

Vers une intégration de modèles de l'intervention enseignante dans le jeu des enfants à l'éducation préscolaire

Edith Allard
Université Laval

Caroline Bouchard
Université Laval

Vincent Richard
Université Laval

Résumé

Cet article théorique vise à clarifier la conceptualisation de l'intervention enseignante dans le jeu à l'éducation préscolaire. La présentation et l'analyse d'écrits et de modèles portant sur l'intervention enseignante dans le jeu ont permis de dégager trois dimensions : les types d'interventions, les rôles de l'enseignant[e] et la nature des apprentissages. Ces dimensions ont ensuite servi à l'analyse de quatre modèles de l'intervention enseignante dans le jeu, en plus de considérer qui, de l'adulte ou l'enfant, le contrôle. La mise en exergue de liens entre les dimensions de l'intervention enseignante et les

modèles associés lors de l'analyse a conduit à l'élaboration d'une proposition théorique intégratrice de l'intervention enseignante dans le jeu à l'éducation préscolaire. Trois formes d'accompagnement ressortent de cette proposition : 1) le jeu libre ouvert, 2) le jeu libre accompagné et 3) le «jeu» dirigé. Chacune d'elles est clarifiée en précisant ce qui la caractérise et la distingue, permettant conséquemment de faciliter l'interprétation des résultats des études portant sur le jeu par la présence d'un cadre commun pour les comparer, en plus d'outiller les enseignant[e]s à l'éducation préscolaire pour qu'ils soient en mesure de mieux situer leurs interventions dans ce contexte.

Mots-clés : jeu, éducation préscolaire, maternelle, interventions enseignantes, pratiques enseignantes

Abstract

This theoretical article aims to clarify the conceptualization of teachers' interventions in children's play in preschool. From the presentation and analysis of scientific literature and models on teachers' intervention in play, three dimensions were identified: types of intervention made by the teachers, the roles adopted by them, and the nature of the learning. These dimensions were then used to analyze four models of teachers' intervention in play, in addition to considering the person who controls the play between the adult and the child. By weaving links between these dimensions and models, three forms of teachers' interventions are identified and presented in an integrative theoretical proposal: (1) open free play, (2) guided free play, and (3) directed "play." Each of these forms of teachers' interventions is clarified by emphasizing what characterizes and distinguishes them, which, according to us, might facilitate the interpretation of studies' results by introducing a common framework for comparing them. Likewise, this proposal leads preschool teachers to better situate and understand their interventions in play context.

Keywords: Play, preschool education, kindergarten, teachers' interventions, teaching practices

Introduction

L'approche par le jeu est privilégiée dans les programmes d'éducation préscolaire (ÉP) de plusieurs pays, comme la Grèce, la Chine ou la Nouvelle-Zélande (Pyle et al., 2017). C'est également le cas au Canada, alors que plusieurs provinces (p. ex. : Québec, Ontario, Colombie-Britannique, Nouveau-Brunswick) encouragent le recours au jeu dans leur programme d'ÉP (ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique [MECB], 2011 ; ministère de l'Éducation de l'Ontario [MÉO], 2016 ; ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 2020 ; ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance du Nouveau-Brunswick [MEDPE], 2011). À ce propos, le MEQ (2020) précise, dans le Programme-cycle de l'ÉP, de mettre en place quotidiennement deux périodes de jeu de 45 à 60 minutes.

Bien que le jeu s'avère un concept complexe difficile à définir (Bouchard et al., 2015), selon plusieurs auteurs (p. ex. : Brougère, 2005 ; Krasnor et Pepler, 1980 ; Smith et Vollstedt, 1985), la présence de certains critères permettrait de départager le jeu d'autres activités connexes. Parmi les critères les plus fréquemment utilisés dans les écrits se retrouve la présence d'affects positifs (l'enfant sourit, rit et démontre du plaisir durant l'activité), de motivation intrinsèque (l'activité est réalisée sans être contrainte par une demande externe), d'orientation sur le processus plutôt que sur le résultat (l'enfant est plus intéressé par les moyens et les comportements qu'il adopte durant l'activité que sur son résultat), du libre-choix (l'enfant effectue l'activité de façon volontaire et peut y faire des choix) et de la non-littéralité (un aspect fictif est présent dans l'activité [Johnson et al., 2005 ; Lemay et al., 2019 ; Pellegrini, 2009 ; Smith, 2009]). Dans cet article, en se basant sur ces critères, le jeu fait référence à une expérience plaisante, vécue et dirigée par l'enfant, comportant une dimension non littérale et dans laquelle il peut faire des choix et se concentrer sur l'expérience vécue plutôt que sur son résultat.

Si le jeu occupe une place centrale dans plusieurs programmes d'ÉP, c'est que celui-ci est considéré comme un contexte privilégié pour soutenir le développement et les apprentissages¹ des enfants (Isenberg et Quisenberry, 2002). Dans un même ordre

1 En accord avec Pramling Samuelsson et Johansson (2006), nous considérons que le développement et les apprentissages chez le jeune enfant sont interreliés et que, par conséquent, ils ne peuvent être considérés comme des entités indépendantes. De ce fait, dans cet article, ces deux termes sont utilisés sans que l'un ait préséance sur l'autre.

d'idées, le Conseil canadien sur l'apprentissage (CCA, 2006) précise que le jeu «enrichit globalement la croissance de l'enfant : il constitue le fondement des compétences intellectuelles, sociales, physiques et affectives nécessaires pour réussir à l'école et dans la vie» (p. 2).

Ces bienfaits associés au jeu ont d'ailleurs fait l'objet de nombreuses études, comme en témoigne la recension des écrits effectuée par Pyle et al. (2017) portant sur les effets d'approches pédagogiques par le jeu (en anglais, *play-based pedagogies*) à l'ÉP (enfants de quatre et cinq ans). Dans cette recension des écrits ($n = 168$ études), en plus de relever les bienfaits associés au jeu, les auteurs ont également fait le lien entre ceux-ci et le rôle de l'enseignant[e] dans le jeu. Dans certains cas, on constate des bénéfices pour les enfants en présence de jeu libre dans lequel l'enseignant[e] adopte un rôle plutôt passif dans le jeu des enfants en ne leur offrant que peu ou pas de soutien (Pyle et al., 2017). De façon générale, ces retombées concernent le développement de certaines habiletés socioaffectives (p. ex. : la coopération, la résolution de conflits) et d'aspects liés au développement cognitif (p. ex. : les habiletés de résolution de problèmes, la pensée critique). Par ailleurs, dans d'autres cas, l'implication active de l'enseignant[e] dans le jeu apparaît parfois nécessaire pour favoriser certains apprentissages, comme ceux en mathématiques, en sciences ou encore pour développer le langage oral (Pyle et al., 2017).

Dans un même ordre d'idées, Skene et al. (2022) ont réalisé une revue systématique de même que des méta-analyses pour vérifier les effets d'un jeu dans lequel l'adulte offre un accompagnement aux enfants sur leur développement et leurs apprentissages (en lien avec les domaines cognitif, langagier et socioémotionnel), par rapport notamment au jeu libre (dirigé par l'enfant et sans soutien de l'adulte). Dans cette étude, ce jeu «accompagné» correspond à différentes modalités d'accompagnement mises en place par l'adulte (p. ex. : poser des questions ouvertes, proposer des défis, se joindre au jeu en tant que cojoueur[-euse], etc.) dans le but d'amener l'enfant à atteindre un objectif d'apprentissage ciblé. Les méta-analyses effectuées par les auteurs ont démontré que seul le vocabulaire mathématique et spatial serait bonifié lorsque l'enfant bénéficie du soutien de l'adulte dans son jeu. Toutefois, les auteurs soulèvent également que quelques études tendent à démontrer des effets positifs d'un jeu accompagné sur le langage expressif et réceptif ainsi que sur la connaissance des formes en mathématiques en comparaison au jeu libre et à l'instruction directe (c'est-à-dire, le recours à une méthode d'enseignement didactique pour atteindre un objectif d'apprentissage précis).

Les résultats découlant de ces recensions des écrits et de ces analyses démontrent ainsi l'importance du jeu à l'ÉP pour le développement et les apprentissages des enfants, mais témoignent également du peu de consensus existant quant au degré d'accompagnement à mettre en œuvre dans ce contexte (Bouchard et al., 2015 ; Tarman et Tarman, 2011). En effet, Skene et al. (2022) soulignent à ce propos qu'il existe une grande hétérogénéité dans la façon dont les études conceptualisent le jeu « accompagné », c'est-à-dire un jeu dans lequel un soutien est effectué par l'adulte auprès des enfants. Par conséquent, il nous apparaît nécessaire, à partir d'écrits sur la question, de dégager une vision claire et cohérente de l'intervention enseignante dans le jeu des enfants, celle-ci correspondant à l'implication de l'enseignant[e] dans le jeu des enfants. Cette implication peut alors varier selon le degré d'accompagnement offert par l'enseignant[e], allant d'un accompagnement minimal jusqu'à un accompagnement maximal ou constant dans le jeu.

Une recension des écrits sur la thématique du jeu à l'éducation préscolaire et l'intervention de l'adulte dans celui-ci a permis de dégager trois grands thèmes relatifs à l'intervention enseignante dans le jeu, ces derniers pouvant correspondre à trois dimensions distinctes se rapportant à ce concept. D'abord, il a été relevé que l'intervention enseignante dans le jeu peut se distinguer en fonction du type d'interventions effectuées, comme le proposent notamment Bodrova et Leong (1998), de même que Trawick-Smith et Dziurgot (2011) (p. ex. : interventions indirectes et directes pouvant varier selon leur niveau de directivité). Ensuite, elle peut se caractériser par les rôles qu'adoptent les enseignant[e]s dans le jeu, comme le proposent notamment Johnson et al. (2005). Finalement, l'intervention enseignante peut également se distinguer par la nature des apprentissages qui surviennent dans le jeu (Fisher, 2009, cité dans Hirsh-Pasek et Golinkoff, 2009 ; Zosh et al., 2018). En somme, il est question du « comment » les enseignant[e]s interagissent avec les enfants (type d'interventions et rôles qu'ils ou elles adoptent) et du « pourquoi » ils ou elles le font (nature des apprentissages). Il s'agit donc de dimensions distinctes relatives à l'intervention enseignante dans le jeu, mais qui sont également complémentaires.

Outre les écrits qui nous ont conduits à relever ces trois dimensions de l'intervention enseignante dans le jeu, notre recension des écrits nous a également amenés à prendre connaissance de différents modèles s'y intéressant (p. ex. : modèles de Hirsh-Pasek et Golinkoff, 2009 ; Maynes et al., 2016 ; Pyle et Danniels, 2017 ; Zosh et al.,

2018). Ces modèles, à l'instar des dimensions, peuvent être analysés en fonction du degré d'accompagnement offert par l'adulte aux enfants, mais également en fonction de la personne (de l'enfant ou de l'adulte) qui exerce le contrôle sur le jeu et/ou qui l'amorce.

Ainsi, plusieurs éléments caractérisent l'intervention enseignante dans le jeu et doivent être considérés simultanément afin de l'interpréter adéquatement, ce qui témoigne de la complexité de ce concept. Par conséquent, devant la multitude de dimensions et de modèles à considérer lorsqu'il s'agit de l'intervention enseignante dans le jeu, dans un souci de mieux comprendre en quoi elle consiste, cet article théorique a pour objectif de clarifier la manière dont l'intervention enseignante dans le jeu à l'ÉP est conceptualisée. Cette clarification permettra, conséquemment, d'en faciliter son opérationnalisation en recherche. En effet, comme le soulignent Skene et al. (2022), les chercheur[-euse]s ont besoin d'utiliser un « cadre conceptuel unifié » (p. 1178, traduction libre) afin de mieux comprendre les effets engendrés par l'accompagnement prodigué par l'enseignant[e] dans le jeu des enfants. Notre article permet donc de répondre à ce besoin, alors que le fait de considérer de façon intégrée différentes dimensions et différents modèles de l'intervention enseignante dans le jeu fournit un cadre commun permettant de situer les formes d'accompagnement mises en place par les adultes dans les études s'intéressant à cette question. Le recours à ce cadre facilite notamment l'identification des formes d'accompagnement étudiées et assure une meilleure interprétation des effets de l'intervention enseignante sur les enfants en situation de jeu.

Par ailleurs, la proposition théorique de l'intervention enseignante dans le jeu des enfants que nous proposons est également susceptible de mieux encadrer la pratique enseignante à l'ÉP, en fournissant des pistes aux enseignant[e]s sur les façons dont ils peuvent intervenir dans le jeu des enfants, dans le but de soutenir leur développement et leurs apprentissages.

Dans cet article, en se basant sur plusieurs écrits scientifiques, un portrait des dimensions qui caractérisent l'intervention enseignante dans le jeu sera d'abord brossé, en plus d'y proposer quelques modifications ou adaptations afin de les clarifier. Ainsi, dans la première partie de l'article, il sera question de trois dimensions de l'intervention enseignante, soit 1) le type d'interventions mises en place dans le jeu ; 2) les rôles pouvant être adoptés par les enseignant[e]s ; et 3) la nature des apprentissages susceptibles d'y survenir. Ensuite, dans la deuxième partie de l'article, plusieurs modèles s'intéressant à l'intervention enseignante dans le jeu seront analysés, en nous basant

notamment sur les trois dimensions présentées dans la première partie de cet article. Nous analyserons également les différentes formes d'intervention qui y sont proposées en fonction du degré d'accompagnement offert par l'enseignant[e] dans le jeu, en plus de considérer qui, de l'adulte ou l'enfant, le dirige. Finalement, dans la troisième partie de l'article, les liens relevés entre les dimensions et les modèles de l'intervention enseignante seront intégrés dans une nouvelle proposition théorique qui permettra d'en fournir une conceptualisation claire, en plus de rendre possible l'opérationnalisation de différentes formes d'accompagnement dans le jeu.

Différentes dimensions de l'intervention enseignante dans le jeu

L'intervention enseignante en fonction du type d'interventions dans le jeu

Comme mentionné préalablement, une première dimension de l'intervention enseignante dans le jeu des enfants à laquelle se sont intéressés des chercheur[-euse]s porte sur les types d'interventions effectuées par les enseignant[e]s dans ce contexte. En effet, Bodrova et Leong (1998) ont démontré que les enseignant[e]s peuvent intervenir de différentes façons pour soutenir le jeu des enfants. D'abord, ils ou elles peuvent intervenir indirectement auprès d'eux. C'est le cas notamment lorsqu'une enseignante organise l'environnement de jeu et qu'elle choisit les matériaux mis à la disposition des enfants, ou encore lorsqu'elle les observe en se situant près d'eux lorsqu'ils jouent. L'adulte intervient alors de façon indirecte (intervention indirecte) dans le jeu des enfants, dans le but de le complexifier ou d'influencer les apprentissages qui en ressortiront (Bodrova et Leong, 1998).

L'intervention peut aussi se faire directement auprès des enfants (interventions directes) en interagissant avec eux (Bodrova et Leong, 1998). En se basant sur les travaux de Trawick-Smith et Dziurgot (2011), ces interventions « directes » peuvent se distinguer

par leur degré de directivité². En effet, certaines interventions peuvent être non directives. Celles-ci consistent alors à « guider ou à bonifier l'activité de l'enfant, sans lui demander directement ou lui imposer un contenu ou une action spécifique dans le jeu, et où l'enfant est capable de rester en contrôle complet du jeu » (Trawick-Smith et Dziurgot, 2011, p. 115, traduction libre). Par exemple, il peut s'agir de lui faire des propositions quant au scénario et aux rôles (p. ex. : l'enseignante suggère à l'enfant d'être le médecin qui examine le bébé) et de lui suggérer du matériel pour enrichir le jeu (p. ex. : ajouter des instruments médicaux dans la « clinique médicale »; Loizou, 2017). Ces interventions sont donc effectuées de façon sensible par l'enseignant[e], sans chercher à prendre le contrôle du jeu ou à le diriger.

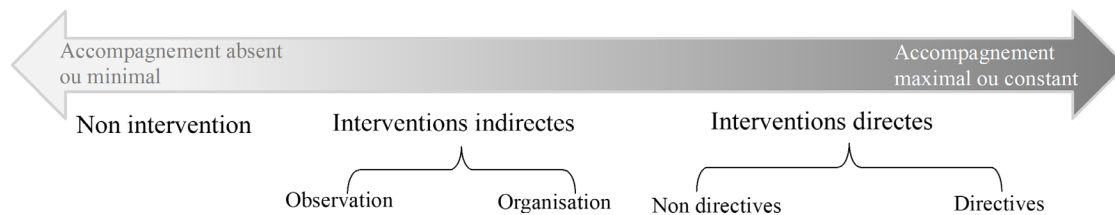
Par ailleurs, les enseignant[e]s peuvent également être directif[-ive]s dans leurs interventions directes, notamment dans les cas où les enfants nécessitent un soutien plus grand de leur part (p. ex. : l'enfant n'arrive pas à assembler deux pièces pour réaliser sa construction). Dans ces cas, l'enseignant[e] intervient auprès de l'enfant en lui expliquant la façon d'agir ou en lui faisant des commentaires en ce sens (Loizou, 2017; Trawick-Smith et Dziurgot, 2011). Il ou elle peut également guider physiquement l'enfant dans la réalisation d'une tâche ou encore effectuer la tâche à sa place pour la modéliser (Trawick-Smith et Dziurgot, 2011). Il s'agit donc d'interventions directes que nous qualifions de « directives », alors qu'elles imposent, plutôt que de suggérer, des actions à effectuer dans le jeu.

À la lecture de ces différentes façons de classifier les interventions de l'enseignant[e] dans le jeu (directes ou indirectes et directives ou non directives), il est possible de situer ces types d'interventions sur un continuum d'accompagnement de l'enseignant[e] dans le jeu, celui-ci allant d'un accompagnement absent ou minimal jusqu'à un accompagnement maximal ou constant (voir figure 1).

2 Dans l'article de Trawick-Smith et Dziurgot (2011), les interventions effectuées directement auprès de l'enfant réfèrent à un « accompagnement indirect » (en anglais, *indirect guidance*) ou à un « accompagnement direct » (en anglais, *direct guidance*). Pour éviter toute confusion avec les interventions indirectes telles que définies par Bodrova et Leong (1998), nous avons décidé d'utiliser les termes « interventions directes non directives » dans le premier cas, et « interventions directes directives » dans le second.

Figure 1

Types d'interventions dans le jeu à l'ÉP en fonction du degré d'accompagnement de l'enseignant[e]



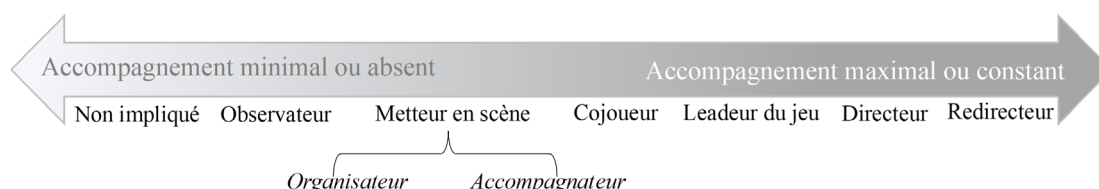
Cette classification des différents types d'interventions réalisées par les enseignant[e]s dans le jeu sous-tend l'idée que les enseignant[e]s peuvent adopter différents rôles, plus ou moins actifs, dans le jeu des enfants.

L'intervention enseignante en fonction des rôles de l'enseignant[e] dans le jeu

Johnson et al. (2005) ont proposé un modèle largement cité dans la documentation scientifique s'intéressant spécifiquement aux rôles pouvant être adoptés par les enseignant[e]s dans le jeu des enfants. Dans ce modèle, on retrouve sept rôles qu'il est possible de répartir sur le même continuum basé sur le degré d'accompagnement de l'enseignant[e] dans le jeu des enfants, comme le présente la figure 2, où se retrouve également la proposition d'un ajout pour préciser ce modèle (rôles inscrits en italique).

Figure 2

Adaptation du modèle des rôles de l'enseignant[e] dans le jeu de Johnson et al. (2005)



Bien que les enseignant[e]s soient susceptibles d'utiliser chacun de ces rôles dans une classe d'ÉP, Johnson et al. (2005) recommandent de privilégier les rôles centraux sur le continuum. En effet, les rôles situés aux extrêmes de ce continuum ne permettraient

pas de soutenir de façon optimale le jeu des enfants et pourraient même nuire à la qualité de leur jeu. C'est le cas du rôle non impliqué, où l'enseignant[e] n'offre aucun accompagnement (p. ex. : l'enseignant[e] est occupé[e] à faire autre chose durant le jeu), ou des rôles où l'accompagnement est maximal, comme celui de directeur[-trice] (p. ex. : l'enseignant[e] dirige le jeu, donne les consignes à respecter) ou de redirecteur[-trice] du jeu (p. ex. : l'enseignant[e] interrompt le jeu pour diriger l'attention des enfants vers un objectif d'apprentissage). Les rôles centraux, pour leur part, permettent d'adapter le degré d'accompagnement offert par l'enseignant[e] de sorte à répondre aux besoins des enfants — en adéquation avec leur niveau de besoin —, en intervenant indirectement ou directement auprès d'eux.

Dans les cas où les enfants nécessitent peu de soutien, des interventions indirectes de la part de l'enseignant[e] peuvent s'avérer suffisantes. L'enseignant[e] peut alors agir à titre d'auditeur du jeu en se situant près des enfants et en les encourageant de façon non verbale à poursuivre leur jeu (Johnson et al., 2005). En adoptant ce rôle, il ou elle peut également observer le jeu des enfants afin de déterminer leur niveau de développement, leurs intérêts (Maynes et al., 2016), ou encore pour mieux comprendre le scénario en cours avant d'intervenir (Tarman et Tarman, 2011), ce qui lui permet notamment de déterminer « quand, comment et avec qui intervenir » (Bredenkamp, 2005, p. 20, traduction libre).

Alors que son accompagnement auprès des enfants augmente, l'enseignant[e] peut agir à titre de metteur[-euse] en scène. Selon la définition proposée par Johnson et al. (2005), il est possible de dégager deux aspects distincts relatifs à ce rôle. Le premier aspect concerne la mise en place d'interventions principalement indirectes ayant pour objectif principal d'organiser l'environnement de jeu (p. ex. : choix du matériel, du thème, de l'endroit où se fait le jeu, du temps consacré au jeu, etc.). En tant que metteur[-euse] en scène, ces interventions amènent l'enseignant[e] à adopter un rôle qui correspond davantage, de notre point de vue, à celui d'organisateur[-trice] du jeu.

Le deuxième aspect du rôle de metteur[-euse] en scène fait référence au fait que l'enseignant[e] peut aussi effectuer des interventions directes auprès des enfants. C'est le cas lorsqu'il ou elle interagit avec les enfants afin de les accompagner dans leur jeu. Il ou elle peut alors leur faire des suggestions (p. ex. : en lien avec le scénario ou les rôles) que les enfants sont libres d'accepter ou non. Le rôle de metteur[-euse] en scène ainsi défini fait référence à un rôle d'accompagnateur[-trice], un rôle souvent mentionné par d'autres

auteurs (p. ex. : Bulunuz, 2013 ; Isenberg et Jalongo, 2001 ; Jones et Reynolds, 2011)³, pourtant absent du modèle de Johnson et al. (2005). Dans ce rôle, l'enseignant[e] soutient les enfants afin de les amener à complexifier leur jeu ou à développer certaines habiletés. Ce soutien peut se faire par le biais de questions (Isenberg et Jalongo, 2001 ; Maynes et al., 2016) ou de commentaires visant à amener l'enfant à réfléchir à ce qu'il fait ou veut faire (Bulunuz, 2013). Il peut aussi s'agir de fournir des indices pour aider l'enfant à trouver ses propres solutions à des problèmes qui surviennent au cours du jeu (Jones et Reynolds, 2011). Ainsi, en plus du rôle de metteur[-euse] en scène où l'enseignant[e] est un[e] « organisateur[-trice] » de l'espace de jeu, le rôle d'« accompagnateur[-trice] », où l'enseignant[e] intervient plus directement auprès de l'enfant tout en lui laissant le contrôle du jeu, gagne à être ajouté au continuum.

Jusqu'à présent, les rôles présentés amènent les enseignant[e]s à intervenir *hors* du jeu des enfants, c'est-à-dire en interagissant avec les enfants « en parallèle du jeu » (Marinova et al., 2020, p. 131). Or, l'enseignant[e] peut aussi se situer *dans* leur jeu en étant partenaire de leur jeu (Fleer, 2015 ; Marinova et al., 2020). Dans le modèle de Johnson et al. (2005), l'enseignant[e] peut adopter deux rôles se situant *dans* le jeu des enfants. Il ou elle peut jouer avec les enfants en tant que cojoueur[-euse] ou encore en tant que leader[-euse] de jeu. Dans le premier cas, il ou elle adopte un rôle secondaire et suit les initiatives des enfants. Dans le second, il ou elle adopte un rôle principal et oriente le jeu dans une certaine direction, prenant davantage le contrôle du jeu que s'il ou elle est cojoueur[-euse] (Johnson et al., 2005).

Par ailleurs, il convient de préciser que pour que l'intervention enseignante enrichisse le jeu des enfants et soutienne ainsi leur développement et leurs apprentissages, l'enseignant[e] doit faire preuve de flexibilité en utilisant un répertoire de rôles qui s'adapte aux enfants avec qui il ou elle joue et au scénario de jeu en cours (Johnson et al., 2005). De ce fait, un même scénario de jeu peut amener l'enseignant[e] à adopter de façon ponctuelle différents rôles afin de soutenir efficacement le jeu des enfants.

3 Plusieurs appellations sont utilisées dans les écrits pour faire référence à ce rôle (p. ex. : collaborateur, guide, médiateur). Dans un souci de simplifier la compréhension des rôles pouvant être adoptés par l'enseignant[e], il a été décidé d'utiliser le terme « accompagnateur », un terme qui, de notre point de vue, englobe ces différentes appellations.

L'intervention enseignante en fonction de la nature des apprentissages

Une autre dimension à considérer lorsqu'on s'intéresse à l'intervention enseignante dans le jeu des enfants porte sur la nature des apprentissages qui y surviennent (Sproule et al., 2019). Cette dimension est directement liée à la planification des expériences de jeu, de même qu'à l'intention pédagogique ciblée lors du jeu.

Selon Fisher (2009, cité dans Hirsh-Pasek et Golinkoff, 2009), les apprentissages peuvent être spontanés ou planifiés, comme le présente la figure 3. Dans le cas des apprentissages spontanés, ceux-ci surviennent au cours d'un jeu sans qu'ils aient été planifiés par l'enseignant[e] (p. ex. : s'entendre avec les autres, résoudre des problèmes). Dans le cas des apprentissages planifiés, ceux-ci se produisent lorsqu'un[e] enseignant[e] cible une intention pédagogique spécifique (p. ex. : apprentissage des chiffres, des lettres) dans l'organisation de l'espace du jeu ou dans ses interventions auprès des enfants. Pour Zosh et al. (2018), il s'agit d'objectifs d'apprentissage explicites nécessitant une implication minimale de la part de l'enseignant[e] pour amener les enfants à les atteindre.

Figure 3

Nature des apprentissages lors du jeu (adapté de Fisher, 2009, cité dans Hirsh-Pasek et Golinkoff, 2009)



Modèles portant sur l'intervention enseignante dans le jeu

Dans les dernières années, plusieurs chercheurs ont développé des modèles portant sur l'intervention enseignante dans le jeu. Ces modèles considèrent parfois une ou plusieurs des dimensions préalablement abordées. Toutefois, il est également possible d'analyser ces modèles à la lumière d'un élément déterminant lorsqu'il est question de l'intervention enseignante dans le jeu, c'est-à-dire la personne, de l'adulte ou l'enfant, qui contrôle le jeu ou encore qui l'amorce. En effet, cet aspect de l'intervention enseignante nous semble déterminant à considérer dans la visée de clarifier la conceptualisation de l'intervention

enseignante dans le jeu, puisque celle-ci est au cœur même de la définition du jeu telle que conçue dans cet article.

Dans les sections suivantes, quatre modèles seront présentés : ceux de Hirsh-Pasek et Golinkoff (2009), de Zosh et al. (2018), de Pyle et Danniels (2017) et de Maynes et al. (2016). Dans leur modèle, ces auteurs proposent différentes formes d'intervention dans le jeu, chacune d'elles ayant une appellation spécifique qu'il est possible de situer sur le continuum du degré d'accompagnement offert par l'enseignant[e] dans le jeu utilisé pour analyser les dimensions précédentes.

Le modèle de Hirsh-Pasek et Golinkoff (2009)

Le premier de ces modèles est celui de Hirsh-Pasek et Golinkoff (2009) dans lequel le jeu se décline en trois formes d'intervention : 1) le jeu libre, 2) le jeu guidé et 3) le « jeu » dirigé. À noter, les auteures ajoutent l'instruction directe à l'extrême droite du continuum, en précisant toutefois que cette activité ne correspond plus à du jeu. Par conséquent, cet article ne discutera pas de l'instruction directe.

À l'extrême gauche du continuum, où l'accompagnement de l'enseignant[e] est minimal, se retrouve le jeu libre. Celui-ci correspond à une activité choisie et complètement dirigée par l'enfant, où l'enseignant[e] n'intervient pas pour offrir son soutien (Pyle et al., 2017; Weisberg et al., 2013). Par exemple, une enseignante pourrait observer des enfants en train de construire des tours avec des blocs de bois, sans intervenir.

Le jeu libre est suivi du jeu guidé qui, dans ce modèle, correspond à un jeu dont le contrôle est entre les mains des enfants et dans lequel l'enseignant[e] intervient directement et indirectement auprès d'eux dans le but d'influencer leur jeu dans une certaine direction en fonction d'une intention pédagogique ciblée (Hirsh-Pasek et Golinkoff, 2009; Weisberg et al., 2016). Pour Weisberg et al. (2013), il s'agit d'un jeu dans lequel l'adulte offre un soutien sous forme d'étayage, tout en laissant l'enfant diriger le jeu. Les enfants font donc des choix durant le jeu qui structurent leurs actions, respectant ainsi le critère du libre-choix souvent associé au jeu (Johnson et al., 2005). Toutefois, la présence d'un adulte dans le jeu, qui agit auprès des enfants de façon intentionnelle, permet d'influencer leurs choix vers un objectif d'apprentissage ciblé. L'enseignant[e] peut alors orienter le jeu vers l'atteinte d'un objectif d'apprentissage spécifique en commentant leurs découvertes, en leur posant des questions ouvertes, en

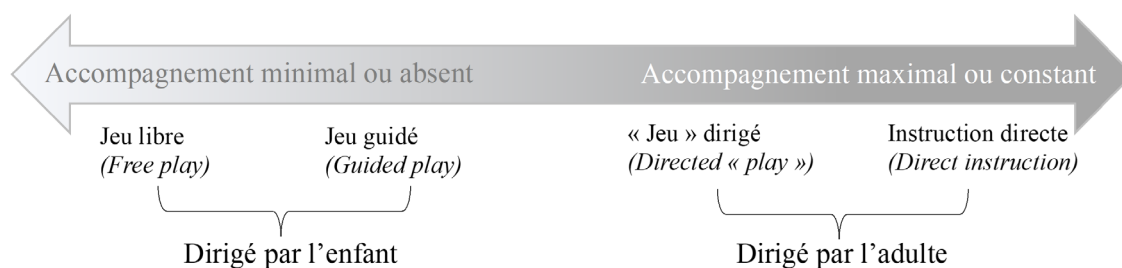
leur proposant de nouvelles façons d'explorer le matériel, mais également en prenant part à leur jeu en tant que cojoueur[-euse] (Fisher et al., 2013; Weisberg et al., 2013). Par exemple, une enseignante pourrait jouer au restaurant avec des enfants en donnant sa commande pour les amener à développer des habiletés liées à l'émergence de l'écrit.

Finalement, du côté droit du continuum se retrouvent les activités dont l'adulte assure le contrôle, soit le « jeu » dirigé et l'instruction directe. Alors que l'instruction directe possède peu ou pas d'éléments ludiques⁴, le « jeu » dirigé correspond à une activité d'apprentissage à caractère ludique (Bouchard et al., 2015; Hirsh-Pasek et Golinkoff, 2009). L'enseignant[e] dirige l'activité et les enfants doivent suivre les règles dictées par l'adulte afin d'atteindre l'objectif d'apprentissage ciblé (Wickstrom et al., 2019). Considérant que l'activité est centrée sur le résultat et qu'elle laisse peu de place au libre-choix ou à la motivation intrinsèque — des critères importants à considérer lorsqu'il est question de départager le jeu d'autres activités (Johnson et al., 2005; Lemay et al., 2019) —, ces formes de jeu s'éloignent du jeu tel que conçu dans cet article, d'où la présence de guillemets au « jeu » dirigé dans ce modèle (Bouchard et al., 2015).

Dans la figure 4, ces trois formes d'intervention sont situées sur le continuum basé sur le degré d'accompagnement de l'enseignant[e] dans le jeu. Nous y soulignons également qui de l'enfant ou l'adulte dirige le jeu, afin de clarifier davantage cet aspect de l'intervention enseignante dans le jeu.

Figure 4

Adaptation du modèle de Hirsh-Pasek et Golinkoff (2009)



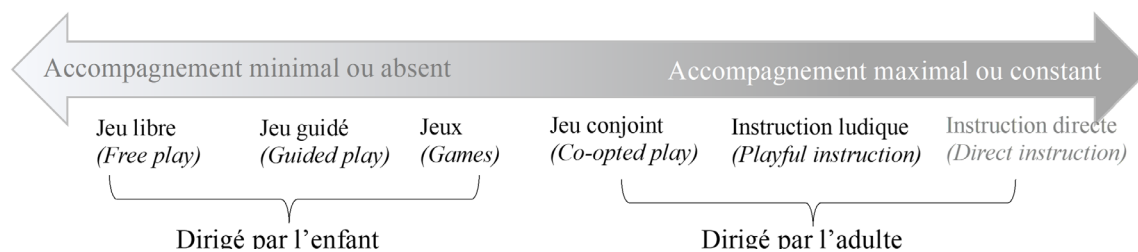
4 Dans cet article, le terme « ludique » réfère aux activités qui possèdent certaines caractéristiques du jeu sans répondre complètement à la définition de celui-ci. Ces activités se veulent généralement amusantes et divertissantes pour l'enfant.

Le modèle de Zosh et al. (2018)

Quelques années plus tard, Zosh et al. (2018) ont apporté des précisions à ce modèle en ajoutant trois formes d'intervention supplémentaires, soit les jeux, le jeu conjoint et l'instruction ludique, en plus de préciser qui de l'adulte ou l'enfant amorce le jeu. Ces formes d'intervention dans le jeu sont encore une fois situées sur le continuum de l'accompagnement de l'enseignant[e] et analysées à la lumière de celui qui dirige le jeu (voir figure 5). De plus, comme dans le modèle de Hirsh-Pasek et Golinkoff (2009), l'instruction directe, qui ne correspond pas à du jeu, ne sera pas traitée ici.

Figure 5

Adaptation du modèle de Zosh et al. (2018)



Dans ce modèle, le jeu libre se situe toujours à l'extrême gauche du continuum, alors que l'accompagnement de l'enseignant[e] y est minimal. En effet, l'enfant amorce et dirige son jeu sans intervention de la part de l'enseignant[e] et sans objectif d'apprentissage prédéterminé (Zosh et al., 2018). Il est suivi par le jeu guidé, où l'enseignant[e] amorce un jeu, puis joue avec les enfants et les accompagne en leur offrant un soutien adapté en fonction d'un objectif d'apprentissage ciblé (Zosh et al., 2018). Par exemple, une enseignante pourrait inviter des enfants à jouer dans le sable à l'extérieur et interagir verbalement avec eux dans le but de soutenir leur réflexion face aux effets exercés par leurs actions sur la matière. Elle pourrait alors les questionner sur ce qu'ils observent en lien avec cette matière, leur demander d'expliquer leur pensée, etc.

Lorsque l'enseignant[e] tente d'atteindre ce même objectif d'apprentissage en préparant une table d'exploration avec du sable, de l'eau et différents outils pour ensuite laisser les enfants y jouer de façon autonome sans qu'il ou elle intervienne, il est plutôt

question de jeux (en anglais, *games*). Ceux-ci correspondent aux environnements de jeu organisés par l'enseignant[e] autour d'un objectif d'apprentissage permettant de soutenir de façon indirecte l'enfant lors de son exploration autonome (Zosh et al., 2018). En effet, ce que les auteurs nomment jeux (*games*) se distingue du jeu guidé de ce modèle par la nature des interventions faites par l'enseignant[e], soit des interventions indirectes dans le cas des jeux (*games*) et des interventions directes dans le cas du jeu guidé. Toutefois, dans les deux cas, l'enseignant[e] intervient en fonction d'une intention pédagogique prédéterminée, contrairement au jeu libre où l'enseignant[e] n'intervient pas.

Alors que ces formes d'intervention dans le jeu sont dirigées par l'enfant, dans le modèle de Zosh et al. (2018), les deux suivantes sont dirigées par l'enseignant[e], se rapprochant ainsi du «jeu» dirigé du modèle précédent. Dans le cas du jeu conjoint (en anglais, *co-opted play*), l'enseignant[e] prend le contrôle d'un jeu amorcé par les enfants pour les amener à y faire des apprentissages ciblés (Zosh et al., 2018). Par exemple, une enseignante pourrait décider d'intervenir auprès d'enfants en train de jouer à l'épicerie dans la classe en apportant des étiquettes de prix pour les aliments, de la monnaie et une caisse enregistreuse. Elle pourrait alors leur demander d'utiliser ces objets pour travailler des notions en numératie. Bien que les enfants aient amorcé le jeu, l'intervention de l'enseignante l'amène à prendre un certain contrôle du jeu.

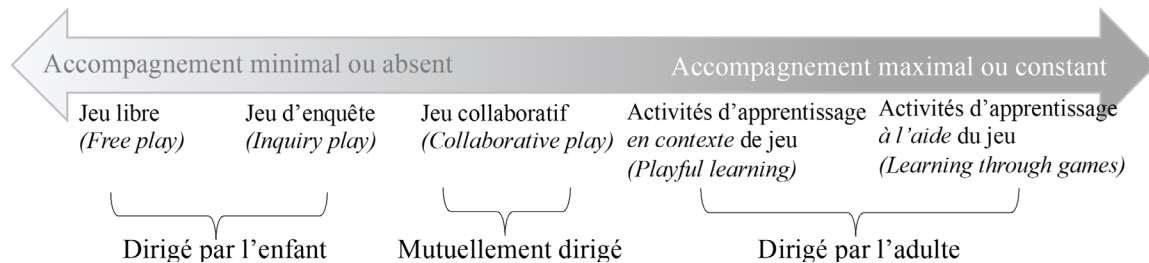
Finalement, dans le cas de l'instruction ludique, l'enseignant[e] amorce et dirige une activité en s'assurant que des éléments ludiques sont présents (Zosh et al., 2018). Il s'agit, par exemple, d'une activité où une enseignante demande aux enfants de construire un zoo avec des blocs et des figurines d'animaux pour y intégrer parallèlement des notions liées aux besoins de ces animaux (p. ex. : alimentation, climat).

Le modèle de Pyle et Danniels (2017)

Le modèle de Zosh et al. (2018) possède plusieurs points communs avec celui proposé par Pyle et Danniels (2017), repris avec de légères modifications par McCain (2020). Cinq formes d'intervention dans le jeu y sont proposées, comme le présente la figure 6 : le jeu libre, le jeu d'enquête, le jeu collaboratif, les activités d'apprentissage *en contexte* de jeu et les activités d'apprentissage *à l'aide* du jeu.

Figure 6

Adaptation du modèle de Pyle et Danniels (2017)



À l'instar des modèles précédents, le jeu libre se retrouve à gauche du continuum basé sur le degré d'accompagnement offert par l'enseignant[e] dans le jeu. Celui-ci est suivi du jeu d'enquête, soit un jeu amorcé par l'enfant dans lequel il explore et se questionne, tout en étant soutenu par l'enseignant[e] (McCain, 2020 ; Pyle et Danniels, 2017). Par exemple, alors que des enfants construisent des rampes avec des blocs pour leurs voitures, une enseignante peut leur proposer de modifier la hauteur ou la longueur de leur rampe. Puis, les enfants continuent leur jeu en explorant l'effet de la modification de la rampe sur le mouvement de leurs voitures, toujours avec le soutien de l'enseignante, leur permettant ainsi de s'initier à la démarche d'investigation scientifique (Pyle, 2020a). Cette forme d'intervention dans le jeu s'approche ainsi du jeu guidé proposé par Hirsh-Pasek et Golinkoff (2009) et par Zosh et al. (2018), alors que l'enseignant[e] intervient directement et de façon sensible dans le jeu des enfants pour les amener à faire certains apprentissages.

Ensuite, le jeu collaboratif fait référence à un jeu ayant lieu dans un environnement élaboré conjointement par les enfants et l'enseignant[e]. Cet environnement est conçu de sorte à être orienté vers des objectifs d'apprentissage ciblés par l'enseignant[e], tout en permettant aux enfants de diriger leur jeu librement (McCain, 2020 ; Pyle et Danniels, 2017). Par exemple, les enfants conçoivent avec leur enseignante une clinique médicale. Ils jouent ensuite dans cet environnement pendant que l'enseignante ajoute du nouveau matériel pour complexifier le jeu et introduire différents concepts (p. ex. : l'utilisation de prescriptions ; Pyle, 2020b). Ainsi, le jeu collaboratif s'apparente aux jeux (*games*) du modèle précédent, mais il s'en distingue par le fait que ce n'est pas l'enseignant[e] seul[e] qui élabore cet espace, mais qu'il est plutôt conçu en partenariat avec l'enfant. Par ailleurs, malgré une terminologie semblable, le jeu collaboratif ne correspond pas au jeu conjoint du modèle de Zosh et al. (2018). En effet,

ces formes d'interventions dans le jeu se distinguent par le type d'interventions effectuées par l'enseignant[e], celles-ci étant beaucoup plus directives dans le second cas.

La forme d'intervention suivante, soit les activités d'apprentissage *en contexte* de jeu, est davantage dirigée par l'enseignant[e], même si une certaine latitude est laissée aux enfants quant au déroulement du scénario de jeu. En effet, l'enseignant[e] organise différentes activités que les enfants doivent réaliser dans le contexte du jeu afin d'atteindre certains objectifs d'apprentissage spécifiques (Pyle et Danniels, 2017). Par exemple, les enfants peuvent avoir à créer un menu pour leur coin « restaurant », puis doivent l'utiliser dans leur jeu de faire-semblant.

Finalement, dans les activités d'apprentissage *à l'aide* du jeu du modèle de Pyle et Danniels (2017), l'enseignant[e] structure des activités d'apprentissage s'apparentant au jeu et au cours desquelles les enfants doivent suivre ses instructions pour atteindre l'objectif d'apprentissage ciblé. À titre d'exemple, l'enseignante peut demander aux enfants de construire trois tours avec des blocs, puis de les classer en ordre de grandeur. Dans un tel cas, l'enseignante dirige l'activité pour amener les enfants à faire des apprentissages mathématiques, même si un aspect ludique y est présent par l'utilisation de blocs.

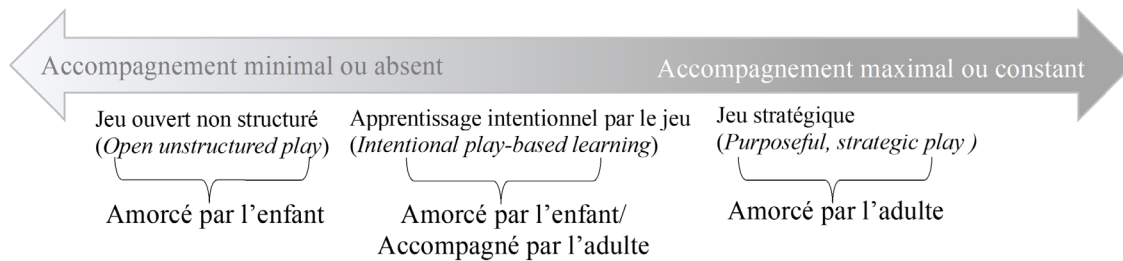
Ainsi, les deux dernières formes d'intervention dans le jeu de ce modèle s'apparentent au « jeu » dirigé de Hirsh-Pasek et Golinkoff (2009), alors que l'enseignant[e] assure le contrôle du jeu et que les enfants doivent suivre ses consignes, avec plus ou moins de latitude, afin d'atteindre un objectif d'apprentissage planifié.

Le modèle de Maynes et al. (2016)

Maynes et al. (2016) ont également proposé un modèle de l'intervention enseignante en mettant l'accent sur celui qui amorce le jeu et sur les rôles qu'adopte l'enseignant[e]. Ce modèle propose trois formes d'intervention dans le jeu, comme le présente la figure 7. Il est question de jeu ouvert non structuré (en anglais, *open unstructured play*), d'apprentissage intentionnel par le jeu (en anglais, *intentional play-based learning*) et du jeu stratégique (en anglais, *purposeful, strategic play*). Ces formes d'intervention dans le jeu présentent de nombreux points communs avec certaines formes des modèles précédents, en particulier avec celui de Hirsh-Pasek et Golinkoff (2009).

Figure 7

Adaptation du modèle de Maynes et al. (2016)



Dans le cas du jeu ouvert non structuré, il s'agit d'un jeu amorcé par l'enfant, où l'enseignant[e] prend le rôle d'observateur[-trice]. Ses interventions se limitent alors à observer le jeu, en le regardant et l'écoutant (Maynes et al., 2016). Le jeu ouvert non structuré s'apparente ainsi au jeu libre des trois modèles précédents, par l'absence d'intervention active de la part de l'enseignant[e] dans le jeu.

Dans le cas de l'apprentissage intentionnel par le jeu, l'enfant amorce une fois de plus le jeu, mais l'enseignant[e] l'accompagne et y adopte les rôles de metteur[-euse] en scène et de cojoueur[-euse]. Des interventions indirectes et directes, non directives, sont présentes dans cette forme d'intervention dans le jeu. L'enseignant[e] peut, d'une part, organiser l'espace de jeu et, d'autre part, accompagner les enfants dans leur jeu en émettant des suggestions ou en jouant avec eux. Cette forme d'intervention dans le jeu s'apparente ainsi au jeu guidé du modèle de Hirsh-Pasek et Golinkoff (2009), aux jeux (*games*) de Zosh et al. (2018), au jeu d'enquête et au jeu conjoint de Pyle de Daniels (2017), alors que l'enseignant[e] intervient intentionnellement auprès de l'enfant durant le jeu, sans en prendre le contrôle, et dans le but d'atteindre un objectif d'apprentissage planifié.

Finalement, le jeu stratégique fait référence aux jeux amorcés par l'enseignant[e] dans lesquels il ou elle adopte le rôle de leader[-euse] du jeu après avoir modélisé une habileté ou un apprentissage spécifique que l'enfant pourra consolider lors de son jeu. L'enseignant[e] participe ensuite au jeu pour amener l'enfant à développer et à consolider ses nouveaux apprentissages, notamment à l'aide d'interventions verbales visant la mémorisation et la métacognition (Maynes et al., 2016). Cette forme d'intervention dans le jeu s'approche ainsi du « jeu » dirigé de Hirsh-Pasek et Golinkoff (2009), alors que les interventions enseignantes y sont plus directives et visent un apprentissage ciblé.

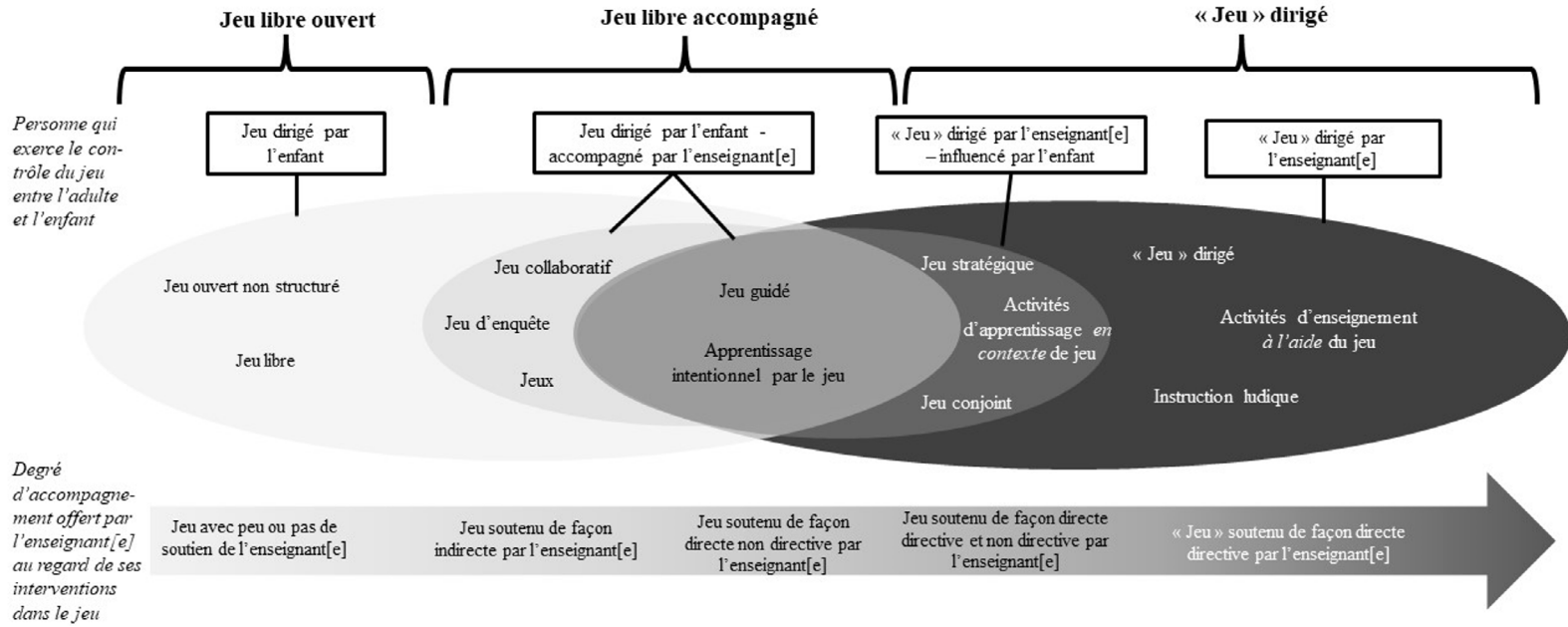
Une synthèse des modèles relatifs à l'intervention enseignante dans le jeu

En somme, quatre modèles ont été présentés en situant les différentes formes d'intervention dans le jeu proposées par ces auteurs sur le continuum basé sur le degré d'accompagnement offert par l'enseignant[e] dans le jeu. Ces formes d'intervention dans le jeu ont ensuite été analysées au regard des dimensions du jeu présentées dans la première partie de cet article, en plus de considérer la personne qui le contrôle. Alors que des nuances fines existent parfois entre elles et que certaines appellations peuvent porter à confusion par leur ressemblance, les formes d'intervention dans le jeu issues de ces modèles peuvent s'avérer ardues à opérationnaliser en recherche.

Afin d'en faciliter la lecture, la figure 8 propose une synthèse de ces modèles où chacune des formes d'intervention dans le jeu est classée en fonction de la personne qui dirige le jeu et du degré d'accompagnement prodigué par l'adulte à partir des interventions effectuées dans celui-ci, soit les deux angles d'analyse ayant été utilisés dans les sections précédentes de l'article. En somme, lors du jeu libre, le jeu de l'enfant peut être « ouvert », ce qui fait référence à un jeu amorcé et dirigé par l'enfant, où le soutien de l'enseignant[e] est minimal; le jeu libre de l'enfant peut également être « accompagné », et ce, de façon ponctuelle par l'enseignant[e] qui lui offre un soutien non directif au moment opportun. Par ailleurs, l'activité de l'enfant peut correspondre au « jeu » dirigé, c'est-à-dire à une activité ludique dont le contrôle est entre les mains de l'enseignant[e] et où il ou elle offre un soutien plus directif à l'enfant.

Figure 8

Synthèse des modèles en fonction de la personne qui exerce le contrôle du jeu et du degré d'accompagnement offert par l'enseignant[e]



Proposition théorique de l'intervention enseignante dans le jeu des enfants à l'ÉP

Dans le but de dégager une vision claire et unifiée de l'intervention enseignante dans le jeu des enfants à l'ÉP, cet article a présenté et discuté trois dimensions qui la composent : 1) les types d'interventions dans le jeu, 2) les rôles que l'enseignant[e] peut y jouer, et 3) la nature des apprentissages effectués par les enfants. Ces dimensions ont été réinvesties dans l'analyse de quatre modèles relatifs à l'intervention enseignante dans le jeu, en soulignant également qui, de l'adulte ou l'enfant, exerce le contrôle du jeu dans les différentes formes d'intervention proposées dans ces modèles. Au cours de cette analyse, nous avons relevé plusieurs liens entre les dimensions et les modèles de l'intervention dans le jeu. En mettant en relation ces éléments, il est alors possible d'en dégager une proposition théorique intégrative (voir figure 9). Celle-ci se base sur les trois façons d'intervenir dans le jeu qui ressortent de notre analyse des modèles de l'intervention enseignante, correspondant à trois formes d'accompagnement : le jeu libre ouvert, le jeu libre accompagné et le « jeu » dirigé, comme le présente la figure 8.

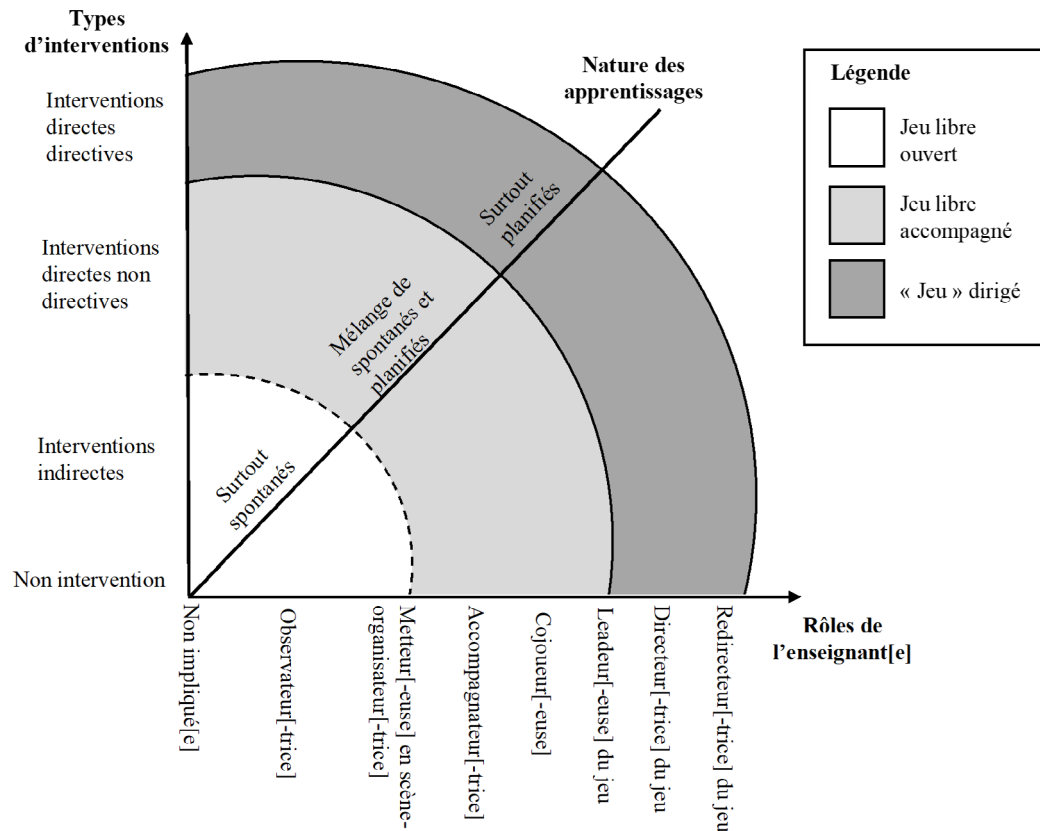
Dans cette proposition théorique, les caractéristiques clés du jeu libre ouvert (zone en blanc), du jeu libre accompagné (zone en gris pâle) et du « jeu » dirigé (zone en gris foncé) sont mises en évidence. En effet, ces formes d'accompagnement dans le jeu sont articulées autour des trois dimensions de l'intervention enseignante discutées dans la première partie de l'article et sont positionnées en fonction de ce qui les caractérise : 1) le type d'interventions principalement effectuées par l'enseignant[e] dans le jeu des enfants (axe vertical), 2) les rôles privilégiés par l'enseignant[e] (axe horizontal), et 3) la nature des apprentissages réalisés par les enfants (axe diagonal).

Dans le cas du jeu libre ouvert (zone en blanc), les apprentissages qui s'y font sont surtout spontanés, l'enseignant[e] n'intervenant pas en ce sens auprès de l'enfant ou intervenant principalement de façon indirecte. Dans cette forme d'accompagnement, il ou elle adopte surtout les rôles d'enseignant[e] non impliqué[e], d'observateur[-trice] ou de metteur[-euse] en scène organisateur[-trice], ce dernier rôle étant à la limite du jeu libre ouvert et du jeu libre accompagné⁵.

5 La présence de pointillés entre les deux formes d'accompagnement dans la Figure 9 souligne le fait que le jeu libre ouvert et le jeu libre accompagné sont souvent utilisés au cours d'une même période de jeu en classe afin de permettre à l'enseignant[e] de s'adapter à la situation en cours.

Figure 9

Proposition théorique de l'intervention enseignante dans le jeu des enfants à l'ÉP



Dans le cas du jeu libre accompagné (zone en gris pâle), en plus d'organiser l'espace de jeu pour amener les enfants à y faire des apprentissages planifiés (rôle de metteur[-euse] en scène organisateur[-trice]), il ou elle y intervient également plus directement, tout en laissant les enfants le diriger en fonction d'une intention pédagogique ciblée. Ainsi, les apprentissages réalisés par les enfants lors du jeu libre accompagné sont variés, comportant à la fois des apprentissages spontanés et planifiés. En effet, dans le jeu libre accompagné, puisque le contrôle du jeu est entre les mains de l'enfant, il est probable qu'il suscitera un éventail d'apprentissages plus large que ceux que l'enseignant[e] aurait pu planifier. Par exemple, un enfant pourrait apprendre à compter en jouant avec de la monnaie dans le coin épicerie de la classe (apprentissage planifié), mais également développer son langage (apprentissage spontané) lorsque

l'enseignante converse avec lui en faisant semblant d'être une cliente. De plus, le jeu libre accompagné se caractérise par la présence d'interventions directes non directives, où l'enseignant[e] agit principalement à titre d'accompagnateur[-trice] ou de cojoueur[-euse] et, dans une moindre mesure, en tant que leader[-euse] du jeu.

Finalement, dans le cas du «jeu» dirigé (zone en gris foncé), puisque l'enseignant[e] assure le contrôle du jeu dans le but de réaliser des apprentissages précis et planifiés, il ou elle intervient principalement de façon directe et directive, en prenant parfois part aux jeux des enfants en tant que leader[-euse] du jeu, mais surtout en agissant à titre de directeur[-trice] ou redirecteur[-trice] du jeu. Bien que le «jeu» dirigé s'éloigne de la définition du jeu présentée préalablement, puisque celui-ci est présent autant en recherche qu'en pratique, il nous apparaît nécessaire de lui accorder une place dans cette proposition.

Conclusion

Le fait qu'il existe une multitude de dimensions à considérer lorsqu'il s'agit d'étudier l'intervention enseignante dans le jeu des enfants, en plus de l'existence de nombreux modèles s'y intéressant, entraîne une certaine confusion sur le plan conceptuel qui se reflète sur le plan de l'opérationnalisation en recherche. Il peut alors devenir ardu d'interpréter les résultats des études portant sur le jeu à l'ÉP, de les comparer et, ultimement, d'en saisir les retombées sur les apprentissages et le développement des enfants à l'ÉP. Par conséquent, bien que les programmes d'ÉP du Québec et d'autres provinces canadiennes recommandent le recours au jeu (p. ex. : MEQ, 2020; MECB, 2011; MÉO, 2016), il continue d'exister une certaine confusion quant à la façon d'y intervenir, comme le démontre la réticence qu'ont certain[e]s enseignant[e]s à intervenir dans le jeu (Bouchard et al., 2019; Bouchard et al., 2020; Pyle et Danniels, 2017). Et ce, même si de nombreuses études (voir la recension des écrits de Pyle et al., 2017) ont démontré qu'intervenir dans le jeu peut susciter de nombreux bienfaits sur le développement et les apprentissages des enfants lorsque cette intervention est adaptée à la situation et au niveau développemental des enfants (Johnson et al., 2005).

Ainsi, pour atteindre notre objectif qui était de clarifier la manière dont est conceptualisée l'intervention enseignante dans le jeu des enfants à l'ÉP, nous avons émis une nouvelle proposition théorique intégratrice de l'intervention enseignante dans

le jeu des enfants à l'ÉP, dans laquelle les particularités du jeu libre ouvert, du jeu libre accompagné et du « jeu » dirigé ont été illustrées. Cette proposition permet de définir clairement chacune de ces formes d'accompagnement dans le jeu et de reconnaître ce qui distingue chacune d'elles, tout en considérant plusieurs dimensions de l'intervention enseignante de façon simultanée.

Les retombées pour la recherche et la pratique

Cette proposition théorique de l'intervention enseignante dans le jeu, en plus de faciliter l'opérationnalisation de ce concept en recherche, fournit également des pistes pour développer des outils plus ciblés pour mesurer les effets de l'intervention enseignante dans le jeu sur le développement et les apprentissages des enfants. En effet, dans des projets de recherche futurs, il serait possible, par exemple, d'utiliser une grille où figurent les différentes caractéristiques des trois formes d'accompagnement dans le jeu présentées dans cet article. L'utilisation de cette grille permettrait d'identifier rapidement la forme d'accompagnement mise en place par les enseignant[e]s, permettant ensuite de considérer cette variable dans les analyses ou dans l'interprétation des résultats obtenus.

Par ailleurs, cette proposition a également une portée pour la pratique, alors qu'elle permet aux enseignant[e]s œuvrant à l'ÉP de mieux comprendre en quoi consiste l'intervention enseignante dans le jeu, notamment par la mise en place d'un vocabulaire commun, unifié et précis relatif au jeu. En considérant les différentes dimensions de l'intervention enseignante dans le jeu, les enseignant[e]s sont appelés à situer leurs interventions en classe, tout en reconnaissant l'existence de différentes façons d'intervenir dans le jeu des enfants.

Cette proposition théorique permet alors de concevoir l'intervention enseignante dans le jeu en classe d'ÉP comme un concept large, qui intègre plusieurs dimensions pouvant se situer sur un continuum en fonction du degré d'accompagnement offert par l'enseignant[e]. Une telle conception de l'intervention dans le jeu permet ainsi de mettre fin aux « définitions clivantes », comme les désigne Pyle (2018, p. 73), où l'on perçoit parfois l'intervention enseignante dans le jeu comme une atteinte au jeu des enfants. Dès lors, cette proposition théorique soutient l'idée que l'intervention enseignante dans le jeu correspond à plusieurs « formes de jeu » complémentaires, chacune d'elles fournissant « une variété d'occasions qui mènent à des retombées d'apprentissage diverses » (McCain, 2020, p. 18, traduction libre).

Cette conception du jeu se veut alors intégratrice, en reconnaissant d'une part que l'enfant est un apprenant actif, compétent, créatif et curieux (McCain, 2020), et d'autre part que le jeu est bénéfique dans plus d'une seule forme, englobant par le fait même une variété de rôles de l'enseignant[e] et d'expériences pour les enfants (Pyle et al., 2017). En conséquence, il s'agit d'une proposition théorique qui souhaite ouvrir la voie à de nouvelles recherches qui viseraient à décrire les effets de différentes formes d'accompagnement dans le jeu à la lumière de cette proposition, puis de les comparer. De telles études permettraient alors de reconnaître que l'enseignant[e] joue un rôle clé dans ce contexte si riche qu'est le jeu à l'ÉP.

Références

- Bodrova, E. et Leong, D. J. (1998). Adult influences on play. Dans D. P. Fromberg et D. Bergen (dir.), *Play from birth to twelve and beyond: Contexts, perspectives, and meanings* (p. 277–282). Taylor & Francis.
- Bouchard, C., Charron, A., Bigras, N., Lemay, L. et Landry, S. (2015). Conclusion : le jeu en jeu et ses enjeux en contextes éducatifs pendant la petite enfance. Dans C. Bouchard, A. Charron et N. Bigras (dir.), *Colloque 514. Le jeu en contextes éducatifs pendant la petite enfance, 7 et 8 mai 2013* (p. 139–147) [Actes de colloque]. 81^e congrès de l'ACFAS, Université Laval, Québec. https://lel.crires.ulaval.ca/works/bouchard_charron_bigras_2015.pdf
- Bouchard, C., Bergeron-Morin, L., Parent, A.-S., Charron, A. et Julien, C. (2020). Soutien du langage oral et de l'émergence de l'écrit des enfants en situation de jeu symbolique : un contexte propice, mais peu exploité en maternelle 5 ans. *Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant*, 32(165), 1–11. <https://www.anae-revue.com/2020/06/18/anae-n-165-le-jeu-ses-effets-sur-le-d%C3%A9veloppement-psychologique-et-les-apprentissages-de-l-enfant/>
- Bouchard, C., Hamel, C., Viau-Guay, A., Duval, S., Lemay, L. et Charron, A. (2019). *Mise en place d'un dispositif de développement professionnel auprès d'enseignants(es) en maternelle 5 ans afin de favoriser le soutien du développement du langage oral et écrit des enfants en situation de jeu symbolique* [Rapport de recherche] (No 2017-LC-196755). https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/04/caroline-bouchard_rapport_ecriture-maternelle5.pdf

- Bredenkamp, S. (2005). Play and school readiness. *Educational Perspectives*, 38(1), 18–26. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ877614.pdf> (Réédité de “Play and school readiness,” 2004, dans E. F. Zigler, D. G. Singer et S. J. Bishop-Josef [dir.], *Children’s play: The roots of reading* [p. 159–174]. ZERO TO THREE.)
- Brougère, G. (2005). *Jouer/Apprendre*. Economica.
- Bulunuz, M. (2013). Teaching science through play in kindergarten: Does integrated play and science instruction build understanding? *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(2), 226–249. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2013.789195>
- Conseil canadien sur l’apprentissage (CCA). (2006, 8 novembre). *Laissons-les s’amuser : l’apprentissage par le jeu chez les jeunes enfants*. http://bv.cdeacf.ca/RA_PDF/60300.pdf
- Fisher, K. R., Hirsh-Pasek, K., Newcombe, N. et Golinkoff, R. M. (2013). Taking shape: Supporting preschoolers’ acquisition of geometric knowledge through guided play. *Child Development*, 84(6), 1872–1878. <https://doi.org/10.1111/cdev.12091>
- Fleer, M. (2015). Pedagogical positioning in play – teachers being inside and outside of children’s imaginary play. *Early Child Development and Care*, 185(11-12), 1801–1814. <https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1028393>
- Hirsh-Pasek, K. et Golinkoff, R. M. (2009). *A mandate for playful learning. Framing the definitions and the evidence*. Child Care & Early Education Research Connections.
- Isenberg, J. P. et Jalongo, M. R. R. (2001). *Creative expression and play in early childhood* (3^e éd.). Prentice Hall.
- Isenberg, J. P. et Quisenberry, N. (2002). A position paper of the Association for childhood education international – Play: Essential for All Children. *Childhood Education*, 79(1), 33–39. <https://doi.org/10.1080/00094056.2002.10522763>
- Johnson, J. E., Christie, J. F. et Wardle, F. (2005). *Play, development, and early education*. Pearson/Allyn and Bacon.
- Jones, E. et Reynolds, G. (2011). *The play’s the thing: Teachers’ roles in children’s play* (2^e éd.). Teachers College Press.

- Krasnor, L. R. et Pepler, D. J. (1980). The study of children's play: Some suggested future directions. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 1980(9), 85–95. <https://doi.org/10.1002/cd.23219800908>
- Lemay, L., Bouchard, C. et Landry, S. (2019). Jouer, apprendre et se développer. Dans C. Bouchard (dir.), *Le développement global de l'enfant de 0 à 6 ans en contextes éducatifs* (2^e éd., p. 37–74), Presses de l'Université du Québec.
- Loizou, E. (2017). Towards play pedagogy: Supporting teacher play practices with a teacher guide about socio-dramatic and imaginative play. *European Early Childhood Education Research Journal*, 25(5), 784–795. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2017.1356574>
- Marinova, K., Dumais, C. et Leclaire, É. (2020). Le rôle des enseignantes lors du jeu symbolique : réflexions au sein d'une communauté de pratique d'enseignantes de l'éducation préscolaire. *Revue Internationale de Communication et Socialisation*, 7(1-2), 128–154. https://www.revuerics.com/wp-content/uploads/2021/07/RICS_2020-Vol-7-1_Marinova-et-al-Le-ro%CC%82le-des-enseignantes-lors-du-jeu-symbolique-14-11-2020.pdf
- Maynes, N., Cantalini-Williams, M. et Guibert, J. (2016). “To play or not to play?” That is NOT the question! *The International Journal of Holistic Early Learning and Development*, 3, 4–20. <https://ijheld.lakeheadu.ca/article/view/1442>
- McCain, M. N. (2020). *Early years study 4: Thriving kids, thriving society*. Margaret and Wallace McCain Family Foundation Inc. https://earlyyearsstudy.ca/wp-content/uploads/2020/02/EYS4-Report_01_15_2020.pdf
- Ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique (MECB). (2011). *La maternelle à temps plein — Guide de programme*. Gouvernement de la Colombie-Britannique. https://www2.gov.bc.ca/assets/gov/education/early-learning/teach/fulldaykindergarten/fdk_program_guide_french.pdf
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (MÉO). (2016). *Programme de la maternelle et du jardin d'enfants*. Gouvernement de l'Ontario. <https://www.dcp.edu.gov.on.ca/fr/curriculum/maternelle-jardin>

- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2020). *Programme-cycle de l'éducation préscolaire*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/Programme-cycle-prescolaire.pdf
- Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance (MEDPE). (2011). *Cadre d'orientation pédagogique de la maternelle*. Gouvernement du Nouveau-Brunswick. <https://www2.gnb.ca/content/dam/gnb/Departments/ed/pdf/K12/servped/CadreOrientationPdagogiqueDeLaMaternelle.pdf>
- Pellegrini, A. D. (2009). *The role of play in human development*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195367324.001.0001>
- Pramling Samuelsson, I. et Johansson, E. (2006). Play and learning—inseparable dimensions in preschool practice. *Early Child Development and Care*, 176(1), 47–65. <https://doi.org/10.1080/0300443042000302654>
- Pyle, A. (2020a). *Ramps inquiry*. Play Learning Lab. <https://www.playlearninglab.ca/product-page/ramps-inquiry>
- Pyle, A. (2020b). *Doctor's office*. Play Learning Lab. <https://www.playlearninglab.ca/product-page/doctor-s-office>
- Pyle, A. (2018, mai). Trouver une approche holistique de l'apprentissage par le jeu : commentaire. Dans A. Pyle (dir.), *Apprentissage par le jeu* (p. 69–74). Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants. <https://www.enfant-encyclopedie.com/pdf/complet/apprentissage-par-le-jeu>
- Pyle, A. et Danniels, E. (2017). A continuum of play-based learning: The role of the teacher in play-based pedagogy and the fear of hijacking play. *Early Education and Development*, 28(3), 274–289. <https://doi.org/10.1080/10409289.2016.1220771>
- Pyle, A., DeLuca, C. et Danniels, E. (2017). A scoping review of research on play-based pedagogies in kindergarten education. *Review of Education*, 5(3), 311–351. <https://doi.org/10.1002/rev3.3097>
- Skene, K., O'Farrelly, C. M., Byrne, E. M., Kirby, N., Stevens, E. C. et Ramchandani, P. G. (2022). Can guidance during play enhance children's learning and development in educational contexts? A systematic review and meta-analysis. *Child Development*, 93(4), 1162–1180. <https://doi.org/10.1111/cdev.13730>

- Smith, P. K. (2009). *Children and play: Understanding children's worlds*. Wiley-Blackwell.
- 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(4), 1042–1050. <https://doi.org/10.2307/1130114>
- Sproule, L., Walsh, G. et McGuinness, C. (2019). More than 'just play': picking out three dimensions of a balanced early years pedagogy. *International Journal of Early Years Education*, 27(4), 409–422. <https://doi.org/10.1080/09669760.2019.1628011>
- Tarman, B. et Tarman, İ. (2011). Teachers' involvement in children's play and social interaction. *Elementary Education Online*, 10(1), 325–337. <https://core.ac.uk/download/pdf/230031263.pdf>
- Trawick-Smith, J. et Dziurgot, T. (2011). 'Good-fit' teacher-child play interactions and the subsequent autonomous play of preschool children. *Early Childhood Research Quarterly*, 26(1), 110–123. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2010.04.005>
- Weisberg, D. S., Hirsh-Pasek, K. et Golinkoff, R. M. (2013). Guided play: Where curricular goals meet a playful pedagogy. *Mind, Brain, and Education*, 7(2), 104–112. <https://doi.org/10.1111/mbe.12015>
- Weisberg, D. S., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M., Kittredge, A. K. et Klahr, D. (2016). Guided play: Principles and practices. *Current Directions in Psychological Science*, 25(3), 177–182. <https://doi.org/10.1177/0963721416645512>
- Wickstrom, H., Pyle, A. et DeLuca, C. (2019). Does theory translate into practice? An observational study of current mathematics pedagogies in play-based kindergarten. *Early Childhood Education Journal*, 47, 287–295. <https://doi.org/10.1007/s10643-018-00925-1>
- Zosh, J. M., Hirsh-Pasek, K., Hopkins, E. J., Jensen, H., Liu, C., Neale, D., Solis, S. L. et Whitebread, D. (2018). Accessing the inaccessible: Redefining play as a spectrum. *Frontiers in Psychology*, 9, Article 1124. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01124>