

INTERVENIR DANS LE JEU SYMBOLIQUE DES ENFANTS D'ÂGE PRÉSCOLAIRE POUR SOUTENIR LEUR DÉVELOPPEMENT LANGAGIER

Roxane Drainville, Ph. D.

roxane.drainville@uqat.ca

Professeure

UER des sciences de l'éducation

Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

Krasimira Marinova, Ph. D.

krasimira.marinova@uqat.ca

Professeure

UER des sciences de l'éducation

Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

Christian Dumais, Ph. D.

christian.dumais@uqtr.ca

Professeur

Département des sciences de l'éducation

Université du Québec à Trois-Rivières

Résumé

Selon Vygotsky, le jeu symbolique est la source principale de développement de l'enfant d'âge préscolaire. De plus, il constitue un contexte favorable à l'apprentissage du langage oral et écrit. Or, les enseignant·es à l'éducation préscolaire interviennent peu dans le jeu symbolique pour soutenir le développement langagier des enfants. Cela pourrait s'expliquer par leur incertitude quant au moment et à la façon de s'impliquer dans le jeu des enfants. Pour répondre à leur questionnement, un outil pédagogique a été élaboré dans le cadre d'une recherche-design en éducation. Cet article présente d'abord comment, au moyen de l'anasynthèse, nous avons créé un organigramme présentant huit interventions à mettre en œuvre dans le jeu symbolique qui prennent appui sur la perspective vygotkienne. Puis, il décrit son utilité selon trois enseignantes à l'éducation préscolaire 4 ans l'ayant testé pendant 10 à 12 semaines. Les données ont été collectées au moyen de verbalisations rétrospectives de l'action, d'entrevues individuelles et d'une entrevue de groupe. Une analyse par questionnement analytique a permis d'identifier les interventions utiles selon les participantes pour soutenir le développement langagier des enfants, de décrire dans quelle mesure l'organigramme a répondu au besoin des enseignant·es, de constater l'intérêt des enfants à utiliser les écrits et à faire des tentatives d'écriture, ainsi que de mettre en lumière les progrès des enfants concernant leur compétence ludique et leur développement langagier. Ces résultats contribuent ainsi à l'avancement des connaissances sur l'opérationnalisation des idées de Vygotsky en éducation, plus précisément concernant le développement langagier et le jeu.

Mots clés : Jeu symbolique, développement langagier, intervention enseignante, éducation préscolaire, perspective vygotkienne.

Abstract

According to Vygotsky, pretend play is the main source of development of kindergarteners. Moreover, it constitutes a favorable context for language development and literacy learning. However, kindergarten teacher involvement in children's pretend play to support their learning do not happen very often. This could be explained by their uncertainties as to when and how to get involved in children's play. Thus, an educational design research was carried out with the aim of developing a pedagogical device based on the Vygotskian perspective. First, this article describes how, with anasynthesis, we created a flowchart presenting eight interventions to be conducted in the pretend play to scaffold children's language development and literacy learning. Second, it presents the usefulness of this tool according to three kindergarten teachers who try it out in their class for 10 to 12 weeks. Data were collected with the think-aloud method, two semi-structured interviews and one focus group. A qualitative analysis allowed to identify the interventions that have proven useful in scaffolding the children's language development and literacy learning, to describe to what extent the flowchart has made it possible to meet the needs of teachers, to highlight the interest of children in using the writing and in doing writing attempts, as well as children's progress in language development, literacy learning and play. These results thus contribute to the advancement of knowledge on the operationalization of Vygotsky's ideas in education, more specifically concerning the development of language, literacy, and play.

Keywords: pretend play, language development, teacher's intervention, kindergarten, Vygotskian perspective.

Note d'auteur

Les résultats présentés dans cet article découlent d'un projet de recherche-design en éducation soutenu par trois bourses : une bourse de doctorat du CRSH, une bourse de doctorat des partenaires MEES et FRQSC dans le cadre des Actions concertées: Programme de recherche sur l'écriture et la lecture (concours 2017-2018) et une bourse aux étudiantes et étudiants en études doctorales en sciences de l'éducation à l'UQAT du MEQ et du décanat à la recherche de l'UQAT.

Toute correspondance concernant cet article doit être adressée à Roxane Drainville (roxane.drainville@uqat.ca).

Le développement du langage à l'âge préscolaire (3 à 7 ans selon la perspective vygotkienne) est un facteur important pour la réussite éducative des enfants (Davies & al., 2016; Romano & al., 2010). En effet, celui-ci est fortement associé à la réussite en lecture, en écriture et en mathématiques en troisième année du primaire (Davies & al., 2016). La perspective théorique vygotkienne et les connaissances issues des recherches (Drainville & al., 2020; Otto, 2019) nous permettent de comprendre aujourd'hui que l'enfant développe sa compétence langagière, à l'oral et à l'écrit, grâce aux interactions sociales qui se produisent dans les différents environnements sociaux qu'il fréquente. L'activité langagière, par ailleurs, « prend naissance dans les besoins, émotions, intérêts du sujet, dans la sphère motivante de la conscience » (Schneuwly, 2008, p. 110). Ainsi, le rôle de l'enseignante ou de l'enseignant à l'éducation préscolaire serait de proposer à l'enfant des occasions lui permettant d'utiliser le langage oral (l'écoute et la parole) et écrit (la lecture, l'écriture, la représentation de signes, de symboles et d'images) afin de comprendre le monde qui l'entoure et de communiquer avec autrui (Gambrell & al., 2011). En effet, comme « la motivation précède l'activité » (Vygotski, 1934/2019, p. 350), l'apprentissage du langage écrit est favorisé par des contextes qui justifient la nécessité de communiquer sous cette forme, c'est-à-dire qu'il faut amener l'enfant vers l'apprentissage d'un langage et non vers l'apprentissage d'un code (les lettres) uniquement (Schneuwly, 2008). Vygotsky (1931/1997) affirmait d'ailleurs que « l'écrit doit avoir du sens pour l'enfant, il doit être suscité par un besoin propre, inclus dans une tâche vivante essentielle pour l'enfant » (p. 145). Il s'avère justement que ces conditions se retrouvent réunies dans le jeu symbolique (Marinova, 2015).

Problématique

Selon plusieurs recherches, le jeu symbolique¹ est une activité qui favorise l'apprentissage du langage oral et écrit chez les enfants d'âge préscolaire (Bouchard, 2020; Dumais & Plessis-Bélaïr, 2017; Marinova, 2015; Pyle & al., 2018; Roskos & Christie, 2013; Weisberg & al., 2013). En effet, le jeu symbolique se distingue d'autres activités puisqu'il amène l'enfant à recourir à la substitution des objets qui consiste à remplacer un objet manquant par un objet substitut (un support matériel ou une désignation verbale) (p. ex., un enfant utilise des billes – objets substitués – pour représenter des diamants – objets manquants) (Marinova, 2014). Cette capacité à détacher le sens de l'objet est le premier pas de l'enfant vers l'apprentissage du langage écrit qui requiert le même exercice cognitif, soit de donner un sens aux symboles écrits (Vygotskij, 1933/2022). L'étude de Pascoe (2021) permet d'ailleurs de constater que les enfants âgés de 3 ans qui réalisaient des substitutions complexes (en utilisant des accessoires abstraits) obtenaient à l'âge de 5 ans un score significativement plus élevé au test d'habiletés en lecture précoce comparativement à leurs pairs de 5 ans qui réalisaient à 3 ans des substitutions moins complexes.

De plus, en jouant, l'enfant s'approprie les actes propres au personnage qu'il interprète en les reproduisant, puis en les approfondissant en fonction de ses expériences (Marinova, 2014). Certains rôles offrent ainsi des occasions à l'enfant d'adopter des comportements de lecteur ou de

¹ Le jeu symbolique correspond au jeu de « faire semblant » (pretend play, make-believe play) dans lequel l'enfant crée une situation imaginaire et interprète un rôle (Bodrova et Leong, 2012). Au Québec, le terme « jeu symbolique » est le plus répandu dans le milieu de pratique, notamment dans le Programme-cycle de l'éducation préscolaire (MEQ, 2021). Nous avons donc opté pour ce terme plutôt que celui du « jeu de faire semblant ». En aucun cas, ce terme ne renvoie à une perspective piagétienne.

scripteur (Dubois & al., 2019). Les résultats de la recherche de Marinova et al. (2019) révèlent quant à eux que plus les enfants ont des habiletés de jeu élevées (p. ex., habileté à substituer, à interpréter un rôle, à planifier des scénarios), plus ils obtiennent des scores élevés aux tests mesurant les connaissances et les habiletés en lien avec le langage écrit (aspect fonctionnel, aspect sonore et aspect conventionnel).

Le jeu symbolique en lui-même n'est toutefois pas suffisant pour favoriser le développement langagier. En effet, des interactions entre l'adulte et les enfants autour de matériel écrit sont nécessaires pour amener les enfants à approfondir leur compréhension et leurs connaissances du langage oral et écrit dans le jeu (Aras, 2016; Booren & al., 2012; Gerde & al., 2015). Or, une métasynthèse portant sur la vision d'enseignant·es intervenant auprès d'enfants âgés de 0 à 6 ans au sujet de l'apprentissage basé sur le jeu (play-based learning) indique entre autres que plusieurs expriment des incertitudes quant au moment et à la façon de s'impliquer dans le jeu des enfants (Bubikova-Moan & al., 2019).

Au Québec plus précisément, des études ont démontré que les enseignant·es à l'éducation préscolaire interviennent peu dans le jeu symbolique pour soutenir le développement langagier des enfants (Bouchard & al., 2020; Drainville & al., 2021; Thériault, 2008). Ainsi, plusieurs concluent que ces enseignant·es ont besoin de formation et d'outils afin de développer leur compétence à soutenir les apprentissages liés au langage oral et écrit en contexte de jeu symbolique (Bouchard, 2020; Charron, 2022; Drainville & al., 2021; Dumais & Soucy, 2020; Lachapelle, 2020). Il s'avère ainsi pertinent de se demander : Comment aider les enseignant·es à l'éducation préscolaire à soutenir le développement langagier en contexte de jeu symbolique?

Cadre conceptuel

Cette contribution porte sur les concepts de développement langagier et de jeu symbolique. Ces concepts sont présentés en prenant appui sur la perspective vygotkienne que nous avons adoptée.

Le développement langagier

Dans la perspective vygotkienne, le langage est un moyen de communication fondé « sur la compréhension rationnelle et sur la transmission intentionnelle de la pensée et des expériences vécues » (Vygotski, 1934/2019, p. 67). Le langage oral et le langage écrit sont différentes « formes d'actualisation de la langue », soit la forme phonique et graphique (Gadet & Guérin, 2008, p. 22). Ils représentent ainsi « deux faces d'une même compétence à recevoir et produire des discours » (Delcambre, 2011, p. 14). À l'âge préscolaire, l'enfant développe le langage oral dans des situations de dialogue lors desquelles il « négocie » avec son interlocuteur « de manière à rendre l'interaction communicative efficace » (Bruner, 1987, p. 34). Comparativement au langage oral qui est contextualisé, le langage écrit est décontextualisé, c'est-à-dire qu'il ne se déroule pas dans l'« ici » et le « maintenant » puisqu'il y a un délai dans la transmission (distance dans le temps et dans l'espace) entre l'émetteur et le récepteur (Daviault, 2011). L'apprentissage du langage écrit nécessite ainsi un plus haut niveau d'abstraction que le langage oral et exige de l'enfant d'arriver à faire consciemment ce qu'il arrive à faire inconsciemment à l'oral (Gombert, 1991), c'est-à-dire

que « dans le langage écrit, il doit prendre conscience du processus même de l'expression de sa pensée par des mots » (Vygotsky, 1933/2011, p. 154).

Plusieurs habiletés et connaissances composent le développement du langage oral. D'abord, l'enfant donne du sens aux unités sonores de la langue (McLeod, 2019) en percevant des sons de la parole et en en produisant. Cette capacité amène ensuite l'enfant à enrichir progressivement son vocabulaire, soit les mots dont il comprend le sens (Daviault, 2011), et à produire des énoncés de plus en plus complexes (Dumais & al., sous presse). Au fil de ses échanges, l'enfant développe la composante pragmatique du langage, soit son habileté « à utiliser le langage verbal ou non verbal pour communiquer, pour exprimer ses intentions, en tenant compte d'interlocuteurs et de la situation de communication » (Dumais & al., sous presse, p. 9). De plus, l'enfant apprend à structurer ses énoncés de façon cohérente pour produire différentes formes de discours à l'aide de conduites discursives (conduites narrative, descriptive, explicative, argumentative, justificative et prescriptive) (Dumais & al., sous presse). Enfin, l'enfant développe sa capacité à raisonner au moyen du langage oral en utilisant différentes opérations mentales afin de « former une nouvelle conclusion face à une situation, et ce, à partir des informations qui sont à sa disposition » (Duval & Bouchard, 2019, p. 387).

Le développement du langage écrit implique, lui aussi, la construction de diverses connaissances et habiletés par l'enfant. Celles-ci sont d'abord composées des connaissances liées aux fonctions du langage écrit, c'est-à-dire ses utilités dans la vie de tous les jours, telles que « garder en mémoire et organiser des informations; exprimer ses besoins, ses sentiments et ses goûts; s'informer et informer; découvrir, explorer, apprendre et connaître; communiquer avec les autres; créer et imaginer, ainsi qu'agir et faire agir » (Bouchard & al., 2019, p. 349). De plus, il comprend les connaissances liées à l'alphabet, soit le nom, le son et la graphie des lettres (Bouchard & al., 2019). L'enfant découvre également le langage technique de la lecture et de l'écriture (p. ex., les signes de ponctuation, les signes auxiliaires, les espaces entre les mots), ainsi que diverses conventions d'écriture (p. ex., mode de lecture, pagination) (Bouchard & al., 2019). En parallèle, l'enfant développe son habileté à reconnaître instantanément des mots sans effort de décodage en sélectionnant des indices reliés aux lettres (p. ex., lettre initiale, silhouette du mot avec ses hampes et ses jambages) (Montésinos-Gelet, 2007; Otto, 2019).

Le jeu symbolique

Le jeu symbolique est une activité exercée par l'enfant dans laquelle il assume un rôle dans une situation imaginaire qu'il a créée, où il transfère le sens d'objets à d'autres objets qui l'entourent, et dans laquelle il se soumet à des règles d'autolimitation dictées par le scénario et les rôles joués (Elkonin, 2005; Vygotskij, 1933/2022). Selon la perspective vygotkienne, le jeu symbolique crée la zone du développement le plus proche (ZDP) et représente l'activité maîtresse à l'âge préscolaire (Leontiev, 1981/2009), c'est-à-dire qu'il est la source principale de développement de l'enfant (Vygotsky, 1978).

Le jeu symbolique évolue au fur et à mesure que l'enfant développe les différents schémas de construction qui le constituent jusqu'à atteindre une forme développée dite « mature » (Elkonin, 2005). Il existe trois schémas de construction du jeu qui apparaissent successivement et se développent de façon concomitante : le schéma de substitution, le schéma de comportement du rôle et le schéma de scénario commun (Elkonin, 1978; Marinova, 2014). Premièrement, vers 3 ans,

l'enfant développe le schéma de substitution et acquiert ainsi la capacité de substituer, c'est-à-dire d'utiliser « des objets, des actions, des mots et des gens pour représenter quelque chose d'autre » (Bodrova & Leong, 2012, p. 311). Deuxièmement, l'enfant développe le schéma de comportement de rôle et commence à interagir avec les autres joueurs et joueuses dans une situation imaginaire commune (Thompson & Goldstein, 2019), ainsi qu'à reproduire « les actions, le langage et l'expression des émotions associées à un personnage » (Leong & Bodrova, 2012, p. 29). Troisièmement, le dernier schéma est celui du scénario commun. L'enfant est alors en mesure d'organiser le jeu en s'entendant avec les autres sur une intention de jeu, en planifiant ensemble le déroulement des actions et en négociant les interactions qui surviendront (Marinova, 2014; Thompson & Goldstein, 2019). Ces trois schémas « se succèdent, mais ne s'éliminent pas, ce qui signifie que lorsqu'un nouveau schéma apparaît dans l'activité ludique de l'enfant, le ou les schémas déjà établis ne disparaissent pas. Au contraire, ils s'enrichissent, évoluent et s'insèrent dans le nouveau schéma » (Marinova, 2014, p. 46). Le développement progressif des schémas aboutit, vers l'âge de 5 ans, à l'apparition du jeu « mature » caractérisé par « une période de préparation pendant laquelle les enfants discutent et distribuent les rôles, utilisent leur langage pour élaborer un scénario complexe et choisissent ou inventent les objets nécessaires à la réalisation de ce scénario » (Landry & al., 2012, p. 19). C'est cette forme mature du jeu qui agit comme activité maîtresse à l'âge préscolaire et qui crée la ZDP (Bodrova & Leong, 2012).

Objectifs de la recherche

Compte tenu du rôle du jeu symbolique pour le développement des enfants à l'âge préscolaire et son apport à l'apprentissage du langage oral et écrit, ainsi que de l'incertitude des enseignant·es à l'éducation préscolaire envers la façon d'intervenir dans le jeu symbolique pour soutenir le développement du langage des enfants, il s'avère nécessaire de les aider à améliorer leur compétence à le faire. Pour cela, la création d'un dispositif destiné aux enseignant·es à l'éducation préscolaire est une avenue de recherche prometteuse (Bouchard, 2020; Charron & al., 2022). Une recherche doctorale a donc été menée afin d'élaborer et de mettre à l'essai un dispositif pédagogique prenant appui sur la perspective vygotskienne et visant à aider les enseignant·es à l'éducation préscolaire à soutenir le développement langagier des enfants en contexte de jeu symbolique (Drainville, 2023). Cet article fait état d'une partie des résultats de cette recherche dans la mesure où il y est question d'un seul outil inclus dans le dispositif pédagogique élaboré, soit un organigramme des interventions de soutien du développement langagier en contexte de jeu symbolique. Cet article poursuit donc deux objectifs : 1) décrire comment cet outil a été construit et 2) décrire son utilité² tel que perçu par des enseignant·es l'ayant mis à l'essai.

Méthodologie

Dans le cadre des études doctorales de la première auteure de cet article, une recherche-design en éducation (McKenney & Reeves, 2019) a été menée pour développer un dispositif pédagogique. Cette méthode de recherche consiste notamment à créer un artéfact et à expliciter sa conception (Class & Schneider, 2013). Elle implique quatre phases itératives : 1) analyse et

² L'utilité du dispositif est décrite en fonction du fait qu'il permet (ou non) d'atteindre le but visé, soit d'aider les enseignant·es à soutenir le développement langagier des enfants en contexte de jeu symbolique.

exploration du problème concret; 2) design et construction du prototype; 3) évaluation et réflexion; 4) expérimentation et diffusion du dispositif (McKenney & Reeves, 2019). Cet article présente d'abord comment l'organigramme des interventions de soutien du développement langagier en contexte de jeu symbolique a été construit (phase 2) et ensuite, quel est son utilité (phase 3).

Design et construction de l'organigramme

Notre intention était d'élaborer un outil proposant aux enseignant·es des interventions situées dans le jeu symbolique et visant à soutenir le développement langagier des enfants. Pour ce faire, nous avons choisi de recourir à l'anasyntèse, un « processus d'analyse, de synthèse, de modélisation et de simulation développé par les chercheurs et appliqué à la prise de décision ou à la résolution d'un problème dans le domaine de l'éducation » (Silvern, 1980, p. 40). Dans un premier temps, l'anasyntèse consiste à sélectionner un corpus à analyser. Nous avons donc réalisé une recension des écrits afin de trouver des documents de première main (articles scientifiques et professionnels, thèses, mémoires, ouvrages) publiés entre 1990 et 2020³, en français ou en anglais, portant sur les interventions de l'enseignant·e visant à soutenir le jeu symbolique vers sa forme mature et le développement langagier en contexte de jeu symbolique. Les principaux mots-clés utilisés étaient: « adulte/adult », « enseignant/teacher », « soutien/support, guidance », « intervention », « stratégie/strategy », « médiation/mediation », « investissement/involvement », « préscolaire/preschool », « maternelle/kindergarten », « jeu/play », « rôle/role », « émergence de l'écrit/early, emerging, emergent literacy », « vocabulaire/vocabulary », « langage oral /oral language ». La recension s'est poursuivie jusqu'à l'atteinte d'une saturation des données, c'est-à-dire jusqu'à ce que les nouvelles sources trouvées n'apportent plus d'éléments nouveaux. L'ensemble de départ comptait 32 écrits⁴.

Dans un deuxième temps, l'anasyntèse consiste à préanalyser le corpus. Une lecture en survol des textes a permis de constater une dualité dans les interventions: *inside the flow/ outside the flow* (Ashiabi, 2007; Hadley, 2002), *inside the imaginary situation/ outside the imaginary situation* (Fleer, 2015), *inside the play/ outside the play* (Devi & al., 2018), *indirect involvement/ direct involvement* (Loizou, 2016; Trawick-Smith & Dziurgot, 2010). Ce constat nous a amené à créer deux catégories de posture de l'enseignant·e (à l'intérieur du jeu / à l'extérieur du jeu) qui ont permis, dans un troisième temps, de produire une synthèse en regroupant les interventions et les stratégies dégagées du corpus : posture de l'enseignant·e à l'extérieur du jeu symbolique des enfants (conserver son statut d'enseignant·e) et 2) posture de l'enseignant·e à l'intérieur du jeu symbolique des enfants (prendre un rôle dans la situation imaginaire). Nous avons éliminé les rôles, interventions ou stratégies qui ne permettaient ni de soutenir les habiletés de jeu des enfants ni leur développement langagier (p. ex., le rôle d'*interviewer* qui consiste à poser des questions à l'enfant à propos de sujets qui ne concernent pas son jeu alors qu'il joue). Les interventions déconseillées par les auteur·es n'ont également pas été retenues (p. ex., les rôles de directeur et de redirecteur du jeu). Dans un quatrième temps, nous avons produit un prototype : un organigramme (Figure 1) qui représente les interventions retenues et les stratégies permettant de les mettre en

³ Certains documents récents reprenaient des interventions issues d'écrits antérieurs. Nous avons retenu les sources d'origine (de première main) plutôt que celles récentes. De plus, l'anasyntèse a été réalisée en 2020, ce qui explique pourquoi les documents publiés les années suivantes ne sont pas inclus dans le corpus.

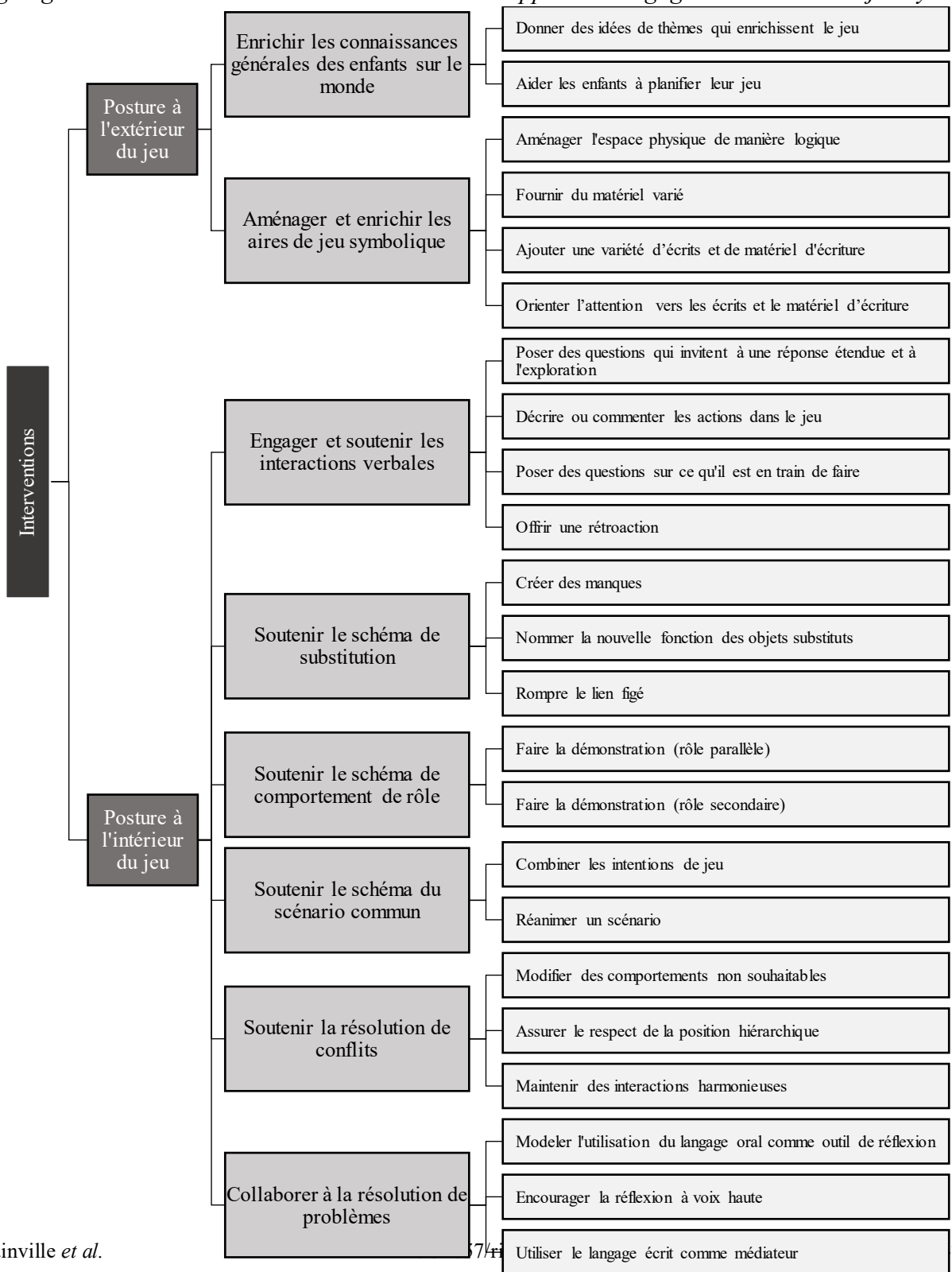
⁴ Ces références sont identifiées dans la bibliographie de cet article. Elles sont précédées d'un astérisque.

œuvre, et ce, en fonction de la posture de l'enseignant·e par rapport au jeu de l'enfant. L'originalité de cet outil réside dans le fait qu'il propose des interventions qui visent à la fois l'évolution du jeu vers sa forme mature et le soutien du développement langagier des enfants, chacun étant au profit de l'autre.

Dans cet organigramme, il est possible de voir que la catégorie « posture à l'extérieur du jeu » regroupe six stratégies sous deux interventions distinctes, soit 1) enrichir les connaissances générales des enfants sur le monde, et 2) aménager et enrichir les aires de jeu symbolique. Pour ce qui est de la catégorie « posture à l'intérieur du jeu », 17 stratégies ont été dégagées et regroupées en 6 interventions : 1) engager et soutenir les interactions verbales; 2) soutenir le schéma de la substitution; 3) soutenir le schéma de comportement de rôle; 4) soutenir le schéma du scénario commun; 5) soutenir la résolution de conflits, 6) collaborer à la résolution de problèmes. Chacune des composantes de cet organigramme est décrite dans la thèse doctorale et des exemples sont présentés pour illustrer les différentes stratégies (Drainville, 2023, p. 372 à 395).

Figure 1.

Organigramme des interventions de soutien du développement langagier en contexte de jeu symbolique



Drainville et al.

Évaluation de l'organigramme et réflexion

Pour évaluer l'utilité de l'organigramme, nous l'avons mis à l'essai dans 3 classes⁵ d'éducation préscolaire 4 ans au Québec, et ce, pendant 10 à 12 semaines⁶ à l'automne 2021. Pour ce faire, les participantes ont reçu l'organigramme sous forme d'affiche accompagné d'un texte présentant ses éléments et fournissant des exemples. Elles ont aussi visionné une formation sous forme de capsule vidéo qui expliquait les différentes postures, interventions et stratégies de l'organigramme. Elles ont ensuite mis les interventions en œuvre lorsqu'une occasion se présentait lors des périodes de jeu quotidienne (posture intérieure) ainsi que lors d'échanges en grand groupe ou en l'absence des enfants en classe (posture extérieure).

Participantes

Au moyen d'un échantillonnage par convenance, nous avons recruté trois enseignantes⁷ qui répondaient aux critères suivants : 1) être titulaire d'une classe de maternelle 4 ans pour une deuxième année scolaire au minimum, 2) éprouver le besoin d'améliorer ses interventions visant à soutenir le développement langagier des enfants en contexte de jeu symbolique, 3) manifester son intérêt et sa motivation à mettre à l'essai l'outil élaboré. Le recrutement s'est réalisé auprès d'enseignantes à la maternelle 4 ans au Québec faisant partie de notre réseau de contacts⁸. Trois enseignantes et les enfants de leur classe ont donc pris part à la mise en œuvre des interventions proposées dans l'organigramme. Les données les concernant sont indiquées dans le Tableau 1.

Tableau 1.

Données concernant les enseignantes et les classes participantes

	Expérience	Contexte de classe
Enseignante A	- 4 ^e année d'expérience à l'éducation préscolaire	- École en milieu urbain, dans la région de la Capitale-Nationale. - 16 enfants
Enseignante B	- 8 ^e année d'expérience à l'éducation préscolaire	- École en milieu urbain, dans la région de la Capitale-Nationale. - 16 enfants
Enseignante C	- 2 ^e année d'expérience à l'éducation préscolaire	- École située en milieu urbain, dans la région de la Montérégie. - 16 enfants

⁵ Dans le cas d'un devis qualitatif de recherche-design en éducation, il est typique d'avoir recours à un petit nombre de participants (Richey & Klein, 2007).

⁶ Une des participantes n'a pu utiliser l'outil pendant deux semaines non consécutives puisqu'elle enseignait à distance en raison de la pandémie de COVID-19.

⁷ Quatre classes ont été recrutées au début de l'étude, mais une enseignante a interrompu sa participation avant d'avoir mis à l'essai l'organigramme.

⁸ Ce réseau comprend les enseignant·es ayant pris part à une étape précédente de notre recherche-design en éducation (Drainville et al., 2020) et les étudiant·es auquel·es nous avons enseigné et qui sont maintenant en poste. Trois conseillères pédagogiques ont également parlé de notre projet aux enseignant·es de leur Centre de services scolaire.

Méthodes de collecte et d'analyse des données

La recherche-design menée était de nature qualitative puisque nous désirions collecter des données sur le vécu des participantes. Pour collecter les données, trois méthodes ont été utilisées : la verbalisation rétrospective de l'action (Oh & Wildemuth, 2017), l'entrevue individuelle semi-dirigée ainsi que l'entrevue de groupe. Ainsi, les enseignantes B et C ont produit sept verbalisations chacune et l'enseignante A en a produit deux⁹. Nous avons réalisé deux entrevues semi-dirigées d'une durée approximative d'une heure par visioconférence avec chaque participante (après 4 semaines et après 9 semaines). Après la période de mise à l'essai, les participantes ont pris part à une entrevue de groupe d'une durée d'environ une heure et demie, par visioconférence.

Les données collectées ont été transcrites afin de procéder à une analyse par questionnement analytique (Paillé & Mucchielli, 2016). Pour formuler des questions qui permettent de décrire l'utilité de l'organigramme, nous avons pris appui sur quatre des indicateurs d'analyse de l'utilité d'un outil didactique présentés dans la grille d'analyse développée par Renaud (2020) afin de « traiter les retours des enseignants qui testent un outil didactique dans un processus de conception continuée dans l'usage » (p. 77). Le premier indicateur « donne accès au jugement des enseignants sur la nature et l'ordre des tâches proposées » (Renaud, 2020, p. 72). Pour cette recherche, il est question des interventions proposées dans une posture intérieure et extérieure au jeu. Le deuxième indicateur touche la pertinence des objectifs poursuivis dans l'outil. Dans notre cas, nous nous intéressons au fait que l'organigramme réponde ou non à l'un des besoins identifiés lors de la phase 1 de cette recherche (Drainville & al., 2021), soit celui de développer des habiletés pour intervenir dans le jeu symbolique afin de soutenir les apprentissages des enfants, dont ceux liés au langage oral et écrit. Le troisième indicateur « fait état de tous les constats réalisés par les professeurs sur l'intérêt manifesté par leurs élèves » (Renaud, 2020, p. 72). Cet indicateur porte ainsi sur l'intérêt des enfants à utiliser les écrits (livres, affiches, étiquettes-mots, etc.) et leur motivation à faire des tentatives d'écriture lors de la mise en œuvre des interventions de l'organigramme. Le quatrième indicateur concerne les progrès constatés, soit des « résultats tangibles, c'est-à-dire observables et communicables » (Renaud, 2020, p. 73). Notre recherche-design en éducation étant de nature qualitative, cet indicateur repose sur les constats des participantes au regard du développement langagier des enfants et de l'évolution du jeu symbolique.

Résultats

L'analyse par questionnement analytique a permis de décrire l'utilité de l'organigramme du point de vue des participantes. Dans les prochains paragraphes, les résultats sont donc présentés en réponse aux questions ayant orientées notre analyse.

Quelles interventions de l'organigramme ont été utiles aux enseignantes pour soutenir le développement du langage et l'évolution du jeu des enfants?

⁹ Des problèmes techniques ont affecté la fréquence des verbalisations de l'action de cette participante.
Drainville *et al.* DOI: 10.51657/ric.v7i1.51835

D'abord, les deux interventions en posture extérieure au jeu symbolique ont permis aux participantes de soutenir la planification du scénario de jeu des enfants, l'enrichissement de leurs rôles ainsi que l'utilisation de l'écriture et de la lecture par les enfants. En effet, l'enseignante B a aidé les enfants à planifier leur jeu en utilisant l'intervention « enrichir les connaissances générales des enfants sur le monde ». Pour ce faire, elle a réalisé avec eux « une ligne du temps pour voir comment ça se passe chez le médecin » en s'inspirant d'un livre lu en classe. Ils ont dressé « des listes pour voir ce qu'on a à faire et ce qu'on a fait la veille pour voir où on repart dans le jeu ». Ainsi, l'enseignante B constate au mois de décembre que « l'écrit structure le jeu ». Grâce à des affiches illustrant les rôles et à des albums jeunesse, les enfants sont en mesure de reprendre leur jeu « où ils étaient rendus la veille » et de « s'approprier l'espèce de ligne du temps... le scénario ». De son côté, l'enseignante C intervient en questionnant les enfants avant leur jeu. Par exemple, elle leur demande : « Qu'est-ce que vous voulez qu'ils fassent vos toutous? Ils ont faim. Ok, bien où est-ce qu'on peut aller chercher de la nourriture? ». L'enseignante A, de son côté, a fait le modelage des rôles lors du rassemblement du matin :

Moi, j'ai fait le médecin, mon ami du jour a fait mon patient. Donc, elle me disait qu'elle faisait de la fièvre. Donc là, on a dit : « quand on fait de la fièvre, qu'est-ce qu'on fait? » Là, on est allé chercher le thermomètre. C'est eux autres qui l'ont nommé. Je l'ai vu après, cet après-midi. Ah là, il y en a une qui l'a réinvesti dans son jeu. Elle a dit « j'ai de la fièvre » et l'autre savait quoi faire. Elle savait d'aller prendre le thermomètre, de dire « on va prendre ta température. »

Toutes les participantes ont également mentionné avoir « aménagé et enrichi les aires de jeu symbolique ». L'enseignante C a augmenté le nombre de jeux symboliques disponibles simultanément dans sa classe : « J'ai mon coin maison, ensuite j'ai fait le coin bibliothécaire, le coin dinosaures, le coin ferme et le coin vétérinaire ». Pour y parvenir malgré l'espace restreint dans sa classe, elle a utilisé un bac par thème. Dans chacun, elle a ajouté des accessoires, mais aussi un cartable contenant des écrits en lien avec le thème du jeu. Par exemple, pour le coin maison, on y retrouvait des images sur « les rôles de la famille » et sur « qu'est-ce qu'on peut faire? [...] Donc l'enfant ouvre le cartable, il le feuillète et va chercher des idées ». Cette enseignante considère qu'il est plus facile de soutenir le développement du langage écrit dans une posture extérieure au jeu, en ajoutant du matériel. Elle raconte :

Quand j'arrive avec de l'écrit dans leur jeu par exemple pour réanimer un scénario, ben on dirait qu'ils sont dans leur jeu et ce n'est pas eux qui l'ont découvert, donc on dirait que ça les intéresse moins. Parce qu'on dirait qu'ils pensent que ça va être une tâche. Mais quand c'est dans la boîte « ah, je ne l'avais pas vu ça hier » ça a un effet de surprise et ça suscite l'intérêt.

De son côté, l'enseignante A a fait des ajouts en s'inspirant de l'orientation du scénario qu'a pris le jeu du chariot du père Noël alors qu'elle était en posture intérieure au jeu. Dans son rôle de renne, elle a demandé à l'enfant jouant le père Noël dans quelles villes ils devaient se rendre pour distribuer les cadeaux. Elle a ainsi eu l'idée d'ajouter une mappemonde dans l'aire de jeu (elle a donc pris sa posture extérieure pour aller chercher le matériel et l'ajouter).

Les enseignantes A et B ont mentionné qu'intervenir dans une posture intérieure au jeu s'est révélé utile notamment pour « soutenir la résolution de conflits ». L'enseignante B précise que « je les ramène bien plus facilement si, par exemple, je suis le père Noël [...] Puis moi, j'ai plus de plaisir aussi ». Les enseignantes A et C ont également souligné qu'il a été plus facile pour elles d'adopter une posture intérieure au jeu pour soutenir le développement du langage oral plutôt que celui du langage écrit. Elles ont pu « engager et soutenir les interactions verbales avec les enfants » à travers les rôles qu'elles prenaient. L'enseignante A déclare : « pour le langage oral, tout ce qui est parlé, ça vaut vraiment la peine de se mettre dans le personnage parce que ça leur donne des idées. Sinon, ils n'ont pas toujours les mots ».

Dans quelle mesure l'utilisation de l'organigramme a-t-elle permis de développer les habiletés des enseignantes à intervenir en contexte de jeu symbolique pour soutenir le développement langagier?

L'organigramme a répondu au besoin des trois participantes de développer leur habileté à intervenir dans le jeu symbolique pour soutenir le développement langagier des enfants puisqu'il leur propose des interventions qui offrent des idées concrètes à mettre en œuvre. À cet effet, l'enseignante A mentionne que cet outil « permet de donner des idées de comment on peut intervenir dans le jeu ». L'enseignante B affirme qu'il « permet vraiment de nous approprier le monde du jeu. [...] Plusieurs enseignants ne savent pas comment jouer, puis ne savent pas qu'est-ce qu'ils peuvent faire en jeu ».

Les participantes ont également souligné que l'organigramme leur a permis d'apporter des changements dans leur pratique. Pour l'enseignante A, le plus grand changement est « le fait que je joue davantage en posture intérieure ». L'enseignante C, de son côté, a changé sa façon d'intervenir face à un jeu dans lequel trois enfants « ne faisaient que se batailler » avec des tigres, des dinosaures, des ours, etc. Elle a confié que son intervention, auparavant, aurait été de leur demander de changer de jeu. Cette fois, elle a plutôt décidé de partir de leur intérêt et d'essayer de l'enrichir plutôt que d'y mettre fin. Elle raconte les retombées observées après son intervention :

J'ai pris leur intérêt et, avec eux, j'ai essayé de construire un nouveau jeu. Puis, ils ont joué un bon 30 minutes, puis habituellement ces élèves-là, il faut toujours avoir un adulte à côté parce que ça finit toujours en bataille et les intentions de jeu ce n'est jamais clair, donc ça fait beaucoup de conflits [...]. Ensuite, c'est la première fois que Kyle (nom fictif), je l'entendais parler, dans le sens de faire de longues phrases. [...] Se construire un rôle... de comprendre comment jouer avec les autres... C'est la première fois que je voyais ça!

Quels constats d'intérêt, d'attention et de motivation des enfants relatifs à la lecture et à l'écriture les enseignantes ont-elles faits?

Deux participantes ont constaté que les interventions de l'organigramme qu'elles ont mises en œuvre ont eu un effet bénéfique sur l'intérêt des enfants envers les écrits et leur motivation à faire des tentatives d'écriture. D'abord, l'enseignante C affirme qu'encourager les enfants à écrire dans le jeu symbolique, « ça les motive et ils ont moins peur de l'écrit ». Ensuite, l'enseignante B remarque que c'est sa première année de carrière où « les enfants ont envie d'écrire ». Enfin,

l'enseignante A, en décembre, constate plutôt que la motivation des enfants à écrire varie au sein du groupe : « j'ai le tiers que, pour l'instant, ça va un peu décourager. J'en ai une partie qui sont très motivés quand je dis "est-ce qu'on l'écrit?" ».

Quels constats de progrès des enfants les enseignantes ont-elles faits à l'issue de la mise en œuvre des interventions de l'organigramme?

De façon générale, les enseignantes A, B et C considèrent que les enfants de leur classe ont fait des progrès notables relativement à leur développement langagier. Pour se prononcer à ce sujet, les participantes prennent comme élément de comparaison les enfants de leurs groupes des années antérieures. L'enseignante A mentionne : « Je suis sensiblement au même endroit avec des enfants qui sont beaucoup plus jeunes à cause du fait que je joue plus encore ». De son côté, l'enseignante C affirme : « Mes élèves n'ont jamais été aussi forts à ce temps-ci de l'année. Je pense que je ne les amenais pas aussi loin par rapport à l'émergence de l'écrit dans mes années antérieures ». L'enseignante B raconte ceci:

Aujourd'hui, j'étais avec un petit garçon qui depuis deux jours fait juste écrire. Il est entré dans la classe, puis il ne savait pas écrire son nom, puis cet enfant-là n'avait aucun intérêt pour apprendre à écrire son prénom. [...]. Alors que là, il a vu en contexte, la sorcière qui écrit sa recette, il a vu toutes sortes de contextes plus agréables. Là, je pense vraiment à lui parce que ça m'a vraiment émue de voir à quel point il aimait ça envoyer des lettres au père Noël. Mais lui, il est comme... la littératie est arrivée dans sa vie.

Comme le souligne l'enseignante A, il s'avère quand même difficile de déterminer si ce progrès aurait eu lieu sans l'utilisation de l'organigramme, mais celle-ci conclut « qu'il y a une grosse partie qui vient avec, oui, le dispositif puis les interventions ».

En ce qui concerne le développement du langage oral, les trois participantes ont souligné que leurs interventions dans le jeu symbolique ont permis d'enrichir le vocabulaire des enfants. L'enseignante C affirme que « le vocabulaire est plus riche parce qu'il faut qu'ils utilisent le vocabulaire dans différents thèmes, dans différents coins symboliques ». De plus, l'enseignante A souligne que ses interventions dans le jeu soutiennent également l'utilisation du discours narratif : « Je trouve que là, je développe beaucoup l'histoire, ça leur permet de faire des liens, d'avancer... ». Pour sa part, l'enseignante B a observé l'utilisation du discours descriptif et prescriptif (utilisation du langage pour décrire et pour prescrire une marche à suivre) par les enfants alors qu'ils faisaient semblant de préparer des tartes:

Les enfants allophones, ils se faisaient pointer les étapes à faire. On était donc un peu dans le développement du langage quand même, même s'ils sont allophones. Alors qu'il y avait d'autres enfants qui se servaient de l'oral pour faire des pâtisseries et dire les étapes. Ensuite de ça, ils ont décidé de faire beaucoup de saveurs aux tartes. Alors, ils ont nommé les saveurs de tartes et il y avait des mots qu'ils s'approprièrent et un vocabulaire.

En ce qui a trait aux connaissances relatives au langage écrit, les enseignantes B et C ont mentionné que les enfants ont fait des apprentissages au sujet des fonctions de l'écrit.

L'enseignante C souligne par ailleurs que « découvrir les fonctions de l'écrit... c'est vraiment celui-là que j'ai trouvé que ça a vraiment bien progressé. De toutes les années, c'est une de mes meilleures années. La plus belle évolution en si peu de temps ». Les participantes ont également observé l'utilisation de l'écriture et des écrits par les enfants dans leurs jeux symboliques qui a mobilisé leur connaissance du nom et du son des lettres, ainsi que celle de conventions liées au langage écrit. Par exemple, des enfants ont utilisé des prénoms-étiquettes pour identifier le nom et le son des lettres, ou encore des enfants ont placé des affiches de lettres de gauche à droite avec le soutien de leur enseignante.

Les participantes soulignent qu'elles ne sont pas intervenues dans le jeu de manière égale auprès de tous les enfants de leur classe. À ce propos, l'enseignante B raconte qu'elle devait choisir auprès de quels enfants intervenir et partage son constat quant au fait « qu'il y en a que je n'ai pas tant eu l'occasion de les accompagner parce qu'ils n'étaient pas rendus là. » De son côté, l'enseignante A constate que ses interventions peuvent à la fois enrichir le jeu de certains tout en amenant d'autres enfants à décrocher : « Je me rends compte que les petits, mes plus petits qui veulent jouer dans le jeu, ils décrochent. L'histoire est comme rendue à un niveau trop élevé pour eux ». Les enseignantes A et B considèrent donc qu'il est plus facile d'intervenir auprès des enfants qui ont des habiletés langagières et des habiletés de jeu avancées. Au contraire, l'enseignante C remarque qu'elle a davantage été en mesure de soutenir le développement langagier des enfants ayant des habiletés moins avancées : « je pense que ça va vraiment chercher les élèves plus "faibles" que de les amener à aimer l'écrit puis à aimer la lecture puis aller se planifier ». En octobre, elle a remarqué que ses interventions interrompaient le jeu de certains enfants. Puis, avec la poursuite de ses interventions, elle constate qu'ils finissent par accepter ces ajouts dans leur jeu « vu que ce ne sont pas des tâches et que ça vient dans le ludique. [...] Il faut [seulement] trouver leur intérêt ».

Discussion

Cet article avait pour but de présenter comment nous avons créé un outil pédagogique visant à aider les enseignant·es à l'éducation préscolaire à soutenir le développement langagier des enfants en contexte de jeu symbolique et de décrire l'utilité de cet outil. Nous avons ainsi construit un organigramme proposant huit interventions permettant de soutenir le développement langagier des enfants en contexte de jeu symbolique. L'originalité de cet outil pédagogique réside dans le fait qu'il soutient l'évolution du jeu et le développement langagier, chacun étant au profit de l'autre. Ainsi, les interventions rendent l'apprentissage du langage nécessaire à quelque chose du point de vue de l'enfant. Cette façon de travailler conjointement le jeu et le langage, renvoie au postulat vygotkien que « l'écrit doit avoir du sens pour l'enfant, qu'il doit être suscité par un besoin propre, inclus dans une tâche vivante essentielle pour l'enfant » (Vygotsky, 1931/1997, p. 145).

L'organigramme développé s'est révélé utile à plusieurs égards. Premièrement, il a aidé les participantes à améliorer leur habileté à soutenir le développement langagier des enfants en contexte de jeu symbolique. Ce résultat est en cohérence avec le besoin des enseignant·es d'être outillé·es pour savoir quand et comment intervenir dans le jeu symbolique afin de soutenir les apprentissages (Bouchard & al., 2021; Bubikova-Moan & al., 2019) et le développement langagier des enfants (Dumais & Soucy, 2020; Lachapelle, 2020). En effet, selon l'étude de Bouchard (2020), l'opérationnalisation du soutien à offrir aux enfants en contexte de jeu symbolique pour

favoriser le développement du langage oral et écrit demeurerait à ce jour un défi à relever. En effet, grâce à l'utilisation de l'organigramme, les participantes ont adopté plus souvent qu'avant une posture à l'intérieur du jeu et ont ainsi développé leur habileté à soutenir le langage des enfants sans interrompre le déroulement du jeu (Marinova, 2014).

Deuxièmement, les interventions mises en œuvre ont suscité l'intérêt de certains enfants envers les écrits et leur motivation à faire des tentatives d'écriture. En effet, des participantes ont remarqué que des enfants étaient davantage intéressés à utiliser les écrits et craignaient moins de faire des tentatives d'écriture dans le contexte du jeu symbolique. Ce résultat pourrait s'expliquer par le paradoxe du jeu selon lequel « dans le jeu, le comportement se trouve dissocié de (et protégé contre) ses séquences normales » (Bruner, 2011, p. 224). En effet, les actes dans le jeu étant réalisés par un personnage et se déroulant dans une situation imaginaire, les échecs sont « pour faire semblant » et n'affectent pas l'estime personnelle de l'enfant, alors que les réussites sont bien réelles et font vivre à l'enfant la fierté de la découverte (Marinova, 2014).

Troisièmement, les participantes jugent que la mise en œuvre des interventions a favorisé le développement du langage oral, notamment l'acquisition du vocabulaire et l'utilisation de certaines conduites discursives, ainsi que celui du langage écrit, plus particulièrement la connaissance des fonctions de l'écrit, du nom et du son des lettres, ainsi que des conventions de l'écrit. En effet, les enseignantes ont utilisé l'écrit dans le jeu pour aider les enfants à choisir leurs rôles et à planifier leurs scénarios, ce qui a permis de concilier les intérêts des enfants et les intérêts éducatifs des enseignant·es, comme recommandé par Clerc-Georgy (2018). Ainsi, un des atouts importants de notre organigramme est d'avoir amené les participantes à constater la pertinence d'intervenir dans le jeu pour soutenir le développement langagier et les effets positifs de ces interventions.

Conclusion

L'organigramme des interventions que nous avons élaboré contribue à répondre au besoin identifié chez les enseignant·es à l'éducation préscolaire de développer des habiletés pour intervenir dans le jeu symbolique afin de soutenir les apprentissages liés au langage oral et écrit. Ainsi, cet outil pédagogique pourrait être réinvesti dans la formation initiale et continue des enseignant·es à l'éducation préscolaire afin de contribuer à la mise en œuvre de pratiques de soutien du langage oral et écrit en contexte de jeu symbolique. Sur le plan théorique, les résultats de cet article contribuent à l'avancement des connaissances en ce qui a trait à l'opérationnalisation des idées de Vygotsky dans la pratique éducative, plus précisément en ce qui concerne le développement langagier et le jeu.

Il importe de souligner que les résultats de cette recherche ne permettent pas de connaître les effets de l'utilisation de l'outil pédagogique. En effet, la recherche-design en éducation comporte un total de quatre phases et nous n'avons réalisé que les trois premières jusqu'à présent. Pour l'instant, les progrès constatés chez les enfants par les participantes relèvent d'un jugement personnel et ne sont pas généralisables, ce qui constitue une limite. De plus, seules trois enseignantes ont participé à cette recherche. Il sera donc nécessaire de mener une recherche ultérieure afin d'évaluer, à l'aide d'un devis quantitatif et d'un plus vaste échantillon, les effets produits par la mise en œuvre des interventions pédagogiques proposées dans l'organigramme sur les connaissances et les pratiques enseignantes, de même que sur les habiletés de jeu des enfants et leur développement langagier.

Références

- Aras, S. (2016). Free play in early childhood education: a phenomenological study. *Early Child Development and Care*, 186(7), 1173-1184. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1083558>
- *Ashiabi, G. S. (2007). Play in the preschool classroom: Its socioemotional significance and the teacher's role in play. *Early Childhood Education Journal*, 35(2), 199-207. <https://doi.org/10.1007/s10643-007-0165-8>
- *Banerjee, R., Alsalman, A. et Alqafari, S. (2015). Supporting sociodramatic play in preschools to promote language and literacy skills of English language learners. *Early Childhood Education Journal*, 44(4), 299-305. <https://doi.org/10.1007/s10643-015-0715-4>
- *Bodrova, E. et Leong, D. (2012). *Les outils de la pensée*. Presses de l'Université du Québec.
- Booren, L. M., Downer, J. T. et Vitiello, V. E. (2012). Observations of children's interactions with teachers, peers, and tasks across preschool classroom activity settings. *Early Education & Development*, 23(4), 517-538. <https://doi.org/10.1080/10409289.2010.548767>
- Bouchard, C. (2020). *Mise en place d'un dispositif de développement professionnel auprès d'enseignants(es) en maternelle 5 ans afin de favoriser le soutien du développement du langage oral et écrit des enfants en situation de jeu symbolique*. <https://frq.gouv.qc.ca/histoire-et-rapport/mise-en-place-dun-dispositif-de-developpement-professionnel-aupres-denseignant-ses-en-maternelle-5-ans-afin-de-favoriser-le-soutien-du-developpement-du-langage-oral-et-ecrit-des-enfants-en-situat/>
- Bouchard, C., Bergeron-Morin, L., Parent, A.-S., Charron, A. et Julien, C. (2020). Soutien du langage oral et de l'émergence de l'écrit des enfants en situation de jeu de faire semblant : un contexte propice, mais peu exploité en maternelle 5 ans. *Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant*, 32(2), 183-193.
- Bouchard, C., Charron, A. et Sylvestre, A. (2019). Des mots pour s'exprimer et entrer dans l'écrit. Dans C. Bouchard (Dir.), *Le développement global de l'enfant de 0 à 6 ans en contextes éducatifs* (2 éd., pp. 337-372). Presses de l'Université du Québec.
- Bouchard, C., Hamel, C. et Viau-Guay, A. (2021). "Je n'osais pas intervenir dans le jeu des enfants." Tensions vécues dans le soutien du jeu symbolique à l'éducation préscolaire. *Revue Préscolaire*, 59(3), 41-45.
- Bruner, J. S. (1987). *Comment les enfants apprennent à parler*. Retz.
- Bruner, J. S. (2011). *Le développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire* (M. Deleau, Ed.). Presses Universitaires de France. <https://www.cairn.info/le-developpement-de-l-enfant--9782130589686.htm>
- Bubikova-Moan, J., Næss Hjetland, H. et Wollscheid, S. (2019). ECE Teachers' views on play-based learning: a systematic review. *European Early Childhood Education Research Journal*, 27(6), 776-800. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/1350293X.2019.1678717>
- Charron, A. (2022). Qualité de l'environnement oral et écrit et qualité des interactions dans des classes de maternelle quatre ans à temps plein en milieu défavorisé : les effets sur le développement du langage oral et écrit des enfants de quatre ans. Fond de recherche du Québec, https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2022/01/03_rapport-de-recherche_2018_lc_210923_charron.pdf

- Charron, A., Bouchard, C., Villeneuve-Lapointe, M. et Parent, A.-S. (2022). Pratiques déclarées d'enseignantes et d'enseignants à l'éducation préscolaire cinq ans en matière de soutien au développement langagier des enfants. *Éducation et francophonie*, 50(1), 1-19. <https://doi.org/https://doi.org/10.7202/1088541ar>
- Class, B. et Schneider, D. (2013). La Recherche Design en Education: vers une nouvelle approche? *Frantice. net*, 7, 5-16.
- Clerc-Georgy, A. (2018). Le jeu à l'articulation entre apprentissage spontané et apprentissage réactif dans les premiers degrés de la scolarité. Dans J.-Y. Rochex, C. Joigneaux et J. Netter (Dir.), *Histoire, culture, développement : questions théoriques, recherches empiriques, 6e séminaire international Vygotski* (pp. 123-135). Université Paris 8.
- *Cloutier, S. (2012). *L'étayage: agir comme guide pour soutenir l'autonomie: pour un enfant à son plein potentiel*. Presses Universitaires du Québec.
- Daviault, D. (2011). *L'émergence et le développement du langage chez l'enfant*. Chenelière éducation.
- Davies, S., Janus, M., Duku, E. et Gaskin, A. (2016). Using the Early Development Instrument to examine cognitive and non-cognitive school readiness and elementary student achievement. *Early Childhood Research Quarterly*, 35, 63-75. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2015.10.002>
- Delcambre, I. (2011). Comment penser les relations oral/écrit dans un cadre scolaire. *Recherches*, 54(1), 7-15.
- *Devi, A., Fleer, M. et Li, L. (2018). 'We set up a small world': preschool teachers' involvement in children's imaginative play. *International Journal of Early Years Education*, 26(3), 295-311. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/09669760.2018.1452720>
- Drainville, R. (2023). *Élaboration et mise à l'essai d'un dispositif pédagogique reposant sur la perspective vygotkienne: Soutenir l'émergence de l'écrit des enfants à l'éducation préscolaire en contexte de jeu symbolique* [Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal et Université du Québec en Abitibi-Témisamingue].
- Drainville, R., Dumais, C. et Marinova, K. (2020). Apprentissage du langage écrit à l'éducation préscolaire : survol des approches éducatives et des perspectives théoriques de 1920 à 2020. *Revue internationale de communication et socialisation*, 7(1-2), 53-74. https://www.revuerics.com/wp-content/uploads/2021/07/RICS_2020-Vol-7-1_-_Drainville-et-al-Apprentissage-du-langage-e%CC%81crit-14-11-2020.pdf
- Drainville, R., Dumais, C. et Marinova, K. (2021). Étude netnographique des pratiques et des besoins partagés au sein d'une communauté virtuelle d'enseignant·e·s à la maternelle 4 ans concernant le soutien de l'émergence de l'écrit et l'exploitation du potentiel pédagogique du jeu symbolique. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 23(2), 127-149. <https://doi.org/10.7202/1085366ar>
- Dubois, J., Boudreau, M. et Beaudoin, I. (2019). Pratiques d'enseignantes de maternelle 5 ans à l'égard de l'aménagement de centres de littératie pour soutenir l'émergence de l'écrit des enfants. *Canadian Journal for New Scholars in Education/Revue canadienne des jeunes chercheuses et chercheurs en éducation*, 10(1), 150-160.
- Dumais, C. et Plessis-Bélaïr, G. (2017). Le jeu symbolique: contexte de développement du langage oral d'enfants de la maternelle 4 ans et 5 ans en milieu plurilingue et pluriethnique. Dans

- C. Dumais, R. Bergeron, M. Pellerin et C. Lavoie (Dir.), *L'oral et son enseignement: pluralité des contextes linguistique* (pp. 175-200). Peisaj.
- Dumais, C., Point, M. et Stanké, B. (sous presse). Fondements et opportunités du développement du langage de l'enfant de 4 ans et 5 ans à l'éducation préscolaire. Dans C. Beaucher et M. Bloin (Dir.), *L'intervention éducative à l'aune de la diversité et du bien-être*. Presses de l'Université du Québec.
- Dumais, C. et Soucy, E. (2020). Des besoins de formation continue d'enseignantes de la maternelle 4 ans et 5 ans au Québec : constats issus de recherches. *Revue internationale de communication et de socialisation*, 7(1-2), 106-127. https://www.revuerics.com/wp-content/uploads/2021/07/RICS_2020-Vol-7-1_Dumais-et-Soucy-La-maternelle-4-ans-a%CC%80-temps-plein-14-11-2020.pdf
- Duval, S. et Bouchard, C. (2019). Agir et interagir pour comprendre le monde. Dans C. Bouchard (Dir.), *Le développement global de l'enfant de 0 à 6 ans en contextes éducatifs* (pp. 209-255). Presses de l'Université du Québec.
- Elkonin, D. B. (1978). *Psychologija igry [Psychologie du jeu]*. Pedagogika.
- Elkonin, D. B. (2005). The psychology of play. *Journal of Russian & East European Psychology*, 43(1), 11-21.
- *Enz, B. et Christie, J. F. (1-4 décembre, 1993). *Teacher Play Interaction Styles and Their Impact on Children's Oral Language and Literacy Play*. [Conférence] Annual Meeting of the National Reading Conference, Charleston, États-Unis. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED366015.pdf>
- *Fleer, M. (2015). Pedagogical positioning in play—teachers being inside and outside of children's imaginary play. *Early Child Development and Care*, 185(11-12), 1801-1814. <https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1028393>
- Gadet, F. et Guérin, F. (2008). Le couple oral/écrit dans une sociolinguistique à visée didactique. *Le français aujourd'hui*, 162, 21-27. <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2008-3-page-21.htm>
- Gambrell, L. B., Malloy, J. et Mazzoni, S. A. (2011). Evidence-based best practices in comprehensive literacy instruction. Dans L. M. Morrow et L. B. Gambrell (Dir.), *Best practices in literacy instruction* (4 éd., pp. 11-36). Guilford Press.
- Gerde, H. K., Bingham, G. E. et Pendergast, M. L. (2015). Reliability and validity of the Writing Resources and Interactions in Teaching Environments (WRITE) for preschool classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, 31, 34-46. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.12.008>
- Gombert, J.-É. (1991). Le rôle des capacités métalinguistiques dans l'acquisition de la langue écrite. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 3(1), 143-156. <https://doi.org/https://doi.org/10.3406/reper.1991.2023>
- *Gronlund, G. (2010). *Planning for Play, Observation, and Learning in Preschool and Kindergarten*. Redleaf Press.
- *Hadley, E. (2002). Playful disruptions. *Early Years: An International Journal of Research and Development*, 22(1), 9-17. <https://doi.org/10.1080/09575140120111472>
- *Hakkarainen, P., Bredikyte, M., Jakkula, K. et Munter, H. (2013). Adult play guidance and children's play development in a narrative play-world. *European Early Childhood*

- Education Research Journal*, 21(2), 213-225.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1080/1350293X.2013.789189>
- *Ivrendi, A. (2020). Early childhood teachers' roles in free play. *Early Years*, 40(3), 273-286.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1080/09575146.2017.1403416>
- *Jones, E. et Reynolds, G. (2011). *The play's the thing: Teachers' roles in children's play* (2e ed.). Teachers College Press.
- *Kontos, S. (1999). Preschool teachers' talk, roles, and activity settings during free play. *Early Childhood Research Quarterly*, 14(3), 363-382.
[https://doi.org/https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(99\)00016-2](https://doi.org/https://doi.org/10.1016/S0885-2006(99)00016-2)
- achapelle, J. (2020). *Portrait des pratiques déclarées en émergence de l'écrit de nouvelles enseignantes en maternelle 4 ans et 5 ans* Université du Québec à Montréal]. Archipel.
<https://archipel.uqam.ca/14715/>
- Landry, S., Bouchard, C. et Pagé, P. (2012). Place au jeu mature! Le rôle de l'enseignant pour l'évolution du jeu symbolique de l'enfant. *Préscolaire*, 50(2), 15-24.
- *Lemay, L., Bigras, N. et Bouchard, C. (2016). Respecting but not sustaining play: early childhood educators' and home childcare providers' practices that support children's play. *Early Years*, 36(4), 383-398. <https://doi.org/10.1080/09575146.2016.1149453>
- *Lemay, L., Bouchard, C. et Landry, S. (2019). Jouer, apprendre et se développer. In C. Bouchard (Dir.), *Le développement global de l'enfant de 0 à 6 ans en contextes éducatifs* (pp. 36-75). Presses de l'Université du Québec.
- Leong, D. J. et Bodrova, E. (2012). Assessing and scaffolding: Make-believe play. *NAEYC Young Children*, 67(1), 28-34.
https://kindergartenab.weebly.com/uploads/3/8/4/0/38404499/assessing_and_scaffolding_make-believe_play.pdf
- Leontiev, A. A. (1981/2009). *The development of mind: Problems in the development of mind*. Erythrós Press and Media.
- *Loizou, E. (2016). *Play Skills and Teacher's Involvement (socio-dramatic and imaginative play)*. Series: Informational Brochures in Early Childhood Education.
https://www.researchgate.net/publication/303495511_Teacher_PLAY_Guide
- *Marinova, K. (2014). *L'intervention éducative au préscolaire: Un modèle de pédagogie du jeu*. Presses de l'Université du Québec.
- Marinova, K. (2015). L'émergence de l'écrit dans le jeu: les apprentissages invisibles, *Revue Préscolaire*, 53(4), 9-13.
- Marinova, K., Dubé, F., Dumais, C., Grégoire, P., Moldoveanu, M., Rajotte, T. et Campbell, B. (2019). *Lire et écrire dans des situations d'apprentissage issues du jeu : construire un savoir partagé, Rapport de recherche programme actions concertées*. FRQSC : Rapport de recherche Programme Actions concertées. <https://frq.gouv.qc.ca/histoire-et-rapport/lire-et-ecrire-dans-des-situations-dapprentissage-issues-du-jeu-construire-un-savoir-partage/>
- *Marinova, K., Dumais, C. et Drainville, R. (2020). L'urgence de jouer. *Revue Préscolaire, Hors série*. https://drive.google.com/file/d/1--N8LK97W-lA8cxmAirIj5JRN1gF-6_7/view?fbclid=IwAR2mienb0Oc2BEbM3pHDcYAi_0ulUjXvzIft7wRnBa1QQHQHDQ5-sQRIV3U

- *Maynes, N., Cantalini-Williams, M. et Guibert, J. (2016). "To Play or Not to Play?" That is NOT the Question! *The International Journal of Holistic Early Learning and Development*, 3, 4-20. <https://ijheld.lakeheadu.ca/article/view/1442/791>
- *McInnes, K., Howard, J., Miles, G. et Crowley, K. (2011). Differences in practitioners' understanding of play and how this influences pedagogy and children's perceptions of play. *Early Years*, 31(2), 121-133. <https://doi.org/10.1080/09575146.2011.572870>
- McKenney, S. et Reeves, T. C. (2019). *Conducting educational design research*. Routledge.
- McLeod, A. (2019). Des premiers sons aux premiers sons dans les mots. Dans S. Kern (Dir.), *Le développement du langage chez le jeune enfant: théorie, clinique, pratique* (pp. 67-84). DeBoeck Supérieur.
- Montésinos-Gelet, I. (2007). Les préoccupations du jeune scripteur et le développement des compétences langagières à l'écrit. Dans A.-M. Dionne et M.-J. Berger (Dirs.), *Les littératies: perspectives linguistique, familiale et culturelle* (pp. 35-54). Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- *Neuman, S. B. et Roskos, K. (1993). Access to print for children of poverty: Differential effects of adult mediation and literacy-enriched play settings on environmental and functional print tasks. *American Educational Research Journal*, 30(1), 95-122. <https://doi.org/https://doi.org/10.3102%2F00028312030001095>
- Oh, S. et Wildemuth, B. M. (2017). Think-aloud protocols. In B. Wildemuth (Dir.), *Applications of social research methods to questions in information and library science* (2 ed., pp. 198-208). Librairies Unlimited.
- Otto, B. (2019). *Literacy Development in Early Childhood: Reflective Teaching for Birth to Age Eight* (2^e éd.). Waveland Press.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (4^e éd.). Armand Colin.
- *Parent, A.-S. et Bouchard, C. (2020). Pratiques enseignantes pour soutenir le langage oral des enfants selon les contextes de classe à l'éducation préscolaire 5 ans. *Initio*, 8(1), 37-55. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02955343v2/document>
- Pascoe, P. (2021). *Peers, Props & Play: Complexity of Pretend Play and Early Academic Skills*, [Thèse de doctorat, Trent University]. <https://digitalcollections.trentu.ca/objects/etd-986>
- *Peterson, S. S. et Greenberg, J. (2017). Teacher Intervention to Support Oral Language and Literacy in Dramatic Play Contexts. *Texas Journal of Literacy Education*, 5(1), 10-23. <https://hdl.handle.net/1807/96312>
- *Piasta, S. B., Justice, L. M., Cabell, S. Q., Wiggins, A. K., Turnbull, K. P. et Curenton, S. M. (2012). Impact of professional development on preschool teachers' conversational responsivity and children's linguistic productivity and complexity. *Early Childhood Research Quarterly*, 27(3), 387-400. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2012.01.001>
- *Pyle, A. et Daniells, E. (2017). A continuum of play-based learning: The role of the teacher in play-based pedagogy and the fear of hijacking play. *Early Education and Development*, 28(3), 274-289. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1080/10409289.2016.1220771>
- Pyle, A., Prioletta, J. et Poliszczuk, D. (2018). The Play-Literacy Interface in Full-day Kindergarten Classrooms. *Early Childhood Education Journal*, 46, 117-127. <https://doi.org/10.1007/s10643-017-0852-z>

- Renaud, J. (2020). Évaluer l'utilisabilité, l'utilité et l'acceptabilité d'un outil didactique au cours du processus de conception continuée dans l'usage. *Éducation et didactique*, 14(2), 65-84. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.6756>
- Richey, R. C. et Klein, J. D. (2007). *Design and development research: Methods, Strategies, and Issues*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203826034>
- Romano, E., Babchishin, L., Pagani, L. S. et Kohen, D. (2010). School readiness and later achievement: replication and extension using a nationwide Canadian survey. *Developmental Psychology*, 46(5), 995-1007. <https://doi.org/10.1037/a0018880>
- Roskos, K. et Christie, J. (2013) Gaining Ground in Understanding the Play-Literacy Relationship, *American Journal of Play*, 6(1), 82-97.
- *Saracho, O. N. (2004). Supporting literacy-related play: Roles for teachers of young children. *Early Childhood Education Journal*, 31(3), 201-206. <https://doi.org/https://doi.org/10.1023/B:ECEJ.0000012138.07501.44>
- Schneuwly, B. (2008). *Vygotski, l'école et l'écriture*. Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. https://www.unige.ch/fapse/publications-ssed/index.php/download_file/view/145/214/
- Silvern, L. C. (1980). Anasynthesis revisited: systems engineering in a time of educational lethargy. *Educational Technology*, 20(1), 40-46.
- *Tarman, B. et Tarman, I. (2011). Teachers' Involvement in Children's Play and Social Interaction. *Ilkogretim Online*, 10(1), 325-337. <https://core.ac.uk/download/pdf/230031263.pdf>
- *Thériault, P. (2008). *Savoirs et interventions éducatives d'enseignantes de la maternelle quatre ans en milieux défavorisés concernant le développement de la conscience de l'écrit* [Thèse, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/2000/>
- Thompson, B. N. et Goldstein, T. R. (2019). Disentangling pretend play measurement: Defining the essential elements and developmental progression of pretense. *Developmental Review*, 52, 24-41. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2019.100867>
- *Tongson, E. C. (2014). Teacher's Interaction Styles during Sociodramatic Play that Promote Reading and Writing among Preschoolers. *Social Science Diliman*, 10(2), 56-99. <https://journals.upd.edu.ph/index.php/socialsciencediliman/article/view/4404/3996>
- *Trawick-Smith, J. et Dziurgot, T. (2010). Untangling teacher-child play interactions: Do teacher education and experience influence "Good-Fit" responses to Children's play? *Journal of early childhood teacher education*, 31(2), 106-128. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/10901021003781148>
- Vygotski, L. S. (1934/2019). *Pensée et langage* (F. Sève, Trans.). La Dispute.
- Vygotskij, L. S. (1933/2022). Le jeu et son rôle dans le développement psychologique de l'enfant (I. Leopoldoff Martin, Trans.). Dans B. Schneuwly, I. Leopoldoff Martin et D. N. Henrique Silva (Dirs.), *L.S. Vygotskij : Imagination (textes choisis)* (pp. 41-55). Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/b18754>
- Vygotsky, L.S. (1931/1997), *The History of the Development of Higher Mental Functions* Dans R.W. Rieber (dir.) *The Collected Works of L.S. Vygotski*, vol. 4. New-york: Plenum Press.
- Vygotsky, L. S. (1933/2011). Analyse paidologique du processus pédagogique. Dans F. Yvon et Y. Zinchenko (Dirs.), *Vygotsky, une théorie du développement et de l'éducation* (pp. 139-169). Faculté de psychologie de l'Université d'État de Mouscou Lomonossov MGU.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher mental process*. Harvard University Press. (1930-1933 et 1935)

*Wasik, B. A. et Jacobi-Vessels, J. L. (2017). Word play: Scaffolding language development through child-directed play. *Early Childhood Education Journal*, 45(6), 769-776. <https://doi.org/10.1007/s10643-016-0827-5>

*Weisberg, D. S., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M., Kittredge, A. K. et Klahr, D. (2016). Guided play: Principles and practices. *Current Directions in Psychological Science*, 25(3), 177-182. <https://doi.org/10.1177/0963721416645512>

Weisberg, D.S., Zosh, J.M. et Golinkoff, R.M. (2013) Talking it up: Play, language development, and the role of adult support, *American Journal of Play*, 6(1), 39-54.