelle activité (l'apprentissage) surgit au sein de l'activité maitresse (le jeu). Jacobson et Doronova (1988), s'appuyant sur des recherches menées par les successeurs de Vygotsky, évoquent qu'à cette période de vie existe une activité intermédiaire qui intègre tant des éléments de la structure du jeu que de celle d'apprentissage. On pourrait donc poser l'hypothèse que c'est notamment cette activité intermédiaire qui donne naissance aux SAII. Toujours ancrées dans le jeu, elles conduisent à l'établissement de l'activité d'apprentissage. Alors, sont-elles une forme ludique ou une forme scolaire? Cette question n'est pas orientée en premier lieu vers leur nature psychique; la théorie d'activité est assez explicite à ce sujet. Elle se pose plutôt en matière d'amélioration de processus d'apprentissage et d'enseignement au préscolaire, et ce, dans une perspective développementale. La réflexion qui suit tentera d'apporter des éléments de réponse à cette question : peut-on penser la

¹ Traduction K.M.

SAIJ comme étant simultanément une forme ludique (un jeu ou un moment dans le jeu) et une forme scolaire (une activité d'apprentissage)? Si oui, quelles conditions seraient les plus propices à son développement? Nous tenterons tout d'abord de décrire la SAIJ en tant que forme spécifique générée par le jeu. Nous poursuivrons par une brève comparaison de la situation d'apprentissage traditionnelle et la SAIJ, et ce, dans le but d'identifier les éléments qui les caractérisent comme formes ludiques ou forme scolaires. Nous terminerons en partageant quelques idées concernant les défis d'ordre didactique que l'enseignante doit relever afin d'accompagner les enfants dans leur quête de connaissances, dans une situation d'apprentissage issue du jeu.

Description de situations d'apprentissage issues du jeu

Définition descriptive des situations d'apprentissages issues du jeu

Le *Programme de formation de l'école québécoise* souligne que l'enfant du préscolaire « s'engage dans des situations d'apprentissage issues du monde du jeu » (Ministère de l'Éducation, 2001, p.52). À notre connaissance, aucune définition n'est disponible quant à cette forme d'apprentissage spécifique au préscolaire. Avant même de nous alarmer de ce constat, nous voudrions rappeler que, en ce qui a trait au jeu, « la seule définition légitime ne peut être que descriptive » (Brougère, 2005, p.40). Brougère fait ici référence à Henriot qui pose l'hypothèse qu'il n'existerait pas de référent unique de la notion de jeu. Le jeu ne pourrait ainsi être conçu que comme idée *de* jeu et non comme idée *du* jeu. En d'autres mots, « le jeu est chose dont chacun parle, que tous considèrent comme évidente et que personne ne parvient à définir » (Henriot 1989, p. 11). Si le jeu fait partie des notions difficiles et impossibles à cerner par une définition commune et partagée par tous, il en est de même en ce qui concerne les activités qu'il génère, activités au contenu différent et aux facettes multiples. En revanche, une description de la SAIJ nous permettra de porter un regard éclairé sur la nature de cette forme et d'aborder ses dimensions didactiques.

Nous présenterons maintenant une description des SAIJ, sans avoir la prétention qu'elle soit la seule possible ou la plus complète. Nous considérons les SAIJ comme des structures qui surgissent dans le jeu symbolique, surtout dans sa forme mature, et qui consistent en une recherche intentionnelle de nouvelles connaissances, lesquelles seront nécessaires au déroulement du jeu lui-même. Nous référant à la théorie de l'activité de Leontiev, l'apparition des SAIJ serait un indice que les bases d'une nouvelle activité (activité d'apprentissage) sont en train de se bâtir au sein de l'activité maitresse (le jeu). Du point de vue didactique, les SAIJ pourraient être décrites comme étant « des activités spontanées des enfants ou indirectement initiées par l'enseignante qui, tout en poursuivant un objectif pédagogique, se déroulent dans le jeu et selon sa logique » (Marinova, 2011, p.5). Il importe de souligner que les SAIJ sont considérées comme des moments plus au moins longs dans le jeu et non pas comme ses dérivés. Elles surgissent lorsque le développement du scénario et l'imagination conduisent les enfants à une zone de la réalité dont ils ont peu ou pas de connaissances. En ce sens, rappelons que le jeu symbolique est une création originale, mais toujours inspirée par la réalité. Alors, lorsque le jeu rencontre une réalité peu ou pas connue, un besoin de nouveaux savoirs se fait sentir. À ce moment, les connaissances agissent comme des briques dans la construction du jeu. Un choix s'impose ainsi : soit on abandonne le jeu, faute de briques, soit on va en chercher. Cette recherche de

connaissances est intentionnelle, d'où relève la grande motivation de l'enfant à apprendre dans le jeu.

Les liens des SAIJ avec le jeu et les apprentissages

À l'échelle du jeu, cet épisode d'apprentissage se manifeste comme une scène dans le scénario ou un moment d'ajustement comme beaucoup d'autres qui surviennent dans son déroulement du scénario. Tout en jouant, les enfants s'accordent une sorte de pause pour arranger l'espace, négocier la fonction de nouveaux objets substitués ou modifier les scénarios déjà planifiés. Un observateur attentif peut ainsi remarquer, à maintes reprises, des moments d'arrêt dans le jeu pendant lesquels les enfants vont se ressourcer ou tout simplement se renseigner sur les questions survenues dans le jeu. À titre d'exemple, mentionnons le jeu de la *clinique vétérinaire*⁵ où le *propriétaire* d'un hamster demande au *médecin* si son animal peut manger de la viande. Ne sachant pas si les rongeurs sont carnivores, le *médecin arrête la consultation*, pose la question aux autres enfants, puis demande l'avis de l'enseignante qui lui suggère qu'ils aillent chercher de l'information ensemble sur internet. D'autres enfants se joignent à eux et une situation d'apprentissage se produit. Ensuite, le jeu continue et le scénario comprend maintenant plusieurs scènes en lien avec l'alimentation des animaux de compagnie. Dans une autre situation, une fillette joue à la maman et au bébé. Elle s'occupe de son bébé malade. L'enseignante, qui joue tout près, lui demande : « est-ce que ton bébé fait de la fièvre? S'il en fait, il faudra l'amener à l'hôpital. » La fillette ne sait pas comment savoir si son bébé fait de la fièvre. Alors, l'enseignante lui apporte un thermomètre-jouet et lui propose de consulter une encyclopédie afin d'apprendre à quoi il sert, quelle est la température normale du corps humain. Avec ces nouvelles connaissances, la fillette peut prendre la décision d'amener ou non son bébé à l'hôpital. Ainsi, dans les deux situations, les nouvelles connaissances sont immédiatement réinvesties dans le jeu. Le plaisir ne vient alors qu'une fois le savoir acquis et réinvesti dans le jeu, ce qui nous permet de croire que tout au long de l'activité d'apprentissage, la motivation demeure ludique. C'est notamment en cela que consiste la caractéristique principale des SAIJ comme forme ludique.

À l'échelle de l'apprentissage, cette démarche a toutes les caractéristiques de l'activité intellectuelle conduisant à la construction de nouvelles connaissances. Outre l'acquisition de savoirs, l'enfant développe des stratégies cognitives : il fait des efforts pour mener les apprentissages à terme, il persiste à la tâche, il travaille avec méthode, il compare et il confronte son opinion avec celle des autres, il émet et il vérifie des hypothèses, il argumente. Le groupe, quant à lui, évolue vers une communauté apprenante : l'enfant partage ses savoirs et se sert de ceux des autres compagnons de jeu et de l'enseignante. Ainsi, s'érige un savoir partagé qui dépasse le savoir personnel de chacun et qui devient accessible à tous. De plus, à tout moment, l'enfant peut recevoir l'aide des compagnons plus compétents ou de l'enseignante, et ce, de façon tout à fait naturelle, c'est-à-dire en jouant. Se réalise alors un apprentissage par intermédiaire de l'influence des autres, ce qui représentait, pour Vygotsky, le facteur fondamental du développement (Rivière, 2005). Alors, quoique particulière, la SAIJ est aussi une forme scolaire.

⁵ Les mots et les phrases en italique sont utilisés dans le sens qu'ils ont dans le jeu symbolique. Ils désignent les rôles, les actes imaginaires ou les échanges verbaux entre les personnages.

Le modèle de jeu de Brougère comme instrument d'analyse des situations d'apprentissages issues du jeu

La description de la SAIJ ne serait point complète si nous n'étudions pas les caractéristiques qui relèvent du jeu comme activité source. Pour ce faire, nous allons utiliser comme instrument opérationnel d'analyse le modèle du jeu proposé par Brougère, lequel contient cinq critères. Ces critères, plutôt « que de trancher, distinguer entre le jeu et les autres activités [...] permettent de comprendre les logiques des activités qui peuvent être dénommées « jeu » ou qui sans l'être peuvent en être proche » (Brougère, 2005, p. 59). Or, comme le précise cet auteur, certaines activités proposées aux enfants ne font que se rapprocher du jeu, dans la mesure où elles satisfont certains critères propres à ce dernier. D'autres activités, comme les SAIJ, révèlent plutôt du jeu *stricto sensu*, c'est-à-dire qu'elles répondent à tous les critères du jeu : le deuxième degré, la prise de décisions, l'établissement de règles, la frivolité et la futilité et l'incertitude.

Selon le premier critère de ce modèle, le jeu est une activité de second degré, ce qui implique une rupture avec les significations de la vie quotidienne. Cette rupture est nécessaire afin d'attribuer de nouvelles significations **aux** choses et **aux** actes dans le contexte ludique. Or, les activités d'apprentissage issues du jeu répondent parfaitement à ce critère puisqu'elles prennent la forme d'une situation imaginaire. Toutefois, le second degré n'est pas une caractéristique propre au jeu ou à ses extensions, les SAIJ. En effet, plusieurs activités humaines, y compris les situations d'apprentissage traditionnelles, « en tant qu'elles sont des simulations sont également des activités de second degré sans être pour autant des jeux » (Brougère, 1997, p. 49) et ceci est vrai tant pour le préscolaire que pour les autres ordres d'apprentissages. Ainsi, une activité d'apprentissage en mathématique pour le primaire met les élèves en situation : « Pour la fête des mères, tu as acheté trois roses et quatre tulipes. Combien de fleurs y a-t-il dans ton bouquet? » Dans une autre situation, la tâche demandée aux élèves est formulée ainsi : « Écris une lettre à Harry Potter. » Évidemment, il s'agit ici de situations imaginaires utilisant comme objets substitués des images mentales.

La décision est le deuxième critère fondamental du jeu. « Jouer, c'est décider », affirme Brougère (2005, p.50). De même, comme le suggère Henriot, tout joueur « a le pouvoir de jouer quand il veut, de s'appliquer à tel jeu plutôt qu'à tel autre suivant sa fantaisie, de cesser de jouer quand l'envie le prend » (Henriot, 1989, p. 171). Si le critère de liberté est « peu opérationnalisable et renvoi à des débats philosophiques sans fin » (Brougère, 2005, p.53), le critère de décision est plus concret et repérable : il se rapporte au choix que chaque enfant fait dans le jeu et au sujet du jeu. Les SAIJ, comme des activités relevant du jeu *stricto sensu*, accordent le même droit de décision à l'enfant : le droit de participer à l'activité de son gré, d'accomplir ou de ne pas accomplir une tâche, ainsi que d'arrêter l'activité lorsqu'elle ne l'intéresse plus. Par conséquent, le début et la fin des SAIJ seront aléatoires et leur durée - variable et imprévisible. De plus, puisque la décision appartient aux enfants, les SAIJ sont non obligatoires, tout comme le jeu en général, car « parler d'un jeu obligatoire, d'un jeu auquel on serait contraint, semble un défi au bon sens » (Henriot, 1989 p. 171).

Le troisième critère du jeu est la règle. Quoique la présence de règles dans une activité puisse sembler restrictive quant à la liberté des acteurs, c'est notamment le droit de décision qui renvoie à la création des règles. Explicites comme dans les jeux de société ou cachées derrière les rôles, comme dans le jeu symbolique, les règles sont un élément structurant le jeu. Par ailleurs, comme nous l'apprend Vygotsky (1976), il n'existe pas une chose telle que le jeu sans règles. Toujours en lien avec la décision, les joueurs négocient et modifient les règles. En d'autres termes, « la règle résulte de la décision du joueur (de l'accepter ou de la construire, en fait de la coconstruire) » (Brougère, 2005, p. 49). Décidées collectivement et selon la volonté des joueurs, les règles deviennent obligatoires pour tous et pour tout le temps que durera le jeu. En ce sens, « le jeu collectif impose de se soumettre à des règles communes » (Déalande, 2003 p.104). Transposées aux SAIJ, les règles sont à l'origine de la discipline. Encore une fois dans cette forme, les normes de conduite ne sont pas imposées de l'extérieur, mais décidées tout comme les règles sous-jacentes. Le non-respect de règles entraîne le risque de perturber l'activité et de compromettre le jeu. C'est pourquoi un joueur qui déroge des règles peut se voir expulser du jeu. Cette dynamique interne du jeu génère chez l'enfant un constant effort de respecter les règles, un véritable dépassement. Ainsi les SAIJ offrent aux enfants la possibilité d'atteindre un niveau d'autocontrôle qui leur est encore inaccessible en dehors du jeu, soutenant ainsi l'inhibition. En ce sens, rappelons que Vygotsky (1976) insistait sur l'idée que « dans le jeu l'enfant est toujours au-dessus de son âge moyen, au-dessus de son comportement quotidien; dans le jeu, il est d'une tête au-dessus de lui-même » (p.547).

La frivolité, la futilité est le quatrième critère du jeu. « C'est un critère qui permettra également de distinguer le jeu des quelques activités qui développent une autre logique » (Brougère, 56). En effet, le jeu a la particularité « de ne pas transformer le réel, d'avoir des effets qui disparaissent quand cesse le jeu » (Brougère, 1997, p.49). Il en résulte que les conséquences du jeu pour l'individu sont provisoires et n'ont pas la même ampleur que celles des activités non ludiques. Libéré du poids des conséquences potentiellement irréversibles des activités productives qui anticipent un résultat précis, l'enfant se lance dans une exploration du monde, fait des essais et commet des erreurs. Ainsi, la frivolité dans le jeu de *façon paradoxale* (Bruner, 1983) ouvre une voie aux apprentissages. Les SAIJ, étant générées par le jeu, retiennent la dimension frivole de l'activité et la légèreté de l'ambiance. Dans ce contexte, les échecs sont *pour faire semblant* et les déceptions sont passagères, alors que les réussites sont réelles et font vivre à l'enfant la joie et la fierté de la découverte. C'est pourquoi l'enfant a le goût, après une non-réussite dans le jeu, de faire de nouveaux essais et de persister encore et encore. Il va donc de soi que « c'est nettement plus difficile de faire face à un résultat scolaire ou à un échec scolaire » (Brougère, 2005, p.57). C'est en cela que consiste, à notre avis, la force de motivation des SAIJ.

Enfin, le cinquième critère du jeu est l'incertitude qu'il implique et qui entraîne son imprévisibilité. À l'instar d'Henriot (1989), Brougère considère que l'incertitude objective et la structure aléatoire représentent un des critères distinctifs du jeu. En effet, personne ne sait comment et quand le jeu commencera et se terminera, et encore moins comment il se déroulera. Répétons avec cet auteur que c'est notamment l'incertitude du déroulement du scénario qui distingue le jeu symbolique des enfants de la pièce de théâtre. Or, « c'est la situation elle-même qui est responsable du déroulement

comme succession de décisions et le terme en est le résultat aléatoire » (Brougère, 1997 p.49). De plus, même lorsque le jeu suppose un résultat préexistant (jeux de construction, jeux d'assemblage), la voie qu'empruntera le joueur pour y arriver est incertaine et le processus demeure imprévisible. Les SAIJ maintiennent la même incertitude. Par conséquent, il est impossible d'anticiper avec exactitude les savoirs qui seront appris au fil d'une SAIJ. L'imprévisibilité et l'incertitude touchent tant le contenu des SAIJ (qu'est-ce qu'on apprend?) que leur forme (comment va-t-on l'apprendre?). Puisque les SAIJ naissent au sein du jeu et selon sa logique, seul son scénario est responsable de leur apparition. Certes, lorsqu'il s'agit d'un jeu mature, ce dernier a une trame planifiée dès le départ. Pourtant, le déroulement du scénario, lui-même conditionné par différents éléments de la situation (expériences récentes des enfants, connaissances préalables, interactions, aménagement matériel), n'en demeure pas moins imprévisible et incertain.

Situation d'apprentissage avec éléments de jeu vs situation d'apprentissage issue du jeu : deux logiques différentes

Deux logiques différentes : jouer pour apprendre ou apprendre pour jouer?

Deux types de situations d'apprentissage reflétant la parenté entre le jeu et les apprentissages cohabitent dans les classes du préscolaire. Il s'agit de la situation d'apprentissage avec éléments du jeu et de la situation d'apprentissage issue du jeu. Tel que décrit précédemment, la SAIJ surgit dans le jeu et se déroule selon sa logique. Quant à la situation d'apprentissages avec éléments du jeu, elles sont planifiées par l'enseignante et intègrent certains éléments du jeu. Outre les éléments du jeu, elles présentent toutes les caractéristiques des SAE traditionnelles. Elles coexistent en harmonie, chacune ayant son laps de temps dans la journée. Toutefois, elles s'inscrivent dans deux perspectives différentes. De plus, tandis que la SAIJ passe parfois inaperçue et son potentiel éducatif est plus ou moins utilisé, la situation d'apprentissage avec des emprunts au jeu semble être privilégiée dans de nombreuses classes préscolaires. Puisque les deux formes s'inspirent du jeu, il est tout à fait possible de trouver certaines similitudes entre elles, par exemple, la présence d'une attitude ludique, d'une situation imaginaire et d'une certaine liberté. Cependant, comme structures psychologiques, elles sont diamétralement opposées. Dans la SAIJ, nous l'avons vu, le jeu agit comme activité maitresse qui offre les conditions nécessaires à l'apparition des autres activités, en l'occurrence de l'activité d'apprentissage. Ainsi, les apprentissages se situent dans la zone proximale de développement créée par le jeu. Les nouvelles connaissances étant nécessaires à l'avancement du jeu, les motifs de l'activité sont ceux de l'activité maitresse, du jeu. La perspective est donc : *apprendre pour jouer*.

À l'inverse, dans la situation d'apprentissage traditionnelle, les apprentissages ne proviennent pas du jeu, mais précèdent ou succèdent celui-ci. Le lien entre le jeu et l'apprentissage qui s'établit dans ce type de situations ne s'inscrit pas nécessairement dans la logique de la continuité des activités telle que Leontiev la conçoit. En effet, les apprentissages sont apportés de l'extérieur et présentés à l'enfant en tant qu'objet à apprendre. Certes, les différents éléments du jeu vont aider l'adulte à motiver les enfants à participer à une activité scolaire, à accomplir une tâche concrète parfois très exigeante, à aiguïser leur curiosité et à garder leur attention. L'emprunt d'éléments au jeu ne fait pas de l'activité elle-même un jeu, mais avouons-le, il contribue de façon évidente à la réalisation des

tâches et à l'atteinte des objectifs, soit acquérir des apprentissages. Cependant, les motifs scolaires, c'est-à-dire les motifs d'apprentissage, sont ceux qui légitiment l'activité. Il en résulte une substitution des motifs ludiques par des motifs d'apprentissage. Ces derniers ne sont pas, au moins dans le sens de la théorie de Leontiev, des motifs qui ont du sens pour les enfants de cinq ans. La perspective consiste donc maintenant à *jouer pour apprendre*.

Les emprunts au jeu

Pratiquement toutes les composantes du jeu symbolique peuvent facilement être transposées dans une situation d'apprentissage. Néanmoins, les emprunts au jeu les plus fréquents sont la situation imaginaire, les rôles et le scénario. Vygotsky affirmait que la situation imaginaire permettant « de déformer la réalité a pour effet paradoxal de renforcer les apprentissages en modifiant la compréhension que les enfants ont de la relation entre les objets et leur signification » (Cole, 2010, p.1). C'est notamment la situation imaginaire qui permet aux enfants de rompre avec les significations de la vie quotidienne (Brougère, 2002) et d'investir les nouvelles significations qui sont proposées par l'enseignante. Ainsi, lorsque les enfants s'appliquent à *faire un collier pour la princesse*, alternant des perles rouges et bleues, ils effectuent un exercice de sériation, c'est-à-dire un exercice scolaire. Dans une autre situation d'apprentissage, on propose aux enfants *de faire une excursion jusqu'à la lune* et, en voyageant, on leur fait apprendre le nom des planètes du système solaire. Dans ces exemples, l'utilisation didactique de la situation imaginaire permet à l'enseignante de construire une mise en situation stimulante et de capter l'attention des enfants. Dès lors, elle introduit le contenu planifié et oriente le déroulement de l'activité; les enfants ne sont plus maîtres de la situation imaginaire. En revanche, dans les SAIJ, ils sont décideurs de toutes les transformations de l'espace et des objets, qu'elles soient effectuées réellement ou imaginativement, ainsi que de nouvelles significations données aux choses. Construite par l'enfant, la situation imaginaire est à la mesure de son développement proximal. Dans ces conditions, agir dans une situation imaginaire peut avoir comme « première conséquence l'émancipation de l'enfant des contraintes de la situation » (Vygotsky, 1976, p. 548).

Le rôle est, lui aussi un élément de la structure du jeu qui est souvent transposé dans une situation d'apprentissage traditionnelle. Ce procédé vise à amener les enfants à accomplir certaines fonctions propres à un rôle social sans pour autant leur permettre de déployer tout son volume. À titre d'exemple, mentionnons les tâches d'apprentissage qui demandent aux enfants d'étudier un phénomène, de formuler et de vérifier une hypothèse *comme un scientifique*; de sauter *comme un lapin*, ou de se concentrer *comme un grand élève*. Même si l'attribution d'un rôle a un effet positif sur la motivation des enfants et facilite la gestion de la classe, elle suit, ici, une logique évidemment différente de la logique du jeu, et par conséquent, de celle des SAIJ. En ce sens, trois différences nous semblent particulièrement importantes :

La première différence concerne l'attribution même des rôles. Dans les situations d'apprentissage avec élément du jeu, l'enseignante accorde les rôles selon la tâche planifiée, tandis que dans le jeu et dans les SAIJ, **l'attribution des rôles est l'œuvre des enfants** et elle est précédée par une étape plus au moins longue de négociation, d'argumentation et parfois même de conflits. De plus, dans la

situation traditionnelle, on reçoit le rôle, tandis que dans le jeu, il faut le mériter : il faut faire la preuve de compétence. Ainsi, pour obtenir le rôle de caissier dans le jeu du supermarché, l'enfant doit, par exemple, être capable de nommer de grands nombres (trois cents dollars et trente-deux cents). Pour obtenir le rôle de l'enseignante, l'enfant doit également faire preuve de certaines compétences et connaissances telle que raconter des histoires, connaître certaines lettres, organiser la classe. Le désir qu'a l'enfant de jouer un rôle donné suscite son intérêt pour un champ de connaissances particulier et motive ses efforts pour apprendre. Selon la logique du jeu, apprendre est la seule voie que l'enfant puisse suivre, car « l'incompétence apparaît [...] comme un obstacle pour jouer avec d'autres » (Delalande, 2003, p.103).

La deuxième différence est en lien avec le volume du rôle, c'est-à-dire l'ensemble des actes et des interactions relevant d'une fonction sociale donnée. Dans la situation d'apprentissage traditionnelle, nous l'avons vu, le rôle est attribué partiellement en vue d'une tâche précise. Les exercices, les tâches, les questions et les procédures d'évaluation qui constituent la trame d'une situation d'apprentissage laissent peu de place au déploiement du rôle. Bien que les enfants aient reçu un rôle, ils ne le jouent pas. À l'inverse, dans les SAIJ, le rôle conserve et déploie tout son volume d'actes et d'interactions qu'il a dans le jeu. De plus, la requête de connaissances, les stratégies mises en place pour en acquérir et le temps consacré aux apprentissages s'inscrivent dans la construction du rôle et rendent ce dernier encore plus intéressant et plus valorisant. **Apprendre pour enrichir le rôle est un puissant levier de motivation pour le jeune élève.**

La troisième différence touche la dimension sociale du rôle. Étant donné que dans la situation d'apprentissage traditionnelle la tâche à accomplir est souvent identique pour tout le monde, tous les élèves reçoivent un même rôle. Il s'agit donc de rôles parallèles. Tenir le même rôle et accomplir la même tâche que l'ami d'à côté peut s'avérer une condition facilitant la réalisation de l'activité d'apprentissage et l'obtention du résultat désiré. Dans cette situation, l'enfant peut comparer ses actes avec ceux des autres, se joindre à un rythme de travail commun, comparer ses productions avec celles des autres et même échanger des connaissances et des stratégies. Toutefois, ce genre de comportement de rôle contribue peu ou pas au développement de compétences sociales. La logique entourant le rôle dans le jeu, ainsi que dans les SAIJ est différente. En effet, dans le jeu, chaque enfant a son propre rôle. Même lorsqu'il est parallèle à celui d'un autre enfant (*deux médecins dans la clinique, trois mamans dans le coin cuisine*), il a toujours un contenu unique correspondant à l'expérience et aux connaissances de l'enfant. De plus, une structure hiérarchique organise les rôles et chacun a sa place, ses responsabilités, ses devoirs et ses droits. **C'est en fonction de son rôle que l'enfant construit ses relations avec les autres joueurs.** Il apprend à gérer les conflits, à respecter le point de vue des autres et à défendre le sien, à affirmer sa décision, mais parfois aussi à renoncer à ses envies afin de permettre au jeu d'avancer.

Le troisième élément qu'on emprunte souvent au jeu en vue d'assurer le déroulement d'une situation d'apprentissage est le scénario. Une fois l'activité d'apprentissage conçue comme une situation imaginaire, elle évolue comme un scénario, comme une histoire. Dans la situation d'apprentissage traditionnelle, le scénario est planifié par l'enseignante, en fonction de l'intention

pédagogique. Les trois temps pédagogiques comportent différentes scènes proposant un contenu précis. Dès lors, l'activité devient de moins en moins ludique et de plus en plus scolaire, car « introduire des contenus, c'est prendre le risque de supprimer certains critères évoqués et donc de proposer d'autre chose qu'un jeu » (Brogère, 1997, p.50). Évidemment, les enfants ont une certaine marge de manœuvre quant au changement de scénario d'une telle situation d'apprentissage. Cependant, les modifications, lorsqu'elles sont admises, s'effectuent dans le cadre d'un scénario planifié par l'enseignante; le déroulement y est donc tout à fait prévisible. Un scénario planifié et respecté est rassurant pour l'enseignante parce qu'il ne comporte pas d'imprévus. Il l'est probablement aussi pour les élèves plus âgés parce qu'il les conduit indubitablement vers le résultat attendu. Mais c'est notamment le manque d'incertitude qui éloigne un tel scénario de son homologue ludique. Ne s'agit-il pas ici de l'antinomie qu'évoque Brogère (2005) en affirmant qu' « alors que le jeu est un système qui produit de l'incertitude comme moteur essentiel, toute certitude (quant au processus ou au résultat) risquant de détruire l'intérêt du jeu, l'éducation va tenter au contraire de diminuer la zone d'incertitude pour aboutir à un résultat prévisible »? (p.54)

Dans ce même ordre d'idées, rappelons que lorsque le jeu symbolique est suffisamment mature, tel qu'il l'est (ou devrait l'être) chez des enfants de cinq-six ans, toute l'activité s'organise autour d'un scénario commun. Les actes, les interactions et les scènes s'étalent telle une toile d'araignée et donnent ainsi naissance au scénario. Tout en suivant une idée de départ commune partagée par tous les joueurs, le scénario connaît des virages et des modifications multiples. Les rôles se croisent, les personnages se rencontrent et les différentes scènes évoluent vers une création collective. La SAIJ y trouve sa place tantôt comme un épisode bref, tantôt comme une étape plus longue et élaborée. Cependant, personne ne peut être certain du moment auquel elle surviendra, encore moins de son contenu, tout dépendant de l'imprévisible déroulement du scénario et du libre cours de l'imagination.

Situations d'apprentissage issues du jeu : quels défis pour l'enseignante?

Situations d'apprentissage issues du jeu : une nouvelle perspective pour l'enseignante

La situation d'apprentissage traditionnelle se réalise selon une logique et dans un cadre scolaire que toute enseignante connaît bien. Les éléments du jeu intégrés dans une telle situation ne modifient pas son cadre, lequel demeure scolaire. Par ailleurs, « si contexte ludique il y a, précise Brogère, il doit être considéré comme le résultat de la mise en forme plus au moins ludique des activités présentes en classe » (Brogère, 2010, p.58). La SAIJ, quant à elle se déploie complètement dans le jeu et, de ce fait, amène l'enseignante à changer le cadre de son l'activité professionnelle et d'adopter une logique ludique. Ce changement de perspective représente une tâche de taille pour l'enseignante, car au-delà de toute apparence, le jeu est une activité complexe, difficile à intégrer et voire inaccessible pour un adulte non averti. De par la forme même de leur formation universitaire de type hybride « préscolaire-primaire », les enseignantes sont sécures et créatives lorsqu'elles planifient et pilotent une activité d'apprentissage de type scolaire dont le déroulement et le contenu sont assis d'avance. Ce qui n'est évidemment pas le cas en ce qui concerne les SAIJ.

En effet, l'intervention pédagogique dans la SAIJ n'est possible que lorsqu'elle passe par le jeu. Dans ce contexte, il importe de rappeler qu'il existe un malaise chez les enseignantes face au jeu (Leif et Brunelle, 1976; Hartmann, 1988; G. Michelet, 1981; Lessard et Tardif, 2003; Brougère, 1995), malaise qui expliquerait, ne serait-ce qu'en partie, leur choix de pratiques. Que ce soit pour répondre aux demandes parentales d'une réussite immédiate, pour satisfaire aux exigences de l'école primaire quant à l'apprentissage d'un contenu précis et structuré, ou sous la pression de la croyance que le jeu n'est pas sérieux, les enseignantes du préscolaire privilégient (parfois) les formes scolaires. C'est d'ailleurs pour cette raison que lorsqu'elles sont appelées à situer leur intervention dans une logique ludique, elles sont nombreuses à se retrouver face à certains défis. **Trois de ceux-ci nous semblent particulièrement importants quant à l'utilisation pédagogique de la SAIJ.**

Adopter une posture ludique

Tout d'abord, ce type de situations d'apprentissage demande aux enseignantes **d'adopter une nouvelle posture, soit une posture ludique**, laquelle reconnaît au jeu une valeur propre. Nous référant à Henriot, nous maintenons l'idée que deux éléments sont incontournables pour l'établissement d'une telle posture, soit l'attitude ludique et la pratique ludique. Considérant le jeu comme une métaphore, cet auteur indique que c'est notamment l'attitude qui caractérise un acte comme ludique. Ainsi, « la seule 'chose' qui soit à définir quand on parle de jeu est la forme de pensée, l'attitude mentale, la conscience singulière de celui qui découvre dans ce matériel et dans cette structure des occasions ou des moyens de jouer » (Henriot, 1989, p.123). **Appliquée au SAIJ, l'attitude ludique suppose** que l'enseignante non seulement accepte, mais contribue à l'établissement d'une ambiance légère et d'une situation imaginaire qui laissent beaucoup de place à l'expression de l'enfant et à la création. Outre l'attitude ludique, c'est la pratique ludique, c'est-à-dire l'acte de jouer qui permet à l'enseignante de construire une posture ludique. Rappelons ici que *le jeu* n'existe pas en dehors du *jouer*, ou pour reprendre les mots d'Henriot (1989) « la seule 'chose' qui soit en question quand on parle de jeu, c'est le *jouer* du joueur éventuel – que ce dernier s'engage directement dans un acte de jouer, mettant en pratique l'idée qu'il a de *ce que c'est que jouer* » (p. 123). **Dans cette perspective, intervenir dans une SAIJ, tout comme intervenir dans le jeu, suppose tout d'abord d'en faire partie.** Il est vrai que « certains pensent que l'enseignante ne peut entrer dans le jeu, soit parce qu'il lui serait difficile de trouver sa place, soit parce qu'elle détruirait la logique enfantine » (Brougère, 2005, p.77). **Cependant, la forme ludique ne supportant aucune ingérence de l'extérieur, la seule voie que l'enseignante peut emprunter pour intervenir dans une SAIJ est celle de l'intérieur, donc de jouer. Devenant joueuse, elle agit en tant que partenaire plus expérimentée et plus compétente pour accompagner l'enfant dans sa démarche de construction de connaissances.**

Planifier et piloter une situation d'apprentissage issue du jeu

Comme second défi, **planifier et piloter une situation d'apprentissage dans le cadre d'une activité entièrement orientée par les décisions des enfants s'avère une tâche difficile, mais pas impossible.** En effet, la planification du contenu d'apprentissage dans une SAIJ suit la démarche didactique établie. **Ce n'est donc pas la planification du contenu, mais c'est bien celle de la forme qui représente un défi pour l'enseignante.** Rappelons que la SAIJ fait partie intégrante du scénario du

jeu. Ce dernier, étant l'aboutissement de négociations et de décisions des enfants, ne peut être déterminé de l'extérieur. Pourtant, paradoxalement, c'est le scénario du jeu lui-même qui offre à l'enseignante une possibilité de planifier les savoirs intégrés dans une SAIJ. On doit considérer qu'un jeu mature a tendance à s'étendre sur plusieurs jours, voire parfois sur plusieurs semaines, développant un même sujet, et ce, jusqu'à épuisement des idées ou saturation du scénario. Cette particularité laisse à l'enseignante une certaine marge de manœuvre. Si les enfants jouent à l'épicerie aujourd'hui, probablement qu'ils y joueront encore demain, donc des apprentissages portants, par exemple, sur les différents groupes alimentaires pourraient y avoir leur place. Toutefois, les virages dans le scénario peuvent survenir à tout moment. La planification doit donc être ouverte et permettre à l'enseignante de reconduire ses buts éducatifs tout en suivant les méandres du jeu. Intimement liés au plaisir vécu dans le jeu, les imprévus sont constamment inventés par les enfants. Ainsi, si les enfants décident de jouer plutôt à *l'école* qu'à *l'épicerie*, la planification permettrait à l'enseignante d'aborder le même contenu éventuellement dans le contexte de la *cantine de l'école*. Démarrer une telle situation d'apprentissage ne revient pas à l'enseignante, mais à la joueuse qu'elle est. Cependant, le contrôle dans le jeu appartenant aux enfants, la réalisation d'une situation planifiée reste hasardeuse. En revanche, de nombreuses SAIJ surviennent spontanément dans le jeu. Lorsque le jeu atteint une réalité peu connue, nous l'avons vu, le besoin de nouveaux savoirs surgit naturellement. Il incombe à l'enseignante, tout en jouant, d'amener le jeu à la rencontre de cette zone inconnue et de coconstruire avec les enfants la SAIJ. C'est précisément en cela que consiste l'art de concevoir et de piloter des SAIJ. **Ainsi, la boucle se referme : dans les SAIJ, les enfants apprennent dans le jeu, et l'enseignante enseigne par le jeu. Et évidemment, tout le monde joue.**

Évaluer les apprentissages dans une situation d'apprentissage issue du jeu

Quant au troisième défi, la question de l'évaluation dans les SAIJ se pose elle aussi avec insistance. Est-il possible d'évaluer les compétences des enfants dans l'activité aussi imprévisible et incertaine qu'est le jeu, et par extension dans la SAIJ? Si l'objectif était de prendre la mesure de savoirs précis et d'habiletés concrètes, et de la comparer avec une norme préétablie, les SAIJ ne sauraient y répondre. En effet, le jeu étant imprévisible, on ne peut s'attendre à obtenir des résultats prédéterminés au fil de l'activité. Par contre, si l'enseignante adopte la perspective d'évaluation dynamique, laquelle « s'éloigne des paramètres statiques d'évaluation de la performance de l'enfant, au profit de paramètres dynamiques témoignant du processus de l'apprentissage de l'enfant » (Bodrova et Long, 2012, p.190), les SAIJ offrent d'excellentes opportunités pour une telle démarche. D'une part, situées elles-mêmes dans la zone proximale de développement, ces situations permettent à l'enseignante non seulement de repérer le niveau actuel des capacités et des connaissances de l'enfant (ce que l'enfant est capable de faire seul), mais aussi de tenir compte de son développement futur proche (ce que l'enfant peut faire en interaction avec les autres). D'autre part, la SAIJ suppose une implication de l'enseignante comme partenaire. Cette position lui offre une opportunité d'observation participante, source de précieuses informations sur les apprentissages réalisés dans le jeu. De plus, l'évaluation dans une SAIJ s'effectue simultanément avec l'activité, ce qui permet à l'enseignante d'intervenir pour soutenir un apprentissage, enrichir une stratégie, ou amener l'enfant à se corriger. **En ce sens, Brougère affirme que « le jeu apparaît [...] comme un moyen d'évaluer les compétences d'un enfant, de situer son niveau de développement de façon à pouvoir par la suite**

construire une intervention adaptée » (Brougère, 2005, p.77). Qui plus est, dans le jeu, chaque enfant construit son rôle et son comportement en fonction de ses intérêts et de ses capacités. Ainsi, l'observation réalisée dans ce contexte ne peut passer outre les forces de l'enfant et, de ce fait, elle ouvre la porte à une évaluation personnalisée et adaptée aux différences individuelles.

En guise de conclusion : visions et limites des formes de situations d'apprentissage au préscolaire

Ce bref survol des deux formes de situations d'apprentissage au préscolaires ne visait pas à les opposer, mais plutôt à révéler les différentes logiques sous-jacentes à leur développement. Si les deux prétendent être à la fois ludiques et scolaires, il n'en demeure pas moins qu'elles présentent deux visions différentes de la relation entre jeu et apprentissage et que chacune d'elles a ses limites.

Dans la situation d'apprentissage avec emprunts au jeu, le jeu est considéré comme une condition favorisant les apprentissages et rendant les enfants plus disponibles aux activités conçues et dirigées par l'enseignant. Reprenant l'idée que l'enfant apprend par le jeu, le jeu y est utilisé comme un moyen didactique parmi d'autres. La présence d'éléments du jeu dans la situation d'apprentissage, ainsi qu'une ambiance plus légère, laisse supposer une parenté entre celle-ci et la forme ludique. Cependant, la forme ludique se prête mal à une intervention pédagogique directe, elle est très fragile et peut disparaître, se transformer en autre chose, notamment en exercice scolaire (Brougère 1997; 2005). La situation d'apprentissage traditionnelle étant une forme dirigée par l'enseignante, il y a donc risque d'expulser le jeu ou de le sur didactiser, voire de le dénaturer. Dans ce cas, la forme deviendrait entièrement scolaire et les apprentissages de plus en plus formels ne pourraient plus profiter du grand potentiel du jeu. Dans une telle éventualité, on voit la limite inhérente de ce type de situations d'apprentissage comme forme ludique.

Quant à la SAIJ, elle incarne l'idée qu'on apprend *dans* le jeu. Quoique nous ayons évoqué ici des arguments nous permettant de considérer les SAIJ tant comme forme ludique que comme forme scolaire, il n'en demeure pas moins que c'est le jeu qui est non seulement à l'origine de cette forme spécifique au préscolaire, mais qu'il est également sa raison d'être. Il serait donc impossible de penser les SAIJ en dehors du jeu. Le jeu est donc reconnu comme l'activité générant les apprentissages et, par conséquent, comme étant leur contexte naturel. Par ailleurs, une dynamique d'interdépendance s'installe à l'intérieur de la SAIJ : « plus le jeu avance, plus on a besoin de savoirs; plus on a de savoirs, plus on est capable d'amener le jeu plus loin, ce qui crée à son tour un besoin de nouveaux savoirs et ainsi de suite » (Marinova, 2012, p.5). Cependant, le processus d'apprentissage dans les SAIJ, comme tout autre acte ludique, demeure frivole et, en cas d'échec, il ne comporte pas de conséquences pour les joueurs. Ainsi, « accepter l'absence et la minimalisation des conséquences du jeu, c'est aussi accepter que l'on puisse ne pas apprendre » (Brougère, 2010; p.54). Ceci pourrait donc s'avérer une limite de la SAIJ comme forme scolaire.

La réflexion partagée dans ce texte visait à décrire la situation d'apprentissage issue du jeu comme forme ludique et forme scolaire. Nous tenions à révéler sa logique propre, laquelle la distingue de celle des autres situations d'apprentissage vécues au préscolaire. Ce portrait devait nous permettre d'en arriver non pas à une définition figée et fermée, mais plutôt à une description des SAIJ, laissant

ainsi une place à des regards différents. Nous espérons avoir contribué, par cette esquisse, à éclairer le statut de la SAIJ comme forme ludique et forme scolaire, ou encore plus précisément comme forme préscolaire. Nous espérons également que ce texte permettra aux enseignantes du préscolaire de faire des choix et de situer leurs interventions dans une approche ludique respectant ainsi la nature du jeu et les besoins de leurs jeunes élèves.

Références

- Bodrova, H. et Long, D. (2012). *Les outils de la pensée : l'approche vygotkienne dans l'éducation à la petite enfance*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Brossard M. (1993). Un cadre théorique pour aborder l'étude des élèves en situation scolaire. *Enfance*, 2, 189-199.
- Brougère, G. (2010). Formes ludiques et formes éducatives. Dans J. Bédard et G. Brougère, *Jeu et apprentissage : quelle relation* (43-62). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Brougère, G. (2005). *Jouer Apprendre*. Paris : Economica Antropos.
- Brougère, G. (2002). L'enfant et la culture ludique. *Spirale*, 4, 25-38.
- Brougère, G. (1997). Jeu et objectifs pédagogiques : une approche comparative de l'éducation préscolaire. *Revue Française de Pédagogie*, 119, 47-56.
- Brougère, G. (1995). *Jeu et éducation*. Paris : L'Harmattan.
- Bruner, J. (1983) *Le développement de l'enfant. Savoir-faire, savoir-dire*. Paris : Presses Universitaires de France
- Cole, M. et al. (2010). Culture et apprentissages chez les jeunes enfants. Dans R. Tremblay et al. (dir.), *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants*, Montréal : CDDJE.
- Delalande, J. (2003). Culture enfantine et règles de vie. Jeux et enjeux de la cour de récréation. *Terrain : revue d'ethnologie de l'Europe*, 40, 99-113.
- Jacobson, S.G. et Doronova, T.N. (1988). Principe psychologique de formation des formes initiales de l'activité d'apprentissage chez les enfants d'âge préscolaire *Questions de la psychologie* № 3. С. 30—36 (en russe : Якобсон С. Г., Доронова Т. Н. Психологические принципы формирования начальных форм учебной деятельности у дошкольников // Вопр. психологии. 1988. № 3. С. 30—36)
- Hartmann, W. (1988). *Le jeu à l'école élémentaire*. Paris : Armand Colin
- Leif, J. et Brunelle, L. (1976). *Le jeu pour le jeu*. Paris : Armand Colin
- Leontiev, A. (2005). L'homme et la culture. *EPS et Société Infos*, 27, 9-12.
- Lessard, C. et Tardif, M. (2003). *Les identités enseignantes : analyse de facteurs de différenciation du corps enseignant québécois, 1960-1990*. Sherbrooke : Éditions du CR.
- Marinova, K. (2010). Situations d'apprentissage issues du jeu. *Revue préscolaire du Québec*, 48(4), 9-13.
- Marinova, K. (2012). Jeu, développement et apprentissage : une perspective vygotkienne. *Revue préscolaire du Québec*, 50(2), 4-8.
- Michelet, G. (1981). Des éducateurs qui ne jouent pas. *Éducation par le jeu*, N 3.
- Ministère de l'Éducation. (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire, enseignement primaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Henriot, J. (1989). *Sous couleur de jouer. La métaphore ludique*. Paris : J. Corti.
- Rivière, A. (1990). *La psychologie de Vygotsky*. Paris : Pierre Mardaga.
- Vygotsky, L. (1976). Play and its role in the mental development of the child. Dans J.S. Bruner, A. Jolly et K. Sylva (dir.). *Play: Its role in development and evolution*. New York: Basic Books.

AMENAGEMENT D'UNE AIRE DE JEU SYMBOLIQUE ET EMERGENCE DE L'ECRIT

Monica Boudreau et Annie Charron

Université du Québec à Rimouski - campus de Lévis et Université du Québec à Montréal

Résumé. Le jeu occupe une place importante dans le développement de l'enfant. À cinq ans, le jeu symbolique est le type de jeu à privilégier puisqu'il favorise toutes les dimensions du développement de l'enfant. Des observations effectuées dans des maternelles québécoises révèlent que l'aire de jeu symbolique est loin d'être planifiée, organisée et enrichie tout au long de l'année par les enseignantes¹. Certaines enseignantes manifesteraient une indifférence en ce qui concerne l'aménagement d'une aire favorisant ce type de jeu dans leur classe et d'autres exploiteraient peu le jeu symbolique comme contexte pour soutenir les enfants dans leur entrée dans le monde de l'écrit. Cette présente étude exploratoire visait à évaluer la qualité de l'aire de jeu symbolique offerte aux enfants de maternelle, notamment en observant le matériel écrit présent. L'enquête a été menée par des étudiantes de deuxième année au baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire de deux universités québécoises (UQAR-campus de Lévis et UQAM) dans 61 classes de maternelle. Tel que rapporté par les étudiantes lors de leur observation, les thématiques exploitées dans l'aire de jeu symbolique étaient davantage classiques qu'originales, la moitié des aires de jeu analysées (n=30) proposait du matériel écrit et un peu plus de la moitié (n=34) permettaient aux enfants de jouer des scénarios élaborés à l'aide des accessoires présents.

Mots clés : jeu symbolique, émergence de l'écrit, aménagement de la classe, éducation préscolaire

Introduction

Au Québec, le jeu est au cœur du programme d'éducation préscolaire. On peut y lire que « *l'activité spontanée et le jeu sont les moyens que l'enfant privilégie pour s'approprier la réalité; il est donc justifié que ces activités aient une place de choix à la maternelle et que l'espace et le temps soient organisés en conséquence* » (MÉQ, 2001, p.52). Ainsi, l'enseignante de maternelle a la responsabilité de créer un environnement favorable au jeu. Pour cela, elle doit offrir un aménagement spatial et temporel de qualité. Cela signifie qu'elle choisit judicieusement le matériel qu'elle met à la disposition des enfants, aménage le local en différentes aires de jeu qui favorisent leur développement global et leur offre suffisamment de temps pour que leur jeu se complexifie (Landry, 2014; Landry, Bouchard et Pagé, 2012; MELS, 2013; MÉQ, 1997; MÉQ, 2001).

Le jeu peut prendre de multiples formes. Dans une maternelle, il est important d'aménager un endroit où les enfants pourront se prêter au jeu symbolique puisque ce dernier constitue l'activité

¹ Le genre féminin est utilisé sans discrimination dans le but d'alléger le texte.

maîtresse de la période préscolaire, c'est-à-dire une activité qui favorise les « *interactions entre l'enfant et l'environnement social qui mèneront à l'atteinte des gains développementaux au cours d'une période donnée et qui le prépareront pour la période suivante* » (Bodrova et Leong, 2012, p.147). Malheureusement, des observations effectuées dans des maternelles québécoises révèlent que l'aire de jeu symbolique est loin d'être planifiée, organisée et enrichie tout au long de l'année (Thériault, 1995; Thériault, 2010). Certaines enseignantes manifesteraient une indifférence en ce qui concerne l'aménagement d'une aire favorisant le jeu symbolique (Maltais, 2001; Thériault, 1995) et d'autres exploiteraient peu ce type de jeu comme contexte pour soutenir les enfants dans leur entrée dans le monde de l'écrit (McMahon, Richmond et Reeves-Kazelskis; 1998; Thériault; 2010). Devant ces constats, il semble pertinent de se poser les questions suivantes : quel sort réserve-t-on à l'aire de jeu symbolique offerte aux enfants dans les maternelles? et qu'en est-il du matériel écrit présent dans cette aire? Voilà les questions auxquelles cette étude tentera de répondre.

Les prochaines sections dresseront le portrait de l'étude exploratoire menée. Dans un premier temps, l'importance du jeu symbolique à l'éducation préscolaire sera exposée. Dans un deuxième temps, la pertinence d'introduire du matériel écrit dans cette aire de jeu pour promouvoir des comportements de lecteur et de scripteur chez l'enfant sera abordée. Ces sections seront suivies des principaux éléments méthodologiques liés à l'étude. Ensuite, les résultats seront présentés de même qu'une discussion de ces résultats. Enfin, l'article se terminera par une brève conclusion.

Le jeu à l'éducation préscolaire

Le jeu est une activité essentielle pour l'enfant (Bodrova et Leong, 2012). Selon Vygotski (1978), il est la principale source de développement de l'enfant, que ce soit sur le plan physique, affectif, social, langagier ou cognitif. Le jeu permet notamment à l'enfant d'acquérir les compétences qui l'aideront plus tard à apprendre à lire, à écrire et à compter, en plus de favoriser sa réussite sociale et émotionnelle (Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants, 2010; Conseil des ministres de l'éducation du Canada, 2012; Gillian-Maufette, 2012; Miller et Almon, 2009). Il ne fait aucun doute que, comme moteur d'apprentissage, il est puissant et favorise chez l'enfant son développement global (Bédard, 2006; Miller et Almon, 2009). Malheureusement, Miller et Almon (2009) sonnent un cri d'alarme auprès de la communauté pour restaurer le jeu dans les maternelles. Les auteurs observent un changement radical depuis les deux dernières décennies dans une journée-type à la maternelle : les enfants passent six fois plus de temps en activités structurées qu'en situations de jeu. La période de jeu, d'environ 30 minutes, est souvent perçue comme une récompense et non comme un moyen de se développer, une trop courte période qui ne permet pas aux enfants de s'engager dans des jeux plus complexes, plus matures. Qui plus est, les fondements mêmes du jeu comme mode d'apprentissage semblent incompris : le jeu représente une activité dans laquelle l'enfant est entièrement absorbé et qui fait appel à différentes habiletés (Bédard, 2010).

À la lumière de ces constats, il semble important de sensibiliser et de former les enseignantes à l'apport de la présence d'une aire de jeu symbolique de qualité, et ce, afin de créer un milieu qui favorise l'apprentissage par le jeu.

Le jeu symbolique

Le jeu symbolique, dans sa forme la plus mature, est composé de trois éléments importants : une situation imaginaire créée par les enfants, l'adoption et l'interprétation de rôles et l'application d'un ensemble de règles correspondant à des rôles précis (Vygotski, 1978). Dans la perspective vygotkienne, ce jeu véritable est planifié dans le temps et il existe des règles pour y prendre part (Bodrova et Leong, 2012).

Les bienfaits associés au jeu symbolique sont si nombreux pour l'enfant que le MELS (2013), dans son projet de programme d'éducation préscolaire pour la maternelle quatre ans à temps plein en milieu défavorisé, souligne l'importance d'offrir une aire où l'enfant pourra se prêter à ce type de jeu. On peut y lire que :

« L'enfant apprend lorsqu'il crée des scénarios complexes faisant appel à des objets, à des actions et à la parole pour en tirer des séquences narratives, perfectionnant ainsi son vocabulaire et sa syntaxe. Jouer à faire semblant en groupe l'oblige à utiliser le type de raisonnement figuratif nécessaire aux premiers apprentissages de la lecture » (MELS, 2013, p.10).

Le jeu symbolique offre également l'occasion à l'enfant d'apprendre, de se développer et d'exprimer la réalité telle qu'il la perçoit et la ressent (Caffari-Viallon, 1988; Druart et Wauters, 2011; Thériault, Doyon et Doucet, 2000). De plus, comme le soulignent Landry (2014) et Duval et Bouchard (2013b), plusieurs travaux ont montré qu'il favorise toutes les dimensions du développement de l'enfant. Par exemple, en faisant semblant de soigner un ami à la clinique médicale, l'enfant apprend, entre autres, à se soucier du bien-être de l'autre en le questionnant sur sa santé, à manipuler les objets de la trousse médicale comme le stéthoscope pour écouter son cœur et la seringue pour lui donner un vaccin, à utiliser les bons mots pour s'exprimer et à s'initier à l'écrit en lui préparant une prescription.

Pour favoriser le jeu symbolique chez les enfants, l'enseignante peut aménager des espaces classiques, tels que la maison, l'épicerie et le restaurant, mais également des espaces plus nouveaux comme la cabane à sucre, le magasin de chaussures et la lunetterie. Afin de préparer une aire de jeu symbolique qui permette aux enfants de développer des jeux de plus en plus complexes et favoriser la présence de scénarios complets et variés, elle doit tenir compte de certains critères. C'est ce dont il sera question dans la prochaine section.

L'aménagement d'une aire de jeu symbolique

Dans une maternelle, le jeu symbolique peut prendre forme dans différentes aires de la classe (l'aire de rassemblement, l'aire des blocs, etc.), mais il est suggéré de lui réserver un espace bien délimité où les enfants y retrouveront du mobilier et des accessoires pour élaborer des scénarios d'envergure (Thériault et al., 2000). Cette aire doit être bien conçue, organisée et enrichie tout au long de l'année afin de s'assurer que les enfants n'aient pas de comportements de jeu en deçà de leur niveau ou ne plafonnent pas (MÉQ, 1997). Selon Caffari-Viallon (1988), l'enseignante soucieuse d'offrir cette aire de jeu doit réfléchir à la portée de ses actions pédagogiques. Thériault, Doyon,

Doucet et Van Tham (1987) ont identifié quatre questions qui permettent de guider l'enseignante de maternelle dans l'organisation de l'aire de jeu symbolique en général : 1) l'aménagement est-il organisé de façon logique? 2) l'aire de jeu symbolique favorise-t-elle des rôles diversifiés en offrant du matériel pour des rôles complémentaires? 3) les accessoires présents permettent-ils aux enfants de jouer des scénarios élaborés? et 4) l'aire est-elle aménagée dans un endroit discret? Il est à noter que les 1^{re} et 4^e questions font référence à l'organisation matérielle et physique de l'aire tandis que les 2^e et 3^e questions se rapportent au choix du matériel.

L'aménagement est-il organisé de façon logique?

Le premier critère identifié par Thériault et ses collaboratrices (1987) réfère à la logique de l'aménagement qui permet à l'enfant d'organiser ses actions. Pour les auteures, ce critère est le plus important puisqu'il influencera les actions qui composeront le scénario élaboré par les enfants. Par exemple, si l'on veut que le scénario du repas se réalise, il faut que le réfrigérateur, la cuisinière, le vaisselier, la table, les chaises, de même que les accessoires pertinents, tels que les chaudrons, les assiettes et les ustensiles, soient réunis dans un même lieu. Un tel aménagement permettra à l'enfant de cuisiner des plats retenus dans des livres de recettes pour le repas du souper, de mettre les assiettes, les ustensiles et les verres sur la table et d'y déguster le repas avec ses invités. Alors, pour qu'une aire soit considérée logiquement aménagée, le mobilier et les accessoires doivent être en lien avec la thématique retenue.

L'aire de jeu symbolique favorise-t-elle des rôles diversifiés en offrant du matériel pour des rôles complémentaires?

L'enseignante doit offrir un mobilier et des accessoires pertinents en fonction des rôles qui seront joués dans le cadre de la thématique retenue. Ainsi, si on aménage une clinique médicale, on pensera à intégrer différents personnages, tels que le médecin, l'infirmière, le patient, le secrétaire et l'ambulancier et à leur fournir le matériel associé (pour le médecin : une chemise blanche, une trousse médicale, un carnet pour les prescriptions, etc.; pour le secrétaire : un téléphone, un bottin téléphonique, un agenda pour prendre les rendez-vous, etc.).

Les accessoires présents permettent-ils aux enfants de jouer des scénarios élaborés?

Thériault et ses collaboratrices (1987) rappellent qu'il est préférable de mettre à la disposition des enfants des accessoires qui permettent une variété d'actions autour d'un thème et des rôles qui lui sont reliés, et ce, afin d'éviter l'éparpillement dans le jeu des enfants. Par exemple, pour la thématique des princes et des princesses, des robes, des bijoux, des couronnes, des armures, des chevaux sont des accessoires à privilégier puisqu'ils permettront aux enfants de jouer des scénarios en lien avec ce que font ces personnages.

L'aire est-elle aménagée dans un endroit discret?

Un coin isolé des ateliers bruyants et clairement délimité est fortement suggéré. Thériault et ses collaboratrices (1987) rapportent que les enfants jouent mieux dans des aires plus intimes, car ils peuvent se concentrer davantage sur leur rôle, leur scénario et leurs interactions.

Toujours selon Thériault et ses collaboratrices (1987), en répondant à ces quatre questions, l'enseignante s'assure de développer une aire de jeu symbolique de qualité. Par ailleurs, afin de favoriser chez l'enfant des comportements de lecteur et de scripteur, l'écrit doit également occuper une place de choix dans l'aire de jeu symbolique. C'est ce dont il sera question dans la prochaine section.

L'écrit dans l'aire de jeu symbolique

Le jeu est un contexte significatif qui permet aux enfants d'âge préscolaire de s'engager dans le développement précoce de connaissances et d'habiletés littéraciques (Christie et Roskos, 2009). Selon Pelligrini (1985) et Smith (2007), le jeu symbolique et la littératie partagent des processus cognitifs de haut niveau, tels que l'imagination, la catégorisation et la résolution de problème. En effet, des recherches menées sur l'enrichissement de l'aire de jeu symbolique par un matériel écrit de qualité font ressortir le lien entre le jeu symbolique et le développement de l'émergence de l'écrit (Morrow, 1990, Morrow et Rand, 1991; Pelligrini et Galda, 1993). Les scénarios inventés par l'enfant dans l'aire de jeu symbolique se prêtent de façon naturelle à l'émergence de l'écrit (Giasson, 2011; Morrow et Rand, 1991; Thériault, 1995, 2000; Thériault, 2010). La présence d'un matériel riche lié au monde de la lecture et de l'écriture oriente les actions de l'enfant en l'incitant à lire, à produire de l'écrit et à parler sur l'écrit (Morrow, 1990; Thériault et Lavoie, 2004; Weitzman et Grennberg, 2008). Des recherches ont porté sur les aires de jeu symbolique dans lesquelles le jeu est alimenté par un thème permettant la présence de matériel écrit (Christie et Roskos, 2009). Par exemple, dans l'aire du restaurant, le client lit le menu pour choisir ce qu'il mangera et le serveur prend en note la commande. L'enfant comprend ainsi, d'une façon informelle, l'apport de la lecture et de l'écriture dans nos vies au quotidien (Flemmingyon, Hewins et Villiers, 2012; Thériault et Lavoie, 2004) et apprend notamment les fonctions de l'écrit (Vukelich, 1993). Malgré les connaissances issues de la recherche, les enseignantes de maternelle exploitent-elles le jeu symbolique pour encourager les premiers apprentissages en lecture et en écriture? La recherche de McMahon, Richmond et Reeves-Kazelskis (1998) et celle de Thériault (2010) ont montré que certaines enseignantes de maternelle ne favorisent pas toujours l'émergence de l'écrit et qu'elles exploitent peu le jeu symbolique comme contexte pour soutenir les enfants dans leur entrée dans le monde de l'écrit.

De plus, puisque les jeunes enfants réalisent des jeux plus riches et plus élaborés lorsqu'ils jouent avec des objets typiques, plusieurs auteurs soulignent que l'ajout de matériel qui suscite des comportements d'émergence de la lecture et de l'écriture favorise un jeu plus complexe et d'une durée accrue, tout en multipliant le répertoire de questions et réponses et de comportements très spécifiques à l'écrit (Giasson, 2011, Newman et Roskos, 1992; Thériault, 2000; Trehearne, 2012). Par exemple, dans le coin maison que l'on retrouve habituellement en début d'année scolaire, l'enseignante qui souhaite alimenter l'intérêt et la curiosité des enfants pour l'écrit peut y mettre des circulaires pour leur permettre de faire leur liste d'épicerie, des livres et des fiches de recettes pour préparer les repas, un bloc-notes et des crayons à côté du téléphone pour prendre les messages et des livres de littérature jeunesse pour faire la lecture au bébé (Charron, Boudreau et Bouchard, 2010).

Pour s'assurer que l'aire de jeu symbolique contienne le matériel nécessaire pour permettre aux enfants d'intégrer de façon naturelle la lecture et l'écriture, la question suivante devient pertinente : « quel matériel écrit doit être présent pour jouer les rôles identifiés? » (Thériault, 2000). Certaines enseignantes sont conscientes de l'importance d'ajouter du matériel écrit dans l'aire de jeu symbolique, mais cette pratique n'est malheureusement pas présente dans toutes les classes du préscolaire (Maltais, 2001; Thériault, 2010). Pourtant, Burns, Espinosa et Snow (2003) rappellent que pour motiver les enfants à développer le désir de lire, elles doivent intégrer l'écrit dans cette aire de jeu. Il est aussi important de noter que, selon Vukelich (1994), le matériel écrit ajouté à l'aire de jeu symbolique ne suffit pas à lui seul à développer les connaissances et les habiletés en lecture et en écriture, il faut que l'enseignante adopte des rôles soutenant l'émergence de l'écrit. Par exemple, dans le coin maison, elle lit un livre à son bébé avant de le coucher, ce qui donne un modèle aux enfants qu'ils pourront éventuellement reproduire dans leur jeu.

Objectif de la recherche

Cette présente étude exploratoire vise à évaluer l'aire de jeu symbolique offerte aux enfants des classes de maternelle québécoise en accordant une attention particulière au matériel écrit présent.

Méthode

Cette section regroupe des informations sur le contexte de recherche ainsi que sur les instruments et la procédure mise en œuvre pour atteindre l'objectif visé par l'étude.

Contexte de la recherche

Pour atteindre notre objectif, nous avons sollicité des étudiantes de 2^e année au baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire de deux universités, soit l'UQAR campus de Lévis et l'UQAM. Les étudiantes étaient invitées à mener une enquête sur les aires de jeu symbolique auprès de classes de maternelle. À l'UQAR campus de Lévis, 27 dyades ont complété le questionnaire et 34 étudiantes l'ont complété à l'UQAM.

Contrairement aux étudiantes de l'UQAR campus de Lévis qui devaient réaliser cette enquête dans un travail évalué dans le cadre du cours *Gestion éducative de la classe au préscolaire*, les étudiantes de l'UQAM avaient été invitées, sur une base volontaire, à réaliser cette enquête lors de leur deuxième stage obligatoire au préscolaire. Précisons que, dans le cadre de leurs cours universitaires liés à l'éducation préscolaire, les étudiantes apprennent ce qu'est le jeu symbolique et comment organiser une aire de jeu symbolique en classe. Elles ont donc complété le questionnaire (données déclarées) en fonction de leurs connaissances et leurs représentations d'une aire de jeu symbolique.

Participants à la recherche

Au total, 61 classes ont fait l'objet de l'enquête. Dans la région de Québec, les classes provenaient de sept commissions scolaires et deux établissements privés tandis que dans la région du Grand Montréal (Montréal, Rive-Nord et Rive-Sud), les classes provenaient de dix commissions scolaires et un établissement privé.

Instruments et procédure

Cette étude a été réalisée au moyen d'un questionnaire sur la qualité des aires de jeu symbolique et sur la présence de matériel écrit. Le questionnaire, créé pour les besoins de la présente étude, a été élaboré à partir de l'étude de Thériault et ses collaboratrices (1987). Il se divise en deux parties. La première se consacre à la description de l'aire de jeu en précisant la thématique et en décrivant le mobilier, les accessoires et le matériel écrit présents dans l'aire de jeu symbolique de la classe. La deuxième partie vise à évaluer la qualité de l'aire offerte aux enfants, notamment en observant le matériel relié à l'écrit. À la suite de l'observation de l'aire de jeu symbolique offerte aux enfants, les étudiantes devaient répondre à quatre questions en lien avec les critères identifiés par Thériault et ses collaboratrices (1987) : 1) l'aménagement est-il organisé de façon logique? (voir 2.2.1); 2) l'aire de jeu symbolique favorise-t-elle des rôles diversifiés en offrant du matériel pour des rôles complémentaires? (voir 2.2.2); 3) les accessoires présents permettent-ils aux enfants de jouer des scénarios élaborés? (voir 2.2.3) et 4) l'aire est-elle aménagée dans un endroit discret? (voir 2.2.4). Les étudiantes devaient remplir le questionnaire en observant directement l'aire de jeu symbolique de la classe visitée (UQAR) ou de stage (UQAM). Le questionnaire a été complété entre les mois de février et d'avril 2013. Les étudiantes ont dressé le portrait de l'aire qui était en place à ce moment de l'année scolaire, sans spécifier si l'aire évoluait ou non durant l'année.

Analyses des données et résultats

Cette section porte sur l'analyse des réponses recueillies à l'aide du questionnaire ainsi que les résultats. La première partie des résultats présentera les différentes thématiques recensées, le mobilier, les accessoires et le matériel écrit présents dans l'aire de jeu symbolique des classes visitées. La deuxième partie des résultats exposera les réponses aux quatre questions sur la qualité de l'aire offerte aux enfants.

Pour réaliser l'analyse des données de la première partie du questionnaire (thématique, mobilier, accessoires et matériel écrit), nous avons catégorisé et recensé les données. Pour les thématiques, nous avons fait le choix de les catégoriser selon des thématiques classiques ou des thématiques originales tandis que pour le mobilier, les accessoires et le matériel écrit, nous avons fait une recension du matériel. Dans les deux cas, nous avons effectué un dénombrement. Par exemple, nous avons dénombré le nombre de classes ayant la thématique *restaurant* comme aire de jeu symbolique. Pour l'analyse de la deuxième partie du questionnaire en lien avec les quatre questions, nous avons fait une analyse de contenu pour en faire ressortir une synthèse des données. Cette analyse de contenu nous a également permis de catégoriser les réponses selon qu'elles correspondent ou non à une aire de jeu symbolique de qualité selon les critères identifiés par Thériault et ses collaboratrices (1987).

Première partie du questionnaire

Thématiques

Tel qu'observé par les étudiantes, les enseignantes élaborent généralement leur aire de jeu symbolique selon une thématique. Notre questionnaire ne comportait pas de question nous

permettant de vérifier si la thématique avait été choisie par l'enseignante ou par les enfants. Des thématiques recueillies, nous avons fait le choix d'en dégager deux catégories, à savoir les classiques (N=44) et les originales (N=11). Le Tableau 1 présente les différentes thématiques. À noter que six aires de jeu symbolique ne présentaient pas de thématique.

Tableau 1 : Les thématiques exploitées dans les aires de jeu symbolique selon leur catégorie

Thématiques exploitées dans les aires de jeu symbolique	N=55
Classiques	
La maison (cuisine/maman-papa)	33
Le restaurant	6
L'alimentation (épicerie)	5
Originales	
La cabane à sucre	1
Le salon de coiffure	2
Le château (chevaliers)	2
La clinique vétérinaire	1
L'hôpital	1
La fête de Pâques et animaux de la ferme	1
La science	1
La robotique	1
Le corps humain	1

Quoique les enseignantes abordent les thèmes classiques « châteaux et chevaliers », « animaux de la ferme » et « fête de Pâques » en classe avec leurs enfants, nous les avons regroupés dans la section des aires de jeu symbolique originales, car il est plutôt rare qu'elles transforment leur aire de jeu symbolique en fonction de ces thématiques. Une étudiante a relevé que les enfants ont beaucoup apprécié que la thématique de la classe soit réinvestie dans l'aire du jeu symbolique. Par ailleurs, elle mentionne qu'en observant les enfants, elle a été surprise « de constater combien les enfants intégraient leurs connaissances dans leur scénario ». Par exemple, en réinvestissant « une activité préalablement vécue sur le rigodon, en jouant de la cuillère en bois sur la chaise berçante » ou après avoir appris les étapes du processus du sirop d'érable, les enfants élaboraient des scénarios où « les enfants recueillaient la sève dans l'arbre, la faisait bouillir, la cuisinait, et la mangeait... Ils participaient à toutes les étapes dans leur ordre chronologique.

Mobilier

Les 61 classes étaient pourvues d'un mobilier dans l'aire de jeu symbolique. Pour toutes les classes, le mobilier se compose d'une ou deux tables, de chaises (chaises de table, chaise berçante ou chaise haute), d'une cuisinière, d'une armoire ou d'une bibliothèque.

Accessoires

En général, on retrouve des accessoires en lien avec la cuisine (ex. : aliments en plastique et vaisselle) (N=48 sur 61) et des costumes (N=22 sur 61). On relève également que les aires présentent différents accessoires selon leur thématique. Par exemple, pour l'aire classique « maison », on relève différents costumes, des aliments et de la vaisselle en plastique, des poupées, des peluches tandis que pour l'aire originale « corps humain », on retrouve notamment de vieux pots de pilules et de sirop, des affiches du corps humain, des instruments médicaux en plastique, un thermomètre, un stéthoscope, des couvertures et des oreillers.

Matériel écrit

Tandis que 30 classes ont pris soin d'ajouter du matériel écrit dans leur aire de jeu symbolique, 31 n'en présentent aucun, ce qui représente la moitié des classes qui ont fait l'objet de l'enquête (N=61 classes). Des menus, des calepins et des crayons, des affiches (démarche scientifique, corps humain), des livres (littérature jeunesse, de recettes, etc.), des revues, des plans, le processus de production du sirop d'érable, sont quelques exemples de présence de matériel écrit dans les aires. À titre d'illustration, pour la thématique « hôpital », le matériel écrit est très présent : calendrier, feuilles pour prendre les rendez-vous, crayons, étiquettes autocollantes pour que les patients affichent leur ordre d'arrivée, revues et livres sur le corps humain sont placés près des chaises à l'intention des patients dans la salle d'attente, fiches pour écrire les ordonnances, affiches sur lesquelles les parties du corps sont indiquées.

Deuxième partie du questionnaire

Quatre questions composaient la deuxième partie du questionnaire. Pour chacune des questions, les réponses se sont avérées variées. Rappelons que les étudiantes ont répondu aux questions en fonction de leurs connaissances sur l'aménagement d'une aire de jeu symbolique et de leur représentation de ce qu'on devrait y retrouver. À la première question qui visait à vérifier si le mobilier et les accessoires étaient en lien avec la thématique (l'aménagement est-il organisé de façon logique?), la plupart des étudiantes ont répondu positivement (N=44). Par exemple, une étudiante précise que « Les fruits, les légumes et la nourriture sont placés dans le réfrigérateur, la vaisselle est dans l'armoire, les vêtements dans la commode et le bébé dans le berceau. Tous les accessoires sont bien rangés et à la portée des enfants », tandis que d'autres ont plutôt mentionné le contraire (N=15)². Une étudiante précise que « ce lieu n'est pas organisé, ni accueillant. Il y a de vieux bricolages d'enfants qui traînent, (...), bref c'est le fouillis. »

Ensuite, les étudiantes devaient répondre à la question suivante : « l'aire de jeu symbolique favorise-t-elle des rôles diversifiés en offrant du matériel pour des rôles complémentaires? ». À cette question, environ la moitié des étudiantes ont répondu négativement (N=28) et l'autre moitié positivement (N=32)³. À titre d'exemple, une étudiante relève dans son questionnaire qu'« étant donné la

² Pour cette question, une étudiante n'a pas fourni de réponse et une autre étudiante a fourni une réponse qui ne correspondait pas à la question posée.

³ Pour cette question, une étudiante n'a pas fourni de réponse

thématique de la maison, les accessoires et le mobilier présents permettent d'avoir un grand nombre de rôles pouvant être joués : papa, maman, bébé, une personne qui cuisine, qui fait le lavage ou qui s'occupe du bébé, des voisins, des amis, des grands frères, des grandes sœurs », tandis que pour une autre étudiante, l'aire ne permet pas de rôles complémentaires « étant donné que le matériel reste le même au cours de l'année » et qu'elle n'a « pas de thème précis, les enfants décident de la fonction qu'ils donnent aux accessoires qu'on leur offre ».

À la troisième question, « Les accessoires présents permettent-ils aux enfants de jouer des scénarios élaborés? », 34 classes sur 61 semblent permettre des scénarios élaborés selon les étudiantes. Pour une des classes présentant le thème de la « maison », une étudiante écrit que « les enfants peuvent faire une scène typique d'un souper en famille, avec la préparation des repas et la vaisselle à laver à la fin. Le linge et la planche à repasser permettent de faire une scène de lavage. Le téléphone et le bottin téléphonique permettent d'imaginer des conversations téléphoniques (livraison de pizza, etc.) ». À l'opposé, 26 classes ne semblent pas permettre aux enfants de jouer des scénarios élaborés⁴. Par exemple, une étudiante fournit comme réponse pour l'aire ayant comme thème les « chevaliers » : « Très peu à mon avis. Je n'ai pas vu les enfants imaginer d'autres rôles que ceux qui étaient plutôt évidents ». Notons que les étudiantes ont pris une photo du moment et n'ont pas questionné les enseignantes concernant leurs pratiques pour nourrir et soutenir le jeu symbolique des enfants.

Pour la dernière question, « l'aire est-elle aménagée dans un endroit discret? », certaines étudiantes prétendent que oui (N=47), tandis que d'autres répondent non (N=13)⁵. Pour illustrer une aire bien aménagée selon ce critère de Thériault et ses collaboratrices (1987), une étudiante précise pour l'aire corps humain que « la disposition du mobilier délimite très bien l'espace. Les enfants sont isolés des autres sans que l'enseignante les perde de vue. Ils ont un assez grand espace de jeu dans le coin de la pièce. Ils peuvent vraiment se laisser aller dans leur jeu de rôle sans se faire déranger puisque ce coin est à l'opposé de tous les autres coins et du grand tapis de rassemblement ». Une autre étudiante constate plutôt le contraire dans sa classe en répondant : « Pas réellement, le coin est aménagé à l'entrée de la classe et ils doivent se servir d'une des tables de travail, si celle-ci est disponible ».

Discussion des résultats

Dans cette étude exploratoire, nous avons eu au total 61 réponses au questionnaire. Il s'agit donc d'un petit nombre de répondants, ce qui ne nous permet pas une généralisation des résultats. La discussion des résultats sera présentée selon les deux parties du questionnaire, à savoir l'aménagement de l'aire et les quatre questions ouvertes portant également sur la qualité de l'aménagement.

Aménagement de l'aire

Selon les données recueillies par les étudiantes, le choix des *thématiques* des aires porte à croire que les enseignantes privilégient des thèmes davantage familiaux aux enfants (la famille, la

⁴ Pour cette question, une étudiante n'a pas fourni de réponse.

⁵ Pour cette question, une étudiante n'a pas fourni de réponse.

maison, le restaurant), ce qui permet aux enfants de reproduire des scénarios connus. Toutefois, certaines enseignantes semblent avoir le souci d'innover les aires en leur proposant des contextes originaux : le salon de coiffure, la cabane à sucre, la robotique, qui sont parfois en lien avec le thème exploité en classe. Morrow et Rand (1991) rappellent l'importance d'offrir aux enfants des aires de jeu symbolique dont les thématiques, connues et moins connues des enfants, varieront tout au long de l'année (ex. : la station-service, l'aéroport, le bureau de poste, le marchand de journaux, etc.). Elles suggèrent d'inviter les enfants à participer à l'élaboration du lieu. Ainsi, les accessoires retenus pour inventer des scénarios sur la nouvelle thématique pourront faire l'objet d'une discussion, ce qui permettra aux enfants d'orienter leurs actions.

Pour ce qui est du *mobilier*, il ressort que, peu importe que l'aire soit classique ou originale, il est généralement le même. Le mobilier se compose d'une ou deux tables, des chaises (chaises de table, chaise berçante ou chaise haute), d'une cuisinière, d'une armoire ou d'une bibliothèque. Comme plusieurs meubles sont liés à l'aire de la maison (réfrigérateur, cuisinière, table, chaise haute), il est possible de croire que certaines enseignantes élaborent leur aire en fonction du mobilier existant, ce qui pourrait expliquer pourquoi les aires maison, restaurant et alimentation sont les plus fréquentes. De plus, les résultats ont montré que les enseignantes, qui ont innové avec des thèmes plus originaux, ont su donner une autre fonction au mobilier de base. Par exemple, dans le coin médecin, une table de cuisine s'est transformée en table d'opération et une étagère pour les livres fait office d'une pharmacie contenant des médicaments. Ce fait nous porte à croire que le mobilier n'est donc pas une limite pour toutes les enseignantes quand vient le temps d'élaborer une aire de jeu symbolique.

Selon la thématique retenue pour l'aire, il semble y avoir un souci d'offrir aux enfants des *accessoires* en lien avec le thème. Par exemple, pour l'aire classique « maison », on relève différents costumes, des aliments et de la vaisselle en plastique, des poupées, des peluches tandis que pour l'aire originale « corps humain », on retrouve notamment de vieux pots de pilules et de sirop, des affiches du corps humain, des instruments médicaux en plastique, un thermomètre, un stéthoscope, des couvertures et des oreillers. Les accessoires semblent variés en termes de quantité, mais également en termes de qualité. Tel qu'en témoignent les résultats, dans les aires traditionnelles, on retrouve généralement la même chose, c'est-à-dire des poupées, des aliments, etc., tandis que dans les aires originales, on voit la volonté de l'enseignante d'ajouter du matériel en lien avec la thématique du moment, tel que le démontrent les résultats obtenus au moyen du questionnaire. À titre d'illustration, pour l'aire cabane à sucre, les accessoires ont été sélectionnés et préparés pour les besoins spécifiques du thème : pots de sirop d'érable vides, arbres grandeur nature avec chaudière pour recueillir la sève d'érable, assiettes avec nourriture de la cabane à sucre, ustensiles, verres, nappes à carreaux, bacs en métal pour faire bouillir le sirop, costumes traditionnels québécois (ceinture fléchée, chemise à carreaux, peaux d'animaux, etc.), cuillères en bois pour jouer de la musique.

Les résultats de notre recherche exploratoire nous permettent de montrer que les aires de jeu symbolique présentent peu ou pas de *matériel écrit*. À l'instar de Thériault et ses collaboratrices (1987) et Maltais (2001), nos résultats démontrent qu'on retrouve du matériel écrit davantage dans la catégorie des aires originales que dans celles des aires traditionnelles, mais que le matériel n'est pas

forcément très riche. Tout comme le rappelle Maltais (2001), il faut réellement encourager les enseignantes de maternelle à y ajouter du matériel écrit. Toujours en lien avec l'aire de la cabane à sucre, l'enseignante avait pris soin de mettre à la disposition des enfants du matériel relié à l'écrit (menus, affiche sur la production du sirop d'érable, des livres portant sur la cabane à sucre).

Questions

Les résultats recueillis aux questions ouvertes nous permettent de conclure que l'aménagement des aires s'avère très différent d'une classe à une autre. Certaines enseignantes semblent avoir le souci de changer les thématiques et les accessoires de l'aire de jeu symbolique au cours de l'année scolaire tout en y intégrant de l'écrit. Alors que pour d'autres, la thématique de la maison demeure en place toute l'année sans qu'il y ait de changement. Cette différence s'explique peut-être par les représentations que se fait le personnel enseignant de l'importance de la présence d'une aire de jeu symbolique en classe, d'une part, et, d'autre part, par leur connaissance de l'évolution du jeu symbolique mature chez les enfants d'âge préscolaire. En ce sens, nous pouvons nous demander si la formation initiale des enseignantes en ce qui concerne l'éducation préscolaire est suffisante. Est-ce que qu'elles détiennent assez de connaissances pour comprendre l'importance du jeu symbolique chez les enfants d'âge préscolaire et pour savoir comment aménager une aire de jeu symbolique de qualité.

De plus, les réponses des étudiantes, dont le thème de l'aire de jeu symbolique était original, ont donné des réponses positives aux quatre questions ouvertes. Ce constat nous amène à croire que les enseignantes qui ont le souci d'exploiter un thème original semblent savoir comment aménager de façon logique une aire de jeu de qualité (mobilier, accessoires, matériel écrit, endroit discret) et comment favoriser des scénarios riches et des rôles diversifiés et complémentaires pour les enfants.

Conclusion

Dans le cadre de cette recherche exploratoire, les étudiantes n'ont décrit l'aire de jeu symbolique qu'à un seul moment durant l'année, ne permettant pas ainsi de documenter l'aménagement et l'évolution des aires durant une année scolaire, ce qui représente une limite. Par ailleurs, à partir de leur observation de l'aire, les étudiantes ont complété le questionnaire à partir de leurs connaissances et leurs représentations, sans questionner l'enseignante sur ses choix organisationnels et pédagogiques, ce qui est aussi une limite de notre recherche.

À la lumière des résultats obtenus, nous retenons que les thématiques traditionnelles (n=44) sont davantage présentes que les thématiques originales (n=11), que le mobilier est généralement le même peu importe la thématique, qu'il y a un souci d'offrir des accessoires en lien avec la thématique et que le matériel écrit n'est présent que dans une classe sur deux. Enfin, les réponses aux quatre questions se sont avérées très variées, présentant différents modèles d'aménagement d'aire de jeu symbolique. À la lecture des données recueillies par les étudiantes, il est possible de constater que certaines enseignantes offrent aux enfants de leur classe une aire de jeu symbolique de qualité qui leur permettent d'élaborer des scénarios complexes, tandis que d'autres ne semblent pas l'alimenter, le bonifier tout au long de l'année. Quelles sont les raisons qui justifient cette différence? Est-ce le

manque de financement, de temps ou de connaissances sur le sujet? Il serait fort intéressant de poursuivre non seulement les recherches pour documenter l'aménagement des aires de jeu symbolique, mais aussi de questionner les enseignantes sur leurs connaissances et leurs perceptions de la place du jeu symbolique au préscolaire et de la combinaison jeu symbolique et émergence de l'écrit.

De plus, en lien avec Vukelich (1994) qui mentionne que les enseignantes doivent adopter des rôles soutenant l'émergence de l'écrit, il serait également important de former les enseignantes aux rôles qu'elles peuvent jouer dans les scénarios élaborés par les enfants pour favoriser l'exploitation de l'écrit (p.ex : l'enseignante lit un livre de recettes et note les ingrédients qu'elle doit acheter à l'épicerie pour faire son gâteau).

Enfin, cette étude nous a amené à réfléchir à des pistes de recherche dont la possibilité de développer un dispositif de formation sur le jeu symbolique et l'émergence de l'écrit pour des enseignantes en formation continue. Cette formation viserait à les outiller et à les soutenir dans la mise en place d'aires de jeu symbolique concernant l'aménagement et les interventions à privilégier pour favoriser le développement et les apprentissages de l'enfant.

Références

- Bédard, J. (2006). Les matériels conventionnels et électroniques au préscolaire : pratiques québécoises et suisses. Dans J. Lebrun, J. Bédard, A. Hasni et V. Grenon (dir.), *Le matériel didactique et pédagogique : soutien à l'appropriation ou déterminant de l'intervention éducative* (p. 13-23). Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Bédard, J. (2010). Des définitions de sens commun de jeunes qui caractérisent le jeu et sa relation avec l'apprentissage. Dans J. Bédard et G. Brougère (dir.), *Jeu et apprentissage : quelles relations?* (p. 19-42). Sherbrooke : CRP.
- Bodrova, E. et Leong, D.J. (2012). *Les outils de la pensée : l'approche vygotskienne dans l'éducation à la petite enfance*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Burns, S., Espinosa, L. et Snow, C. (2003). Débuts de la littératie, langue et culture : perspective socioculturelle. *Revue des sciences de l'éducation*, 29(1), 75-100.
- Caffari-Viallon, R. (1988). *Pour que les enfants jouent : une pédagogie de jeu symbolique*. Lausanne : Éditions ESSP.
- Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants (2010). *Le jeu. Une façon naturelle d'apprendre*. Montréal : GRIP-Université de Montréal.
- Charron, A., Boudreau, M. et Bouchard, C. (2010). À la découverte du monde de l'oral et de l'écrit. Dans C. Raby et A. Charron (dir.), *Intervenir au préscolaire. Pour favoriser le développement global de l'enfant* (p. 65-80). Anjou : Les Éditions CEC inc.
- Christie, J.F. et Roskos, K.A (2009). Play's potential in early literacy development. Dans Tremblay R.E., Boivin M. et Peters RDeV (dir.) *Encyclopedia on Early Childhood Development* (en ligne). Montréal, Québec: Centre of Excellence for Early Childhood Development and Strategic Knowledge Cluster on Early Child

- Development. Consulté le 1^{er} avril 2014 au <http://www.child-encyclopedia.com/documents/Christie-RoskosANGxp.pdf>
- Conseil des ministres de l'Éducation du Canada (2012). *Déclaration du CMEC sur l'apprentissage par le jeu*. Consulté le 3 octobre 2013 au http://www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/282/play-based-learning_statement_FR.pdf
- Druart, D. et Wauters, A. (2011). *Laisse-moi jouer... J'apprends!* Bruxelles : Groupe de Boeck.
- Duval, S. et Bouchard, C. (2013a). *Soutenir la préparation à l'école et à la vie des enfants issus de milieux défavorisés et des enfants en difficulté*. Québec : Ministère de la Famille.
- Duval, S. et Bouchard, C. (2013b). Soutenir la réussite éducative de l'enfant en maternelle... Oui, mais comment? *Revue Préscolaire*, 51(3), 5-8.
- Flemington, F., Hewins, L. et Villers, U. (2012). *Premiers pas en littératie*. Montréal : Modulo.
- Giasson, J. (2003). *La lecture : de la théorie à la pratique*. 2^e éd., Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.
- Giasson, J. (2011). *La lecture : apprentissage et difficultés*. Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.
- Gilliaïn-Maufette, A. (2012). Le jeu et la réussite éducative. *Revue Préscolaire*, 50 (2), 15-24.
- Hohmann, M. Weikart, D.P., Bourgon, L. et Proulx, M. (2007). *Partager le plaisir d'apprendre : guide d'intervention éducative au préscolaire*. Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.
- Landry, S. (2014). *Favoriser le développement de la pensée sociale par l'étayage du jeu symbolique chez des enfants qui fréquentent la maternelle cinq ans*. Thèse de doctorat inédite, Université Laval, Québec, Canada.
- 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.
- Maltais, C. (2001). Les classes du préscolaire : une étape importante dans la construction des littératies multiples chez le jeune enfant. Dans D. Masny (dir.), *La culture de l'écrit. Les défis à l'école et au foyer* (p. 49-79). Montréal : Les Éditions Logiques.
- McMahon, R., Richmond, M.G. et Reeves-Kazelskis, C. (1998). Relationships between kindergarten teacher's perceptions of literacy acquisition and children's literacy involvement and classroom materials. *The Journal of Educational Research*, 91(3), 173-182.
- Miller, E. et Almon, J. (2009). *Crisis in the kindergarten. Why children need to play in school*. College Park: MD: Alliance for Childhood.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1981). *Guide pédagogique. Préscolaire. L'aménagement des maternelles*. Québec : Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1997). *Programme éducation préscolaire*. Québec : Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire, enseignement primaire (version approuvée)*. Québec : Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du sport (2013). *Projet de programme d'éducation préscolaire pour la maternelle quatre ans à temps plein en milieu défavorisé*. Québec : Québec.
- Morin, J. (2007). *La maternelle. Histoire, fondements, pratiques*. 2^e éd., Montréal : Les Éditions de la Chenelière inc.
- Morrow, L. (1990). Preparing the classroom environment to promote literacy during play. *Early Childhood Research Quarterly*, 5(4), 537-554.
- Morrow, L. et Rang, K. (1991). Promoting literacy during play by designing early childhood classroom. *The Reading Teacher*, 44(6), 396-402.
- Newman, S.B. et Roskos, K. (1992). Literacy objects as collective tools: effects on children's literacy behavior in play. *Reading Research Quarterly*, 78(3), 202-225.

- Pelligrini, A.D. (1985). Relations between preschool children's symbolic play and literate behavior. Dans Galda L, Pelligrini, A.D. (eds) *Play, Language, and Stories: The Development of Literate Behavior* (p.79-97). Norwood: N.J.: Ablex Pub. Corp.
- Pelligrini, A.D. et Galda, L. (1993). Ten years after: a reexamination of symbolic play and literacy research. *Reading Research Quarterly*, 28(2), 163-175.
- Smith, P.K. (2007). Pretend play and children's cognitive and literacy development: sources of evidence and some lessons from the past. Dans Roskos, K.A. and Christie J.F. (eds) *Play and Literacy in Early Childhood: Research from Multiple Perspectives*, 2nd ed. (p.3-19). Mahwah, N.J. : Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Thériault, J. (1995). *J'apprends à lire... Aidez-moi!* Montréal : Les Éditions Logiques.
- Thériault, J. (2000). Le jeu symbolique et le développement de l'écrit à la maternelle. *Revue Précolaire*, 38(1), 10-12.
- Thériault, J. Doyon, D. et Doucet, M. (2000). Laissons jouer les enfants! *Revue Précolaire*, 38(1), 4-8.
- Thériault, J. Doyon, D., Doucet, M. et Van Tham, S. (1987). *L'exploitation du matériel dans l'aire des jeux symboliques à la maternelle*. Rapport de recherche, équipe PRAMÉ, Chicoutimi.
- Thériault, J. et Lavoie, N. (2004). *L'éveil à la lecture et à l'écriture... Une responsabilité familiale et communautaire*. Montréal : Les Éditions Logiques.
- 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.
- Trehearne, M.P. (2013). *Apprendre à écrire : un coup de Coeur!* Montréal: Modulo.
- Vygotski, L. (1978). The role of play in development. Dans L. Vygotski, *Mind in society. The development of higher psychological process* (p. 92-104). Cambridge: Harvard University Press.
- Vukelich, C. (1993). Play: a context for exploring the functions, features, and meaning of writing with peers. *Language Arts*, 70(5), 386-392.
- Vukelich, C. (1994). Effects of Play Interventions on Young Children's Reading of Environmental Print. *Early Childhood Research Quarterly*, 9, 153-170.
- Weitzman, E. et Greenberg, J. (2008). *Apprendre à parler avec plaisir. Comment favoriser le développement social et langagier des enfants dans le contexte des garderies et des prématernelles*. Toronto : Le Centre Hanen.

UNE DEMARCHE D'ACCOMPAGNEMENT NOVATRICE POUR SOUTENIR LE DEVELOPPEMENT PSYCHOMOTEUR EN CLASSE DE MATERNELLE PAR LE JEU

Johanne April et Catherine Lanaris

Université du Québec en Outaouais

Résumé. Plusieurs chercheurs conviennent que le jeu est l'activité normale de l'enfant. Il conduit à des expériences sensorielles, motrices, affectives, intellectuelles, permettant le développement des apprentissages plus structurés à travers l'exploration de milieux de vie. Comme chercheuses, nous nous sommes préoccupées de la part réservée au jeu comme moyen pour favoriser le développement psychomoteur dans les classes de maternelle et plus particulièrement dans les actions pédagogiques de l'enseignante. Notre recherche s'est intéressée à la validation d'un dispositif de formation continue repositionnant le jeu comme support d'apprentissage. Dans le cadre des séances de formation proposées, des enseignantes de maternelle étaient invitées à réfléchir sur le sens des activités de jeu menées avec leurs élèves ainsi qu' à identifier leur rôle dans les apprentissages et le développement de l'enfant. Afin d'augmenter le sentiment d'efficacité des enseignantes de maternelle, nous avons mis en œuvre une communauté d'apprentissage et de partage des pratiques professionnelles. Différents instruments (questionnaires/psychomotricité-sentiment d'autoefficacité, entrevue individuelle) ont été utilisés pour examiner l'effet de cette formation continue sur les actions pédagogiques des enseignantes et l'importance que ces dernières accordent au jeu dans leur pratique professionnelle. Les résultats portent sur la comparaison entre le pré-test et le post-test afin de dégager l'apport de la démarche d'accompagnement sur leurs croyances et leurs connaissances au regard d'activités de jeu favorisant le développement psychomoteur.

Mots clés: développement psychomoteur, préscolaire, jeu, formation continue.

Le colloque sur le jeu en contextes éducatifs à l'éducation préscolaire a permis, entre autres, de réfléchir sur le rôle du jeu dans le développement du jeune enfant. En fait, plusieurs chercheurs ont mis en évidence que le jeu favorise le développement des habiletés de coopération, de communication et de relations humaines (Sauvé, Renaud et Gauvin, 2007). De plus, il favorise la motivation à l'apprentissage, les habiletés en résolution de problèmes et l'intégration de l'information (Gillain-Mauffette, 2009; Marinova, 2011). En fait, ils apprennent à apprendre. Même si les chercheurs s'entendent pour dire que le jeu est un mode d'apprentissage et de développement incontournable, la place du jeu dans les milieux de la petite enfance est de plus en plus rare puisque ce dernier est souvent remplacé par des enseignements formels. À cet égard, le colloque s'est intéressé au jeu dans les contextes éducatifs de la petite enfance et à l'accompagnement des

éducatrices et des enseignantes à l'utilisation du jeu pour soutenir le développement de l'enfant et des compétences à l'éducation préscolaire.

C'est en lien avec cette dernière thématique que nous présentons ce chapitre; plus spécifiquement, dans le cadre de ce colloque, en tant que chercheuses-formatrices, nous avons présenté les résultats d'une recherche qui situait une démarche d'accompagnement d'enseignantes de maternelle au regard du développement de la compétence psychomotrice des enfants par l'entremise d'activités ludiques. Dans la démarche d'accompagnement, nous avons constamment navigué entre les limites de ce qu'il y avait à transmettre (expertise concernant la psychomotricité/utilisation du jeu et la démarche de développement professionnel) et le respect de ce qui émergeait de la pratique et des besoins des enseignantes participantes.

Dans le présent texte, nous allons présenter les exigences particulières du programme à l'éducation préscolaire, le dispositif de formation au regard du développement psychomoteur ainsi qu'une réflexion sur la spécificité du rôle des enseignantes de maternelle. À travers la description de la démarche de formation, nous allons dégager les éléments qui paraissent importants au regard du développement de la compétence psychomotrice du programme à l'éducation préscolaire et de l'apport du jeu dans le développement des habiletés psychomotrices. Trois objectifs étaient au cœur de cette recherche, soit de : 1) développer et valider un dispositif de formation continue qui facilite l'insertion professionnelle et la persévérance d'enseignantes novices en maternelle; 2) consolider l'expertise d'enseignantes novices de maternelle au regard des visées du Programme de formation à l'éducation préscolaire (compétence psychomotrice) et 3) augmenter le sentiment de compétence et d'efficacité professionnelle des enseignantes de maternelle.

Mise en contexte

Le programme à l'éducation préscolaire du ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport du Québec (*Programme de formation de l'école québécoise – Éducation préscolaire* du MELS, 2001) vise, chez l'enfant, le développement de six compétences, dont la première est d'ordre psychomoteur (agir sur le plan sensoriel et moteur). Ainsi, les enseignantes de maternelle doivent accompagner leurs élèves dans leur développement psychomoteur, tout en reconnaissant la grande particularité de l'éducation préscolaire; cette particularité consiste d'une part en l'apport du jeu dans le développement des habiletés psychomotrices et d'autre part au fait qu'agir et apprendre sont indissociables (April et Charron, 2013). De plus, le MELS soutient que, par la pratique d'activités psychomotrices, l'enfant prend « conscience de son corps » (MELS, 2001, p.58) et apprend à l'utiliser adéquatement selon les circonstances. Cette conscience de son corps se traduit par la connaissance de ses fonctions et de ses différentes parties. Ainsi, par la participation quotidienne à divers jeux psychomoteurs, l'enfant deviendra plus habile à accomplir des gestes moteurs globaux, à préciser sa motricité fine et à acquérir des habiletés en expression corporelle.

En effet, la première compétence englobe les autres compétences du programme d'éducation préscolaire. Ses effets bénéfiques ne se limitent pas à la seule dimension physique; ils se répercutent également sur les autres aspects du développement. Notamment, parce qu'elle favorise le

raffinement de certains mouvements essentiels aux apprentissages (compétences 1, 2, 3, 4, 5 et 6), elle permet l'amélioration de la représentation de son corps (compétence 1), elle facilite l'adaptation du corps pour se situer dans l'espace (compétence 1), elle aide à la détente (compétences 1 et 2), elle aide au développement d'une meilleure confiance en soi (compétence 2), elle contribue à l'augmentation de la concentration (compétences 5 et 6), elle favorise une meilleure socialisation et une bonne relation avec l'adulte (compétence 3) et elle prévient les troubles d'apprentissages en lecture, en écriture et en mathématiques (compétences 4 et 5). Il est donc essentiel, pour une enseignante de maternelle, d'accorder aux jeux psychomoteurs une place centrale dans la planification quotidienne.

Il importe de rappeler que cette compétence se divise en trois composantes, celles d'élargir son répertoire d'actions, adapter ses actions aux exigences de l'environnement et reconnaître des façons d'assurer son bien-être. Elles se doivent d'être traitées en synergie afin que l'enfant puisse agir avec efficacité dans différents contextes sur les plans sensoriels et moteurs (MELS, 2001, p.55). Pour répondre aux deux premières composantes, une enseignante doit orchestrer et combiner des jeux relatifs à des actions de motricité globale et de motricité fine, tout en prêtant attention à ses réactions sensorielles et corporelles, dans le but d'élargir le répertoire d'actions de l'élève. L'exécution de diverses actions de motricité globale amène notamment l'enfant à découvrir ses potentialités sensorielles, renforcer son tonus, assouplir ses mouvements, accroître son endurance et reconnaître certaines parties de son corps.

Ensuite, l'enseignante doit permettre à l'enfant d'adapter ses actions aux exigences de l'environnement en se situant dans l'environnement physique et en expérimentant des séquences d'actions, en plus d'utiliser des outils et du matériel avec une intention pédagogique explicite. Enfin, pour le développement de la troisième composante, l'enfant devrait adopter de bonnes postures dans l'optique d'une reconnaissance des façons d'assurer son bien-être. Pour ce faire, l'enseignante doit lui permettre d'identifier de bonnes habitudes de vie pour la santé et respecter les règles de sécurité en utilisant adéquatement divers objets, divers outils et différents matériaux (MELS, 2001, p.55, 66-68).

Par l'utilisation du jeu et des méthodes pédagogiques diversifiées pour le développement de la compétence d'ordre psychomoteur, l'enseignante contribue au développement du jeune enfant dans ses différents aspects. En effet, une étude réalisée auprès de 808 enfants de trois à six ans, Gilbert (1980) a démontré que l'éducation psychomotrice, et plus particulièrement les jeux rythmiques (organisation temporelle), contribue à améliorer la locomotion et l'inhibition. De son côté, une recherche quasi-expérimentale réalisée par Gruhn (2002) a démontré que les activités musicales (organisation temporelle) impliquant le corps améliorent aussi la dissociation qui est une composante de la motricité globale. Après une période de trois mois, la chercheuse a remarqué que les enfants qui ont pris part à des activités psychomotrices liées à la composante d'organisation temporelle démontraient une meilleure coordination de leurs mouvements. Enfin, d'après les résultats obtenus par Jordan-deCarbo et Nelson (2002) l'apprentissage lié à l'organisation temporelle, composante de la psychomotricité, aide également les enfants âgés de 4 ans à améliorer leur orientation spatiale. Cette

recherche corrobore les résultats antérieurs de plusieurs spécialistes, dont Rauscher, Shaw, Levine, Wright et Newcomb (1997).

En résumé, plusieurs auteurs ont démontré que la pratique d'activités psychomotrices par le jeu avait un effet significatif sur l'ensemble des aspects du développement de l'enfant au cours de la petite enfance. Toutefois, malgré les principes pédagogiques (jeu, unicité, exploration, etc.) qui sont prescrits dans le programme d'éducation préscolaire et les résultats de recherche qui démontrent les effets du jeu sur le développement global de l'enfant, nous constatons que ces consensus ne semblent toutefois se retrouver dans les pratiques des enseignantes dans les classes de maternelle. Dans son avis à la ministre, le Conseil supérieur de l'éducation mentionne que le jeu est un vecteur d'apprentissage des jeunes enfants autant sur ses interactions avec autrui que sur ses habiletés en prendre des décisions et à s'engager avec ses pairs et les adultes.

Le Québec n'est pas le seul à promouvoir des apprentissages par le jeu amorcé par l'enfant. Cette approche est également préconisée par l'UNESCO et d'autres pays comme la Suède où l'enfant est un être entier, porteur de droits (CSÉ, p.83). Dans le même sens, un rapport sonne un cri d'alarme auprès de la communauté pour restaurer le jeu dans les classes maternelles (Miller et Almon, 2009). Il démontre que le jeu est délaissé au profit d'apprentissages formels autour de l'écrit. Les auteurs observent un changement radical depuis les deux dernières décennies : dans une journée type, les enfants passent six fois plus de temps en activités structurées par rapport aux activités libres. La période de jeu, d'environ 30 minutes par jour, est souvent perçue comme une récompense et non comme un mode d'apprentissage et elle constitue une trop courte période qui ne permet pas aux enfants de s'engager dans des formes de jeux plus complexes. Les fondements mêmes du jeu comme mode d'apprentissage semblent incompris : le jeu représente une activité dans laquelle l'enfant est entièrement absorbé et qui fait appel à différentes habiletés pour inventer, créer, négocier, résoudre des problèmes, bref, pour s'approprier la réalité.

C'est dans cette perspective que nous nous sommes intéressées à la mise en place d'un dispositif d'accompagnement portant sur la compétence psychomotrice par le jeu destiné aux enseignantes novices de maternelle. Ce dernier puise son origine sur deux constats : la rare place accordée à l'éducation préscolaire dans les programmes de la formation des maîtres au Québec, ainsi que l'absence de formation spécifique à la compétence psychomotrice et la spécificité du rôle de l'enseignante de maternelle (Lessard et Tardif 2003).

Cadre théorique

La compétence psychomotrice dans la formation des enseignantes et dans les pratiques à l'éducation préscolaire

Actuellement au Québec, contrairement aux autres aspects du développement, peu de place semble être accordée au développement de la compétence psychomotrice par le jeu dans la formation des enseignantes; les programmes universitaires de premier cycle ne lui font pas une place

spécifique et peu de formation continue est offerte aux enseignantes. Ce manque de formation initiale et continue a un impact sur les pratiques des enseignantes de maternelle.

À la formation initiale

Les enseignantes qui terminent une formation initiale en sciences de l'éducation au programme à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire ont reçu entre trois et neuf crédits de formation spécifique à l'éducation préscolaire sur un total de 120 crédits (Miron, 2004). Les aspects à l'éducation préscolaire liés aux domaines d'apprentissage sont le plus souvent traités dans les cours de didactique. Cela a souvent comme effet de noyer le volet réservé à l'éducation préscolaire et d'en diluer les fondements. En général, un stage dans une classe de maternelle est demandé, cependant cette exigence varie d'une université à une autre. En ce qui a trait à la formation liée à la compétence psychomotrice, elle est pratiquement inexistante, puisqu'aucun cours n'est attribué à ce domaine spécifique. Elle peut être traitée ici et là dans des cours à l'éducation préscolaire. Nous pouvons dire que le diplôme à lui seul ne peut garantir la qualité de l'intervention à l'éducation préscolaire.

Dans les pratiques à l'éducation préscolaire

Le deuxième constat qui nous a amenées à nous intéresser à cette thématique concerne l'approche développementale et éducative privilégiée à l'éducation préscolaire. Et, plus spécifiquement au rôle spécifique de l'enseignante autant sur le plan pédagogique que sur le plan socio-professionnelle.

Pour tenter de mieux comprendre ce qui définit la professionnalité spécifique qui distingue la maternelle des autres ordres d'enseignements, Lessard et Tardif (2003) ont mené des entrevues auprès d'enseignantes du préscolaire. Parmi les raisons invoquées qui expliqueraient la remise en cause de la finalité éducative de la maternelle, on évoque la fréquentation massive des garderies et la volonté d'obtenir de meilleurs rendements scolaires pour contrer le décrochage scolaire. Nous sommes toutefois étonnées par ces propos qui ne devraient pas servir d'arguments pour la préparation à l'école puisque le développement global de l'enfant se poursuit au-delà d'une transition des services de garde à la maternelle. La transition doit davantage être soutenue pour une continuité éducative et curriculaire entre les pratiques professionnelles. Cette transition basée sur une approche socio-écologique met l'accent sur l'importance de comprendre les contextes dans lesquels les enfants et les familles font la transition afin de favoriser la continuité entre les milieux.

Les enseignantes interrogées (Lessard et Tardif, 2003) relatent également le peu de reconnaissance que leur témoignent leurs collègues et le public en général. Les enseignantes, de par les finalités du programme (approche développementale), les approches éducatives (jeu) et l'organisation spatiale de la classe, se distinguent sur *le plan pédagogique* de leurs consœurs des autres niveaux d'enseignement. L'organisation de la classe en maternelle est, pour la majorité des milieux, séparée en coins, en ateliers, en centres d'apprentissages afin de répondre aux besoins des enfants de bouger d'explorer, d'expérimenter, d'apprendre dans des situations signifiantes, etc. Duval et Bouchard (2013) ajoutent que ce type d'organisation permet à chacun des enfants de se développer globalement dans un univers culturel propre à sa réalité. Ainsi, la pédagogie axée sur une approche

développementale et sur la pédagogie du jeu n'est pas valorisée par la méconnaissance de ces effets sur le développement de l'enfant et des apprentissages futurs (Lessard et Tardif, 2003).

Sur le plan socio-professionnel, elles ont une liberté pédagogique dans le sens où le programme n'est pas contraignant et laisse davantage de place pour la créativité. C'est pourquoi Lessard et Tardif (2003) soutiennent que les enseignantes de maternelle vivent une crise identitaire. La disparition d'une formation spécifique pour enseigner à l'éducation préscolaire et la difficulté à définir un minimum de fondements que devraient contenir les programmes de formation universitaire contribuent sans doute à la méconnaissance de la spécificité de la professionnalité en maternelle. De plus, il faut mentionner que le rôle de l'enseignante n'est pas très reconnu dans la société. Il faut également rappeler l'absence de formation continue spécifique à l'éducation préscolaire. Plusieurs programmes de formation continue existent, toutefois leurs visées concernent davantage une dimension transmissive de connaissances (Lahaye, Pourtois et Desmet, 2007).

Une démarche de formation continue

Dans le but de favoriser une appropriation vers une autonomisation des éléments théoriques du programme au regard de la compétence psychomotrice, ainsi que pour faciliter le processus de changement des pratiques, nous avons opté pour une dimension d'innovation et élaboré, dans le cadre d'une recherche collaborative, une démarche de formation continue qui vise à développer, chez les enseignantes à l'éducation préscolaire, une expertise et des compétences professionnelles pour contribuer au développement psychomoteur des jeunes enfants. Plus spécifiquement, les visées de la recherche étaient de : 1) développer et valider un dispositif de formation qui facilite l'insertion professionnelle et la persévérance d'enseignantes novices; 2) consolider l'expertise d'enseignantes novices de maternelle au regard des visées du programme de formation à l'éducation préscolaire (compétence psychomotrice).

D'une part, le contenu plus théorique du dispositif de formation a été sélectionné en fonction des principes pédagogiques et de la nature du programme à l'éducation préscolaire, des composantes de la compétence psychomotrice et leurs dimensions, ainsi que des processus en jeu et des incidences de la pratique psychomotrice sur les aspects du développement, des apprentissages scolaires et des processus cognitifs. D'autre part, dans le volet pratique, des ateliers interactifs visant l'intégration des connaissances à l'intervention éducative et au soutien du jeu ont été mis en place afin de permettre un meilleur transfert des connaissances.

La recherche s'est déroulée sur une période de deux ans : la première année a été consacrée à la mise en œuvre du projet en définissant les besoins de formation des enseignantes, en élaborant le contenu de formation et en débutant les ateliers de formation et d'intégration. Pendant la deuxième année, les chercheuses ont accompagné les enseignantes dans le processus d'appropriation du dispositif, en poursuivant les ateliers de formation et en travaillant sur le choix des activités qui paraissaient, selon les enseignantes, les plus pertinentes et utiles pour elles. Pour atteindre ces visées, une démarche de recherche spécifique a été mise en place qui a commencé par la constitution de deux comités : un comité d'experts et un comité de validation. Le premier comité avait pour but de piloter la démarche

de formation continue en élaborant le contenu théorique et des activités qui seraient expérimentées en classe. Le deuxième comité avait comme visée d'expérimenter, d'analyser et de valider le contenu théorique et les activités psychomotrices qui étaient proposées. Le comité d'experts était composé des chercheuses, de deux conseillères pédagogiques et de deux enseignantes de maternelle. Le comité de validation était composé des membres du comité d'experts et de huit enseignantes dont la moitié était novices et l'autre moitié expertes. Les enseignantes novices sont celles qui avaient enseigné au préscolaire un nombre limité d'années (entre trois et sept ans), alors que les enseignantes expertes y avaient enseigné entre huit et 15 ans. Les rencontres du comité d'experts permettaient de planifier et de gérer les éléments liés à la mise en œuvre et au succès de la formation continue, tels que les inquiétudes, la résistance, les questionnements des participantes sur les notions théoriques, ainsi que sur les dimensions d'accompagnement.

La mise en œuvre du dispositif de formation continue a débuté en octobre 2011 et prévoyait des rencontres mensuelles du comité de validation. Dans le cadre de ces rencontres de validation, des ateliers théoriques ont été présentés aux enseignantes, des échanges sur les activités réalisées en classe étaient prévus et les questionnements des enseignantes au regard des expérimentations étaient abordés. À la fin de chaque rencontre les enseignantes quittaient avec un « devoir » à réaliser, qui consistait la plupart du temps en planification, une expérimentation et une analyse d'une nouvelle activité psychomotrice. Les conseillères pédagogiques assuraient le soutien et l'accompagnement des enseignantes entre les rencontres mensuelles.

Considérant que l'objectif premier du projet est de développer et valider un dispositif de formation qui facilite l'insertion professionnelle et la persévérance d'enseignantes novices, nous abordons, d'une part, l'approche privilégiée et qui prévoit la participation des enseignantes dans la conception de la formation. Selon le MELS (2001) les formations qui impliquent les acteurs concernés semblent favoriser le transfert des acquis chez les enseignantes formées. D'autre part, nous présentons les résultats de la démarche de formation dans le but d'en examiner les retombées perçues par les enseignantes dans leurs pratiques, soit au niveau de leurs opportunités d'application, du processus d'apprentissage et du soutien du jeu de l'enfant.

Méthodologie

Une recherche collaborative

Pour atteindre les objectifs de la recherche et placer les enseignantes au centre de leur démarche de formation continue, nous avons opté pour une démarche de recherche collaborative, puisque cette dernière adopte une perspective de co-construction de connaissances (Bednarz, 2013). Une première particularité de cette démarche se situe dans ses visées, qui consistent à établir un lien entre la dimension transmissive (connaissance du programme) à la dimension d'innovation et d'autonomisation (appropriation d'un dispositif, augmentation du sentiment d'efficacité). Une seconde particularité de cette démarche se situe dans la façon dont elle a été menée, puisque sur le plan méthodologique : chercheuses et participantes ont été partie prenante de l'ensemble de la démarche. D'une part, un contenu théorique et des activités ont été développés par les chercheuses à

partir des exigences du programme ministériel pour l'éducation préscolaire ainsi que des besoins exprimés par les enseignantes de maternelle au regard de leur formation continue et validée par ces dernières. D'autre part, une communauté d'apprentissage et de partage des pratiques professionnelles entre enseignantes novices et enseignantes expertes a été instaurée.

Le déroulement et les participantes

Nous avons alors mis en place une démarche qui alternait des moments de transmission de nouvelles connaissances, des moments d'analyse des pratiques, et de collecte de données, dans le but de permettre aux enseignantes de transférer dans leurs pratiques en classe les acquis de la démarche de formation continue. Pour ce faire, plusieurs stratégies de mise en œuvre ont été élaborées : l'analyse des besoins réels de formation, au niveau du contenu et du processus, la tenue régulière de rencontres entre toutes les participantes, l'accompagnement entre les rencontres par des conseillères pédagogiques, la composition du groupe (enseignantes expertes et enseignantes novices, chercheuses et conseillères pédagogiques), l'expérimentation d'activités en classe, l'analyse de ces activités et des présentations théoriques.

Les instruments de collecte de données

Pour garder la trace de l'évolution des pratiques, et atteindre les visées de la recherche, plusieurs outils méthodologiques ont été mis en place. Avant le début de la formation continue, un questionnaire intitulé bilan de connaissances sur la psychomotricité a été administré auprès des enseignantes de maternelle et des conseillères pédagogiques afin d'évaluer leurs besoins de formation (April et Larouche, 2006); les participantes ont également complété un questionnaire sur le sentiment d'efficacité (Dussault, Villeneuve et Deaudelin, 2001). Des entrevues semi-dirigées ont permis de dégager les perceptions des enseignantes au regard de leur efficacité et de leurs connaissances du concept. Pendant le projet, des entrevues de groupe ont permis de consigner le déroulement des activités, les questions posées par les enseignantes, et garder la trace du cheminement des participantes. À la fin du projet, le niveau de satisfaction et le transfert de connaissances ont été mesurés par les mêmes questionnaires, celui de bilan de connaissances et celui sur le sentiment d'efficacité, ainsi que des entrevues semi-dirigées.

Résultats et discussion

Ce que les enseignantes pensent de la psychomotricité

En ce qui concerne les composantes psychomotrices, l'analyse des données met en évidence un approfondissement, chez les enseignantes, de l'ensemble des connaissances au regard de la psychomotricité. L'analyse descriptive des données issues des questionnaires démontre que les éléments les mieux maîtrisés par les enseignantes sont les incidences de la psychomotricité sur les autres aspects du développement, les stratégies métacognitives et sur les apprentissages scolaires, tels que la lecture, l'écriture et les habiletés logico-mathématique, le concept de psychomotricité, ainsi que les composantes du développement psychomoteur. Il s'agit en fait des éléments qui ont le plus été abordés lors du dispositif de formation. À chaque rencontre, ces éléments ont été présentés et des documents théoriques ont été remis aux enseignantes. Venant soutenir ces derniers résultats,

une analyse inductive des données à partir du discours des enseignantes a révélé que ces dernières avaient tendance à négliger la motricité au profit des apprentissages en lecture et en mathématiques.

Les résultats provenant du pré-test semblent confirmer que les enseignantes avaient peu de connaissances spécifiques au regard de la psychomotricité. Une analyse qualitative des définitions personnelles des enseignantes de ce concept a permis de constater qu'elles attribuent au terme « psychomotricité » deux sens différents : le premier fait référence à l'aspect psychologique (dit « psycho ») et le deuxième à la motricité (« moteur »). Dans la majorité des cas, l'aspect psychologique se réfère à la manière de penser les mouvements, tant en ce qui concerne l'espace, le temps que la façon de bouger. L'aspect moteur, quant à lui, fait référence au besoin de bouger des enfants. Ces deux entités, quoiqu'elles soient reconnues comme indépendantes pour certaines, sont inter-reliées pour d'autres, dans la mesure où pour combler son besoin de bouger, l'enfant doit prendre conscience des gestes qu'il pose, de la manière dont les mouvements se produisent et se construisent. Il est également possible de constater qu'il existe une dichotomie dans les définitions personnelles données par certaines enseignantes; la motricité globale et la motricité fine sont les deux éléments les plus récurrents dans leurs paroles lorsqu'il leur a été demandé de définir la psychomotricité. Cette dichotomie se manifeste dans le discours des enseignantes lorsqu'elles décrivent leurs pratiques reliées à chacun de ces deux éléments. À cet effet, les tableaux 1 et 2 présentent les données relatives aux perceptions qu'ont les enseignantes des différentes composantes de la psychomotricité en pré-test et en post-test.

Tableau 1: Perceptions des composantes de la psychomotricité au pré-test

Composantes Enseignantes	Latéralité	Motricité fine	Motricité globale	Organisation spatiale	Organisation temporelle	Perception sensorimotrice	Schéma corporel	% de réponses positives
A-01	Non	Oui	Oui	Non	Non	Non	Oui	42,8%
A-03	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	71,4%
B-03	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	57,1%
B-04	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	0%
A-02	Non	Oui	Oui	Non	Non	Non	Non	28,6%
A-04	Non	Oui	Oui	Non	Non	Non	Non	28,6%
B-01	Non	Oui	Oui	Non	Non	Non	Non	28,6%
B-02	Non	Oui	Oui	Non	Non	Non	Non	28,6%
% de réponses positives	12,5%	87,5%	87,5%	25%	25%	0%	12,5%	

Tableau 2: Perceptions des composantes de la psychomotricité, post-test

Composantes Enseignantes	Latéralité	Motricité fine	Motricité globale	Organisation spatiale	Organisation temporelle	Perception sensorimotrice	Schéma corporel	% de réponses positives
A-01	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	85,7%
A-03	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	85,7%
B-03	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Non	Non	42,8%
B-04	Non	Oui	Oui	Non	Non	Oui	Non	42,8%
A-02	Oui	Non	Non	Non	Non	Oui	Oui	42,8%
A-04	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	100%
B-01	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Non	Oui	57,1%
B-02	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	71,4%
% de réponses positives	75%	87,5%	87,5%	50%	50%	37,5%	75%	

Les données présentées aux tableaux 1 et 2 du pré et post-test indiquent que les enseignantes exploitent davantage les composantes de la motricité globale et de la motricité fine. Les composantes de la latéralité et du schéma corporel sont exploitées par seulement une seule enseignante. La perception sensori-motrice n'est exploitée par aucune enseignante. Nous observons également qu'une enseignante n'exploite aucune composante de la psychomotricité. De plus, cinq des huit enseignantes exploitent seulement deux composantes. Lorsque nous comparons la présence de composantes dans la pratique des enseignantes à la suite de la formation, nous constatons une augmentation considérable de l'exploitation de l'ensemble des composantes par toutes les enseignantes. De plus, nous observons que cinq enseignantes sur six exploitent davantage les composantes de la psychomotricité.

L'utilisation du jeu comme approche éducative dans la mise en œuvre des activités psychomotrices

Le tableau 3 représente le point de vue des répondantes sur ce qu'est le jeu et comment cela se traduit dans leur classe. Une analyse inductive des données a permis de dégager la place du jeu accordée par les participantes dans les activités psychomotrices.

Tableau 3: Utilisation du jeu comme approche éducative dans la mise en œuvre des activités psychomotrices

Le jeu : sa définition	Qu'est-ce que je fais :
➤ Activités récréatives pour satisfaire le besoin de bouger	➤ Des activités de motricité globale
➤ Pour faire de petits exercices (chanson, mimer les personnages d'une histoire, etc.)	➤ Des activités extérieures
	➤ Lors des fins de journée
	➤ Lors des récréations

Ainsi, le tableau trois révèle que les enseignantes accordent plus de temps aux jeux dans des moments de transition, de routine et d'activités extérieures (jeux libres, jouer dehors, etc.). Le jeu ne semble pas être « utilisé » à des fins éducatives, ex. développement de la motricité globale ou de l'organisation temporelle dans le but de développer la compétence psychomotrice.

Démarche de formation

La démarche de formation préconisée pour cette recherche a permis de porter un regard sur le processus de développement professionnel des enseignantes. Ainsi, l'analyse des discours nous permet de dégager des postures différentes des enseignantes au regard du processus de développement professionnel. Avant leur participation, les enseignantes démontraient une certaine posture peu active, dans la mesure où elles se questionnaient sur la dimension théorique de la composante psychomotrice et se voyaient peu "actives" dans la pratique.

La plupart des enseignantes croyaient faire de la psychomotricité régulièrement dans leur classe, mais disaient manquer de connaissances sur différents aspects théoriques liés au concept de la psychomotricité et ses composantes. Elles voulaient savoir si ce qu'elles font est "bon " au regard de ce qui devrait être fait dans le cadre des activités psychomotrices et si elles utilisent de "bons outils". Compte tenu qu'elles ne savaient pas tout ce que cette compétence comporte, plusieurs enseignantes, autant novices qu'expertes, se questionnaient à savoir si elles pratiquent assez d'activités psychomotrices. Certaines ont démontré l'intérêt de se comparer aux autres enseignantes afin d'évaluer leur propre pratique. On constate, à la figure 1, que toutes les enseignantes sont préoccupées autant par la dimension théorique du concept de psychomotricité que par la dimension de sa mise en pratique en classe et de son évaluation; elles disent en fait avoir besoin de savoir ce qui est acceptable comme modalité d'évaluation dans le cadre du développement psychomoteur de l'enfant. On pourrait penser que la démarche proposée, qui veut combiner les deux, serait très bénéfique pour elles.

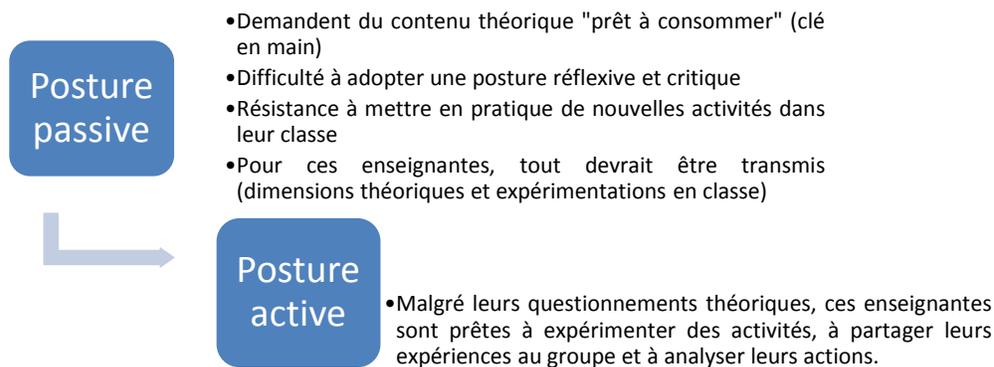


Figure 1: Posture active et posture passive

En fait, nous aurions pensé que les questionnements théoriques des enseignantes les amèneraient vers l'analyse de leurs actions; cependant, plusieurs enseignantes, peu importe leurs années d'expérience, ont adopté, avant leur participation au dispositif de formation continue, une posture plutôt passive; cette posture se caractérisait par des difficultés à adopter une posture réflexive et critique lors de la réalisation des activités en classe. En fait, certaines d'entre elles n'accordaient que peu ou pas de temps à l'objectivation de leurs pratiques. Certaines enseignantes demandaient des contenus pratiques et théoriques « prêts à consommer ». De plus, deux des quatre enseignantes novices ont invoqué que plusieurs éléments, tels la dimension des classes et l'espace disponible, représentaient des freins à leur pratique psychomotrice. Cette résistance à mettre en pratique des activités psychomotrices se perçoit également chez toutes les enseignantes expertes. Toujours avant leur participation au dispositif de formation, trois des quatre enseignantes expertes ont fait état d'obstacles à la pratique psychomotrice : le coût du matériel, le temps d'organisation pour la mise en œuvre d'activités, la direction et l'espace constituent des freins majeurs et certaines évitaient les activités où il faut adapter la classe. De plus, pour quelques enseignantes novices, des dimensions théoriques et expérimentations en classe devraient être transmises par des formations ainsi que par les conseillères pédagogiques, perçues comme des influences théoriques et pratiques. Les conseillères pédagogiques étaient assez présentes dans le discours des enseignantes expertes lorsqu'elles faisaient état de leur perception quant au dispositif. Elles y font également référence lorsqu'elles expliquent les raisons pour lesquelles elles pratiquent la psychomotricité et lorsqu'elles parlent de l'accompagnement qu'elles aimeraient recevoir lors de pratiques d'activités psychomotrices. Ainsi, plusieurs souhaiteraient que les conseillères pédagogiques assistent aux activités, qu'elles vivent ces activités ensemble. Bref, ces enseignantes avaient au début de la formation, plus de difficultés à adopter une posture réflexive et critique, qui s'est manifestée par une certaine résistance à mettre en pratique de nouvelles activités dans leurs classes à partir des lignes directrices qui leur ont été fournies dans le cadre de la formation continue. On pourrait dire que, pour ces enseignantes, tout devrait être transmis, les dimensions théoriques, mais également ce qui devrait être expérimenté en classe. D'autres enseignantes par contre, se sont mises rapidement dans une posture très active et même si elles continuaient avoir des questionnements « théoriques » sur

certains aspects de la psychomotricité ont été prêtes à essayer des activités, à en parler au groupe et à analyser leurs actions.

Ce passage d'une posture passive vers une posture plus active se confirme par l'analyse des propos des enseignantes après la participation au dispositif de formation continue. Une seule enseignante novice maintient quelques éléments de la posture passive, car, outre les notes et les lectures données par le dispositif de formation, elle ne cherche pas à approfondir ses connaissances. Elle mentionne avoir discuté avec sa conseillère pédagogique sur le fait qu'elle avait l'impression de ne pas contribuer beaucoup au projet de recherche. Parmi les autres enseignantes, plusieurs délaissent le matériel clé en main au profit d'activités qu'elles développent et adaptent en fonction des différences de leurs élèves et des différents apprentissages réalisés au regard de la compétence psychomotrice. L'ensemble des enseignantes novices affirme effectuer un retour sur leurs pratiques psychomotrices ainsi que sur les actions personnelles qui peuvent freiner la pratique psychomotrice et les moyens de surmonter ces difficultés. Les obstacles ou freins à la pratique psychomotrice cités auparavant ne sont plus, pour la majorité des enseignantes novices, considérés comme tels, car une certaine « capacité d'adaptation » résulte de leur participation au dispositif de formation continue. Enfin, plusieurs affirment que c'est en analysant leur pratique qu'elles réalisent faire plus de psychomotricité qu'elles ne le pensaient. De manière générale, trois des quatre enseignantes novices adoptent une posture plus active que passive et la quatrième navigue entre les deux.

La perception du rôle et les pratiques de l'enseignante dans le développement psychomoteur de l'enfant

Selon les résultats, le rôle que l'enseignante joue dans la pratique des activités corporelles des enfants dépend de sa définition de la psychomotricité. Par conséquent, une enseignante qui maîtrise bien la majorité des composantes sera plus apte à transmettre l'information aux enfants et développer les habiletés psychomotrices. Sauvé, Renaud et Gauvin (2007), conviennent pour dire que l'utilisation du jeu dépend de la définition que nous avons du jeu et de la conception que nous avons des impacts du jeu. Ainsi, il est possible de penser qu'une enseignante ne maîtrisant pas la majorité des composantes n'aura pas à sa disposition tous les éléments utiles au développement d'un savoir psychomoteur complet. En ce sens, aucune des enseignantes ayant participé à la recherche ne mentionne l'entière des composantes lorsque vient le temps de produire une définition personnelle de la psychomotricité. Selon nos analyses, le rôle des enseignantes dans les différents processus reliés à la pratique d'activités corporelles des enfants dans leur vie scolaire dépend de quelques facteurs : le sens accordé aux pratiques de la compétence psychomotrice, sa propre définition de la psychomotricité, les connaissances acquises au cours de son parcours scolaire et professionnel ainsi que les contraintes et difficultés venant limiter la pratique et l'enseignement de la compétence psychomotrice. Pour la grande majorité des participantes à la recherche, le rôle de l'enseignante dans le développement des « savoirs psychomoteurs » est considéré comme étant très important, surtout au niveau préscolaire. Ainsi, l'enseignante qui n'accorde pas d'intérêt aux sports ou au besoin de bouger des enfants ou à la psychomotricité en général, ne fera pas un effort particulier de faire bouger les enfants et développer certaines habiletés psychomotrices.

Le jeu : multiples finalités

Nous convenons que le jeu, dans une classe de maternelle, est utilisé sous de multiples perspectives/finalités, soit pour passer le temps, pour faire bouger, pour libérer le surplus d'énergie, pour transmettre des connaissances, ou bien comme mode d'apprentissage susceptible, par sa nature, de favoriser les apprentissages. Les recherches en psychologie et en éducation portant sur les liens entre le jeu et les différents aspects du développement démontrent son rôle vital dans la formation de la personne (Miller et Almon, 2009). Mais pourquoi est-il de moins en moins utilisé dans le milieu de la petite enfance et remplacé par de l'enseignement formel? Ce questionnement est d'autant plus important que des études démontrent que l'enseignement systématique formel à l'éducation préscolaire ne semble pas avoir un impact positif à long terme sur le succès scolaire et qu'il pose même des risques pour le bien-être des enfants (anxiété, stress, agressivité) et nuit à leurs chances de réussites (décrochage, délinquance). (Miller et Almon, 2009). Certains auteurs (Kuo, 2004; Louv, 2005) vont jusqu'à dire que le manque de jeu est une des causes de l'hyperactivité chez les jeunes enfants et plus particulièrement chez les garçons.

Le dispositif de formation continue que nous avons mis en place, permet, nous semble-t-il, de conclure que le développement professionnel est un outil qui peut amener les enseignantes à lutter contre les fausses conceptions des pré-requis dont l'enfant a besoin pour qu'il soit prêt pour l'école. Bien informées et formées, les enseignantes pourront et répondre aux besoins des enfants pour que le jeu soit maintenu comme mode dominant d'apprentissage à l'éducation préscolaire. Les enseignantes qui ont participé à la recherche, par une meilleure connaissance de la compétence psychomotrice, ont permis, par les jeux psychomoteurs, aux enfants de développer leur dextérité, leur force physique, une conscience et un contrôle de leur corps, le sens de l'espace et raffiner leurs discriminations auditive, tactile, etc. La démarche de formation continue que nous avons proposée s'inscrit dans cette logique, et visait à permettre aux enseignantes d'introduire des changements spécifiques dans leurs pratiques. En fait, comme le programme ministériel prône d'une part, une logique de développement global de l'élève et une approche éducative par le jeu, les enseignantes du préscolaire au Québec ont à adapter leurs pratiques au regard de ces orientations.

La nécessité d'un changement de posture

Selon Crahay, Wanlin, Issaieva et Laduron (2010), les changements dans la pratique sont possibles, puisque le principe de la malléabilité des pratiques fait en sorte que tous les dispositifs de formation continue des enseignantes vont inévitablement amener des pratiques différentes. Force est de constater cependant, que le changement des pratiques est un processus complexe, suivant des étapes dont la première est celle des résistances (Ouellet et Pellerin, 1996).

Si la demande de contenu théorique et pratique « prêt à consommer » ou la formule « clé en main » demeure un élément présent dans les propos des enseignantes, on constate l'émergence d'une préoccupation nouvelle, qui porte sur la recherche de matériel pour réaliser des activités. En fait, plusieurs enseignantes démontrent une volonté et une capacité à apporter des modifications au matériel existant, introduisant ainsi que des variantes aux activités proposées. Elles semblent avoir besoin « d'idées de base » qu'elles peuvent par la suite mettre en pratique une ou quelques fois, les

adapter selon leur quotidien (matériel et espace disponible, composition de leur groupe, etc.). On constate alors que les difficultés à adopter une posture réflexive et critique lors des échanges de groupe ont tendance à s'amointrer au fil de la formation. Paquette (1999) met l'accent sur le fait que le changement en profondeur ne vient pas en utilisant quelques techniques qui, d'ailleurs, peuvent être contradictoires; au contraire selon lui, changer signifie développer des « *capacités de résoudre des problèmes complexes et de prendre des initiatives* » (p.130). Certaines des enseignantes ont reconnu l'utilité de favoriser la recherche de solutions, notamment en ce qui concerne la gestion de classe. Les mêmes constats sur le partage d'expériences, les pistes d'observation des pratiques des collègues, ainsi que la remise en question de leurs pratiques s'appliquent également aux enseignantes expertes. Ces dernières ont établi des liens avec les autres compétences au programme et ont pris conscience de l'importance de la rétroaction à la suite de l'essai en classe d'une activité du dispositif. Un des éléments qui distingue les enseignantes expertes des enseignantes novices est justement la reconnaissance des besoins de l'enfant. Ainsi, plusieurs ont affirmé être préoccupées par l'enfant en ce qui a trait au développement global et au respect de ses besoins.

Conclusion

Il est possible de conclure qu'en plus de favoriser un réel partenariat entre les chercheuses, les deux conseillères pédagogiques et les dix enseignantes de maternelle provenant de deux commissions scolaires différentes, dont les caractéristiques sont similaires (CSSMI et CSRDN), ce projet de recherche a répondu aux trois objectifs fixés au départ.

Un des constats est que les applications concrètes d'activités psychomotrices dépendent à la fois du rôle de l'enseignante, de la connaissance des impacts et enjeux qu'elle y accorde, des contraintes multiples et de la définition des enseignantes de la psychomotricité. Plusieurs enseignantes adaptent leurs activités en fonction des moments de la journée et des moments de l'année scolaire. Dans le cadre du dispositif de formation, nous avons beaucoup insisté sur l'importance de développer la motricité globale afin de favoriser le développement de la motricité fine. C'est ce qui explique probablement pourquoi la motricité globale est maintenant plus exploitée (bien que la motricité fine demeure la composante la plus exploitée). Des analyses descriptives et inductives de données issues, à la fois de questionnaires et du discours des participantes porte à croire que les enseignantes sont moins nombreuses à planifier leurs activités de manière détaillée probablement parce qu'elles ont développé une plus grande assurance et davantage de connaissances au regard de la psychomotricité.

Les retombées du dispositif de formation sont multiples pour les participantes. De ce fait, l'analyse de leur discours a permis d'établir qu'elles ont acquis de nouveaux outils relatifs au développement de la compétence psychomotrice : une meilleure compréhension de la compétence elle-même et de ses composantes, une capacité d'effectuer des retours sur leurs pratiques, une vision différente des besoins leurs élèves, une capacité nouvelle d'observation, etc. Lorsqu'on leur pose la question « Quels sont les éléments que vous reprenez de votre participation à ce projet de recherche? Quelles en sont les retombées dans votre pratique? », les principaux thèmes de réponses concernent d'abord l'amélioration de la vision globale des élèves dans la mesure où les enseignantes se disent plus aptes à percevoir les forces et les faiblesses de leurs élèves. L'évaluation des besoins et des capacités des

enfants semble être plus aisée pour plusieurs enseignantes. De plus, l'observation est un thème récurrent dans leurs discours, notamment lorsqu'il est question des apprentissages et des retombées du processus de formation dans leur pratique. Enfin, plusieurs enseignantes ont mentionné les impacts positifs de la pratique psychomotrice sur les apprentissages scolaires et la réussite académique de leurs élèves. Toutefois, les impacts sociaux de la psychomotricité sont moins présents dans leurs discours.

En somme, nous constatons une meilleure compréhension et connaissance des éléments théoriques et des retombées de la pratique psychomotrice des enseignantes novices de maternelle, notamment au niveau de la définition accordée au concept de psychomotricité et de ses composantes. Nous avons également observé une augmentation de la pratique d'activités psychomotrices. Ainsi, à la fin du projet, les enseignantes sont en mesure de poser un regard nouveau sur leur rôle au regard de la pratique de l'activité psychomotrice, sur le développement de l'enfant, de leurs besoins ainsi que sur la place de l'observation dans le processus d'évaluation.

Références

- April, J. et Charron, A. (2013). *L'activité psychomotrice au préscolaire. Des activités nécessaires pour soutenir le développement global de l'enfant*. Montréal : Chenelière Éducation.
- April, J. et Larouche, H. (2006). L'adaptation et la flexibilité d'une chercheuse dans l'évolution de sa démarche méthodologique. *Recherches qualitatives*, 262, 145-168.
- Bednarz, N. (2013). *Recherche collaborative et pratiques enseignantes, Regarder ensemble autrement*. Paris : L'Harmattan.
- Crahay, M., Wanlin, P., Issaieva, É. et Laduron, I. (2010). Fonctions, structuration et évolution des croyances (et connaissances) des enseignants. *Revue française de pédagogie*, 172, 85-129.
- Dussault, M., Villeneuve, P. et Deaudelin, C. (2001). L'échelle d'autoefficacité des enseignants : validation canadienne-française du Teacher efficacy scale. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 181-194.
- Gilbert, J. P. (1980). An assessment of motor music skills development in young children. *Journal of Research in Music Education*, 28, 167-175.
- Gillain-Mauffette, A. (2009). Le jeu, une espèce en voie d'extinction? *Revue Préscolaire*, 47, 1, 22-51.
- Gruhn, W. (2002). Phases and stages in early music learning. A longitudinal study on the development of young children's musical potential. *Music Education Research*, 4, 51-71.
- Hyson, M., Tomlison, H.B. et Morris, C.A.S. (2009). Quality improvement in early childhood teacher education: Faculty perspective and recommendations for the future. *Early Childhood Research and Practice*, 11 (1), 1-19.
- Jordan-deCarbo, J. et Nelson, J.A. (2002). Music and early childhood education. Dans R. Colwell et C. Richardson (dir.), *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning* (p. 228-234). Music Educators National Conference.
- Kuo, F.E. (2004). A potential Natural treatment for attention deficit hyperactivity disorder: Evidence from a national study. *American Journal of public health*, 94(9), 1580-1586.
- Lahaye, W., Pourtois J-P. et Desmet, H. (2007). *Transmettre. D'une génération à l'autre*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Lessard, C. et Tardif, M. (2003). *Les identités enseignantes. Analyse de facteurs de différenciation du corps enseignant québécois, 1960-1990*. Sherbrooke : CRP.

- Louv, R. (2005). *Last child in the woods, Saving our children from nature deficit disorder*. Algonquin Books of Chapel Hill.
- Marinova, K. (2011). Jeu et apprentissage au préscolaire. *Québec français*, 162, 64-65.
- Miller, E. et Almon, J. (2009). *Crisis in the Kindergarten: Why Children need to Play in School*. College park, MD: Alliance for Childhood.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2001). *Programme d'éducation préscolaire et d'enseignement primaire. Programme de formation de l'école québécoise, version approuvée*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Miron, J-M. (2004). L'organisation québécoise des services éducatifs au préscolaire : défis et enjeux. Dans N. Royer (dir.), *Le monde du préscolaire*. Québec : Gaëtan Morin.
- Ouellet, C. et Pellerin, A. (1996). *Réaliser un changement : La dimension humaine du changement organisationnel*. Montréal : CFC.
- Paquette, C. (1999). Vers un projet éducatif nouveau. Dans L. Brossard (dir.), *Pour des pratiques pédagogiques revitalisées*. Sainte-Foy: Multimondes.
- Rauscher, F.H., Shaw, G.L., Levine, L.J., Wright, W.R. et Newcomb, R.L. (1997). Music training causes long-term enhancement of preschool children's spatial-temporal reasoning. *Neurological Research*, 19(1), 2-7.
- Sauvé, L., Renaud, L. et Gauvin, M. (2007). Une analyse des écrits sur les impacts du jeu sur l'apprentissage. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(1), 89-107.

CONCLUSION : LE JEU EN JEU ET SES ENJEUX EN CONTEXTES EDUCATIFS PENDANT LA PETITE ENFANCE

Caroline Bouchard,¹ Annie Charron², Nathalie Bigras², Lise Lemay² et Sarah Landry³

¹Université Laval, ²Université du Québec à Montréal et ³Université de Montréal

Introduction

L'ensemble des actes du colloque titré « Le jeu en contextes éducatifs pendant la petite enfance », présenté dans le cadre de cette publication, a permis d'enrichir la réflexion autour de la place du jeu pour soutenir le développement et l'apprentissage¹ du jeune enfant en contextes éducatifs. En guise de rappel, le texte de Landry, Pagé et Bouchard a permis de préciser ce qu'est un jeu dans une perspective théorique historico-culturelle et piagétienne, en plus de cibler les répercussions qui en découlent pour l'apprentissage et le développement de l'enfant. Des pistes d'intervention entourant le recours au jeu en contextes éducatifs y ont également été présentées, notamment sur la base de la perspective vygotskienne.

Par ailleurs, ces mêmes auteurs ont conclu leur texte en insistant sur le fait que peu de données sont actuellement disponibles quant au temps réel dédié au jeu symbolique en contextes éducatifs, au type de soutien offert par l'adulte ou au niveau de maturité du jeu des enfants. Ils soulignent enfin le besoin d'effectuer des recherches présentant des méthodologies rigoureuses afin d'aller au-delà des simples corrélations habituellement relevées. Selon eux, cela permettrait de fournir des résultats nuancés sur la nature des liens entre le jeu, le développement et l'apprentissage de l'enfant, tout en éclairant davantage le personnel éducateur et enseignant dans la mise en place de contextes éducatifs de qualité.

Ensuite, le texte de Bigras, Lemay, Bouchard et Eryasa portait sur la valorisation du jeu en service de garde éducatif (service de garde en milieu familial et centre de la petite enfance). Concrètement, il a fait ressortir des liens entre la qualité de la valorisation du jeu offerte par le personnel éducateur et des composantes du développement cognitif et langagier des enfants de 4 et 5 ans. Il a aussi permis d'identifier des facteurs associés à une qualité de la valorisation du jeu plus élevée, dont la formation continue du personnel éducateur qui semble y jouer un rôle important. Les auteures indiquent que le rôle du jeu dans l'apprentissage et le développement de l'enfant se doit d'être mieux connu, compris et, par le fait même, soutenu par le personnel éducateur.

¹ Tel que mentionné dans l'introduction, le développement et l'apprentissage s'influencent mutuellement. Pour cette raison, les deux termes pourront être interchangeables tout au long du texte, et ce, sans que l'un ait nécessairement préséance sur l'autre.

Dans le même ordre d'idées, l'article de Larivée, Bédard, Larose et Terrisse a exposé le fait que la formation initiale des futurs enseignants à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire au Québec consacre la majorité de ces cours à l'enseignement au primaire, négligeant ainsi le pan de l'intervention à l'éducation préscolaire. Enfin, les résultats de leur étude menée auprès d'enseignants à l'éducation préscolaire ont fait ressortir des variations quant à leurs représentations sur les rôles et les fonctions du jeu, celles-ci étant moins précises en début de carrière. Pour ces chercheurs, il apparaît important de miser sur la formation initiale des enseignants à l'éducation préscolaire ainsi que sur l'arrimage des transitions touchant ce niveau scolaire afin de maximiser la continuité éducative et le respect des mandats respectifs.

Le texte de Marinova a traité de la situation d'apprentissage issue du jeu (SAIJ). En plus de faire une analyse de ses caractéristiques, une discussion entourant les objectifs pédagogiques qu'elle permet d'atteindre et les rôles de l'enseignant dans ces situations (droit de décision, le contrôle et la discipline dans la SAIJ) a fait l'objet de ce texte. Surtout, les défis que pose la SAIJ pour le personnel enseignant ont été abordés avec beaucoup de justesse. En bref, ces défis sont au nombre de trois : 1) adopter une nouvelle posture, soit une posture ludique, laquelle reconnaît au jeu une valeur propre; 2) planifier et piloter une situation d'apprentissage dans le cadre d'une activité entièrement orientée par les décisions des enfants; 3) effectuer l'évaluation dans les SAIJ, à savoir évaluer le développement des compétences des enfants dans un jeu imprévisible et incertain.

Le texte de Boudreau et Charron présentaient les résultats d'une étude exploratoire portant sur l'aménagement d'aires de jeu symbolique en classes d'éducation préscolaire québécoises. Les résultats recueillis au moyen d'un questionnaire ont notamment révélé le peu de matériel écrit qui y est proposé aux enfants. Leur étude exploratoire les a amenées à réfléchir à la possibilité de développer un dispositif de formation continue sur le jeu symbolique et l'émergence de l'écrit afin d'accompagner le personnel enseignant sur l'importance du jeu symbolique et sur les interventions à y privilégier pour soutenir l'apprentissage et le développement de l'enfant.

Dans cette même visée, le texte d'April et Lanaris illustre un projet d'accompagnement d'enseignantes de maternelle pour soutenir le développement psychomoteur des enfants de leur classe au moyen du jeu. À la fin de ce projet, l'analyse du discours des enseignantes participantes traduit des retombées multiples du dispositif de formation. Entre autres, il en ressort une meilleure compréhension et connaissance des éléments théoriques et des implications de la pratique psychomotrice des enseignantes novices à l'éducation préscolaire. Puis, elles affirment être en mesure de poser un regard nouveau sur leur rôle au regard de la pratique de l'activité psychomotrice dans le cadre du jeu, ainsi que sur la place de l'observation dans le processus d'évaluation.

Tour à tour, ces textes ont apporté un éclairage aux connaissances actuelles sur le jeu en contextes éducatifs. Il est en outre possible d'en dégager certains constats, présentés à titre indicatif seulement.

Des constats entourant le jeu en contextes éducatifs pendant la petite enfance

Ces actes de colloque font émerger quatre constats, accompagnés d'avenues de recherche ou d'autres perspectives: 1) le jeu, un concept polysémique difficile à opérationnaliser; 2) la pluralité des pratiques

entourant le jeu; 3) le besoin d'axer davantage la formation du personnel éducateur et enseignant sur le jeu; 4) la place du jeu en contextes éducatifs pendant la petite enfance, des positions campées à dépolariser.

Le jeu, un concept polysémique difficile à opérationnaliser

Le premier des constats qui ressort renvoie au caractère polysémique du concept de jeu, simple mot de trois lettres. Cette difficulté à le définir est d'ailleurs souvent relevée dans plusieurs écrits (Brooke, 2011; Burghard, 2011; Hirsh-Pasek et Golinkoff, 2009; Pellegrini, 2013; Weisberg, Hirsh-Pasek et Golinkoff, 2013), et ce, malgré le fait que des pas considérables aient été faits en ce sens par l'établissement de critères permettant de différencier ce qu'est un jeu de ce que ce n'est pas (voir Brougère, 2005; Burghard, 2011; Rubin, Fein, Vandenberg, 1983; Wood, 2010). Ce manque d'unité conceptuelle fait en sorte qu'il s'avère difficile d'opérationnaliser le concept de jeu et, le cas échéant, de le mesurer en recherche. Les travaux de recherche futurs devraient ainsi s'attarder à mieux circonscrire la signification du mot « jeu » en contextes éducatifs, dans l'optique de pouvoir comparer les résultats obtenus et ensuite faire ressortir les aspects spécifiques du jeu qui favorisent l'apprentissage et le développement du jeune enfant.

Une pluralité de pratiques entourant le jeu

Un deuxième constat découlant du premier tient à la pluralité des pratiques éducatives ou enseignantes en matière de jeu. Alors que les discours suggèrent l'existence d'une « culture préscolaire » unifiée autour de la place du jeu dans l'intervention éducative, il existerait plutôt des « cultures préscolaires » qui façonneraient une hétérogénéité de pratiques en raison de valeurs et d'attitudes sous-jacentes variées (Brougère, 2010). Larivée et Terrisse (2010) affirment d'ailleurs que « les représentations des enseignants sur les rôles et fonctions du jeu varient. Elles apparaissent davantage floues en début de carrière, mais se précisent toutefois avec les années d'expérience (p.100) ».

En effet, il semble que tant le personnel éducateur que celui enseignant reconnaissent le rôle primordial du jeu dans l'apprentissage et le développement des jeunes enfants. Toutefois, il s'avère généralement difficile pour eux d'explicitier en quoi et pourquoi il l'est et surtout comment il peut être soutenu par l'adulte (Nicolopoulou, 2010). Dès lors, il apparaît pertinent de faire connaître cette valeur développementale et pédagogique du jeu, notamment dans la formation initiale et continue du personnel éducateur à la petite enfance et enseignant à l'éducation préscolaire.

Le besoin d'axer davantage la formation du personnel éducateur et enseignant sur le jeu

Un troisième constat repose sur la bonification de la formation initiale et continue des acteurs impliqués auprès des jeunes enfants en contextes éducatifs, en matière de jeu (Bédard, 2002; Larivée et Terrisse, 2010). Certes, le personnel éducateur et enseignant dispose de connaissances sur des typologies entourant le jeu, comme celle associée à la perspective piagétienne (p.ex., jeu de construction, jeu de règles). D'autres typologies s'y ajoutent, comme celle de Parten (1932) qui rend compte des niveaux d'interaction sociale dans le jeu de l'enfant (p.ex., jeu solitaire, jeu parallèle). Ces deux perspectives sont d'ailleurs souvent croisées dans l'optique d'obtenir un portrait plus complet du jeu de l'enfant.

Il n'en demeure pas moins que le fait de connaître les différentes typologies sur le jeu ne permet pas d'orienter de façon concrète l'intervention de l'adulte auprès de l'enfant. Pour atteindre un tel objectif, il pourrait y avoir lieu d'enrichir la formation initiale et la formation continue par des techniques comme la rétroaction par vidéo, la coéducation ou le coenseignement en temps réel. Comme affirmée plus tôt, la question des croyances et des représentations du personnel éducateur et enseignant en matière de jeu pourrait être préalablement abordée, celle-ci étant susceptible de teinter leur intervention. La question du malaise entourant la pression de performance évoqué par Marinova pourrait également être discutée. Puis, l'observation et le soutien du jeu favorisant l'apprentissage et le développement de l'enfant devraient être traités dans toute sa complexité (Landry, 2014). On peut dès lors constater l'importance « d'avoir recours à des maitres de stage chevronnés et compétents pour maximiser les liens théorie-pratique » (Larivée et Terisse, 2010, p. 99) autour du jeu.

La place du jeu en contextes éducatifs pendant la petite enfance, des positions campées à dépoliariser

Les trois constats qui viennent d'être évoqués convergent vers un dernier: la place du jeu en contextes éducatifs pendant la petite enfance, des positions campées à dépoliariser. La polarisation entre d'un côté, le jeu libre de l'enfant, et de l'autre, l'instruction directe de l'adulte, entraîne un clivage et favorise par le fait même l'entretien d'une attitude défensive, d'autant que ces deux positions relèvent de valeurs éducatives suscitant l'émoi. À partir de leur expérience sur le terrain, Bodrova (2008) fait notamment ressortir que se camper à l'une ou à l'autre des extrêmes s'avère contreproductif pour favoriser l'apprentissage et le développement des jeunes enfants. Dès lors, il nous apparait important de dépoliariser la place du jeu en contextes éducatifs pour le mieux-être des enfants, et ainsi, de situer l'intervention de l'adulte sur un continuum comme celui illustré à la Figure 1, tiré de Hirsh-Pasek et Golinkoff (2009).

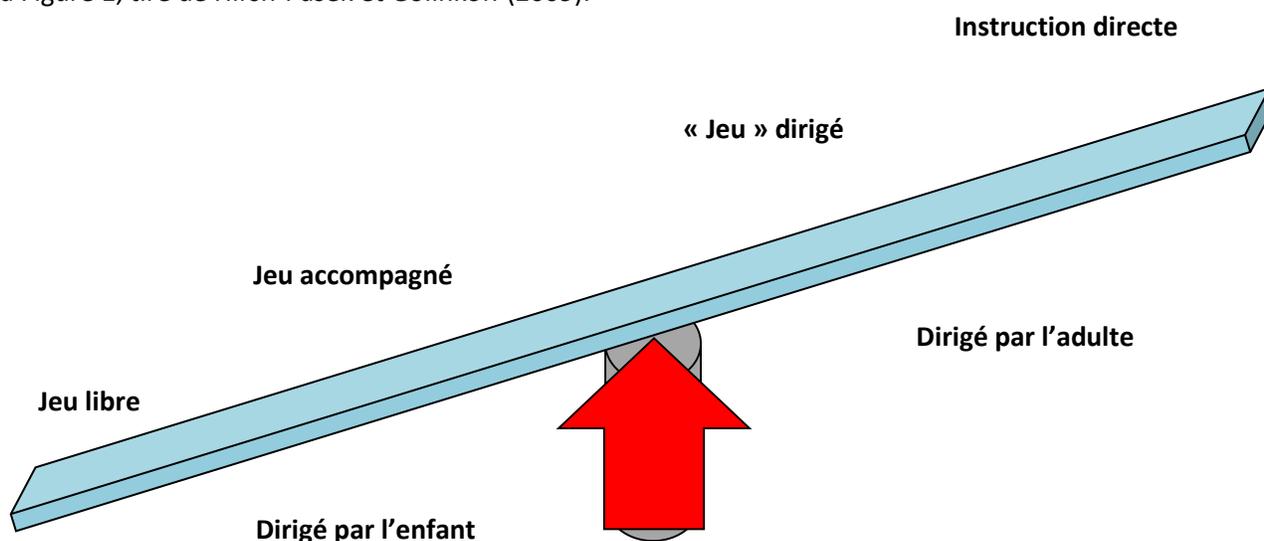


Figure 1 : Continuum du jeu en contextes éducatifs pendant la petite enfance Adapté de Fisher, Hirsh-Pasek et Golinkoff (2009), cité dans Hirsh-Pasek et Golinkoff (2009)

À l'extrême droite de ce continuum illustrant une balançoire à bascule se situe l'instruction directe de l'adulte dans laquelle il y a absence de jeu (en anglais, « directed instruction »). Il s'agit là de groupes ou de classes laissant une grande place aux activités d'apprentissage initiées et dirigées par l'adulte dans lesquelles les enfants sont souvent passifs ou à la recherche de « bonnes » réponses. Peu ou pas de place y est faite au jeu, à l'exception de la récréation ou d'activité déversoir pour les enfants qui terminent leur activité avant les autres par exemple. Même si l'instruction directe permet à des enfants d'apprendre, elle s'avère aussi susceptible de créer chez eux un sentiment d'échec, de l'anxiété et de l'agressivité ou de voir leur confiance en soi minée (Hirsh-Pasek, Golinkoff, Berk et Singer, 2009).

Puis, à l'extrême gauche se trouve le jeu libre (en anglais, « free play») dans lequel l'enfant initie et dirige ses propres jeux, sans nécessairement que l'adulte intervienne. L'enfant y joue librement, tout simplement. Dans une telle situation de jeu, certains enfants peuvent néanmoins errer ou papillonner, sans s'y investir profondément (Hirsh-Pasek et al., 2009). Au centre gauche de la balançoire à bascule se situe le jeu de l'enfant accompagné⁶ par l'adulte (en anglais, « guided play »). Dans ce cadre, plusieurs moments ininterrompus de jeu et d'une certaine durée sont amorcés et dirigés par l'enfant. De son côté, le personnel éducateur ou enseignant exerce une présence intentionnelle auprès de l'enfant en soutenant ses initiatives, en le questionnant à propos de son jeu, en dialoguant avec lui au sujet des personnages et des rôles qui y ont cours, etc., voire en complexifiant son jeu ponctuellement. Le jeu y est un réel contexte de développement et d'apprentissage dans lequel l'enfant est pleinement engagé et actif qui plus est.

Or, il arrive que certaines adultes pensant pourtant adopter une posture de jeu accompagné surinvestissent le jeu des enfants par des interventions inquisitrices notamment. Ils dirigeraient ainsi le « jeu », plutôt que de l'accompagner ou de le guider de façon sensible et respectueuse du niveau de développement de l'enfant. Il se produirait alors un glissement vers le « jeu » dirigé (en anglais, « directed-play »), situé au centre droit du continuum. D'ailleurs, le recours aux guillemets par Hirsh-Pasek et Golinkoff (2009) laisse à penser que dans ce contexte, il ne s'agit pas réellement d'un « jeu », mais plutôt d'une activité ludique qui inclut certains de ses critères. En effet, puisque le contrôle de l'activité est entre les mains de l'adulte plutôt que celles des enfants, cela contrevient à un des critères qui fait consensus pour parler du jeu (Brougère, 2010; Hirsh-Pasek et Golinkoff, 2009; Hirsh-Pasek et al., 2009; Rubin, Fein et Vanderberg, 1983).

En somme, distinguer les postures de jeu libre, jeu accompagné, « jeu » dirigé et d'instruction directe suppose de cibler qui est l'acteur principal de la situation de jeu (ou de non-jeu), soit l'enfant ou l'adulte. Le continuum présenté va ainsi de l'enfant qui joue tout simplement, à l'adulte qui lui enseigne, en passant par l'enfant qui joue tout en étant accompagné par ce dernier et l'adulte qui dicte le jeu à l'enfant. Rappelons que l'enfant apprend en étant actif et dans des situations qui font sens pour lui (Hirsh-Pasek et Golinkoff, 2009; Hohmann,

⁶ L'appellation « jeu accompagné » est priorisée à celle de « jeu guidé » puisqu'elle dénote une intervention de l'adulte qui est sensible à la situation de jeu et au niveau de développement l'enfant.

Weikart, Bourgon et Proulx, 2007). À l'instar d'Hirsh-Pasek et Golinkoff (2009), il apparaît évident que les postures à privilégier en contextes éducatifs de la petite enfance soient celles de jeu libre et de jeu accompagné situées à la gauche du continuum, c'est-à-dire du côté où le jeu est amorcé et dirigé par les enfants et non les adultes.

Conclusion

Si les enfants ont saisi depuis longtemps la valeur inestimable du jeu pour eux, en y recourant de façon naturelle et spontanée pour y découvrir, explorer et comprendre le monde, il semble en être autrement pour bon nombre d'adultes qui les entourent. Pourtant, plusieurs travaux effectués depuis plusieurs années démontrent que le jeu constitue un contexte par excellence pour apprendre et se développer de façon harmonieuse et durable. En organisant un colloque et cette publication d'actes qui en découlent, l'équipe de recherche *Qualité éducative en services de garde et petite enfance* a voulu susciter la réflexion autour du jeu en jeu et ses enjeux en contextes éducatifs pendant la petite enfance.

Durant ce colloque tenu en mai 2013 dans la cadre du congrès de l'Acfas, nous avons discuté de la dualité entre jouer pour apprendre et apprendre pour jouer, entre le jeu comme contexte de prédilection et le jeu comme prétexte à l'apprentissage, et ce, afin de mieux situer les différentes postures entourant le jeu. Avec le recul, en filigrane de ces dualités, apparaît enchevêtrée les questions de ce que l'enfant apprend (« le quoi ») et la façon dont il apprend de 0 à 6 ans (« le comment »), « le quoi » et « le comment » n'étant pas mutuellement exclusifs par ailleurs. Alors que « le quoi » rassemble plusieurs acteurs impliqués auprès des jeunes enfants en contextes éducatifs actuellement, il en va autrement du « comment ».

Dans cette visée, le cadran de Fisher et al. (2009), tiré d'Hirsh-Pasek et Golinkoff (2009) et présentant divers contextes d'apprentissage et de développement de l'enfant pendant la petite enfance, est exposé. Comme illustré à la Figure 2, ce cadran croise un axe horizontal allant d'un jeu dirigé par l'adulte à celui dirigé par l'enfant (ciblant davantage le comment) et un autre vertical désignant le caractère spontané ou planifié du jeu ou du non-jeu (ciblant davantage le quoi). Ce cadran nous permet ainsi de mieux situer les quatre postures que nous avons décrites précédemment.

De manière plus précise, le jeu libre se retrouve au cœur du cadran où s'entrecroise un jeu amorcé et dirigé par l'enfant et des apprentissages qu'il y effectue de façon spontanée et naturelle. Puis, le jeu accompagné implique aussi qu'il soit initié et dirigé par l'enfant, mais avec le caractère planifié de l'apprentissage par l'adulte qui intervient auprès de lui en toute intentionnalité. À l'instar de Fisher, Hirsh-Pasek et Golinkoff (2009) ainsi qu'Hirsh-Pasek (2009), il s'agit des contextes les plus optimaux pour soutenir le développement global et l'apprentissage de l'enfant en milieux éducatifs. L'instruction directe et le « jeu » dirigé se situent tous deux dans le cadran supérieur gauche caractérisé par des initiatives prises par l'adulte et des apprentissages planifiés par ce dernier également. Enfin, le dernier cadran comprend des situations d'apprentissage initiées et dirigées par l'adulte, combinées à la spontanéité des occasions d'apprentissages qui se présentent dans le cadre de l'action de l'enfant. Ce dernier cadran inclut des moments d'enseignement par l'adulte. Cette proposition multidimensionnelle associée aux contextes de développement et d'apprentissage pendant la

petite enfance vise en fin de compte à favoriser une compréhension commune du recours au jeu en contextes éducatifs, notamment par l'entremise d'un vocabulaire partagé.

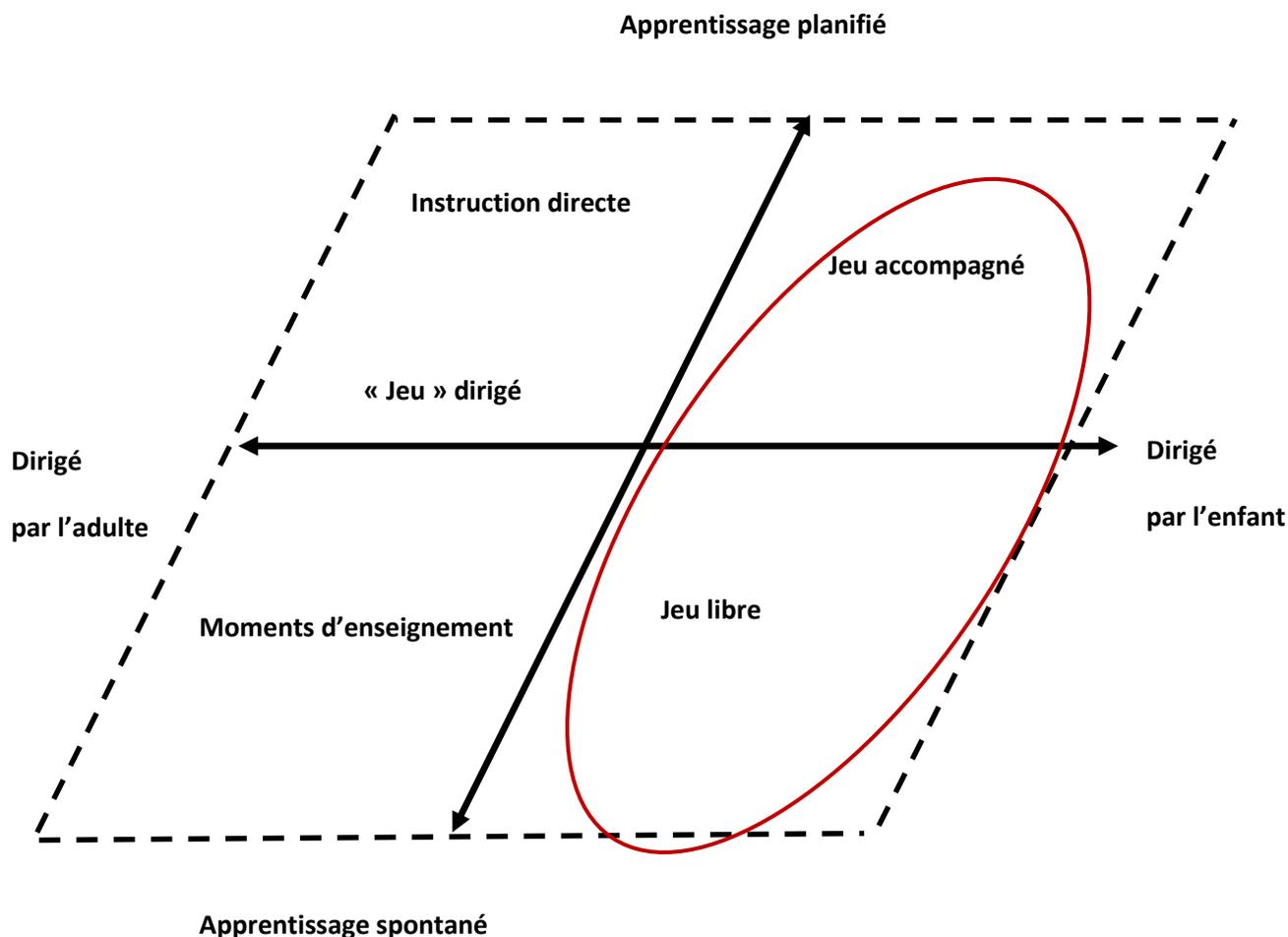


Figure 2 : Contextes d'apprentissage et de développement pendant la petite enfance. Figure adaptée de Fisher (2009) et citée dans Hirsh-Pasek et Golinkoff (2009).

Quoiqu'il en soit, les questions suivantes qui demeurent sans réponses au terme de ces actes de colloque pourraient orienter les travaux futurs : qu'en est-il de la situation du jeu qui prévaut en service de garde éducatif et en classe d'éducation préscolaire notamment, des milieux éducatifs fréquentés par bon nombre d'enfants pendant la petite enfance au Québec? Quelles sont la nature et la qualité de l'implication du personnel éducateur et enseignant dans le jeu des enfants ? Quels sont les effets du jeu sur le développement et l'apprentissage des jeunes enfants? Quels variables ou facteurs y sont plus spécifiquement associés? Comment soutenir le personnel éducateur et enseignant de manière à ce qu'il accompagne sciemment le jeu des enfants ? Les recherches qui s'annoncent à ce sujet, tant au Québec qu'à travers le monde, nous donnent espoir de fournir des éléments de réponse à ces questions. Avant toute chose, il est souhaité que la voix des

jeunes enfants, base de notre société, soit entendue et prise en compte dans le déploiement de contextes éducatifs de qualité.

Références

- Bédard, J. (2002). *Fondements et perspectives de l'éducation préscolaire au Québec: Pédagogie en contexte ludique*. Thèse de doctorat inédite, Université de Fribourg, Suisse.
- Bodrova, E. (2008). Make-believe play versus academic skills: a Vygotskian approach to dilemma of early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 16, 357-369.
- Brooke, L. (2011). Taking play seriously. In S. Rogers (dir.) *Rethinking play and pedagogy in early childhood education. Concepts, contexts and cultures*. (pp.152-164). New York: Routledge.
- Brougère, G. (2005). *Jouer Apprendre*. Paris: Economica Antropos.
- Brougère, G. (2010). Formes ludiques et formes éducatives. In J. Bédard et G. Brougère, *Jeu et apprentissage : quelle relation* (pp.43-62). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Burghardt, G. M. (2011). Defining and recognizing play. In A. Pellegrini (dir.), *Oxford handbook of the development of play* (pp. 9–18). New York: Oxford University Press.
- Fisher, K., Hirsh-Pasek, K. et Golinkoff, R. (2009, April). *Exploring the roots of early education from an informal learning perspective*. Poster presented at the biennial Society for Research in Child Development conference, Denver, Colorado.
- Hirsh-Pasek, K. et Golinkoff, R.M. (2009). A mandate for playful learning. Framing the definitions and the evidence. Consulté au <http://www.researchconnections.org/files/childcare/pdf/KathyHirsh-PasekPresentation.pdf>
- Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R.M., Berk, L. et Singer, D. (2009). *A mandate for playful learning in preschool: Presenting the evidence*. New York : Oxford University Press.
- Hohmann, M., Wiekart, D.P., Bourgon, L. et Proulx, M. (2007). *Partager le plaisir d'apprendre. Guide d'intervention éducative au préscolaire*. Montréal : gaëtan morin éditeur.
- Landry, S. (2014). *Favoriser le développement de la pensée sociale par l'étayage du jeu symbolique chez des enfants qui fréquentent la maternelle 5 ans*. Thèse de doctorat, Université Laval, Québec, Canada.
- Larivée, S.J. et Terrisse, B. (2010). Jeu et apprentissage à la maternelle: Entre finalités, intentions et pratiques éducatives. In J. Bédard et G. Brougère (dir.), *Jeu et apprentissage: Quelles relations?* (pp. 83-102). Sherbrooke: Les éditions du CRP.
- Nicoloupoulou, A. (2010). The Alarming Disappearance of Play from Early Childhood Education. *Human Development*, 53, 1-4.
- Parten, M. (1932). Social participation among preschool children. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 28, 136-147.
- Pellegrini, A.D. (2013). Play. Dans P. H. Zelazo (Dir.). *The Oxford handbook of developmental psychology* (pp. 276-299). Oxford: Oxford University Press.

- Rubin, K. H., Fein, G. et Vandenberg, B. (1983). Play. In P.H. Mussen et E.M. Hetherington (Dir.). *Handbook of child psychology (vol. 4): Socialization, personality and social development* (pp. 693-774). New York: Wiley.
- 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), 104-122.
- Wood, E. (2010). Reconceptualizing the play-pedagogy relationship: From control to complexity. In E. Brooker et S. Edwards (Dir.). *Engaging play*. Maidenhead: McGraw-Hill.

COORDONNEES DES CONFERENCIERS ET DES CONFERENCIERES ET DES DISCUTANTES

Johanne APRIL	UQO	johanne.april@uqo.ca
Johanne BÉDARD	Université de Sherbrooke	johanne.bedard@usherbrooke.ca
Nathalie BIGRAS	UQAM	bigras.nathalie@uqam.ca
Geneviève BELISLE	AQCPE	genevieve.belisle@aqcpe.com
Caroline BOUCHARD	Université Laval	caroline.bouchard@fse.ulaval.ca
Monica BOUDREAU	UQAR	monica_boudreau@uqar.ca
Gilles CANTIN	UQAM	cantin.gilles@uqam.ca
François CHAGNON	UQAM	chagnon.francois@uqam.ca
Annie CHARRON	UQAM	charron.annie@uqam.ca
Sonia CLOUTIER	CPE Allô mon ami	sonia.cloutier@allomonami.com
Judy-Ann CONNELLY	UQAT	judy-Ann.Connelly@uqat.ca
Nathalie DORÉ	Université Laval	nathalie.presco@hotmail.com
Claude DUGAS	UQTR	claudedugas@uqtr.ca
Danielle GUAY	DSP de l'Agence de la santé et des services sociaux de Montréal	dguay@santepub-mtl.qc.ca
Serge J. LARIVÉE	Université de Montréal	serge.j.larivee@umontreal.ca
Danielle JASMIN	AÉPQ	djasmin@videotron.ca
Francine JULIEN-GAUTHIER	Université Laval	francine.julien-gauthier@fse.ulaval.ca
Catherine LANARIS	UQO	catherine.lanaris@uqo.ca
Sandra LANDRY	Université Laval	sarah.landry@fse.ulaval.ca
François LAROSE	Université de Sherbrooke	francois.larose@usherbrooke.ca
Michèle LEBOEUF	RCPEQCA et 1,2,3 Go ! Limoilou	m.leboeuf.123golim@hotmail.com
Lise LEMAY	UQAM	lemay.lise.2@courrier.uqam.ca
Hélène MAKDISSI	Université Laval	helene.makdissi@fse.ulaval.ca
Suzanne MANNINGHAM	Université Laval	suzanne.manningham@fse.ulaval.ca
Krasimira MARINOVA	UQAT	krasimira.marinova@uqat.ca
Pierre PAGÉ	Université Laval	pierre.page@fse.ulaval.ca
Sylvie PROVENCHER	Regroupement des CPE de Québec et Chaudière-Appalaches	sprovencher@rcpeqc.org
Bernard TERRISSE	UQAM	terrisse.bernard@uqam.ca
François VAILLANCOURT	Regroupement des CPE des Cantons de l'Est	francoisvaillancourt@cpecarrossecitrouille.com

REMERCIEMENTS

Un grand merci aux conférenciers et aux conférencières qui ont accepté si généreusement de présenter leurs travaux!

Nous remercions également les participants et les participantes qui ont permis d'enrichir la réflexion !

Nos remerciements vont également à l'endroit de l'Équipe de recherche « Qualité éducative des services de garde et petite enfance » ainsi que le Centre d'intervention et de recherche sur la réussite éducative (CRIRES) pour leur appui financier dans l'organisation de ce colloque.



<http://www.qualitepetiteenfance.uqam.ca>



<http://crires.ulaval.ca>