

RAPPORT DE RECHERCHE

Projet financé par le Consortium régional de recherche en éducation

Coconstruire des récits d'apprentissage dans les jeux libres : adopter le rôle de cojoueuse pour soutenir le développement des enfants à l'éducation préscolaire

Rédigé par Elisabeth Jacob, Marie-Michèle Tremblay et Maude Roy-Vallières

Page de crédit

Responsable de la recherche

Elisabeth Jacob, Ph. D., Professeure en éducation préscolaire, Département des Sciences de l'éducation, UQAC

Comité de rédaction

Elisabeth Jacob, Marie-Michèle Tremblay et Maude Roy-Vallières

Cochercheuse

Maude Roy-Vallières, Ph. D., Conseillère pédagogique au Collège militaire royal de Saint-Jean.

Assistantes de recherche

Marie-Michèle Tremblay, M.A., UQAC

Magali Gibert, étudiante au BÉPEP, UQAC

Jessica Beaulieu, étudiante au BÉPEP, UQAC

Julieth Lucero Moreno Castro, étudiante à la maîtrise, Universidad Tecnológica de Pereira (UTP)

Professionnels du Centre de services scolaire de la Jonquière (CSSDLJ)

Nancy Aubry, Conseillère pédagogique en adaptation scolaire et répondante du Programme-cycle de l'éducation préscolaire;

Mikaël Munger, Conseiller pédagogique numérique du RECIT;

Noémie Rochette, Orthophoniste

Isabelle Tremblay, Ergothérapeute

Soutien financier

Consortium régional de recherche en éducation (CRRE)

Dépôt légal – 2026

Bibliothèque et Archives nationales du Québec

Bibliothèque et Archives du Canada

ISBN : 978-2-925285-13-7

Pour citer ce rapport

Jacob, E., Tremblay, M.-M. et Roy-Vallières, M. (2026). *Coconstruire des récits d'apprentissage dans les jeux libres : adopter le rôle de cojoueuse pour soutenir le développement des enfants à l'éducation préscolaire*. Rapport de recherche. Consortium de recherche régional en éducation.

REMERCIEMENTS

Nous tenons à remercier toutes les personnes qui ont participé à ce projet de recherche ainsi que les organismes qui ont joué un rôle essentiel dans sa réalisation. Nos remerciements s'adressent d'abord au Consortium de recherche régional en éducation (CRRE). Votre soutien financier a permis d'assurer la réalisation du projet de recherche. Nous souhaitons exprimer notre reconnaissance aux cinq enseignantes avec qui nous avons eu le plaisir de le faire. Votre engagement et vos intérêts contribuent à nourrir des réflexions sur les pratiques enseignantes. Nous remercions toute l'équipe de professionnels du Centre de services scolaire de la Jonquière (CSSDLJ) pour leur dévouement à ce projet. Votre enthousiasme à rendre possible la recherche à l'éducation préscolaire dans votre milieu a contribué à l'avancement des connaissances dans ce domaine. Nous tenons à remercier chaleureusement les enfants pour leur contribution à ce projet de recherche ainsi que leurs familles pour nous avoir accordé l'autorisation à ce qu'ils y participent. Enfin, nous tenons à remercier le CSSDLJ d'avoir autorisé le projet et les directions scolaires de chacune des écoles pour l'avoir facilité dans leur milieu.

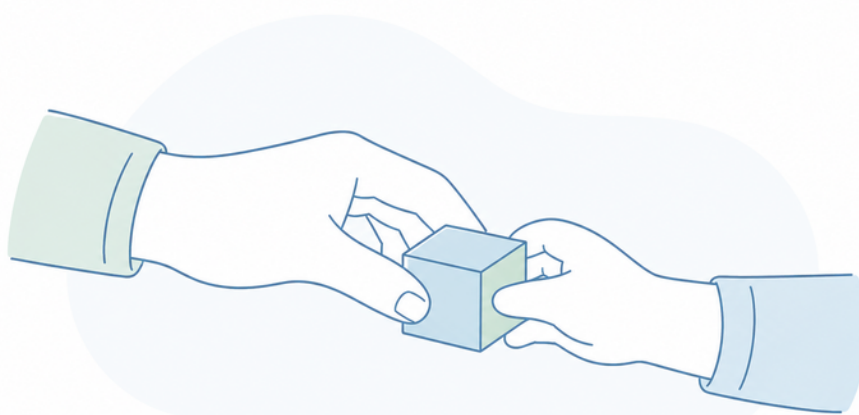


TABLE DES MATIÈRES

<i>Contexte de la recherche</i>	7
<i>Cadre conceptuel</i>	9
2.1 Les huit rôles de l'intervention éducative	9
2.1.1 Non engagée	9
2.1.2 Observatrice	9
2.1.3 Metteuse en scène	10
2.1.4 Accompagnatrice	10
2.1.5 Cojoueuse	10
2.1.6 Leadeuse du jeu	11
2.1.7 Directrice du jeu	11
2.1.8 Redirectrice du jeu	12
2.2 La documentation pédagogique	12
<i>Méthodologie</i>	14
3.1 Cosituation	14
3.2 Coopération	15
3.3 Démarche d'analyse	16
3.4 Coproduction	16
<i>Résultats</i>	17
4.1 Contextualisation des pratiques des personnes enseignantes et besoins exprimés	17
4.1.1 Besoins ou questionnements soulevés par les personnes enseignantes au sujet de leurs interventions éducatives lors des moments de jeux libres	20
4.2 Les rôles des personnes enseignantes durant les moments de jeux libres	21
4.2.1 Les stratégies utilisées par les personnes enseignantes pour soutenir le développement global des enfants durant les moments de jeux libres	23
4.3 La documentation pédagogique	34
4.3.1 Constat sur la première documentation pédagogique réalisée par les enseignantes	37
<i>Discussion et retombées de la recherche</i>	42
<i>RÉFÉRENCES</i>	45
<i>ANNEXE 1 : Les stades du jeu symbolique mature</i>	49
<i>ANNEXE 2 : Les stades du jeu de construction</i>	51
<i>ANNEXE 3 : Affiche</i>	52

Liste de figures

Figure 1 : Fréquence de manifestation des rôles adoptés par les personnes enseignantes lors des jeux libres	22
Figure 2 : Documentation pédagogique sur le jeu du vétérinaire et les lapins	35
Figure 3 : Documentation pédagogique sur le dessin d'une piste de course.....	35
Figure 4 : Documentation pédagogique sur le jeu de la garderie de peluches	36
Figure 5 : Documentation pédagogique sur le thème de la route	37
Figure 6 : Documentation pédagogique sur l'aménagement d'un coin de jeu symbolique par les enfants	38
Figure 7 : Documentation pédagogique sur le jeu symbolique mature dans le coin camping	39
Figure 8 : Documentation pédagogique sur le matériel polyvalent et le temps de jeu	40

Liste des tableaux

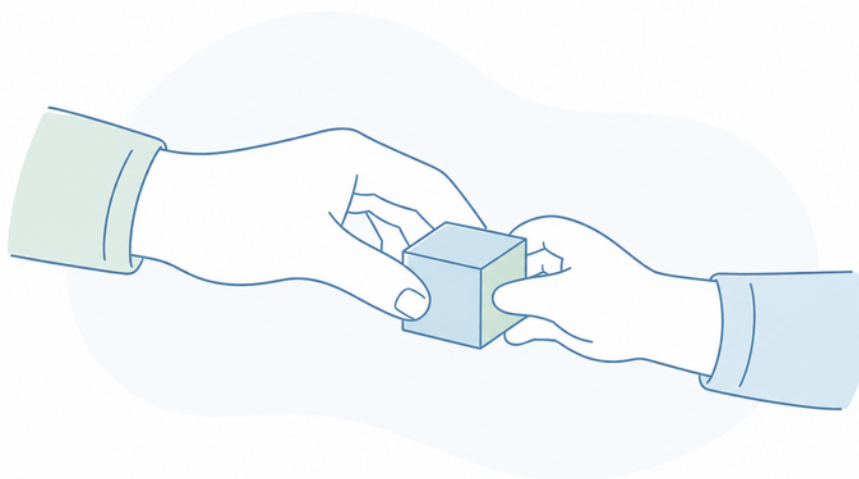
Tableau 1 : Nombre d'années d'expérience des personnes enseignantes à la maternelle	14
Tableau 2 : Contextualisation des pratiques des personnes enseignantes durant les moments de jeux libres	17
Tableau 3 : Rôles adoptés par les personnes enseignantes durant les moments de jeux libres et leur durée	23

Liste d'acronymes

CSSDLJ	Centre de services scolaire de la Jonquière
DP	Documentation pédagogique
MEQ	Ministère de l'Éducation du Québec

RÉSUMÉ

Le jeu libre est l'activité maitresse permettant à l'enfant d'âge préscolaire d'apprendre. Deux périodes de 45 à 60 minutes de jeux libres par jour sont prescrites par le Programme-cycle de l'éducation préscolaire au Québec (MEQ, 2023). Bien que les personnes enseignantes voient les bienfaits des jeux libres, certaines éprouvent de la difficulté à intervenir pour soutenir les apprentissages et le développement des enfants dans ce contexte (Carr et Luken, 2014). Plusieurs rôles guident les interventions éducatives de la personne enseignante et le rôle de cojoueur est aussi celui qui représente le plus grand défi pour les personnes enseignantes (Fleer, 2015; Marinova et al., 2020). Ces constats sont aussi soulevés par l'équipe de professionnels du Centre de services scolaire de La Jonquière (CSSDLJ) qui souhaitait également que les personnes enseignantes puissent découvrir la démarche de documentation pédagogique (DP) dans le cadre du projet. En collaboration avec l'équipe de professionnels du CSSDLJ et les personnes enseignantes, cette recherche vise à (1) documenter les stratégies des personnes enseignantes pour soutenir le jeu libre, particulièrement celles dans le rôle de cojoueuse; (2) coconstruire des récits d'apprentissage dans les jeux libres au moyen de la DP, et analyser les retombées de la DP sur (3) les stratégies utilisées par les personnes enseignantes pour soutenir les enfants dans le jeu libre et (4) sur le soutien offert par l'équipe de professionnels du CSSDLJ. Les résultats obtenus durant cette recherche collaborative montrent que les personnes enseignantes utilisent une variété de stratégies durant les jeux libres pour soutenir les apprentissages et le développement des enfants. Le rôle de cojoueuse est aussi celui le moins adopté par les personnes enseignantes. La démarche de documentation pédagogique explorée avec les personnes enseignantes a permis de réfléchir aux pratiques et aux stratégies mises en place durant les moments des jeux libres.



Contexte de la recherche

Des personnes professionnelles du CSSDLJ ont exprimé le souhait de mieux comprendre les interventions éducatives des personnes enseignantes durant les moments des jeux libres. Elles ont aussi exprimé le besoin que les personnes enseignantes puissent s'engager dans une démarche réflexive de documentation pédagogique afin que cette pratique puisse les aider dans la formulation des commentaires du nouveau bulletin à l'éducation préscolaire. L'origine de cette recherche est donc née d'un besoin exprimé par le milieu de pratique pour mieux comprendre les pratiques des personnes enseignantes et les décisions prises spontanément par elles pour intervenir dans le jeu des enfants, particulièrement lorsqu'elles adoptent le rôle de cojoueuse.

À l'âge préscolaire, le jeu est l'activité par excellence pour que l'enfant apprenne et se développe (Landry, Point et Jacob, 2021). Mondialement, le jeu est omniprésent dans certains milieux éducatifs à la petite enfance, lui conférant une place de choix dans l'approche pédagogique pour soutenir les apprentissages et le développement des enfants (Xu et al., 2024). Au Québec, dans le Programme-cycle de l'éducation préscolaire, le jeu est situé au cœur de l'apprentissage et il se joute à l'approche du développement global recommandée auprès des enfants d'âge préscolaire (MEQ, 2023). Le temps consacré au jeu libre est prescriptif, correspondant à un minimum de deux périodes de 45 à 60 minutes par jour.

Or, des défis persistent chez les personnes enseignantes à l'éducation préscolaire lors des moments de jeux libres. En effet, même si elles conçoivent le jeu comme étant important, elles ont tendance à planifier des situations d'apprentissage empruntées du jeu plutôt que des situations issues du jeu (Jacob et al., 2024; Marinova, 2014) ou encore à s'impliquer minimalement (Ivrendi, 2020). Concrètement, cela veut dire que les personnes enseignantes ne soutiennent pas toujours le développement des enfants par leur implication active dans leurs jeux, mais réalisent plutôt des activités qui sont davantage sous une forme didactique, c'est-à-dire l'enseignement de connaissances spécifiques. Un autre défi pour certaines personnes enseignantes lors des moments de jeux libres est qu'elles ne voient pas toujours les apprentissages qui y sont intégrés (Carr et Luken, 2014), contrairement aux activités dirigées où elles sont en mesure de cibler précisément ce que l'enfant pourrait développer au travers de leur intention pédagogique. Toutefois, lorsqu'elles comprennent et s'aperçoivent que de nombreux apprentissages sont au cœur du jeu libre des enfants, elles sont plus à même de mettre en œuvre des interventions éducatives qui tiennent compte des intérêts et des initiatives des enfants (Cook, 2017; Einarsdottir, 2017). Un autre défi pouvant subvenir lors des moments de jeux libres pour les personnes enseignantes est d'adopter le rôle de cojoueuse pour intervenir auprès des enfants (Fleer, 2015). Certaines personnes enseignantes de maternelle ne voient pas le rôle de cojoueuse comme un rôle professionnel qu'elles doivent assumer en classe (Marinova et al., 2020) ou encore elles ont de la difficulté à entrer dans la zone imaginaire des enfants pour faire évoluer le jeu et soutenir leur créativité (Fleer, 2015; Ivrendi, 2020).

Pour répondre à ce défi et mettre en lumière les liens qui existent entre le jeu libre et les apprentissages des enfants, la documentation pédagogique (DP), une démarche pour « rendre les apprentissages des enfants visibles », est une avenue intéressante à explorer par les personnes enseignantes (Southcott, 2015). Plusieurs milieux de la petite enfance utilisent la DP comme une pratique réflexive pour soutenir les personnes enseignantes, notamment celles en observation et en évaluation (Alaçam et Ondokuz, 2021; Rintakorpi, 2016). La majorité des recherches portant sur la DP est menée en Europe (Alaçam et Ondokuz, 2021). Peu de recherches sur le sujet sont réalisées au Québec à l'éducation préscolaire (Jacob et al., 2024; Jacob, Charron, Lehrer et al., 2021). En entrant dans cette démarche réflexive de DP tout en étant accompagnées par une équipe de recherche et une équipe de professionnels, les personnes enseignantes rattachées au présent projet de recherche pourraient réfléchir et échanger à propos de leurs pratiques sur les moments de jeux libres tout en les aidant dans la formulation des commentaires pour le bulletin. Les traces produites au travers du processus de DP peuvent être réutilisées comme preuves ou commentaires permettant de soutenir l'évaluation qualitative du développement de l'enfant. Donc, cette démarche pourrait répondre au besoin identifié par l'équipe de professionnels du CSSDLJ, soit de bonifier les pratiques enseignantes de soutien au développement des enfants en contexte de jeux libres et de réfléchir aux commentaires émis dans le bulletin.

Ryan et Northey-Berg (2017) proposent que la recherche portant sur les jeux des enfants réunisse des personnes chercheuses et praticiennes pour en discuter. La collaboration entre les équipes de personnes chercheuses, professionnelles et enseignantes est nécessaire pour être en mesure de favoriser le dialogue et d'échanger à propos de pratiques qui se vivent dans les milieux.

Les objectifs initiaux de cette recherche menée en collaboration avec le CSSDLJ sont les suivants:

- 1. Documenter les stratégies mises en place par les personnes enseignantes dans les moments de jeux libres pour soutenir le développement de l'enfant, et particulièrement celles utilisées pour entrer dans leur rôle de cojoueuse;**
- 2. Coconstruire des récits d'apprentissages dans les jeux libres au moyen de la documentation pédagogique;**
3. Analyser les retombées de la documentation pédagogique sur les stratégies mises en place ultérieurement pour soutenir les enfants dans le jeu libre du point de vue des personnes enseignantes;
4. Analyser les retombées de l'utilisation de la documentation pédagogique par les personnes enseignantes du point de vue des personnes professionnelles qui les accompagnent.

Au cours de cette étude, l'équipe de recherche a répondu aux besoins et aux demandes de l'équipe de professionnels et des enseignantes participantes. Pour cette raison, l'accent a été mis sur les deux premiers objectifs ciblés du départ.

Cadre conceptuel

Le cadre théorique de cette recherche présente les deux concepts principaux de ce projet de recherche, soit les rôles de l'intervention éducative des personnes enseignantes à l'éducation préscolaire ainsi que la démarche de documentation pédagogique.

2.1 Les huit rôles de l'intervention éducative

Durant les moments de jeux libres, la personne enseignante à l'éducation préscolaire réalise des interventions éducatives pour soutenir les apprentissages, le développement et les jeux des enfants. Ces interventions se situent sur un continuum de rôles allant d'un degré d'accompagnement de faible intensité à un maximum d'engagement (Allard et al., 2024; Johnson et al., 2005; Ivrendi, 2020; Jones et Reynold, 2011; Landry et Lemay, 2022). Parmi l'ensemble des rôles, deux se déroulent à l'intérieur du jeu des enfants, alors que les autres se situent à l'extérieur du jeu, c'est-à-dire que l'intention pédagogique cherche à apporter un élément qui n'était auparavant pas présent dans le jeu (Marinova et al., 2020). Rappelons que durant les moments de jeux libres, la personne enseignante adoptera un rôle cohérent au regard de ses observations et des besoins des enfants.

2.1.1 Non engagée

Pendant les jeux, la personne enseignante réalise des tâches connexes et n'est pas disponible pour être avec les enfants (Ivrendi, 2020). Ce rôle est à éviter, puisqu'il ne permet pas à la personne enseignante de soutenir les enfants (Landry et Lemay, 2022; Lemay et al., 2019). Par conséquent, ils peuvent errer dans le local ou s'engager dans des jeux répétitifs (Lemay et al., 2019).

Exemple : La personne enseignante fait les pochettes facteurs pendant que les enfants jouent.

2.1.2 Observatrice

Pendant les jeux, la personne enseignante est à proximité du jeu des enfants. Elle les observe et peut prendre des notes et des traces de leurs apprentissages et de leur développement. Puisqu'elle est en observation, elle n'intervient pas verbalement, mais observe ce qui se déroule. Ce rôle est important, puisqu'il permet notamment à la personne enseignante de porter attention aux enfants pendant qu'ils jouent et de leur envoyer des signes non verbaux (p. ex., sourire, hochement de la tête) et pour leur transmettre le message que leur jeu est important (Ivrendi, 2020). Elle peut aussi recueillir des informations sur le développement des enfants ou observer le déroulement du jeu afin de bien intervenir par la suite auprès d'eux.

Exemple : Trois garçons construisent une maison en blocs de bois pour ranger leurs voitures. La personne enseignante est assise à proximité d'eux et les regarde jouer. Elle leur sourit tout en observant le déroulement du jeu.

2.1.3 Metteuse en scène

Dans le rôle de metteuse en scène, la personne enseignante agit à titre d'organisatrice. Elle aménage la classe pour favoriser les jeux des enfants et elle leur offre du matériel selon leurs intérêts (Ivrendi, 2020). Ce rôle peut se dérouler durant les moments de jeux libres, mais également en amont, lorsque la personne enseignante aménage la classe avant l'arrivée des enfants.

Exemple : Des enfants veulent fabriquer des masques. La personne enseignante leur offre des pochoirs pour dessiner leur masque ainsi que de la corde pour l'attacher autour de leur visage.

2.1.4 Accompagnatrice

Dans ce rôle, la personne enseignante offre un soutien ponctuel pour répondre aux besoins des enfants, mais elle n'est pas une participante active de leur jeu. Elle reste à l'extérieur du jeu, c'est-à-dire à l'extérieur de la situation imaginaire. Par ses interventions verbales directes, la personne enseignante peut encourager les enfants à complexifier leurs jeux et à soutenir leur créativité, et ce, même si elle ne se situe pas à l'intérieur de la zone imaginaire (Ivrendi, 2020).

Exemple : Une enfant joue dans le coin symbolique. Elle emballe un cadeau pour Noël avec un ruban de couleur rouge. La personne enseignante lui verbalise que d'autres enfants aimeraient recevoir des cadeaux de Noël avec des boucles de différentes couleurs.

2.1.5 Cojoueuse

La personne enseignante participe au jeu des enfants en tant que joueuse. Ce rôle est davantage en cohérence avec leur jeu symbolique (Fleer, 2015). La personne enseignante se positionne dans la zone imaginaire. L'adulte peut aussi adopter ce rôle dans d'autres formes de jeux, tels que les jeux de règles ou les jeux de construction. Elle sert de modèle de joueuse sans imposer une direction au jeu. Elle laisse les enfants décider et suit leurs initiatives.

Exemple : Des enfants jouent à la clinique médicale et invite la personne enseignante à devenir le médecin. La personne enseignante prend un stéthoscope et verbalise à haute voix : « Je suis le médecin, qui est mon prochain patient ? ».

Dans cette situation, le jeu se poursuit et la personne enseignante peut demeurer dans l'espace imaginaire du scénario des enfants en suivant leurs idées. Participer au jeu à titre de cojoueur favorise la coconstruction des apprentissages, c'est-à-dire que la personne enseignante aide les enfants à progresser vers l'autonomie et la maîtrise de compétences (Jacob, Charron, Lehrer et al., 2021; Tremblay et al., 2025; Marinova, 2020), mais également soutient leur créativité (Ivrendi, 2020; Tok, 2022). Plusieurs auteurs soulignent les défis des personnes enseignantes à entrer dans cette situation imaginaire des enfants (Devi et al., 2018; Fleer, 2015), notamment parce qu'elles ne voient pas ce rôle comme pertinent à adopter dans un contexte professionnel (Marinova, 2020).

2.1.6 Leadeuse du jeu

Dans le rôle de leadeuse, la personne enseignante s'engage dans le jeu comme joueur. À la différence de la cojoeuse, elle oriente le jeu en fonction des besoins des enfants ou de ce qu'elle observe (Ivrendi, 2020). La personne enseignante peut utiliser ce rôle notamment lorsqu'elle voit que le jeu « s'essouffle » et que les enfants ne savent plus quoi faire.

Exemple : Un groupe d'enfants désire jouer à un nouveau jeu de règles. La personne enseignante prend le rôle de leadeuse pour jouer avec les enfants, mais dans le but de modéliser les règles pour les premiers tours. Dans ce rôle, elle pourra verbaliser à haute voix les règles du jeu pour permettre son bon fonctionnement (p. ex., « Je brasse le dé. J'avance de trois. »).

2.1.7 Directrice du jeu

Dans le rôle de directrice, l'accompagnement est plus constant et la personne enseignante ne joue pas avec les enfants. Elle dirige leur jeu afin de répondre à une intention pédagogique ciblant des apprentissages spécifiques (Lemay et al., 2022). Dans ce rôle, elle ne se situe pas dans la zone imaginaire des enfants.

Exemple : La personne enseignante a installé préalablement un coin d'écriture sur le thème de la Saint-Valentin (rôle de metteuse en scène). Dans cette aire de jeu, elle imposera aux enfants de retranscrire des mots pour faire une carte à leurs parents.

2.1.8 Redirectrice du jeu

Tout comme dans le rôle de directrice, dans le rôle de redirectrice du jeu, la personne enseignante ne joue pas avec les enfants et elle prend le contrôle de la situation de jeu pour insérer des apprentissages spécifiques ou pour rediriger des comportements jugés inadéquats (Lemay et al., 2022). Ce rôle serait à éviter (Ivrendri, 2020).

Exemple : Des enfants chantent et dansent dans l'aire de jeu d'écriture. Plutôt que d'intervenir pour soutenir leurs actions, la personne enseignante leur demande d'arrêter de danser et leur impose la transcription des mots pour faire une carte à leurs parents, en leur soulignant que c'est ce qu'ils doivent faire dans cette aire de jeu.

Il existe ainsi de nombreux rôles pouvant être adoptés par la personne enseignante lors des jeux libres. Alors que différents rôles peuvent répondre à diverses intentions chez la personne enseignante, certains rôles, dont celui de cojoueur, pourraient être plus judicieux à utiliser régulièrement dans le contexte des jeux libres.

2.2 La documentation pédagogique

La documentation pédagogique (DP) est une procédure qui rend visibles les activités quotidiennes de la classe, les défis, le jeu et la pensée des enfants ainsi que celle des adultes (Carr et Lee, 2019, 2012; Dalhbert et Elfström, 2025; Jacob et al., 2024). Il s'agit d'une démarche d'observation qui comprend la collecte et l'analyse de traces d'expériences vécues par les enfants (Provencher et Bouchard, 2019). La personne enseignante entre dans une démarche réflexive et adopte une posture de chercheuse (Boudreau et al., 2021). Elle cherche à interroger et à comprendre avec les enfants les expériences qu'ils vivent quotidiennement dans la classe. Cette démarche lui permet de construire des connaissances sur sa pratique, sur la pédagogie du jeu et sur le développement des enfants tout en intégrant leur point de vue (Boudreau et al., 2021; Jacob et al., 2024; Rintakorpi, 2016).

Boudreau et ses collaborateurs (2021) définissent la DP en quatre grandes étapes – observer – sélectionner – interpréter – partager.

Observer : La personne enseignante observe une expérience vécue par un enfant ou un groupe d'enfants en utilisant différents outils de collecte (appareil photo, production des enfants, enregistreur vidéo ou audio) ou de consignation (p. ex., fiche anecdotique, cahiers).

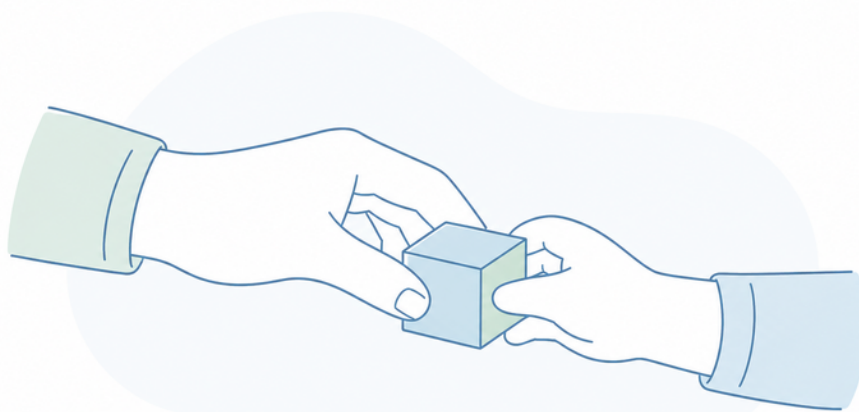
Sélectionner : La personne enseignante sélectionne les traces les plus pertinentes en fonction de ce qu'elle souhaite documenter.

Interpréter : La personne enseignante interprète la situation observée en s'appuyant notamment sur son analyse des éléments recueillis, sur ses connaissances du développement de l'enfant, sur la prise en compte de l'unicité de l'enfant, etc. Elle illustre son interprétation de la situation dans un

support visuel pouvant prendre différentes formes (p. ex., affiche, livre, diaporama) en fonction de ses habiletés numériques, mais aussi du public cible de la DP (p. ex., collègues, familles, enfants).

Partager : La personne enseignante partage sa documentation aux enfants, aux familles, aux collègues et à la communauté. La DP s'appuie sur une valorisation des échanges avec les enfants et les personnes significatives gravitant autour d'eux (Boudreau et al., 2021). Le partage de la DP avec les enfants revêt une importance capitale, permettant à ces derniers de jouer un rôle actif dans leurs apprentissages. En s'identifiant à la DP, ils peuvent reconnaître leurs forces, leurs intérêts et leurs défis (De Sousa, 2022; Jacob et al., 2024).

Enfin, rappelons qu'il n'y a pas une seule manière de réaliser la DP et que celle-ci peut dépendre de plusieurs facteurs. La personne enseignante est-elle libérée pour réaliser la DP ? Avec quels outils de collecte et de consignation la personne enseignante se sent-elle familière ? La situation documentée par la personne enseignante comporte-t-elle une production des enfants (p. ex., fabrication d'un bateau avec des bâtonnets en bois pendant les jeux libres) ?



Méthodologie

La méthodologie de la présente étude s'appuie sur les fondements de la recherche collaborative qui considère les praticiens comme des experts de leurs pratiques (Aurousseau et al., 2020; Desgagné, 2001; Jacob, Charron et Couture, 2021). Cette forme de recherche maille les expertises, soit celle des personnes enseignantes (p. ex., pratiques durant les jeux libres, leurs rôles), celle des personnes professionnelles qui les accompagnent (p. ex., pratiques d'accompagnement) et celle des chercheuses (p. ex., pédagogie du jeu, documentation pédagogique) afin que tous puissent réfléchir à l'objet de la recherche et y coconstruire de nouveaux savoirs.

Trois grandes étapes orientent la recherche collaborative : la cosituation, la coopération et la coproduction (Desgagné, 2001; Jacob, Charron et Couture, 2021). Chacune de ces étapes est détaillée en fonction du déroulement de la recherche.

3.1 Cosituation

L'étape de cosituation consiste à définir un projet afin qu'il puisse répondre aux priorités des personnes du milieu de la pratique et aux personnes chercheuses. Pour ce projet, les chercheuses ont formulé la problématique à partir des besoins exprimés par le milieu de pratique, soit de mieux comprendre les stratégies utilisées par les personnes enseignantes pour accompagner les enfants lors des jeux libres, notamment dans le rôle de cojoueuse ainsi que d'analyser les retombées de l'utilisation de la DP sur les pratiques enseignantes.

Au total, cinq personnes enseignantes ont manifesté le souhait de participer à ce projet, mais une personne enseignante a dû se désister en cours de route. Parmi les quatre personnes enseignantes restantes, deux enseignent à la maternelle 5 ans et deux à la maternelle 4 ans. Comme le montre le tableau 1, elles ont acquis plusieurs années d'expérience en enseignement.

Tableau 1 : Nombre d'années d'expérience des personnes enseignantes à la maternelle

Enseignantes	Niveau	Nombre d'années d'expérience
Enseignante 1	Maternelle 5 ans	20 ans d'expérience, dont 10 à l'éducation préscolaire
Enseignante 2	Maternelle 5 ans	7 ans d'expérience, dont 4 ans à l'éducation préscolaire
Enseignante 3	Maternelle 4 ans	Plus de 15 ans à l'éducation préscolaire
Enseignante 4	Maternelle 4 ans	20 ans d'expérience, dont 13 ans à l'éducation préscolaire

3.2 Coopération

La deuxième étape d'une recherche collaborative comprend la coopération. Celle-ci peut être une activité réflexive menée avec les personnes enseignantes afin de questionner la pratique. Dans le cadre de ce projet, divers outils de collecte de données ont été utilisés pour mettre en œuvre cette étape réflexive et répondre aux objectifs de recherche.

Un entretien individuel où chaque personne enseignante a explicité ses pratiques liées au jeu libre et à la documentation pédagogique. Ces entretiens ont eu lieu en octobre 2024 (obj. 1).

Quatre observations filmées en classe ont été réalisées avec chacune des personnes enseignantes. Chaque observation était d'une durée de 45 à 60 minutes. Ces observations ont eu lieu entre les mois de novembre 2024 et d'avril 2025. (obj. 1)

Un entretien d'explicitation d'une durée approximative de 30 minutes a été réalisé à la fin de chaque observation afin que les personnes enseignantes verbalisent leurs actions (Vermersch, 2019). Bien que certains entretiens n'aient pu avoir lieu pour diverses raisons (p. ex., suppléante absente, indisponibilité de la personne enseignante), ceux-ci ont permis aux personnes chercheuses d'élucider les pratiques réelles telles que décrites par les personnes enseignantes. Comme le souligne Horincq Detournay et Guillemette (2022), on se « trouve ici dans des fonctions cognitives, affectives, sensorielles, instrumentales, exécutives et relationnelles, au service des pratiques réflexives dans/sur/pour l'action et sur la réflexion à leur sujet » (p. 99). Ce dialogue entre la personne chercheuse et la personne enseignante peut aussi permettre de questionner, voire de coconstruire la pratique. (obj. 1)

Trois rencontres de groupe avec les personnes enseignantes ont été réalisées. Dans ces rencontres, différentes thématiques étaient abordées en fonction des besoins et des questionnements de l'équipe de professionnels et des personnes enseignantes.

→ Dans la première rencontre (29 janvier 2025), des informations ont été données sur les huit rôles de l'intervention éducative (voir cadre théorique), tout en s'interrogeant sur le rôle de cojoueur. Les stades du jeu symbolique mature (annexe 1) et du jeu de construction (annexe 2) ont aussi été abordés lors de cette rencontre, puisque certaines personnes enseignantes en avaient fait la demande lors des entretiens initiaux et d'explicitation.

→ Durant la deuxième rencontre (27 mai 2025), des récits d'apprentissage ont été construits par les personnes enseignantes. Des informations supplémentaires ont été données à l'égard de la DP. Cette rencontre a aussi permis de revenir sur certaines stratégies utilisées par les personnes enseignantes en contexte de jeu libre. Chacune a pu s'exprimer sur les stratégies et ses rôles dans le jeu libre. Un besoin exprimé par les personnes enseignantes était d'observer une autre personne adopter le rôle de cojoueuse. Pour répondre à ce besoin, l'assistante de recherche a filmé la chercheuse principale durant les moments de jeux libres jouant avec les enfants du groupe de l'enseignante 3.

→ Durant la troisième rencontre (25 septembre 2025), des échanges ont eu lieu sur les rôles des personnes enseignantes ainsi que les stratégies mises en place et documentées dans le cadre du projet. Des extraits vidéos de la chercheuse jouant avec les enfants ont été montrés aux personnes enseignantes afin de poursuivre les discussions autour du rôle de cojoueuse.

3.3 Démarche d'analyse

La démarche d'analyse est qualitative interprétative (Savoie-Zajc, 2011) puisqu'il s'agit de dégager un sens des données issues du discours des personnes participantes, principalement les personnes enseignantes. Une analyse thématique a été utilisée sur l'ensemble des données recueillies (Paillé et Muchielli, 2016). Cette méthodologie a permis de répondre aux deux premiers objectifs de cette recherche.

3.4 Coproduction

En recherche collaborative, le développement professionnel, la production de matériel pour les classes ou encore la publication d'articles peuvent faire partie de l'étape de coproduction (Aurousseau et al., 2020; Desgagné, 2001). Aurousseau et ses collaborateurs (2020) rappellent que la coproduction n'est pas seulement liée à la responsabilité de la personne chercheuse d'analyser et de publier des résultats, mais elle se situe aussi dans le travail collaboratif avec les personnes participantes pour les outiller à réinvestir le projet dans leurs pratiques. Des articles professionnels, des outils pour la classe ou encore la participation à des congrès (scientifiques ou professionnels) peuvent faire partie des produits de la coproduction. Enfin, des idées de coproduction peuvent survenir à tout moment au courant de la recherche collaborative.

Pour ce projet, voici une liste de coproductions réalisées ou en cours de réalisation :

- Documentation produite dans le cadre du projet;
- Rédaction professionnelle d'un article dans la revue Pour la petite enfance portant sur le projet (Tremblay et al., 2025);
- Présentation de la recherche à la journée du CRRE (décembre 2025);
- Atelier de formation au congrès de l'AÉPQ (octobre 2025);
- Présentation du projet au mini-colloque organisé par le CSSDLJ (avril 2026);
- Vulgarisation et diffusion des principaux résultats du projet auprès des groupes de superviseurs universitaires (automne 2025);
- Coproduction d'affiches et diffusion au sein du CSSDLJ (avril 2026; annexe 3).

Enfin, soulignons que l'équipe de recherche demeure à l'écoute et ouverte aux autres idées qui pourraient émerger en termes de coproduction.

Résultats

Les résultats obtenus dans cette recherche peuvent être divisés en trois grandes catégories : 1) La contextualisation des pratiques des personnes enseignantes durant les moments des jeux libres et les besoins soulevés; 2) les rôles adoptés et les stratégies mises en place par les personnes enseignantes lors des moments de jeux libres et 3) les résultats obtenus après avoir expérimenté la documentation pédagogique (DP).

4.1 Contextualisation des pratiques des personnes enseignantes et besoins exprimés

L'entretien semi-dirigé a permis aux personnes enseignantes d'explicitier leurs pratiques lors des moments de jeux libres et d'identifier les défis auxquels elles font face. Cet entretien a permis à l'équipe de recherche de contextualiser leurs pratiques selon le fonctionnement de leur classe.

Le tableau 2, à la page suivante, présente une synthèse des informations provenant de l'entretien initial selon le fonctionnement de la pédagogie du jeu, les stratégies déclarées par les personnes enseignantes pour soutenir le développement global des enfants durant les jeux libres et les rôles qu'elles adoptent.

Lors de l'entretien initial, les personnes enseignantes ont précisé les stratégies qu'elles utilisent pour soutenir le développement des enfants. D'abord, pour la stratégie faire de l'étayage, une personne enseignante mentionne :

J'essaie toujours d'amener l'enfant à réfléchir aussi dans mes interventions. Je leur donne pas tout cuit dans le bec. J'essaie de les amener dans le processus de réflexion. Qu'est-ce qu'on peut faire et tout là. C'est ce que j'essaie de faire le plus possible.
(Enseignante 4)

Ensuite, pour la stratégie laisser place à l'autonomie et soutenir la créativité de l'enfant, toutes les personnes enseignantes mentionnent l'utiliser dans leur pratique quotidienne pendant les moments de jeux libres. Par exemple, chacune des personnes enseignantes exprime à sa manière la façon dont elle met en place cette stratégie :

Ils extrapolent beaucoup, ils transportent des chaises d'un bord pis de l'autre, ils s'inventent des mondes. J'les laisse aller là-dedans. (Enseignante 1)

Mais dans mes jeux libres, je vais écouter le besoin des enfants. Souvent, s'ils veulent un dessin au tableau, je ne vais pas dire non. Je vais mettre un dessin au tableau, pis je vais les laisser créer. (Enseignante 2)

Ils ont le droit d'aller partout, de prendre le tapis de voiture, de bricoler. Ils ont commencé à plus bricoler. (Enseignante 3)

[...C]'est vraiment libre, ils s'installent, ils sortent les jeux qu'ils veulent, ils jouent le temps qu'ils veulent, avec l'ami qu'ils veulent. (Enseignante 4)

Tableau 2 : Contextualisation des pratiques des personnes enseignantes durant les moments de jeux libres

Participant	Fonctionnement des moments des jeux libres	Stratégies pour soutenir le développement des enfants	Rôles adoptés lors des périodes de jeux libres
Enseignante 1	• 2 heures quotidiennes de jeux libres à la 2^e et à la 4^e période. Les enfants choisissent où ils jouent; • Présence d'une thématique; • Coin de jeu symbolique qui change selon la thématique; • Lorsque le coin de jeu symbolique est nouveau, l'enseignante décide, par une pige, des enfants qui pourront aller y jouer.	• Faire de l'étayage • Laisser place à l'autonomie et soutenir la créativité de l'enfant • S'engager dans le jeu avec les enfants • Insuffler un nouveau souffle au jeu • Soutenir la résolution de conflits • Modéliser un rôle dans le jeu	• Observatrice • Metteuse en scène • Cojoueuse
Enseignante 2	• 2 heures de jeux libres dans des moments variables; • Présence d'une thématique; • Coin de jeu symbolique qui change selon la thématique.	• Laisser place à l'autonomie et soutenir la créativité de l'enfant • S'engager dans le jeu avec les enfants • Modéliser un rôle • Susciter l'intérêt des enfants	• Observatrice • Metteuse en scène
Enseignante 3	• 15 minutes de jeu de manipulation en entrant le matin; • 2 moments quotidiens de jeux libres par jour, à la 3^e et à la 5^e période; • Présence d'une thématique; • Coin de jeu symbolique qui change selon la thématique.	• Laisser place à l'autonomie et soutenir la créativité de l'enfant • Soutenir la résolution de conflits • Insuffler un nouveau souffle au jeu • Modéliser un rôle	• Observatrice • Metteuse en scène
Enseignante 4	• Périodes de jeux libres toujours à la 1^{ère} période et 5^e période; • Présence d'une thématique; • Coin de jeu symbolique qui change selon les thématiques; • Rotation fréquente des jeux (p. ex., jeu de règles, casse-têtes, jeu symbolique, blocs); • Les enfants sont libres de choisir leur jeu et de changer en tout temps; • Pige des enfants pour le coin symbolique. • Utilisation du Time-Timer pour le coin de jeu symbolique; • Nombre d'enfants spécifique dans certains coins (p. ex., coin de jeu symbolique et jeu de construction).	• Faire de l'étayage • Laisser place à l'autonomie et soutenir la créativité de l'enfant • Soutenir la résolution de conflits • Modéliser un rôle • Faire des liens avec les expériences/connaissances antérieures • Créer des scénarios • Susciter l'intérêt des enfants	• Observatrice • Metteuse en scène

Une autre stratégie que les personnes enseignantes utilisent pour soutenir le développement global des enfants pendant les moments de jeux libres est celle de soutenir la résolution de conflits. L'enseignante 1 explique cette stratégie :

J'en profite vraiment pour enseigner les habiletés sociales, parce que c'est souvent là qu'il y a des petits conflits [par exemple, des enfants qui veulent le même jeu] ben là qu'est-ce qu'on peut faire. Moi, c'est comme ça que j'enseigne beaucoup les habiletés sociales. Je n'ai pas vraiment de période, aujourd'hui, on apprend le partage, ce n'est pas ça là. J'y crois pas ça. Mais quand ça se passe, ben là, on en discute. C'est vraiment dans ces moments-là qu'est-ce qu'on peut faire maintenant, en tout cas, on le voit un peu là. (Enseignante 1)

La stratégie modéliser un rôle dans le jeu, qui est spécifique au rôle de cojoueuse, a aussi été mentionnée à plusieurs reprises lors des entretiens initiaux.

Il y en avait 2 qui étaient ensemble. Je savais que ça n'allait pas bien se passer [...] ! Bon là, je suis allée un peu jouer tout en expliquant que j'étais comme d'un rôle de sorcière, puis que moi, « mes choses sont tout à l'envers ». Je suis un peu rentrée dans ce rôle-là, mais c'est assez rare, c'est assez rare que je relance. (Enseignante 1)

Mais, je me rends compte que si on ne modèle pas, ils ne savent pas quoi faire nécessairement là. C'est normal. [Par exemple] le coin vétérinaire, ils sont peut-être jamais allés chez le vétérinaire. Médecins, ils sont pas mal tous allés [...]. (Enseignante 3)

Je les questionne, puis oui, moi je vais servir de modèle là. Je vais incarner un personnage. (Enseignante 4)

Les stratégies présentées dans cette section permettent de mieux comprendre la manière dont les enseignantes conçoivent leurs interventions éducatives lors des moments de jeux libres pour soutenir le développement global des enfants. La verbalisation de ces stratégies permet de cerner les intentions pédagogiques des enseignantes en les replaçant dans leur contexte de classe.

4.1.1 Besoins ou questionnements soulevés par les personnes enseignantes au sujet de leurs interventions éducatives lors des moments de jeux libres

Au travers des différents rencontres et entretiens réalisés dans la recherche, les personnes enseignantes nomment plusieurs besoins ou questionnements vis-à-vis leurs interventions éducatives pour soutenir le jeu des enfants pendant les moments des jeux libres.

Un premier besoin soulevé par les personnes enseignantes consiste à reconnaître le niveau de soutien dont les enfants ont besoin afin d'intervenir adéquatement dans leur jeu. L'enseignante 4 explique :

Le malaise, c'est de savoir jusqu'à quel point [on] peut intervenir, jusqu'à quel point on peut brimer l'imaginaire d'un enfant. [L]a limite des fois est difficile à cerner. [...] Ils ne sont pas très matures cette année-là non plus. Donc, je ne sais pas jusqu'où je peux aller dans mes interventions.

Pour l'enseignante 1, son questionnement est plutôt qu'elle « ne sait pas trop jusqu'où on peut aller, jusqu'où on s'incrute » dans le jeu des enfants.

Pour l'enseignante 2, la question est davantage de savoir comment intervenir auprès d'enfants qui ne jouent pas. « [On] n'en a pas parlé, mais moi, j'en ai deux qui ne veulent pas jouer, qui tournent en rond. C'est plate, qu'est-ce qu'on fait ? Pis, c'est dur de trouver quelque chose pour les attirer. » Le niveau d'intervention nécessaire requis pour soutenir le développement global des enfants lors des jeux libres est un questionnement constant des personnes enseignantes.

Un autre besoin ressenti par certaines personnes enseignantes, mais spécifique au jeu symbolique, est la conciliation des différents besoins de chaque enfant lors du jeu symbolique. L'enseignante 1 remarque que des enfants à un stade de maturité plus avancé quittent le jeu symbolique lorsqu'ils jouent avec des enfants d'un stade moins avancé. « Ça aussi c'est difficile, quand les 4 sont là, [...] quand ça ne va pas bien, quand ceux qui sont plus avancés que ça ne fait pas, ils s'en vont. On le voit, il joue bien, il s'en va. » Ce propos de l'enseignante 1 suggère que les besoins variés et spécifiques des enfants complexifient l'intervention éducative au sein du jeu symbolique.

La perception de l'enfant face à la présence de l'adulte dans le jeu est un autre défi relevé par les personnes enseignantes. Les enseignantes 2 et 4 expliquent :

Il y en a qui ne veulent pas avoir l'adulte pour jouer, ils ne veulent pas du tout. [...] Fait qu'il y a de belles choses comme ça, mais je sais, j'ai des garçons qu'eux, je sais, je ne peux pas aller jouer avec eux autres là. Ils font leur affaire, font leur imaginaire, puis c'est ça. Je ne suis pas rentrée dans aucun de leurs jeux depuis le début de l'année pour les nommer. (Enseignante 2)

Des fois, il y a des enfants qui ne veulent pas non plus. [...] Ils sont encore à nous demander si on est sérieuse ou pas là. [...] Ils nous analysent beaucoup, beaucoup. J'ai un groupe qui analyse beaucoup, beaucoup nos comportements cette année. (Enseignante 4)

Ainsi, la manière dont les enfants perçoivent la présence de l'adulte à titre de partenaire de jeu a une influence sur les possibilités d'intervention au sein du jeu.

D'autres défis nommés par les personnes enseignantes sont de l'ordre de la gestion de la classe. Les interruptions provenant du personnel de l'école durant les moments des jeux libres et la gestion du temps peuvent représenter des défis en soi. Par exemple, l'enseignante 1 mentionne

jouer avec les enfants lorsque le temps lui permet : « J'aime bien ça quand le temps me le permet aussi, parce que souvent, comme je disais un conflit à régler. On a des choses on est très très sollicité et c'est ça cette année sont beaucoup immatures, ils ont de la difficulté-là à me laisser aller. » La gestion de classe influence le degré et le type d'intervention possible lors des moments de jeux libres.

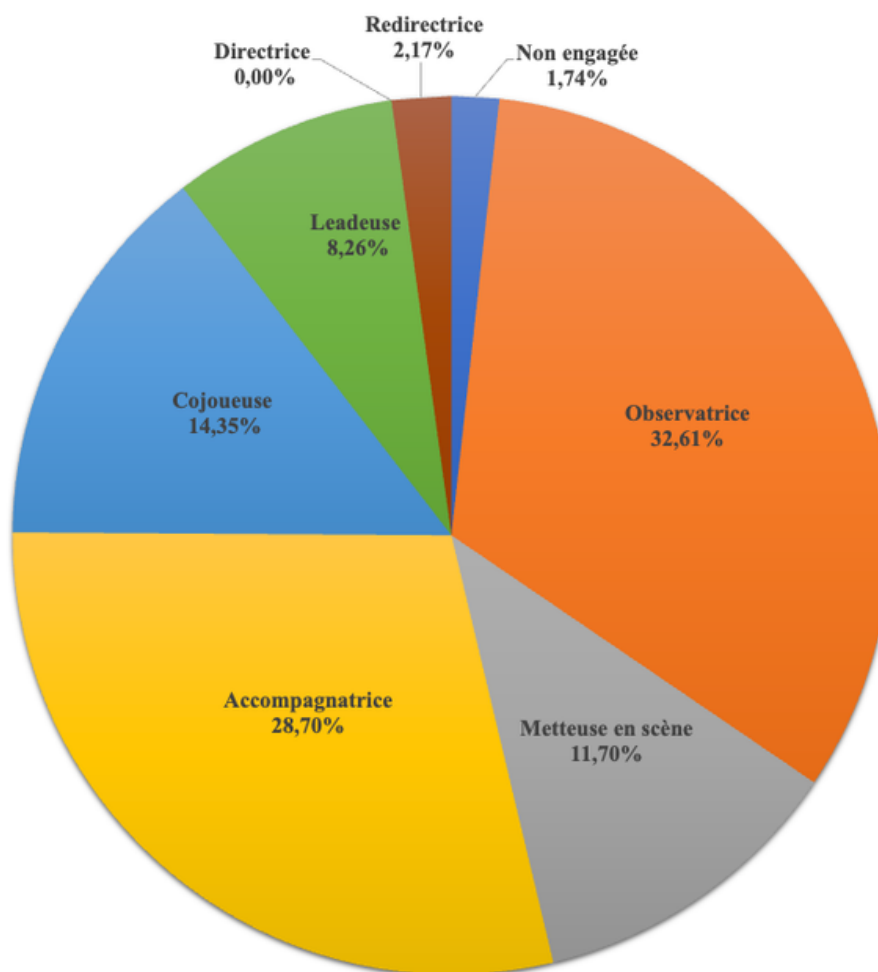
En résumé, les personnes enseignantes se questionnent sur les pratiques à adopter pour soutenir les jeux des enfants. Elles font ressortir quatre besoins principaux:

- Reconnaître le niveau de soutien dont les enfants ont besoin;
- Concilier les besoins d'enfants à différents niveaux de maturité du jeu symbolique et soutenir les plus bas niveaux de maturité du jeu symbolique;
- Tenir compte de la perception des enfants face à l'intégration de l'adulte dans le jeu;
- Gérer le temps et les interruptions.

4.2 Les rôles des personnes enseignantes durant les moments de jeux libres

Pendant les moments de jeux libres, l'analyse des vidéos a permis de déterminer les fréquences de manifestation de chacun des huit rôles pouvant être adopté par les personnes enseignantes. D'abord, les rôles les plus fréquemment adoptés sont les rôles d'observatrice et d'accompagnatrice. Ils ont été adoptés, respectivement, 32,61% et 28,70% du temps. Ils sont suivis par des rôles plus occasionnels, soit ceux de cojoueuse, de metteuse en scène et de leadeuse du jeu pour 14,35%, 11,70% et 8,26% du temps. Enfin, dans les rôles les moins adoptés, on retrouve les rôles de redirectrice du jeu pour 2,17% du temps et le rôle de non engagée pour 1,74% du temps. En ce qui concerne le rôle de directrice du jeu, celui-ci n'a pas été adopté par les personnes enseignantes lors des observations. La figure 1 illustre la fréquence d'adoption des rôles adoptés par les personnes enseignantes lors des jeux libres.

Figure 1 : Fréquence de manifestation des rôles adoptés par les personnes enseignantes lors des jeux libres



L'analyse des vidéos a aussi révélé une variation dans le temps parmi les 7 rôles adoptés par les enseignantes. Par exemple, les enseignantes 1 et 2 adoptent le rôle d'accompagnatrice respectivement pour 29,94 % et 39,04 % du temps. En revanche, l'enseignante 3 adopte majoritairement le rôle d'observatrice pendant 59,46 % du temps, tandis que l'enseignante 4 se distingue par une prédominance du rôle de leadeuse du jeu pour 39,89 % du temps. Les deuxièmes rôles les plus adoptés diffèrent également d'une personne enseignante à l'autre. En effet, pour les enseignantes 1 et 4, le deuxième rôle le plus adopté est celui d'observatrice, respectivement pour 26,48% et 32,60% du temps. Pour l'enseignante 2, le deuxième rôle le plus souvent adopté est celui de cojoueuse, soit pendant 23,17% du temps, alors que, pour l'enseignante 2, c'est le rôle d'accompagnatrice correspondant à 22,83% du temps. Le tableau 3 présente le temps écoulé par les personnes participantes dans chacun des rôles lors des observations.

Tableau 3 : Rôles adoptés par les personnes enseignantes durant les moments de jeux libres et leur durée

	Non engagée	Observatrice	Metteuse en scène	Accompagnatrice	Cojoueuse	Leadeuse	Directrice	Redirectrice	Total de temps
Enseignante 1	0,10%	26,48%	18,82%	29,94%	18,70	5,95%	-	-	2 heures 52 minutes 17 secondes
Enseignante 2	1,07%	22,62%	10,21%	39,04%	23,17%	2,76%	-	1,13%	2 heures 21 minutes 52 secondes
Enseignante 3	-	59,46%	3,38%	22,83%	7,48%	4,51%	-	1,61%	2 heures 18 minutes 30 secondes
Enseignante 4	1,46%	32,60%	6,74%	17,49%	1,35%	39,89%	-	0,46%	3 heures 14 minutes 23 secondes

4.2.1 Les stratégies utilisées par les personnes enseignantes pour soutenir le développement global des enfants durant les moments de jeux libres

Les quatre personnes enseignantes participantes ont utilisé plusieurs stratégies pour soutenir le développement global des enfants. L'analyse des vidéos et les entretiens d'explicitation ont mis en évidence un total de 19 stratégies différentes.

Même si l'objectif initial était de documenter les stratégies mises en place dans le rôle de cojoueuse, les premières analyses provenant des vidéos ont fait ressortir que le rôle de cojoueuse était moins adopté que d'autres rôles pour la plupart des personnes enseignantes. Ainsi, les résultats présentés font état de toutes les stratégies déclarées ou observées durant les jeux libres, et ce, peu importe le rôle adopté par les personnes enseignantes. Les résultats font également ressortir que plusieurs de ces stratégies sont utilisées dans différents rôles. À titre d'illustration, si une personne enseignante pose une question ouverte à un enfant alors qu'elle se situe dans la situation imaginaire du jeu, elle adopte le rôle de cojoueuse. Si la personne enseignante pose une question ouverte à un enfant pour savoir si ce dernier a besoin d'un matériel spécifique, elle adopte le rôle de metteuse en scène. Enfin, si la personne enseignante pose une question ouverte sur le jeu observé, mais qu'elle se situe à l'extérieur de la situation imaginaire, il s'agit du rôle d'accompagnatrice.

Chaque stratégie est décrite en donnant quelques exemples provenant des observations en classe ou encore des entretiens d'explicitation.

4.2.1.1 : Stratégies pour soutenir le jeu et le développement global des enfants

19 stratégies sont déclarées et observées dans les pratiques des enseignantes.

1) Diversifier, offrir, organiser le matériel

Cette stratégie consiste à offrir du matériel pour répondre aux besoins des enfants ou à leurs intérêts afin de leur permettre, par exemple, d'explorer et de manipuler. Elle est surtout utilisée lorsque les enseignantes adoptent les rôles de metteuse en scène et de cojoueuse.

Exemple 1 dans le rôle de metteuse en scène

Une enfant est déçue que les œufs de Pâques mis à sa disposition soient vides. Remarquant sa déception, l'enseignante 4 cherche dans ses armoires des petites gommages à effacer pouvant s'apparenter au thème de Pâques pour mettre dans les œufs.

Exemple 2 dans le rôle cojoueuse

Dans le coin fleuriste, un enfant remarque qu'il n'a pas d'argent dans sa caisse. Il le mentionne à l'enseignante 3. Celle-ci prend le sac à main dans lequel se trouve l'argent factice et le donne à l'enfant. « Il y en a de l'argent, il faudrait que j'en remette un peu. » Puis, elle enchaîne en prenant un rôle d'une cliente qui vient acheter son bouquet de fleurs.

2) S'engager dans le jeu

Cette stratégie consiste à prendre un rôle dans le jeu symbolique des enfants ou à jouer avec eux-ci. Elle est surtout utilisée lorsque les enseignantes adoptent les rôles de metteuse en scène, d'accompagnatrice, de cojoueuse et de leadeuse.

Exemple dans le rôle de cojoueuse

Une enfant est dans le coin symbolique sur le thème de la pizzeria. Voyant la fillette seule dans le coin de jeu, l'enseignante 2 décide d'intégrer le jeu en prenant le rôle d'une cliente : « Avez-vous un menu? », « Quelle pizza me suggérez-vous? »

Dans le cadre d'un exemple similaire, l'enseignante 1 explicite la réflexion qui peut précéder l'utilisation de cette stratégie:

Je suis entrée dans le jeu parce que mon élève [prénom], je voyais là que ça n'allait pas. Il faisait un peu n'importe quoi, puis c'est pour ça que je suis entrée dans le jeu. J'ai pris du chocolat chaud, puis que j'ai fait semblant de boire, puis je l'ai comme invité à venir boire du chocolat chaud. Finalement, quand je suis sortie [du jeu], je l'ai regardé puis il a fait cuire des biscuits. Il faisait vraiment un rôle là. Il a comme bien joué.

3) Faire des suggestions

Cette stratégie vise à faire progresser le jeu des enfants en leur proposant des idées, des scénarios, des rôles ou d'autres éléments. Les enfants sont libres d'accepter ou non la suggestion. Elle est surtout utilisée lorsque les enseignantes adoptent les rôles de metteuse en scène, d'accompagnatrice, de cojoueuse, de leadeuse et de redirectrice du jeu.

Exemple 1 dans le rôle d'accompagnatrice

Des enfants se construisent des structures avec des blocs de bois pour leurs petites voitures. L'enseignante 3 leur suggère de construire un garage : « Vous pourriez construire un garage pour vos petites voitures ». Les enfants acceptent la suggestion et commencent la construction d'un garage.

Exemple 2 dans le rôle de cojoueuse

Dans le coin de la fabrique du père Noël, les enfants jouent à faire des biscuits. L'enseignante observe le jeu, lorsqu'une enfant s'approche d'elle. Cet enfant ne semble pas savoir quoi faire dans le coin symbolique. L'enseignante 1 prend une voix et dit à une autre joueuse : « Bonjour, nous aimerions commander quelque chose! » Puis, les deux enfants entament un scénario.

4) Créer des scénarios

Cette stratégie consiste à prendre un rôle dans le jeu des enfants afin de créer de nouveaux scénarios. Elle est surtout utilisée lorsque les enseignantes adoptent les rôles de metteuse en scène, d'accompagnatrice, de cojoueuse, de leadeuse et de redirectrice du jeu.

Exemple dans le rôle de cojoueuse

Les enfants jouent au cabinet de médecin dans le coin de jeux symboliques. Or, aucun enfant n'a pris le rôle de médecin. L'enseignante 1 se joint au jeu pour créer un scénario. Dans le rôle d'un médecin, elle dit : « Avez-vous un patient pour moi? C'est madame Fortin! Je veux avoir le dossier de madame Fortin, s'il vous plaît. » L'enfant dans le rôle de réceptionniste s'empresse d'aller chercher le dossier de madame Fortin.

5) Susciter l'intérêt (l'engagement) des enfants

Cette stratégie vise à favoriser l'engagement des enfants dans le jeu en misant sur leurs intérêts. Elle est surtout utilisée lorsque les enseignantes adoptent les rôles de metteuse en scène, d'accompagnatrice, de cojoueuse et de leadeuse du jeu.

Exemple 1 dans le rôle de metteuse en scène

C'est beaucoup des jeux libres avec leur intérêt. [...] Avec Noël, on est beaucoup dans le bricolage. Mes coins sont axés sur le bricolage, puis tu sais, je voulais faire un coin biscuit. J'ai mis mes affaires, j'ai commencé à sortir des affaires de biscuits, j'avais mis de la pâte à modeler, mais c'est pas ça qu'ils veulent. Ils voulaient faire des boules dans le sapin, tout ça. Fait que je me suis organisée pour que ça soit ça. (Enseignante 2)

Exemple 2 dans le rôle de metteuse en scène

J'ai placé des nouveaux jeux sur la table. Habituellement, je fonctionne comme ça quand je veux introduire un nouveau jeu, je le mets sur la table pour créer de la curiosité. Une curiosité au niveau des enfants. [...] Je voulais qu'ils explorent puis qu'ils voient ce qu'ils pouvaient faire avec. (Enseignante 4)

Exemple 3 dans le rôle de cojoueuse

L'enseignante 2 remarque qu'une de ces élèves est seule dans le coin symbolique de la pizzeria, et elle remarque aussi que trois enfants errent dans la classe sans s'arrêter à un jeu. Elle les amène à jouer dans le coin symbolique. Pour susciter l'intérêt des nouveaux joueurs, elle prend le rôle d'une cliente : « Nous avons de l'argent! Regarde le menu, nous allons se choisir une pizza ensemble. »

6) Proposer-fournir de l'aide

Cette stratégie vise à faire progresser le jeu des enfants en leur proposant de l'aide lorsqu'un besoin est observé. Elle est surtout utilisée lorsque les enseignantes adoptent les rôles de metteuse en scène, d'accompagnatrice, de cojoueuse et de leadeuse.

Exemple 1 dans le rôle d'accompagnatrice

Un enfant se crée un masque avec du matériel d'arts plastiques. Il découpe un masque en papier, qu'il colore par la suite et décore selon ses intérêts. L'enseignante 2 remarque qu'il le met devant son visage. Elle lui propose de faire des trous pour attacher la corde, puis de lui attacher son masque derrière la tête. L'enfant accepte son aide.

Exemple 2 dans le rôle de cojoueuse

L'enseignante 1 joue à un jeu de règles, Le jeu de l'échelle - version banquise, avec plusieurs enfants. Elle leur fournit de l'aide en rappelant l'ordre des tours de jeu.

7) Faire du modelage langagier

Cette stratégie englobe toutes les interventions permettant de soutenir le langage des enfants lors du jeu (p. ex., reformulation, répétition, extension, utilisation de vocabulaire avancé). Elle est surtout utilisée lorsque les personnes enseignantes adoptent les rôles de metteuse en scène, d'accompagnatrice, de cojoueuse, de leadeuse et de redirectrice.

Exemple dans le rôle de cojoueuse

Une enfant met des objets dans une boîte cadeau, l'emballe et l'apporte à son enseignante (3). En l'ouvrant, elle découvre des pinces, une louche, une figurine et une balle. En sortant les objets, l'enseignante les nomme tout en faisant les mouvements : « Je vais pouvoir te pincer le nez. Je vais pouvoir ramasser de la soupe. Ça s'appelle une louche. C'est une mini-louche. »

8) Laisser place à l'autonomie

Cette stratégie consiste à accompagner l'enfant sur le plan du développement de son autonomie. Elle est surtout utilisée lorsque les personnes enseignantes adoptent les rôles de metteuse en scène, d'accompagnatrice et de leadeuse. Pour l'enseignante 2, elle consiste notamment à laisser les enfants choisir leur jeu selon leurs intérêts du moment :

Ils me font une période de dessin, j'essaie pas de les faire changer non plus. Je sais que le lendemain, ils vont faire d'autres choses. Hier, ce qui était le plus populaire, c'était, tu sais les blocs rouges, jaunes et rouges, là, tu fais des trains. Il n'y en a pas un qui dessinait. Ils faisaient tous ces blocs-là. J'essaie pas, dans mes jeux libres, de les ramener. Je le sais que durant la semaine, ils vont faire d'autres choses.

L'enseignante 2 soutient aussi l'autonomie des enfants en les laissant choisir le matériel afin qu'ils l'intègrent à leurs différents jeux. Elle l'explicite à l'aide d'un exemple :

Ils vont prendre des affaires de bricolages et vont les apporter pour faire des choses avec les voitures dans le coin de construction, pis je laisse faire ces choses-là.

9) Soutenir l'expression des sentiments-Faire nommer ses émotions

Cette stratégie vise à soutenir la verbalisation des émotions chez les enfants, que ce soit pendant une résolution de conflit, un jeu ou toute autre situation. Elle est surtout utilisée lorsque les personnes enseignantes adoptent les rôles d'accompagnatrice, de cojoueuse et de leadeuse.

Exemple dans le rôle d'accompagnatrice

L'enseignante 1 prend un moment pour aller voir comment se porte l'une de ses élèves : « J'ai remarqué que tu avais l'air plus triste ce matin, comment ça va ? »

Elle explicite sa réflexion quant à l'utilisation de cette stratégie:

Je voulais valider son émotion. Je voulais dire regarde c'est normal. [...] on voyait qu'elle était triste. Fait que j'y ai reparlé, je voulais au moins valider que c'est normal qu'elle se sente triste. [...] Puis, on parle beaucoup des émotions ces temps-ci là.

10) Soutenir la créativité

Cette stratégie vise à soutenir la créativité des enfants, selon leurs besoins et/ou leurs intérêts lors des moments de jeux libres, en leur fournissant du matériel diversifié, polyvalent et ouvert ou en les incitant à être créatif et à réfléchir à de nouvelles idées. Elle est surtout utilisée lorsque les personnes enseignantes adoptent les rôles de metteuse en scène, d'accompagnatrice, de cojoueuse et de leadeuse.

Exemple 1 dans le rôle de metteuse en scène

Des enfants veulent dessiner des personnages de Mario Bros. Ayant besoin d'un modèle pour réaliser leur dessin, les enfants font une demande à l'enseignante 2 pour que celle-ci leur projette des images sur le tableau numérique interactif pour s'inspirer. L'enseignante accepte et projette plusieurs images à titre de modèle.

Exemple 2 dans le rôle de cojoueuse

Des enfants sont assis autour d'une table avec du matériel d'arts plastiques sur la thématique de Noël. Les enfants créent une œuvre à leur guise. L'enseignante 1 se joint à eux. Elle prend une feuille de feutrine et elle commence à nommer les éléments qu'elle ajoute pour sa propre création. Elle demande aussi aux enfants ce qu'ils sont en train de créer. Dans cet exemple, elle soutient la créativité des enfants.

11) Donner des rétroactions spécifiques

Cette stratégie consiste à offrir une rétroaction aux enfants selon leurs besoins ou l'intention pédagogique. Cette rétroaction peut prendre plusieurs formes, telles que le questionnement, les encouragements spécifiques, les clarifications ou les ajouts d'informations. Cette stratégie est surtout utilisée lorsque les enseignantes adoptent les rôles de metteuse en scène, d'accompagnatrice, de cojoueuse et de leadeuse.

Exemple 1 dans le rôle d'accompagnatrice

Un enfant construit une station d'hélicoptère d'urgence. Il explique à son enseignante (2) les détails de sa construction. L'enseignante lui pose des questions dans le but de lui faire verbaliser son raisonnement : « S'il y a un appel d'urgence, qu'est-ce qui arrive? »

Exemple 2 dans le rôle de cojoueuse

Les enfants installent le jeu *Little cooperation* et leur enseignante se tient à proximité. Celle-ci demande : « Est-ce que tu te souviens comment mettre le jeu ? » Une enfant lui répond : « oui » et continue d'installer le jeu. Selon les observations de l'enseignante 2, celle-ci donne des pistes et des rappels sur les règlements du jeu. « Oui, on met tout le monde au début. »

12) Poser des questions ouvertes

Cette stratégie permet aux enfants de verbaliser leurs réflexions, leurs stratégies ou le déroulement de leur jeu lorsque la personne enseignante lui pose des questions impliquant des réponses ouvertes (p. ex., des questions commençant par « pourquoi » ou « comment »). Elle est surtout utilisée lorsque les personnes enseignantes adoptent les rôles de metteuse en scène, d'accompagnatrice, de cojoueuse et de leadeuse.

L'enseignante 4 explicite son intention derrière ce genre de questionnement :

J'essaie toujours d'amener l'enfant à réfléchir aussi dans mes interventions. J'essaie de les amener dans le processus de réflexion. Qu'est-ce qu'on peut faire et tout là. C'est ce que j'essaie de faire le plus possible. [...] Je veux plus les questionner. Qu'est-ce que tu es en train de construire? Explique-moi. Ok, ça sert à ça. [...] En fait tu sais, j'essaie d'intervenir, mais pas trop non plus parce que je veux que l'enfant réfléchisse. Je vais les questionner pour voir s'ils sont capables de résoudre la situation.

13) Donner des encouragements

Cette stratégie vise à soutenir les apprentissages et le développement par des affirmations positives spécifiques. Elle est surtout utilisée lorsque les personnes enseignantes adoptent les rôles de metteuse en scène, d'accompagnatrice, de cojoueuse et de leadeuse.

Exemple dans le rôle de cojoueuse et de leadeuse du jeu

La construction de blocs d'un enfant se fait détruire par accident. L'enseignante lui verbalise : « Nous allons en reconstruire un ensemble, choisis un nouveau plan. » L'enfant en choisit un. L'enseignante 2 s'assoit au sol avec lui et joue à construire la nouvelle structure avec les blocs de bois. Elle profite du moment pour lui souligner « Bravo! Tu as très bien réagi, je suis fière de toi. »

14) Modéliser

Cette stratégie consiste en la modélisation des étapes d'une démarche, d'un jeu, d'une action ou encore d'un comportement. Elle est surtout utilisée lorsque les enseignantes adoptent les rôles d'accompagnatrice, de cojoueuse, de leadeuse et de redirectrice.

Exemples dans le rôle de leadeuse au sein du jeu symbolique

J'ai juste expliqué qu'est-ce qu'on peut faire [dans le coin de jeu symbolique], mais j'ai pas donné de rôle précis. J'explique qu'est-ce qu'on peut faire là, par exemple, ils peuvent emballer des cadeaux. Ils peuvent cuisiner, ils peuvent manger, ils peuvent s'asseoir au feu. Dans le petit coin, j'ai un foyer, ils peuvent prendre leur petit chocolat chaud et peuvent regarder des livres au coin du feu. Ça, j'ai expliqué ça, mais j'ai pas dit : il y a un ami par rôle. (Enseignante 1)

Ce qu'il va me rester à faire, que je veux faire dans les prochains jours, c'est mais qu'est-ce qu'on peut faire dans la maison du Père Noël? C'est qui qui est dans la maison du Père Noël? Puis qu'est-ce qu'on peut faire au pôle Nord? Qui reste, qui vit au pôle Nord? Pour enrichir un petit peu parce que là ça en fait 2 en même temps. Quels sports d'hiver on peut faire et tout ça là. (Enseignante 4)

Exemple dans le rôle de leadeuse dans un jeu de construction

On modélise. Moi-même, je me suis assise seule à la table de bloc Lego. Hein ? Qu'est-ce que tu fais Mme [...] ? Je fais une maison. Puis là, il y en a qui sont venus. Il y a des petites filles qui sont venues me trouver. Puis là, après, ils voulaient pas la défaire. Puis là, à un moment donné, ils l'ont défait, puis ils ont réessayé. (Enseignante 3)

15) Rediriger des comportements inadéquats

Cette stratégie est utilisée pour réorienter les enfants lorsque des comportements inadéquats surviennent pendant le jeu. Elle est surtout utilisée lorsque les personnes enseignantes adoptent les rôles de metteuse en scène, d'accompagnatrice, de cojoueuse, de leadeuse et de redirectrice.

Exemple dans le rôle de redirectrice et de cojoueuse

L'enseignante 2 remarque que trois enfants errent dans la classe pendant les jeux libres. Elles les invitent à venir jouer dans le coin symbolique de la pizzeria : « On pourrait aller voir Alicia [nom fictif], elle est toute seule à la pizzeria. Regardez, je vais même vous donner de l'argent. » Puis, l'enseignante et les enfants se dirigent dans le coin de symbolique. Elle prend ensuite le rôle d'une cliente : « On attend qu'ils viennent nous servir. Nous avons de l'argent! Regarde le menu, nous allons se choisir une pizza ensemble. » À la suite de cette intervention, les trois enfants s'engagent dans le jeu.

16) Soutenir la résolution de conflits

Cette stratégie vise à accompagner les enfants lorsqu'un conflit survient dans le jeu et qu'ils ont besoin d'aide pour le résoudre afin d'assurer la progression du jeu. Elle est surtout utilisée lorsque les enseignantes adoptent le rôle d'accompagnatrice.

Exemple dans le rôle d'accompagnatrice

Normalement, [pour l'enfant 1] c'était le rail que pour le train, mais lui [l'enfant 2] il avait beaucoup d'imagination. Et là, l'autre [enfant 1] qui a beaucoup de rigidité qui disait : non ! C'est pour le train. J'ai dit : c'est pas grave. J'ai dit : il invente, puis ça te fait pas mal, ça te dérange pas. Des fois-là, j'ai à intervenir. (Enseignante 3)

17) Faire des liens avec les connaissances antérieures

Cette stratégie vise à stimuler les connaissances antérieures des enfants par l'entremise de questions et/ou de commentaires. Elle permet aussi de favoriser la réflexion en faisant des liens entre ce que l'enfant a vécu par le passé et les expériences qu'il réalise dans le présent. Elle est surtout utilisée lorsque les enseignantes adoptent les rôles d'accompagnatrice et de cojoueuse.

Exemple dans le rôle d'accompagnatrice

Dans la classe, l'enseignante 4 met à la disposition des enfants un jeu de construction ayant pour but de bâtir un trajet pour une bille. Une enfant y joue. Elle choisit un morceau de trajet en pente. Pour lui faire comprendre que la bille va descendre, l'enseignante lui dit : « Ce morceau est en pente, c'est comme une glissade. »

18) Faire de l'étayage-accompagnement

Cette stratégie comprend toutes les formes d'accompagnement et d'indices (p. ex., verbaux, ajout ou retrait d'information/matériel, images) utilisées pour amener les enfants à un niveau d'habiletés supérieures dans leur jeu. Elle est surtout utilisée lorsque les enseignantes adoptent les rôles d'accompagnatrice, de cojoueuse et de leadeuse.

Exemple dans le rôle de leadeuse du jeu

L'enseignante 4 met à la disposition des enfants le nouveau jeu de règles *Croque-Noisette* pour soutenir leurs apprentissages. Elle leur donne des indices sur les stratégies gagnantes à utiliser dans ce jeu :

Le jeu de société de l'écureuil, je savais qu'il fallait que je m'assoie avec eux pour leur montrer parce qu'en plus c'était la première fois qu'on faisait un jeu de règles. Donc, je savais qu'il fallait que je prenne le temps pour le faire là, pour expliquer tout. J'ai expliqué dans le fond les images, qu'est-ce qu'on voyait sur la roulette. Qu'est-ce qu'il faut faire dans le jeu. Puis, je vais faire une partie avec eux pour être certaine qu'ils apprennent vraiment. Bon ben l'écureuil qui a la noisette dans les mains, il va voler la noisette d'un autre ami. J'essaie de leur donner la stratégie : regarde l'ami qui a le plus de noisettes, on veut pas qu'il gagne, on va aller chercher les noisettes dans son jeu, pas dans l'ami qui en a juste une. J'essaie de, moi quand je le fais, de réfléchir à voix haute pour qu'ils développent les stratégies là, qu'ils voient comment moi je réfléchis aussi. (Enseignante 4)

19) Ajouter des informations

Cette stratégie consiste en l'ajout de nouvelles informations pour enrichir le jeu des enfants. Elle est surtout utilisée lorsque les enseignantes adoptent les rôles d'accompagnatrice et de leadeuse.

Exemple dans le rôle d'accompagnatrice

Dépendamment, s'ils savent c'est quoi le pôle Nord parce que c'est sûr qu'il y en a une, elle sait plus ou moins c'est quoi le pôle Nord. C'est sûr que je vais aller enrichir là, mais je veux partir de ce que les enfants savent parce que ça ne sert à rien de donner une information s'ils ne sont pas rendus là. C'est pour ça, je les laisse toujours explorer. J'observe, je prends des notes. Après ça, ben là je vais enrichir. (Enseignante 4)

L'enseignante 4 utilise aussi un réseau de concepts pour soutenir les apprentissages des enfants avec diverses informations. À titre d'exemple, elle crée un réseau de concepts avec les enfants à chaque fois qu'elle introduit une nouvelle thématique, et ce dans le but de faire émerger leurs connaissances antérieures et de leur fournir des informations supplémentaires en conséquence. Par

la suite, elle peut l'utiliser comme un outil de rappel visuel : « Moi je les affiche parce que des fois les enfants ils savent plus quoi faire. Fait qu'en ayant un visuel ils sont capables. Je veux l'expérimenter. »

En résumé, les personnes enseignantes utilisent une variété de stratégies pour soutenir le jeu, le développement global et les apprentissages des enfants. Dans le cadre de cette recherche, la manifestation des différentes stratégies semblait toutefois rattachée à l'adoption de rôles spécifiques :

Soutien du jeu de l'enfant

- Diversifier, offrir, organiser le matériel (metteuse en scène, cojoueuse);
- Susciter l'intérêt (l'engagement) des enfants (metteuse en scène, accompagnatrice, cojoueuse, leadeuse);
- S'engager dans le jeu (metteuse en scène, accompagnatrice, cojoueuse, leadeuse);
- Faire des suggestions (metteuse en scène, accompagnatrice, cojoueuse, leadeuse, redirectrice);
- Créer des scénarios (metteuse en scène, accompagnatrice, cojoueuse, leadeuse, redirectrice).
-

Soutien du développement global et des apprentissages

- Proposer-fournir de l'aide (metteuse en scène, accompagnatrice, cojoueuse, leadeuse,
- Faire du modelage langagier (metteuse en scène, accompagnatrice, cojoueuse, leadeuse, redirectrice);
- Soutenir-Favoriser l'autonomie (metteuse en scène, accompagnatrice, leadeuse);
- Soutenir l'expression des sentiments-Faire nommer ses émotions (accompagnatrice, cojoueuse, leadeuse);
- Soutenir la créativité (metteuse en scène, accompagnatrice, cojoueuse, leadeuse);
- Donner des rétroactions spécifiques (metteuse en scène, accompagnatrice, cojoueuse, leadeuse);
- Poser des questions ouvertes (metteuse en scène, accompagnatrice, cojoueuse, leadeuse)
- Modéliser (accompagnatrice, cojoueuse, leadeuse, redirectrice);
- Soutenir la résolution de conflits (accompagnatrice);
- Faire des liens avec les connaissances antérieures (accompagnatrice, cojoueuse);
- Faire de l'étayage-accompagnement (accompagnatrice, cojoueuse, leadeuse);
- Ajouter des informations (accompagnatrice, leadeuse);
- Rediriger des comportements inadéquats (metteuse en scène, accompagnatrice, cojoueuse, leadeuse, redirectrice);
- Donner des encouragements (metteuse en scène, accompagnatrice, cojoueuse, leadeuse).

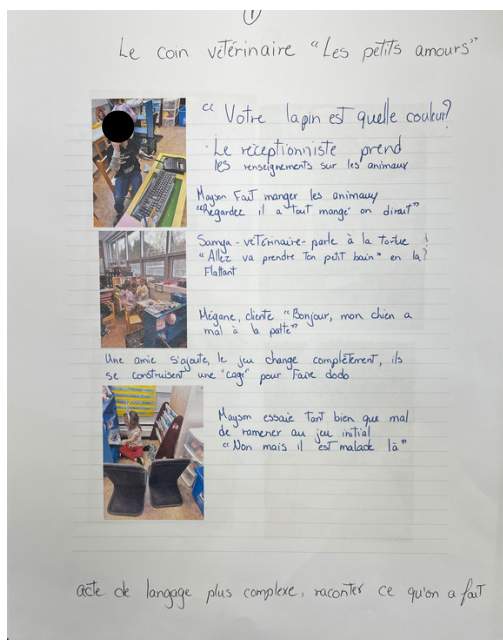
4.3 La documentation pédagogique

Rappelons que l'utilisation de la DP dans cette recherche visait à soutenir la réflexion et les échanges sur le rôle de cojoueuse et à rendre visible les apprentissages des enfants en contexte de jeux libres afin de faciliter la formulation du bulletin. Durant la première rencontre de groupe (janvier 2025), chaque personne enseignante avait un moment pour expliquer un élément de DP qu'elle avait préalablement préparé. Les paragraphes qui suivent présentent la façon dont chaque personne enseignante décrit une situation d'apprentissage issue du jeu rendue explicite à l'aide de la DP, ainsi que la DP produite.

Enseignante 1

J'ai fait un coin vétérinaire. [...] Il était vraiment au téléphone, puis il demandait, « Votre lapin, il est de quelle couleur? », il s'informait sur le client. Il était réceptionniste. Il n'avait personne au téléphone, il faisait semblant. À un moment donné, il disait « Regardez ! Il a tout mangé, on dirait. » Parce qu'il allait nourrir les animaux aussi. Il y a un autre élève qui s'est inclus dans le jeu et ça a comme changé le jeu. Ils se sont faits comme une espèce de cage, mais à côté du jeu qui n'était pas prévu. [...] Eux autres s'en sont inventé un autre. [...] Mon petit réceptionniste a dit, « Non, mais il est malade, là! » Il voulait que ça revienne au vétérinaire. Mais eux autres, ils avaient mis des trucs de lapins, puis là, ils étaient devenus des lapins. Puis, ça avait plus vraiment rapport au vétérinaire. [...] Fait que lui, il voulait que ça revienne dans le jeu.

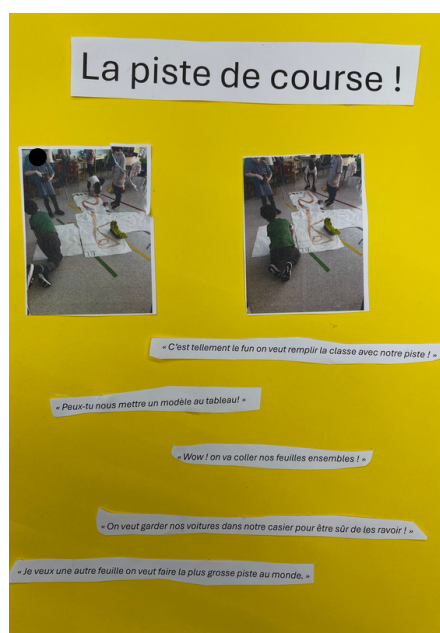
Figure 2 : Documentation pédagogique sur le jeu du vétérinaire et les lapins



Enseignante 2

Ils voulaient, avec les voitures, faire une piste avec les blocs, mais il n'y avait plus de blocs. [...] Je leur ai proposé de dessiner parce qu'ils aiment vraiment ça, dessiner, mes élèves. Puis là, ils ont commencé, au début, il y avait une feuille, on est rendu avec quatre feuilles, puis ils sont venus à me dire « c'est tellement le fun ! On veut remplir la classe au complet. » Peux-tu nous mettre un modèle au tableau? [...] Ils ont dit « waouh ! c'est plaisant de coller nos feuilles ensemble. » Puis là, elle est serrée en arrière de mon bureau, puis à presque chaque jeu libre, ils la demandent encore pour l'instant.

Figure 3 : Documentation pédagogique sur le dessin d'une piste de course

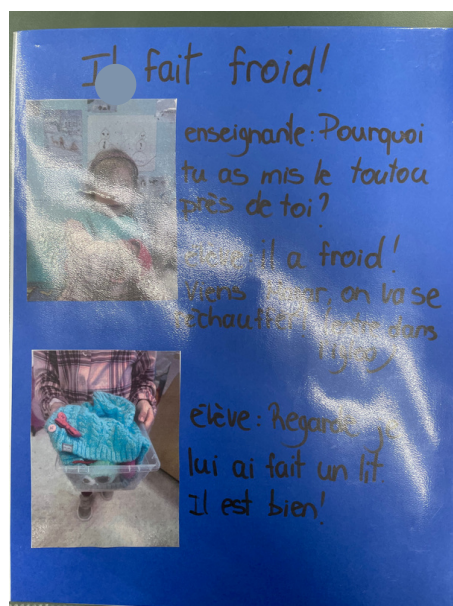


Enseignante 3

Oui, mais c'est l'iglou. Dans le fond, c'est ça, c'est mon coin iglou, puis j'ai plein de toutous. Puis là, je demande à l'élève... Elle avait mis le toutou dans un cache-cou près d'elle. J'ai dit, pourquoi t'as mis le toutou près de toi? Elle a dit, il fait froid. Puis, après elle se tourne vers l'autre élève à côté. Je ne l'ai pas photographié, malheureusement. Mais elle a dit, viens [enfant], on va se réchauffer. Puis là, ils rentrent dans l'iglou, toutes les deux. Elle dit, regarde, je lui ai fait un lit, il est bien. Elle est allée chercher ce petit bac. Au départ, il n'était pas dans l'iglou. C'était comme des genres de coquillages. Il avait enlevé le coquillage. Puis, il avait décidé à vraiment changer l'utilité du petit bac [pour faire un lit].

[L'enfant] est allée chercher des petits cubes. J'avais un bac avec un petit cube en bois. Je lui ai dit, pourquoi tu es allée chercher ça? Elle a dit, c'est pour faire un iglou. Puis là, finalement, ils n'ont pas fait d'iglou. Elle a pris les cubes et elle les faisait fondre près du feu pour faire boire les animaux.

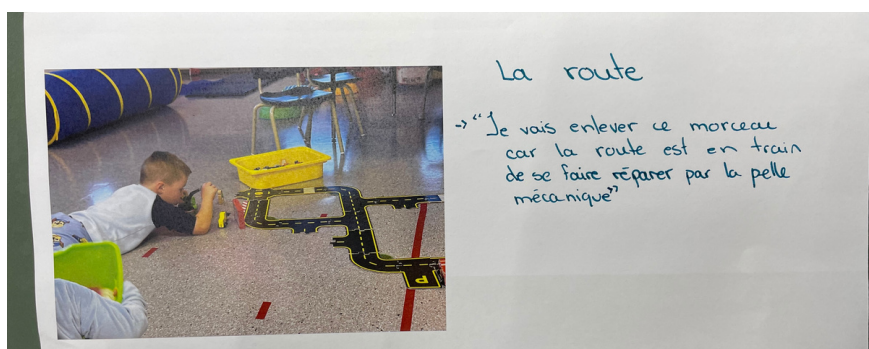
Figure 4 : Documentation pédagogique sur le jeu de la garderie de peluches



Enseignante 4

J'ai un ami qui s'était fait une rue. Puis, à un moment donné, il est allé chercher les camions de construction. Puis, il s'est mis à défaire sa route en disant « Ben, là, ma route, elle est brisée parce que la pelle mécanique est en train de la réparer. » Fait que là, il enlevait des morceaux. Et plus tard, il y a d'autres amis qui se sont joints avec lui. Ils l'ont agrandie avec d'autres morceaux, là, sa route.

Figure 5 : Documentation pédagogique sur le thème de la route



4.3.1 Constat sur la première documentation pédagogique réalisée par les enseignantes

La présentation de chacun des récits d'apprentissage de la DP terminait la première rencontre de groupe. Or, la chercheuse principale ainsi que la conseillère pédagogique ont soulevé que le manque de temps durant cette première rencontre n'avait pas permis aux personnes enseignantes d'explicitier leur interprétation de la DP. Pourquoi avoir sélectionné cette situation de jeu ? En quoi permet-elle aux enfants de se développer globalement ? En quoi permet-elle aux enfants de toucher aux différents domaines d'apprentissage (p. ex., mathématiques, sciences, univers social, arts, etc.)? Quelles stratégies ont-elles utilisées pour soutenir le développement global des enfants?

Quels rôles ont-elles adoptés ? Toutes ces questions sont demeurées sans réponse à cette étape du projet.

Même si ces constats n'ont pas été répondus, rappelons que la première rencontre ne visait pas seulement à réaliser la DP, mais permettait aussi de répondre à des besoins exprimés par les personnes enseignantes concernant les stades de maturité du jeu symbolique et les stades de développement du jeu de construction. L'enseignante 1 a d'ailleurs manifesté sa satisfaction à l'égard de cette première rencontre : « Je suis contente de la rencontre. J'aime ça moi, une rencontre où est-ce qu'on se partage les trucs, puis ça nous remet en question. Ça nous fait réfléchir. Ça, là, juste de se raconter, je me vois, là. Je trouve que c'est une excellente idée. Ça, j'aime ça. Ça, c'est riche. »

À la suite de cette rencontre, les équipes de recherche et de professionnels du CSSDLJ ont décidé d'un commun accord de poursuivre la réflexion entourant la DP. Toutefois, plutôt que d'amener les personnes enseignantes à réaliser préalablement la DP sur format papier, une question leur serait plutôt lancée à l'oral durant la rencontre. Ainsi, il a été demandé aux personnes enseignantes de sélectionner une situation de jeu qu'elles souhaiteraient discuter durant la rencontre. Ce changement a été réalisé afin d'éviter aux enseignantes de réaliser le support de la DP avant la rencontre.

Dans les paragraphes qui suivent, chaque personne enseignante explique la situation de jeu qu'elle a choisi de sélectionner en vue de la deuxième rencontre de groupe. C'est donc à partir de la photo, que la documentation pédagogique est construite et discutée lors de la rencontre.

Enseignante 1

Tu vois, il y a comme une petite tablette en bas, celle de gauche, c'est une barrière, c'est fermé. C'est ça leur jeu. Il n'y a rien. Je veux dire, je n'ai pas de coin symbolique. [...] Quand il n'y a rien, ils en inventent un. C'est beau aussi. Souvent, ça m'a permis de me dire, regarde, même s'il n'y a pas de coin symbolique, respire, ce n'est pas grave. Parce qu'au début, après l'autre, j'étais un mois, un mois et demi, mais quand j'en enlevais un, je remontais tout de suite le prochain. Ça me mettait beaucoup de pression. Mais je me suis rendu compte que quand il n'y en a pas, ils aiment ça aller dans ce coin-là. Ce n'est pas vraiment le coin symbolique.

Figure 6 : Documentation pédagogique sur l'aménagement d'un coin de jeu symbolique par les enfants



La réflexion de l'enseignante 1 l'amène à se questionner sur les stratégies qu'elle peut mettre en place pour soutenir l'enfant à partir de la situation documentée. Elle nous mentionne notamment son rôle de metteuse en scène :

La question était, qu'est-ce que je pourrais faire? Il faudrait que je mette des mots. Je pourrais mettre plein de mots-étiquettes. Parce que là, c'était pas prévu. On met beaucoup d'efforts à faire des super coins. C'est super beau. Mais des fois aussi, ça ne prend pas grand-chose. Tu peux les laisser. Ça ne ressemble pas à un bureau, mais eux autres, ils s'approchent des chaises et ont l'impression de faire du bureau.

Elle constate que, même si des mots-étiquettes pourraient être ajoutés au coin de jeu, elle n'a pas nécessairement besoin d'organiser des aires de jeu dans la classe. Permettre aux enfants de circuler dans tous les coins de la classe et de créer les jeux qu'ils souhaitent en fonction du matériel mis à leur disposition est suffisant pour susciter leur créativité et engendrer des apprentissages.

Enseignante 3

C'est le camping. Écoute, je suis un peu fière de moi parce que, tu m'avais même déjà dit qu'on peut leur faire fabriquer quelque chose. Le coin symbolique. Et ils ont fabriqué leur lampe de poche. Elles ne sont pas nécessairement full utilisées, parce qu'il fait clair. Il aurait fallu que je mette mon camping la semaine passée. Mais, ils utilisent quand même un peu leur lampe de poche. Là, ce que j'ai trouvé cute, ça, la semaine passé. Là, j'ai dit, « qu'est-ce que vous faites là? » Il était dans l'eau. Ça, c'est l'eau. C'est le lac qu'on ne voit pas comme il faut. Puis, il y avait même des poissons. Et là, il y en avait... Je ne l'ai pas apporté. Il y a un enfant qui se noyait. Je dis : « Je vais vous apporter une veste de flottaison. » Puis là, je lui ai dit: « Je l'ai

oubliée. » C'est ça. Là, ils ont beaucoup pêché aussi. Puis, il y en a tellement que la canne à pêche est brisée. Mais, je leur ai mis des guimauves aussi, des ouates. Ils se sont fait cuire plein de guimauves.

Figure 7 : Documentation pédagogique sur le jeu symbolique mature dans le coin camping



L'enseignante observe une modification de ses pratiques, plus précisément l'adoption d'une approche qui mise davantage sur la créativité des enfants plutôt que sur son rôle de metteuse en scène en amont. Dans la situation évoquée, elle laisse les enfants fabriquer les objets (lampes de poche) dont ils ont besoin dans leur jeu symbolique, ce qui fait évoluer leur jeu. Elle fait également des suggestions sur des actions de faire-semblant en lien avec des objets imaginaires dans leurs jeux symboliques. Elle explique :

C'est le coin camping. L'autre jour, j'ai un élève qui me dit : « Il n'y a pas de tente. » Je lui dis : « Il y en a une, regarde, imaginez. Fais semblant qu'il y a une tente. » Je leur en ai mis une grande serviette de plage jaune. Au début, ils n'osaient pas la déplier. Je leur ai dit : « Tu peux faire semblant, t'allonger. » Il la déplie. Ils m'ont même demandé de la replier.

Enseignante 4

Bien, vendredi passé, mes élèves sont entrés en disant que c'était la journée de l'Halloween. Et ils ont décoré la classe. Puis ils se sont déguisés. Il y en a une qui a été une créatrice de mode. Elle a fait des costumes aux autres. Puis, après ça, ils sont allés chercher d'autres jeux dans la classe. C'est ça. On fait des accessoires. J'étais dans le thème de la construction. J'avais dit à mon concierge : « Quand tu arrives sur des fonds de rouleaux de papier de toilette, donne-moi-les. » Ben, ça, là, mes enfants, là, tout l'avant-midi, écoute, ils étaient dans leur jeu, là. Puis là, ils sont arrivés pour

aller à la récréation. Mais là, « Mme [enseignante 4], on ne peut pas aller dehors. Mon costume! Mais qu'est-ce qu'on va faire avec mon costume? » Et quand c'est eux autres, ils m'ont trouvé la solution. [...] Là, il y en a qui étaient allés me chercher des chouchous dans le coin de ma poupée à coiffer pour que j'attache ça dans leur couette. Puis écoute, ils ont été trois heures dans leur jeu, là. Mais leur jeu a vraiment [évolué]. Écoute, plus ça allait, plus ça prenait de l'extension.

Figure 8 : Documentation pédagogique sur le matériel polyvalent et le temps de jeu

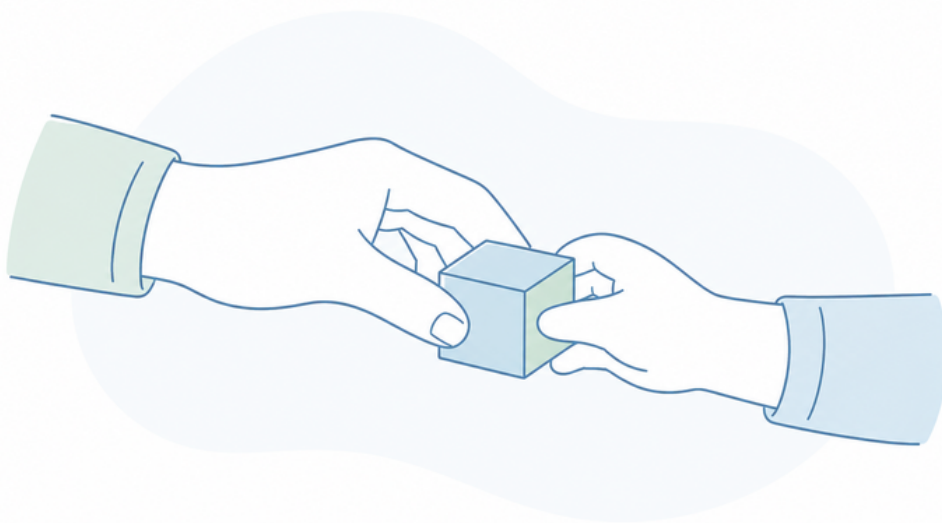


L'enseignante 4 observe une modification de ses pratiques durant les moments des jeux libres. Lors du premier entretien, l'enseignante 4 avait décrit qu'il était important pour elle de préparer le matériel de jeu d'avance, afin d'offrir aux enfants les outils nécessaires à leur jeu symbolique. On constate donc, à partir de l'extrait de cette enseignante lors du deuxième entretien de groupe, un ajustement des pratiques qui l'amène à laisser davantage place aux points de vue des enfants. Elle constate être restée dans les rôles d'observatrice et de metteuse en scène. Dans la situation évoquée, elle autorise les enfants à utiliser du matériel polyvalent pour fabriquer des costumes, dont ils ont besoin dans leur jeu symbolique, ce qui fait évoluer leur jeu. Elle évoque aussi le fait qu'elle a partagé avec les parents cette situation de jeu dans laquelle les enfants ont eu de l'imagination. Elle explique :

Moi, j'ai pris ces photos-là, je les ai envoyées aux parents en disant, aujourd'hui, les enfants avaient vraiment beaucoup d'imagination, ils avaient le goût de créer. Je les ai laissés jouer. Là, j'ai fait le constat de ce qu'ils avaient fait.

Parce que, tu sais, tout ce qui était matériel qu'on pouvait utiliser pour faire des constructions, je leur ai fait une grosse boîte. Il y avait plein de choses qu'ils pouvaient utiliser. Je me suis dit, écoute, tout est resté là. Ils sont partis à la récréation. Le monde arrêta dans ma classe. Pis moi, d'habitude, c'est clean. Là, ça s'est emporté. Il fallait que je me parle. Mais ce n'était vraiment rien, c'était vraiment beau. Ce n'était pas le temps de l'année, mais je trouve qu'il y avait le goût de jouer à ça. C'est un événement marquant de leur petite expérience.

Les résultats liés à la DP montrent que les enseignantes, avec l'équipe de professionnels et la chercheuse principale entrent dans une démarche de DP. Toutefois, le peu de temps accordé à ce volet de la recherche n'a pas permis d'approfondir le processus de la DP avec les enseignantes. Toutefois, avec la DP produite, les enseignantes ont remarqué un ajustement dans leurs pratiques éducatives.



Discussion et retombées de la recherche

La section précédente de ce rapport de recherche a permis de présenter les résultats de recherche issus des différents outils de collecte de données, notamment les entretiens initiaux avec les enseignantes, les observations filmées en classe durant les moments de jeux libres, les entretiens d'explicitation et les groupes de discussion. L'analyse de l'ensemble de ces données a permis de répondre aux deux premiers objectifs de la recherche, sur lesquels l'accent a été mis afin de répondre aux besoins et aux demandes de l'équipe de professionnels et des personnes enseignantes participantes.

Nous ferons état de la discussion des résultats en fonction de ces deux objectifs, tout en les liant à des propositions pour travailler conjointement avec les milieux de pratique et pour faire avancer les perspectives de recherche.

Objectif 1 : Documenter les stratégies mises en place par les personnes enseignantes dans les moments de jeux libres pour soutenir le développement de l'enfant, et particulièrement celles utilisées pour entrer dans leur rôle de cojoueuse;

La recherche menée a identifié plusieurs stratégies mises en place par les personnes enseignantes dans leur rôle de cojoueuse, mais également dans d'autres rôles adoptés lors des moments de jeux libres. Plus précisément, les données issues de cette recherche permettent :

- De mettre en lumière que les rôles d'observatrice, de metteuse en scène, d'accompagnatrice, de cojoueuse et de leadeuse sont les rôles adoptés le plus fréquemment par certaines personnes enseignantes durant les moments de jeux libres;
- De mettre en lumière que les rôles de non engagée, de directrice et de redirectrice de jeu sont ceux les moins fréquemment adoptés par les personnes enseignantes durant les moments des jeux libres;
- De mettre en lumière que plusieurs des stratégies mises en place par les personnes enseignantes pour soutenir le jeu, le développement global et l'apprentissage des enfants s'inscrivent principalement dans les rôles d'accompagnatrice, de cojoueuse et de leadeuse de jeu;
- De documenter 19 stratégies différentes utilisées par quatre personnes enseignantes pour soutenir le jeu, le développement global et l'apprentissage des enfants à la maternelle 4 et 5 ans;
- De constater que plusieurs stratégies soutiennent les enfants dans leur développement global, et plus particulièrement sur les plans du langage, de la créativité, de l'autonomie et des habiletés affectives et sociales des enfants.

Les moments de jeux libres en classe d'éducation préscolaire sont un contexte idéal pour soutenir les enfants dans leur développement global (MEQ, 2023). Les enseignantes participant à ce projet révèlent des défis dans leurs pratiques quotidiennes, notamment en ce qui concerne la gestion du temps des jeux libres, l'apport de soutien dont les enfants ont besoin

en fonction de leur stade de développement et la considération des différents niveaux de maturité des jeux symboliques. Ces données font écho à celles des autres recherches qui soulignent sensiblement ces mêmes défis et questionnements chez les personnes enseignantes à l'éducation préscolaire (Jacob et al., 2024; Ivrendi, 2020; Marinova et al., 2020). De plus, les propos des enseignantes de ce projet sur la manière dont les enfants de leur groupe perçoivent leur implication dans le jeu semblent similaires aux résultats de recherches qui révèlent la perspective des enfants au regard du jeu. Dans des recherches précédentes, les enfants définissent notamment le jeu comme une activité sans la présence d'adultes (Einarsdottir, 2017; Howard et al., 2006). Pourtant, il est reconnu que, dans les jeux libres, la personne enseignante peut adopter divers rôles variant en intensité et en degré d'engagement, lui permettant de soutenir les enfants par diverses interventions éducatives (Allard, 2024; Flee, 2015 ; Jones et Reynolds, 2011; Landry et Lemay, 2022). Celles-ci enrichissent leurs expériences, les guident dans de nouveaux apprentissages, favorisent leur autonomie, complexifient leurs jeux et développent leur créativité (Tok, 2022). Dans cette recherche, les résultats ont révélé que les personnes enseignantes adoptent des rôles se situant davantage dans un degré d'engagement d'intensité modéré. C'est le cas notamment des rôles de metteuse en scène, d'accompagnatrice et de cojoueuse (Allard, 2024; Johnson et al., 2005; Ivrendi, 2020; Jones et Reynold, 2011; Lemay et al., 2022). À l'inverse, le rôle de non engagée, avec une faible intensité d'engagement, ou encore ceux de directrice et de redirectrice du jeu, avec une intensité maximale, ont été très peu adoptés. Rappelons que le rôle de redirectrice du jeu est à éviter (Ivendri, 2020). Enfin, dans cette recherche, les enseignantes ont utilisé plusieurs stratégies différentes (19) pour soutenir le jeu, le développement global et les apprentissages des enfants. Toutes les stratégies sont utilisées dans plus d'un rôle adopté par les enseignantes. En outre, la façon dont une stratégie se traduit dans l'interaction entre l'adulte et les enfants peut varier selon le rôle adopté. Par exemple, une personne enseignante peut étayer le langage de l'enfant dans un rôle de cojoueuse, en se positionnant en tant que personnage utilisant un vocabulaire particulier dans le jeu, ou encore dans un rôle d'accompagnatrice, en reformulant les propos d'un enfant sans s'impliquer dans le jeu.

Il est souhaité que ces résultats permettent, entre autres :

- De poursuivre des recherches en collaborant avec des personnes enseignantes à l'éducation préscolaire pour « s'exercer » et continuer de documenter le rôle de cojoueuse et les stratégies mises en place dans le cadre de ce rôle;
- De diffuser les stratégies mises en place par les participantes de cette recherche afin de soutenir d'autres personnes enseignantes dans leurs pratiques;
- D'accompagner les personnes enseignantes sur le plan des interventions éducatives à mettre en place durant les moments de jeux libres pour soutenir le développement global des enfants;
- D'accompagner les personnes enseignantes à adopter le rôle de cojoueuse;
- De former les personnes étudiantes en formation initiale au Baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire sur les stratégies pouvant être mises en place durant les moments des jeux libres.

2) Coconstruire des récits d'apprentissages dans les jeux libres au moyen de la documentation pédagogique;

Les résultats de la recherche ont mis en lumière quelques retombées de la DP pour les pratiques enseignantes. Plus précisément, les données issues de cette recherche permettent aux enseignantes participantes :

- De se familiariser avec la DP et d'entrer dans un processus de démarche réflexive sur leurs pratiques;
- De partager avec des collègues des récits d'apprentissage et de discuter de ses pratiques tout en étant accompagnée par une équipe de recherche;
- De réfléchir collectivement à la faisabilité d'utiliser la DP en classe d'éducation préscolaire comme pratique d'observation/évaluation.

La DP est encore une pratique peu connue à l'éducation préscolaire (Jacob et al., 2024, Jacob et Charron, Lehrer et Paquet, 2021). Pourtant, elle permet aux personnes enseignantes qui s'y engagent de considérer la perspective des enfants et de multiplier les liens avec les apprentissages et le développement global des enfants (Dalhbert et Elfström, 2025; Lenz Taguchi, 2010; Merewether, 2018; Rintakorpi, 2016). Bien que, dans cette recherche, peu de temps a été consacré à comprendre la démarche de la DP, les enseignantes participantes ont tout de même sélectionné et décrit des situations dans lesquelles les enfants ont initié des jeux librement. Les situations qu'elles ont décrites témoignent d'une réflexion sur leurs pratiques d'observation, mais de l'adoption d'une posture réflexive au regard de ce qu'elles peuvent faire pour soutenir les enfants dans leurs apprentissages et leur développement.

Il est souhaité que ces résultats permettent, entre autres :

- D'ouvrir des voies de recherche qui pourraient nous mener à développer/améliorer le soutien offert aux personnes enseignantes sur le plan de l'adoption de la pratique de DP en classe;
- De poursuivre le développement d'outils de transfert (p. ex., formation, atelier, accompagnement, prospectus d'informations) sur la DP;
- De favoriser le développement de pratiques réflexives en permettant aux personnes enseignantes d'échanger sur la DP;
- De poursuivre des recherches sur la DP en classe d'éducation préscolaire pour favoriser le développement des pratiques enseignantes.

RÉFÉRENCES

Alaçam, N. et Ondokuz, M. (2021). Pedagogical documentation in early childhood education: A systematic review of the literature. *Ilkogretim Online - Elementary Education Online*, 20(1), 172-191. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2021.01.021>

Allard, E., Bouchard, C. et Richard, V. (2024). Vers une intégration de modèles de l'intervention enseignante dans le jeu des enfants à l'éducation préscolaire. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 47(2), 302-331. <https://doi.org/10.53967/cje-rce.5965>

Aurousseau, E., Jacob, E., Laplume, J., Côté, C. et Couture, C. (2020). Recherche collaborative : défis relevés de chercheuses en herbe. *Revue hybride de l'éducation*, 4(1), 132-149. <https://doi.org/10.1522/rhe.v4i1.975>

Boudreau, M., Hébert, M.-H., Jacob, E., Paquette, A., Bouchard, C. et al. (2021). L'observation et la documentation pédagogique pour soutenir le développement global des enfants. Dans A. Charron, J. Lehrer, M. Boudreau et E. Jacob (dir.), *L'éducation préscolaire au Québec : fondement théoriques et pédagogiques* (p. 241-259). Presses de l'Université du Québec.

Carr, M. et Lee, W. (2019). *Learning Stories in Practice*. SAGE.

Carr, M. et Lee, W. (2012). *Learning Stories: Constructing Learner Identities in Early Education*. SAGE.

Carr, V. et Luken, E. (2014). Playscapes: A pedagogical paradigm for play and learning, *International Journal of Play*, 3(1), 69-83. <https://doi.org/10.1080/21594937.2013.871965>.

Cook, D. T. (2017). Whose play? Children, play and consumption. Dans L. Brooker, M. Blaise et S. Edwards (dir.), *The SAGE Handbook of play and learning in early childhood* (p. 283-297). Sage publications Inc.

Dahlberg, G. et Elfström, I. (2025). Pedagogical Documentation: A Key for Change and Transformation. *Journal of Childhood Studies*, 50(2), 4-19. <https://doi.org/10.18357/jcs202522560>

Desgagné, S. (2001). La recherche collaborative : nouvelle dynamique de recherche en éducation. Dans M. Anadón (dir.), *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation* (p. 51-76). Presses de l'Université Laval.

De Sousa, J. (2022). The plural uses of pedagogical documentation in Pedagogy-in Participation. *European Early Childhood Education Research Journal*, 30(2), 184-199. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2022.2046833>

Devi, A., Fler, M. et Liang Li, L. (2018). We set up a small world: preschool teachers' involvement in children's imaginative play. *International Journal of Early Years Education*, 26(3), 295-311. <https://doi.org/10.1080/09669760.2018.1452720>.

Einarsdottir, J. (2017). Children's perspectives on play. Dans L. Brooker, M. Blaise et S. Edwards (dir.), *The SAGE Handbook of play and learning in early childhood* (p. 319-329). Sage publications Inc.

Fler, 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>

Horincq Detournay, R. et Guillemette, F. (2022). L'entretien d'explicitation comme pilier dans la relation mentorale. *Enjeux et société*, 9(2), 96-119. <https://doi.org/10.7202/1092842ar>

Howard, J., Jenvey, V. et Hill, C. (2006). Children's categorisation of play and learning based on social context. *Early Child Development and Care*, 176(3-4), 379-393. <https://doi.org/10.1080/03004430500063804>

Ivrendi, A. (2020). Early childhood teachers' roles in free play. *Early Years*, 40(3), 273-286. <https://doi.org/10.1080/09575146.2017.1403416>

Jacob, E., Charron, A. et Couture, C. (2021). La recherche collaborative. Dans J. Lehrer, N. Bigras, A. Charron et I. Laurin (dir.), *La recherche en éducation à la petite enfance : origines, méthodes et applications* (p. 431-457). Presses de l'Université du Québec.

Jacob, E., Charron, A. et Lehrer, A. (2024). La documentation pédagogique comme support aux apprentissages réalisés lors des jeux libres et à la pratique réflexive d'une enseignante. *Revue de recherches en littérature médiatique multimodale*, 19, 7-35. <https://doi.org/10.7202/1112426ar>

Jacob, E., Charron, A., Lehrer, J. et Paquet, A. (2021). *Documentation pédagogique sur les situations d'apprentissage et empruntées ou issues du jeu et les expériences des enfants : recherche collaborative en contexte d'éducation préscolaire*. Consortium régional de recherche en éducation (CRRE), Centre de services scolaire des Rives-du-Saguenay (CSSRDS). https://constellation.uqac.ca/id/eprint/7877/1/Rapport%20de%20recherche_CRRE_ISBN.pdf

Jones, É. et Reynolds, G. (2011). *The play's the thing : Teachers' roles in children's play* (2^e éd.). Teachers College Press.

Johnson, J. E., Christie, J. F. et Wardle, F. (2005). *Play, development, and early education*. Pearson/Allyn and Bacon.

Landry, S., Point, M. et Jacob, E. (2021). Le jeu chez l'enfant de 4 à 6 ans. Dans A. Charron, J. Lehrer, M. Boudreau et E. Jacob (dir.), *L'éducation préscolaire au Québec : fondements théoriques et pédagogiques* (p. 79-98). Presses de l'Université du Québec.

Landry, S. et Lemay, L. (2022). Étayer le jeu de l'enfant à l'éducation préscolaire. Dans C. Raby et A. Charron (dir.), *Intervenir à l'éducation préscolaire pour favoriser le développement global de l'enfant* (3^e éd., p. 32-46), Les éditions CEC.

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.

Lenz Taguchi, H. (2010). *Going beyond the theory/practice divide in early childhood education: Introducing an intra-activity pedagogy*. Routledge.

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

Marinova, K. (2014). *L'intervention éducative au préscolaire*. Presses de l'Université du Québec.

Merewether, J. (2018). Listening to young children outdoors with pedagogical documentation. *International Journal of Early Years Education*, 26(3), 259-277. <https://doi.org/10.1080/09669760.2017.1421525>

Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ] (2023). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire. Enseignement primaire*. Gouvernement du Québec.

Paillé, P. et Muchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (4^e éd.). Armand Colin.

Provencher, S. et Bouchard, C. (2019). Observer le développement global de chaque enfant. Dans C. Bouchard (dir.), *Le développement global de l'enfant de 0 à 6 ans en contextes éducatifs* (2^e éd., p. 443-465). Presses de l'Université du Québec.

Rintakorpi, K. (2016). Documenting with early childhood education teachers : pedagogical documentation as a tool for developing early childhood pedagogy and practices, *Early Years*, 36(4), 399-412, <https://doi.org/10.1080/09575146.2016.1145628>.

Ryan, S. et Northey-Berg, K. (2017). Professional preparation for a pedagogy of play. Dans L. Brooker, M. Blaise et S. Edwards (dir.), *The SAGE Handbook of play and learning in early childhood* (p. 204-215). Sage publications Inc.

Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/ interprétative. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : ses étapes, ses approches* (p. 123-147). ERPI.

Southcott, L. H. (2015). Learning stories: connecting parents, celebrating success, and valuing children's theories. *Voices of practionners*, 10(1), 34-50. https://www.naeyc.org/sites/default/files/globally-shared/downloads/PDFs/resources/pubs/VOP_Winter%202015-compressed%20file%20%281%29.pdf

Tok, E. (2022). Early childhood teachers' roles in fostering creativity through free play, *International Journal of Early Years Education*, 30(4), 956-968. <https://doi.org/10.1080/09669760.2021.1933919>

Tremblay, M.-M., Roy-Vallières, M. et Jacob, E. (2025). Comprendre l'implication de l'adulte dans le jeu libre pour mieux soutenir le développement de l'enfant. *Pour la petite enfance*, 4(1), 35-41. <https://www.pourlapetiteenfance.ca/vol4-num1>

Vermersch, P. (2019). *L'entretien d'explicitation* (9^e éd.). ESF.

Xu, P., Ritchie, J., Jacob, E., Lehrer, J et Smith-Gilman, S. (2024). Pedagogy of third space in Aotearoa New Zealand: Exploring the Power of Indigenous Culture in Play. *The Critical Social Educator*, 2(1), 9-23. <https://doi.org/10.70707/ncsk11241b>

LES 5 ÉTAPES VERS LE JEU SYMBOLIQUE MATURE

	ÉTAPE 1 (PREMIERS SCRIPTS)	ÉTAPE 2 (RÔLES EN ACTION)	ÉTAPE 3 (RÔLES AVEC RÈGLES ET SCÉNARIOS)	ÉTAPE 4 (RÔLES MATURES, SCÉNARIOS PLANIFIÉS ET ACCESSOIRES SYMBOLIQUES)	ÉTAPE 5 (MISE EN SCÈNE, THÈMES ET RÔLES MULTIPLES)
PLANIFICATION	Absente.	Absente.	Pense au rôle et nomme les actions avant de les jouer	Pense à chaque scène à l'avance et la joue ensuite.	Passe plus de temps à penser aux thèmes, aux scènes et aux rôles complexes qu'à jouer.
RÔLES	Absents.	Absence de règles. Manipule les objets. Choisis un rôle sans forcément le nommer.	Rôles simples avec des règles associées.	Plusieurs rôles complexes.	Plusieurs rôles joués par le même joueur. Plusieurs dialogues et interactions entre les personnages.
ACCESSOIRES	Explore les accessoires.	Manipule les objets et son action devient le rôle.	Requiert des accessoires pour jouer un rôle.	Accessoires du jeu symbolique transformés au besoin. Crée et imagine les objets manquants.	Pas besoin d'accessoires pour jouer un rôle: simule d'avoir l'objet. Un objet peut jouer un rôle.
DURÉE	Absente.	Moins de 10 minutes.	10 à 15 minutes.	Plus de 60 minutes. peut être rejoué sur plusieurs jours avec de l'aide.	Un ou plusieurs jours. Le scénario peut être interrompu et repris.
LANGAGE	Absent ou peu utilisé.	Décrit les actions.	Décrit les rôles et les actions.	Décrit les rôles et les actions. Adapte le langage au personnage joué.	Négocie le scénario, les rôles et les actions. Langage proche de l'écrit et adapté au personnage joué.
SCÉNARIO	Aucun. Peu imiter l'adulte ou suivre ses suggestions.	Scénario simple et répétitif. Peut rajouter des actions en imitant l'adulte ou en suivant ses suggestions.	Scénario familial. Peut intégrer de nouvelles idées.	Série coordonnée de scènes évoluant selon les scènes précédentes et les envies des enfants. Peut décrire l'évolution des scènes, des actions et des rôles.	Série coordonnée de scènes évoluant selon les scènes précédentes et les désirs des enfants. Peut s'inspirer de thèmes provenant de d'histoires, de films, de livres, etc.

Tremblay, M.-M., Jacob, E. et Gilbert, M. (2025). Coconstruire des récits d'apprentissage dans les jeux libres : adopter le rôle de cojoueur pour soutenir le développement des enfants à l'éducation préscolaire. CRNE. UQAC.
Source : Landry et Lemay, 2016, p.26 (adapté de Bodrova et Leong, 2011).

ANNEXE 1

Les stades du jeu symbolique mature

EXEMPLE SUR LA THÉMATIQUE VÉTÉRINAIRE

	ÉTAPE 1 (PREMIERS SCRIPTS)	ÉTAPE 2 (RÔLES EN ACTION)	ÉTAPE 3 (RÔLES AVEC RÈGLES ET SCÉNARIOS)	ÉTAPE 4 (RÔLES MATURES, SCÉNARIOS PLANIFIÉS ET ACCESSOIRES SYMBOLIQUES)	ÉTAPE 5 (MISE EN SCÈNE, THÈMES ET RÔLES MULTIPLES)
PLANIFICATION	Absente.	Absente.	L'enfant décide qu'il veut être le vétérinaire. Il nomme son action : « Je vais écouter le cœur du chien ». Puis, il écoute le cœur du « chien » avec un stéthoscope.	Après avoir examiné l'animal, l'enfant réfléchit à ce que l'animal pourrait avoir comme problème de santé (p. ex., une « fracture » ou une « infection »). Il pense à un traitement adapté avant de le jouer.	L'enfant réfléchit aux particularités de son personnage (son rôle, son titre, sa personnalité). Il envisage l'animal qui viendra se faire soigner (le type d'animal, sa maladie, la cause de sa maladie). Il déplace les objets pour organiser la scène. Il négocie avec les autres joueurs les rôles de chacun.
RÔLES	Absents.	Absence de règles. L'enfant soigne son « animal » (p. ex., il met un bandage à une peluche, il écoute son cœur, etc.).	L'enfant joue le vétérinaire ou le maître de l'« animal » malade.	Les enfants peuvent adopter des rôles plus complexes : l'animal malade, la réceptionniste de la clinique vétérinaire, l'aide-vétérinaire.	Un même enfant joue la réceptionniste de la clinique qui prend l'appel pour le rendez-vous et il joue le vétérinaire qui examine l'animal, ou encore, il prend le rôle d'un pompier, car la clinique est en feu. L'enfant qui joue le vétérinaire et l'enfant qui joue le propriétaire de l'« animal » malade interagissent entre eux.
ACCESSOIRES	L'enfant regarde et manipule les peluches d'animaux dans le coin de jeu symbolique.	En utilisant les instruments de vétérinaire, en réalisant des actions simples, il devient un vétérinaire.	Pour jouer un vétérinaire, l'enfant a besoin d'accessoires concrets en lien avec ce rôle (p. ex., trousse de vétérinaire, blouse de médecin).	L'enfant utilise des mouchoirs pour faire des pansements aux animaux blessés.	L'enfant fait semblant d'administrer un vaccin sans avoir besoin d'une seringue en jouet.
DURÉE	Absente.	Moins de 10 minutes.	10 à 15 minutes.	Plus de 60 minutes. Peut être rejoué sur plusieurs jours avec de l'aide.	Un ou plusieurs jours. Le scénario peut être interrompu et repris par les enfants qui y jouaient.
LANGAGE	Absent ou peu utilisé. Pointe la peluche. Dit le mot « toutou ».	« J'écoute le cœur du chien. » « Je lui met un bandage sur la patte. »	L'enfant peut dire : « Je suis un vétérinaire », « Je soigne les animaux malades », « Je lui donne son vaccin », « J'écoute son cœur ».	L'enfant est le vétérinaire. L'enfant examine un « animal ». Il décrit son action : « Je vois, tu as une petite blessure à la patte ! Je vais te mettre un bandage et te donner des médicaments pour que tu guérisses vite ».	Deux enfants négocient la scène : Enfant 1 (vétérinaire) : « Ok, alors moi, je serai le vétérinaire ! Je vais soigner un chien qui s'est blessé à la patte. Je vois aussi qu'il a une otite ». Enfant 2 (propriétaire de l'animal) : « Je suis le propriétaire du chien. Je vais lui parler pour le rassurer. » Ainsi de suite.
SCÉNARIO	Aucun. Si l'adulte lui propose d'amener son « animal » à la clinique vétérinaire, l'enfant pourrait réaliser cette action.	L'enfant refait toujours les deux mêmes actions (ex., écouter le cœur de l'« animal » et lui mettre un bandage). L'enfant pourrait imiter une nouvelle action proposée par l'adulte (p. ex., administrer un vaccin).	L'animal « est malade » et le vétérinaire (l'enfant) examine l'animal et lui applique un pansement. L'enfant ajoute une prescription d'un médicament pour accélérer la guérison.	L'enfant reçoit un appel pour un animal malade. L'enfant accueille l'animal malade et son propriétaire à la clinique. L'enfant examine l'animal, il le soigne, etc.	L'enfant prend le rôle de Ryder de la pat'patrouille et amène Marcus chez le vétérinaire, parce qu'il s'est blessé pendant une mission. L'enfant 1 (Ryder) décrit au vétérinaire (enfant 2) comment Marcus s'est blessé, l'enfant 2 soigne Marcus, enfant 1 remercie le vétérinaire, etc.

Tremblay, M.-M., Jacob, E. et Gilbert, M. (2025). Coconstruire des récits d'apprentissage dans les jeux libres : adopter le rôle de

ANNEXE 2

Les stades du jeu de construction

 LE JEU DE CONSTRUCTION 					
Le matériel neutre facilite le développement de la créativité. (Tarr, 2001;Thériault et Doucet, 2018). Les formes utilisées, l'emploi de décorations ou encore l'organisation des ensembles construits traduisent l'imagination des enfants. (Thériault et Doucet, 2018).					
Les stades du jeu de construction (Thériault et Doucet, 2018)		Créativité d'un enfant dans les jeux de construction (Ness et Faranga, 2016)		Rôle de l'enseignante.	
Étape 1: manipulation		Flexibilité sur le matériel de jeu de construction utilisé et variété et quantité d'objets qui peuvent être construits.		Observer et écouter.	
Étape 2: empilement et alignement		Originalité de la construction.		Questionner et interpréter.	
Étape 3: techniques du pont		Élaboration de la construction par l'ajout de détails spécifiques et création d'un scénario pour construire.		Proposer du matériel varié et en grande quantité.	
Étape 4: enceintes et espaces clos		Nature abstraite de la construction mais fonctionnelle pour son usage (buts précis).		Laisser du temps.	
Étape 5: univers des décorations		Capacité de se fixer des limites en relation aux principes physiques de la construction.		Privilégier l'imagination, l'élaboration et la concentration.	
Étape 6: inclusion du jeu symbolique		Capacité à créer une image de la construction (à la main ou à l'ordinateur).		Organisation et relations.	

Gilbert, M., Jacob, E. et Tremblay, M.-M. (2025). Coconstruire des récits d'apprentissage dans les jeux libres : adopter le rôle de cojoueuse pour soutenir le développement des enfants à l'éducation préscolaire. CRRE. UQAC.

ANNEXE 3

Affiche

