

Revue Éducation & Formation

Analyse de dispositifs pour soutenir les apprentissages fondateurs de la scolarité dès la maternelle

N° e-321

Juillet 2024

Coordinateur.trice du numéro thématique :
Sylvie Vanlint Muguerza Bencoechea & Gabriel Kappeler
Haute Ecole Pédagogique de Lausanne - HEPL (Suisse)

Éditeur : De Lièvre, Bruno

Éducation & Formation – e-321, Juin - 2024

Publié avec l'aide financière du Fonds de la Recherche Scientifique - FNRS et avec l'appui de
l'Administration générale de la Recherche scientifique. Service général du pilotage du système éducatif

© Revue Éducation & Formation, e-321, Juin 2024

<http://revueeducationformation.be/>

ISSN 2032-8184

Prof. B. De Lièvre, éditeur

Service d'Ingénierie Pédagogique et du Numérique éducatif

Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation

Université de Mons – Belgique

Table des matières

Éditorial – Renforcer les fondements de l'éducation dès la maternelle : perspectives innovantes.....	5
Bruno De Lièvre, <i>Université de Mons (Belgique)</i>	
Numéro thématique – Analyse de dispositifs pour soutenir les apprentissages fondateurs de la scolarité dès la maternelle	
Introduction : Analyse de dispositifs pour soutenir les apprentissages fondateurs de la scolarité dès la maternelle.....	9
Sylvie Vanlint Muguerza & Gabriel Kappeler <i>Haute École Pédagogique de Lausanne - HEPL (Suisse)</i>	
Quand la pandémie révèle le poids des dispositifs.....	15
Elsa Roland*, Amina Talhaoui* & Sylvie Vanlint Muguerza **, <i>Université Libre de Bruxelles (Belgique)* - Haute-Ecole Pédagogique de Lausanne (Suisse)**</i>	
Former des enseignantes à une didactique du jeu : Un dispositif de formation continue inspiré des Lessons Studies.....	27
Anne Clerc-Georgy*, Isabelle Truffer Moreau* & Sylvie Richard** et***, <i>Haute École Pédagogique du Canton de Vaud* - Haute École Pédagogique du Canton du Valais** Université de Genève*** (Suisse)</i>	
Collectif d'apprentissage de l'entrée dans l'écrit ou vivre l'expérience d'être transporté dans un univers inconnu.....	41
Béatrice Maire Sardi, Gabriel Kappeler & Daniel Martin, <i>Haute École Pédagogique de Lausanne - HEPL (Suisse)</i>	
La perspective des enfants de 5 ans sur le jeu de faire-semblant et l'apprentissage.....	55
Linda Amrar*** & Anne Clerc-Georgy*, <i>Haute Ecole Pédagogique du Canton de Vaud* - Université de Genève** (Suisse)</i>	
Particularités de l'enseignement préscolaire : les implications pour mesurer les connaissances des enseignants.....	65
Yannick Lonhay & Annick Fagnant, <i>Université de Liège (Belgique)</i>	
Perception des parents à l'égard de l'expérience vécue par leur enfant en éducation par la nature.....	85
Caroline Bouchard* - **, Michèle Leboeuf***, Camille Lévesque-Desrosiers*, Émilie McKinnon-Côté* - **, Thomas Plouffe-Leboeuf* et Joanne Lehrer** - **** <i>Université Laval* - Équipe FRQ-SC** - Association québécoise des centres de la petite enfance*** - Université du Québec en Outaouais**** (Québec - Canada)</i>	
Connaissances des enseignants quant au développement langagier des enfants de 4 ans.....	101
Lauren Houben*, Caroline Bouchard** & Christelle Maillart*, <i>Université de Liège* (Belgique) – Université Laval** (Québec - Canada)</i>	
Enjeux langagiers et sociaux de lecture d'albums fictionnels.....	113
Camille Lassère-Totchilkine, <i>Université de Bordeaux (France)</i>	
Synthèse et recommandations.....	131
Edith El Khouba, <i>Université de Liège – Wallonie-Bruxelles Enseignement (Belgique)</i>	

Éditorial

Renforcer les fondements de l'éducation dès la maternelle : perspectives innovantes

Bruno De Lièvre
Université de Mons

"Éduquer un enfant, c'est tout d'abord s'éduquer soi-même." — Proverbe africain

Chères lectrices, chers lecteurs,

Nous sommes ravis de vous présenter le numéro e-321 de notre revue *Éducation & Formation*, consacré à l'analyse de dispositifs pour soutenir les apprentissages fondateurs de la scolarité dès la maternelle", coordonné avec expertise par Sylvie Vanlint Mugerza Bencochea et Gabriel Kappeler.

Les premières années de la vie d'un enfant sont déterminantes pour le développement de compétences fondamentales qui influenceront tout son parcours éducatif. Ce numéro spécial regroupe des études qui explorent des dispositifs pédagogiques variés destinés à enrichir ces années formatrices. L'accent est mis sur des thématiques qui reflètent les préoccupations actuelles et les avancées innovantes en éducation préscolaire :

- Développement langagier et entrée dans l'écrit : Une série d'articles se concentre sur la manière dont les environnements éducatifs soutiennent l'acquisition du langage et préparent les enfants à la lecture et à l'écriture. Ces contributions évaluent les approches pédagogiques qui encouragent les enfants à interagir avec le texte de manière engageante et signifiante.
- Rôle du jeu et du socio-émotionnel dans l'apprentissage : Plusieurs études mettent en lumière l'importance du jeu comme vecteur d'apprentissage. Elles démontrent comment le jeu structuré et les interactions sociales à l'école maternelle peuvent former les bases du développement social, émotionnel et cognitif.
- Éducation par la nature et apprentissages expérientiels : L'importance de l'expérience directe avec l'environnement naturel est discutée à travers une recherche qui montre comment l'immersion dans des activités extérieures contribue à une meilleure compréhension du monde par les enfants.
- Perspectives des enfants sur leur propre apprentissage : Un aspect crucial que ce numéro explore est la perspective des enfants eux-mêmes sur leur éducation. Des études portant sur les perceptions des enfants révèlent des insights précieux sur la manière dont ils expérimentent et interprètent leur environnement d'apprentissage.
- Implications des politiques éducatives et formations des enseignants : La formation des enseignants et l'impact des politiques éducatives sur la mise en œuvre de ces dispositifs sont également abordés. Ces articles fournissent une analyse critique des stratégies actuelles et proposent des voies d'amélioration pour une formation plus efficace des professionnels de l'éducation préscolaire.

Ce numéro thématique vise à ouvrir un dialogue sur l'efficacité et les défis des différents dispositifs d'apprentissage préscolaire, en fournissant une base de réflexion pour les praticiens, les décideurs et les chercheurs. Les articles sélectionnés incitent à une réévaluation continue des méthodes éducatives, soulignant la nécessité d'une approche adaptée et réfléchie dès les premières étapes de l'éducation.

Nous espérons que ce numéro enrichira votre compréhension des dynamiques complexes à l'œuvre dans l'éducation des jeunes enfants et inspirera de nouvelles réflexions et pratiques pédagogiques.

Cordialement.

Bonne lecture à toutes et à tous,

Pour la Revue *Éducation & Formation*,

Bruno De Lièvre

**Revue
Éducation & Formation**

**Analyse de dispositifs pour soutenir les apprentissages
fondateurs de la scolarité dès la maternelle**

N° e-321

Juin 2024

Introduction

Analyse de dispositifs pour soutenir les apprentissages fondateurs de la scolarité dès la maternelle

Sylvie Vanlint Muguerza & Gabriel Kappeler

HEPL

Avenue de Cour, 33

CH-1007 Lausanne

sylvie.vanlint@hepl.ch

gabriel.kappeler@hepl.ch

RÉSUMÉ. *Ce dossier thématique explore les fondamentaux de l'apprentissage tels que le développement du langage, l'entrée dans l'écrit, la construction du nombre et du temps, ainsi que la posture d'élève. Il s'appuie sur les contributions de chercheurs de divers contextes francophones (Belgique, Canada, France, Suisse). Les différents articles traitent de la dichotomie entre une éducation axée sur l'épanouissement personnel et une éducation plus formalisée basée sur des savoirs disciplinaires, suggérant une voie médiane qui intègre les deux perspectives pour mieux soutenir le développement de l'enfant. Ils soulèvent l'importance de l'école en tant que cadre institutionnel pour faciliter une transition constructive dans la vie des enfants, sans contraindre leur identité mais en favorisant leur intégration dans un collectif et un projet éducatif. Les articles regroupés discutent de l'efficacité de dispositifs pédagogiques et des conditions qui permettent à ces dispositifs de promouvoir un apprentissage émancipateur. En conclusion, le dossier invite à une réflexion collective sur l'amélioration continue des pratiques pédagogiques pour enrichir l'expérience éducative des jeunes apprenants.*

MOTS-CLÉS (8): *Apprentissages fondamentaux, éducation préscolaire, formation des enseignants, collectif d'apprentissage, jeu de faire-semblant, connaissances pédagogiques de contenu, enjeux langagiers, éducation par la nature,*

La petite enfance constitue une période clé pour favoriser la réussite éducative (Pagani et al., 2011) et la qualité des premiers degrés scolaires est reconnue comme un élément majeur pour soutenir les apprentissages fondamentaux (Sabot et al., 2013). Lors du REF 2019 à Toulouse, un premier symposium s'était intéressé aux pratiques enseignantes et aux apprentissages fondateurs de la scolarité et de la culture. Ces apprentissages nommés fondamentaux par opposition aux apprentissages dits « de base » - « la trinité lire, écrire, compter » sont :

- **Le développement du langage**, voire de tous les langages indispensables à la vie en société - l'oral n'est-il pas le mode de communication le plus répandu ?
- **L'entrée dans l'écrit** ou faire l'expérience « d'être transporté dans un univers inconnu ». ¹ C'est en entrant dans le monde de l'écrit qu'on peut ressentir le plaisir de lire ² ;
- **La construction du nombre**, c'est-à-dire apprendre à utiliser le nombre comme mémoire de la quantité, pour comparer, pour calculer, pour partager ;
- **La construction du temps** pour construire des repères et entrer, de manière réfléchie, dans un nouveau rapport aux temps (à la fois temps de la vie quotidienne (de la classe) et temps biographique (histoire de l'enfant) ;
- **La posture d'élève** car on ne naît pas élève, on le devient dans un processus d'émancipation qui s'actualise dans et par les activités d'apprentissage et dont l'essentiel est qu'il engage l'enfant dans un nouveau rapport au monde, aux autres et à soi-même à travers une posture de questionnement, d'élaboration de réponses avec les autres, d'engagement pour prendre pouvoir sur soi et le monde.

Lors du REF 2022 à Namur (organisé par les Universités de Mons et de Namur) des chercheurs et chercheuses de Belgique, Canada, France et Suisse ont convenu d'analyser, sur la base de recherches empiriques ou théoriques, des dispositifs et des modalités d'enseignement-apprentissage de ces fondamentaux à l'école maternelle dans leurs contextes francophones respectifs. Le soutien aux apprentissages fondamentaux apporté aux enfants des premiers degrés de la scolarité (entre 3 et 7 ans) fait l'objet de nombreux débats souvent alimentés par des conceptions théoriques antagonistes de l'enseignement et de l'apprentissage dans ces degrés. D'un côté, nous avons les tenants d'une école enfantine qui vise presque uniquement à l'épanouissement de l'enfant par le développement de ses compétences affectives, sociales et morales (Thouroude, 1997, p. 41 ; Thouny & Catteau, 2006, p. 63), nous la nommerons la perspective développementale et de l'autre, les partisans d'une école qui instruit quasi uniquement, dès le plus jeune âge, des savoirs disciplinaires en s'inspirant principalement de pratiques pédagogiques issues de l'école primaire, nous la nommerons la perspective scolarisante.

Entre ces deux extrêmes, de nombreuses pratiques semblent en tension. Selon les théories historico-culturelles du développement de l'enfant (travaux de Vygotsky ou de Wallon - pour ne citer que quelques-uns des pionniers), cela n'est pas forcément le cas. Selon ces auteurs en effet, l'école, et plus généralement les institutions culturelles auxquelles ont accès les enfants, peuvent être déterminantes pour l'orientation que peut prendre leur développement.

Ce dossier thématique s'inscrit dans cette troisième voie. Mais pour que l'école puisse être un cadre institutionnel permettant d'articuler la continuité et la rupture qui structurent toute véritable éducation, pour gérer ce passage et que cette **transition** puisse être acceptée et constructive, elle doit faire l'objet d'un travail qui accueille chaque enfant tel qu'il est, sans le contraindre à abdiquer son identité, mais en l'aidant à accepter les règles d'un collectif doté d'un projet propre, de nouveaux modes de fonctionnements et de nouveaux horizons qui permettront de revenir plus riche et plus libre dans l'espace familial et social et non pas être vécue comme une trahison, un arrachement. Le paradoxe de toute rupture est qu'elle ne peut s'inscrire que dans une continuité au risque de n'être qu'une normalisation externe générant sentiment de persécution et/ou repli identitaire³.

¹ Bettelheim Bruno et Zelan Karen, *La lecture et l'enfant*, France Robert Laffont, 2005 (253 p.)

² «Le plaisir n'est que la façon de ressentir, d'exprimer, le fait d'avoir vécu intimement un moment de vie imaginaire paraissant avoir plus de réalité, durant le temps de lecture, que la réalité elle-même. » Poslaniec Christian, *Donner le goût de lire*. Paris De La Martinière Jeunesse, 2010 (256 p.)

C'est donc sous une forme de récit d'aventure que nous vous présentons notre désir commun de penser ensemble comment permettre à chaque enfant de s'engager positivement à l'école. Un rendez-vous manqué pour des raisons de pandémie n'a fait que reporter la rencontre des huit textes issus de contextes et pays différents. Nous sommes originaires de quatre contrées francophones (Bordeaux en France, Bruxelles et Liège en Belgique, Lausanne en Suisse et Québec au Canada), enseignants au début de la scolarité et/ou en formation initiale, psychologues, logopèdes, tous chercheurs engagés dans cette thématique depuis plusieurs années ou plus récemment contaminés et en travail de thèse.

Sur la base de recherches empiriques ou théoriques, les textes proposés se rejoignent par la quête commune d'analyser des dispositifs et modalités d'enseignement-apprentissages par rapport à ce que nous appelons les fondamentaux pour une scolarité réussie c'est-à-dire quand l'école est un cadre institutionnel qui permet d'articuler la continuité et la rupture que constituent tout apprentissage, toute éducation.

Un premier texte **Quand la pandémie révèle le poids des dispositifs** de Talhaoui, Roland et Vanlint-Muguerza propose de s'interroger quant au concept même de dispositif⁴ et aux conditions de son efficacité. A partir de données recueillies à la fois auprès d'élèves de 5 à 8 ans et de professionnels de l'école en Belgique francophone, la question du sens accordé aux dispositifs censés aménager leur travail professionnel pendant la crise sanitaire pour les uns, organiser leurs apprentissages scolaires pour les autres a été interrogée. L'analyse fait apparaître un vécu comparable en termes de contraintes ressenties, des tensions qui convergent vers un ressenti commun d'être prisonniers d'un système. La discussion invitera à se questionner à propos de la posture réflexive qu'il convient d'adopter par rapport à toutes modalités institutionnelles : de la nécessité de s'autoriser à interroger collectivement les dispositifs à l'aune du rapport entre contraintes et bénéfices afin qu'ils permettent à tous un vivre et apprendre ensemble qui vise l'émancipation de l'individu ancré dans un collectif.

Les épisodes auxquels nous vous convions ensuite peuvent se lire selon deux focales. La première focale propose d'une part quatre textes qui portent sur des dispositifs d'enseignement-apprentissage dans l'enseignement supérieur de formation initiale d'enseignants et d'autre part quatre textes qui analysent des dispositifs d'enseignement-apprentissage pour les enfants de 4 à 8 ans.

La seconde focale de lecture présente une articulation autour de quatre disciplines ou thématiques scolaires et permet à trois reprises de faire dialoguer deux textes autour d'une même discipline ou thématique scolaire selon les deux niveaux d'enseignement. Nous vous proposons ici un tissage de ces deux focales :

En ce qui concerne la thématique des apprentissages fondateurs d'une scolarité réussie, deux textes se répondent : **Former des enseignantes à une didactique du jeu : Un dispositif de formation continue inspiré des *Lessons Studies*** d'Clerc-Georgy, Truffer Moreau et Richard expose l'analyse de données récoltées auprès de deux cohortes d'enseignantes des premiers degrés de la scolarité (élèves de 4 à 8 ans) suivant une formation autour du jeu de faire-semblant en classe. Les résultats montrent comment les prises de conscience et les apprentissages, réalisés par les participantes à la formation, articulent les apports théoriques et les observations menées dans les classes. Le rôle central de l'observation en classe est mis en évidence : elle permet de rendre visible ce que les formatrices ont expliqué auparavant et se révèle être un soutien à une expérience que les enseignantes peinent à effectuer seule.

Le texte **Activité collective de l'entrée dans l'écrit : ou vivre l'expérience « d'être transporté dans un univers inconnu »** de Maire Sardi, Kappeler et Martin présente les premiers résultats issus d'une étude longitudinale visant à comprendre comment le collectif d'apprentissage structuré est un levier pour co-construire des savoirs disciplinaires tout en apprenant à apprendre ensemble dans les premiers degrés de la scolarité.

³ Meirieu, Ph. (2008). *Ecole maternelle, école première* », AGEEM, Tarbes, juillet 2008

⁴ Dispositif compris dans le sens général défini par Foucault.

En ce qui concerne la discipline des mathématiques, **La perspective des élèves sur les apprentissages réalisés lors d'une activité de jeu de faire-semblant** de Amrar et Clerc-Georgy porte sur les apprentissages identifiés par des élèves de 5 ans durant l'activité de jeu de faire-semblant et permet d'en identifier trois types tout en insistant sur l'importance que revêt le processus de conscientisation des savoirs explorés durant le jeu de faire-semblant afin que ces activités prennent du sens pour les élèves.

Le texte **Particularités de l'enseignement des mathématiques au niveau préscolaire : les implications pour mesurer les connaissances des enseignants** de Lonhay et Fagnant fait une analyse de différents outils de mesure des connaissances pédagogiques de contenu (PCK – *pedagogical content knowledge*) des enseignants préscolaires dans le domaine des mathématiques. Vu que ces outils s'appuient davantage soit sur une visée développementale, soit une visée scolarisante, l'opportunité d'une voie de conciliation entre les deux extrêmes est envisagée par les auteurs. Leurs investigations veulent prendre en considération le contexte de l'enseignement préscolaire et définir les PCK comme une base de connaissances sur les démarches et les erreurs courantes des enfants, ainsi que des connaissances pour créer des opportunités d'apprentissage qui correspondent aux besoins de chaque enfant.

En ce qui concerne la thématique de l'éducation par la nature (EPN), le texte **Perception des parents à l'égard de l'expérience vécue par leur enfant en éducation par la nature** de Bouchard, Leboeuf, Lévesque-Desrosiers, McKinnon-Côté, Plouffe-Leboeuf et Lehrer étudie les perceptions des parents quant à l'expérience vécue par leur enfant (2 à 5 ans) à l'issue d'une année d'immersion en milieu naturel (boisé, berges, etc.), au sein de son service de garde éducatif. Interrogés à propos du développement global de leur enfant, des défis et contraintes familiales vécues en lien avec l'expérience et le curriculum émergent préconisé, près de 90% des parents déclarent que l'attitude de chercheur·se s'est bonifiée chez leur enfant après une année en EPN. La majorité des parents perçoivent peu ou pas de contraintes ou de défis relatifs à l'expérimentation, notamment sur le plan de la santé et la sécurité. Ces résultats soulèvent l'importance de tenir compte de la perception des parents lorsqu'il s'agit d'adhérer à un projet éducatif comme celui de l'EPN.

La dernière discipline abordée dans le cadre de cette publication est liée au langage. Le texte **Connaissances des enseignants quant au développement langagier des enfants de 4 ans de** Houben, Bouchard et Maillart propose un état des lieux des connaissances des enseignants sur le langage oral vu que de nombreuses recherches ont montré que le niveau des connaissances des enseignants en la matière est fortement lié aux pratiques de soutien mobilisées dans leurs classes. Une enquête par questionnaire dresse un bilan des connaissances des enseignants auprès d'enfants de 4 ans quant au langage oral attendu à cet âge et aux meilleures stratégies à utiliser pour le soutenir. Les résultats encouragent à proposer un contenu de formation ciblé sur les différents domaines langagiers étant donné la mise en évidence de connaissances aléatoires au sein d'un même domaine langagier. Ce travail révèle également l'importance de soutenir une posture réflexive de la part des enseignants quant aux connaissances acquises sur le développement langagier vu le peu d'incertitude face aux réponses données quelle que soit l'exactitude de celles-ci.

Le texte **Enjeux langagiers et sociaux d'un dispositif d'enseignement de compréhension d'albums fictionnels en petite section de maternelle. Exemple d'un groupe de Tout Petits parleurs** de Lassère-Totchilkinne présente un dispositif d'enseignement de la compréhension d'albums fictionnels conduit dans une classe d'élèves d'environ 3 ans. Ce dispositif a la particularité de prendre en compte les interventions initiales des élèves pour les inciter à s'engager dans l'acte de lire, à expérimenter des pratiques partagées de lecteurs afin de, progressivement, se les approprier. Sur base de l'étude de l'activité de l'élève à propos du récit, les enjeux langagiers et sociaux des interactions sont mis en évidence et illustrés grâce aux extraits d'interactions langagières (verbales et gestuelles). L'analyse permet aussi de montrer divers aspects du travail collectif de « compréhension dialoguée » réalisés par ces élèves et une appropriation de nouvelles pratiques langagières et sociales. Les deux textes font écho aux enjeux liés aux pratiques enseignantes liées au soutien du développement langagier des élèves.

La dernière partie présente un texte de clôture qui tente de proposer différents points d'attention pour la formation initiale des enseignants sur base des apports des différentes contributions.

Après ce panorama des nombreux liens possibles entre les différentes contributions que nous vous proposons, il nous reste à vous souhaiter autant de plaisir à lire les articles présentés que nous avons eu à nous rencontrer et travailler ensemble à la réalisation de ce projet.

Quand la pandémie révèle le poids des dispositifs

Elsa Roland*, Amina Talhaoui* & Sylvie Vanlint Mugerza **

* *ULB*

Avenue F.D. Roosevelt, 50
BE.1000 Bruxelles
e.roland@ulb.be
amina.talhaoui@ulb.be

** *HEPL*

Avenue de Cour, 33
CH-1007 Lausanne
sylvie.vanlint@hepl.ch

RÉSUMÉ. Suite à la situation exceptionnelle de la pandémie et de la fermeture des écoles, la notion d'autonomie est apparue comme une balise sur laquelle s'appuyer. En FW-B, elle a été utilisée pour penser des modalités d'enseignement qui assureraient une égalité d'apprentissage pour les élèves mais elle a aussi été préconisée aux équipes éducatives quant aux choix à opérer au niveau de ces modalités. A partir de données recueillies à la fois auprès de professionnels de l'école quant à leur vécu durant la crise sanitaire et d'élèves de 5 à 8 ans quant à leur vécu quotidien, l'analyse fait apparaître un vécu comparable en termes de contraintes. La discussion invitera à s'interroger quant au concept de dispositif et à la posture qu'il convient d'adopter à son propos.

MOTS-CLÉS : crise sanitaire – dispositif - autonomie professionnelle – autonomie des élèves.

1. Introduction

Avec le confinement lié à la pandémie de COVID19 en mars 2020, des difficultés inédites ont jailli, des injonctions à répétitions ont été émises, des questions nouvelles se sont posées dans bien des domaines. Dans le cadre scolaire, la question de ce que peut être une école sans école s'est imposée dès que le lieu, le bâtiment scolaire, a été décrété inaccessible, ce qui a immédiatement bouleversé les modalités relationnelles habituelles. L'école est ce que Foucault (1975) appelle un dispositif disciplinaire c'est-à-dire une organisation sociale hétérogène qui tire sa spécificité du rapport à des règles impersonnelles et qui est inscrite dans une relation de pouvoir : on n'obéit plus à une personne (Vincent et al, 1994) mais à des règles auxquelles sont assujettis tant les élèves que les enseignants, dans un lieu séparé de la vie quotidienne, rythmé par un temps normé et structuré par une foule de signes et de contraintes qui rappellent comment se conduire.

Dans le cadre de cet article, nous identifions puis analysons, d'abord, le vécu de différents acteurs scolaires face aux multiples dispositions liées à la gestion de la crise sanitaire. Les tensions mises en avant par les acteurs-adultes se concentrent autour de leur autonomie professionnelle quand celle-ci est tributaire d'un ensemble hétérogène de discours, de règles, d'aménagements changeants à la suite de la crise sanitaire. Ensuite, nous avons décidé d'interroger les acteurs-élèves à propos de leur vécu scolaire quotidien avec ses incontournables et les marges de manœuvre qu'ils envisagent face à la forme scolaire qu'ils vivent.

Quelles significations les différents acteurs scolaires donnent-ils aux dispositifs censés organiser leur travail professionnel pour les uns, leurs apprentissages scolaires pour les autres ? Quelles multiplicités de sens peut revêtir le terme d'autonomie quand elle est évoquée dans un dispositif institutionnel contraint ? Nous nous inscrivons dans une perspective méthodologique compréhensive critique : en fonction des acteurs et des thématiques, des entretiens, des focus group et des activités d'expression ont été menées en vue d'atteindre les objectifs de compréhension du vécu et d'identification des stratégies mises en place.

2. Présentation

Quand la crise sanitaire a poussé l'école à ne plus être celle que l'on connaissait, une valeur clé s'est distinguée : l'autonomie. En effet, face à la situation¹, les autorités éducatives ont autorisé un travail à domicile considéré comme « balisé ». En FW-B² de Belgique, parmi les garde-fous mis en avant, figure la valorisation d'un travail qui devait pouvoir être réalisé en toute autonomie par l'élève. Cette notion est alors apparue comme une valeur sur laquelle s'appuyer pour penser des modalités d'enseignement qui assureraient une égalité dans les apprentissages en temps de confinement.

Nous soulignons le fait qu'elle a d'ailleurs été doublement préconisée puisque les équipes éducatives ont aussi été invitées à l'adopter dans les choix de modalités d'enseignement. En effet, les établissements scolaires, les équipes enseignantes, les enseignants au sein de leur classe ont été invité à élaborer, en toute autonomie, des solutions qui permettent la continuité de l'instruction tout en respectant les règles de confinement sanitaire. En même temps, l'autonomie est également apparue au centre des préoccupations des enseignants, comme le montrent Ria & Rayou (2020). Beaucoup d'enseignants découvrent à cette occasion qu'il ne suffit pas de donner des consignes, mais qu'il faut aussi organiser de loin l'apprentissage en prenant en compte plusieurs registres (Ria & Rayou, 2020) : le registre cognitif, des procédures intellectuelles requises par les leçons et celui de la culture scolaire, souvent très différente des cultures familiales ; celui de l'identité de l'enfant ou de jeune qui ne se mue pas spontanément et dans la durée en identité d'élève. Beaucoup d'enseignants ont pour cela dépassé leurs rôles ordinaires en apprêtant davantage les savoirs, en aidant les élèves à s'organiser, en montrant le souci qu'ils avaient de leur état de santé et d'esprit.

¹ Selon l'ONU (2020), la pandémie de COVID 19 a provoqué la plus grande perturbation des systèmes éducatifs de l'histoire, dont ont pâti la quasi-totalité des élèves et des enseignants de la planète. En Belgique francophone (FW-B), les cours en présentiel sont suspendus du 13 mars au 3 avril dans un premier temps, puis ces mesures sont prolongées jusqu'au déconfinement progressif du mois de mai 2020. Les élèves sont invités à rejoindre leur domicile. Par contre, la circulaire ministérielle précise que, dans la mesure du possible, les cours seront remplacés par des activités d'apprentissage à distance

² FW-B pour Fédération Wallonie - Bruxelles

Grâce à la situation de crise, nous avons pu analyser, en parallèle, le vécu des adultes face aux injonctions d'autonomie professionnelle encadrées par des dispositifs sanitaires très contraignants et le vécu des élèves lorsqu'on leur demande de réaliser une tâche ou d'apprendre, en toute autonomie. Le contexte exceptionnel a incité chacun à adopter des stratégies révélatrices de bien des phénomènes. Saisir les dimensions et les multiplicités de sens que peut revêtir ce terme d'autonomie mais également son intrication avec les dispositifs institutionnels nous paraît essentiel : L'autonomie, est-ce, comme dans la philosophie socratique, "agir par soi-même, en se dictant ses propres règles de conduite" ? S'agit-il comme dans le mouvement d'Éducation Nouvelle "d'apprendre à apprendre afin d'être autonome dans son parcours d'apprentissage/professionnel" ? Ou renvoie-t-on au fait "d'être à même d'avoir son matériel, de le ranger et de se mettre à la tâche voire d'apprendre seul" ?

Nous avons voulu analyser les tensions que ce concept polysémique souvent valorisé a suscitées au sein d'un corpus d'acteurs du monde scolaire dans ce contexte de dispositif sanitaire contraint.

3. Positionnement méthodologique

Nos rapports au monde, aux réalités humaines et sociales sont changeants et complexes et plus encore en temps de pandémie. Les cadres théoriques classiques, s'ils peuvent apporter un éclairage, ne suffisent plus à comprendre les réalités et à mettre en place des interventions adaptées : la prise en considération de l'expérience des personnes dans la mise en place de pratiques qui les touchent et les concernent devient incontournable afin de tenir compte de la contextualisation et de la diversité des réalités vécues.

La rigueur de notre perspective de recherche repose d'abord sur la prise en compte des singularités individuelles et collectives situées dans des contextes sociaux et économiques ainsi que politiques au sens large. Nous avons donc opté pour une recherche qualitative qui soit de l'ordre de la collaboration et parlerons plus précisément de « recherche avec » (Monceau & Soulière, 2017).

C'est pourquoi nous nous inscrivons dans une perspective méthodologique compréhensive et critique. Plutôt que de « penser sur » les acteurs scolaires, nous souhaitons travailler en collaboration avec les individus concernés afin d'éclairer des réalités diverses et complexes, mais aussi de permettre des partages d'expériences. Cela présuppose une démarche continue de réflexivité critique (Pillow, 2003) qui assure, entre autres, la vigilance vis-à-vis des enjeux de pouvoir liés à la hiérarchisation sociale des statuts des chercheurs et des participants (élèves, enseignants, éducateurs, parents issus, entre autres, de groupes minorisés ou marginalisés).

Les données présentées et analysées dans cet article proviennent de deux collectes de données distinctes. Tout d'abord, une recherche qualitative menée de janvier 2021 à mars 2022 avec des écoles sélectionnées pour atteindre les réalités du paysage de la FW-B³. Plusieurs catégories d'acteurs ont été interrogés : Ainsi, douze enseignants maternels, douze enseignants primaires, onze directions des différents niveaux, réseaux et localisations géographiques ont été rencontrés, en individuel ou en équipe. Plusieurs techniques⁴ ont permis de recueillir également le vécu de 40 élèves d'âge primaire et des entretiens individuels ou collectifs ont été organisés avec 24 familles.

En complément, une autre collecte de données, réalisée de janvier 2022 à mars 2022, s'est focalisée sur les vécus scolaires d'environ 80 élèves de 5 à 8 ans de 3 écoles différentes. Les propos ont été recueillis par les enseignants via plusieurs techniques allant d'entretiens individuels ou collectifs filmés et/ou retranscrits, de dessins individuels avec légende dictée ou présentés oralement par l'enfant, voire présentés et discutés en collectif classe. Les questions portaient essentiellement sur le ressenti et le vécu des enfants par rapport à l'apprentissage et, plus spécialement les apprentissages scolaires tels que proposés en classe.

Notre analyse consiste en une première analyse des données des deux corpus indépendants en termes de tensions ressenties ainsi qu'une comparaison entre les données des deux corpus.

³ Les enseignants qui ont participé à la recherche travaillent dans des établissements officiels subventionnés et libres subventionnés et les ISE (indice soio-économique) respectifs sont de 2, 4, 10 et 14 /20.

⁴ Dès le début du premier confinement, une équipe de chercheurs et d'étudiants de Sciences de l'éducation de l'ULB a lancé une enquête visant à analyser la situation engendrée par la crise sanitaire. Un livret d'activités, en fonction de différentes tranches d'âge a été proposé aux élèves afin de recueillir leurs émotions, leur vécu. Pour plus d'informations : <https://www.ulb.be/fr/l-ulb-et-l-ecole/pandemiealecole>

4. Analyse de la problématique de l'autonomie à travers les données recueillies

La problématique de l'autonomie évoquée par les acteurs en temps de pandémie a été analysée selon quatre tensions issues de l'analyse des données. En effet, il nous est apparu que les propos des différents intervenants étaient assez contradictoires, parfois incompatibles, présentant tous des inconvénients, nous avons alors opté pour une analyse centrée sur ces tensions : les tensions liées à l'autonomie de l'enseignant (vis-à-vis de ses collègues), les tensions relatives à l'autonomie de l'établissement (vis-à-vis des directives/propositions ministérielles), les tensions relatives à l'autonomie des élèves (relations entre élèves/enseignants/familles) et enfin, à travers les données du second corpus, les tensions ressenties par les élèves de 5 à 8 ans interrogés.

4.1 Les tensions liées à l'autonomie de l'enseignant ou, autrement dit, les tensions de la gestion interne

Un premier dilemme est posé : se conformer à l'injonction de fermer les lieux collectifs de l'établissement ou se positionner par rapport à la nécessité de collaborer ? Prendre le temps de se réunir et de réfléchir collectivement en équipe ou se concentrer sur sa matière et ses élèves ?

Si, dans le cadre de notre recherche, l'hétérogénéité des vécus des enseignants et des directions semble être massive, les stratégies formelles et informelles pour pallier les difficultés rencontrées semblent dépendre très fortement du degré de collaboration des équipes avant et pendant la crise sanitaire. A cet égard, de nombreuses recherches ont été menées sur la question de la gouvernance des établissements en temps de crise sanitaire. Les chercheurs soulignent l'impact des pratiques collaboratives datant d'avant la pandémie de Covid-19 sur la gestion de celle-ci dans les écoles et la possibilité de mettre en place des réseaux de soutien face aux difficultés rencontrées (Harris, 2020 ; Durpaire, 2020 ; Huber & Helm, 2020). La collaboration des enseignants est considérée comme vitale pour leur propre développement et celui de l'école (Huber & Ahlgrimm, 2012). En particulier en temps de crise, on peut supposer que les écoles ayant l'habitude de collaborer entre leurs murs seront plus susceptibles de maîtriser les défis actuels comme celui de l'organisation de l'enseignement numérique.

La recherche de Huber & Helm, 2020 met en évidence des corrélations positives significatives entre les déclarations de collaboration et les auto-évaluations concernant la mise en œuvre de formes numériques d'enseignement et d'apprentissage soutiennent cette hypothèse. Ces mêmes chercheurs semblent également montrer que ce sont les directions qui sont les plus sensibles à l'importance des réseaux mutuels de soutien au sein de l'école et à la nécessité des collaborations formelles et informelles entre les enseignants. Quant à l'étude de Tardif et al. (2021) réalisée au Québec et à celle de Cecchini et Dutrévis (2020) menée en Suisse, elles mettent également en lumière cette entraide entre professionnels de l'enseignement pour affronter la crise et négocier le tournant du numérique. En revanche, le rapport français de Bédouchaud et al. (2020) relate le fait que les enseignants ont de manière générale moins collaboré qu'en temps normal. Il apparaît que leurs leçons et leurs activités ont été davantage conçues de façon individuelle qu'à l'accoutumée et qu'ils se sont sentis parfois isolés de leurs collègues du fait de la distance.

Dans notre recherche, les conséquences de la crise sur la cohésion des équipes éducatives en primaire sont apparues de manière moins marquée pour les enseignants des maternelles. Composées de plus gros effectifs, les écoles primaires semblent avoir davantage souffert des effets de la pandémie. Les différentes phases de la crise paraissent avoir touché les équipes d'une manière que certaines qualifient "d'impacts variables", mentionnant une fluctuation des relations en fonction des décisions gouvernementales et des règles en vigueur dans chaque école. Les premières semaines de la pandémie, qui ont engendré la suspension des leçons, ont donné lieu à des dynamiques d'équipes plus soudées, ponctuées d'actions de soutien des uns envers les autres. Ces épisodes de solidarité observés en Belgique francophone ont été suivis d'autres moments qualifiés par les acteurs de « plus tendus ». L'interdiction de réunions en présentiel ainsi que la fermeture des lieux collectifs tels que la salle des professeurs n'ont pas été sans conséquence sur la cohésion des équipes⁵.

⁵ L'analyse du dilemme "collaborer versus se replier sur ses élèves" mis en lumière par notre analyse montre que les écoles qui avaient, par le passé, l'habitude de fonctionner en équipe ont été fortes de ces habiletés pour affronter la pandémie et, notamment, le tournant numérique.

De même, certains enseignants regrettent les interdictions de pouvoir partager des moments informels tous ensemble tels que les repas du midi, les sorties d'équipes, etc. Néanmoins, il semble que la collaboration autour des outils numériques soit davantage de mise qu'au niveau disciplinaire et/ou didactique. Plusieurs intervenants soulignent par exemple le fait que la familiarisation au numérique a pu être possible grâce à certains membres de l'équipe pédagogique, souvent plus jeunes, qui ont donc constitué des moteurs au sein de cette dernière. Des ponts ont ainsi pu se créer entre les différents groupes d'enseignants. Dans d'autres établissements, ce sont les éducateurs qui se sont chargés d'établir les liens entre enseignants (mais bien souvent cela était fait lorsqu'un certain nombre de problèmes s'étaient déjà accumulés).

4.2. Les tensions relatives à l'autonomie des établissements ou, autrement dit, la gestion centrale

Les propos recueillis auprès des directions d'établissement permettent d'identifier un deuxième dilemme : trop de liberté/autonomie ou trop de cadrage menant à une dépossession de son rôle. Au sein même des établissements scolaires, la robustesse ou au contraire la fragilité des organisations sur lesquelles les enseignants s'appuyaient en temps normal et celles renouvelées pendant les périodes de confinement ont joué un rôle déterminant dans le maintien ou non de la continuité pédagogique. Si les directions des établissements scolaires se sont efforcées de restructurer dans les grandes lignes le travail de la communauté éducative, nombre d'enseignants, se sentant très isolés, se sont rattachés à des réseaux et collectifs de travail coupés des instances institutionnelles scolaires, à savoir sur Internet.

Selon Ria et Rayou (2020), le fait que les enseignants aient pris appui sur ces collectifs dématérialisés illustre un manque d'unité et de culture solidaire en France concernant les enjeux éducatifs.

Ainsi, en Belgique, nous nous sommes posé la question de savoir ce qu'il en était en Fédération Wallonie-Bruxelles. Face à la crise sanitaire, les directions interrogées, tout comme les enseignants au niveau de la gestion interne, ont soit considéré qu'elles étaient trop libres, soit au contraire que les prescriptions étaient trop importantes. Les uns se sont sentis très isolés et démunis face au caractère exceptionnel de la situation, quand d'autres au contraire, n'ont cessé de mentionner leur équipe, son soutien, l'entraide comme ce qui leur a permis de traverser les différentes phases de la crise sanitaire.

4.3. Les tensions relatives à l'autonomie des élèves : Les relations entre élèves / enseignants / familles

Le troisième dilemme se pose au niveau de l'autonomie des élèves : les uns impute l'apprentissage de l'autonomie à la responsabilité des familles et les autres à celle de l'école. La question de l'autonomie, vécue de manière très différenciée par les enseignants et par les élèves, a été l'objet de nombreux questionnements dans les établissements scolaires. Concernant l'autonomie en temps de pandémie, 35% des élèves suisses de primaire évoquent la difficulté à planifier leur journée de travail et plus globalement à apprendre seuls chez eux (Cecchini & Dutrévis, 2020). En France, de nombreux élèves ont bien de la peine à organiser et à planifier leur travail ainsi qu'à décoder les consignes données par l'enseignant lorsque l'école a lieu à distance (Bédouchaud et al., 2020).

Dans le corpus de notre recherche, nombreuses sont les directions et les enseignants (de maternelle comme de primaire) pour qui la question des problèmes d'autonomie est majoritairement rattachée à la sphère familiale et rares sont ceux qui se questionnent sur leurs propres pratiques concernant ce type de difficultés. En revanche, les élèves et leurs familles parlent du manque de soutien, de feedback, d'explication de la part de certains enseignants. Par rapport à la problématique de l'autonomie, le sentiment de passivité semble très largement partagé par les élèves et leurs familles rencontrés, comme si la question ne se posait pas, comme si ni les parents, ni les élèves ne se sentaient investis à ce propos, même si nous repérons également très clairement des malentendus en fonction des différents types d'acteurs et au sein d'une même catégorie⁶.

Au sein des recherches menées sur ces questions avant et/ou depuis la crise sanitaire, nombreux sont les auteurs (Lahire, 2001 ; Ria & Rayou, 2020) à préconiser : de nouveaux aménagements de l'espace-temps ; de nouvelles relations entre les enseignants, les élèves et les familles (moins de contrôle, plus de communication et plus de confiance) ; plus de collaboration entre élèves et entre enseignants (afin de vivre à l'école des cultures solidaires) et le fait qu'il ne suffise pas de donner des consignes mais au contraire de penser à l'organisation de l'apprentissage selon plusieurs registres (cognitifs, culturels et identitaires).

⁶ D'autres acteurs scolaires rencontrés (conseillers pédagogiques, CPMS, service d'accrochage, équipe mobile) semblent plus attentifs à la responsabilité des écoles et des enseignants dans le nécessaire accompagnement des élèves vers l'autonomie. Ces derniers pointent également l'effet de la présence ou de l'absence des enseignants pour soutenir les élèves dans leurs apprentissages autonomes.

Les parents et les élèves se sentent-ils réellement autorisés à penser et participer au débat autour des questions telles que : « Peut-on apprendre seulement à l'école ou également dans et avec les familles ? Quels sont les savoirs à enseigner dans le cadre d'une crise sanitaire : ceux "reconnus" dans les programmes ou au contraire ceux qui permettent de comprendre et de transformer le monde expérimenté dans le présent ? »

Face au manque d'informations quant au ressenti vis-à-vis de l'autonomie de la part des élèves, il nous a semblé indispensable de procéder à une autre collecte d'informations afin de recueillir des données.

4.4 Les tensions exprimées par les élèves

Grâce à différentes activités d'expression, quatre enseignantes de trois écoles différentes ont récolté la parole des élèves par rapport à l'apprentissage scolaire, son organisation, les contenus proposés. Nous pouvons rapprocher cette démarche d'une des prescriptions de Lahire (2001) quand il prône de placer les élèves dans des situations de réflexion et de production - création pour instaurer des rapports moins directifs vis-à-vis des élèves. A travers cette récolte de données nous n'interrogeons pas directement le concept d'autonomie mais tentons d'approcher au plus près la perspective de l'élève par rapport au projet scolaire, d'interroger l'élève sur son vécu, ses réflexions par rapport aux contraintes identifiées. Une manière de leur proposer d'être acteur de leur apprentissage. Nous constatons, en tous cas, que les élèves ainsi interrogés ne sont plus du tout dans un rapport de passivité face à leurs apprentissages.

Les activités proposées pour la récolte des données auprès des élèves ont été pensées selon les trois registres soulignés par Ria et Rayou (2020) : le registre cognitif des procédures de l'apprendre en classe, le registre culturel de la différence entre l'apprendre en classe et l'apprendre à la maison et enfin celui du registre identitaire de l'écart entre l'enfant et l'élève à travers leurs fiertés personnelles et les apprentissages qu'ils désirent.

D'autre part, il est intéressant de se rendre compte que la problématique de l'autonomie tant au niveau de la gestion interne (autonomie de l'enseignant) que centrale (autonomie des établissements) présente des similarités entre les propos recueillis auprès des enseignants et des directions d'établissement et ceux des élèves de 5 – 8 ans interrogés.

4.4.1 A propos de la gestion interne : Être seul pendant le travail, c'est pas drôle !

Les enfants de 5 à 8 ans interrogés en 2022 par leurs enseignantes, c'est-à-dire un an après le temps de confinement, expriment, comme un cri du cœur, chez la grande majorité, que le travail individuel est difficile et lourd :

« On ne comprend pas toujours l'exercice que Madame donne »

« C'est pas drôle quand on est seul » ;

« Avec des amis, quelqu'un va t'expliquer et puis je comprends » ;

« Je manque d'un vrai copain en classe » ;

« Avec les autres, on a de l'aide » ;

« C'est difficile tout seul » ;

« C'est mieux d'être ensemble » ;

« Quelqu'un explique et petit à petit on réussit à faire mieux ».

Il semble donc que dans le registre cognitif des procédures de l'apprendre à l'école, la collaboration entre élèves soit considérée par les premiers intéressés comme facilitatrice face aux défis et aux apprentissages scolaires.

Il est intéressant de constater une forme de similitude dans les propos des enseignants et des directions : En effet, les stratégies imaginées pour pallier les difficultés rencontrées semblent dépendre très fortement du degré de collaboration des équipes avant et pendant la crise sanitaire. Quant aux directions, elles semblent les plus sensibles à l'importance des réseaux mutuels de soutien au sein de l'école et à la nécessité des collaborations formelles et informelles entre les enseignants.

Dans le registre culturel, certains s'expriment à propos des différences ressenties entre l'accompagnement à la maison et à l'école :

« À la maison on nous facilite un peu plus la tâche qu'à l'école. » ;

« A l'école quand on fait une dictée ou quelque chose d'important pour notre bulletin on peut avoir des mauvaises conséquences. Alors qu'à la maison si tu fais une dictée ou quelque chose dans le genre tu ne peux pas avoir un mauvais truc, tu peux juste apprendre de tes erreurs. » ;

« À la maison il y a des fois mes parents quand j'ai des fautes ils m'aident. Mais ici à l'école quand j'ai des fautes on me corrige et on me redit de faire.

Beaucoup d'enfants réclament un accompagnement en classe, que ce soit de l'aide de copains, de Madame, voire du Directeur.

« Je voudrais de l'aide de Mme, des autres profs, des amis. »

« Avec les autres, on a de l'aide »

« On peut aider les autres, leur apprendre »

Il semble donc qu'un besoin de relation de confiance et sans trop de contrôle soit plébiscité. Néanmoins, il est intéressant de mettre en évidence que dans les propos des élèves, tout comme dans ceux des enseignants et des directions, une forme de tension apparaît car certains élèves mentionnent :

« À la maison, je suis TB concentrée ; à l'école, je bavarde avec mes amis. »

« J'aimerais que les enfants arrêtent de faire le bruit et que je puisse avoir aussi le casque car les enfants qui font du bruit prennent les casques ».

4.4.2 *A propos de la gestion externe : Plein de règles...*

Il est frappant de constater le poids des prescriptions dans les propos recueillis auprès des élèves. Ainsi, lorsque leur enseignante leur pose la question : « comment apprend-on à l'école ? » :

« On apprend avec Mme en écoutant et respectant »

« Pour apprendre, il faut écouter, pas bavarder et regarder Madame »

« Mme décide comment on fait pour apprendre : sur le tableau, dans les cahiers, avec les doigts. »

« Pour apprendre, il faut pas parler et écouter Madame quand elle parle. »

« À l'école, on apprend les règles »

« Il y a pleins de trucs à l'école, pleins de règles : pas de biscuits, pas de ça et pas de ci. Il y a des choses qui sont autorisées les tartines, les fruits, les choses qui sont bonnes pour la santé et parfois les légumes, des trucs sains. »

Les procédures de l'apprendre en classe (registre cognitif) sont ici soulignées. Mais, une fois encore, les propos font le lien avec le registre culturel :

« À la maison c'est plus relax, à l'école je dois bien m'asseoir. »

« À la maison, on peut apprendre tout ce qu'on veut ; à l'école on apprend ce qu'on nous demande de faire. »

Le registre identitaire est également évoqué :

« Quand on doit écouter les cours ça m'ennuie un peu, ça me fatigue, car je me lève très tôt pour aller à l'école. Le TBI, ça m'intéresse un peu mais parfois ça m'ennuie un peu. »

Au-delà du poids des prescriptions au niveau des savoirs et des règles de l'apprendre en classe, les élèves interrogés soulignent également la pression du temps, importante contrainte à leurs yeux :

« Avoir du temps » ;

« Il me manque du temps ;

« On apprend la vitesse » ;

« Parfois j'ai besoin du temps. »

Le rythme imposé ainsi que le poids des procédures de l'apprendre à l'école (écouter, pas parler, bien s'asseoir, sur le tableau, dans les cahiers, ...) semblent lourds pour beaucoup d'élèves. Le cadre, régi à la fois par l'espace, le temps mais également par les règles de fonctionnement de la classe est clairement interrogé par les propos des enfants. Les prescriptions et les multiples modifications de protocoles ont également pesé aux enseignants et aux directions lors de la crise sanitaire mais ce ressenti était en tension, pour d'autres, avec un ressenti d'isolement qui n'est exprimé, par les élèves, qu'à propos du travail individuel.

4.4.3 *A propos des savoirs plébiscités : Des sorties scolaires...*

Les propos des élèves à propos des savoirs sont interprétés selon un registre plus identitaire : il s'agit en fait, des propos des élèves quant aux apprentissages réalisés ou souhaités pour eux-mêmes, autrement dit en tant qu'enfant. Nous les présentons par niveau scolaire en commençant par les élèves d'environ 5 ans qui, en Belgique, ne sont pas encore à l'école primaire⁷.

Les élèves de troisième maternelle (5 ans), dans « le cahier de mes réussites », sont fiers de leurs progrès personnels en dehors du champ scolaire : je monte tout seul dans ma chambre ; je surmonte ma peur des fantômes ; j'ai aidé Papa à faire la cabane ; j'ai bien découpé mes invitations ; je sais bien faire les rails de train. Mais ils ne sont pas uniquement focalisés sur les progrès personnels puisqu'ils rapportent aussi des propos du style : je suis fier de mon frère Xavier (qui vient de naître) ; je suis fière de mon amoureux Théo.

⁷ Obligation scolaire à 5 ans dès septembre 2020 en Belgique

Ils évoquent aussi des réalisations de classe : je suis fier d'avoir bien découpé le poireau ; d'avoir préparé la soupe aux poireaux en classe avec les amis ; j'ai réussi le parcours de psychomotricité ; je suis fière de faire les activités, le calendrier, le livre ; je suis fière d'avoir bien rangé la maison de la classe ; je m'occupe bien de Léo (élève à besoins particuliers en inclusion).

Quand on leur demande ce qu'ils rêvent d'apprendre, les intérêts ne manquent pas : il y a les intérêts liés à la nature (m'occuper de la nature ; m'occuper des fleurs ; à planter des fleurs ; à jardiner ; la montagne), liés à « la vie des grands » (à venir seule à l'école ; à aller à la plage ; à dormir seule ; à rouler en voiture de course, à gonfler un pneu), liés à l'entrée dans l'écrit mais essentiellement par le dessin (je rêve d'apprendre à bien tout dessiner ; à dessiner un chat ; à dessiner des fleurs et un arc en ciel) des apprentissages psychomoteurs (sauter à la corde, à faire la roue ; à construire des tours, à faire des pliages d'avions, à faire des cocottes en papier).

Il est intéressant de se rendre compte que la majorité des élèves de 5 à 8 ans ont des projets bien précis d'apprentissage, tout un programme pourrait-on dire. Ce programme semble d'ailleurs assez cohérent avec les objectifs scolaires poursuivis en termes de psychomotricité, expression, entrée dans l'écrit et ouverture sur le monde qui les entoure.

En première primaire (6 ans), quand on leur demande ce qu'ils rêvent d'apprendre, les réponses mettent en évidence d'une part leur besoin d'expression : dessiner, peindre, chanter, dire dans toutes les langues, faire un spectacle et d'autre part leur besoin d'entrer dans les apprentissages par le corps et l'expression : ils rêvent d'apprendre à nager, courir, danser, faire des batailles de boules de neige, cuisiner, crier, à partir en classes vertes, chanter, ... Certains citent les apprentissages plus typiquement scolaires : « faire des immenses calculs, apprendre à lire des mots, apprendre l'alphabet. »

Quand on leur demande de citer les apprentissages dont ils sont fiers, d'une part il y a les apprentissages psychomoteurs ou d'adaptation au milieu : faire mes lacets, marcher en équilibre, peindre avec des pinceaux, mettre la tête dans l'eau, nager et d'autre part les premiers apprentissages scolaires : faire mes devoirs, lire des mots, écrire, faire des calculs + et -, réussir mes dictées.

Quand on leur demande ce qu'il faudrait dans l'école idéale, leurs réponses font apparaître leur besoin d'être davantage immergés dans la nature : il faudrait des animaux, faire entrer la nature, un module dans la cour de récré, davantage de sorties mais aussi leur soif d'apprendre : avoir un télescope, apprendre la magie, davantage de dessin, davantage de sport, faire des sciences, une bibliothèque, un cours de lecture, un professeur qui aide et leurs besoins plus sociaux : avoir une mascotte de l'école, pas de disputes, dormir à l'école.

Notons quand même que certains enfants, semblent dans un projet « hyperscolaire » (faire des "immenses calculs", apprendre l'alphabet, ...). Ce genre de réponse semble davantage viser une performance qu'un apprentissage qui fait sens, qui répond à une question, qui permet de comprendre et analyser le monde qui nous entoure.

Les élèves de deuxième primaire interrogés sont très conscients des apprentissages réalisés en classe mais ceux qu'ils citent ne sont pas toujours ceux auxquels leurs enseignantes pensent :

« On a appris plein de choses intéressantes : on est allé à la bibliothèque aujourd'hui et j'ai vu pleins de livres, dont beaucoup me plaisent et j'aimerais y revenir, j'aimerais retourner voir « Ernest et Célestine » (exposition) on a vu comment elle a créé tous ses dessins, car la dame (l'auteur) n'imaginait pas mais elle faisait ce qu'elle voyait ce qui était autour d'elle pour créer ses livres et elle faisait beaucoup d'essais. On a appris beaucoup au musée car on a vu les meubles qui étaient dans ses livres. On a appris plein de choses car on est sorti plein de fois. »

« Maintenant j'écris au stylo plus au crayon et j'ai une amie... »

« Je voudrais encore des ateliers scientifiques. »

« Je voudrais apprendre à lire vite et les fractions. »

« Les choses intéressantes qu'on apprend en classe ... On part à la forêt, on fait du cirque, des stages, la bibliothèque, lire, faire la gym, et les mathématiques, les dizaines et les unités pour les placer en ordre pour les compter, dans l'abaque. On apprend à lire, à écrire, on apprend aussi à faire des exercices, l'heure, la gym, les albums Ernest et Célestine, le mètre, les Euros, j'aime le néerlandais. »

« J'apprends les règles. »

« A l'école, Y'a pleins d'apprentissages comme des BD, aller à la bibliothèque, apprendre les pays, du bricolage c'est cool mais pas important, aller au musée aussi. »

Il est frappant de constater d'une part que les apprentissages qui semblent les plus significatifs pour les élèves, ceux qui sont aussi le plus cités, sont réalisés avec la classe mais en dehors de l'école. On peut faire l'hypothèse que les apprentissages ciblés par l'école sont les outils culturels (l'écriture, la lecture, le nombre et le système de numération, la nage, ...) qui permettent de découvrir et analyser le monde : ils nous partagent donc leur hâte de partir à la découverte de ce monde.

5. Discussion

Les données récoltées à la fois par les entretiens en lien avec le vécu des différents acteurs en temps de crise sanitaire ainsi que par les activités d'expression auprès d'environ 80 élèves de 5 à 8 ans font apparaître des tensions qui convergent : la difficulté d'avancer tout seul, le besoin des autres et de la collaboration avec d'une part le poids des contraintes institutionnelles liées à la crise sanitaire et son évolution mais d'autre part aussi le poids des procédures de l'apprendre en classe pour les élèves.

Le vécu de la pandémie a ainsi mis en lumière le fait que les enseignants et les directions, tout comme les élèves, se sont sentis prisonniers d'un système, d'un cadre spatio-temporel, d'un ensemble de discours, de règles, de lois et d'aménagements des relations qui les privent de leur libre arbitre personnel (adultes comme enfants) et professionnel (enseignants, directions et élèves)

Le concept de dispositif permet d'analyser ces similitudes : en effet, pour Foucault (1977), un dispositif est un ensemble hétérogène de discours, d'aménagements architecturaux, de règles, de lois, d'institutions, etc. Il définit le dispositif comme un réseau établi entre ces différents éléments et il précise que ce réseau est toujours inscrit dans une relation de pouvoir. Il affirme que le dispositif est mis en place pour gérer les comportements dans leurs moindres détails. Or, à l'analyse des propos des différents acteurs scolaires interrogés dans le cadre de cette recherche, force est de constater que l'institution scolaire, en tant que dispositif, semble bien contraindre l'ensemble des différents acteurs (enseignants, directions élèves, familles, etc.)

La question qui se pose alors est celle du choix critique d'un positionnement par rapport à cette documentation de faits : Faut-il se lancer dans un discours antisystème ? Faut-il se résigner au respect d'une institution certes imparfaite mais basée sur un idéal démocratique ? Dans son propos, Foucault (1977) dit qu'il repère qu'« entre ces éléments, discursifs ou non, il y a comme un jeu, des changements de position, des modifications de fonctions, qui peuvent, eux aussi, être très différents. » Il semble donc qu'un dispositif s'adapte, s'ajuste. Il affirme également « par dispositif, j'entends une sorte – disons – de formation, qui, à un moment historique donné, a eu pour fonction majeure de répondre à une urgence. »

Que devient le dispositif une fois l'urgence dépassée ? Qu'en est-il de ce « jeu », de ces modifications de fonctions, ces changements de position ? Queiroz (2006) évoque un rapport personnel à la proposition politique de Foucault (dans le sens d'une expérimentation et non uniquement une interprétation). Ce rapport naîtrait de la rencontre avec une problématisation inédite ainsi que de la rencontre de cette problématisation avec des expériences personnelles des rapports de pouvoir. C'est dans la juxtaposition de ces deux rencontres que Foucault situerait l'expérimentation : « De ce double mouvement naît l'événement, la puissance active de la critique : défaite de l'interprétation, ce que Foucault, d'un mot magnifique, nomme "l'insurrection des savoirs assujettis" » (Foucault, 1977, 113-114).

Notre analyse n'incite-t-elle pas à la juxtaposition de cette double rencontre ? Il y a d'une part, la problématisation du vécu des acteurs du système scolaire pendant la pandémie avec l'expérience de l'épreuve d'injonctions ressenties comme paradoxales entre le dispositif institutionnel et leur liberté professionnelle et, de l'autre côté, les propos des élèves de 5 à 8 ans qui expriment à la fois leur engagement face aux savoirs et aux apprentissages scolaires et leurs expériences personnelles de rapports de pouvoir, d'entrave à leur autonomie d'apprenant ?

Les stratégies formelles ou informelles qu'ont déployées certaines équipes d'enseignants au sein de leurs établissements pour pallier les difficultés de la crise et qui semblent dépendre de leur degré de collaboration seraient une manière d'utiliser, à bon escient, le « jeu », inhérent à tout dispositif voire une adaptation du dispositif en fonction du contexte. Ne peut-on pas y voir ce que Queiroz (2006) appelle une expérimentation politique face au dispositif ? La pandémie pourrait alors être un événement historique qui secoue chacun des acteurs de l'école pour qu'ensemble, ils contribuent à l'adapter, l'ajuster pour qu'il permette de rendre possible le vivre et l'apprendre ensemble en ne gérant pas les comportements à travers les systèmes d'assujettissement que sont la surveillance systématique et omniprésente ainsi que le système de punition/ récompense.

En effet, au sein des recherches menées sur ces questions avant et/ou depuis la crise sanitaire, nombreux sont les auteurs (Lahire, 2001 ; Ria & Rayou, 2020) à préconiser de nouveaux aménagements de l'espace-temps, de nouvelles relations entre les enseignants, les élèves et les familles (moins de contrôle, plus de communication et plus de confiance), plus de collaboration entre élèves et entre enseignants (afin de vivre à l'école des cultures solidaires). On peut d'ailleurs se poser la question de la possibilité d'apprendre l'autonomie (de différentes natures, personnelle ou professionnelle) dans un dispositif à ce point contraint. Alors, bien sûr il s'agit de réguler la relation entre le désir personnel et une norme qui permet la vie en société, mais l'injonction d'autonomie ne peut faire l'économie d'un engagement personnel d'une part et d'une concertation collective d'autre part. Les propos recueillis auprès des élèves de 5 à 8 ans de notre corpus tendent à montrer qu'ils sont capables de penser des dispositifs qui les autorisent à construire leurs apprentissages tout en faisant preuve d'une distance, voire d'une honnêteté intellectuelle⁸. Les enseignants face à la crise ont pu trouver des ressources soit dans la collaboration déjà en place avant la pandémie ou en se tournant vers des réseaux externes. Il nous semble donc qu'apparaît la nécessité de s'autoriser à interroger collectivement les dispositifs à l'aune des contraintes et bénéfices qu'ils nous apportent en fonction de leur objectif afin qu'ils nous permettent un vivre et apprendre ensemble qui vise l'émancipation de l'individu ancré dans un collectif. L'autonomie professionnelle ou individuelle n'est pas de la responsabilité des institutions (l'école, la famille, le ministère) mais celle des individus (élèves, enfants, enseignants, chefs d'établissement, parents) accompagnés les uns par les autres dans un dialogue fondé sur l'égalité argumentative (Rey, 1998). Les dispositifs risquent de nous enfermer dans des certitudes, de nous rendre aveugles à des implicites si nous ne prenons pas la responsabilité d'analyser à quelles conditions ils sont réellement efficaces pour chacun.

6. Références bibliographiques

- Bédouchaud, D., Coudray, A. & Coureau-Falquerho, E. (2020). *Ecole, numérique et confinement : quels sont les premiers résultats de la recherche en France ?* (Note d'information des Etats Généraux du Numérique pour l'Éducation, réseau Canopé). Paris : Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports.
- Cecchini, A & Dutrévis, M. (2020). *Le Baromètre de l'École - Enquête sur l'école à la maison durant la crise sanitaire du Covid-19*. (Rapport d'août 2020, Service de la Recherche en Éducation). Genève : Université de Genève.
- Denouël, J. (2017). L'école, le numérique et l'autonomie des élèves. *Hermès, La Revue*, 78, 80-86. <https://doi.org/10.3917/herm.078.0080>
- de Queiroz, J. M. (2006). Lire Foucault? Ou le paradoxe de la toolbox. Foucault à l'oeuvre: deux années de lectures foucauldienes dans un laboratoire de SHS, 105.
- Durpaire, J.-L. (2020). Quelques effets de la Covid-19 sur l'école dans le monde. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 84, 19-23.
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir : naissance de la prison*, Gallimard.
- Foucault M., 1977, « Le jeu de Michel Foucault » (entretien avec D. Colas, A. Grosrichard, G. Le Gaufrey, J. Livi, J. Miller, J.-A. Miller, C. Millot, G. Wajeman), *Ornicar ? Bulletin périodique du champ freudien*, 10, pp. 62-93.
- Haag, P. (2020). *Confinement et éducation à distance. Le regard des élèves*. (Etude pour l'École des Hautes Etudes en Sciences Sociales). Retrieved from <https://www.ehess.fr/fr/carnet/coronavirus/confinement-et-éducation-distance-regard-élèves>
- Harris, A. (2020). COVID-19—school leadership in crisis? *Journal of Professional Capital and Community*, 5, (3-4), 321-326. Retrieved from <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/JPC-06-2020-0045/full/html>
- Huber, S.G. & Ahlgrimm, F. (2012). Kooperation: Aktuelle Forschung zur Kooperation in und zwischen Schulen sowie mit anderen Partnern. [Cooperation. Current research on collaboration in and among schools as well as with external partners.] Münster u.a.: Waxmann.
- Huber, S. G., & Helm, C. (2020). COVID-19 and schooling: evaluation, assessment, and accountability in times of crises-reacting quickly to explore key issues for policy, practice and research with the school barometer. *Educational Assessment. Evaluation and Accountability*, 32(2), 237-270.
- Lahire, B. (2001). La construction de l' « autonomie » à l'école primaire : entre savoirs et pouvoirs. *Revue française de pédagogie, volume 135*, 151-161. Retrieved from http://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2001_num_135_1_2812
- Monceau, G. & Soulière, M. (2017). Mener la recherche avec les sujets concernés : comment et pour quels résultats ? *Éducation et socialisation* [En ligne], vol.45. Retrieved from <https://journals.openedition.org/edso/2525>

⁸ Par exemple quand ils reconnaissent : « A la maison, je suis TB concentrée : A l'école, je bavarde avec mes amis », « J'aimerais que les enfants arrêtent de faire le bruit (...) »

- Pillow, W. S. (2003). Confession, catharsis, or cure? Rethinking the uses of reflexivity as methodological power in qualitative research. *Qualitative Study in Education*, 16, (2), 175-196. Retrieved from <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0951839032000060635>
- Rey, B. (1998) Savoir scolaire et relation à autrui. Cahiers pédagogiques « apprentissage et socialisation », n°367-368, octobre1998
- Ria, L. & Rayou, P. (2020). La forme scolaire en confinement. Enseignants et parents à l'épreuve de l'enseignement à distance. *Formation et profession*, 28, (4), 1-11. <https://formation-profession.org/acts/live/675>
- Tardif, M., Borges, C., Cividini, M. & Mukamurera, J. (2021). *Le travail du personnel enseignant durant la pandémie : entre difficultés et résilience*. (Webinaire-conférence réalisée dans le cadre du Centre de Recherche Interuniversitaire sur la Formation et la Profession Enseignante). Université Laval: Québec.
- Vincent, G. (dir.) (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire*. Lyon, Presses universitaires de Lyon.

Former des enseignantes à une didactique du jeu : Un dispositif de formation continue inspiré des Lessons Studies

Anne Clerc-Georgy*^{-**}, Isabelle Truffer Moreau*^{-**} & Sylvie Richard**^{-***-****},

*Haute École Pédagogique du canton de Vaud,
Cour 33, 1007 Lausanne, Suisse
anne.clerc-georgy@hepl.ch

** GIRAF, Groupe d'Intervention et de Recherche sur
les Apprentissages Fondamentaux, Suisse

*** Haute École Pédagogique du canton du Valais,
Simplon 13, 1890 Saint Maurice, Suisse

**** Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation
Université de Genève, Bd Carl-Vogt 101, 1205 Genève

RÉSUMÉ. Cet article présente et analyse un dispositif de formation continue à une didactique du jeu et par le jeu. Plus précisément, dans la perspective de redonner une place au jeu de faire semblant à l'école et de questionner le rôle de l'enseignant dans le développement du jeu des enfants, nous avons proposé des formations sous forme de lesson study. Des enseignants ont participé à l'organisation, à l'observation et à l'analyse de temps de jeu dans des classes d'élèves de 4 à 8 ans. Pour cette contribution, les chercheuses ont pris des notes durant deux formations continues. Ces données ont été complétées par des questionnaires de fin de formation. L'analyse de ces données nous permet de documenter la formation des enseignants, notamment en relevant les conceptions, les difficultés et les nouvelles compréhensions d'enseignantes en lien avec le rôle du jeu de faire semblant à l'école.

MOTS-CLÉS : jeu de faire semblant, formation des enseignants, intervention, lesson study

1. Contexte et problématique

Jusqu'à récemment, en Suisse, la fréquentation des écoles dites enfantines (destinées aux enfants de 4 et 5 ans) était facultative. Dans une perspective d'harmonisation du système scolaire public en Suisse romande, ces classes s'inscrivent depuis 2007 dans un cursus primaire élargi dès l'âge de 4 ans (HarmoS¹). Un plan d'études, organisé en disciplines, pour l'ensemble de la scolarité obligatoire constitue le cadre de référence en termes de curricula des élèves et d'organisation de l'enseignement. L'inclusion de ces degrés dans le cursus obligatoire primaire a généré l'idée qu'il était nécessaire d'enseigner par disciplines et d'évaluer sommativement chaque élève (Clerc-Georgy & Truffer Moreau, 2016).

A ces nouvelles prescriptions s'ajoute une modification profonde de la formation des enseignants concernés (universitarisation de la formation, titre unique pour tous les degrés primaires, formation didactique axée sur le primaire, rares apports spécifiques à ces degrés) qui ne sont plus préparés aux spécificités de l'apprentissage chez le jeune enfant et qui adoptent de nouvelles formes de travail, imitant le primaire. Or, ces modalités de travail ne sont pas toujours propices aux apprentissages dans les premiers degrés de la scolarité. De manière très perceptible on assiste effectivement à une modification des modalités de travail à l'école infantine dans le sens de ce qui s'est passé en France ainsi que dans de nombreux pays francophones ces dernières décennies (Gilliéron Giroud, Meyer, & Veuthey, 2013, 2014, Clerc-Georgy & Duval; 2020). Plus concrètement, on observe la mise en œuvre de pratiques pédagogiques pas suffisamment ajustées aux besoins des enfants, une augmentation du travail sur fiches au détriment de la manipulation et du jeu, un remplacement trop rapide du réel au profit du symbole, un écrasement du préscolaire par la forme scolaire (Bouysse, Claus & Szymankiewicz, 2011).

Plus spécifiquement, cet oubli des spécificités des premiers degrés de la scolarité a évacué le jeu comme activité essentielle pour l'apprentissage et le développement de l'enfant à cet âge. En conséquence, les enseignantes² ne se sont plus senties autorisées à "laisser" les enfants jouer et les responsables des institutions scolaires n'ont plus pris en compte ces temps essentiels dans les propositions d'organisation du travail en classe. De plus, dans les rares classes où subsistent des moments de jeu, ces temps de jeu étant autorisés après le "travail", comme récompense, et le plus souvent à l'intention des enfants plus à l'aise à l'école, ceux qui ont terminé leur travail.

Plus concrètement, cette diminution significative de la place du jeu et le fonctionnement des classes emprunté au primaire (découpage du temps en disciplines scolaires, le même rythme d'apprentissage est imposé à tous les élèves, travail sur fiches...) conduisent les enseignantes de ces premiers degrés à ne plus tenter de résoudre en classe les difficultés normales d'apprentissage et/ou de transitions des élèves pour signaler plus souvent et de plus en plus tôt les élèves nécessitant une attention particulière (Dutrevis & al., 2022). L'absence de modalités de fonctionnements relationnels propres à l'entrée à l'école, liées au soutien à l'apprentissage des plus jeunes, plus adaptés au public et à l'hétérogénéité normale à cet âge rend le travail plus difficile en classe.

Pour affronter leurs difficultés face à ce jeune public, les enseignantes réclament de plus en plus de soutien, sous forme de formation continue, pour les aider à penser et faire autrement, notamment à donner une place au jeu dans leur classe et surtout pour les guider dans les rôles qu'elles peuvent endosser dans ces moments-là. Pour répondre à ces demandes, diverses interventions de formations continues, plus ou moins longues, peuvent être proposées. Par exemple, lors des premières journées de formation que nous avons offertes, lorsque le jeu de faire-semblant est présenté comme alternative et/ou complément à l'activité d'apprentissage systématique, disciplinaire et imposé par le programme scolaire, nous avons relevé trois types de questions qui reviennent systématiquement :

- Des questions liées au rôle de l'école : " Est-ce que le jeu prépare vraiment à entrer dans la scolarité, ne relève-t-il pas de la responsabilité des parents ? - quels apprentissages peut faire l'enfant quand il joue librement ? Vais-je nourrir suffisamment tous les enfants ? Comment puis-je argumenter le jeu auprès des parents ou des autorités scolaires ? "
- Des questions liées au cadre et à l'organisation : " Comment gérer le bruit, le rangement du matériel, les conflits - Quel espace et combien de temps octroyé pour cette activité ? "
- Des questions didactiques et pédagogiques : " Quels critères de choix pour le matériel ? Comment et quoi observer ? Comment leur apprendre à jouer et à jouer avec d'autres ? Comment et quand intervenir pour que le jeu ne s'arrête pas ? "

Dans l'intention de documenter le champ de la formation des enseignants, nous avons choisi d'analyser les commentaires de participantes à ces formations ainsi que les notes de nos cahiers de bord. Les notes prises durant

¹ Le concordat HarmoS (Harmonisation de la scolarité obligatoire en Suisse) est un accord intercantonal, signé le 14 juin 2007, qui vise l'harmonisation de la scolarité obligatoire.

² Les personnes qui travaillent dans les premiers degrés de la scolarité étant essentiellement des femmes, nous choisissons de parler d'elles au féminin. Ce féminin représente toute personne enseignante.

les séances de formation avec les enseignantes nous ont servi d'analyse *a priori* dans la construction du dispositif dont il est question dans cet article.

Dans cette contribution seront présentés tout d'abord l'objet d'apprentissage et de développement professionnel pour les enseignantes en formation, à savoir le jeu, ses usages et son rôle à l'école ainsi que les conceptions des enseignantes issues de nos travaux préalables. Nous décrirons ensuite le dispositif retenu, les données recueillies dans le cadre de ces leçons étudiées et leur analyse pour identifier les conceptions des participantes à l'issue de la formation. Pour terminer, nous présenterons quelques avantages et limites du dispositif tels que relevés par les formatrices et par les enseignantes.

2. Le jeu de faire semblant

Dans la perspective historico-culturelle, issue des travaux de Vygotsky (1933/2022), le jeu de faire semblant est une activité dans laquelle les enfants créent une situation imaginaire et coopèrent à l'élaboration d'un scénario. Ils s'attribuent et interprètent des rôles qui peuvent évoluer en fonction du scénario. Ils se soumettent aux règles d'actions liées aux rôles adoptés. Dans leurs jeux, ils substituent les fonctions des objets qu'ils utilisent et apprennent ainsi à se détacher de leurs perceptions immédiates et à séparer les objets de leurs significations pour agir par la pensée (Clerc-Georgy & Martin, 2021). Enfin, le jeu de faire semblant est considéré comme l'activité matrasse des enfants entre 3 et 7 ans, c'est-à-dire l'activité la plus susceptible de générer les gains développementaux propres à cet âge: l'action par la pensée, l'abstraction, la gestion des émotions, l'imagination et l'autorégulation.

Dans la perspective issue des travaux de Vygotsky et étayée par de nombreux travaux contemporains (Clerc-Georgy & Martin, 2021 ; Fleeer, 2016; Harris, 2007; van Oers, 2014), le jeu est le lieu du développement de l'imagination. En jouant, l'enfant apprend à mieux connaître le monde en se distanciant du réel et en l'appréhendant au travers de l'usage du langage. Le jeu libère l'enfant de ses impressions immédiates et rend possible le fait de faire exister quelque chose par la pensée. Le jeu est appelé à se développer en lien avec la richesse des expériences et apprentissages réalisés par les enfants. Dans le jeu, l'enfant ne se contente pas d'imiter la réalité mais réorganise ses perceptions accumulées dans une nouvelle forme qui répond à ses besoins du moment. Ainsi, le jeu libère l'enfant des contraintes du réel et lui permet de développer sa capacité à agir par la pensée. Dans cette perspective, le jeu est soutenu d'abord par le langage extérieur qui s'intériorise progressivement pour devenir un outil de la pensée de l'adulte (Clerc-Georgy, 2020).

Enfin, dans cette perspective, le fait d'endosser consciemment et volontairement un rôle imaginaire génère une zone de développement potentiel soutenant l'enfant au niveau de ses capacités cognitives, physiques et socio-émotionnelles. L'interprétation d'un rôle amplifie ces différentes capacités, car en jouant un rôle, l'enfant convoque ses connaissances, applique le répertoire comportemental correspondant au rôle choisi et le conduit à s'abstraire temporairement de son niveau actuel de développement (celui de l'enfant d'aujourd'hui). Ce répertoire comportemental comprend la dimension langagière (lexique correspondant au rôle, structure syntaxique, prosodie, langage non-verbal), socio-émotionnelle (émotions potentielles éprouvées par le rôle, manières d'entrer en relation avec les autres, de résoudre des problèmes interpersonnels) et le contexte spatio-temporel dans lequel le rôle se déploie. Dans cette perspective, d'après Vygotsky (1933/2022), dans le jeu, l'enfant de demain se révèle. En effet, en jouant, l'enfant prend des risques "pour de faux". La situation imaginaire rend possible de nouvelles expériences. De plus, si les enfants imitent dans leurs jeux ce qu'ils ont expérimenté ou ce qu'ils sont en train d'apprendre, il s'agit ici d'une imitation qui ne transfère pas simplement de façon mécanique ce qu'il a expérimenté, mais d'une imitation liée à la compréhension que l'enfant a de la situation. (Vygotsky 1928-1931/2014). Par exemple, « l'enfant qui n'est pas capable de comprendre n'est pas capable d'imiter l'adulte en train d'écrire » (*ibid.*, p. 267). Ainsi, « l'imitation permet d'établir la limite et le niveau des actions accessibles à l'intellect de l'enfant » (*ibid.*, p. 268). Ce qui fait dire à Vygotsky (1933/2022) que dans le jeu, l'enfant dépasse ce qu'il pourrait gérer dans une situation réelle.

A titre d'exemple, lors d'observations en classe que nous avons effectuées, un enfant de 4 ans était considéré par les enseignants comme ayant des difficultés à maintenir son attention en classe et à se contrôler sur le plan inhibiteur. Or en situation de jeu de faire semblant, il a été capable d'endosser le rôle d'un papa prenant soin de manière délicate et attentionnée de son bébé (contrôle de ses mouvements pour ne pas faire tomber le bébé, pour le mettre au lit) et de maintenir, contrôler son attention sur l'histoire imaginée (enfant qu'il faut nourrir, changer et qui fait une sieste). Sa compréhension du rôle du papa lui a servi de médiateur lui permettant d'amplifier ces différentes capacités. Nous avons effectué la même observation avec un enfant de 5 ans ayant de la difficulté à contrôler le ton de sa voix (parle très fort en classe). Cet enfant a ensuite adopté le rôle d'un espion durant

le moment de jeu de faire semblant. L'enfant a alors été capable pendant toute la période de mise en œuvre de son jeu de chuchoter, car un espion ne peut se permettre de parler à haute voix lorsqu'il délivre des informations confidentielles. Il est à noter que ces situations de jeu ont été observées dans des classes où le temps de jeu est clairement institué et son encadrement réfléchi.

3. Une didactique du jeu

Les travaux de Johnson, Christie et Yawkey (2005) ont montré l'importance d'articuler jeu et apprentissages plus structurés. Pour ces auteurs, les écoles maternelles de haute qualité sont celles où on peut voir dans le jeu des enfants ce qui est travaillé dans les activités d'apprentissage structuré et comment les sujets des jeux des enfants sont repris par les enseignantes dans ces activités curriculaires. De plus, pour Siraj-Blatchford et al. (2002), dans les premiers degrés de la scolarité, le ratio entre activités initiées par les élèves et activités initiées par l'enseignante devrait être équivalent.

Dans cette perspective, et dans le contexte de l'enseignement/apprentissage auprès enfants de 4 à 7 ans, nous tentons de porter à la réflexion : 1) la mise en évidence de la faible cohérence du découpage scolaire en disciplines à cette période d'âge des élèves et de leur développement; 2) la proposition d'une troisième voie se situant à l'interface entre une école qui anticipe sur l'école primaire et une école qui vise le seul épanouissement de l'élève (Clerc-Georgy, 2021); 3) les particularités de l'enseignement/apprentissage à cet âge (Truffer Moreau, 2020), incluant une organisation spécifique du travail de l'enseignante dont le but est de favoriser la transition entre le programme de l'enfant (prise en compte de ses intérêts, de ses initiatives) et le programme de l'école (suivre ce que veut l'école) (Vygotski, 1935/1995), ainsi qu'entre la posture de l'enfant et celle d'élève attendue dès 8 ans (capable de s'auto-réguler, de questionner les objets et phénomènes du monde à l'aide de savoirs scolaires; manifeste l'envie d'apprendre; se sait capable d'apprendre); 4) les effets bénéfiques du jeu de faire semblant sur le développement cognitif (imagination, décentration, inhibition, langage), socio-émotionnel (théorie de l'esprit, empathie, auto-régulation émotionnelle) et pour l'appropriation des outils culturels, et la découverte de leur nécessité (Richard et al., 2019).

C'est donc dans le but de développer une didactique du jeu et par le jeu (Clerc-Georgy et al., 2020; Truffer Moreau, 2020; Pramling et al. 2019), une didactique qui favorise à la fois le développement du jeu et prend appui sur le jeu pour générer les apprentissages du curriculum que nous inscrivons nos interventions de formation.

Lors de nos rencontres de formation auprès d'enseignantes, sont notamment présentés des apports relatifs aux bénéfices du jeu de faire semblant pour l'enseignante, à savoir : 1) les différentes fonctions du jeu de faire semblant mises en évidence par Truffer-Moreau (2020) : fonction de reconnaissance, d'intégration, développementale, de réinvestissement et de révélateur ; 2) les cinq niveaux de jeu de faire semblant décrites par Leong et Bodrova (2012) permettant de catégoriser le jeu de faire semblant sur un continuum allant d'un jeu considéré comme immature (peu développé) à un jeu mature (développé). Cette caractérisation du jeu s'appuie sur les éléments centraux qui structurent le jeu (les rôles, le scénario, les actions/représentations symboliques, le langage et l'étendue temporelle). Les formatrices insistent sur le fait de ne pas utiliser cet outil dans la perspective de figer les difficultés des enfants, mais plutôt d'utiliser ces niveaux dans le but de situer les progressions des enfants et de déterminer les médiations à mettre en œuvre pour faire évoluer le jeu ; 3) les différentes postures pédagogiques pour intervenir dans le jeu de faire semblant (Johnson et al., 2005 ; Gaviria-Loaiza, Han, Vu, & Hustedt, 2017), à savoir endosser le rôle d'observateur, de régisseur de scène, de co-joueur, de leader du jeu, de directeur ou redirecteur. Les formatrices insistent surtout sur la nécessité d'expérimenter les postures de co-joueur et/ou de leader de jeu, car elles favorisent les interactions verbales, permettent de mieux capter l'attention des élèves et offrent l'opportunité aux enfants d'enrichir leur compétence à jouer grâce à l'apprentissage par modelage (observation/imitation).

4. Les conceptions des enseignantes issues de travaux préalables

Dans le cadre de différentes interventions préalables à la construction du dispositif présenté ci-dessous, nous avons relevé les conceptions qui semblent empêcher la mise en œuvre d'une telle didactique.

En fonction de la compréhension que les enseignantes ont du jeu et de son rôle dans le développement de l'enfant, elles se forgent des conceptions de leur place dans la classe et du rôle de l'adulte dans le jeu de l'enfant. Les questions déclinées plus haut témoignent, nous semble-t-il, de leurs inquiétudes générées par leurs conceptions.

Dans notre contexte, les enseignantes sont souvent porteuses d'une conception du jeu issue des travaux de Piaget. Dans cette perspective, la conscience se développe par étape en direction d'une pensée logique et réaliste. Le jeune enfant serait plein d'imagination et celle-ci devrait progressivement faire place à une pensée rationnelle et abstraite. Le jeu, lié à l'imagination prolifique de l'enfant, serait déconnecté du monde et si l'enfant y imite le réel et le transforme, ce serait essentiellement pour se libérer de certaines tensions et pour assimiler « le réel au moi en libérant celui-ci des nécessités de l'accommodation » (Piaget, 1945/1994, p. 141).

Les conceptions issues d'une perspective piagétienne se retrouvent dans les discours des enseignantes. Plus particulièrement, à partir des notes prises dans le cadre de formations continues qui ont précédé la construction du dispositif discuté dans cette contribution, nous avons dégagé quatre conceptions qui sont régulièrement exprimées par les enseignantes.

4.1. Le jeu s'oppose à l'apprentissage

Pour la plupart des enseignantes, le jeu est considéré comme une activité qui génère du plaisir et s'oppose ainsi à l'apprentissage. Celui-ci est lié au travail et à l'effort. Ainsi, le jeu n'est pas considéré comme une activité d'apprentissage. « *C'est important de faire des apprentissages* », « *Je dois me justifier auprès des parents, les rassurer* », « *C'est quand qu'on travaille ? Est-ce que je les prépare à la 3P ?* » (CAS Apprentissages Fondamentaux Debrief séance 1, 2016). Dans cette conception, le jeu est appelé à disparaître au profit de l'apprentissage scolaire. Il s'agit là d'une conception plutôt piagétienne (Piaget, 1945/1994) selon laquelle le jeu doit progressivement laisser la place à la pensée rationnelle.

Dans la conception vygotkienne (Vygotsky, 1933/2022), rappelons que le jeu de faire semblant est l'activité maîtresse des enfants entre 3 et 7 ans, c'est-à-dire l'activité la plus propice à générer les gains développementaux propres à ces âges. De plus, le jeu de faire semblant est l'activité dans laquelle les enfants se ressaisissent de ce qu'ils sont en train d'apprendre. C'est une activité essentielle dans le processus d'appropriation des outils sémiotiques (Clerc-Georgy et al., 2020). Chez les enfants de plus de 7 ans, l'activité maîtresse sera l'apprentissage systématique. Toutefois, le jeu de faire semblant ne disparaît pas en grandissant. Il va faire l'objet d'une intériorisation progressive et deviendra un outil de la pensée.

4.2. Le jeu est une activité récréative

Dans nos observations, le jeu est souvent proposé en classe après les activités d'apprentissage, comme activité de défoulement, de libération des tensions et du surplus d'énergie. Il est aussi considéré comme récompense du travail accompli. Ceci conduit à ne proposer du jeu qu'aux élèves rapides et à l'aise dans les apprentissages scolaires et à renforcer chez les enfants l'idée que le jeu est une activité agréable. Par contraste, le travail scolaire est au mieux un pensum, au pire une punition. Cette conception conduit à laisser une place marginale au jeu (Thouroude, 2010). De plus, ceci va à l'encontre de l'importance de favoriser chez les élèves une conception des activités menées à l'école comme toutes potentiellement agréables et génératrices d'apprentissage et de considérer qu'il y a de apprentissages dans le jeu et du jeu dans les apprentissages (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2008).

4.3. Les enfants savent naturellement jouer

Pour la plupart des enseignantes impliquées dans les formations continues que nous avons données, le jeu serait une activité naturelle qui apparaîtrait et se développerait « spontanément » chez les enfants, sans étayage d'un partenaire social plus expert. Selon cette conception, il suffirait de les laisser jouer pour que le jeu se développe. Nous ne sommes pas très loin d'une *doxa* répandue dans notre contexte, la croyance que *les connaissances viennent des élèves* et qu'ils découvrent seuls le savoir (Crinon, Marin & Bautier, 2008). Cette croyance conduit les enseignantes à ne pas intervenir dans les processus d'apprentissages et surtout à ne pas guider les enfants dans leurs appropriations des connaissances. Or, comme pour tous les outils de la pensée que les élèves doivent s'approprier à l'école et qui se sont construits socialement, le jeu est une activité culturelle qui se transmet de génération en génération.

4.4. Le jeu appartient à l'enfant

Enfin, et dans la continuité de la conception d'un développement « naturel » du jeu chez l'enfant à laquelle s'ajoute l'idée que le jeu lui appartient, les enseignantes considèrent qu'elles n'ont pas à intervenir dans les jeux de leurs élèves. Le plus souvent, elles craignent de « casser » le jeu, de court-circuiter leur imagination ou encore, en leur proposant des idées à imiter, de les enfermer dans l'imitation. Ceci est souvent relevé dans différents contextes, comme au Québec où des enseignantes disent aussi ne pas oser intervenir dans le jeu des enfants (Bouchard et al.,

2021). Par ailleurs, dans notre contexte où la différenciation pédagogique est fortement prônée, les enseignantes profitent souvent des temps de jeu d'une partie des élèves pour travailler avec d'autres élèves qui auraient besoin d'un enseignement plus individualisé. Ceci conduit encore une fois à proposer plus de temps de jeu aux élèves à l'aise dans les apprentissages scolaires et à priver de jeu ceux qui en auraient peut-être le plus besoin.

A ces différents constats, issus de nos propres travaux, notamment nos formations, nous pouvons ajouter les observations issues des travaux de Thouroude (2010) qui relève que si les enseignantes semblent convaincues par les bienfaits du jeu à l'école, les injonctions actuelles les empêchent de lui donner une place. Cette auteure relève que les prescriptions invitent à une rentabilisation maximale du temps scolaire dans une logique « d'organisation sérielle des apprentissages » (Kahn, 2011, p. 54) et renforcée par des pratiques d'évaluation qui morcellent les apprentissages et visent essentiellement la restitution des acquis sous forme de productions (Thouroude, 2010). Dans cette perspective, le jeu ne permet pas aux enseignantes de maîtriser l'activité des élèves et encore moins les apprentissages qui en découlent. L'activité de jeu ne peut se penser comme une activité d'apprentissage dans laquelle un objectif serait préalablement fixé et dont l'atteinte pourrait à chaque fois être évaluée précisément pour chaque élève. Enfin, le jeu entre en porte-à-faux avec l'idée d'une individualisation maîtrisée des processus d'apprentissage de chaque enfant. Au contraire, l'activité de jeu est une activité collective dont l'issue n'est pas maîtrisable et dans laquelle les interventions de l'enseignante sont particulières parce qu'elles nécessitent une posture *open-ended* (Pramling et al., 2019), c'est-à-dire une posture qui ne connaît pas la suite du jeu et reste ouverte à divers développements possibles.

Au regard des conceptions identifiées sur le terrain lors de formations antérieures et dans le but de provoquer éventuellement des changements de ces conceptions, nous avons travaillé à l'élaboration d'un dispositif de formation continue qui favorise une meilleure collaboration avec les enseignantes, notamment parce qu'il se fonde sur des observations communes dans les classes.

5. Objectifs de l'étude

Au travers d'un dispositif favorisant une véritable coopération entre enseignantes et chercheuses, nous visons à identifier :

- à la fois, les savoirs professionnels (enseignantes) et ceux pouvant alimenter la recherche,
- les éléments déclencheurs des processus d'apprentissage et de développement soit pour les enseignantes soit pour les chercheuses-formatrices.

Nous avons choisi d'élaborer une formation qui prenne appui sur les principes du dispositif *lesson study*, dispositif de recherche-formation qui favorise le travail coopératif d'enseignants et de chercheurs (plus particulièrement ici : analyse de l'objet d'apprentissage "jeu", préparation des observations, observation en classe et analyse *a posteriori* du temps de jeu co-construit). Nous faisons l'hypothèse que ce travail commun pourrait provoquer des prises de conscience, des processus de formation et des changements de conceptions spécifiques à chacun des points de vue (enseignement/recherche-formation).

De manière plus précise, deux dimensions dans la formation sont abordées. Tout d'abord, nous tentons d'agir sur la conception du rôle du jeu dans le développement des enfants en travaillant plus spécifiquement l'observation de temps de jeu d'environ une heure (observations à plusieurs dans une classe, chacun suivant les jeux d'un ou deux enfants). Dans ces temps nous essayons de faire adopter aux enseignantes la perspective des élèves, c'est-à-dire de comprendre ce qui se passe durant une heure pour un ou deux enfants. Dans un deuxième temps, nous travaillons sur la participation des enseignantes aux jeux des enfants en les invitant à y prendre un rôle et à observer les effets de leurs interventions sur les jeux des enfants. Dans ces moments, nous tentons de rendre visible le potentiel de développement du jeu que peut favoriser certains types d'interventions des enseignantes.

Enfin, nous tentons aussi de répondre aux besoins des enseignantes par des apports issus de la recherche en matière de formation à une didactique du et par le jeu.

6. Méthodologie (formation et recherche)

Pour tenter de faire évoluer les conceptions de enseignantes, et comme le temps accordé à ce type de formation est assez court, nous avons élaboré un dispositif de formation brève qui vise : 1) l'identification de ce que le jeu permet à l'enfant d'apprendre et son rôle dans le développement de l'enfant, et 2) la prise de conscience de ce que "jouer avec" les enfants peut avoir comme effets sur la poursuite des jeux et sur les apprentissages investis par les enfants dans ces moments. Pour le faire, nous disposons de 4 ou 5 rencontres de 3 à 4 heures. Ainsi, et pour rencontrer les

enseignantes dans leur contexte, nous avons imaginé un dispositif de formation inspiré des *lessons studies* qui nous conduit à entrer dans les classes avec les enseignantes et à élaborer avec elles de nouvelles connaissances sur le jeu de faire-semblant à l'école.

6.1. Le dispositif de formation lesson study comme levier de l'articulation entre apports de la recherche et réalité de la classe à propos du jeu de faire-semblant

Le dispositif *lesson study* (LS) est une démarche de recherche-formation qui implique les enseignantes dans la résolution de problèmes liés à l'enseignement-apprentissage. Elle se situe à l'interface de la recherche-action et la recherche collaborative (Martin & Clerc-Georgy, 2017). Cette modalité de formation originaire du Japon s'est développée dans bon nombre de pays asiatiques et plus récemment aux Etats-Unis (Stigler & Hiebert, 1999). Ce dispositif, utilisé essentiellement en formation continue, rend compte d'un développement professionnel que les enseignantes mettent en œuvre pour examiner de manière systématique leur pratique (Fernandez & Chokshi, 2002; Stepanek, Appel, Leong, Turner Mangan, & Mitchell, 2007). Son but est l'amélioration des expériences d'apprentissages que les enseignantes procurent à leurs élèves.

Dans le cadre de ce dispositif spécifique à l'enseignement/apprentissage dans les premiers degrés de la scolarité, le mot « leçon » est remplacé par « temps de jeu ». Le dispositif permet d'articuler l'analyse de l'objet d'apprentissage « jeu de faire-semblant », l'analyse *a priori* des processus d'enseignement/apprentissage visés, la planification du temps de jeu et des focales d'observation, leur mise en œuvre dans les classes et l'analyse critique *a posteriori* dans le but d'améliorer la qualité du temps de jeu et la qualité des apprentissages des élèves. Plus précisément, la LS est un processus cyclique à travers lequel un groupe d'enseignantes : 1) choisit une thématique et définit des objectifs d'apprentissage; 2) prépare et planifie la leçon (ici temps de jeu) et son étude; 3) enseigne et rassemble des faits et des observations concernant cette mise en œuvre; 4) analyse les faits récoltés, évalue l'impact de la leçon et la révisé; 5) ré-enseigne et ré-étudie le sujet et la leçon; 6) documente et diffuse le travail effectué autour de la leçon qui a fait l'objet de l'étude.

Les intérêts de ce dispositif sont multiples. Tout d'abord, le travail est le fruit d'un collectif qui prépare, planifie, observe, analyse et révisé des leçons. Cette collaboration a un impact important sur le développement professionnel des enseignants (Cohan & Honigsfeld, 2006) qui confrontent des points de vue, se décentrent de leurs pratiques habituelles et enrichissent les différentes phases du processus. Ensuite, ce dispositif a des effets sur la maîtrise de la matière à enseigner (Fernandez, 2005) et des savoirs pour enseigner. Il favorise une meilleure articulation entre les apports théoriques, issus des résultats de la recherche, et les pratiques menées dans les classes. Enfin, cette démarche centre les enseignantes sur les processus d'apprentissages des élèves et les moyens de les favoriser.

Dans le cadre des recherches du groupe GIRAF (Groupe d'Intervention et de Recherche sur les Apprentissages Fondamentaux³) et particulièrement dans celui de la formation continue des enseignantes à l'usage du jeu en classe, nous avons retenu ce dispositif parce qu'il favorise le développement de connaissances dans des situations ancrées dans les questionnements de praticiennes. Plus spécifiquement, nous poursuivons les buts suivants :

- pour la formation :
 - construire une culture commune entre enseignantes d'un même établissement (travail collectif),
 - construire des représentations communes à partir d'observations menées collectivement,
 - éprouver des modalités d'interventions dans les classes et discuter collectivement à partir d'observations de la mise en œuvre de ces interventions.
- pour les chercheuses- formatrices :
 - mettre à l'épreuve les apports « théoriques » de la formation aux réalités des classes dans nos contextes,
 - identifier les croyances, modalités de pensée pouvant faire obstacle au changement des conceptions sur le jeu en classe,
 - documenter les processus de développement professionnel et identifier les leviers de formation à une didactique du et par le jeu.

Disposant en général de cinq rencontres pour construire une formation continue sur le jeu, son rôle dans le développement de l'enfant et sa place dans les classes des premiers degrés, nous nous sommes inspirées des LS pour proposer un dispositif dont la structure de base est la suivante :

³ Lien vers CAS

1ère séance : connaissances de base sur le jeu et son rôle dans le développement de l'enfant

La première séance de formation est une séance de présentation des connaissances actuelles sur le jeu de faire semblant et son rôle dans le développement de l'enfant. Il s'agit à la fois de permettre aux enseignantes de mieux comprendre ce qu'est le jeu de faire semblant et d'être informées sur les résultats actuels de la recherche en la matière. Nous faisons ici l'hypothèse qu'une meilleure connaissance du jeu, de son potentiel en termes d'apprentissages, de ses différentes dimensions et de ses effets sur le développement des élèves favorise une observation plus fine des jeux des enfants lors de la séance suivante.

2ème séance : préparation, observation d'une heure de jeux initiés par les enfants et debriefing

La deuxième séance est aussi la première observation en classe. Une ou deux enseignantes acceptent d'ouvrir leur classe et de "laisser" leurs élèves jouer pendant une heure. Les autres participantes à la formation se répartissent dans les classes pour mener leurs observations (une dizaine d'enseignantes par classe). Avant l'observation, les enseignantes sont réunies pour la préparer. Quelques focales sont déterminées collectivement, par exemple l'usage détourné ou non du matériel à disposition, le choix de rôles et du langage que ces rôles permettent de déployer.

Au cours de cette 2^e séance, l'objectif premier est de considérer le jeu à partir de la perspective des élèves. Ainsi, chaque enseignante suit un ou deux enfants durant toute l'heure de jeu, afin de relever comment les jeux se construisent, s'enchaînent, se négocient, évoluent, etc. Un premier objectif de formation est de rendre visible pour les enseignantes comment le jeu de faire semblant révèle les ressources et les acquis des élèves et comment il provoque une zone de développement potentiel.

Un deuxième objectif de cette séance est de prendre la mesure de l'effet de la durée sur la qualité des jeux des enfants. En effet, les enseignantes interrompent souvent les jeux après 10 ou 15 minutes pour cause de bruit. Le fait de planifier une observation d'une heure permet de réaliser, d'une part, qu'il faut souvent plus d'un quart d'heure pour que des scénarios se construisent et que les enfants commencent réellement à jouer et que le bruit diminue. D'autre part, une observation plus ciblée leur permet de mieux comprendre la nature de ce qu'elles nomment "bruit" et qui relève plus de l'investissement créatif que d'un problème comportemental.

Un troisième objectif vise à permettre aux enseignantes de mettre des images, de partager des exemples sur les différentes dimensions du jeu et plus généralement sur les apports de la première séance.

Cette première observation vise ainsi l'identification à la fois ce que les enfants font dans ces jeux, l'importance d'une temporalité longue (1h) (Leong & Bodrova, 2012), la nécessité d'organiser l'espace classe et de proposer un matériel en suffisance pour permettre aux jeux de se construire et de se développer, et à la fois, de réaliser combien ces moments de jeu sont des sources d'information essentielles pour repérer les ressources de leurs élèves et le sens qu'ils construisent à partir de ce qu'ils sont en train d'apprendre.

Le débriefing qui suit cette première observation est organisé en deux temps. Tout d'abord, il est demandé aux enseignantes de "raconter" l'heure de jeu d'un ou de plusieurs élèves (adopter la perspective des élèves). Ensuite, nous invitons les enseignantes à nommer les acquis et ressources identifiés chez les élèves.

3ème séance : connaissances de base sur les interventions des enseignantes autour du jeu de faire semblant

Cette 3^e séance d'apports relatifs à la didactique du jeu, vise à questionner le rôle de l'enseignante dans le jeu des enfants. Il s'agit d'une part de valoriser l'observation du jeu dans la visée de l'identification des ressources des élèves et, d'autre part de prendre conscience du rôle que peut jouer l'enseignante dans "l'apprendre à jouer", le développement de la qualité des jeux et les liens qui peuvent être établis entre le jeu et les savoirs du curriculum.

4ème séance : préparation, observation d'enseignantes qui prennent un rôle dans les jeux initiés par les enfants et debriefing

Cette 4^e rencontre est à nouveau l'occasion d'effectuer une observation en classe. Une ou deux enseignantes ont accepté d'ouvrir leur classe pour une heure de jeu. Cette fois, les enseignantes sont invitées non seulement à observer les élèves, mais aussi à s'autoriser à jouer - prendre un rôle - dans un jeu initié par les élèves.

Durant la préparation, l'état d'esprit dans lequel l'observation va se faire, à savoir un regard qui cherche à identifier les ressources plutôt que les manques, ainsi que l'importance de déterminer les intentions pédagogiques de l'enseignante par rapport à ses interventions en se posant différentes questions sont mises en évidence: - est-ce le jeu qu'il s'agit de faire évoluer, si c'est le cas quels en sont les aspects (planification, représentations/actions symboliques, étendue temporelle, rôles, langage, matériel) ? - est-ce le développement de savoirs scolaires, socio-

émotionnels ? - est-ce le soutien au développement d'une relation privilégiée, de confiance entre l'élève et l'enseignante entre les élèves entre eux (sentiment d'appartenance au groupe classe, d'apprendre ensemble) ?

De manière plus spécifique, les types d'interventions qui seront privilégiées sont choisies et discutées. Les interventions se partageront entre médiations indirectes comme l'ajout de matériel, d'accessoires et directes comme prendre un rôle dans le jeu. La décision de ne pas introduire de contraintes limitatives, telles un nombre déterminé de joueur ou un espace attribué par jeu est également prise.

5ème séance : synthèse, identification des apprentissages réalisés par les enseignantes et projets pour la suite

Lors de la dernière séance nous demandons aux praticiennes d'explicitier ce qui leur paraît essentiel en termes : 1) d'évolution de leurs conceptions initiales sur le jeu de faire-semblant ou sur les activités de production (Leong et Bodrova, 2012) à l'initiative des enfants 2) les changements d'organisation, de postures qui en découlent et qu'elles ont expérimenté. Très souvent, elles mettent en avant les contraintes liées aux prescrits (plan d'étude, évaluations sommatives) ainsi que celles liées aux Moyens d'enseignement pour un public particulièrement hétérogène composé notamment d'une proportion importante d'allophones. La séance a donc aussi comme objectif d'identifier les possibles et de rassurer quant à la légitimité du jeu dans les classes.

À la fin de la rencontre, des apports très succincts sur la "réunion", dispositif permettant l'élaboration de liens entre jeu et curriculum (Collot, 2002; Truffer Moreau 2020), ont contribué à ouvrir la discussion sur de nouvelles perspectives.

6.2. Procédure

Il s'agit ici d'une démarche exploratoire basée sur l'analyse de données issues de deux cohortes suivant une formation autour du jeu de faire-semblant en classe. Les deux formations ont été réalisées au printemps 2022 auprès d'enseignantes des premiers degrés de la scolarité (élèves de 4 à 8 ans dans notre contexte). Certaines proposent du jeu en classe, mais la plupart d'entre elles organisent le jeu de manière très structurée sous la forme d'ateliers/coins jeu avec inscription exigée. Par ailleurs, le jeu est le plus souvent relégué à la fin de la matinée, après le "travail".

Plus spécifiquement, les deux études de cas correspondent à deux expériences de formation de structure identique, menées dans une même région de suisse romande. La différence entre ces deux situations tient au fait que pour la première expérience, l'établissement disposait d'une "salle de jeu" que les classes peuvent occuper durant une heure une fois par semaine et dans laquelle ont eu lieu les observations, alors que pour la deuxième expérience, les observations ont eu lieu dans les salles de classes.

6.3. Données

Les données sont de deux natures. A la fin de chacune des deux formations *lesson study*, un questionnaire a été soumis aux participantes (35 questionnaires recueillis). Les réponses au questionnaire sont complétées par les notes de séances prises par les formatrices, relevant les questionnements des enseignantes et les récits des pratiques tentées dans les classes hors des temps de formation.

Le questionnaire proposé leur demande de nommer : trois apports de la formation ; un changement dans leur pratique enseignante ; trois apports spécifiques aux observations en classe ; et trois limites à cette observation collective. L'analyse des questionnaires relève de l'analyse de contenu. Les notes des formatrices servent à compléter les résultats de cette première analyse.

7. Résultats : quelques connaissances/changements provoqués par la formation

Les résultats présentés ici sont issus des questionnaires remplis par les participantes à la fin de la formation, des notes prises par les formatrices lors des différentes rencontres ainsi que des observations en classe relevées par les enseignantes dans les debriefings. Ces résultats montrent comment les prises de conscience et les apprentissages, réalisés par les participantes à la formation, articulent les apports théoriques et les observations menées dans les classes. En effet, très souvent, les enseignantes relèvent dans leurs observations ce qui a été expliqué auparavant. Parfois, c'est le contraire qui se passe, les formatrices peuvent proposer de nouveaux apports en lien avec les observations effectuées.

7.1. L'importance du jeu dans le développement des enfants

Dans les questionnaires, l'apport de la formation évoqué par la quasi-totalité des enseignantes est lié à l'importance du jeu pour le développement des enfants. Plus spécifiquement, elles relèvent le fait que le jeu favorise le développement du langage, de la gestion des émotions ou encore de l'imagination. Elles retiennent aussi le fait que le jeu favorise la prise en compte des différences (*tous ne se développent pas en même temps*) et la réduction des inégalités (*collaboration plutôt que compétition*). Enfin, une forte majorité d'entre elles disent avoir compris le lien entre jeu et apprentissage.

7.2. Laisser des temps plus longs pour que le jeu advienne

Un souci souvent relevé par les enseignantes tient à la place et à l'organisation du jeu dans la classe. A ce sujet, l'observation dans les classes a permis de prendre la mesure de l'importance notamment de temps plus long pour que les jeux se développent, de réfléchir le choix du matériel mis à disposition (plus ou moins détournable), ou encore de ne pas imposer des lieux, des temps et des nombres d'élèves dans les "coins jeu". Plus spécifiquement, lors des observations dans les classes, les enseignantes ont relevé l'importance d'accepter un temps plus ou moins long et plus ou moins bruyant pour laisser les jeux se construire et se négocier. La présence des formatrices les a aidées à accepter le niveau sonore qu'elles peinent à supporter. Dans plusieurs groupes, c'est une enseignante qui a, à un moment donné, signifié aux autres que le niveau sonore s'était apaisé après une quinzaine de minutes. Ainsi, l'observation en classe a non seulement permis de rendre visible ce que les formatrices ont expliqué auparavant, mais a aussi joué un rôle de soutien à une expérience qu'elles peinent à effectuer.

Par ailleurs, entre les séances de formation, les enseignantes ont identifié et expérimenté l'importance d'une temporalité plus longue accordée au jeu dans leur classe respective. Cependant, dans les questionnaires, la question de la gestion sonore reste une difficulté pour la majorité des enseignantes. L'observation en classe les a pourtant encouragées à reproduire ces expériences et leur a permis de relever à quel point les jeux imaginés par les enfants peuvent être riches aussi en termes de mobilisation de savoirs.

Enfin, relevons que dans le cas de la première expérience de formation, la mise à disposition d'une salle de jeu que les enseignantes doivent réserver pour une heure chaque semaine, la question de la durée de jeu a été plus facile à saisir. En effet, la salle étant réservée, elles avaient plus de facilité à laisser les jeux se dérouler sur un temps plus long.

7.3. Le choix du matériel mis à disposition des enfants

Le choix du matériel préoccupe les enseignantes. Cette thématique est revenue à plusieurs reprises dans les séances de debriefing. Par exemple, lors d'une première observation dans une salle de jeu saturée de matériel normé et peu détournable, proposé à des enfants de 7 ans, les enseignantes ont pu relever combien ce matériel, au lieu d'inciter à des scénarios complexes et à des détournements d'objet, conduisait les enfants à jouer avec les objets comme des enfants de 3-4 ans. Ce constat les a conduites à modifier le matériel proposé en veillant à un meilleur équilibre entre objets incitatifs, objets manquants et objets détournables. Dans les questionnaires, cette question est parfois relevée comme un apport pratique de la formation.

A la fin des deux formations étudiées ici, la plupart des enseignantes rapportent saisir l'importance de permettre à l'enfant de s'engager dans des temps de jeu sans thématique prédéterminée par l'enseignante inspirée du matériel réaliste ou de la transformation d'accessoires détournables et sans qu'il n'y ait forcément de coins attirés au jeu.

Du point de vue des apports pour la formation, ces constats ont permis aux formatrices de reprendre différents aspects ayant suscité des interrogations auprès des enseignantes pour les relier aux apports théoriques comme : 1) la nécessité de prévoir également du matériel qui favorise le détournement d'objets, faisant ainsi appel à leur capacité à s'abstraire de leur perception première pour envisager l'objet à l'aide de représentations mentales évoquant des objets absents ; 2) la mise à disposition de matériel invitant l'exploration d'outils sémiotiques (écriture, dénombrement, plans, ...) : papiers de différentes tailles, crayons, objets dénombrables (liste de matériel leur a été transmise) ainsi que d'accessoires comme des foulards ou des pièces de tissu, une canne ou un chapeau pour susciter l'adoption de rôle et progressivement l'élaboration de scénarios; 3) la possibilité d'offrir un temps suffisant aux enfants pour leur permettre d'élaborer leur jeu en passant par une phase quasiment incontournable de tâtonnement, d'exploration (tout particulièrement lors de la présentation de nouveaux accessoires).

7.4. Observer le jeu des enfants et relever leurs ressources

Dans les réponses au questionnaire, elles sont très nombreuses (2/3) à relever que les observations en classe leur ont permis de découvrir les élèves sous un autre angle (compétences et intérêts). Elles écrivent que l'observation a changé leur regard sur certains enfants ou encore qu'elles ont vu des compétences qui ne se montrent pas en classe. Plus spécifiquement, elles retiennent, comme découverte, la richesse des interactions entre les élèves.

Plusieurs des exemples issus des constats exprimés par les enseignantes et consignés dans les notes des formatrices illustrent aussi la fonction de reconnaissance que joue le jeu, les praticiennes relèvent que tous les enfants participent et sont intégrés d'une manière ou d'une autre à une activité de production ou de jeu de faire-semblant. Dans la plupart des debriefing l'identification de ressources non connues chez les enfants ont été au centre des échanges. Il y a eu plusieurs situations où un élève était considéré en grande difficulté et où le collectif a pu valoriser de nombreuses ressources qui pourraient permettre à l'enseignante de mieux accompagner cet élève. Ainsi, l'observation a permis la découverte de facettes restées cachées jusque-là.

7.5. Les savoirs et leur maîtrise

Lors des observations (préparées), les enseignantes ont pu identifier de nombreux savoirs saisis par les enfants dans leurs jeux. Elles ont aussi pu relever les difficultés qu'elles ont à repérer ces savoirs. Ainsi, pour les formatrices, la nécessité d'une très bonne connaissance des savoirs en jeu et du cadre légal s'exprime clairement que ce soit dans l'optique d'une observation ou pour anticiper les interventions ou exploiter les apports des enfants. Nous retrouvons ici les mêmes préoccupations que celles exprimées dans l'article de Lonhay et Fagnant (dans un autre article de ce numéro) au sujet de la nécessaire connaissance pédagogique du contenu par les enseignantes.

7.6. Jouer avec les enfants

Lors des échanges, la plupart des enseignantes rapportent jouer avec les enfants. Dans les questionnaires, elles sont un petit tiers à évoquer avoir appris qu'elles peuvent se permettre de jouer avec eux. Dans les debriefings, certaines d'entre elles évoquent leur difficulté à assumer ce rôle de co-joueur et dans les questionnaires, quelques-unes notent qu'elles devraient se laisser aller ou encore qu'elles ont découvert le plaisir de jouer. Dans le cadre d'une observation, les enseignantes du groupe concerné ont remarqué qu'en jouant elles n'étaient plus dérangées par le niveau sonore.

A plusieurs reprises, les enseignantes ont dit être impressionnées par l'effet de leurs interventions sur la poursuite des jeux. Plus précisément, c'est surtout le fait que les enfants ont repris à leur compte les interventions de l'enseignante (rôle, scénario, discours, détournement d'objets) qui les a le plus marquées. En effet, les enseignantes pensent souvent qu'elles ne doivent pas donner de modèles à imiter aux enfants pour les laisser "découvrir" des possibles. Or, les observations ont rendu visible l'importance de ces modèles dont les enfants se ressaisissent pour les imiter, puis les transformer. Dans une classe, les enseignantes ont même pu observer un élève de 7 ans qui, imitant ce qu'une enseignante venait de faire avec lui, parlait pour la première fois, quatre mois après son arrivée dans la classe. Paradoxalement, ces dimensions liées à l'importance de se donner en modèle n'apparaissent qu'une ou deux fois dans les réponses au questionnaire.

Comme dans la recherche menée par Marinova, Dumais et Leclaire (2020), nous retrouvons dans le témoignage des enseignantes la préoccupation de ne pas ou plus "savoir comment jouer", d'être imaginatif et la crainte de s'imposer dans le jeu des enfants au risque de court-circuiter son déroulement. Il est également probable que certaines enseignantes éprouvent une appréhension relative au fait de pouvoir réincarner un "statut d'enseignante" après le jeu qui leur permet de gérer, maîtriser la classe. Nous rejoignons l'hypothèse formulée par Marinova et al. (2020) selon laquelle pour certaines enseignantes jouer avec les enfants n'est pas un rôle professionnel.

8. Intérêt d'une observation partagée

Du point de vue de l'intérêt de mener une observation en classe, les réponses au questionnaire permettent de relever de nombreux intérêts à cette observation partagée.

Du point de vue des participantes, c'est prioritairement **la possibilité d'observer sans assumer la responsabilité de la classe et de pouvoir ainsi découvrir les ressources des élèves** qui ressortent. La très grande majorité d'entre elles ont découvert des potentiels et des compétences insoupçonnées chez leurs élèves (exemples décrits précédemment, enfant qui joue le rôle du papa et enfant qui joue à l'espion). Elles ont pu relever aussi la nature et la qualité des interactions entre les enfants (comme la capacité à progressivement coordonner leurs idées et actions

de faire semblant autour d'une histoire commune, à coopérer : regroupement progressif d'enfants autour du thème papa-maman qui s'occupent d'un bébé ou du thème d'un orage qui éclate avec des enfants qui jouent à avoir peur, ou encore autour d'un garage qui prend des téléphones pour des dépannages). Dans le même ordre d'idée, elles ont aussi été surprises par le nombre de savoirs du curriculum dont elles ont pu observer la présence et l'appropriation (en cours) dans les jeux des enfants. Quelques rares enseignantes disent cependant avoir été "frustrées" de devoir concentrer leur observation sur un seul élève.

Du point de vue des formatrices, le deuxième point fort tient à l'**articulation entre théorie et pratique** et à l'intérêt d'échanger sur des observations communes. En effet, nous avons constaté cette articulation à au moins trois niveaux : la pratique permet de donner chair aux apports théoriques, la qualité des échanges et les expériences communes servent de levier à la poursuite de la formation. Ainsi, au premier niveau, c'est le rôle d'exemplification de la théorie, de construction de sens, qui se développe dans les moments d'observation. Les enseignantes ont très souvent, durant et après les moments en classe, relevé des dimensions qui correspondaient à ce qui avait été présenté auparavant (diminution du bruit, qualité des interactions, savoirs qui apparaissent dans les jeux...). Le deuxième niveau tient à la qualité des échanges dans les groupes en formation. Le fait d'avoir construit des expériences communes a fortement dynamisé et enrichi les discussions entre les participantes.

En comparant avec d'autres formations, nous pouvons relever à quel point ces observations ont permis de mieux centrer les échanges sur des dimensions partagées et d'éviter de nombreux malentendus. De nombreuses remarques du type "ah, c'est a" viennent renforcer ce constat. Dans d'autres situations, il n'est pas rare que les participantes entendent les apports d'une formation à travers le filtre de leur réalité de classe et de leurs conceptions. Nous retrouvons là un des atouts majeurs des *lessons studies*, c'est le fait de construire et analyser des pratiques réelles sans que les enseignantes ne se sentent directement remis en cause. Ainsi, du point de vue des formatrices, les expériences communes anticipées et réalisées ensemble sont de véritables leviers de formation. En effet, au troisième niveau, c'est à partir de ces observations que la suite de la formation se construit, en articulation fine avec les réalités des classes et les particularités des contextes.

Ces deux premiers constats relèvent surtout des conséquences de l'observation des élèves et de leurs jeux. Or, la deuxième observation en classe a pour objectif de faire intervenir les enseignantes dans les jeux des enfants, de les inviter à jouer avec eux et de prendre la mesure des effets de ces interventions. De ce point de vue, deux apports de l'expérience sont ressortis. Premièrement, quelques enseignantes déclarent avoir (re)trouvé le **plaisir de jouer** avec leurs élèves. D'autres enseignantes, au contraire, ont pris conscience du fait qu'elles se sentaient limitées au niveau imaginaire pour faire évoluer les jeux et qu'il leur fallait développer leur propre compétence à jouer. Deuxièmement, plusieurs participantes ont été surprises des **effets de ces interventions sur la suite du jeu**. Plus particulièrement, elles ont pu constater que, loin de "casser" les jeux des enfants, le fait de prendre un rôle dans leurs jeux favorise le développement du jeu autant pendant leur présence qu'après dans les reprises que les enfants font des propositions des enseignantes.

9. Conclusion

La démarche semble féconde, puisque, comme en témoignent les données du questionnaire, une réelle évolution des conceptions autour du jeu de faire-semblant s'observe durant le temps de la formation. Ce qui semble particulièrement bénéfique est le cumul des trois temps forts inhérents au dispositif LS (travail dans et par le collectif sur l'objet jeu pour une intégration cohérente des apports théoriques, co-construction des temps de jeu et des critères d'observation ou d'intervention et l'analyse a posteriori du et par le collectif soutenu par les formatrices).

Tout d'abord, l'opportunité d'une observation partagée a permis aux participantes d'éprouver un temps de jeu plus long, d'observer les élèves sans être responsable de la gestion de la classe et de découvrir ainsi ce qui se passe durant le jeu pour certains élèves. Plus spécifiquement, c'est la question des ressources, compétences et intérêts des enfants qui s'expriment dans le jeu qui a été une réelle prise de conscience. Par ailleurs, pour les formatrices, le partage d'observations communes a permis de mieux ancrer les apports théoriques sur des expériences communes.

Ensuite, la situation particulière de jouer avec des enfants dans une classe qui n'est pas la leur et à partir d'une co-construction d'interventions possibles les autorise à prendre des risques et d'essayer des pratiques éloignées de leurs habitudes. Cette situation, à la fois propre aux *lessons studies* dans sa dimension de pratiques anticipées collectivement (beaucoup moins impliquantes individuellement) et à la fois relevant de l'*open-ended* propre aux situations de jeu. En effet, les interventions des enseignantes n'étaient pas prescrites et l'observation portait sur leurs "imprévisibles" effets. Ici, nous pouvons faire l'hypothèse de la création d'une Zone proximale de développement chez les enseignantes comme c'est le cas du jeu chez les enfants. L'absence d'attentes en termes de performances favorise chez les enseignantes comme chez les enfants l'ouverture de nombreux possibles et l'absence de risques à les explorer.

De plus, nous avons relevé l'adoption par les formatrices de postures différentes selon les temps de formation : une posture où l'écoute et la gestion des interactions horizontales priment durant les debriefings, une posture d'accompagnement dans les moments d'analyse, où un large temps de parole est donné aux praticiennes pour rendre visibles les manières de faire et de penser sur le jeu déjà présentes, les formatrices apportant une aide ponctuelle en fonction des difficultés exprimées, et enfin, une posture de formatrice en fin des débriefing et des analyses où les savoirs sont mis en évidence et en lien avec les apports théoriques.

Enfin, d'un point de vue plus général, il nous semble important d'évoquer quelques points de vigilance nous ayant guidés dans l'anticipation et l'encadrement de ces temps de formation, à savoir : soigner la cohérence de la formation en maintenant un dialogue constant et constructif entre les contributions et le questionnement des praticiennes et les apports théoriques; soutenir le processus de développement professionnel en favorisant les interactions horizontales et verticales; mettre en œuvre un processus d'évaluation de la qualité de la formation orienté à la fois sur l'évolution des conceptions et du questionnement respectivement des praticiennes et des formatrices-chercheuses par le biais de débriefings, de feedbacks et du questionnaire de fin de formation.

10. Références bibliographiques

- Bodrova, E., & Leong, D. (2012). *Les outils de la pensée*. PUQ.
- Bouchard, C., Duval, S., Parent, A., Robert-Mazaye, C., & Bigras, N. (2021). Lien entre l'engagement des enfants âgés de 4-5 ans dans leurs apprentissages et des profils de la qualité des interactions en centre de la petite enfance. *Revue canadienne de l'éducation/Canadian Journal of Education*, 44(2), (p.337-370). doi: <https://doi.org/10.53967/cje-rce.v44i2.4623>.
- Bouysse, V., Claus, P. et Szymankiewicz, C. (2011). L'école maternelle. *Rapport à monsieur le ministre de l'éducation nationale, de la jeunesse et de la vie associative*, (108).
- Clerc-Georgy, A. (2020). Jeu, imagination et apprentissage dans une perspective historico-culturelle. *A.N.A.E*, 165, 163-171.
- Clerc-Georgy, A. et Duval, S. (2020). *Les apprentissages fondateurs de la scolarité. Enjeux et pratiques à la maternelle*. Lyon : Chronique Sociale.
- Clerc-Georgy, A. & Martin, D. (2021). Changements à l'âge préscolaire : rôle du jeu et de l'imagination. In B. Schneuwly, I. Leopoldoff Martin et D. Nunes Henrique Silva, L. S. *Vygotsky, Imagination, textes choisis* (pp. 423-441). Bruxelles : Peter Lang.
- Clerc-Georgy, A, Martin, D. & Maire Sardi, B. (2020). Des usages du jeu dans une perspective didactique. Dans A. Clerc-Georgy et S. Duval (Eds.), *Les apprentissages fondateurs de la scolarité. Enjeux et pratiques à la maternelle* (pp.33-51). Lyon : Chronique Sociale.
- Clerc-Georgy A. et Truffer Moreau I. (2016). Les pratiques évaluatives à l'école enfantine : Influence des prescriptions sur les pratiques enseignantes, in C.Veuthey, G.Marcoux & T.Grange (DIR.) *L'école première en question Analyses et réflexions à partir des pratiques d'évaluation*. (p. 79-95). EME éditions.
- Cohan, A., and Honigsfeld, A. (2006), "Incorporating "Lesson Study" in Teacher Preparation", *The Educational Forum*, Vol. 71, No. 1, pp. 81-92.
- Crinon, J. Marin B. et Bautier, É. (2008) Quelles situations de travail pour quel apprentissage ? Paroles des élèves, paroles de l'enseignant, in Bucheton D. et Dezutter O. (dir.), *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français*, De Boeck Université p 123-147.
- Dutrevis, M., Cecchini, A. & Ducrey, F. (2022). Vivre la 1P - Regards croisés sur les difficultés de l'entrée en scolarité. Genève : SRED. Février 2022, 92 p
- Fernandez, M. L. (2005), "Exploring "Lesson Study" in Teacher Preparation", *Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*, pp. 305-312.
- Fernandez, C., & Chokshi, S. (2002). A Practical Guide to Translating Lesson Study for a U.S. Setting. *Phi Delta Kappan*, 84(2), 128-134.
- Fleer, M. (2016). An everyday and theoretical reading of perezhivanie for informing research in early childhood education. *International Research in Early Childhood Education*, 7(1), 34-49.
- Gaviria-Loaiza, J., Han, M., Vu, J. A., & Hustedt, J. (2017). Children's responses to different types of teacher involvement during free play. *Journal of Childhood Studies*, 42(3), 4-19.
- Gilliéron Giroud, P., Meyer, A. & Veuthey, C.. Scolarisation des enfants de 4 et 5 ans en Suisse romande. Les spécificités des pratiques d'évaluation en question. Le cas du canton de Vaud et du canton de Genève. In: *Education et socialisation*, 2013, n° 34. doi: 10.4000/edso.400 <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:96910>

- Gilliéron Giroud, P., Meyer, A. & Veuthey, C. (2014). Pratiques déclarées d'enseignement et d'évaluation dans les premières années scolaires. Les spécificités de l'école enfantine en question. Renens : URSP, 158. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:96910>
- Johnson, J., Christie, J., & Wardle, F. (2005). *Play, development and early childhood*. Pearson.
- Leong, D. J., & Bodrova, E. (2012). Assessing and scaffolding : Make-believe play. *YC Young Children*, 67(1), 28-34.
- Martin, D. & Clerc-Georgy, A. (2017). La *lesson study*, une démarche de recherche collaborative en formation des enseignants ?. *Phronesis*, vol. 6, 1-2(1), 35-47. <http://www.cairn.info/revue-phronesis-2017-1-page-35.htm>.
- Marinova, K., Dumais, C., & Leclaire, E. (2020). Le rôle des enseignantes lors du jeu symbolique : réflexions au sein d'une communauté de pratique d'enseignantes de l'éducation préscolaire. *Revue internationale de communication et socialisation (RICS)*, 7(1-2), 128-154.
- Pramling, N., Wallerstedt, C., Lagerlöf, P., Björklund, C., Kultti, A., Palmér, A., Magnusson, M., Thulin, S., Jonsson, A., Pramling Samuelsson, I. (2019). *Play-Responsive Teaching*. Cham (Switzerland): Springer Open.
- Pramling Samuelsson, I. & Asplund Carlsson, M. (2008). The Playing Learning Child : Towards a pedagogy of early childhood. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(6), 623-641.
- Richard, S., Clerc-Georgy, A., & Gentaz, E. (2019). Les bénéfices du jeu sur le développement psychologique de l'enfant et les interventions de l'adulte dans le jeu de l'enfant. *Médecine et Enfance*, 39(5-6), 137-143.
- Stigler, J. W. et Hiebert, J. (1999). *The teaching gap: Best ideas from the world's teachers for improving education in the classroom*. New York, NY : The Free Press.
- Stepanek, J., Appel, G., Leong, M., Turner Mangan, M., et Mitchell, M. (2007). *Leading Lesson Study: A Practical Guide for Teachers and Facilitators*. Thousands Oaks (CA): Corwin Press.
- Thouroude, L. (2010). L'école maternelle : Une école de l'entre-deux, Pre-primary school as "go-between" school. *Carrefours de l'éducation*, 30, 43-55.
- Truffer-Moreau, I. (2020). Dans la perspective d'une didactique des apprentissages fondamentaux : « La structure pédagogique », un dispositif au service d'une pédagogie des transitions. In A. Clerc-Georgy & S. Duval (Éds.), *Les apprentissages fondateurs de la scolarité : Enjeux et pratiques à la maternelle* (p. 53-69). Chronique sociale.
- Vygotski, L.S. (1935/1995). Apprentissage et développement à l'âge préscolaire. *Société française*, 2(52), 35-45.
- Vygotski, L.S. (1933/2022). Le jeu et son rôle dans le développement de l'enfant. In L.S. Vygotsky, *L'imagination dans l'œuvre de Vygotsky* (p. 295-334). Bruxelles : Peter Lang.
- Vygotski, L. S. (1928-1931/2014). Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures. Paris : La Dispute.

Collectif d'apprentissage de l'entrée dans l'écrit : ou vivre l'expérience « d'être transporté dans un univers inconnu »

Béatrice Maire Sardi, Gabriel Kappeler & Daniel Martin

*Haute Ecole Pédagogique de Lausanne
Avenue du Cour 33, Lausanne, Suisse
beatrice.maire-sardi@hepl.ch
gabriel.kappeler@hepl.ch
daniel.martin@hepl.ch*

RÉSUMÉ. Cet article présente les premiers résultats issus d'une étude longitudinale visant à comprendre comment le collectif d'apprentissage structuré est un levier pour co-construire des savoirs disciplinaires tout en apprenant à apprendre ensemble dans les premiers degrés de la scolarité. L'enseignante-chercheuse s'est filmée une fois par semaine, sur toute l'année scolaire, lorsqu'elle menait un collectif d'apprentissage sur l'entrée dans le monde de l'écrit avec ses élèves de 5 à 6 ans. Trois moments sont retenus ici afin d'illustrer les progressions du groupe d'élèves dans leurs apprentissages du code de l'écrit. Ils ont été sélectionnés à trois temps distincts de l'année scolaire et analysés du point de vue de la progression des élèves et du groupe ainsi que des gestes enseignants. Trois concepts sont mobilisés dans le présent article : l'hétérogénéité didactique comme levier à l'apprentissage, l'étayage de l'enseignante comme geste professionnel à endosser et le raisonnement collectif comme soutien au processus de construction de nouveaux savoirs. Finalement, l'article débouche sur deux hypothèses de travail qui permettent de penser le collectif d'apprentissage comme une démarche d'enseignement-apprentissage spiralaire et non séquentielle et d'ajouter la fonction de tissage aux gestes professionnels d'étayage d'un enseignement dans un collectif d'apprentissage.

MOTS-CLÉS : collectif d'apprentissage, apprendre à apprendre ensemble, hétérogénéité didactique, étayage, raisonnement collectif

1. Introduction

Depuis plusieurs années, en Suisse francophone et dans les pays francophones, les pratiques d'enseignement, notamment dans les premiers degrés de la scolarité, sont davantage orientées vers une individualisation de l'apprentissage (Clerc-Georgy & Truffer, 2016 ; Bautier, 2006). S'inscrivant dans une volonté de faciliter l'apprentissage, le travail différencié et adapté à chaque élève est favorisé dans de nombreuses classes. Dans cette approche les enseignants vont privilégier le travail sur fiches (Bautier, 2006 ; Cèbe & Goigoux, 1999) ou des activités structurées individualisées tant bien même qu'il s'agisse des premiers degrés de la scolarité. Dans ce contexte, le collectif d'apprentissage est généralement utilisé pour des activités de routine (compter les présences, faire le calendrier) ou pour donner des consignes collectives pour un travail qui sera ensuite à réaliser individuellement.

1.1. *Le collectif comme lieu d'apprentissage*

Le collectif d'apprentissage ne semble être que rarement envisagé comme une modalité d'enseignement qui permet un apprentissage commun, où l'ensemble du groupe se questionne, réfléchit, se confronte, résout un problème et co-construit des connaissances qu'elles soient de l'ordre des postures d'élèves apprenants, des gestes de la pensée ou de la construction de savoirs disciplinaires (Clerc-Georgy & Maire Sardi, 2020). Or, les enfants qui débent leur scolarité à l'âge de 4 ans se trouvent confrontés à une nouvelle organisation sociale des individus (Truffer Moreaux, 2020). Le groupe classe est une nouvelle communauté pour les enfants qui se construit sur un projet autour d'un apprentissage scolaire (Passerieux 2008). Avant l'entrée à l'école, les enfants connaissent leur contexte familial et certains d'entre eux, également celui de l'accueil préscolaire qui est essentiellement basé autour d'un projet affectif et social. Les pratiques scolaires visent quant à elles le développement des enfants, la construction des savoirs et la compréhension de ce qu'est l'école et de ce qui y est attendu d'eux à l'école. Ces premiers apprentissages dits fondamentaux (Clerc-Georgy & Kappeler, 2017 ; Clerc-Georgy & Duval, 2020) sont les fondements d'une scolarité réussie. Ils permettent aux enfants de développer des outils de socialisation pour apprendre ensemble, des outils nécessaires pour réussir à l'école (construction de savoirs et rapport spécifique au savoir) ainsi que des outils cognitifs et métacognitifs (appropriation de normes et de règles spécifiques à l'apprendre et à l'apprendre ensemble). Ces apprentissages fondamentaux qui se co-construisent dans le contexte scolaire ont une dimension collective, car c'est en étant en relation avec les autres que les enfants deviennent élèves.

1.1.1 *Le collectif d'apprentissage : une modalité de travail*

Le collectif d'apprentissage se définit comme une modalité de travail qui réunit les élèves et l'enseignante autour d'un même objet de savoir commun. Dans un cadre de fonctionnement collectif, ritualisé et stable, les connaissances du groupe se co-construisent, qu'elles soient d'ordre sociales, langagières ou disciplinaires (Amigues & Zerbato-Poudou, 2000). Goffman (1987) parle de cadre participatif qui réunit dans l'interaction plusieurs personnes autour d'une même activité. Les interactants s'engagent en fonction de leur rôle au sein du groupe et manifestent leur engagement et leur participation de différentes manières. Dès lors, en fonction du nombre de participants, de leur rôle et de l'activité, des configurations interactives complexes participent à la co-construction d'un échange commun. Lors d'un collectif d'apprentissage, l'enseignante propose à l'ensemble du groupe un questionnement sur un problème commun dont la résolution appartient à l'ensemble du collectif. Dans cette modalité de travail, « la production finale n'est pas une production individuelle, ni l'addition de toutes les propositions, mais leur déconstruction/reconstruction » (Passerieux, 2021, p. 30). Grâce à l'étayage expert d'un adulte le groupe va pouvoir dépasser ses limites dans la co-construction de savoirs. C'est « grâce à l'imitation, dans une activité collective, sous la direction d'adultes, [que] l'enfant est en mesure de réaliser beaucoup plus que ce qu'il réussit à faire de façon autonome. » (Vygotsky, 1935/1997, cité par Schneuwly & Bronckart, 1985, p.108).

1.1.2 *Apprendre dans un nouveau contexte social et culturel*

Dès leur entrée à l'école, les enfants apprennent dans un nouvel environnement collectif. Les objets d'apprentissage inscrits dans un patrimoine commun, vont petit à petit devenir des savoirs communs et partagés par l'ensemble du groupe classe. Dans une approche historico-culturelle (Vygotsky 1934/1985), le développement de l'enfant est indissociable du contexte social et culturel. Dans le cadre d'une participation guidée (Rogoff, 1996) avec un expert qui agit comme médiateur entre l'enfant et l'environnement, l'enfant va pouvoir réguler son comportement et ses processus cognitifs, métacognitifs, affectifs et sociaux, et développer progressivement

un contrôle volontaire de sa participation. Par ailleurs, le processus d'apprentissage demande à l'enfant d'être actif, il requiert son implication et sa réflexion. L'élève va non seulement apprendre les composantes sociales et intellectuelles de sa participation au collectif, mais il va également petit à petit comprendre les intentions de transmission de l'enseignante au sein de ce groupe (Purdy & Marri, 2015).

1.1.3 Le collectif pour réfléchir ensemble

Dans un collectif d'apprentissage, le rôle du groupe est double (Bernardin, 1997). En effet, il a d'une part pour fonction de poser des limites, c'est à dire, de prendre en compte l'autre, et donc de devoir argumenter ses choix, les expliciter et apprendre à formuler des hypothèses. Et d'autre part, le groupe est une ressource, un point d'appui pour éclaircir, réfléchir pour dépasser des obstacles et résoudre des problèmes avec l'appui des autres. La situation problème est posée au collectif et cela reste le problème du groupe tout au long de sa résolution C'est parce que la situation le demande que les élèves coopèrent, imitent, confrontent leurs réflexions (Passerieux 2005). Face à ce problème collectif, l'activité cognitive et métacognitive des élèves est fortement mobilisée, car cette modalité de travail les pousse à affiner leurs pensées, réagir aux propositions des autres et formaliser des procédures pour résoudre le problème. Lorsque le groupe est sollicité comme collectif d'apprentissage, les élèves prennent en compte leurs pairs, questionnent leurs représentations et par conséquent, la tâche d'apprentissage ne se réduit pas à trouver ou pas la bonne réponse. C'est notamment dans l'interaction avec autrui que les élèves développent un regard différent sur le monde, sur les objets de savoir et sur les démarches de résolutions de problème (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2008).

Lors des moments d'apprentissage collectif, les élèves sont amenés à développer leurs compétences d'apprenants dans une structure participative et à s'appropriier les contenus portés par l'enseignant (Amigues & Zerbato-Poudou, 2000 ; Selleri & Carugati, 1999). Le collectif d'apprentissage permet alors de s'interroger ensemble sur le monde, de construire une compréhension du monde et de le penser ensemble. Pour Boiron (2017), apprendre en collectif permet à l'élève de se construire dans un groupe et de se construire en tant qu'individu.

1.2 L'hétérogénéité didactique comme levier d'apprentissage dans un collectif

L'hétérogénéité didactique (Chopin & Sarrazy, 2009) est à la base de tout acte d'enseignement. C'est en s'appuyant sur les différentes connaissances des élèves et du savoir travaillé, en les faisant dialoguer et en les ajustant que l'enseignant peut mener son enseignement. Il s'agit non pas d'annuler cette hétérogénéité didactique pour viser une homogénéité, mais bien de l'utiliser comme levier pour faire évoluer la compréhension de tout le groupe et par là, la réduire et la déplacer : « cette hétérogénéité didactique est fonctionnelle, puisqu'elle est une des conditions de l'enseignement qui, en même temps, vise sa réduction pour en créer ultérieurement de nouvelles par un déplacement à la hausse des exigences contractuelles. » (Sarrazy, 2001, p. 72).

Pour faire dialoguer hétérogénéité et homogénéité dans une visée de réduction et déplacement de l'hétérogénéité, l'étayage de l'enseignant est essentiel, il accompagne la co-construction des savoirs du groupe et donne accès à une forme complexe de ce savoir. En effet, dans une perspective historico-culturelle, la relation dynamique entre l'enfant et son environnement social est envisagée comme source de développement. Cet environnement doit lui permettre de se confronter à des formes élaborées du savoir, ce que Fleer et Veresov (2018) nomment la forme idéale. Cette forme idéale est ancrée culturellement, elle représente les valeurs véhiculées par l'environnement et la société dans laquelle chacun et chacune évolue comme par exemple les livres, l'organisation du temps qui sont inscrits dans une culture donnée. Le collectif d'apprentissage, devrait favoriser la mise en relation avec des formes idéales du savoir et permettre aux apprenants de se projeter et de donner du sens aux apprentissages. La forme idéale est donc une représentation d'un savoir abouti auquel les élèves sont confrontés. La manière dont ces derniers abordent ce savoir, comment ils l'appréhendent, les connaissances qu'ils en ont, représentent la forme actuelle. La forme idéale et la forme actuelle sont deux dimensions étroitement liées, c'est l'interaction entre ces deux formes qui est source de développement chez l'enfant Fleer et Veresov (2018). La forme actuelle mobilisée par les élèves face à un savoir permet d'observer leurs interactions, leur compréhension de la forme idéale. Le collectif d'apprentissage correspond à ces différents critères et pourrait être un milieu didactique propice au développement de ce mouvement dialectique entre forme idéale et forme réelle.

1.3 L'importance de l'étayage de l'enseignant dans un collectif

Le collectif, dans un contexte scolaire, permet de construire ensemble des apprentissages mais cette construction n'est pas automatique, pour cela il faut un accompagnement, un étayage (Bruner, 1978) réfléchi et conscient mené

par une personne experte. C'est grâce au langage que l'apprentissage acquiert une dimension collective. En effet, c'est à travers le langage parlé, utilisé par les experts pour soutenir la réalisation des tâches peu familières et pas encore maîtrisées que les novices peuvent développer de nouvelles compétences. Lorsque le processus de pensée verbalisé par l'expert est progressivement expérimenté, utilisé puis intériorisé par le novice, il peut être ensuite réinvesti dans des tâches réalisées de manière autonome par ces derniers. Lors d'un collectif, l'apprentissage peut être perçu comme différents problèmes à résoudre dans un contexte précis ce qui demande l'acquisition de nouvelles stratégies qui sont construites en interaction avec les autres. Le rôle de l'enseignant est donc d'identifier, d'accompagner, de développer des stratégies et des schémas de pensée qui permettront à terme aux élèves de réaliser des tâches similaires dans un autre contexte et sans aide extérieure.

L'étayage dit instructeur par Applebee et Langer (1983) nous donne quelques repères pour décrire le type d'accompagnement pertinent qui favorise l'apprentissage en collectif. Dans ce modèle d'étayage instructeur, les apprenants sont accompagnés dans la tâche par un expert qui modélise les connaissances linguistiques à utiliser à l'oral et/ou à l'écrit et qui pose des questions pertinentes visant à développer les connaissances existantes ou à en élaborer de nouvelles. L'enseignant soutient et fournit des aides en fonction des besoins. Un étayage soutenu au début, se réduit progressivement en fonction des capacités des apprenants à prendre en charge la tâche. Cinq critères sont retenus par Applebee et Langer pour un étayage efficace : l'implication des participants dans l'apprentissage (appropriation de l'apprentissage) ; la pertinence de la tâche proposée qui permet de s'appuyer sur les connaissances des élèves ; l'environnement d'apprentissage structuré ; la résolution de la tâche conjointe entre les apprenants et l'enseignant·e (co-construction) ; ainsi que le transfert du contrôle (résolution de la tâche progressivement prise en charge par les élèves).

1.4 Le collectif favorisant une pensée collective et sociale

Grâce au dialogue avec les autres, à la participation au collectif d'apprentissage et au guidage de l'enseignant vers un raisonnement en situation, les enfants apprennent à comprendre leur environnement et à donner du sens au monde qui les entoure. Mercer (2013) souligne l'importance pour l'enfant d'apprendre à résoudre des problèmes en collaboration, notamment via les conversations exploratoires entre élèves (Littleton & Mercer, 2013). Pour cela, le langage est donc essentiel. Le langage est impliqué dans tous les apprentissages scolaires et les diverses disciplines font usage d'un discours spécialisé notamment par la mobilisation d'outils culturels. Utiliser ces langages spécifiques et disciplinaires autorise à penser autrement et modifie la pensée individuelle. C'est ainsi que le savoir évolue et se développe. Le langage revêt une importance capitale pour penser collectivement et individuellement. L'activité sociale façonne donc le développement psychique.

Mercer (2013) s'intéresse à la manière dont les éléments de la pensée collective et sociale affectent la pensée individuelle. Selon cet auteur, la résolution collective de problèmes en classe favorise le développement des capacités de raisonnement individuel, mais à certaines conditions seulement. En effet, il voit trois types d'apprentissage qui sont l'appropriation, la co-construction et la transformation. L'appropriation s'observe lors d'une activité commune lorsque les enfants peuvent apprendre les uns des autres des stratégies d'apprentissage efficaces. La discussion engagée permet le partage d'informations sur des stratégies, des explications et sur toutes les connaissances pertinentes pour réaliser une tâche. Mercer relève que ce type d'activité a une faible influence sur le développement de la pensée individuelle, car c'est uniquement un partage des ressources entre les différents acteurs de la discussion. Dans la phase de co-construction, la parole est utilisée pour coordonner les efforts mentaux, partager des idées et aussi discuter de manière fructueuse. Cela permet de construire ensemble de nouvelles stratégies généralisables. Cette construction commune est plus efficace qu'une construction individuelle et permet, par ailleurs, une meilleure performance, ce que Woolley et al. (2010) nomment l'intelligence collective. Ce type d'activité sociale a une influence forte sur l'apprentissage et le développement individuel grâce à la co-construction de stratégie et la création de solution dans un espace dialogique. Pour qu'il y ait transformation, il faut que la discussion de groupe transforme le raisonnement ultérieur des individus. En effet, grâce à l'explicitation des raisonnements et l'argumentation lors d'une discussion collective, il devient possible de développer une prise de conscience métacognitive et critique sur son propre raisonnement. L'activité collective peut transformer la pensée de l'enfant, et lui permettre de raisonner individuellement de manière dialogique et ainsi d'adopter une posture réflexive. L'enfant est capable d'avoir une discussion raisonnée avec ses pairs (le collectif) mais aussi avec lui-même. Ceci montre bien l'influence de l'activité sociale sur la cognition individuelle, car la pensée individuelle est modelée par l'intériorisation du raisonnement collectif. Ces trois approches, expliquent selon Mercer (2013) l'influence de l'activité inter-mentale (l'apprentissage collectif, la résolution de problème et le dialogue) sur l'apprentissage et le développement intra-mental (apprentissage individuel). Ces approches ne

s'excluent pas l'une l'autre, mais cohabitent et peuvent expliquer le lien entre apprentissage collectif et résultats individuels.

1.5 Le collectif pour construire des savoirs disciplinaires

La construction de savoirs et le développement d'un rapport spécifique au savoir font partie des apprentissages fondamentaux à engager en début de scolarité (Clerc-Georgy, 2020) et le dispositif du collectif d'apprentissage est une modalité de travail qui le soutient. Dans cadre de cette étude, le savoir disciplinaire scolaire visé porte sur l'entrée dans l'écrit.

L'entrée dans le monde de l'écrit est inscrite dans le curriculum des premiers degrés de la scolarité en Suisse francophone. S'il ne s'agit pas d'apprendre à lire dès 4 ans, la fonction de l'écrit, la découverte du codage du système d'écriture et le principe alphabétique sont des savoirs avec lesquels les enfants sont amenés à être en contact. La lecture et l'écriture font l'objet de diverses formes d'enseignement dans les classes et la lecture collective en est une. En effet, avec un guidage de l'enseignante, elle se rapproche d'une démarche interactive qui consiste « à mettre en scène sous la tutelle du maître, les activités cognitives complexes qui constituent l'acte de lecture afin qu'elles soient progressivement reconstruites puis intériorisées par chaque élève » (Goigoux 2005, p.48). C'est à dire, que grâce à l'étayage précis de l'enseignante, toutes les actions requises pour la lecture d'une phrase seront accompagnées et réalisées successivement, par le collectif, à son rythme, pour qu'à terme chaque individu puisse les effectuer de manière autonome. Dans le cadre de notre étude, la phrase écrite au tableau est une phrase ordinaire qui n'est pas simplifiée et qui permet d'envisager la lecture dans toute sa complexité en donnant ainsi accès à une forme idéale (Fleer & Veresov 2018) de la lecture-écriture.

Le tableau n°1 présente les composantes formelles du savoir lecture /écriture proposé par ces auteurs. Ces composantes seront reprises pour l'analyse des résultats.

Composantes métacognitives	Représentation fonctionnelle : connaissance des pratiques de l'écrit, leurs finalités – à quoi elles servent -, comment s'apprend la langue écrite etc. <i>Stratégies d'apprentissage, explicitation, argumentation, etc.</i> Métalangage (conceptualisation des notions)
Composantes textuelles discursives	<i>Composante pragmatique : but de l'activité présentée, son enjeu, son destinataire, son déroulement</i> Composante sémantique : contenu thématique <i>Organisation et structure textuelles : propriétés des genres ; organisateurs de cohérence et de progression (cohésion)</i> Composante morphosyntaxique interphrastique
Composantes scripturales linguistiques	<i>Composante morphographique : segmentation lexicale, prise de conscience d'unité morphographique grammaticales et lexicales</i> Composante visuelle logographiques : logos, indices saillants, longueur des mots, unités sublexicales <i>Composante alphabétique : connaissance des lettres (nom)</i> Composante phonologique : rimes, attaque/rime, syllabes, phonèmes <i>Correspondance phonographique : « système » alphabétique</i> Composante orthographique immédiate et conventionnelle (double voie visuelle-phonologique), en identification et en production

Tableau 1. Les composantes formelles du savoir lecture/écriture (Saada-Robert et al. (2005), p. 49)

Pour Goigoux (2004), lire nécessite de nombreuses connaissances et compétence comme le décodage (identification de mots écrits), la linguistique (vocabulaire et syntaxe), la textuelle (cohésion textuelle et genre textuel), le référentiel (connaissances préalables sur le contenu) et les compétences stratégiques, notamment celle de contrôle et celle de l'évaluation. En entrant dans le monde de l'écrit, l'enfant apprend à mobiliser des habiletés de décodage (graphophonémiques, spatiales, temporelles...) mais également de compréhension, qui se construisent par déplacement successif dans un processus dynamique (faire des liens, prise en compte d'autres compréhensions, ajustement). De leur côté, Saada-Robert et al. (2005) relèvent que les savoirs en jeu en début d'acquisition de la lecture écriture s'inscrivent dans trois composantes métacognitives, textuelles discursives et scripturales linguistiques.

2. Objectifs de recherche

Les collectifs d'apprentissage dans les premiers degrés de la scolarité sont peu étudiés et bien souvent présentés uniquement comme une modalité de travail à visée de transmission dans les instituts de formation à l'enseignement. Cet article vise donc à présenter les premiers résultats issus d'un travail réalisé par un collectif de chercheurs de la Suisse francophone autour du collectif d'apprentissage dont l'enjeu est d'apprendre aux élèves à apprendre ensemble tout en soutenant collectivement un apprentissage structuré qui est ici celui de l'entrée dans l'écrit. L'objectif de cet article vise à comprendre, dans une perspective longitudinale, ce qu'il se passe dans un collectif d'apprentissage durant tout le processus d'interaction entre l'enseignante et les élèves, les élèves entre eux, entre le savoir disciplinaire et les savoirs liés à l'apprendre ensemble et les différents acteurs dans ce milieu didactique et comment ce collectif d'apprentissage se transforme, progresse.

3. Méthodologie

Cette recherche s'inscrit dans une étude de cas à visée compréhensive et exploratoire. Dans le cadre de la collecte des données, l'approche de l'observation-participante a été privilégiée afin de permettre à la chercheuse de s'impliquer dans le contexte d'étude et vivre la situation observée *in situ* (Van der Maren, 2004). C'est ainsi que l'enseignante-chercheuse a installé une caméra sur trépied face au tableau noir qu'elle enclenchait avant chaque collectif d'apprentissage sur l'entrée dans l'écrit (cf. figure 1). En effet, la vidéo ainsi "participante" est de plus en plus mobilisée dans les approches de recherche compréhensive (Jewitt, 2012), car elle augmente les capacités participatives du chercheur durant la récolte de données. Cette démarche est d'autant plus intéressante pour les études menées dans le contexte du préscolaire. Dans une perspective de recherche historico-culturelle en sciences de l'éducation, le chercheur ou la chercheuse joue un rôle actif, volontaire, ayant une position et une tâche spécifique dans le contexte étudié qui influence le sujet de l'étude (Fleer, 2014). La vidéo permet de mieux documenter le processus de développement des enfants (Veresov, 2014) et les conditions qui le favorisent (Hedegaard, 2009).

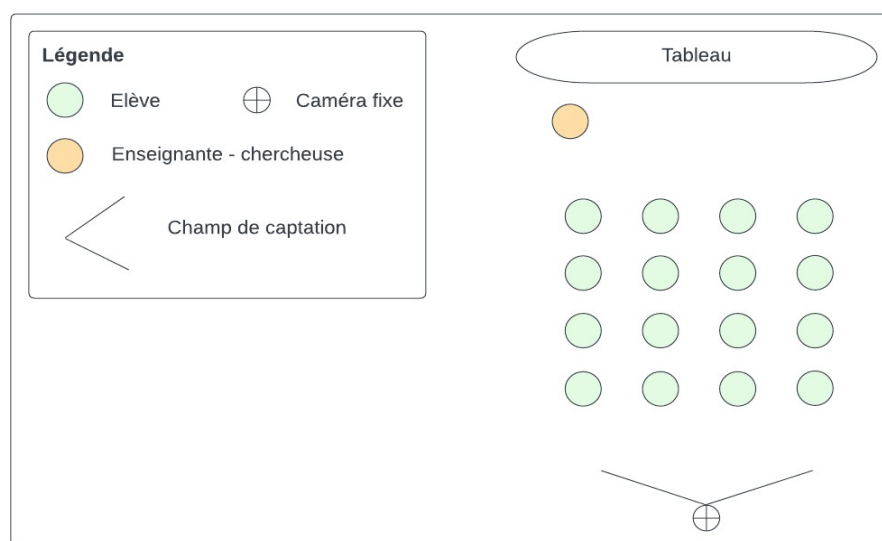


Figure 1. Schématisation du dispositif de collecte de données

3.1 Participants et procédure

Dans le contexte de la Suisse francophone, les élèves de 1ère (4 à 5 ans) et de 2ème année (5 à 6 ans) partagent des moments qui réunissent les deux groupes d'âge et d'autres, lors desquels seul un groupe d'âge est présent. L'enseignement ne concerne alors qu'un des groupes. C'est ainsi que de septembre à juin, 22 collectifs d'apprentissage autour de l'entrée dans l'écrit ont été menés et filmés par l'enseignante-chercheuse avec son groupe d'élèves (N=12) de deuxième année. A chaque fois, l'enseignante affichait un message au tableau noir qui évoluait par son degré de complexité au fil du temps.

Les messages sélectionnés se situent à trois moments différents de l'année scolaire (début, milieu, fin) afin de pointer l'évolution des messages (difficultés), des échanges (co-construction) et des connaissances mobilisées par les élèves (savoirs disciplinaires, savoirs faire et savoir être).

- Le premier message sélectionné est le second proposé à la classe, c'est celui du 9 septembre qui mentionne : *Notre chouette s'appelle Odette*. Il fait l'objet de l'analyse 1
- le message retenu pour l'analyse 2 est le onzième message qui date du 24 janvier - *Que fait Odette dans la neige ?*
- le dernier message (analyse 3) est le vingtième message du 12 juin - *Un feu d'artifice ? Je ne sais pas ce que c'est !*

Ces trois messages ont été retenus dans le cadre des analyses (ci-dessous analyse 1-2-3) menées pour cet article en raison des contenus disciplinaires semblables et de leur distribution sur l'année scolaire.. La lecture collective de ces messages dure entre 9 et 20 minutes environ, ils ont tous été transcrits.

3.2 Analyses

Les premières analyses de ces transcriptions de message ont été réalisées dans le cadre du groupe de recherche le "GIRAF"¹ qui réunit plusieurs chercheur·eure·s spécialisé·e·s dans le champ de la didactique des apprentissages fondamentaux. L'enseignante-chercheure fait partie de ce groupe qui bénéficie de sa connaissance des élèves et du contexte classe pour l'interprétation des données. De plus, elle profite du regard des autres membres du groupe pour prendre du recul par rapport à sa propre expérience. C'est en s'appuyant sur l'intersubjectivité du groupe que les données issues d'une observation participante et longitudinale sont analysées. Dans une perspective d'approche abductive qui intègre dans l'analyse une démarche déductive et inductive (Anadon, 2007), différents cadres théoriques ont été mobilisés dans l'analyse, mais en laissant suffisamment de place pour l'émergence de nouvelles dimensions. Lors de la première phase d'analyse qui a été menée sur 3 séances, les membres du groupe ont pris connaissance des messages et ont repérés des dimensions émergentes. Des cadres relatifs à l'étayage, à l'apprentissage de la lecture, aux feedbacks, au processus d'apprentissage, à l'évaluation dynamique ou encore aux conversations dialogiques sont ressortis de ces premières discussions. Dans un deuxième temps, les membres du groupe ont identifié une structure récurrente de ces collectifs d'apprentissages. Cette structure comporte 5 phases de base :

- une implication des élèves (Que voyez-vous au tableau ?),
- une mutualisation des connaissances des élèves sur l'écrit (« J'ai vu un /o/ »),
- un déchiffrement collectif :
- une lecture collective :
- une partie sur la compréhension du sens du message.

A partir du mois de mai (message 18), une phase supplémentaire a été identifiée : la lecture individuelle du message, qui s'inscrit avant la lecture collective. Dans une démarche d'accord inter-juges, les messages ont été analysés à l'aune de cette structure. Finalement et pour répondre à l'objectif du présent article, un troisième temps d'analyse et dans une visée de rendre compte de la progression des élèves au fil de l'année, les trois concepts présentés plus haut ont été retenus : l'hétérogénéité didactique, l'étayage et le raisonnement collectif.

4. Présentation des résultats

Dans cette partie, la progression du collectif d'élèves apprenants est présentée à travers les trois messages retenus. Le type d'étayage proposé par l'enseignante, les interactions au sein du collectif, l'évolution du contenu disciplinaire : l'entrée dans l'écrit et les connaissances des élèves, ainsi que l'hétérogénéité comme levier d'apprentissage du collectif sont interrogés au fil de l'analyse.

¹Groupe d'Intervention et de Recherche sur les Apprentissages Fondamentaux

4.1 Analyse 1 : Message 2 « Odette aime les câlins »

Le premier et le deuxième extraits tirés du message 2 portent sur la correspondance phonème-graphème.

Extrait 1 : son [ɛ].

136. *ENS* : [Odette], maintenant écoutez (mains sur une oreille) on va lire ensemble. "a ", " i " ça chante [ɛ].
 137. *Plusieurs enfants* : [εεεεε].
 138. *ENS* : Vous écoutez, écoutez // "a ", "i" ça chante [ɛ]et là on " a "?
 139. *Thomas* : "y "
 140. *ENS* : " M ", qui chante [mmmmmm]
 141. *TOUS* : [mmmmmm]
 142. *ENS* : Alors [ɛ /m]
 143. *Plusieurs E* : [ɛ /m]
 144. *ENS* : Ecouter je répète une fois : [ɛ /m]
 145. *Thomas*: ça fait [mmmm]
 146. *ENS* : Non ! [ɛ /m]
 147. *Plusieurs E*: « aim »

Extrait 2 : sons [r], [k]

171. *ENS* : Odette aime les ...(elle suit avec la main ce qu'elle lit et quand elle arrive au " c " ça c'est quoi comme lettre ?
 172. *Thomas* : [rrrrr]
 173. *Emilie* : [sssss]
 174. *Méline* : " c "
 175. *ENS* : Le " c " mais il chante comment le " c "
 176. *Charlotte*: [s]
 177. *ENS* : Non ! Le " c " il chante [k], [k] [a] ça fait ?
 178. *Tous* : [ka]
 179. *ENS* : [a] [l] et [ɛ̃]
 180. *Plusieurs E* : [ka] [l] [ɛ̃]
 181. *ENS* : Justine ?
 182. *Justine* : « Câlin »

4.1.1 L'étayage

Dans ces deux extraits, l'enseignante-chercheure guide et accompagne les élèves dans la découverte du message. Son étayage est instructeur, car elle apporte les connaissances disciplinaires spécifiques à la langue, un savoir lié à la dimension scripturale linguistique de la lecture-écriture « "a ", "i" » ça chante [ɛ] ». Les habiletés mentales mobilisées pour la lecture d'un mot sont explicitées « Vous écoutez, écoutez // "a ", "i" ça chante [ɛ]et là on a ?

»(Ens,M2, tdp 138), ou encore 175. « *ENS* : Le " c " mais il chante comment le " c " » (Ens, M2, tpd, 175). C'est avec l'aide de l'enseignante, pas à pas, que les élèves progressent dans la lecture du mot « aime ». Elle guide et elle donne la réponse si le collectif ne sait pas « " M ", qui chante [mmmmmm] » (Ens, M2, tdp 140) et « Non ! Le " c " il chante [k], »(Ens, M2, tdp 177).

4.1.2 L'entrée dans l'écrit et les connaissances des élèves

Par les réponses des élèves, nous pouvons discerner l'hétérogénéité de leurs connaissances face à l'objet d'apprentissage qu'est la lecture. Leurs réponses sont exploratoires, ils tentent des réponses en fonction de ce qu'ils savent et des sons qu'ils connaissent : [rrrrr], [sssss]. Certaines réponses semblent des tentatives hasardeuses pour répondre et consistent à dire ce que l'on sait et qui pourrait correspondre, que ce soit des sons ([rrrrr]) ou des lettres " c ". (D'autres interventions sont peut-être le signe d'une mise en lien, de connaissances en cours de construction (le " c " chante [s]). D'autres réponses encore peuvent être le signe d'une connaissance acquise comme le nom de la lettre " c ".

4.1.3 L'hétérogénéité

Au niveau de la lecture, l'hétérogénéité du groupe est étendue. De plus, les connaissances des élèves au sujet de l'entrée dans le monde de l'écrit sont encore peu développées puisque c'est uniquement avec l'aide et l'étayage essentiellement instructeur de l'enseignante que le groupe progresse dans la lecture du message. Par ailleurs, dans ce message, le groupe s'approprie plusieurs dimensions qui relèvent de la langue (scripturale linguistique, métalinguistique), des savoir-faire (pragmatique) ou encore de l'apprendre ensemble. On est ici dans une phase d'appropriation. En effet, on y retrouve le partage d'informations, des explications et des connaissances qui permettent de réaliser la tâche. L'hétérogénéité des connaissances des élèves est grande. La plupart des savoirs sont apportés par l'enseignante dans une visée de co-construction des connaissances et de l'apprendre ensemble dans un collectif d'apprentissage.

4.2 Analyse 2 : Message 11 « Que fait Odette dans la neige? »

Les extraits 3 et 4 qui proviennent du message 11 portent sur les digrammes et les signes de ponctuation (point d'exclamation et d'interrogation).

Extrait 3 : son [ɛ].

123. Charlotte: C'est le "a" et le "i"
 124. Ens: Le "a" et le "i" qui chantent (entoure le "a" et le "i" du mot "fait")?
 125. Noah : [ã]
 126. Ens: (Fait non du doigt) "a" "i" ça chante?
 127. Charlotte: [ɛ].
 128. Ens: [ɛ] alors, là [montre « que »] "q" "u" ça chante ?
 129. Emilie : "Q"
 130. Ens: [k] (montre le "e") Julie ça fait?
 131. Julie: [ke]

Extrait 4 : ponctuation

44. Noah: En fait il y a un point d'interrogation.
 45. Ens: Justine, tu as entendu ce qu'a dit Noah? Il a dit quoi?
 46. Justine: Un point d'exclamation
 47. Ens: (à Noah) C'est ce que tu as dit?
 48. Noah: Non j'ai dit : il y a un point d'interrogation.
 49. Ens: Alors Justine, c'est quoi ? Un point d'interrogation ou un point d'exclamation? Il est où d'ailleurs, viens nous montrer (Justine se lève et va au tableau le montrer)
 50. Ens: (Approuve) Alors ça ? c'est quoi Justine? [Repasse dessus en couleur]
 51. Justine: Un point d'interrogation.
 52. Ens: Parce que ça sert à quoi les points d'interrogation?
 53. Justine: À demander une question
 54. Ens: Ça pose une question, très bien.

4.2.1 L'entrée dans l'écrit, connaissances des élèves

Dans les extraits provenant du message 11, nous observons que les dialogues sont initiés par les élèves et qu'ils portent sur des connaissances disciplinaires « *C'est le "a" et le "i"* » (Charlotte, M11, tdp 123) ou encore « *En fait il y a un point d'interrogation* » (Noah, M11, tdp 44). Ces éléments (composantes scripturales linguistiques) repérés spontanément par les élèves nous indiquent une progression dans l'acquisition des savoirs. Ils maîtrisent un certain vocabulaire disciplinaire (point d'interrogation, point d'exclamation) et ils sont capables d'en donner une définition. De plus, ils identifient et connaissent le son de certains digrammes ([ɛ], [k]). Si certaines interventions des élèves sont encore de l'ordre du tâtonnement (tdp. 125, [ã]), d'autres indiquent une acquisition de savoir « À demander une question » (Justine M11 tdp.53) ; « Que »; Julie M11, tdp 131).

4.2.2 L'étayage

Les interventions de l'enseignante suscitent la réflexion et les prises de conscience « *c'est quoi ? Un point d'interrogation ou un point d'exclamation ?* »^(Ens, M11, tdp 49). Il est demandé aux élèves de se positionner, d'argumenter leur choix ou expliciter leur réflexion « *Parce que ça sert à quoi les points d'interrogation ?* »^(Ens, M11, tdp 49). L'étayage tout en restant instructeur par moments, se combine avec un étayage plus dialogique qui permet de partager les idées, de les discuter et de construire avec le collectif d'élèves des stratégies généralisables. C'est une phase de co-construction de diverses dimensions requises dans cet apprentissage de la lecture écriture en collectif (métalinguistique, stratégies d'apprentissage, scripturale linguistique...).

Il faut relever également que dans ces deux extraits, l'enseignante accompagne fréquemment son discours par des gestes, principalement en pointant du doigt sur une lettre ou un mot ou encore en demandant à une élève de venir montrer au tableau où se trouve le point d'interrogation. En procédant ainsi, l'enseignante focalise l'attention des élèves sur l'objet d'étude, souligne ce qui est important et vérifie ce qu'ils ont compris. Cette manière de procéder est quasi absente dans les extraits liés aussi bien au message 2 qu'au message 20.

4.2.3 L'hétérogénéité

L'hétérogénéité didactique du groupe s'observe encore, mais cette hétérogénéité s'est « déplacée ». Le collectif a acquis de nouvelles connaissances. Il partage un savoir commun sur la langue (vocabulaire, digramme, ponctuation) et sur l'apprendre ensemble (expliciter, argumenter). L'hétérogénéité se déplace avec l'apport de nouveaux savoirs.

4.3 Analyse 3 : Message 20 « Un feu d'artifice ? Je ne sais pas ce que c'est ! »

Les deux extraits 5 et 6 du dernier message (20) traitent à nouveau de la ponctuation (point d'exclamation et d'interrogation) et de la reconnaissance des diagrammes.

Extrait 5 : ponctuation

64. Oscar: Il y a un point d'inter ..d'interrogation.
 65. Ens: Il y a un point d'interrogation, ça veut dire quoi « point d'interrogation? »
 66. Thomas : Ça veut dire que c'est un peu une devinette.
 67. Ens: Pas vraiment que c'est une devinette, pas toujours...
 68. Charlotte: Une question
 69. Ens: C'est une question bravo, il y a un point d'interrogation (repassé dessus au tableau), magnifique, est-ce qu'il y a autre chose alors?
 70. Nils: Un point d'exclamation.
 71. Ens: Un point d'exclamation, magnifique! Il sert à quoi le point d'exclamation?
 72. Nils: A une question !
 73. Thomas: À s'exclamer !
 74. Ens: Vous avez pas la même réponse, lui (Nils) il dit à une question, lui (Thomas) il dit à s'exclamer.... Le point d'interrogation il sert à quoi Nils?
 75. Nils: À s'exclamer
 76. Ens: On vient de le dire, il sert à quoi le point d'interrogation?
 77. Charlotte: Il sert à demander si c'est une question

Extrait 6 : son [ɛ]

204. Julie: J'ai besoin d'aide
 205. Ens: Ok
 206. Julie: "A" "i"
 207. Ens: "A" "i" qui peut l'aider?
 208. Charlotte: [ɛ].
 209. Emilie: [ɛ].
 210. Ens: [ɛ].
 [Silence]

211. Emilie: J'ai tout lu
 212. Ens: Tu as compris?
 213. Emilie: Oui

4.3.1 L'entrée dans l'écrit, connaissances des élèves

Ces deux extraits du message 20 portent également sur le son [e] et sur la ponctuation, mais la manière dont ces deux sujets sont abordés est très différente que dans les messages précédents. Les interactions autour des points d'interrogations et de la ponctuation portent sur des partages de compréhension, des explications et des argumentations. En effet, les élèves utilisent un langage « personnel » pour expliciter leur idée, qui donne accès à leur compréhension « *Ça veut dire que c'est un peu une devinette* » (Thomas, M20, tdp 66), « *A une question* » (Nils, M20, tdp 72), « *Il sert à demander si c'est une question* » « *À s'exclamer* » (Nils, M20, tdp 75).

Les interventions portent aussi sur les composantes scripturales linguistiques, elles concernent le son [e] et partent d'un problème rencontré par une élève, qui lors d'un moment de lecture, ne se souvenait pas du son symbolisé par les lettres "a" et "i". C'est le groupe sur sollicitation de l'enseignante, qui lui apporte le savoir dont elle a besoin. Ces deux moments sont initiés par les élèves : dans le premier cas, sur un savoir déjà abordé qui est repéré dans une phrase et pour le deuxième cas, par un manque de connaissance, identifié par un élève, pour réaliser la tâche.

La posture impliquée et active des élèves se remarque à travers leur participation au débat et leur réponse aux propos des autres élèves : ils partagent, donnent des informations (tdp 64, 66 et 68). Par ailleurs, ils identifient ce qui leur manque pour lire le message « J'ai besoin d'aide » (Julie, M20, tdp 204).

4.3.2 L'étayage

Dans ces deux extraits, les interventions de l'enseignante favorisent l'explicitation des élèves et la clarification des perspectives de chacun : « *Vous avez pas la même réponse, lui (Nils) il dit à une question lui (Thomas) il dit à s'exclamer...* » (Ens, M20, tdp 74) ; « *"A" "i" qui peut l'aider?* » (Ens, M20, tdp 207). Son discours soutient le raisonnement, la prise de conscience des acquis comme des manques et permet aux élèves de verbaliser l'aide dont ils ont besoin. L'étayage est toujours dialogique, l'hétérorégulation s'observe par les échanges entre le groupe d'élèves et l'enseignante. Par ailleurs, dans le message 20, davantage d'autorégulation est mobilisé par les élèves. En effet, certains lisent seuls et d'autres demandent de l'aide. Les prises de conscience de leur besoin sont un signe d'autonomie. Ces différents extraits montrent un développement du raisonnement collectif, il y a une co-construction des connaissances mais également une transformation de celles-ci puisque grâce aux collectifs d'apprentissages, certains élèves sont des lecteurs presque autonomes « *J'ai tout lu* » (Emilie, M20, 211).

4.3.3 L'hétérogénéité

L'hétérogénéité est toujours présente dans ce groupe classe, mais elle s'est déplacée sur des nouveautés, un degré de complexité plus grand quant à l'apprentissage de la lecture. En effet, le nombre de connaissances communes a considérablement augmenté durant l'année pour permettre au collectif de lire des messages de plus en plus complexes.

5. Discussion et conclusion

Au fil de l'analyse des trois collectifs d'apprentissage de l'entrée dans le monde de l'écrit avec des élèves de 5 à 6 ans, nous constatons une progression des connaissances au niveau de groupe en entier. En effet, cette progression est à évaluer au niveau du groupe d'élèves et non au niveau de l'individu en tant que tel. Cette progression est visible à travers les savoirs abordés, ceux qui touchent à la discipline de la langue, l'entrée dans l'écrit, mais aussi ceux qui sont liés aux outils culturels pour apprendre à apprendre ensemble dans le contexte scolaire. Par ailleurs, nous observons également une progression dans le développement du raisonnement collectif et de l'apprentissage. En nous appuyant sur Mercer (2013), nous constatons que dans le message 2, l'*appropriation* est importante : le savoir est nouveau, les codes de l'écrit, le vocabulaire et les savoirs proto-didactiques comme par exemple la capacité de lire au tableau noir (Nonnon, 2004) sont nouveaux et sont à apprendre pour tous les élèves. C'est dans

le message 11 et 20 que la phase de *co-construction* de savoirs apparaît dans les interactions entre les élèves et l'enseignante. Cette co-construction se matérialise par des échanges de points de vue, des discussions, des confrontations et une mise en discussion des connaissances des "déjà-là" des élèves. Cette *co-construction* s'intensifie dans le dernier message avec des prémisses de *transformation* puisqu'un apprentissage complexe comme celui de la lecture peut être réalisé avec une certaine autonomie par les élèves. Mais cette phase de *transformation* devient possible uniquement grâce à l'appui du collectif puisque c'est après avoir rappelé, discuté et relevé les points complexes du message que la lecture peut être réalisée dans une relative autonomie.

Dans ce type de collectif, l'étayage de l'enseignante est essentiellement *instructeur* (Applebee & Langer, 1983) afin de permettre aux élèves d'accéder collectivement aux outils culturels nécessaires pour entrer dans le monde l'écrit. Toutefois, au fur et à mesure des messages, les connaissances liées à cet apprentissage sont initiées, donc apportées, par les élèves dans le fil de la discussion collective. L'entrée dans le monde de l'écrit est un apprentissage extrêmement complexe, mais les élèves sont capables de s'engager dans des tâches d'un haut niveau de complexité s'ils sont bien encadrés par les enseignants (McGuire & Kinzie, 2013). Par ailleurs, en mobilisant le modèle de l'étayage de van de Pol et al. (2010), nous observons dans ces messages que l'enseignante utilise des *stratégies diagnostiques* afin de déterminer quels sont les "déjà-là" des élèves pour adapter les *stratégies d'étayage* qu'elle utilise à la situation du moment durant le collectif d'apprentissage. L'hétérogénéité didactique (Chopin & Sarrazy, 2009) est ici un levier pour engager tout le collectif d'élèves autour de la lecture du message et cette hétérogénéité didactique est déplacée à chaque séance sur d'autres contenus tout en reprenant des connaissances déjà initiées auparavant.

Ces premières analyses exploratoires menées dans le cadre de cette étude longitudinale nous permettent de poser deux hypothèses de recherche. Premièrement, pour que les élèves puissent construire des apprentissages significatifs tant sur l'apprendre à apprendre ensemble que sur un savoir disciplinaire comme la lecture, le collectif d'apprentissage devrait être pensé comme une forme de travail *spiralaire* dans le sens où l'enseignante et les élèves mobilisent des contenus abordés auparavant, mais en allant plus loin, tout en mettant en scène de nouveaux savoirs. Le collectif d'apprentissage ainsi conçu devient une spirale vertueuse où les nouveaux savoirs se construisent collectivement en s'appuyant toujours sur les savoirs préalablement acquis. Deuxièmement, le collectif d'apprentissage réunissant les élèves et l'enseignante serait une modalité de travail essentielle permettant *un tissage* entre les savoirs disciplinaires et les apprentissages fondateurs d'une scolarité comme l'est l'apprendre à apprendre ensemble créant une relation dialectique entre ces savoirs et ces apprentissages. Des travaux futurs du GIRAF tenteront de mettre à l'épreuve ces deux hypothèses.

Cette étude de cas longitudinale permet de comprendre en profondeur comment les élèves donnent collectivement du sens à leurs apprentissages dans le monde de l'entrée dans l'écrit et acquièrent les fondements de l'apprendre à apprendre en ensemble. L'approche privilégiée ici ne permet pas de généraliser ces résultats à d'autres contextes culturels ou disciplines scolaires. Dans ce sens, d'autres études devront être menées pour mieux comprendre les enjeux du collectif d'apprentissage tant dans des contextes éducatifs différents que d'autres disciplines scolaires.

Codes de transcriptions : [] = son ; " " = lettre; « » = mot.; majuscule = accentuation phonique

6. Références bibliographiques

- Anadon, M. (2007). *Recherche participative: multiples regards*. Québec : PUQ.
- Amigues, R. & Zerbato-Poudou M.-T. (2000). Comment l'enfant devient élève. *Les apprentissages à l'école maternelle*. Paris : Retz.
- Applebee, A. N., & Langer, J. A. (1983). Instructional scaffolding: reading and writing as natural language activities. *Language Arts*, 60, 168-175.
- Bautier É. (2006). *Apprendre à l'école, apprendre l'école. Des risques de construction d'inégalités dès l'école maternelle*. Lyon : Éd. de la Chronique sociale.
- Bernardin, J. (1997, éd. 2002)). *Comment les enfants entrent dans la culture écrite*. Paris : Retz.
- Bertrand, Myriam (2017). *Analyse des rituels scolaires et des dispositifs du matin au cours d'une année de maternelle*. Thèse. Montréal (Québec, Canada) : Université du Québec à Montréal.

- Bodrova, E. & Leong, D. (2011). *Les outils de la pensée L'approche vygotkienne dans l'éducation à la petite enfance*. Québec : PUQ
- Boiron, V. (2017). Apprendre à parler pour comprendre et penser son propre rapport au monde. In GFEN Maternelle, *Apprendre à comprendre dès l'école maternelle. Réflexions, pratiques, outils* (p. 17-24). Lyon : Chronique Sociale.
- Bruner, Jerome. The Role of Dialogue in A. Sinclair, R. J. Jarvelle, & W. J. M. Levelt (eds.). *Language Acquisition. In The Child's Concept of Language*. New York: Springer-Verlag.
- Chopin, M-P. & Sarrazy B. (2009) Apports du modèle d'hétérogénéisation didactique à l'étude des pratiques d'enseignement en mathématiques. Perspectives théoriques et praxéologiques, Actes du quatrième congrès international « Espace Mathématique Francophone », Dakar
- Clerc-Georgy, A. et Duval, S. (2020). *Les apprentissages fondateurs de la scolarité. Enjeux et pratiques à la maternelle*. Lyon : Chronique Sociale.
- Clerc-Georgy, A., & Truffer Moreau, I. (2016). Les pratiques évaluatives à l'école enfantine: Influence des prescriptions sur les pratiques enseignantes. *L'école première en question. Analyses et réflexions à partir des pratiques d'évaluation*, 79- 95.
- Fleer M. (2014). A Digital Turn: Post-developmental Methodologies for Researching with Young Children. In M. Fleer M. & A. Ridgway (eds), *Visual Methodologies and Digital Tools for Researching with Young Children*. Cham: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-01469-2_1
- Fleer, M., & Veresov, N. (2018). Cultural-Historical and Activity Theories Informing Early Childhood Education. In M. Fleer, & B. van Oers (Eds.), *International Handbook of Early Childhood Education* (Vol. 1, pp. 47-76). Cham: Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-024-0927-7_3
- Garcion-Vautor, L. (2003). L'entrée dans l'étude à l'école maternelle. Le rôle des rituels du matin. *Ethnologie française*, 33(1), p. 141-147.
- Garcion-Vautor, L. (2003). Analyse didactique d'une situation d'apprentissage particulière à l'école maternelle française: les rituels du matin. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 25(2), 235-250.
- Goigoux, R. (2004). Méthodes et pratiques d'enseignement de la lecture. *L'apprentissage de la lecture, Revue des HEP de Suisse romande et du Tessin*, 1, 37-56. Consulté le 12.11.2022 dans <https://revuedeshp.ch/pdf/01/2005-1-Goigoux.pdf>
- Hedegaard, M. (2009). Children's development from a cultural–historical approach: Children's activity in everyday local settings as foundation for their development. *Mind, Culture, and Activity*, 16(1), 64–82. <https://doi.org/10.1080/10749030802477374>
- Jewitt, C. (2012). *An Introduction to Using Video for Research [Working Paper]*. NCRM. Littleton, K. & Mercer, N. (2013). *Interthinking. Putting talk to work*. Abingdon: Routledge.
- McGuire, P., & Kinzie, M. B. (2013). Analysis of place value instruction and development in pre-kindergarten mathematics. *Early Childhood Education Journal*, 41(5), 355-364. <https://doi.org/10.1007/s10643-013-0580-y>
- Mercer, N. (2013). The Social Brain, Language, and Goal-Directed Collective Thinking: A Social Conception of Cognition and Its Implications for Understanding How We Think, Teach, and Learn. *Educational Psychologist*, 48(3), 148-168. <https://doi.org/10.1080/00461520.2013.804394>
- Pramling Samuelsson, I. & Asplund Carlsson, M. (2008). The Playing Learning Child : Towards a pedagogy of early childhood. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(6), 623-641. <https://doi.org/10.1080/00313830802497265>
- Passerieux, C. (2008). Les effets de l'individualisation des apprentissages en maternelle, https://www.gfen.asso.fr/m/les_effets_de_lindividualisation_des_apprentissages
- Passerieux, C. (2021). La socialisation scolaire. Un processus d'acculturation. In C. Passerieux (Ed.) *L'école maternelle face à ses enjeux, créer les conditions de l'égalité* (p.15-38) Ivry-sur-Seine, France: les éditions de l'Atelier.
- Purdy, M., & Merri, M. (2015). Les conditions psychologiques et didactiques du développement de l'activité personnelle des élèves de maternelle au cours des rituels du matin. *Recherches en éducation*, 48.
- Rogoff, B. (1996). Developmental transitions in children's participation in sociocultural activities. In M. H. A. Sameroff (Ed.), *The five to seven year shift: The age of reason and responsibility* (pp. 273–294). Chicago: University of Chicago Press.
- Saada-Robert, M., Auvergne, M. Baslev, K. Claret-Girard, V., Mazurczak, K. & Veuthey, C. (2005). Écrire pour lire dès 4 ans. Didactique de l'entrée dans l'écrit. *Cahier de la section des sciences de l'éducation*, n° 100. Genève :FPSE.
- Sarrazy, B. (2001). Les interactions maître-élèves dans l'enseignement des mathématiques: Contribution à une approche anthropo-didactique des phénomènes d'enseignement. *Revue Française de Pédagogie*, 36(1), 117-132.

Schneuwly, B. & Bronckart, J-P.(éd.). (1985). *Vygotsky aujourd'hui*. Lausanne : Delachaux & Niestlé.

Selleri, P., & Carugati, F. (1999). “Ecoutez-moi les enfants”. De la conversation à l'étude des routines scolaires [“Listen to me, kids!”]. From the conversation to the study of school routines]. In M. Gilly, J.-P. Roux, & A. Trognon (Eds.), *Apprendre dans l'interaction: analyse des médiations sémiotiques [Learning through interaction: analysis of semiotic mediations]* (pp. 279–300). Nancy: Presses Universitaires.

Van der Maren, J. M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal et de Boeck.

Van de Pol, J., Volman, M., & Beishuizen, J. (2010). Scaffolding in Teacher–Student Interaction : A Decade of Research. *Educational Psychology Review*, 22(3), 271–296. <https://doi.org/10.1007/s10648-010-9127-6>

Veresov N. (2014) Refocusing the Lens on Development: Towards Genetic Research Methodology. In M. Fleer M. & A. Ridgway (eds). *Visual Methodologies and Digital Tools for Researching with Young Children*. Cham: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-01469-2_8

Vygotski, L.S. (1934/1985). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute.

La perspective des enfants de 5 ans sur le jeu de faire-semblant et l'apprentissage

Linda Amrar*^{*} & Anne Clerc-Georgy***

* Haute Ecole Pédagogique du Canton de Vaud
Avenue de Cour 33
1007 Lausanne
linda.amrar@hepl.ch et anne.clerc-georgy@hepl.ch

** Université de Genève
Boulevard du Pont d'Arve 40
1205 Genève

RÉSUMÉ. De nombreuses recherches ont analysé la perspective des enseignants sur le jeu et les apprentissages. L'étude menée par Pyle et Danniels (2017) montre que de nombreux enseignants les perçoivent comme des concepts déconnectés. Cependant, peu d'études se sont intéressées à la perspective que les enfants portent sur ces concepts. Le but de cette recherche qualitative est d'analyser la perspective d'enfants de 2ème année du cycle 1 (5 ans) sur le jeu de faire-semblant et les apprentissages. Vingt-neuf enfants ont participé à des entretiens qui ont pris place à la suite d'une activité de jeu de faire-semblant durant lequel l'enseignant a mené une discussion collective autour d'un apprentissage associé au jeu. Les questions de l'entretien semi-structuré portaient sur les liens entre jouer et apprendre. Les entretiens ont été transcrits et analysés selon la méthode inductive d'analyse de contenu. Les résultats montrent que les enfants qui ont régulièrement participé à des jeux de faire-semblant associés à des réunions sont capables d'identifier des apprentissages mobilisés durant le jeu. Parmi les dix-sept enfants qui distinguent jouer et apprendre, le pattern de réponse montrent une sensibilité des enfants aux émotions ressenties et au choix de l'activité et de ses modalités de réalisation. Les implications pour la formation des futurs enseignants seront discutées.

MOTS-CLÉS : jeu de faire-semblant, apprentissage, perspective des enfants.

1. Introduction

Les enseignants des premiers degrés de la scolarité font face à une pression à préparer les enfants aux attentes de l'école obligatoire. Un glissement des pratiques des enseignants préscolaires vers des pratiques mobilisées par les enseignantes de l'école primaire est observé dans plusieurs pays. Ce phénomène de « primarisation » des premiers degrés de la scolarité se reflète par la mise en place d'une organisation et d'une approche pédagogique associée aux classes de primaire dès l'école maternelle (Gilliéron Giroud et al., 2013). Cette étude, menée dans le contexte genevois, montre que les pratiques évaluatives des enseignantes d'enfants de 4 et 5 ans tendent à ressembler aux pratiques évaluatives des enseignantes du primaire (e.g. évaluation indiquant le nombre de lettres ou de prénoms reconnus). Les résultats de l'étude menée par Bassok et al. (2016) sur des données récoltées entre 1998 et 2010 aux Etats-Unis montrent aussi un glissement des pratiques enseignantes du préscolaire vers des attentes plus élevées dans les disciplines scolaires, un temps plus élevé dédié à leur enseignement et une diminution significative du temps alloué aux activités initiées par les enfants. Ce point de vue alarmiste sur le déclin du jeu dans les classes est partagé par Nicolopoulou (2010) qui met en garde contre une disparition des activités de jeu dans les premiers degrés de la scolarité et ceci alors que des recherches récentes ont montré que les enfants explorent de nombreux apprentissages dans le jeu, et plus spécifiquement, durant le jeu de faire-semblant (Fleer, 2017; Magnusson et Pramling, 2017; van Oers, 1996).

Selon le modèle de la structure pédagogique de Truffer-Moreau (2020), le jeu de faire-semblant et la réunion sont considérées comme des activités qui permettent à la fois de guider les enfants vers des apprentissages et de prendre en compte leur perspective dans le contexte préscolaire (Truffer-Moreau, 2020; Vygotsky, 1966/2016b). Ces activités constituent des opportunités pour les enseignants d'avoir accès à la perspective des enfants ; c'est-à-dire de permettre aux enfants d'exprimer leur point de vue tout en étant acteurs de leurs apprentissages (Samuelsson & Pramling, 2009). Cependant, peu d'études se sont intéressées à la perspective des enfants sur les apprentissages réalisés au travers du jeu de faire-semblant et de la réunion. Un des buts de cet article est de tenir compte de cette lacune en donnant une place centrale à la perspective des enfants. Dans cette étude, la perspective des enfants a été abordée du point de vue des apprentissages auto-rapportés suite à une activité de jeu de faire-semblant étayée par l'enseignant au moyen d'une réunion. La perspective des enfants pour qui jouer et apprendre est différent sera aussi analysée afin de mieux saisir les nuances exprimées par ces enfants. Explorer la perspective des enfants sur le lien entre jouer et apprendre devrait être une préoccupation constante dans le débat sur les conditions les plus favorables à l'apprentissage et l'enseignement chez les jeunes enfants.

2. Revue de la littérature

2.1. Le jeu de faire-semblant et l'apprentissage selon la perspective historico-culturelle

Le jeu de faire-semblant est l'activité durant laquelle les enfants créent une situation imaginaire dans laquelle ils prennent des rôles et substituent le sens de certains objets ou certaines actions pour leur attribuer un sens nouveau (Vygotsky, 1966/2016a). Selon la perspective historico-culturelle, le jeu de faire-semblant constitue l'activité maîtresse chez les enfants entre 3 et 7 ans ; c'est-à-dire qu'elle constitue l'activité la plus propice au développement des gains développementaux associés à cette tranche d'âge (Leont'ev, 1981 cité par Duncan & Tarulli, 2003). Ce type de jeu occupe donc une place fondamentale dans le développement des jeunes enfants. Lorsque l'enfant joue, il « est en train d'essayer de sauter au-dessus de son comportement habituel » (Vygotsky, 1966/2016a, p. 18). Il mobilise ses efforts pour aller au-delà de ce qu'il fait ou sait déjà.

Les résultats de nombreuses études corroborent l'idée selon laquelle le jeu de faire-semblant devrait occuper une place de choix parmi les activités proposées dans le contexte scolaire (Siraj-Blatchford et al., 2002). Selon Clerc-Georgy et Kappeler (2017), il ferait partie des apprentissages fondateurs d'une scolarité réussie, aussi appelés apprentissages fondamentaux. Les apprentissages occupent une place importante dans le jeu de faire-semblant. Le programme *Tool of the Mind*, dans lequel le jeu de faire-semblant occupe une place importante, a montré des effets positifs sur les apprentissages et le développement des fonctions exécutives (Diamond et al., 2019). Les enfants développent des gains développementaux tels que l'imagination (Fleer, 2011), la fonction symbolique (Dijk et al., 2004) et l'autorégulation (Elias & Berk, 2002). Ce type de jeu offre aussi des occasions de développer de nombreux apprentissages associés aux sciences, à la technologie, à l'ingénierie et à la technologie (Fleer, 2017; van Oers, 1996; van Oers, 2009). Le jeu de faire-semblant constitue un levier pertinent pour l'exploration de concepts mathématiques, tant au niveau verbal que non-verbal (Zippert et al., 2019). Par exemple, dans l'étude de Edo et al. (2009), des objets associés au magasins ont été mis en place dans plusieurs classes. Les auteurs ont trouvé qu'au fur et à mesure des moments de jeu dont les enfants disposaient avec ce matériel, les enfants ont explorés et

développés une compréhension de plusieurs dimensions mathématiques telles que les opérations et les nombres complexes.

2.2. La perspective des enfants au travers du jeu de faire-semblant et de la réunion

Le modèle de la structure pédagogique (Truffer-Moreau, 2020) est composé de cinq composantes qui ont toutes des fonctions différentes et qui s'organise dans un système qui vise la cohérence entre les choix de l'enseignant et la perspective des élèves. Les composantes du modèle sont : le savoir, le jeu de faire-semblant, la réunion, l'activité d'apprentissage structuré et l'activité d'entraînement. La composante jeu de faire-semblant permettrait aux enfants de favoriser la transition entre la maison et l'école, développer des compétences cognitives et socioaffectives, réinvestir des apprentissages exercés dans d'autres types d'activités et mettre à l'épreuve de nouveaux concepts ou de nouvelles stratégies. Le jeu de faire-semblant fournit donc à l'enseignant de riches informations quant aux ressources des enfants. Selon cette auteure, une des fonctions du jeu de faire-semblant serait de permettre à l'enseignant de tenir compte de la perspective des élèves. Il est donc particulièrement important pour l'enseignant de favoriser la participation des enfants à cette activité.

Une autre composante du modèle qui permet de tenir compte de la perspective des élèves est la réunion. Une réunion prend la forme d'une discussion collective sur le jeu, qui traite des savoirs mobilisés durant la situation de jeu et qui est guidée par l'enseignant. Une des spécificités des réunions repose sur la construction d'une réflexion collective sur le jeu et l'apprentissage qui ont eu lieu en favorisant l'usage d'un discours métacognitif (Stavholm et al., 2021). Durant les réunions, il s'agit de rendre les enfants conscients et attentifs aux apprentissages qui ont émergés durant l'activité (Sandberg et al., 2017). A ce titre, la réunion agit comme « un pivot qui assemble les intérêts des enfants et le projet pédagogique de l'enseignante » (Truffer-Moreau, 2020). Un aspect central de la réunion repose sur la prise en compte de la perspective des enfants par la mise en place d'une approche réflexive des apports mobilisés dans le jeu en vue de lier le curriculum et le jeu. Les résultats de l'étude de Theobald et al. (2015) soulèvent l'importance de mener des discussions réflexives sur les apprentissages qui émergent dans le jeu. Selon ces auteurs, ces discussions joueraient un rôle dans le lien que les enfants construisent entre jeu et apprentissage. L'article de Amrar et Clerc-Georgy (*soumis*) met en évidence les pratiques mises en place par un enseignant pour saisir les opportunités d'enseignement mathématiques explorés par les enfants durant l'activité du jeu de l'hôpital. Pour que les enseignants puissent se saisir des savoirs mobilisés par les enfants dans le jeu et les guider dans leur appropriation, il est nécessaire que les enseignants identifient les intérêts des enfants et les savoirs explorés dans le jeu. L'observation du jeu constitue donc une part importante de l'activité de l'enseignant (Devi et al., 2020) car elle permet de prendre en compte la perspective des enfants sur la situation de jeu et de faire des liens avec le curriculum (Jones & Reynolds, 2015).

2.3. Perspectives des enseignants et des enfants sur le jeu et l'apprentissage

Les processus en jeu lorsqu'un enfant joue et apprend serait de nature similaire (Pramling Samuelsson & Johansson, 2006). Parmi eux, on retrouve les processus de communication, d'encouragement et d'imitation. Les enfants prennent aussi du plaisir à être acteur dans la formation des buts et des moyens et les atteindre. Ces processus permettent aux enfants de construire du sens dans le jeu et l'apprentissage. Certains de ces éléments se retrouvent dans les résultats de l'étude de Theobald et al. (2015) qui a tenté d'identifier les éléments de définition du jeu selon la perspective des enfants entre 3 et 4 ans. Les auteurs ont trouvé que pour être considéré comme un jeu pour les enfants, une activité doit impliquer de manière active plusieurs enfants qui vont partager leurs idées et qui ont le choix de ce qu'ils vont faire. De plus, le jeu a une place particulière pour les enfants puisque lorsqu'on leur offre la possibilité de choisir une activité de leur choix, ils choisissent le plus souvent le jeu (Johansson & Sandberg, 2010).

La prise en compte de la perspective des enfants dans les recherches revêt une importance majeure pour tenter de mieux cerner les besoins et les intérêts que les enfants portent sur les activités auxquels ils participent. De nombreuses études mettent en évidence l'importance de la participation active des enfants dans les activités proposées en vue de favoriser leurs apprentissages (Broström et al., 2014). L'identification du point de vue qu'ils portent sur l'école et les activités auxquelles ils participent apporterait un éclairage nouveau qui alimenterait les réflexions en lien avec le choix des types d'activités mises en place et les valeurs à attribuer aux variables didactiques en vue de favoriser leurs apprentissages (Truffer-Moreau, 2020). L'étude de Broström et al. (2014) a montré que, du point de vue des enseignants préscolaires suédois et danois, les initiatives des enfants sont fondamentales dans leur processus d'apprentissage. Les résultats montrent que 64% des enseignants des deux pays estiment que les conditions favorables à l'apprentissage résident dans le fait de pouvoir jouer avec des pairs et voir ce qu'ils disent ou font dans le jeu. Les résultats concernant les enseignants suédois qui ont reçu leur diplôme à partir des années 2000 montrent que les enseignants considèrent que les activités en présence de l'adulte peuvent

le plus bénéficié aux enfants. En effet, l'enseignant peut montrer et dire ce qu'il fait, voire proposer des défis aux enfants.

Les résultats de l'étude de Einarsdottir (2014) qui a tenté de prendre la perspective que les enfants portent sur rôle de leurs enseignants a montré qu'ils apprécient lorsque l'enseignant joue avec eux et lorsque ce dernier leur apporte du soutien. L'étude de Sandberg et al. (2012) a étudié la perspective des enseignants préscolaires sur leurs pratiques dans le jeu. Ils ont trouvé que, du point de vue des enseignants, les compétences nécessaires pour enseigner par le jeu se catégorisent en trois dimensions : les compétences attentionnelle, cognitive et organisationnelle. Les compétences attentionnelles réfèrent à la compétence des enseignants à être attentifs aux activités initiées par les enfants pour être en mesure d'ajuster le soutien offert tout en ayant une attitude permissive. Les compétences cognitives font référence à l'aptitude des enseignants à proposer des défis aux enfants durant le jeu en rendant visible leurs pensées ou celles d'autrui. Les compétences organisationnelles sont les compétences que les enseignants mobilisent lorsqu'ils organisent un environnement de jeu stimulant pour le jeu et l'apprentissage. L'environnement fait référence tant aux objets mis à disposition qu'à leur emplacement au niveau de l'espace de jeu.

Pramling Samuelsson et Johansson (2006) soulèvent le rôle déterminant que jouent les enseignants pour permettre aux enfants de construire des liens entre jeu et apprentissage. Les recherches montrent que la mise en place de jeu et de réunions peut avoir des bénéfices pour les enseignants ainsi que pour les enfants. Du point de vue des enseignants, cela leur permet d'avoir accès à la perspective des enfants et les guider dans la construction du lien entre jeu et apprentissage. Du point de vue des enfants, cela leur permet de prendre conscience de certains apprentissages ainsi que les liens entre jouer et apprendre. Cependant, c'est souvent la perspective des enseignants qui est analysée. Jusqu'à présent, peu de recherches se sont particulièrement intéressées à la perspective que les enfants portent sur le lien entre jouer et apprendre. Cette contribution propose d'explorer la perspective des enfants sous l'angle des apprentissages auto-rapportés lors d'un entretien individuel qui a pris place à la suite d'une activité de jeu de faire-semblant associé à une réunion. Une partie de l'analyse s'intéressera plus particulièrement à tenter de comprendre la perspective que les enfants qui distinguent jouer et apprendre portent sur ces deux concepts.

3. Buts de la recherche et questions de recherche

Le but de la recherche est d'explorer la perspective des enfants de 5 ans sur le jeu et les apprentissages dans un contexte où les enseignants ont systématiquement mené des réunions dans le cadre des activités de jeu de faire-semblant initiés par les enfants durant l'année scolaire 2020-2021. Plus spécifiquement, les apprentissages auto-rapportés par les enfants seront explorés à l'aune de leur perspective sur la (dis)similitude entre jouer et apprendre ainsi que les apprentissages effectués dans le cadre du jeu et de la réunion qui ont eu lieu avant l'entretien individuel avec les enfants. Nos deux questions de recherche sont les suivantes :

Question de recherche 1 : Quels sont les apprentissages identifiés par des enfants de 5 ans suite à une activité de jeu de faire-semblant associé à une réunion ?

Question de recherche 2 : Quelle est la perspective des enfants sur ce que recouvrent jouer et apprendre parmi les enfants qui ont répondu que jouer et apprendre sont différents ?

4. Méthode et méthodologie

4.1. Design expérimental

Les données récoltées pour cet article font partie d'une étude plus large qui s'intéresse aux apprentissages mathématiques dans le jeu de faire-semblant. Les enseignants qui ont participé à cette étude étaient encouragés à mettre en place de manière hebdomadaire et durant toute l'année scolaire une à deux heures de jeu de faire-semblant associées à une réunion dans leur classe. A la fin des temps de jeux initiés par les enfants, des réunions ont systématiquement eu lieu pour mener une discussion sur le jeu et les apprentissages mobilisés par les enfants et identifiés par l'enseignant. Cette pratique a été ritualisée sur toute l'année à raison d'au minimum une fois par semaine. A la fin du 3ème semestre de l'année académique en cours, quatre enseignants participant à la recherche ont mis en place une activité de jeu libre d'environ une heure comportant une réunion. Les enfants pouvaient initier une activité de jeu de leur choix avec leurs pairs (e.g. de construction, de faire-semblant...). La première auteure a observé sans intervenir les activités auxquels les enfants ont pris part et pris note des enfants qui ont participé à un jeu de faire-semblant. A la suite de ces deux activités, les enfants de 2ème année d'école obligatoire (entre 5 et 6 ans) qui ont participé à un jeu de faire-semblant ont participé à un entretien semi-structuré dans un endroit calme près de la classe par la première auteure. Dans le contexte dans lequel a pris place cette étude, les enfants des deux

premières années d'école côtoient la même classe. À la vue de la nature complexe des questions pour de jeunes enfants, seuls les enfants de 2^{ème} année des 4 classes ont participé à l'entretien. Au total, vingt-neuf enfants ont été interrogés. L'entretien semi-structuré commençait par quelques questions qui permettaient à l'enfant de raconter l'activité de jeu à laquelle il avait pris part avant l'entretien. Ces questions avaient pour but de rappeler la situation dont allait faire l'objet l'entretien et de mieux saisir la perspective des enfants sur l'activité de jeu à laquelle ils avaient pris part. Puis des questions similaires à celles utilisées dans l'étude de Pyle et Alaca (2018) étaient posées en mettant l'accent sur le jeu et les mathématiques (e.g. Qu'est-ce que tu as appris sur le jeu aujourd'hui ? Qu'est-ce que tu as appris sur les mathématiques aujourd'hui ?, Est-ce que pour toi jouer et apprendre c'est différent ou c'est pareil ? Pourquoi est-ce que jouer et apprendre c'est pareil/différent ?). Les parents des enfants qui ont participé à l'entretien ont tous rempli un formulaire de consentement. Seuls les enfants dont les parents ont accepté de participer à l'étude ont été interrogés. Dans cet article, des prénoms fictifs sont utilisés afin de respecter le principe d'anonymisation des données et des participants.

4.2. Analyse des données

Pour analyser nos données, nous avons utilisé la méthode inductive d'analyse de contenu dans une perspective compréhensive en suivant la méthodologie d'analyse proposée par Graneheim et Lundman (2004). Les vingt-neuf entretiens ont été retranscrits intégralement. Pour répondre à la première question de recherche, les vingt-neuf réponses aux questions portant sur les apprentissages sur le jeu et les mathématiques ont été pris en compte dans l'analyse. Dans un premier temps, les retranscriptions des entretiens ont été lus à plusieurs reprises afin de se familiariser avec leur contenu. L'unité d'analyse est celle du groupe de mots et de la phrase. Les unités d'analyse constituent les apprentissages auto-rapportés par les enfants dans les entretiens transcrits. L'analyse a permis de faire ressortir des patterns qui constituent les unités de codage. Une analyse fine par condensation des unités de codage a permis de faire ressortir les thèmes des apprentissages auto-rapportés par les enfants. Pour répondre à la deuxième question de recherche, les réponses données par les enfants aux questions portant sur les raisons de la dissimilitude entre jouer et apprendre ont été analysées. Dans un premier temps, chaque enfant a été assigné aux catégories « pareils » ou « différents », selon qu'ils ont répondu que jouer et apprendre sont pareils, ou différents. Les réponses des deux enfants qui ont répondu que jouer et apprendre sont à la fois pareils et différents n'ont pas été associées au groupe de réponses qui ont répondu que jouer et apprendre sont différents et n'ont pas été pris en compte dans l'analyse. L'échantillon analysé en vue de répondre à la deuxième question de recherche est constitué de dix-sept transcriptions qui ont fait l'objet d'une analyse de contenu (Graneheim & Lundman, 2004). Nous avons choisi comme unité d'analyse le mot ou le groupe de mots. Les analyses nous ont ainsi permis d'extraire les unités de codage puis les thèmes en lien avec les raisons pour lesquels ces enfants distinguent jouer et apprendre.

5. Résultats

5.1. Types d'apprentissages identifiés par les enfants

Parmi les vingt-neuf enfants interrogés, cinq ont répondu ne rien avoir appris en réponse à la question portant sur les apprentissages sur le jeu et quinze ont répondu ne rien avoir appris en réponse à la question portant sur les mathématiques pendant le jeu. Les thèmes identifiés sur la base des réponses données par les vingt-neuf enfants interrogés sont : apprendre à incarner un rôle, apprendre à respecter les règles sociales de la classe et apprendre des notions en lien avec le langage et les mathématiques.

Apprendre à incarner un rôle

Le premier thème réfère à l'activité de jeu de faire-semblant comme une activité qui permet aux enfants d'apprendre à incarner un rôle. L'activité de jeu est abordée selon sa fonction d'apprentissage en soi. Les enfants ont donc identifié que des aspects du jeu font aussi l'objet d'un apprentissage comme le rapporte Oscar qui dit qu'il « apprend à jouer » et Marcel qui précise qu'il « apprend comment jouer... Comment on fait un réceptionniste. ». Les aspects relevés par les enfants concernent l'apprentissage des règles associées aux rôles ainsi que l'apprentissage des aspects culturels associés aux rôles qu'ils jouent. Léa relate le fait qu'elle « apprend comment attraper les voleurs ou comment être un voleur » ce qui est proche de ce qui est relevé par Clara qui dit « j'ai un petit peu appris comment on fait le caissier ». Dans sa réponse Blaise fait le lien entre ce qui s'est déroulé dans la situation imaginaire du jeu et ce qui se passe dans le milieu hospitalier : « on apprend la vérité, ce qu'on doit faire pour de vrai si tu te casses un vrai bras ou une jambe et puis on a appris les choses de l'hôpital ». Jules rapporte aussi le fait qu'il a appris « comment les vrais cuisiniers ils font ». Le jeu de faire-semblant étant une situation imaginaire qui prend ses racines dans des éléments rencontrés par les enfants dans leur vie quotidienne, les aspects culturels du *as is* sont mobilisés par les enfants durant l'activité de jeu *as if* (Pramling et al., 2019).

Ainsi certains enfants relèvent l'importance de jouer des scénarios qui prennent en compte ce qui est fait « pour de vrai ». Le jeu de faire-semblant permettrait aux enfants de donner du sens à des scénarios de la vie quotidienne qu'ils rencontrent ; autrement dit à donner du sens au « pour de vrai » tout en jouant « pour de faux ».

Apprendre les règles sociales de la classe

Le deuxième thème réfère à l'apprentissage des règles sociales de la classe. Dans le contexte scolaire, les enfants perçoivent le jeu de faire-semblant comme un contexte favorable au sens associé à la mise en place de ces règles. Félix rapporte avoir appris « qu'il fallait pas forcément se bagarrer contre les voleurs » ce qui fait écho à la réponse de Rose qui dit « apprendre à pas taper, à pas courir, à pas faire de pichenette ». Jules rapporte avoir appris à ranger et Félix à partager. Les réponses des enfants peuvent être en lien avec le partage et la prise en compte des idées d'autrui comme le relate Paul qui dit : « quand nos amis ils ont des idées qu'on connaît pas on peut apprendre ». Les enfants identifient et éprouvent le sens des règles sociales de la classe au travers du jeu de faire-semblant.

Apprendre des notions en lien avec le langage et les mathématiques

Le troisième thème réfère à l'apprentissage de notions en lien avec le langage et les mathématiques. Les enfants ont rapporté apprendre des savoirs présents dans le curriculum pendant le jeu de faire-semblant. Seules des notions relatives à la langue et aux mathématiques sont représentées dans les réponses des enfants. Ces derniers rapportent souvent apprendre de nouveaux mots ou de nouvelles expressions à l'écrit et à l'oral. Par exemple Louise indique que le jeu lui permet d'apprendre « les noms des personnes qui jouent » en voulant parler des noms des rôles impliqués dans le jeu. Durant un jeu du commissariat de police, Félix note avoir appris l'expression « vous êtes en état d'arrestation ». Ces réponses peuvent être assimilées à l'acquisition d'un nouveau lexique. Les apprentissages relatifs au sens de l'écrit sont relevés entre autres par Mélissa qui raconte qu'elle apprend à écrire parce que « des fois tu sais les petites feuilles, je note ce qu'il y a et qu'est-ce qu'on peut faire » avant de sortir une feuille de sa poche sur laquelle figuraient des traces écrites qu'elle a réalisées durant le jeu. Guillaume dit avoir appris « comment écrire » tandis que Justine a appris « à faire un livre ». Au niveau des apprentissages mathématiques, Marius explique que « les calculs c'est quand on joue ». Florian rapporte avoir appris « à calculer combien ça fait les trucs à manger » en parlant des prix des crêpes consommées par les clients de sa crêperie. Chloé dit qu'elle a compris en jouant au jeu du magasin que « quand le caissier il reçoit trop d'argent, le caissier il redonne de l'argent ». Chloé fait référence à un épisode du jeu lors duquel elle était caissière et qu'elle voulait que le client lui donne exactement la somme due et pas plus. Dans cet épisode, le client n'avait pas la monnaie nécessaire pour payer le prix juste. Il a donc donné à Chloé, la caissière à ce moment-là, plus d'argent que ce qu'elle ne lui en demandait. Cependant, elle voulait qu'il lui donne le montant juste, ce qui a créé un problème d'ordre mathématique. L'enseignante est intervenue pour guider la résolution de ce problème ce qui a permis à Chloé de comprendre pourquoi le caissier redonne parfois de l'argent au client. Clémentine explique aussi que sa camarade « comptait les pages du livre » tandis que Jeanne raconte avoir « appris à compter dans l'ordre » pour pouvoir déterminer l'âge qu'elle voulait avoir pendant le jeu pour pouvoir être la plus jeune. Ces éléments suggèrent que les enfants identifient avoir mobilisé des dimensions relatives au langage et aux mathématiques dans le but de répondre à une question ou résoudre un problème et ainsi permettre au jeu de continuer. Les enfants reportent acquérir des notions en lien avec le langage et les mathématiques dans des situations qui prennent du sens dans le jeu selon leur point de vue.

5.2. Perspective des enfants qui distinguent jouer et apprendre

Dix-sept enfants sur les vingt-neuf interrogés (58,6%) ont répondu que jouer et apprendre sont différents, ce qui représentent un peu plus de la moitié des enfants interrogés. L'analyse des raisons qui motivent leur avis ont permis de faire ressortir deux thèmes principaux : les émotions ressenties et le choix de l'activité et de ses modalités. La perspective portée par les enfants sur ce que sont jouer et apprendre a ainsi pu être spécifiée. Tandis que jouer serait plutôt associé à une activité plaisante librement choisie, apprendre serait plutôt associé à une activité initiée par l'enseignant dont on doit s'acquitter en suivant certaines règles.

Émotion ressentie

Les enfants qui distinguent jouer et apprendre le font selon les émotions que ces deux activités leur procurent. Lorsqu'ils jouent, ils disent ressentir de l'amusement et être contents de jouer. Les enfants ont identifié que les émotions qu'ils ressentent lorsqu'ils jouent ou apprennent sont différentes. Elles forment un élément sur lequel ils se basent pour distinguer jouer et apprendre. En effet, Félix associe apprendre et travailler lorsqu'il rapporte que « des fois c'est un peu embêtant quand on travaille », puis ajoute que « quand on joue s'est rigolo ». Clara reporte que « quand on joue on s'amuse, c'est pas comme apprendre », avis qui est partagé par d'autres enfants qui soulignent l'amusement ressenti lorsqu'ils jouent et qui ne se retrouve pas lorsqu'ils apprennent.

Choix de l'activité et de ses modalités de réalisation

Pour les enfants qui distinguent jouer et apprendre, un paramètre important est celui du choix de l'activité. Pour ces enfants, jouer est associé au fait qu'il leur est laissé le choix de ce qu'ils souhaitent faire et la façon dont ils souhaitent le faire. A l'inverse, apprendre implique de devoir s'acquitter de certaines tâches non choisies dont les modalités de réalisation sont imposées par l'enseignant. Les réponses données par les enfants montrent qu'ils sont sensibles à la liberté qui leur est offerte ou pas de choisir une activité. Ils ont identifié une différence de liberté offerte lorsqu'ils jouent car comme le dit Justine « quand on joue on choisit ce qu'on veut faire ». Les enfants sont aussi sensibles aux modalités de réalisation qui semblent différentes entre jouer et apprendre. En effet, tandis que jouer est associé à la possibilité de bouger et d'effectuer les mouvements de manière libre, apprendre est perçu par les enfants comme une activité durant laquelle ils n'ont pas de liberté de mouvement et qui se réalise souvent en étant assis à une table en écoutant. Marcel dit ainsi que « apprendre c'est en écoutant » et Marie rapporte que « apprendre on est toujours tranquille » tandis que « jouer on bouge plus qu'apprendre ». Les enfants associent apprendre à des activités structurées avec un but précis comme on peut le voir dans les réponses de Fleur « parce que on apprend les lettres pour lire » et Clémentine « apprendre c'est par exemple apprendre à faire le « b » en lié » et ceci « même si on veut pas ». Certains enfants associent spontanément apprendre et travailler. Simon explique que « quand on travaille on doit faire ça, on doit dessiner même si on veut pas » ou encore Victoria qui dit « quand je travaille, je pense plutôt à quoi je fais » en parlant de ce qu'elle fait quand elle apprend. Cette association entre apprendre et travailler transparait dans les propos de Florian qui dit que « apprendre on doit un petit peu travailler et jouer bah on peut faire ce qu'on veut ». La perspective de ces enfants sur l'apprendre reflète que ce qui est associé à apprendre est de l'ordre d'une activité structurée imposée par l'enseignant et qui doit être réalisée dans une certaine limite de liberté de mouvement et d'actions. De ce fait, elle est associée à un travail pour les enfants. A l'inverse, jouer est associé à une activité librement choisie durant laquelle ils disposent d'une plus grande liberté de mouvement et réalisent les activités de la façon dont ils souhaitent le faire.

6. Discussion

Les premiers résultats de cette étude montrent que les enfants qui ont fréquemment joué à des jeux de faire-semblant associés à des réunions identifient des apprentissages de trois ordres différents : 1) apprendre à incarner un rôle, 2) apprendre des notions en lien avec le langage et les mathématiques et 3) apprendre les règles sociales de la classe. Lors du jeu de faire-semblant, les enfants explorent et réinvestissent des apprentissages divers qu'ils sont capables de repérer et verbaliser. En jouant, les enfants tendent à créer des scénarios qui s'inspirent, entre autres, des expériences qu'ils vivent au quotidien. En prenant des rôles et en se soumettant aux règles associées à ces rôles, les enfants apprennent à construire du sens à propos de ces aspects culturels tout en développant leur jeu. Pour eux, le jeu de faire-semblant offre la possibilité d'apprendre ce qui se fait « pour de vrai » tout en jouant « pour de faux ». Le jeu de faire-semblant associé à des réunions offre aux enfants la possibilité d'acquérir de nouvelles connaissances dans des situations qui prennent du sens car elles ne sont pas déconnectées de leur réalité. Lorsque les enfants jouent des situations de la vie quotidienne (boulangerie, marchand de fruits et légumes...), ils sont fréquemment amenés à résoudre des problèmes dont la résolution leur permettra de continuer le jeu (Gravemeijer & Terwel, 2000). La résolution de ces problèmes offre la possibilité d'explorer et apprendre de nouvelles notions. Certaines compétences, telles que l'autorégulation et les fonctions exécutives, sont mobilisées par les enfants lors du jeu de faire-semblant ainsi que lors d'activités qui impliquent la mobilisation de notions mathématiques (Amrar & Clerc-Georgy, 2020). Une telle similitude entre les compétences mobilisées dans le jeu et les mathématiques pourrait expliquer la mobilisation et l'identification de concepts mathématiques par les enfants dans cette recherche.

Les résultats de la première question de recherche peuvent aussi s'expliquer par la mise en place systématique de réunions durant le jeu de faire-semblant initié par les enfants. En effet, des réunions associées aux activités de jeu de faire-semblant ont été mises en place tout au long de l'année scolaire. Ces réunions permettent de conscientiser les apprentissages mobilisés par les enfants et observés par les enseignants durant les activités de jeu (Truffer-Moreau, 2020). La mise en place de réunions qui s'inscrit dans le cadre d'une activité de jeu de faire-semblant implique de mener une discussion métacognitive sur le jeu et les apprentissages qui y ont été mobilisés. En effet, une des caractéristiques principales de la réunion réside dans la mobilisation d'un langage métacognitif qui permet d'échanger collectivement sur ce qui a été élaboré durant le jeu. Les réunions guidées par les enseignants constituent une opportunité pour les enfants de communiquer sur le sens des apprentissages mobilisés durant le jeu. Une étude menée par Pramling (1988) a montré que le groupe d'enfants qui a participé à des discussions métacognitives sur leurs apprentissages a permis d'augmenter l'attention des enfants sur ces apprentissages comparativement au groupe d'enfants qui n'a pas bénéficié de ce type de discussion. Cette pratique mise en place de manière systématique dans les classes de ces enfants pourrait expliquer la diversité et la richesse des réponses données par les enfants qui ont participé à cette étude.

Cependant, la mise en place conjointe de jeu de faire-semblant et de réunion n'implique pas que les enfants ne fassent pas de distinction entre jouer et apprendre. Les résultats de la deuxième analyse de l'article nous montrent que plus de la moitié des enfants font la distinction entre jouer et apprendre. Ces enfants se basent sur les émotions ressenties et la possibilité qui leur est laissée ou non de choisir l'activité et la façon de la mener. Ainsi, la perspective des enfants sur ce que recouvrent jouer est associée à une activité plaisante librement choisie tandis qu'apprendre est associé à une activité dont ils doivent s'acquitter selon des modalités imposées. Les enfants sont donc sensibles aux émotions qu'ils ressentent durant les activités auxquelles ils prennent part ainsi que la part de liberté qui leur est laissée dans le choix de l'activité et des modalités de sa réalisation. Selon Pramling Samuelsson et Johansson (2006), jouer et apprendre impliquent tous deux d'offrir aux enfants la possibilité de contrôler et formuler les buts de l'activité, ce qui va dans le sens des résultats de l'étude qui montre que les enfants qui distinguent jouer et apprendre sont sensibles aux degrés de libertés qu'ils peuvent investir dans les activités proposées. L'étude de Pyle et Alaca (2018) a montré que les enfants qui font cette distinction sont ceux dont les enseignants n'interviennent pas dans le jeu et qui jouent à des jeux peu variés.

Le modèle de la structure pédagogique (Truffer-Moreau, 2020) tend à guider les enseignants vers une plus grande cohérence entre leur perspective et celle des élèves. Un des leviers pour augmenter cette cohérence pourrait résider dans les modalités de mise en œuvre des jeux de faire-semblant afin qu'elles permettent de mieux tenir compte de la perspective des élèves sur le jeu et les apprentissages ainsi que leurs verbalisations en réunion. On peut émettre l'hypothèse qu'un levier pour les enseignants qui souhaiteraient favoriser le lien entre jouer et apprendre auprès des enfants serait de proposer des activités de jeu initiées par les enseignants durant lesquelles les enfants pourraient investir des marges de manœuvre quant aux modalités de réalisation de l'activité, qui impliquerait une charge émotionnelle positive et qui permettrait aux enfants de sentir qu'ils ont du contrôle sur la situation. Ce type d'activités se retrouvent par exemple dans les *playworlds* (Fleer, 2017; Lindqvist, 2001). Les *playworlds* sont des situations de jeu de faire-semblant émotionnellement chargées initiées par les enseignants à partir d'un conte qui a été choisi par l'enseignant et lu jusqu'à un événement critique qui nécessitera la participation active des enfants par la prise d'un rôle en vue de résoudre un problème. Dans le cas des *scientific playworlds* (Fleer, 2017), le problème à résoudre nécessite la mobilisation de connaissances associées aux STEM. Des études pourraient explorer l'impact conjoint de la mise en œuvre de *playworld* associés à des réunions. Les réunions qui suivraient ces activités expliciteraient à la fois les apprentissages effectués durant l'activité de jeu de faire-semblant ainsi que les différents choix effectués par les enfants en vue de résoudre le problème. Le but des réunions serait ainsi de guider les enfants dans une prise de conscience des marges de manœuvre offertes par l'activité et des apprentissages qui en résultent.

7. Limites

Il est important d'interpréter ces résultats avec précaution. En effet, les enfants ont été interrogés alors qu'ils n'avaient que 5 ans, ce qui n'est pas une situation habituelle pour eux. La question de l'identification des apprentissages acquis juste avant un entretien est particulièrement complexe pour de jeunes enfants puisqu'elle leur demande de prendre une posture réflexive sur une situation imaginaire qu'ils ont imaginé et joué. Il est aussi possible que les enfants qui ont répondu aient donné des réponses qu'ils imaginaient être celles attendues par la chercheuse. De plus, plusieurs enfants ont d'ailleurs répondu qu'ils n'avaient rien appris durant le jeu. Une dernière limite est celle du manque d'informations sur les situations de jeu auxquelles les enfants réfèrent en citant des apprentissages. En effet, il existe plusieurs types de jeu dans les classes (jeu de faire-semblant, jeu de société, jeu de règles...) qui sont tous regroupés sous le terme générique « jeu » dans la langue française. Il est donc possible que les enfants aient identifié des apprentissages réalisés dans d'autres types de jeux et que ces derniers ne soient pas spécifiques au jeu de faire-semblant ou à la réunion associée malgré les précautions prises en entretien pour situer l'objet de la discussion sur le jeu de faire-semblant et la réunion qui ont eu lieu juste avant l'entretien.

Les résultats montrent que les enfants identifient des apprentissages divers à la suite d'une activité de jeu de faire-semblant, suggérant qu'ils arrivent à conscientiser les apprentissages en jeu durant une activité de jeu. Ces résultats peuvent être expliqués par l'approche réflexive sur le jeu de faire-semblant et l'apprentissage menée par leurs enseignants lors de réunions. En prenant la perspective des enfants sur le jeu de faire-semblant et l'apprentissage, cette étude a permis de souligner l'importance d'amener les enfants à parler sur le jeu de faire-semblant pour prendre conscience des modalités de réalisation de l'activité et des apprentissages réalisés afin de construire des liens entre jouer et apprendre. De futures recherches pourraient investiguer la dialectique entre la perspective des enfants et celle des enseignants sur le jeu de faire-semblant et l'apprentissage mais cela n'était pas le but de cet article.

8. Remerciements

Les auteurs tiennent à remercier les enseignants qui nous ont ouvert les portes de leur classe, les enfants qui ont participé à l'entretien et leurs parents.

9. Références bibliographiques

- Amrar, L., & Clerc-Georgy, A. (2020). Le développement des compétences mathématiques précoces dans le jeu de faire-semblant : le rôle de compétences cognitives et socio-affectives spécifiques. *A.N.A.E.*, *165*, 194-201.
- Bassok, D., Latham, S., & Rorem, A. (2016). Is Kindergarten the New First Grade? *AERA Open*, *1*(4), 1-31. <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/2332858415616358>
- Broström, S., Johansson, I., Sandberg, A., & Frøkjær, T. (2014). Preschool teachers' view on learning in preschool in Sweden and Denmark. *European Early Childhood Education Research Journal*, *22*(5), 590-603. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2012.746199>
- Clerc-Georgy, A., & Kappeler, G. (2017). Ruptures and continuities between kindergarten and the first years of primary school. *Ερευνα στην Εκπαίδευση*, *6*(2). <https://doi.org/10.12681/hjre.14844>
- Devi, A., Fleeer, M., & Li, L. (2020). Preschool teachers' pedagogical positioning in relation to children's imaginative play. *Early Child Development and Care*, *191*(16), 1-13. <https://doi.org/10.1080/03004430.2020.1717479>
- Diamond, A., Lee, C., Senften, P., Lam, A., & Abbott, D. (2019). Randomized control trial of Tools of the Mind: Marked benefits to kindergarten children and their teachers. *PLoS ONE*, *14*(9). <https://doi.org/https://doi.org/10.1371/journal.pone.0222447>
- Dijk, E. F., van Oers, B., & Terwel, J. (2004). Schematising in early childhood mathematics education: Why, when and how? *European Early Childhood Education Research Journal*, *12*(1), 71-83. <https://doi.org/10.1080/13502930485209321>
- Duncan, R. M., & Tarulli, D. (2003). Play as the leading activity of the preschool period: Insights from Vygotsky, Leont'ev, and Bakhtin. *Early Education & Development*, *14*(3), 271-292. https://doi.org/10.1207/s15566935eed1403_2
- Edo, M., Planas, N., & Badillo, E. (2009). Mathematical learning in a context of play. *European Early Childhood Education Research Journal*, *17*(3), 325-341. <https://doi.org/10.1080/13502930903101537>
- Einarsdottir, J. (2014). Children's perspectives on the role of preschool teachers. *European Early Childhood Education Research Journal*, *22*(5), 679-697. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2014.969087>
- Elias, C. L., & Berk, L. E. (2002). Self-regulation in young children: Is there a role for sociodramatic play? *Early Childhood Research Quarterly*, *17*(2), 216-238. [https://doi.org/https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(02\)00146-1](https://doi.org/https://doi.org/10.1016/S0885-2006(02)00146-1)
- Fleeer, M. (2011). 'Conceptual Play': Foregrounding Imagination and Cognition during Concept Formation in Early Years Education. *Contemporary Issues in Early Childhood*, *12*(3), 224-240. <https://doi.org/10.2304/ciec.2011.12.3.224>
- Fleeer, M. (2017). Scientific Playworlds: a model of teaching science in play-based settings. *Research in Science Education*, *49*(5), 1257-1278. <https://doi.org/10.1007/s11165-017-9653-z>
- Graneheim, U. H., & Lundman, B. (2004). Qualitative content analysis in nursing research: concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. *Nurse education today*, *24*(2), 105-112. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.nedt.2003.10.001>
- Gravemeijer, K., & Terwel, J. (2000). Hans Freudenthal: A mathematician on didactics and curriculum theory. *Journal of Curriculum Studies*, *32*(6), 777-796. <https://doi.org/10.1080/00220270050167170>
- Johansson, I., & Sandberg, A. (2010). Learning and participation: two interrelated key-concepts in the preschool. *European Early Childhood Education Research Journal*, *18*(2), 229-242. <https://doi.org/10.1080/13502931003784560>
- Jones, E., & Reynolds, G. (2015). *The play's the thing: Teachers' roles in children's play*. Teachers College Press. Leont'ev, A. N. (1981). *Problems in the development of the mind*. Progress.

- Lindqvist, G. (2001). When Small Children Play: How adults dramatise and children create meaning. *Early Years*, 21(1), 7-14. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/09575140123593>
- Magnusson, M., & Pramling, N. (2017). In 'Numberland': play-based pedagogy in response to imaginative numeracy. *International Journal of Early Years Education*, 26(1), 24-41. <https://doi.org/10.1080/09669760.2017.1368369>
- Nicolopoulou, A. (2010). The Alarming Disappearance of Play from Early Childhood Education. *Human Development*, 53(1), 1-4. <https://doi.org/10.1159/000268135>
- Pramling, I. (1988). Developing children's thinking about their own learning. *British Journal of Educational Psychology*, 58(3), 266-278. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1988.tb00902.x>
- Pramling, N., Wallerstedt, C., Lagerlöf, P., Björklund, C., Kultti, A., Palmér, H., Magnusson, M., Thulin, S., Jonsson, A., & Pramling Samuelsson, I. (2019). *Play-Responsive Teaching in Early Childhood Education*. Springer Nature.
- Pramling Samuelsson, I., & Johansson, E. (2006). Play and learning—inseparable dimensions in preschool practice. *Early Child Development and Care*, 176(1), 47-65. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/0300443042000302654>
- Pyle, A., & Alaca, B. (2018). Kindergarten children's perspectives on play and learning. *Early Child Development and Care*, 188(8), 1063-1075. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1245190>
- Pyle, A., & 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/10.1080/10409289.2016.1220771>
- Samuelsson, I. P., & Pramling, N. (2009). Children's perspectives as 'touch downs' in time: assessing and developing children's understanding simultaneously. *Early Child Development and Care*, 179(2), 205-216. <https://doi.org/10.1080/03004430802667039>
- Sandberg, A., Brostro, S., Johansson, I., Frøkjær, T., Kieferle, C., Seifert, A., Roth, A., Tuul, M., A., U., & Laan, M. (2017). Children's Perspective on Learning: An International Study in Denmark, Estonia, Germany and Sweden. *Early Childhood Education Journal*, 45, 71-81.
- Sandberg, A., Lillvist, A., Sheridan, S., & Williams, P. (2012). Play competence as a window to preschool teachers' competence. *International Journal of Play*, 1(2), 184-196. <https://doi.org/10.1080/21594937.2012.693385>
- Siraj-Blatchford, I., Muttock, S., Sylva, K., Gilden, R., & Bell, D. (2002). *Researching effective pedagogy in the early years*. University of Oxford.
- Stavholm, E., Lagerlöf, P., & Wallerstedt, C. (2021). Appropriating the concept of metacommunication: An empirical study of the professional learning of an early childhood education work-team. *Teaching and teacher education*, 102. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103306>
- Theobald, M., Danby, S., Einarsdóttir, J., Bourne, J., Jones, D., Ross, S., Knaggs, H., & Carter-Jones, C. (2015). Children's Perspectives of Play and Learning for Educational Practice. *Education Sciences*, 5, 345-362. <https://doi.org/https://doi.org/10.3390/educsci5040345>
- Truffer-Moreau, I. (2020). Dans la perspective d'une didactique des apprentissages fondamentaux : "La structure pédagogique", un dispositif au service d'une pédagogie des transitions. Dans A. Clerc-Georgy & S. Duval (Eds.), *Pratiques enseignantes et apprentissages fondateurs de la scolarité et de la culture* (pp. 53-69). Chronique Sociale.
- van Oers, B. (1996). Are you sure? Stimulating mathematical thinking during young children's play. *European Early Childhood Education Research Journal*, 4(1), 71-87. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/13502939685207851>
- van Oers, B. (2009). Emergent mathematical thinking in the context of play. *Educational Studies in Mathematics*, 74(1), 23-37. <https://doi.org/10.1007/s10649-009-9225-x>
- Vygotsky, L. S. (1966/2016a). Play and its role in the mental development of the child. *International Research in Early Childhood Education*, 7(2), 3-25.
- Vygotsky, L. S. (1966/2016b). Play and its role in the mental development of the child (N. Veresov & M. Barrs, Trans.). *International Research in Early Childhood Education*, 7(2), 3-25.
- Zippert, E. L., Eason, S. H., Marshall, S., & Ramani, G. B. (2019). Preschool children's math exploration during play with peers. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 65. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.appdev.2019.101072>

Particularités de l'enseignement préscolaire : les implications pour mesurer les connaissances des enseignants

Yannick Lonhay & Annick Fagnant

*Université de Liège
Unité de recherche Évaluation et Qualité de l'Enseignement (EQUALE)
Bât. B32 - Quartier Agora
Place des Orateurs, 2
4000 Liège - Belgique
ylonhay@uliege.be
afagnant@uliege.be*

RÉSUMÉ. Deux visions s'opposent concernant les objectifs principaux de l'enseignement préscolaire, la manière dont les jeunes enfants apprennent et les pratiques pédagogiques à privilégier (Russell, 2011). Ces deux visions semblent avoir une incidence sur la conceptualisation et la mesure des connaissances pédagogiques de contenu (PCK - pedagogical content knowledge) des enseignants préscolaires dans le domaine des mathématiques. En effet, certains auteurs élaborent leurs modèles d'évaluation des PCK en s'appuyant spécifiquement sur des situations de jeux libres ou des situations quotidiennes de la classe (Gasteiger, Bruns, Benz, Brunner & Sprenger, 2020 ; Gasteiger & Benz, 2018a, 2018b ; J. E. Lee, 2017 ; McCray & Chen, 2012 ; Oppermann, Anders & Hachfeld, 2016). A contrario, d'autres conceptualisent leurs outils d'évaluation des PCK en se basant essentiellement sur des situations planifiées, conçues et menées par les enseignants (Argin & Dağlıoğlu, 2020 ; Esen, Özgeldi & Haser, 2012 ; Im & Choi, 2020 ; J. Lee, 2010 ; Li, 2021). Les modélisations actuelles laissent donc peu de place à d'autres formes d'enseignement, telles que des situations de jeu guidé. Cependant, on peut admettre que l'enseignement des mathématiques au niveau préscolaire ne se réduit pas uniquement à des situations de jeux libres ou des situations planifiées et structurées par l'enseignant. La présente recherche a donc pour objectif de répertorier les différents cadres théoriques et outils de mesure employés jusqu'à présent pour évaluer les PCK des enseignants préscolaires dans le domaine des mathématiques et de souligner l'intérêt de continuer les investigations en développant de nouveaux instruments permettant de mesurer d'autres facettes des PCK.

MOTS-CLÉS : PCK, connaissances pédagogiques de contenu, mathématiques, enseignants préscolaires.

1. Introduction

Plusieurs études suggèrent que les compétences mathématiques des jeunes enfants sont des prédicteurs de leur réussite scolaire ultérieure (Aunola, Leskinen, Lerkkanen & Nurmi, 2004 ; Duncan *et al.*, 2007 ; Jordan, Kaplan, Ramineni & Locuniak, 2009 ; Krajewski & Schneider, 2009). En outre, même si les enfants peuvent développer certaines compétences mathématiques sans assistance d'un adulte, les enseignants préscolaires ont un rôle crucial pour soutenir les apprentissages des enfants (Björklund, Magnusson & Palmér, 2018 ; Ginsburg & Amit, 2008 ; Magnusson & Pramling, 2018 ; Pyle, DeLuca, Danniels & Wickstrom, 2020 ; Toub, Rajan, Golinkoff & Hirsh-Pasek, 2016 ; Weisberg, Hirsh-Pasek & Golinkoff, 2013 ; Weisberg, Hirsh-Pasek & Golinkoff, Kittredge & Klahr, 2016) et les aider à conscientiser les savoirs développés pendant leurs jeux (Amrar & Clerc-Georgy, à paraître). Cela dit, malgré le nombre croissant de preuves soulignant l'importance des compétences mathématiques des jeunes enfants, il n'existe actuellement aucun consensus sur la manière dont l'enseignement devrait être organisé à l'école préscolaire (Björklund *et al.*, 2018).

En effet, comme nous le décrirons dans le premier point de cet article dédié au contexte de l'enseignement préscolaire, deux visions s'opposent concernant les objectifs principaux de ce niveau d'enseignement, la manière dont les jeunes enfants apprennent et les pratiques pédagogiques à privilégier (Russell, 2011). Toutefois, nous soulignerons également que des possibles voies de conciliation peuvent exister entre ces deux positions extrêmes.

Dans la suite du texte, nous tenterons de démontrer, à travers le point consacré aux connaissances pédagogiques de contenu (PCK – *pedagogical content knowledge*), que les deux visions extrêmes semblent avoir une incidence sur la conceptualisation et la mesure des PCK des enseignants préscolaires dans le domaine des mathématiques. L'objectif du présent article est de donner un aperçu de l'état actuel de la recherche afin de mieux identifier les besoins dans le domaine. À notre connaissance, cinq outils de mesure des PCK des enseignants préscolaires en mathématiques ont été élaborés jusqu'à présent. L'analyse de ces outils permettra de cibler comment les auteurs se positionnent face aux deux visions de l'enseignement des mathématiques pour élaborer leurs instruments de mesure.

2. Le contexte de l'enseignement préscolaire : débats entre les visions développementale et scolarisante

Même si les années préscolaires¹ semblent être une période où se forment les fondements de nombreux concepts mathématiques importants pour les apprentissages scolaires ultérieurs, la vie quotidienne et même les opportunités professionnelles à l'âge adulte (Anders, Grosse, Rossbach, Ebert & Weinert, 2013 ; Aunola *et al.*, 2004 ; Clements & Sarama, 2007, 2011, 2013 ; Duncan *et al.*, 2007 ; Gimbert, Camos, Gentaz & Mazens, 2019 ; Jordan *et al.*, 2009 ; Krajewski & Schneider, 2009 ; Nguyen *et al.*, 2016 ; Watts, Duncan, Siegler & Davis-Kean, 2014), aucun consensus ne semble se dégager quant à la manière dont l'enseignement des mathématiques devrait être organisé à ce niveau scolaire (Björklund *et al.*, 2018).

Selon certains auteurs et acteurs de l'enseignement, l'école préscolaire devrait préparer les enfants à la vie en société en mettant l'accent sur le développement social, émotionnel et cognitif de ces derniers (point de vue développemental ou holistique). Tandis que pour d'autres, l'enseignement préscolaire devrait préparer les enfants à entrer à l'école (primaire) en mettant l'accent sur l'acquisition de compétences et de contenus scolaires (point de vue scolarisant ou académique) (Bernier, Boudreau & Mélançon, 2017 ; Broström, 2017 ; Garnier, 2020 ; OCDE, 2007 ; Russell, 2011). Ces deux visions « représentent des logiques d'enseignement contrastées en ce sens qu'elles spécifient différents postulats sur les objectifs de l'éducation de la petite enfance, les théories sous-jacentes de l'apprentissage et les recommandations de pratiques pédagogiques appropriées »² (Russell, 2011, p. 239).

Ainsi, la vision développementale est centrée sur le développement global de l'enfant (OCDE, 2007), tout comme le développement des compétences sociales et comportementales importantes à la réussite scolaire ultérieure (Bernier *et al.*, 2017 ; Little & Cohen-Vogel, 2016). Elle considère l'enfant comme un acteur de ses apprentissages. L'enseignant a pour rôle principal de concevoir un environnement riche et varié (Bernier *et al.*, 2017) et de

¹ Comme nous tenterons de le décrire ci-après, deux visions s'opposent concernant ce niveau d'enseignement. Selon les visions, différents termes sont attribués à ce niveau tels que jardin d'enfants, école enfantine, préscolaire, maternelle, gardienne... Par conséquent, dans le cadre de cet article, nous opterons pour le terme « préscolaire » qui nous semble davantage en lien avec l'enseignement (même si ce vocable semble également teinté d'une connotation particulière par rapport aux autres niveaux scolaires). D'ailleurs, c'est principalement le terme « préscolaire » qui est rencontré dans la littérature scientifique (notamment anglo-saxonne) dans le domaine de l'enseignement des jeunes enfants. De plus, ce terme nous paraît le plus neutre par rapport aux questions de genre (comparativement au terme « maternel », par exemple).

² Traduction libre de : « *represent contrasting logics of instruction in that they specify different assumptions about the goals of early childhood education, underlying theories of learning, and propositions regarding appropriate instructional practices* » (Russell, 2011, p. 239).

respecter le rythme de chaque enfant en favorisant le jeu et l'expérimentation libres. « On y applique une approche plus globale de l'apprentissage et l'on s'attache avant tout à encourager l'enfant à apprendre à vivre avec les autres et à l'accompagner dans ses activités d'éveil et ses intérêts du moment » (OCDE, 2007, p. 66). D'ailleurs, les cadres pédagogiques élaborés par les défenseurs de cette perspective « ne sont pas considérés comme des instruments de normalisation ou des programmes au sens traditionnel du terme, mais plutôt comme des orientations guidant la conduite et le travail des centres » (OCDE, 2007, p. 66).

Le point de vue scolarisant, quant à lui, serait centré principalement sur l'acquisition de connaissances formelles et la préparation à l'école (primaire) (Bernier *et al.*, 2017 ; Garnier, 2020). En ce sens, certains systèmes éducatifs « ont adopté des normes d'apprentissage pour les niveaux pré-maternel et maternel, souvent axées sur la langue/l'écriture/la lecture et sur la cognition/les connaissances générales » (OCDE, 2007, p. 69). De cette manière, les pouvoirs publics voient l'éducation préscolaire « comme un moyen de s'assurer que tous les jeunes enfants acquièrent des connaissances et des compétences de base » (OCDE, 2007, p. 69). Cette vision met ainsi l'accent sur l'importance de la place de l'enseignant qui a pour rôle de concevoir des activités afin de permettre à tous les enfants d'atteindre les normes d'apprentissage établies (Bernier *et al.*, 2017 ; Garnier, 2020). En l'occurrence, selon les auteurs défendant cette perspective, l'enseignement préscolaire est nécessaire pour compenser les retards éducatifs de certains enfants avant le début de leur scolarité formelle (Little & Cohen-Vogel, 2016). En effet, plusieurs études (Anders *et al.*, 2013 ; Aunola *et al.*, 2004 ; Jordan *et al.*, 2009 ; Magnuson, Meyers, Ruhm & Waldfogel, 2004 ; Sammons *et al.*, 2004 ; Tymms, Merrell & Henderson, 1997) ont démontré que les compétences mathématiques des enfants diffèrent déjà lorsqu'ils entrent à l'école primaire et que ces différences persistent, voire s'aggravent au cours de leur scolarité. Cela dit, des études longitudinales soulignent des effets positifs de la fréquentation de l'école préscolaire sur le développement des compétences mathématiques des enfants (Peisner-Feinberg *et al.*, 2001 ; Sylva, Melhuish, Sammons, Siraj-Blatchford & Taggart, 2004 ; Yoshikawa *et al.*, 2013) et de nombreuses recherches (Aunio, Hautamäki & Van Luit, 2005 ; Barnes *et al.*, 2016 ; Bleses, Jensen, Slot & Justice, 2020 ; Bryant *et al.*, 2008, 2011 ; Clements & Sarama, 2011 ; Klein, Starkey, Clements, Sarama & Iyer, 2008 ; Scalise, Daubert & Ramani, 2018 ; Toll & Van Luit, 2012) ont également démontré que des interventions pédagogiques spécifiques se sont révélées efficaces pour soutenir le développement des compétences mathématiques des jeunes enfants peu performants. Dès lors, en proposant une scolarisation précoce, cette perspective a pour volonté de réduire les inégalités sociales et culturelles (Garnier, 2020).

Toutefois, les défenseurs du point de vue développemental considèrent que les normes d'apprentissage sont inappropriées pour les jeunes enfants. De plus, selon certains auteurs (Bernier *et al.*, 2017 ; Little & Cohen-Vogel, 2016), cette préoccupation centrée sur les contenus inciterait les enseignants à délaisser les activités considérées comme informelles (telles que les jeux libres, les activités musicales, d'art plastique, de psychomotricité, par exemple) au profit d'une augmentation d'activités davantage formelles orientées vers les contenus, ce qui pourrait être dommageable pour un développement global harmonieux des jeunes enfants (Broström, 2017 ; Hirsh-Pasek & Michnick Golinkoff, 2009). En d'autres termes, il semblerait que le fait de devoir se concentrer sur des normes d'apprentissage restreigne les pratiques des enseignants (Little & Cohen-Vogel, 2016). Cela dit, la perspective scolarisante ne néglige pas l'importance de prendre en compte le développement des compétences sociales, émotionnelles et cognitives des enfants. En ce sens, les défenseurs de ce point de vue soutiennent que des contenus peuvent être enseignés de manière appropriée au développement, en s'appuyant sur un apprentissage ludique et centré sur l'enfant (Little & Cohen-Vogel, 2016). Dès lors, malgré des positions qui pouvaient à première vue paraître contrastées, il semble finalement que les partisans des deux perspectives partagent globalement les mêmes idéaux à atteindre pour l'enseignement préscolaire qui pourraient être caractérisés comme une « logique développementale de l'enseignement »³ (Little & Cohen-Vogel, 2016, p. 22).

2.1. Le jeu guidé : une voie possible de réconciliation

Afin de dépasser les possibles dichotomies concernant les approches pédagogiques à privilégier, plusieurs auteurs ont suggéré qu'une approche basée sur le jeu serait une voie possible de réconciliation entre les deux visions (Bernier *et al.*, 2017 ; Pyle & Danniels, 2017 ; Sproule, Walsh & McGuinness, 2021). En effet, d'un point de vue développemental, le jeu est notamment essentiel au développement de l'imagination, de l'autorégulation et du bien-être des jeunes enfants et représente un moyen naturel d'apprentissage (Bernier *et al.*, 2017 ; Broström, 2017 ; Hirsh-Pasek & Michnick Golinkoff, 2009 ; Smith & Pellegrini, 2013 ; van Oers, 2013). En outre, de plus en plus de preuves soulignent l'efficacité des jeux pour développer les compétences mathématiques au niveau préscolaire (Björklund *et al.*, 2018 ; Cohnssen & Niklas, 2019 ; de Chambrier *et al.*, 2021 ; Fisher, Hirsh-Pasek, Newcombe & Golinkoff, 2013 ; Magnusson & Pramling, 2018 ; Scalise *et al.*, 2018). Toutefois, le jeu seul ne garantit pas le

³ Traduction libre de : « *developmental logic of instruction* » (Little & Cohen-Vogel, 2016, p. 22).

développement des compétences mathématiques des jeunes enfants et le rôle de l'enseignant est primordial pour soutenir les apprentissages (Björklund *et al.*, 2018 ; Magnusson & Pramling, 2018 ; Pyle *et al.*, 2020 ; Toub *et al.*, 2016 ; Weisberg *et al.*, 2013, 2016). En effet, même si les jeunes enfants peuvent développer des compétences mathématiques de manière autonome, sans nécessairement être guidés par un enseignant, ce dernier a néanmoins la responsabilité d'aider les enfants à conscientiser les savoirs qu'ils ont développé durant leur jeu (Amrar & Clerc-Georgy, à paraître) et de les aider à avancer vers l'abstraction et le symbolisme, qui sont des éléments essentiels en mathématiques (Ginsburg & Amit, 2008).

De plus, tant du point de vue développemental que scolarisant, l'étayage apporté par l'enseignant est considéré comme important : « les deux groupes soutiennent que l'enseignement préscolaire devrait être largement centré sur l'enfant avec le soutien réfléchi et l'étayage d'un enseignant »⁴ (Little & Cohen-Vogel, 2016, p. 15). Ainsi, des possibles nuances peuvent se former entre les extrêmes que constitueraient d'une part, un enseignement préscolaire centré exclusivement sur les apprentissages de contenus et la préparation à l'école (primaire) et d'autre part, les jeux libres, initiés et dirigés par l'enfant, sans intrusion de l'enseignant (Pyle & Danniels, 2017). L'intérêt serait, par conséquent, de passer outre ces débats et de focaliser l'attention essentiellement sur les enfants et leurs besoins en « mettant l'accent sur l'importance d'enseigner les concepts académiques d'une manière engageante et appropriée au développement, en élargissant les intérêts des enfants et en utilisant des stratégies basées sur le jeu qui correspondent aux capacités des enfants »⁵ (Pyle & Danniels, 2017, p. 286). En l'occurrence, Pyle et Danniels (2017) ont conceptualisé l'apprentissage par le jeu comme un continuum. Aux extrémités de ce continuum se trouvent d'un côté, les jeux libres, uniquement dirigés par l'enfant (sans intervention de l'adulte) et, de l'autre côté, les jeux activement dirigés par l'enseignant. Entre ces deux extrémités se présentent différents types de jeux à la fois dirigés par l'enfant et l'enseignant. Au milieu de ce continuum se situe le jeu guidé (*guided play*) (Pyle & Danniels, 2017), décrit comme un jeu dans lequel certains éléments sont dirigés par l'enfant, mais un étayage de l'enseignant permet de soutenir aussi bien le développement global que les apprentissages contenus (Toub *et al.*, 2016 ; Weisberg *et al.*, 2013, 2016). Plus précisément, le jeu guidé peut prendre deux formes. Soit, le jeu est initié par les enfants et soutenu par l'enseignant ; par exemple, en regardant et en commentant les activités des enfants et en posant des questions. Soit, des activités ludiques sont initiées par l'enseignant pour mettre en évidence un objectif d'apprentissage de contenu, tout en laissant la possibilité aux enfants de diriger et d'explorer en toute autonomie les éléments du jeu et de construire leurs propres apprentissages (Toub *et al.*, 2016 ; Weisberg *et al.*, 2013, 2016). Le rôle de l'enseignant est donc un élément clé de l'apprentissage des jeunes enfants pour qu'il s'effectue de manière ludique et qu'il favorise le développement des compétences sociales, émotionnelles et cognitives (Weisberg *et al.*, 2013).

Ces différentes discussions ont évidemment un impact sur les pratiques des enseignants préscolaires, mais elles semblent également avoir une incidence sur la conceptualisation et la mesure de leurs connaissances.

3. Les connaissances pédagogiques de contenu

Un courant de recherches, introduit sous l'impulsion des travaux menés par Shulman (1986), investigate les connaissances spécifiques au métier d'enseignant. En 1987, cet auteur a proposé un modèle distinguant sept types de connaissances nécessaires aux enseignants, quels que soient le domaine et le niveau scolaire considérés (Shulman, 1987)⁶. En outre, l'apport majeur des travaux de Shulman est de souligner que les enseignants ne possèdent pas seulement des connaissances de contenu du domaine enseigné (*content knowledge*) et des connaissances pédagogiques générales (*general pedagogical knowledge*) comme cela était supposé auparavant (Shulman, 1986). On peut effectivement admettre qu'il ne suffit pas de connaître parfaitement les contenus enseignés et quelques méthodes de gestion de classe pour être considéré comme un enseignant compétent. Dès lors, qu'est-ce qui distingue un bon enseignant en mathématiques d'un bon mathématicien, par exemple ? D'après Shulman (1986), ce qui caractérise un enseignant d'un autre professionnel utilisant les mêmes connaissances de contenu, c'est une combinaison de connaissances de contenu et de pédagogie propre à la

⁴ Traduction libre de : « *both groups argue that instruction in kindergarten should be largely child-centered with the thoughtful support and scaffolding of a teacher* » (Little & Cohen-Vogel, 2016, p. 15).

⁵ Traduction libre de : « *emphasizing the importance of teaching academic concepts in an engaging and developmentally appropriate manner, expanding on children's interests, and utilizing play-based strategies that match children's abilities* » (Pyle et Danniels, 2017, p. 286).

⁶ Des connaissances de contenu (*content knowledge*), des connaissances pédagogiques de contenu (*pedagogical content knowledge*), des connaissances pédagogiques générales (*general pedagogical knowledge*), des connaissances des programmes (*curricular knowledge*), des connaissances des élèves (*knowledge of learners and their characteristics*), des connaissances des contextes éducatifs (*knowledge of educational contexts*) et des connaissances de l'histoire philosophique et des buts de l'éducation (*knowledge of educational ends, purposes and value, and their philosophical and historical grounds*).

profession d'enseignant qu'il appelle connaissances pédagogiques de contenu (PCK – *pedagogical content knowledge*). Ces PCK seraient indispensables pour d'une part, analyser les démarches des élèves et les aider à surmonter les éventuelles difficultés qu'ils pourraient rencontrer et d'autre part, élaborer des stratégies d'enseignement pour rendre la matière compréhensible en utilisant, par exemple, des explications et des représentations adéquates.

Différentes études ont tenté de développer le modèle généraliste de Shulman (1987) et de le valider empiriquement. Il en ressort notamment que les connaissances des enseignants contribuent à la qualité de l'enseignement et aux performances des élèves (Baumert *et al.*, 2010 ; Blömeke & Delaney, 2012 ; Depaepe, Verschaffel & Kelchtermans, 2013 ; Grangeat, 2015 ; Hattie, 2009 ; Hill, Rowan & Ball, 2005 ; Kermen & Izquierdo-Aymerich, 2017 ; J. Lee, 2010 ; Stahnke, Schueler & Roesken-Winter, 2016). Plus précisément, les PCK ont été identifiées comme un élément essentiel des compétences professionnelles des enseignants (Baumert *et al.*, 2010 ; Depaepe *et al.*, 2013 ; Depaepe, Verschaffel & Star, 2020 ; Hill *et al.*, 2005 ; Shulman, 1987). Néanmoins, la majorité de ces recherches se sont principalement concentrées sur le domaine des mathématiques et des sciences au niveau de l'enseignement primaire et secondaire et il existe encore un nombre limité d'études s'étant intéressées aux PCK des enseignants préscolaires en mathématiques (Fagnant & Demonty, 2019), en particulier lors de leur formation initiale (Dunckacke & Barenthien, 2021 ; Linder & Simpson, 2018). Cela dit, les PCK varient selon les niveaux scolaires dans lesquels exercent les enseignants (J. E. Lee, 2017). Par ailleurs, comme cela fut souligné dans le point précédent, tout comme leurs homologues des niveaux scolaires supérieurs, le rôle des enseignants préscolaires est important pour soutenir le développement des concepts mathématiques des jeunes enfants (Ginsburg & Amit, 2008 ; Ginsburg, J. S. Lee & Boyd, 2008). On peut dès lors supposer qu'ils doivent également disposer de PCK spécifiques à l'enseignement des mathématiques à ce niveau scolaire (Argin & Dağlıoğlu, 2020 ; Bäckman & Attorps, 2012 ; Bruns & Gasteiger, 2019 ; Dağlı, Dağlıoğlu & Atalmış, 2019 ; Gasteiger *et al.*, 2020 ; Gasteiger & Benz, 2018a ; J. Lee, 2010 ; J. E. Lee, 2017 ; McCray & Chen, 2012).

À notre connaissance, cinq outils différents d'évaluation des PCK dans le domaine des mathématiques des enseignants préscolaires ont été développés jusqu'à présent. Trois d'entre eux semblent particulièrement s'accorder avec la perspective développementale (Gasteiger *et al.*, 2020 ; Jenßen *et al.*, 2020 ; McCray & Chen, 2012) ; quant aux deux autres, ils semblent davantage orientés vers une vision scolarisante (J. Lee, 2010 ; Li, 2021). Le point suivant est consacré à la description générale de ces différents outils de mesure. Des descriptions plus précises sont disponibles en annexe.

3.1. Mesure des PCK des enseignants préscolaires : l'influence des visions développementale et scolarisante

Concernant les trois premiers instruments (particulièrement en accord avec la perspective développementale), les auteurs partent du principe que l'apprentissage des mathématiques des jeunes enfants est essentiellement basé sur des situations de jeux libres et intégré dans des situations quotidiennes de la classe (J. E. Lee, 2017 ; McCray & Chen, 2012 ; Oppermann *et al.*, 2016). Dès lors, il est supposé que les enseignants préscolaires devraient disposer de certaines connaissances spécifiques pour exploiter adéquatement ces conditions particulières d'apprentissage (Gasteiger *et al.*, 2020 ; Gasteiger & Benz, 2018a, 2018b ; J. E. Lee, 2017 ; McCray & Chen, 2012 ; Oppermann *et al.*, 2016 ; Stahnke *et al.*, 2016). Plus précisément, ces auteurs ont suggéré que les enseignants préscolaires devraient posséder des connaissances pour (i) exploiter les situations d'apprentissage qui se présentent de manière spontanée (non anticipée par l'enseignant) (Gasteiger *et al.*, 2020 ; Gasteiger & Benz, 2018a, 2018b ; J. E. Lee, 2017 ; McCray & Chen, 2012 ; Stahnke *et al.*, 2016), (ii) créer des opportunités d'apprentissage dans des situations quotidiennes et des situations de jeux libres (Gasteiger, 2012 ; Gasteiger & Benz, 2018a, 2018b) et (iii) répondre de manière appropriée aux différents besoins des enfants (Gasteiger & Benz, 2018b ; Peter-Koop & Grüßing, 2014 ; Van Oers, 2010). Par conséquent, selon ces auteurs, « ces tâches pédagogiques particulières nécessitent une base de connaissances distincte de celle que les travaux antérieurs ont permis d'identifier »⁷ (McCray & Chen, 2012, p. 192). Ces différents éléments semblent donc s'accorder principalement avec une vision développementale de l'enseignement préscolaire.

Parmi ces trois outils de mesure des PCK, un s'appuie sur des entretiens (McCray, 2008 ; cité par McCray & Chen, 2012)⁸ et les deux autres, sur des tests « papier-crayon ». Parmi ceux-ci, l'un propose des items décontextualisés : le test KomMa-MPCK (Jenßen *et al.*, 2020)⁹. L'autre s'appuie sur des descriptions de jeux libres pour contextualiser les items (Gasteiger *et al.*, 2020). L'évaluation construite sous forme d'entretien se base sur des

⁷ Traduction libre de : « *These particular preschool pedagogical tasks require a knowledge base distinct from the one that previous work has helped to identify* » (McCray & Chen, 2012, p. 192).

⁸ Le scénario est proposé en annexe 1.

⁹ Un exemple de question est proposé en annexe 2.

scénarios représentant des situations de jeux libres (McCray, 2008 ; cité par McCray & Chen, 2012 ; voir aussi Lee, 2017, qui a utilisé une de ces situations de jeux libres). Selon ces auteurs (J. E. Lee, 2017 ; McCray & Chen, 2012), les enseignants préscolaires devraient posséder des connaissances spécifiques pour encourager l'apprentissage mathématique des enfants dans leurs activités spontanées. Ainsi, J. E. Lee (2017) a suggéré de conceptualiser et mesurer les PCK des enseignants en intégrant trois catégories : (i) *noticing* : c'est-à-dire, percevoir les aspects mathématiques employés par les enfants dans leurs activités ; (ii) *interpreting* : c'est-à-dire, interpréter la manière dont les enfants utilisent ces concepts mathématiques dans leurs activités ; (iii) *enhancing* : c'est-à-dire, interagir de manière appropriée pour soutenir la pensée et la compréhension mathématiques des enfants. Concernant les tests « papier-crayon », le test KomMa-MPCK conceptualise les PCK comme étant des connaissances sur le développement des compétences mathématiques des enfants, des connaissances sur la façon de concevoir des environnements informels potentiellement porteurs d'apprentissage et des connaissances pour identifier des situations quotidiennes impliquant un contenu mathématique spécifique (Jenßen *et al.*, 2020). Enfin, le troisième instrument de mesure des PCK, davantage basé sur une vision développementale, est un test standardisé qui ancre les questions permettant de mesurer les PCK dans des scénarios décrivant des situations de jeux libres (Gasteiger *et al.*, 2020)¹⁰. En effet, ces auteurs critiquent les questions décontextualisées, telles que proposées dans le test KomMa-MPCK, qui ne permettent pas de mesurer les connaissances implicites des enseignants¹¹. Ainsi, ils estiment que la mesure des PCK devrait s'appuyer sur le contexte réel de classe pour mesurer toute l'étendue des connaissances des enseignants (aussi bien explicites, qu'implicites). Par ailleurs, un autre intérêt de ce questionnaire est d'être standardisé (et donc adapté aux études à grande échelle), tout en s'appuyant sur des situations concrètes de classe. Cela dit, tout comme J. E. Lee (2017) ainsi que McCray et Chen (2012), Gasteiger *et al.* (2020) se sont concentrés uniquement sur des situations de jeux libres afin de correspondre au contexte d'enseignement préscolaire qu'ils considèrent comme étant plus informel que l'enseignement primaire et secondaire. Pour chacun des quatre scénarios que comprend leur outil, deux tâches différentes mesurent les PCK des enseignants définies comme les connaissances des capacités mathématiques des enfants (tâche 1) et les connaissances des activités d'apprentissage (tâche 2).

Outre ces évaluations basées essentiellement sur des situations de jeux libres ou des situations quotidiennes de vie de la classe, d'autres auteurs (Argin & Dağlıoğlu, 2020 ; Esen *et al.*, 2012 ; Im & Choi, 2020 ; J. Lee, 2010 ; Li, 2021) défendent l'intérêt d'étudier les PCK des enseignants préscolaires dans des situations planifiées, conçues et menées par les enseignants, s'orientant dès lors davantage vers une vision scolarisante. En effet, selon ces auteurs, les enseignants devraient posséder des connaissances spécifiques pour (i) offrir aux enfants des expériences mathématiques variées, (ii) évaluer les apprentissages des enfants et (iii) élaborer des dispositifs pour remédier aux difficultés des enfants (Argin & Dağlıoğlu, 2020). En d'autres termes, les enseignants devraient planifier des activités mathématiques en déterminant un objectif d'apprentissage sur base des normes à atteindre (*Common Core Standards*), tout en tenant compte des connaissances, du niveau de développement et des besoins de chaque enfant (Li, 2021). Ensuite, en situation, ils devraient s'assurer que ces activités soient effectivement adaptées au niveau de chaque enfant en mettant en œuvre une « évaluation soutien d'apprentissage » et un étayage orienté vers les objectifs d'apprentissage préalablement fixés (Argin & Dağlıoğlu, 2020 ; J. Lee, 2010). Par conséquent, les PCK devraient être centrées sur le « quoi » et le « comment » enseigner les mathématiques auprès de jeunes enfants (Argin & Dağlıoğlu, 2020) afin que les enseignants préscolaires puissent apporter une aide signifiante dans le développement des compétences mathématiques des élèves et faciliter la progression des connaissances intuitives vers l'abstraction et le symbolisme (Esen *et al.*, 2012).

Les deux tests qui investiguent les PCK dans des situations davantage initiées et guidées par l'enseignant sont d'une part, le *Survey of Pedagogical Content Knowledge in Early Childhood Mathematics* (SPECKCECM), développé par Smith (1998 ; cité par J. Lee, 2010) et ré-exploité (moyennant certaines adaptations) par Aksu et Kul (2017), Argin et Dağlıoğlu (2020), Esen *et al.* (2012), Im et Choi (2020) et J. Lee (2010)¹², et d'autre part, le test élaboré par Li (2021)¹³. Le SPECKCECM est composé d'items décontextualisés et évalue les PCK comme des connaissances de la façon d'enseigner ou de transférer des connaissances spécifiques dans différents domaines mathématiques, tels que la comparaison d'objets et de quantités, le sens des nombres, le tri et la sériation, les formes et figures, la structuration spatiale (J. Lee, 2010). En d'autres termes, cela renvoie aux choix les plus appropriés pour enseigner divers contenus mathématiques dans une forme d'enseignement essentiellement dirigée par l'adulte. Cette modélisation, davantage appuyée sur un enseignement direct et formel, est critiquée par les

¹⁰ Un exemple de question est proposé en annexe 4.

¹¹ Gasteiger *et al.* (2020) distinguent deux types de connaissances : les connaissances explicites et implicites. Les premières seraient des connaissances que l'individu peut expliciter, quel que soit le contexte. Les secondes, quant à elles, seraient des connaissances plus ou moins inexprimables et seraient inhérentes à l'action.

¹² Un exemple de question est proposé en annexe 5.

¹³ Un exemple de question est proposé en annexe 6.

défenseurs de la perspective développementale (par exemple, Opperman *et al.*, 2016). Le test élaboré par Li (2021), quant à lui, propose des items contextualisés dans des situations de classe. Toutefois, contrairement aux autres instruments également basé sur des situations concrètes (Gasteiger *et al.*, 2020 ; J. E. Lee, 2017 ; McCray & Chen, 2012), les trois situations présentes dans ce test sont des situations de jeux mathématiques, initiées par l'enseignant. En effet, selon cet auteur, en plus de posséder des connaissances pour interagir avec les enfants dans des contextes de situations informelles, les PCK des enseignants devraient comporter d'autres connaissances liées à différentes formes d'enseignement, telles que l'enseignement dirigé. De plus, Li (2021) estime qu'une limite importante des études de J. E. Lee (2017) ainsi que de McCray et Chen (2012) est qu'elles mesurent les PCK en mathématiques de manière holistique (dans différents domaines mathématiques) et non en profondeur dans un seul domaine de contenu particulier. Enfin, il considère aussi que les études basées sur des situations de jeux libres n'ont pas mesuré les connaissances des enseignants sur les démarches et les erreurs fréquentes des enfants (*knowledge of content and students* – KCS), cette critique n'étant toutefois pas fondée pour ce qui concerne l'instrument de Gasteiger *et al.* (2020) puisqu'il s'agit là d'une des deux dimensions mesurées. Voulant répondre aux manquements qu'il a relevés, Li (2021) s'appuie sur le modèle de Ball, Thames et Phelps (2008) pour mesurer l'étendue des PCK focalisées sur les connaissances spécialisées de contenu (*Specialized Content Knowledge* – SCK), c'est-à-dire les connaissances pour identifier les concepts qui sont intégrés dans les tâches mathématiques, les connaissances du contenu et des enfants (*knowledge of content and students* – KCS), qui renvoient aux connaissances des erreurs courantes des enfants, et les connaissances du contenu et de son enseignement (*Knowledge of Content for Teaching* – KCT), c'est-à-dire les connaissances des stratégies d'enseignement pour aider les enfants dans leurs apprentissages mathématiques.

Par conséquent, il semble que les PCK en mathématiques des enseignants préscolaires n'aient été évaluées que selon l'une ou l'autre des perspectives (développementale/scolarisante), en fonction des choix posés par les auteurs. Selon nos recherches, une seule étude (Im & Choi, 2020) a tenté de mesurer les PCK en s'appuyant sur ces deux visions. Pour cela, ces auteurs ont mesuré trois facettes des PCK : (i) les connaissances des choix les plus appropriés pour enseigner divers contenus mathématiques (mesurées sur base du test SPECKECM), (ii) la sensibilité des enseignants aux mathématiques présentes pendant les jeux libres des enfants et (iii) la complexité des questions mathématiques posées par les enseignants (ces deux dernières facettes ont été mesurées à partir d'une adaptation du *Preschool Mathematics PCK Interview* (McCray & Chen, 2012)). Il ressort notamment de cette étude que ces « trois facettes des PCK des enseignants préscolaires dans le domaine des mathématiques constituent des ensembles distincts de connaissances et de compétences qualitativement différentes »¹⁴ (Im & Choi, 2020, p. 18). Si cette étude permet de tenter de rejoindre les deux visions, on notera par ailleurs qu'elle ne permet pas de couvrir l'étendue des PCK telle que préconisée par Ball *et al.* (2008) et, singulièrement, qu'elle ne prend pas en compte la capacité des enseignants à analyser les démarches et les erreurs courantes des enfants (*knowledge of content and students* – KCS), ce qui rejoint la critique préalablement posée par Li (2021). Ainsi, toute l'étendue des PCK des enseignants préscolaires ne semble pas encore avoir été pleinement mesurée.

Les quelques études s'étant intéressées à mesurer les PCK des enseignants préscolaires dans le domaine des mathématiques¹⁵ suggèrent que l'expertise et l'expérience des enseignants influencent positivement leurs capacités à percevoir et à interpréter les concepts mathématiques mobilisés par les enfants dans leurs activités (Stahnke *et al.*, 2016). En outre, certaines caractéristiques des enseignants, telles que le niveau de diplôme et le nombre d'années d'expérience, ont une incidence sur leur niveau de PCK (Argin & Dağlıoğlu, 2020 ; J. Lee, 2010 ; J. E. Lee, 2017). Dès lors, les programmes de formation initiale et de développement professionnel devraient favoriser l'enrichissement des PCK des enseignants préscolaires pour enseigner efficacement les mathématiques dans des situations de jeux libres, de vie quotidienne et de jeu guidé (Todd Brown, 2005). Cela dit, dans de nombreux pays, la formation initiale des enseignants préscolaires couvre un large éventail de domaines et n'est pas spécifiquement axée sur l'enseignement et l'apprentissage des mathématiques (Bruns, Eichen & Gasteiger, 2017 ; Dunekacke, Jenßen & Blömeke, 2015 ; Gasteiger *et al.*, 2020 ; Gasteiger & Benz, 2018b ; Ginsburg, 2016 ; J. S. Lee & Ginsburg, 2009 ; Reimer, 2020 ; Torbeyns, Verbruggen & Depaep, 2020). En outre, les cours proposés au sein de la formation favoriseraient davantage le développement des connaissances de contenu que des connaissances pédagogiques de contenu (Figueiredo, Gomes & Rodrigues, 2018). Pourtant, « le contenu seul ne suffit pas. Des programmes professionnels efficaces associent des contenus mathématiques, pédagogiques et des

¹⁴ Traduction libre de : « *three facets of PCK in early mathematics are distinct sets of knowledge and skills that are qualitatively different* » (Im & Choi, 2020, p. 18).

¹⁵ Certaines études susmentionnées sont des recherches de validation de l'outil et ne rapportent donc pas de résultats sur les niveaux de PCK des enseignants.

connaissances du développement de l'enfant »¹⁶ (National Association for the Education of Young Children & National Council of Teachers of Mathematics, 2002, p. 11). En ce sens, des cours d'enseignement-apprentissage des mathématiques en formation initiale peuvent avoir un effet positif sur les PCK des futurs enseignants (Korkmaz & Şahin, 2020 ; Şahin & Korkmaz, 2019 ; Torbeyns *et al.*, 2020). Néanmoins, même en fin de formation initiale, les niveaux de PCK des futurs enseignants préscolaires ne semblent pas suffisants (Torbeyns *et al.*, 2020) et les enseignants ne seraient apparemment pas suffisamment préparés pour enseigner les mathématiques aux jeunes enfants (Korkmaz & Şahin, 2020 ; Şahin & Korkmaz, 2019 ; Torbeyns *et al.*, 2020). Dès lors, tout comme le suggèrent également Houben, Bouchard et Maillart (à paraître) dans ce numéro spécial, il est nécessaire d'identifier précisément les PCK des (futurs) enseignants préscolaires pour adapter la formation initiale (ou continue) selon leurs niveaux de connaissances, afin de répondre aux mieux à leurs besoins.

4. En conclusion

Comme nous avons tenté de le souligner à travers cet article, aucun consensus n'existe actuellement sur la manière d'enseigner les mathématiques au niveau préscolaire. Certains auteurs défendent que l'enseignement préscolaire devrait favoriser un apprentissage basé sur les jeux libres des enfants et les situations quotidiennes de classe (vision développementale) tandis que d'autres soutiennent que l'école préscolaire devrait mettre l'accent sur un enseignement dirigé par l'enseignant, orienté vers des objectifs d'apprentissage préétablis, en vue d'atteindre les standards précisés dans les référentiels de compétences (vision scolarisante).

Cette dichotomie de perspective influence la manière dont les PCK des enseignants préscolaires dans le domaine des mathématiques ont été conceptualisées et évaluées. Certains auteurs (Gasteiger *et al.*, 2020 ; Jenßen *et al.*, 2020 ; J. E. Lee, 2017 ; McCray & Chen, 2012) s'appuient davantage sur une vision développementale et orientent leurs modèles d'évaluation des PCK sur la capacité des enseignants à créer et exploiter des moments de jeux libres, des situations initiées par les enfants et des situations quotidiennes de classe en vue d'atteindre des objectifs d'apprentissage. *A contrario*, d'autres auteurs (Aksu & Kul, 2017 ; Argın & Dağlıoğlu, 2020 ; Esen *et al.*, 2012 ; J. Lee, 2010 ; Li, 2021) s'orientent plutôt vers une perspective scolarisante en orientant leurs modèles d'évaluation sur la faculté des enseignants à organiser et diriger des activités spécifiques en vue d'atteindre des objectifs d'apprentissage préétablis. Selon nos recherches, une seule étude s'est intéressée à évaluer ces deux orientations et suggère que cette façon de procéder permet de mettre à jour des processus qualitativement distincts faisant partie des PCK des enseignants (Im & Choi, 2020). On regrettera toutefois qu'elle ne prenne pas en compte la capacité des enseignants à analyser les démarches et les erreurs fréquentes des enfants (*knowledge of content and students* – KCS).

On s'accordera avec Fagnant et Demonty (2019) pour reconnaître que « si l'enseignement préscolaire se caractérise par l'importance des moments de jeux libres, il ne s'y réduit pas pour autant et implique également des situations de jeux structurés (par exemple des jeux mathématiques spécifiquement conçus pour développer des compétences ciblées), ainsi que des activités dirigées qui sont planifiées, orientées et contrôlées par l'enseignant » (p. 47). Par ailleurs, comme nous l'avons suggéré dans le point consacré aux débats entre la vision développementale et scolarisante, d'autres formes d'enseignement peuvent exister entre ces deux positions extrêmes. En l'occurrence, le jeu guidé (*guided play*) se situerait au milieu de ces deux pôles (Pyle & Danniels, 2017). Par conséquent, en plus de disposer de connaissances pour exploiter et mettre en place des situations d'apprentissages informels et/ou planifier et diriger des activités spécifiques, on peut supposer que les enseignants devraient également posséder d'autres connaissances pour notamment aider les enfants à conscientiser les savoirs qu'ils ont développé durant des jeux libres, comme le jeu de faire semblant par exemple (Amrar & Clerc-Georgy, à paraître), ainsi que pour proposer un enseignement des mathématiques basé sur le jeu tantôt initié par les enfants, mais soutenu par l'enseignant, tantôt initié par l'enseignant, mais en laissant aux enfants la possibilité d'explorer le jeu de manière autonome (Toub *et al.*, 2016 ; Weisberg *et al.*, 2013, 2016), ce qui permettrait de s'orienter davantage vers une « logique développementale de l'instruction »¹⁷ (Little & Cohen-Vogel, 2016, p. 22).

Néanmoins, d'après nos recherches, aucune étude n'a à ce jour proposé de conceptualisation, ni d'instrument de mesure des PCK incluant cette diversité de situations d'enseignement-apprentissage des mathématiques au niveau préscolaire. Or, ces diverses situations pourraient constituer des facettes distinctes des PCK des enseignants exerçant à ce niveau scolaire (Im & Choi, 2020). Ce résultat souligne l'importance de poursuivre le développement d'outils de mesure permettant de couvrir la variété des situations que les enseignants préscolaires peuvent

¹⁶ Traduction libre de : « *content alone is not enough. Effective professional programs weave together mathematics content, pedagogy, and knowledge of child development* » (National Association for the Education of Young Children & National Council of Teachers of Mathematics, 2002, p. 11).

¹⁷ Traduction libre de : « *developmental logic of instruction* » (Little & Cohen-Vogel, 2016, p. 22).

rencontrer dans leur pratique puisque le rôle qu'ils peuvent jouer pour soutenir l'apprentissage varie notamment en fonction de ces situations (Parent, Bouchard & McKinnon-Côté, à paraître ; Pyle & Danniels, 2017).

5. Perspectives pour les recherches futures

Sur base de ces différentes discussions, nous pointons l'importance de développer de nouveaux instruments permettant de mesurer différentes facettes des PCK des enseignants préscolaires dans le domaine des mathématiques. En l'occurrence, tout comme l'ensemble des travaux précédents ont tenté de le faire, nous soulignons l'intérêt de continuer les investigations en prenant en considération le contexte de l'enseignement préscolaire. Pour cela, il semble opportun de ne pas uniquement se focaliser sur un seul axe du continuum (Pyle & Danniels, 2017). Par conséquent, même si l'enseignement préscolaire est généralement considéré comme moins formel que l'enseignement primaire ou secondaire, on peut admettre que les enseignants possèdent d'autres connaissances que celles liées aux situations de jeux libres. « En ce sens, réduire les PCK des enseignants de maternelle à la capacité de tirer parti des moments informels pour orienter les apprentissages mathématiques des élèves serait réducteur et potentiellement dangereux » (Fagnant & Demonty, 2019, p. 47). Par ailleurs, afin d'atteindre les objectifs d'apprentissage tout en respectant leur développement global, on peut également considérer qu'il serait inopportun de s'en tenir à ne proposer qu'un enseignement direct. De plus, afin de mesurer toute l'étendue des connaissances des enseignants (aussi bien implicites, qu'explicites), tout comme Gasteiger et ses collègues (2020), nous proposons d'élaborer des outils de mesure basés sur des situations concrètes de classe. Ainsi, afin de conceptualiser les PCK dans le domaine des mathématiques au niveau préscolaire, nous proposons de nous appuyer sur le modèle des connaissances pour enseigner les mathématiques (*Mathematical Knowledge for Teaching – MKT*) de Ball *et al.* (2008) tout en l'adaptant au contexte préscolaire. De cette façon, les PCK seraient définies comme une base de connaissances sur les démarches et les erreurs courantes des enfants, ainsi que comme des connaissances pour exploiter des opportunités d'apprentissage ou pour créer des environnements d'apprentissage particulièrement porteurs, ludiques et qui correspondent aux besoins de chaque enfant. Ces connaissances seraient nécessaires pour soutenir le développement des compétences mathématiques des enfants tout en respectant leur développement global.

6. Références bibliographiques

- Aksu, Z. & Kul, Ü. (2017). Turkish adaptation of the survey of pedagogical content knowledge in early childhood mathematics education. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 8(30), 1832-1848. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED592553.pdf>
- Amrar, L. & Clerc-Georgy, A. (2024). La perspective des élèves de 5 ans sur les apprentissages réalisés lors d'une activité de jeu de faire-semblant. *Éducation & Formation*, e-321
- Anders, Y., Grosse, C., Rossbach, H., Ebert, S. & Weinert, S. (2013). Preschool and primary school influences on the development of children's early numeracy skills between the ages of 3 and 7 years in Germany. *School Effectiveness and School Improvement*, 24(2), 195-211. <https://doi.org/10.1080/09243453.2012.749794>
- Argın, Y. & Dağlıoğlu, H. E. (2020). An investigation into mathematics-related pedagogical content knowledge of preschool educators based on institution type. *Elementary Education Online*, 19(4), 1948-1962. <https://doi.org/doi:10.17051/ilkonline.2020.762762>
- Aunio, P., Hautamäki, J. & Van Luit, J. E. H. (2005). Mathematical thinking intervention programmes for preschool children with normal and low number sense. *European Journal of Special Needs Education*, 20(2), 131-146. <https://doi.org/10.1080/08856250500055578>
- Aunola, K., Leskinen, E., Lerkkanen, M.-K. & Nurmi, J.-E. (2004). Developmental dynamics of math performance from preschool to grade 2. *Journal of Educational Psychology*, 96(4), 699-713. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.4.699>
- Bäckman, K. & Attorps, I. (2012). Teaching mathematics in the pre-school context. *US-China Education Review*, 1-16. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED531065.pdf>
- Ball, D. L., Thames, M. H. & Phelps, G. (2008). Content knowledge for teaching: What makes it special? *Journal of Teacher Education*, 59(5), 389-407. <https://doi.org/10.1177/0022487108324554>
- Barnes, M. A., Klein, A., Swank, P., Starkey, P., McCandliss, B., Flynn, K., Zucker, T., Huang, C.-W., Fall, A.-M. & Roberts, G. (2016). Effects of tutorial interventions in mathematics and attention for low-performing preschool children. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 9(4), 577-606. <https://doi.org/10.1080/19345747.2016.1191575>

- Baumert, J., Kunter, M., Blum, W., Brunner, M., Voss, T., Jordan, A., Klusmann, U., Krauss, S., Neubrand, M. & Tsai, Y.-M. (2010). Teachers' mathematical knowledge, cognitive activation in the classroom, and student progress. *American Educational Research Journal*, 47(1), 133-180. <https://doi.org/10.3102/0002831209345157>
- Bernier, J., Boudreau, M. & Mélançon, L. (2017). Regards sur la pédagogie du jeu au préscolaire. *Canadian Journal for New Scholars in Education*, 8(2), 70-78.
- Björklund, C., Magnusson, M. & Palmér, H. (2018). Teachers' involvement in children's mathematizing – beyond dichotomization between play and teaching. *European Early Childhood Education Research Journal*, 26(4), 469-480. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2018.1487162>
- Bleses, D., Jensen, P., Slot, P. & Justice, L. (2020). Low-cost teacher-implemented intervention improves toddlers' language and math skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 53, 64-76. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2020.03.001>
- Blömeke, S. & Delaney, S. (2012). Assessment of teacher knowledge across countries: A review of the state of research. *ZDM Mathematics Education*, 44(3), 223-247. <https://doi.org/10.1007/s11858-012-0429-7>
- Broström, S. (2017). A dynamic learning concept in early years' education: A possible way to prevent schoolification. *International Journal of Early Years Education*, 25(1), 3-15. <https://doi.org/10.1080/09669760.2016.1270196>
- Bruns, J., Eichen, L. & Gasteiger, H. (2017). Mathematics-related competence of early childhood teachers visiting a continuous professional development course: An intervention study. *Mathematics Teacher Education and Development*, 19(3), 76-93. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1163878.pdf>
- Bruns, J. & Gasteiger, H. (2019). Vimas_num: Measuring situational perception in mathematics of early childhood teachers. In M. Graven, H. Venkat, A. A. Essien & P. Vale (Ed.), *Proceedings of the 43rd Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education* (Vol. 2, pp. 129-136). Pretoria, South Africa: PME
- Bryant, D. P., Bryant, B. R., Gersten, R. M., Scammacca, N. N., Funk, C., Winter, A., Shih, M. & Pool, C. (2008). The effects of tier 2 intervention on the mathematics performance of first-grade students who are at risk for mathematics difficulties. *Learning Disability Quarterly*, 31(2), 47-63. <https://doi.org/10.2307/20528817>
- Bryant, D. P., Bryant, B. R., Roberts, G., Vaughn, S., Pfannenstiel, K. H., Porterfield, J. & Gersten, R. (2011). Early numeracy intervention program for first-grade students with mathematics difficulties. *Exceptional Children*, 78(1), 7-23. <https://doi.org/10.1177/001440291107800101>
- Clements, D. H. & Sarama, J. S. (2007). Effects of a preschool mathematics curriculum: Summative research on the building blocks project. *Journal for Research in Mathematics Education*, 38(2), 136-163.
- Clements, D. H. & Sarama, J. S. (2011). Early childhood mathematics intervention. *Science*, 333(6045), 968-970. <https://doi.org/10.1126/science.1204537>
- Clements, D. H. & Sarama, J. S. (2013). Math in the early years. A strong predictor for later school success. *ECS Research Brief: The Progress of Educational Reform*, 14(5), 812-850. <http://www.ecs.org/clearinghouse/01/09/46/10946.pdf>
- Cohrssen, C. & Niklas, F. (2019). Using mathematics games in preschool settings to support the development of children's numeracy skills. *International Journal of Early Years Education*, 27(3), 322-339. <https://doi.org/10.1080/09669760.2019.1629882>
- Dağlı, H., Dağlıoğlu, H. E. & Atalmış, E. H. (2019). Development of a preschool teachers' pedagogical content knowledge scale regarding mathematics. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 6(4), 617-635. <https://doi.org/10.21449/ijate.593636>
- de Chambrier, A.-F., Baye, A., Tinnes-Vigne, M., Tazouti, Y., Vlassis, J., Poncelet, D., Giauque, N., Fagnant, A., Luxembourg, C., Auquièrre, A., Kerger, S. & Dierendonck, C. (2021). Enhancing children's numerical skills through a play-based intervention at kindergarten and at home: A quasi-experimental study. *Early Childhood Research Quarterly*, 54, 164-178. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2020.09.003>
- Depaepe, F., Verschaffel, L. & Kelchtermans, G. (2013). Pedagogical content knowledge: A systematic review of the way in which the concept has pervaded mathematics educational research. *Teaching and Teacher Education*, 34, 12-25. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.03.001>
- Depaepe, F., Verschaffel, L. & Star, J. (2020). Expertise in developing students' expertise in mathematics: Bridging teachers' professional knowledge and instructional quality. *ZDM Mathematics Education*, 52, 179-192. <https://doi.org/10.1007/s11858-020-01148-8>
- Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., Klebanov, P., Pagani, L. S., Feinstein, L., Engel, M., Brooks-Gunn, J., Sexton, H., Duckworth, K. & Japel, C. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental Psychology*, 43(6), 1428-1446. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.6.1428>

- Dunekacke, S. & Barenthien, J. (2021). Research in early childhood teacher domain-specific professional knowledge – a systematic review. *European Early Childhood Education Research Journal*, 29(4), 633-648. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2021.1941166>
- Dunekacke, S., Jenßen, L. & Blömeke, S. (2015). Effects of mathematics content knowledge on pre-school teachers' performance: A video-based assessment of perception and planning abilities in informal learning situations. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 13(2), 267-286. <https://doi.org/10.1007/s10763-014-9596-z>
- Esen, Y., Özgeldi, M. & Haser, Ç. (2012). Exploring Pre-service Early Childhood Teachers' Pedagogical Content Knowledge for Teaching Mathematics. *12th International Congress on Mathematical Education*. 1234-1241. Seoul, Korea
- Fagnant, A. & Demonty, I. (2019). L'évaluation: une question centrale à propos des *connaissances pédagogiques de contenu*. *Revue française de linguistique appliquée*, 24(1), 37-52. <https://doi.org/10.3917/rfla.241.0037>
- Figueiredo, M. P., Gomes, H. & Rodrigues, C. (2018). Mathematical pedagogical content knowledge in early childhood education: Tales from the 'great unknown' in teacher education in Portugal. *European Early Childhood Education Research Journal*, 26(4), 535-546. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2018.1487164>
- Fisher, K. R., Hirsh-Pasek, K., Newcombe, N. & Golinkoff, R. M. (2013). Taking shape: Supporting preschoolers' acquisition of geometric knowledge through guided play. *Child Development*, 84(6), 1872-1878. <https://doi.org/10.1111/cdev.12091>
- Garnier, P. (2020). L'obligation d'instruction dès l'âge de trois ans: un tournant dans l'histoire de l'école maternelle en France. *Revue Internationale de Communication et Socialisation*, 7(1-2), 1-16. <https://hal-univ-paris13.archives-ouvertes.fr/hal-03683722/document>
- Gasteiger, H. (2012). Fostering early mathematical competencies in natural learning situations—Foundation and challenges of a competence-oriented concept of mathematics education in kindergarten. *Journal Für Mathematik-Didaktik*, 33(2), 181-201. <https://doi.org/10.1007/s13138-012-0042-x>
- Gasteiger, H. & Benz, C. (2018a). Enhancing and analyzing kindergarten teachers' professional knowledge for early mathematics education. *The Journal of Mathematical Behavior*, 51, 109-117. <https://doi.org/10.1016/j.jmathb.2018.01.002>
- Gasteiger, H. & Benz, C. (2018b). Mathematics education competence of professionals in early childhood education—A theory-based competence model. In C. Benz, A. S. Steinweg, H. Gasteiger, P. Schöner, H. Vollmuth & J. Zöllner (Ed.), *Mathematics education in the early years: Results from the POEM3 Conference, 2016* (pp. 69-91). Cham, Switzerland: Springer International. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-78220-1>
- Gasteiger, H., Bruns, J., Benz, C., Brunner, E. & Sprenger, P. (2020). Mathematical pedagogical content knowledge of early childhood teachers: A standardized situation-related measurement approach. *ZDM Mathematics Education*, 52(2), 193-205. <https://doi.org/10.1007/s11858-019-01103-2>
- Gimbert, F., Camos, V., Gentaz, E. & Mazens, K. (2019). What predicts mathematics achievement? Developmental change in 5- and 7-year-old children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 178, 104-120. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2018.09.013>
- Ginsburg, H. P. (2016). Helping early childhood educators to understand and assess young children's mathematical minds. *ZDM Mathematics Education*, 48(7), 941-946. <https://doi.org/10.1007/s11858-016-0807-7>
- Ginsburg, H. P. & Amit, M. (2008). What is teaching mathematics to young children? A theoretical perspective and case study. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 29(4), 274-285. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2008.04.008>
- Ginsburg, H. P., Lee, J. S. & Boyd, J. S. (2008). Mathematics education for young children: What it is and how to promote it. *Social Policy Report*, 22(1), 3-23. <https://doi.org/10.1002/j.2379-3988.2008.tb00054.x>
- Grangeat, M. (Ed.). (2015). *Understanding science teachers' professional knowledge growth*. Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers. <http://link.springer.com/10.1007/978-94-6300-313-1>
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Hill, H. C., Rowan, B. & Ball, D. L. (2005). Effects of teachers' mathematical knowledge for teaching on student achievement. *American Educational Research Journal*, 42(2), 371-406. <https://doi.org/10.3102/00028312042002371>
- Hirsh-Pasek, K. & Michnick Golinkoff, R. (2009). [Archivé] Pourquoi Jouer = Apprendre. In R. E. Tremblay, M. Boivin, R. de V. Peters & P. K. Smith (Ed.), *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants* [en ligne]. <https://www.enfant-encyclopedie.com/jeu/selon-experts/pourquoi-jouer-apprendre>
- Houben, L., Bouchard, C. & Maillart, C. (à paraître). Connaissances des enseignants quant au développement langagier des enfants de 4 ans. *Education et Formation*
- Im, H. & Choi, J. (2020). Latent profiles of Korean preschool teachers three facets of pedagogical content knowledge in early mathematics. *Asia-Pacific Journal of Research in Early Childhood Education*, 14(2), 1-26. <https://doi.org/10.17206/apjrece.2020.14.2.1>

- Jenßen, L., Dunekacke, S., Szczesny, M., Roll, J., Grassmann, M. & Blömeke, S. (2020). *Tests zur erfassung des professionellen wissens angehender frühpädagogischer fachkräfte im bereich mathematik: Testmanual*. Berlin: Humboldt Universität
- Jordan, N. C., Kaplan, D., Ramineni, C. & Locuniak, M. N. (2009). Early math matters: Kindergarten number competence and later mathematics outcomes. *Developmental Psychology*, 45(3), 850-867. <https://doi.org/10.1037/a0014939>
- Kermen, I. & Izquierdo-Aymerich, M. (2017). Connaissances professionnelles didactiques des enseignants de sciences: un thème de recherche encore récent dans les recherches francophones. *Recherches en Didactique des Sciences et des Technologies*, 15, 9-32. <https://doi.org/10.4000/rdst.1479>
- Klein, A., Starkey, P., Clements, D., Sarama, J. S. & Iyer, R. (2008). Effects of a pre-kindergarten mathematics intervention: A randomized experiment. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 1(3), 155-178. <https://doi.org/10.1080/19345740802114533>
- Korkmaz, H. I. & Şahin, O. (2020). Preservice preschool teachers' pedagogical content knowledge on geometric shapes in terms of children's mistakes. *Journal of Research in Childhood Education*, 34(3), 385-405. <https://doi.org/10.1080/02568543.2019.1701150>
- Krajewski, K. & Schneider, W. (2009). Early development of quantity to number-word linkage as a precursor of mathematical school achievement and mathematical difficulties: Findings from a four-year longitudinal study. *Learning and Instruction*, 19(6), 513-526. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2008.10.002>
- Lee, J. (2010). Exploring kindergarten teachers' pedagogical content knowledge of mathematics. *International Journal of Early Childhood*, 42(1), 27-41. <https://doi.org/10.1007/s13158-010-0003-9>
- Lee, J. E. (2017). Preschool teachers' pedagogical content knowledge in mathematics. *International Journal of Early Childhood*, 49(2), 229-243. <https://doi.org/10.1007/s13158-017-0189-1>
- Lee, J. S. & Ginsburg, H. P. (2009). Early childhood teachers' misconceptions about mathematics education for young children in the United States. *Australasian Journal of Early Childhood*, 34(4), 37-45. <https://doi.org/10.1177/183693910903400406>
- Li, X. (2021). Investigating U.S. preschool teachers' math teaching knowledge in counting and numbers. *Early Education and Development*, 32(4), 589-607. <https://doi.org/10.1080/10409289.2020.1785226>
- Linder, S. M. & Simpson, A. (2018). Towards an understanding of early childhood mathematics education: A systematic review of the literature focusing on practicing and prospective teachers. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 19(3), 274-296. <https://doi.org/10.1177/1463949117719553>
- Little, M. H. & Cohen-Vogel, L. (2016). Too much too soon? An analysis of the discourses used by policy advocates in the debate over kindergarten. *Education Policy Analysis Archives*, 24(106). <https://doi.org/10.14507/epaa.24.2293>
- Magnuson, K. A., Meyers, M. K., Ruhm, C. J. & Waldfogel, J. (2004). Inequality in preschool education and school readiness. *American Educational Research Journal*, 41(1), 115-157. <https://doi.org/10.3102/00028312041001115>
- Magnusson, M. & Pramling, N. (2018). In 'Numberland': Play-based pedagogy in response to imaginative numeracy. *International Journal of Early Years Education*, 26(1), 24-41. <https://doi.org/10.1080/09669760.2017.1368369>
- McCray, J. S. (2008). *Pedagogical content knowledge for preschool mathematics: Relationships to teaching practices and child outcomes* [Thèse de doctorat non-publiée]. Chicago: Erikson Institute/Loyola University.
- McCray, J. S. & Chen, J.-Q. (2012). Pedagogical content knowledge for preschool mathematics: Construct validity of a new teacher interview. *Journal of Research in Childhood Education*, 26(3), 291-307. <https://doi.org/10.1080/02568543.2012.685123>
- National Association for the Education of Young Children & National Council of Teachers of Mathematics. (2002). *Early childhood mathematics: Promoting good beginnings*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Nguyen, T., Watts, T. W., Duncan, G. J., Clements, D. H., Sarama, J. S., Wolfe, C. & Spitler, M. E. (2016). Which preschool mathematics competencies are most predictive of fifth grade achievement? *Early Childhood Research Quarterly*, 36, 550-560. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2016.02.003>
- OCDE. (2007). *Petite enfance, grands défis II: Éducation et structures d'accueil*. Les éditions de l'OCDE. <https://doi.org/10.1787/9789264035485-fr>
- Oppermann, E., Anders, Y. & Hachfeld, A. (2016). The influence of preschool teachers' content knowledge and mathematical ability beliefs on their sensitivity to mathematics in children's play. *Teaching and Teacher Education*, 58, 174-184. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.05.004>

- Peisner-Feinberg, E. S., Burchinal, M. R., Clifford, R. M., Culkin, M. L., Howes, C., Kagan, S. L. & Yazejian, N. (2001). The relation of preschool child-care quality to children's cognitive and social developmental trajectories through second grade. *Child Development, 72*(5), 1534-1553. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00364>
- Peter-Koop, A. & Grüßing, M. (2014). Early enhancement of kindergarten children potentially at risk in learning school mathematics – Design and findings of an intervention study. In U. Kortenkamp, B. Brandt, C. Benz, G. Krummheuer, S. Ladel & R. Vogel (Ed.), *Early mathematics learning: Selected papers of the POEM 2012 Conference* (pp. 307-322). New York, NY: Springer Science. <https://doi.org/10.1007/978-1-4614-4678-1>
- Pyle, A. & Danniels, E. (2017). A continuum of play-based learning: The role of the teacher in play-based pedagogy and the fear of hijacking play. *Early Education and Development, 28*(3), 274-289. <https://doi.org/10.1080/10409289.2016.1220771>
- Pyle, A., DeLuca, C., Danniels, E. & Wickstrom, H. (2020). A model for assessment in play-based kindergarten education. *American Educational Research Journal, 57*(6), 2251-2292. <https://doi.org/10.3102/0002831220908800>
- Reimer, P. N. (2020). Head start educators' conceptions of early childhood mathematics teaching and learning. *Journal of Early Childhood Teacher Education, 43*(1), 69-86. <https://doi.org/10.1080/10901027.2020.1818649>
- Russell, J. L. (2011). From child's garden to academic press: The role of shifting institutional logics in redefining kindergarten education. *American Educational Research Journal, 48*(2), 236-267. <https://doi.org/10.3102/0002831210372135>
- Şahin, O. & Korkmaz, H. I. (2019). Preservice preschool teachers' pedagogical content knowledge on quantity concepts in terms of children's mistakes. *Educational Research Quarterly, 43*(2), 55-94.
- Sammons, P., Elliot, K., Sylva, K., Melhuish, E., Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. (2004). The impact of pre-school on young children's cognitive attainments at entry to reception. *British Educational Research Journal, 30*(5), 691-712. <https://doi.org/10.1080/0141192042000234656>
- Scalise, N. R., Daubert, E. N. & Ramani, G. B. (2018). Narrowing the early mathematics gap: A play-based intervention to promote low-income preschoolers' number skills. *Journal of Numerical Cognition, 3*(3), 559-581. <https://doi.org/10.5964/jnc.v3i3.72>
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher, 15*(2), 4-14. <https://doi.org/10.2307/1175860>
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review, 57*(1), 1-21. <https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>
- Smith, K. H. (1998). *The construction of a survey of pedagogical content knowledge in early childhood mathematics* [Manuscrit sans publication].
- Smith, P. K. & Pellegrini, A. (2013). Learning through play. In R. E. Tremblay, M. Boivin, R. de V. Peters & P. K. Smith (Ed.), *Encyclopedia on early childhood development* [en ligne]. <https://www.child-encyclopedia.com/play/according-experts/learning-through-play>
- Sproule, L., Walsh, G. & McGuinness, C. (2021). Signalling playfulness: Disguising work as play in the early years' classroom. *International Journal of Play, 10*(3), 228-242. <https://doi.org/10.1080/21594937.2021.1959232>
- Stahnke, R., Schueler, S. & Roesken-Winter, B. (2016). Teachers' perception, interpretation, and decision-making: A systematic review of empirical mathematics education research. *ZDM Mathematics Education, 48*, 1-27. <https://doi.org/10.1007/s11858-016-0775-y>
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. (2004). *The Effective provision of pre-school education project (EPPE): A longitudinal study funded by the DfEE (1997-2003)* (DfEE-Institute of Education).
- Todd Brown, E. (2005). The influence of teachers' efficacy and beliefs regarding mathematics instruction in the early childhood classroom. *Journal of Early Childhood Teacher Education, 26*(3), 239-257. <https://doi.org/10.1080/10901020500369811>
- Toll, S. W. M. & Van Luit, J. E. H. (2012). Early numeracy intervention for low-performing kindergartners. *Journal of Early Intervention, 34*(4), 243-264. <https://doi.org/10.1177/1053815113477205>
- Torbeyns, J., Verbruggen, S. & Depaepe, F. (2020). Pedagogical content knowledge in preservice preschool teachers and its association with opportunities to learn during teacher training. *ZDM Mathematics Education, 52*, 269-280. <https://doi.org/10.1007/s11858-019-01088-y>
- Toub, T. S., Rajan, V., Golinkoff, R. M. & Hirsh-Pasek, K. (2016). Guided play: A solution to the play versus learning dichotomy. In D. C. Geary & D. B. Berch (Ed.), *Evolutionary perspectives on child development and education*. Cham, Switzerland: Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-29986-0>
- Tymms, P., Merrell, C. & Henderson, B. (1997). The first year at school: A quantitative investigation of the attainment and progress of pupils. *Educational Research and Evaluation, 3*(2), 101-118. <https://doi.org/10.1080/1380361970030201>

- Van Oers, B. (2010). Emergent mathematical thinking in the context of play. *Educational Studies in Mathematics*, 74(1), 23-37. <https://doi.org/10.1007/s10649-009-9225-x>
- van Oers, B. (2013). Is it play? Towards a reconceptualisation of role play from an activity theory perspective. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(2), 185-198. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2013.789199>
- Watts, T. W., Duncan, G. J., Siegler, R. S. & Davis-Kean, P. E. (2014). What's past is prologue: Relations between early mathematics knowledge and high school achievement. *Educational Researcher*, 43(7), 352-360. <https://doi.org/10.3102/0013189X14553660>
- Weisberg, D. S., Hirsh-Pasek, K. & Golinkoff, R. M. (2013). Guided play: Where curricular goals meet a playful pedagogy. *Mind, Brain, and Education*, 7(2), 104-112. <https://doi.org/10.1111/mbe.12015>
- Weisberg, D. S., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M., Kittredge, A. K. & Klahr, D. (2016). Guided play: Principles and practices. *Current Directions in Psychological Science*, 25(3), 177-182. <https://doi.org/10.1177/0963721416645512>
- Yoshikawa, H., Weiland, C., Brooks-Gunn, J., Burchinal, M. R., Espinosa, L. M., Gormley, W. T., Ludwig, J., Magnuson, K. A., Phillips, D. & Zaslow, M. J. (2013). *Investing in our future: The evidence base on preschool education*. Washington, DC: Society for Research in Child Development. <http://fcd-us.org/resources/evidence-base-preschool>

7. Annexes

7.1. Annexe 1 : étude de J. E. Lee (2017)

DESCRIPTION : McCray (2008) a élaboré des entretiens s'appuyant sur des scénarios représentant des situations de jeux libres pour mesurer les PCK des enseignants préscolaires. McCray et Chen (2012) ont testé la relation prédictive d'un de ces scénarios avec les pratiques des enseignants, ainsi que les résultats d'apprentissage des enfants. À partir d'une vignette décrivant une situation de jeux libres adaptée du Preschool Mathematics PCK Interview (McCray & Chen, 2012), J. E. Lee (2017) a recueilli des informations sur les PCK en mathématiques des enseignants préscolaires au moyen d'entretiens semi-structurés. Selon ces auteurs (J. E. Lee, 2017 ; McCray & Chen, 2012), l'apprentissage des mathématiques dans l'enseignement préscolaire se développe généralement à travers des situations informelles. Par conséquent, les enseignants préscolaires devraient posséder des connaissances spécifiques pour encourager l'apprentissage mathématiques des enfants dans leurs activités spontanées. Ainsi, J. E. Lee (2017) propose « une reconceptualisation des PCK en mathématiques dans le contexte de l'enseignement aux enfants d'âge préscolaire qui devrait inclure les trois composantes suivantes : remarquer des situations mathématiques dans les activités ou les jeux quotidiens des enfants, interpréter ces situations mathématiques en fonction du contenu mathématique préscolaire, et améliorer la réflexion mathématique approfondie des enfants »¹⁸ (J. E. Lee, 2017, pp. 232-233) dans les domaines des nombres, des opérations, de la structuration spatiale, des formes, etc.

EXEMPLE D'ITEM :

<p><i>Brittany and Jacob are playing in the dramatic play area and want to put their five babies to bed. There are no doll beds, so they make 'cribs' out of three shoeboxes. Jacob says, "But there aren't enough cribs." Brittany responds, "These babies are younger," picking out the three babies with no hair and setting them near the shoeboxes. She picks up the two babies with thick hair, says, "These babies don't need to nap anymore," and sets them aside. Jacob says, "OK, but this baby needs the most room," and puts the biggest bald baby into the biggest shoebox. Brittany watches him and then puts the medium-sized baby in the medium-sized shoebox and the smallest bald baby in the smallest shoebox. Jacob says, "Now go to sleep, babies."</i></p>	<p>Brittany et Jacob jouent dans le coin symbolique et veulent coucher leurs cinq bébés au lit. Il n'y a pas de lit de poupée, donc ils font des « berceaux » avec trois boîtes à chaussures. Jacob dit : « Mais il n'y a pas assez de berceaux ». Brittany répond : « Ces bébés sont plus jeunes », en choisissant les trois bébés sans cheveux et en les plaçant près des boîtes à chaussures. Elle prend les deux bébés avec des cheveux et dit : « Ces bébés n'ont plus besoin de faire la sieste » et les met de côté. Jacob dit : « Ok, mais ce bébé a besoin de plus de place » et met le plus gros bébé chauve dans la plus grande boîte à chaussures. Brittany le regarde puis met le bébé de taille moyenne dans la boîte à chaussures de taille moyenne et le plus petit bébé chauve dans la plus petite boîte à chaussures. Jacob dit : « Maintenant, va dormir, bébés ».</p>
<p><i>This instrument is designed to assess preschool teachers' ability to: (1) notice mathematical situations presented in children's play; (2) interpret why such situations are mathematical, and how children's activities are connected with mathematical concepts; (3) enhance children thinking about the mathematical concepts.</i></p>	<p>Le guide d'entretien est conçu pour évaluer la capacité des enseignants à : (1) remarquer les situations mathématiques présentées dans le jeu des enfants ; (2) interpréter pourquoi de telles situations sont mathématiques et comment les activités des enfants sont liées aux concepts mathématiques ; (3) améliorer la réflexion des enfants sur les concepts mathématiques.</p>
<p>(J. E. Lee, 2017, p. 236)</p>	<p>Traduction libre (J. E. Lee, 2017, p. 236)</p>

Figure 1. Exemple d'item de l'étude de J. E. Lee (2017)

7.2. Annexe 2 : le test KomMa-MPCK

DESCRIPTION : Le test KomMa-MPCK est un questionnaire semi-standardisé composé de 35 items décontextualisés (5 questions ouvertes et 30 QCM). Les PCK sont définies comme étant des connaissances sur le développement des compétences mathématiques des enfants, des connaissances sur la conception

¹⁸ Traduction libre de : « a reconceptualization of PCK in mathematics, as it pertains to teaching preschool children, should include the following three activities: noticing mathematical situations in children's everyday activities or play; interpreting such mathematical situations based on preschool mathematical content; and enhancing children's in-depth mathematical thinking » (J. E. Lee, 2017, pp. 232-233).

d'environnements d'apprentissages informels et des connaissances pour identifier des situations quotidiennes avec un contenu mathématique (Jenßen *et al.*, 2020).

EXEMPLE D'ITEM :

<p>Aufgabe: <i>Im Folgenden sind verschiedene Aktivitäten genannt, die zur Adventszeit in vielen Kindertagesstätten durchgeführt werden. Bei welcher Aktivität werden auf jeden Fall mathematische Themen angesprochen? Kreuzen Sie bitte ein Kästchen an.</i></p> <p><input type="checkbox"/> 1 Die Erzieherin liest täglich eine Weihnachtsgeschichte vor. <input type="checkbox"/> 2 Die Kinder backen gemeinsam mit der Erzieherin Plätzchen. <input type="checkbox"/> 3 Kinder und Eltern erzählen von Weihnachtsbräuchen in anderen Ländern. <input type="checkbox"/> 4 Die Kinder malen Weihnachtsbilder.</p>	<p>Question : Vous trouverez ci-dessous diverses activités qui se déroulent dans de nombreuses classes pendant la période de Noël. Quelle activité abordera certainement des concepts mathématiques ? Veuillez cocher une case.</p> <p><input type="checkbox"/> 1 L'enseignant lit chaque jour une histoire de Noël. <input type="checkbox"/> 2 Les enfants préparent des biscuits avec l'enseignant. <input type="checkbox"/> 3 Enfants et parents parlent des coutumes de Noël dans d'autres pays. <input type="checkbox"/> 4 Les enfants peignent des tableaux de Noël.</p>
(Jenßen <i>et al.</i> , 2020, p. 56)	Traduction libre (Jenßen <i>et al.</i> , 2020, p. 56)

Figure 2. Exemple d'item du test KomMa-MPCK

7.3. Annexe 3 : étude de Gasteiger *et al.* (2020)

DESCRIPTION : Le test standardisé élaboré par Gasteiger *et al.* (2020) est composé de 39 questions (31 questions centrées sur les connaissances des capacités mathématiques des enfants + 8 questions sur les connaissances d'activités d'apprentissage des mathématiques) basées sur quatre situations différentes. En effet, d'après ces auteurs, la mesure des connaissances professionnelles devrait s'appuyer sur le contexte réel de classe pour mesurer toute l'étendue des connaissances des enseignants. Plus précisément, ils se sont concentrés uniquement sur des situations de jeux libres afin de correspondre au contexte d'enseignement préscolaire (allemand), qui, selon ces auteurs, est plus informel que l'enseignement primaire et secondaire : « l'enseignement des mathématiques auprès de jeunes enfants a souvent lieu dans des contextes d'apprentissage naturels, est plus ancré dans des contextes situationnels et a un caractère moins formel que l'apprentissage à l'école »¹⁹ (Gasteiger *et al.*, 2020, p. 194). En outre, selon eux, « une grande partie du temps à la maternelle est caractérisée par des situations ouvertes où les enfants jouent seuls ou ensemble et non par des unités d'enseignement planifiées »²⁰ (Gasteiger *et al.*, 2020, pp. 194-195). Par conséquent, selon ces auteurs, il est nécessaire de prendre en compte les caractéristiques de ce contexte pour mesurer les PCK des enseignants préscolaires.

¹⁹ Traduction libre de : « *early mathematics education often takes place in natural learning settings, is more embedded in situational contexts, and has a less formal character than learning in school* » (Gasteiger *et al.*, 2020, p. 194).

²⁰ Traduction libre de : « *a big part of time in kindergarten is characterized by open situations where children play alone or together and not by planned teaching units* » (Gasteiger *et al.*, 2020, pp. 194-195).

EXEMPLE D'ITEM :

<p>You watch the following situation: <i>Max goes to the table with games. There are already four children at the table. The children want to play a board game with dice. You ask Max: "How many children want to play with the game?". Max points to himself and to each individual child at the table. Each time he points to a child, Max slowly states a number word: "One, two, three, four, five!". He remains silent and looks at you. You ask again: "And? How many children want to play with the game?". Max restarts the counting process and points to each child individually and says: "One, two, three, four, five!". You show him the box with the tokens and ask: "Each player needs a token. How many tokens do we need?". Max looks at you and shrugs. You say: "How can we find out?". Max takes a token and puts it next to one of the children at the table. He continues until every child at the table has a token. You ask: "And? How many tokens did you give to the children?". Max counts the tokens while pointing to them one by one and says: "One, two, three, four, five!".</i></p>	<p>Vous observez la situation suivante : Max va à table avec des jeux. Il y a déjà quatre enfants à table. Les enfants veulent jouer à un jeu de société avec des dés. Vous demandez à Max : « combien d'enfants veulent jouer avec le jeu ? ». Max désigne du doigt chaque enfant ainsi que lui-même. Chaque fois qu'il pointe du doigt un enfant, Max prononce lentement un mot-nombre : « un, deux, trois, quatre, cinq ». Il reste silencieux et vous regarde. Vous demandez à nouveau : « et ? Combien d'enfants veulent jouer avec le jeu ? ». Max recommence le processus de comptage, désigne chaque enfant individuellement et dit : « un, deux, trois, quatre, cinq ». Vous lui montrez la boîte avec les jetons et lui demandez : « chaque joueur a besoin d'un jeton. De combien de jetons as-tu besoin ? ». Max vous regarde et hausse les épaules. Vous dites : « comment pouvons-nous le savoir ? ». Max prend un jeton et le place à côté d'un des enfants assis à table. Il prend un autre jeton et place celui-ci à côté d'un autre enfant à table. Il continue jusqu'à ce que chaque enfant à table ait un jeton. Vous demandez : « Et ? Combien de jetons as-tu donné aux enfants ? ». Max compte les jetons en les pointant un à un et dit : « un, deux, trois, quatre, cinq ».</p>																																		
<p>Max shows that he already knows a lot about numbers and magnitude. What is he able to do? Indicate the correct answer with a cross.</p>	<p>Max montre qu'il en sait déjà beaucoup sur les nombres et les grandeurs. Qu'est-ce qu'il est capable de faire ? Indiquez la bonne réponse avec une croix.</p>																																		
<table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th><i>He is able</i></th> <th><i>He is not able</i></th> <th><i>Is not observable</i></th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td><i>He is able to count until five.</i></td> <td>X</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td><i>He is able to say how many children would like to play.</i></td> <td></td> <td>X</td> <td></td> </tr> <tr> <td><i>He can make an unequivocal mapping.</i></td> <td>X</td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>		<i>He is able</i>	<i>He is not able</i>	<i>Is not observable</i>	<i>He is able to count until five.</i>	X			<i>He is able to say how many children would like to play.</i>		X		<i>He can make an unequivocal mapping.</i>	X			<table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>Il est capable</th> <th>Il n'est pas capable</th> <th>Ce n'est pas observable</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Il est capable de compter jusqu'à cinq.</td> <td>X</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Il est capable de dire combien d'enfants aimeraient jouer.</td> <td></td> <td>X</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Il peut faire une correspondance terme à terme.</td> <td>X</td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>				Il est capable	Il n'est pas capable	Ce n'est pas observable	Il est capable de compter jusqu'à cinq.	X			Il est capable de dire combien d'enfants aimeraient jouer.		X		Il peut faire une correspondance terme à terme.	X		
	<i>He is able</i>	<i>He is not able</i>	<i>Is not observable</i>																																
<i>He is able to count until five.</i>	X																																		
<i>He is able to say how many children would like to play.</i>		X																																	
<i>He can make an unequivocal mapping.</i>	X																																		
	Il est capable	Il n'est pas capable	Ce n'est pas observable																																
Il est capable de compter jusqu'à cinq.	X																																		
Il est capable de dire combien d'enfants aimeraient jouer.		X																																	
Il peut faire une correspondance terme à terme.	X																																		
<p>(Gasteiger et al., 2020, pp. 198, 199)</p>	<p>Traduction libre (Gasteiger et al., 2020, pp. 198, 199)</p>																																		

Figure 3. Exemple d'item de l'étude de Gasteiger et al. (2020)

7.4. Annexe 4 : le test SPECKECM

DESCRIPTION : Le *Survey of Pedagogical Content Knowledge in Early Childhood Mathematics* (SPECKECM) développé par Smith (1998 ; cité par J. Lee, 2010) est composé de 35 items décontextualisés à choix multiples. Les PCK sont définies comme étant des connaissances de la façon d'enseigner ou de transférer des connaissances spécifiques dans différents domaines mathématiques, tels que la comparaison d'objets et de quantités, le sens des nombres, le tri et la sériation, les formes et figures, la structuration spatiale (J. Lee, 2010). « Par exemple, un enseignant de la petite enfance a une connaissance de l'addition et de la soustraction, qui est considérée comme une "connaissance de contenu de l'addition et de la soustraction". Cependant, le simple fait d'avoir ces connaissances ne signifie pas que l'enseignant peut effectivement les transférer aux jeunes enfants. Savoir enseigner ou transférer des connaissances aux enfants cibles est considéré comme une "connaissance

pédagogique". Dans ce cas, l'enseignant doit savoir comment enseigner ou transférer des connaissances spécifiques sur l'addition et la soustraction aux jeunes enfants d'une manière compréhensible. Ceci est considéré comme une "connaissance pédagogique de contenu de l'addition et de la soustraction." »²¹ (J. Lee, 2010, pp. 29-30). De plus, selon Argin et Dağlıoğlu (qui ont également exploité le SPECKCEM), « les enseignants devraient donc planifier des activités mathématiques en fonction des connaissances mathématiques existantes des apprenants. Lors de la planification, les enseignants doivent d'abord déterminer un objectif lié aux mathématiques en tenant compte de l'âge, des caractéristiques de développement des apprenants ainsi que de leurs différences individuelles, puis s'assurer que les enfants sont capables d'apprendre en organisant de manière appropriée l'environnement d'apprentissage et en appliquant des méthodes et des techniques conformes à cet objectif »²² (Argin & Dağlıoğlu, 2020, p. 1949).

EXEMPLE D'ITEM :

<p>1. Temel şekilleri ilk kez anlatırken, çocuklara aşağıdaki uygulamalardan hangisinin yaptırılması en uygundur? a) Bloklar, legolar ve diğer materyallerle oynarken, materyallerin şekilleri hakkında konuşmaları istenir. b) Çalışma yapraklarındaki çemberleri maviye, dikdörtgenleri kırmızıya ve üçgenleri yeşile boyamaları istenir. c) Blokları kenar sayılarına göre sıralamaları istenir..</p>	<p>1. Lequel des exercices suivants est le plus approprié pour les enfants lorsqu'ils explorent des formes de base pour la première fois ? a) Jouer avec des blocs, des legos et d'autres matériaux et on leur demande de parler des formes et des matériaux. b) On leur demande de peindre les cercles en bleu, les rectangles en rouge et les triangles en vert sur des feuilles. c) On leur demande de trier les blocs selon le nombre de côtés.</p>
(Aksu & Kul, 2017, p. 1847)	Traduction libre (Aksu & Kul, 2017, p. 1847)

Figure 4. Exemple d'item du test SPECKCEM

7.5. Annexe 5 : étude de Li (2021)

DESCRIPTION : Le test élaboré par Li (2021) se compose de 28 questions (11 questions ouvertes et 17 questions à choix multiples) basées sur trois situations différentes. S'appuyant sur le modèle de Ball *et al.* (2008), la mesure des PCK est focalisée sur les connaissances spécialisées de contenu (*Specialized Content Knowledge – SCK*), c'est-à-dire les connaissances pour identifier les concepts mathématiques présents dans les situations, les connaissances du contenu et des enfants (*knowledge of content and students – KCS*), qui renvoie aux connaissances pour identifier les erreurs des enfants dans les situations, et les connaissances du contenu et de son enseignement (*Knowledge of Content for Teaching – KCT*), c'est-à-dire les connaissances des stratégies d'enseignement pour surmonter les difficultés des enfants qui sont présentes dans les situations. En outre, les situations présentées dans ce test sont des jeux mathématiques initiés par l'enseignant. En effet, selon cet auteur, « les PCK des enseignants préscolaires devraient inclure un contexte d'enseignement des mathématiques explicite en plus du jeu libre »²³ (Li, 2021, p. 591). Par conséquent, « l'auteur a plutôt utilisé des jeux mathématiques, car les jeux mathématiques ciblent des concepts spécifiques et présentent un contexte d'apprentissage typique pour les jeunes enfants »²⁴ (Li, 2021, p. 593).

²¹ Traduction libre de : « For example, an early childhood teacher has knowledge of basic addition and subtraction, which is considered "content knowledge of basic addition and subtraction." However, merely having this knowledge does not mean that the teacher can effectively transfer it to young children. Knowing how to teach or transfer knowledge to the target children is considered "pedagogical knowledge." In this case, the teacher should know how to teach or transfer specific knowledge about addition and subtraction to young children in an understandable manner. This is considered "pedagogical content knowledge of basic addition and subtraction." » (J. Lee, 2010, pp. 29-30).

²² Traduction libre de : « teachers should therefore plan mathematical activities in accordance with learners' existing mathematical knowledge. Whilst planning, teachers should first determine a goal related to mathematics by considering the age, the developmental characteristics of the learners and also their individual differences, and then ensure that the children are able to learn by appropriately organizing the learning environment and by applying the correct methods and techniques in line with this purpose » (Argin & Dağlıoğlu, 2020, p. 1949).

²³ Traduction libre de : « preschool teachers' PCK should include explicit math teaching context in addition to free play. » (Li, 2021, p. 591).

²⁴ Traduction libre de : « the author used math games instead because math games target at specific concepts as well as present typical learning context for young children » (Li, 2021, p. 593).

EXEMPLE D'ITEM :

<p><i>Ms. Levy is playing a card game with two 4-year-olds, Ben and Alice, in their Pre-K classroom. Ben and Alice take turns to draw a card with a numeral of 1-10, and then put that number of plastic bears from a bin onto a plate.</i></p> <p><i>Ben draws a card with the numeral 5. He grabbed 6 bears saying "five," and then put the 6 bears onto his plate.</i></p> <p><i>Ms. Levy asks Ben to count the bears on his plate.</i></p> <p><i>Ben uses his index finger pointing to each bear and counts, "one, two, three, four, five, six, seven." Ben says "six, seven" when he counts the last bear.</i></p> <p><i>Ms. Levy says, "Ben, let's count again together." Ms. Levy points to each bear and counts together with Ben, "One, two, three, four, and five, and then Six. Six. So, Ben, how many bears did you put on the plate?"</i></p> <p><i>Ben says, "one, two, three, four, five, six."</i></p> <p>Please circle the choice/choices that best applies/apply.</p> <p>1. Which math concepts/skills are required in order to play the card game depicted in Scenario 1 ?</p> <p>a. Cardinality principle – knowing that the last number represents the value of the whole set</p> <p>b. Number recognition – telling how-many items are in a set</p> <p>c. Set production – producing a set by a given number</p> <p>d. Number composition – a number is composed of two or more smaller numbers</p>	<p>Mme Levy joue à un jeu de cartes avec deux enfants de 4 ans, Ben et Alice, dans leur classe de 3^e maternelle. Ben et Alice tirent à tour de rôle une carte avec un chiffre de 1 à 10, puis prennent le nombre correspondant d'ours en plastique dans une boîte et les placent sur un plateau.</p> <p>Ben tire une carte avec le chiffre 5. Il a pris 6 ours en disant « cinq », puis a déposé les 6 ours sur son plateau.</p> <p>Mme Levy demande à Ben de compter les ours sur son plateau.</p> <p>Ben pointe son index vers chaque ours et compte : « un, deux, trois, quatre, cinq, six, sept ». Ben dit : « six, sept » lorsqu'il compte le dernier ours.</p> <p>Mme Levy dit : « Ben, recomptons ensemble. Mme Levy désigne chaque ours et compte avec Ben : « Un, deux, trois, quatre et cinq, puis six. Six. Alors, Ben, combien d'ours as-tu mis sur ton plateau ? »</p> <p>Ben dit : « un, deux, trois, quatre, cinq, six ».</p> <p>Veillez entourer le(s) choix qui s'applique(nt) le mieux.</p> <p>1. Quels concepts/compétences mathématiques sont nécessaires pour jouer au jeu de cartes décrit dans le scénario 1 ?</p> <p>a. Principe de cardinalité – savoir que le dernier mot nombre représente la valeur de l'ensemble</p> <p>b. Reconnaissance des nombres – dire le nombre d'objets dans un ensemble</p> <p>c. Production d'ensembles – produire un ensemble d'après un nombre donné</p> <p>d. Décomposition du nombre – un nombre est composé de deux ou plusieurs nombres plus petits</p>
(Li, 2021, pp. 594, 606-607)	Traduction libre (Li, 2021, pp. 594, 606-607)

Figure 5. Exemple d'item de l'étude de Li (2021)

Perception de parents à l'égard de l'expérience vécue par leur enfant en éducation par la nature

Caroline Bouchard*^{-^{-***}}**, **Michèle Leboeuf^{****}**, **Camille Lévesque-Desrosiers^{**}**, **Émilie McKinnon-Côté^{**^{-***}}**, **Thomas Plouffe-Leboeuf^{**}** & **Joanne Lehrer^{****^{-*****}}**

**Université Laval, Département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage,
2320, rue des Bibliothèques, Québec (Québec), G1V 0A6
caroline.bouchard@fse.ulaval.ca*

***Université Laval, Faculté des sciences de l'éducation,
Québec, Canada*

****Équipe FRQ-SC « Qualité des contextes éducatifs de la petite enfance »,
Québec, Canada*

***** Association québécoise des centres de la petite enfance (AQCPPE)
Québec, Canada*

******Département des sciences de l'éducation, Université du Québec en Outaouais,
Québec, Canada*

RÉSUMÉ. L'objectif de cet article consiste à étudier les perceptions des parents quant à l'expérience vécue par leur enfant (2 à 5 ans) à l'issue d'une année d'immersion en milieu naturel (boisé, berges, etc.), au sein de son service de garde éducatif. Au total, 245 parents ont rempli un questionnaire visant à recueillir leurs perceptions concernant : 1) le développement global de leur enfant; 2) les défis et contraintes vécus; 3) le curriculum émergent préconisé. Sur le plan des résultats, 89,7% des parents déclarent que l'attitude de chercheur-se (observer, poser des questions, etc.) s'est bonifiée chez leur enfant après une année en EPN. La majorité des parents perçoivent peu ou pas de contraintes ou de défis relatifs à l'expérimentation de l'ÉPN par leur enfant, notamment sur le plan de la santé et la sécurité. Ces résultats soulèvent l'importance de tenir compte de la perception des parents lorsqu'il s'agit d'adhérer à un projet éducatif comme celui de l'ÉPN.

MOTS-CLÉS : éducation par la nature, perception des parents, expérience vécue et développement de l'enfant.

1. Introduction

L'éducation par la nature (EPN) au sein des services éducatifs¹ à la petite enfance est en plein essor au Québec (Canada). Il s'agit d'une approche orientant l'ensemble d'un service éducatif à la petite enfance autour d'un contact étroit avec la nature. L'EPN mise sur huit principes interreliés afin d'offrir aux jeunes enfants une expérience éducative favorisant notamment leur développement global² et l'éveil de leur sensibilité écologique (Leboeuf & Pronovost, 2020). Au cœur de l'approche se trouve un curriculum émergent, c'est-à-dire une pédagogie centrée sur les explorations et le jeu initiés par les enfants, accompagnés par leurs éducatrices-teurs. Implantée en partenariat avec les familles et la communauté, l'EPN valorise la prise de risques sains par l'enfant, dans une perspective de sécurité bien dosée. Tous les environnements fréquentés par les enfants sont propices à l'actualisation de l'EPN, qu'il s'agisse des espaces intérieurs, des aires de jeu extérieures, des espaces naturels de proximité ou même d'autres lieux dans la communauté. Il s'avère cependant que la fréquentation régulière et prolongée d'un milieu naturel de proximité, peu ou pas aménagé (p. ex., un boisé, un champ ou une friche), en constitue une clé de voûte.

À l'instar d'autres provinces canadiennes (p. ex. Colombie-Britannique) et de plusieurs autres régions du monde (p. ex. Norvège), le Québec a embrassé l'EPN au cours des dernières années (Lafontaine, 2020). D'une part, il est plausible de penser que la crise écologique mondiale et les prises de conscience qu'elle a entraînées au sein de la population aient pu agir comme un catalyseur à ce chapitre. D'autre part, et plus récemment en contexte de crise sanitaire au cours de laquelle se sont ajoutées des contraintes de distanciation sociale et de port du masque dans les installations, l'EPN a pu se présenter comme une alternative pertinente permettant aux éducatrices-teurs de respecter plus aisément les mesures en vigueur, tout en demeurant en adéquation avec leur mission éducative (Bouchard et al., accepté). Cela dit, cet intérêt récent pour l'EPN pourrait d'abord provenir, et dans une large mesure, de bienfaits de cette approche pour les jeunes enfants.

1.1. *L'apport de l'éducation par la nature pour les jeunes enfants*

Une recension des écrits de Kuo et al. (2019) a fait ressortir huit voies possibles pouvant relier l'exposition à la nature aux apprentissages et au développement de l'apprenant·e (de la petite enfance à l'âge adulte). Les cinq premiers ont trait à l'apprenant·e lui-même ou elle-même. En nature, l'apprenant·e (1) est plus attentif·ve; (2) est moins stressé·e, (3) a une plus grande maîtrise de soi; (4) est davantage engagé·e; et (5) est plus actif·ve physiquement. Les trois dernières voies concernent le contexte d'apprentissage (6) marqué d'une quiétude et de moins de distractions; (7) induisant plus de situations de coopération; (8) étant plus ouvert et moins dirigé. Ces huit chemins agissent à la manière de variables médiatrices expliquant comment le contact avec la nature favorise les apprentissages et le développement, entre autres. Cette étude de Kuo et al. (2019) apporte une contribution précieuse au champ de recherche de l'ÉPN. Toutefois, un très faible nombre des 190 études recensées concernent la petite enfance (p. ex. Carrus et al., 2012; Cincera et al., 2015; MacQuarrie et al., 2013; Stordal et al., 2015; Zamani, 2016). Encore moins rapportent les perceptions des parents quant au développement global de leur enfant, pourtant essentielles lorsqu'il s'agit d'adhérer à un projet comme l'ÉPN. En effet, rappelons que l'établissement d'une dynamique partenariale avec les parents constitue l'un des principes fondateurs de l'ÉPN.

Spécifiquement chez les jeunes enfants, une recension d'écrits (n = 17) a été réalisée afin d'étudier l'apport de l'ÉPN à leur développement global (Bouchard & Leboeuf, 2020; Bouchard et al., 2022). Les constats dégagés attestent d'une influence positive de l'ÉPN ou du moins du temps passé à l'extérieur sur des domaines du développement de l'enfant. À titre indicatif, sur le plan moteur, une diminution de l'hyperactivité et une augmentation des jeux actifs ressortent chez les enfants, en comparaison avec le milieu traditionnel (Bjorgen, 2015; Ulset et al., 2017). Sur le plan affectif, l'ÉPN semble propice à l'affirmation de soi, la confiance en soi et une meilleure gestion des risques par l'enfant (Haywood-Bird, 2018; Hill, 2018). Sur le plan social, des comportements prosociaux sont observés dans ce contexte (McClain & Vandermaas-Peeler, 2016).

En matière de langage, certaines études font état de la contribution de l'ÉPN aux compétences langagières générales, aux habiletés conversationnelles et au discours narratif des enfants (Agostini et al., 2018; Canning,

¹ Au Québec, il existe trois types de services de garde éducatifs reconnus par le ministère de la Famille : 1) Les centres de la petite enfance (CPE), les garderies et les responsables de services de garde en milieu familial (RSG; ministère de la Famille, 2018). Ces services sont offerts aux enfants de la naissance jusqu'à 5 ans.

² Le développement global renvoie aux domaines (p. ex. moteur, cognitif) qui le composent, traités en synergie les uns avec les autres (Bouchard, 2019).

2013; Hill, 2018). Enfin, sur le plan cognitif, les recherches répertoriées montrent un développement de la pensée créative et une amélioration des fonctions exécutives (McCree et al., 2018; Wojciechowski & Ernst, 2018; Yildirim & Özyilmaz Akamca, 2017). Il faut enfin noter que seuls deux articles qui composent cette recension des écrits chez les jeunes enfants évoquent une méthode faisant appel à la perception des parents et relative à l'apport de l'ÉPN à leur développement (McCree et al., 2018; Ulset et al., 2019). Cette contribution au développement global de l'enfant, quoique notable, ne suffit pas à elle seule à justifier l'ÉPN, si l'approche est mise en place sans considération pour le parent.

1.2. La perception des parents quant à l'expérience vécue par leur enfant en ÉPN

La perception des parents s'avère effectivement essentielle à prendre en compte, puisque ces derniers sont les premiers éducateurs de leur enfant (Ministère de la Famille, 2019). De même, le partenariat famille-service éducatif est une dimension incontournable de tout milieu éducatif à la petite enfance (Ministère de la Famille, 2019; Leboeuf & Pronovost, 2020). En outre, la dynamique partenariale avec les parents est un des huit principes guidant la mise en œuvre de l'ÉPN (Leboeuf & Pronovost, 2020), notamment parce qu'elle favorise le succès de son implantation (Parsons & Traunter, 2020). En effet, non seulement la communication entre le service éducatif et les parents permet à ces derniers de mieux appréhender les bienfaits potentiels de cette approche pour le développement global de leur enfant et suscite ainsi leur adhésion au projet, mais elle vient aussi renouveler la valeur que ces deux acteurs accordent au temps passé à l'extérieur (Jayasuriya et al., 2016 cités par Parsons et Traunter, 2020).

O'Brien et Murray (2007) ont démontré que la communication avec les parents et l'invitation à venir passer une journée en forêt avec le groupe permettent d'atténuer leurs inquiétudes face à la prise de risques en nature, les sorties en toutes conditions météorologiques et les apprentissages potentiels en contexte d'ÉPN. Or, à ce chapitre, il apparaît qu'au travers du déploiement accéléré de l'ÉPN au Québec, une des plus importantes appréhensions des services éducatifs hésitant à choisir cette voie a trait aux perceptions parentales. De fait, les acteurs en petite enfance sont préoccupés à savoir si les parents vont adhérer de manière générale à l'ÉPN et voir les bienfaits pour leur enfant sur le plan de son développement global. De même, les milieux se demandent si les parents vont collaborer face aux changements que suppose le déploiement de l'ÉPN (par exemple, changements dans l'horaire ou les vêtements requis, valorisation de la prise de risques acceptables; Cheng et al., 2022).

Quelques auteurs ont fait des perceptions parentales à propos du jeu extérieur leur objet d'analyse. En Nouvelle-Zélande, Jelleyman et al. (2019) ont par exemple identifié des craintes de parents concernant la présence de situations comportant des risques lors du jeu extérieur. Paradoxalement, bien que les parents croient que leur enfant bénéficierait de ce type de jeu risqué à l'extérieur, ils ne se sentent pas suffisamment confiants pour leur permettre de s'y engager. Parsons et Traunter (2020) rapportent quant à eux que les parents sont préoccupés que leur enfant sorte à l'extérieur, même lorsque les conditions météorologiques sont favorables. En ce qui a trait à l'influence du jeu extérieur sur la « préparation à l'école », ces mêmes auteurs parlent d'appréhensions des parents qui reconnaissent des bénéfices pour leur enfant, mais considèrent que les « vrais » apprentissages ne peuvent avoir lieu que dans un contexte conventionnel.

Toutefois, il est à noter que dans ces deux dernières études, on entend par jeu extérieur tout jeu prenant place en dehors des murs, donc sans savoir s'il est réalisé dans le cadre d'une approche d'ÉPN ou non. Or, lorsque la perception des parents dont les enfants font partie d'un milieu qui met en œuvre l'ÉPN est analysée spécifiquement, ces appréhensions des parents sont nuancées. Ainsi, Kahriman-Pamuk (2020), qui s'est intéressé à cette population, fait plutôt état de parents d'enfants de 3 à 5 ans qui considèrent que l'ÉPN est favorable à un passage harmonieux vers le monde scolaire. Néanmoins, les parents sondés dans l'étude ayant délibérément opté, pour leur enfant, pour ce type de milieu orienté autour de l'ÉPN, ils ont au départ un biais favorable pour cette approche. L'auteur reconnaît que cela constitue une limite importante de sa recherche, ce qui justifie selon lui qu'on approfondisse encore le sujet par des études complémentaires. En somme, la question des perceptions parentales d'une approche d'ÉPN en petite enfance est un champ d'études tout juste défriché, qui demande davantage d'investigations.

À la lumière de ces constats, il semble que des avenues de recherche ne soient que peu ou pas du tout explorées dans la littérature portant sur la perception de parents dont l'enfant fait l'expérience de l'ÉPN, à savoir précisément : 1) La perception de parents québécois en contexte de services de garde éducatifs à la petite enfance, à propos de la contribution de l'ÉPN au développement global de leur enfant; 2) Leur perception à l'égard des défis et contraintes liés à l'expérience de l'ÉPN; 3) Leur perception du curriculum émergent préconisé en ÉPN. Le présent article cherche donc à emprunter ces chemins vierges de la littérature scientifique.

2. Objectifs de l'article

L'objectif général de cet article consiste à étudier les perceptions des parents quant à l'expérience vécue par leur enfant en EPN. De manière plus précise, il vise à : 1) Décrire l'apport de l'ÉPN au développement global des enfants selon leurs parents; 2) Dépeindre leur perception des défis et contraintes vécus autour de l'expérimentation de l'ÉPN par leur enfant; 3) Dévoiler la perception des parents quant au curriculum émergent préconisé en EPN.

3. Méthode

L'ensemble des données récoltées proviennent du projet « Alex – Éducation par la nature. Une approche innovante pour favoriser la réussite éducative des jeunes enfants », financé par le ministère de l'Économie et de l'Innovation sociale du Québec. Ce projet de recherche, mené par Caroline Bouchard, est issu du projet Alex de l'Association québécoise des centres de la petite enfance (AQCE; voir <https://www.aqcpe.com/projets/alex/>). Il s'inscrit dans le cadre d'une recherche partenariale entre l'Université Laval et l'AQCE.

3.1. Participants

L'échantillon à l'étude se compose de 245 parents d'enfants âgés de 2 à 6 ans (n = 212 mères, 31 pères et 2 personnes « autres »). De ce nombre, 219 sont des parents d'enfants ayant un développement typique (n = 106 filles, n=113 garçons) et 26 sont ceux d'enfants présentant des besoins de soutien particulier³ (n = 6 filles, n = 20 garçons). Les enfants sont âgés de 1-2 ans (n = 14), 2-3 ans (n = 29), 3-4 ans (n = 55), 4-5 ans (n = 107) et de 5 et plus (n = 40). Il faut par ailleurs noter que les enfants de six de ces parents fréquentent un service de garde en milieu familial, alors que tous les autres (n = 239) sont en CPE⁴. En ce qui a trait à l'âge des parents, 76 % ont de 30 à 39 ans, tandis que 6 % sont âgés de 20 à 29 ans et 18 % de 40 à 49 ans. Ces parents proviennent de 22 centres de la petite enfance (CPE) de la région de la Capitale-Nationale (76 %) et d'autres régions de la province de Québec (Région métropolitaine de Montréal, Abitibi-Témiscamingue, Montérégie, Centre-du-Québec et Saguenay-Lac-Saint-Jean). Ces CPE font partie du projet Alex de l'AQCE (voir <https://www.aqcpe.com/projets/alex/>) et ils sont issus d'une variété de territoires (p. ex. urbains, banlieue) et de milieux socio-économiques⁵.

3.2. Mesures

3.2.1 Perceptions des parents quant à l'expérience de leur enfant en EPN

Les parents ont rempli un questionnaire en quatre parties visant à recueillir leurs perceptions quant à l'expérience vécue par leur enfant à l'issue d'une année d'immersion en milieu naturel (boisé, berges, etc.), au sein de son service de garde éducatif. La première partie permet d'étudier l'apport de l'ÉPN au développement global des enfants selon leurs parents, au moyen d'un questionnaire. Ce questionnaire a été traduit et adapté pour les besoins de la présente étude, sur la base des travaux de Knight (2013) et de Volpe et al. (2019).

La question suivante leur est posée par écrit : « À votre avis, comment le fait de vivre des moments réguliers et prolongés en milieu naturel avec son service de garde éducatif a-t-il influencé les aspects [items du questionnaire] suivants du développement de votre enfant ? ». De manière plus précise, 33 items de type Likert en trois points (1- a augmenté/s'est amélioré ; 2- est resté le même ; et 3- a diminué) composent ce questionnaire. Ces items sont ensuite répartis selon les domaines du développement global de l'enfant⁶, sur la base du programme éducatif *Accueillir la petite enfance* (Ministère de la Famille, 2019) et d'ouvrages dans le domaine (p. ex. Bouchard et al., 2019, 2022): 1) le domaine physique et moteur (8 items; p. ex., « Il/elle aime relever des défis moteurs », $\alpha = 0,68$),

³ En termes de besoins de soutien particulier, les parents rapportent que leur enfant présente un trouble du spectre de l'autisme, une trisomie, un syndrome d'Angelman, un trouble du langage, un trouble d'attention avec ou sans hyperactivité (TDAH), pour ne nommer que ces exemples.

⁴ Un CPE est un organisme à but non lucratif géré par un conseil d'administration dont la majorité des membres sont des parents utilisateurs. Chaque CPE doit adopter un programme éducatif axé sur le développement global de l'enfant. Le ministère de la Famille met à leur disposition le programme *Accueillir la petite enfance*, mais de façon non prescriptive (voir ministère de la Famille, 2019). Quant à lui, le service de garde en milieu familial « est tenu par une personne dans une résidence privée » (ministère de la Famille, 2018, p. 4)

⁵ À toutes fin possible, ces informations ne sont pas disponibles. En fait, elles ne le sont que pour 47 des 245 parents (19,2 % de l'échantillon). En raison de ce nombre restreint, les informations n'ont pas été insérées.

⁶ Les domaines affectif et social ont toutefois été traités séparément par souci de clarté et compte tenu du nombre d'items compris dans chacun d'eux.

2) le domaine affectif (9 énoncés; p. ex., « Il/elle a confiance en lui/elle », $\alpha = 0,73$), 3) le domaine social (5 items; p. ex., « Il/elle joue facilement avec les autres », $\alpha = 0,62$), 4) le domaine langagier (2 énoncés; p. ex., « Il/elle a un bon vocabulaire », $\alpha = 0,51$) et 3) le domaine cognitif (9 énoncés; p. ex., « Il/elle peut résoudre des problèmes », $\alpha = 0,68$)⁷. Le questionnaire amène également le parent à mentionner en quelques mots tout autre avantage que son enfant a retiré de son expérience d'ÉPN et à indiquer ce que cette approche a apporté à sa famille.

Dans la troisième partie du questionnaire, il lui est demandé d'identifier dans quelle mesure des défis et contraintes ont été rencontrés au cours de l'année concernant l'habillement de son enfant, l'horaire familial, la sécurité et la santé de ce dernier en EPN. Le parent y répond au moyen d'une échelle de type Likert en 4 points, allant d'un grand défi à aucun défi. Il est également invité à rapporter en quelques mots d'autres défis rencontrés. Enfin, en quatrième lieu, le parent doit indiquer dans quelle mesure il est en accord (grand désaccord, plutôt en désaccord, neutre, plutôt en accord et très d'accord) avec le curriculum émergent préconisé en EPN, en répondant à la question suivante : « En milieu naturel, les enfants jouent et explorent librement, tout en étant accompagnés par leur éducatrice·teur. Ce ne sont pas des activités planifiées et dirigées par l'éducatrice. Qu'en pensez-vous ? ».

Finalement, dans la quatrième partie, des questions permettent d'obtenir de l'information à propos du parent et de son enfant (leur âge respectif, le genre de l'enfant, le lien entre le répondant et l'enfant et la présence ou non de besoins de soutien particulier chez l'enfant).

3.3. Procédure

Les données ont été recueillies un an après le début du projet de recherche, soit en juin et juillet 2020. Le recrutement des personnes participant à l'étude a été réalisé par l'envoi d'un courriel transmis par les directions des CPE aux parents des enfants participant au projet Alex de l'AQCPE. Puis, les parents ont été invités à remplir le questionnaire en ligne, via la plateforme *LimeSurvey*.

3.4. Analyses

Les données quantitatives ont été analysées à partir du logiciel *IBM SPSS Statistics 28*. Des analyses descriptives ont d'abord été conduites afin de décrire l'échantillon. Les données provenant du questionnaire sur les perceptions des parents quant à l'apport de l'éducation par la nature au développement global de leur enfant ont été analysées selon les cinq domaines qui le composent. Des analyses de fréquence ont notamment été conduites pour brosser le portrait des items s'étant amélioré /ayant augmenté, ayant diminué et qui sont restés les mêmes à l'issue d'une année en EPN. Ces mêmes analyses ont aussi été réalisées afin de décrire la perception des parents quant aux défis et contraintes reliées à l'expérimentation de l'ÉPN par leur enfant et celle entourant le curriculum émergent préconisé.

Les réponses aux questions ouvertes ont été traitées à l'aide du logiciel d'analyses qualitatives QDA Miner. Elles ont été réparties selon les catégories et les énoncés utilisés dans le questionnaire. De plus, de nouveaux énoncés ont émergé des données (p. ex., il/elle a un sentiment d'appartenance au projet Alex ou au milieu naturel, il/elle s'intègre au groupe et il/elle aime aller au CPE). Les données qualitatives ont été interprétées de manière à apporter de l'information complémentaire à celle obtenue par les analyses quantitatives. Leur interprétation fournit des précisions quant aux perceptions des parents.

4. Résultats

Les résultats sont présentés en fonction des trois objectifs à l'étude : 1) Décrire l'apport de l'ÉPN au développement global des enfants selon leurs parents ; 2) Dépendre leur perception des défis et contraintes vécus autour de l'expérimentation de l'ÉPN par leur enfant ; 3) Dévoiler la perception des parents quant au curriculum émergent préconisé en EPN.

⁷ Il faut noter que les niveaux de cohérence interne de plusieurs domaines s'avèrent insatisfaisants (inférieurs à .70). Or, il faut préciser qu'à l'exception de la Figure 1, aucun autre résultat n'est présenté en fonction du score total associé à ces domaines (voir la section sur les résultats). En effet, des analyses par items seront essentiellement effectuées.

4.1. Perception des parents quant au développement global de leur enfant

La Figure 1 illustre l'apport de l'ÉPN aux domaines de développement global des enfants selon leurs parents, et ce, pour tout l'échantillon⁸. On y observe que 71,4% des parents considèrent que le développement langagier de leur enfant a été rehaussé après une année passée en ÉPN. Il s'agit du domaine s'étant le plus bonifié. Il faut toutefois préciser qu'il ne comprend que deux items comparativement à d'autres domaines comme ceux affectif et cognitif qui en regroupent neuf, ce qui a pu faire en sorte de rehausser la moyenne globale.

Puis, 64,1% des parents révèlent que le domaine cognitif a augmenté chez leur enfant grâce à l'ÉPN, apparaissant au deuxième rang, suivi du domaine affectif (60,9%), du domaine social (58,1%) et du domaine physique et moteur (57,8%). Si l'on scinde le domaine physique et moteur en ses deux versants, il apparaît néanmoins que selon 73,2 % des parents, le domaine moteur est celui qui s'est le plus amélioré de tous les domaines en ÉPN. Suivant ce même découpage, le domaine physique s'avère celui le moins bonifié de tous les domaines. En effet, 32,2% des parents ont remarqué une amélioration ou une augmentation attribuable selon eux à l'ÉPN, comparativement à 65,7 % qui ont plutôt jugé que ce domaine est resté le même.

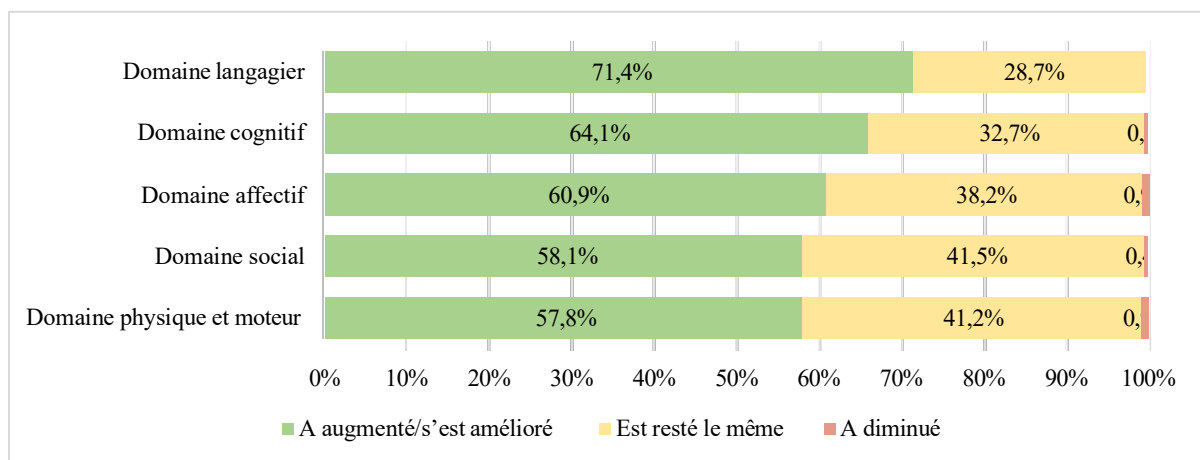


Figure 1. Proportion de parents relative l'apport de l'ÉPN aux domaines de développement global de leur enfant

De manière plus précise, les Figures 2 à 6 dévoilent, pour chaque domaine de développement, les pourcentages associés aux items qui le composent (en ordre décroissant). En ce qui a trait au domaine langagier (voir la Figure 2), l'item « Il/elle aime discuter de sujets intéressants » se serait amélioré à l'issue d'une année en ÉPN selon 75,3% des parents, de même que celui « Il/elle a un bon vocabulaire » dans une proportion équivalente à 67,4 % de parents.

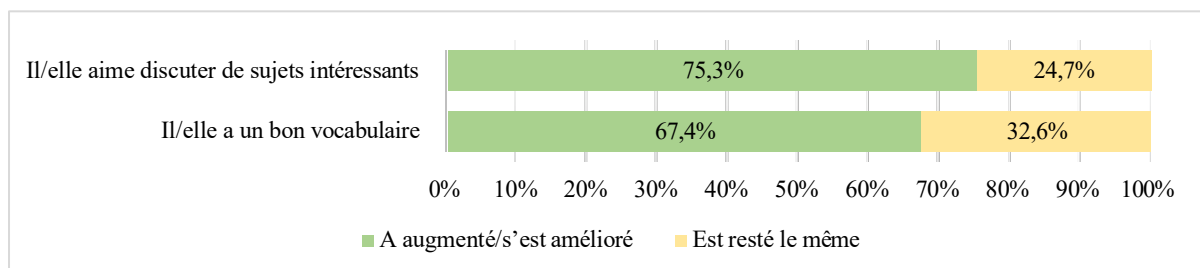


Figure 2. Proportion de parents relative à l'apport de l'ÉPN au développement langagier de leur enfant

En lien avec les réponses qualitatives sur le développement langagier, des parents rapportent que leur enfant raconte ce qu'il vit en nature et explique ce qu'il y a appris. Plusieurs parents écrivent que ces comportements induisent des conversations riches au sein de leur famille. Par exemple, un d'entre eux indique : « Mon fils avait des sujets à discuter le soir, alors qu'avant, il n'avait jamais rien à dire puisqu'il faisait toujours la même chose à

⁸ Il faut mentionner que des analyses de variance univariées n'ont révélé aucune différence significative entre les domaines de développement et le groupe d'âge des enfants. Pour cette raison, les données ont été traitées de façon globale, soit sans considération de l'âge.

la garderie ». Un autre parent raconte : « C'était vraiment très agréable d'entendre notre fille nous raconter ses sorties en forêt, nous partager ses nouvelles connaissances sur les oiseaux, les plantes, les déchets ». Un parent écrit aussi : « [Mon enfant] aime étaler ses nouvelles connaissances et elle nous apprend même des choses parfois. On poursuit l'observation en famille ». Aussi, il semble que des parents perçoivent une influence positive de l'éducation par la nature sur le vocabulaire de leur enfant. Par exemple, un parent écrit : « Il connaît beaucoup les oiseaux [et] les sortes d'insectes ». Un parent souligne : « Beaucoup le vocabulaire varié en lien avec la nature ».

En ce qui concerne le développement cognitif, la majorité des parents rapporte une amélioration après une année passée en EPN (voir la Figure 3). Plus de 80% des parents relèvent une bonification pour deux de ces items, à savoir « Il/elle démontre une attitude de chercheur·se : observe, se pose des questions, fait des raisonnements et des hypothèses » (89,7%) et « Il/elle perçoit et voit les changements dans son environnement » (83,6%). Environ 75% des parents disent que le jeu de faire semblant de leur enfant a également été bonifié (75,7%), de même que le fait d'en savoir plus sur des choses qui l'intéresse nt (74,8%).

Pour le dernier item « Il/elle peut se concentrer », 57,7% des parents considèrent plutôt que cette capacité est demeurée la même en EPN, tandis que 41% indiquent qu'elle a progressée.

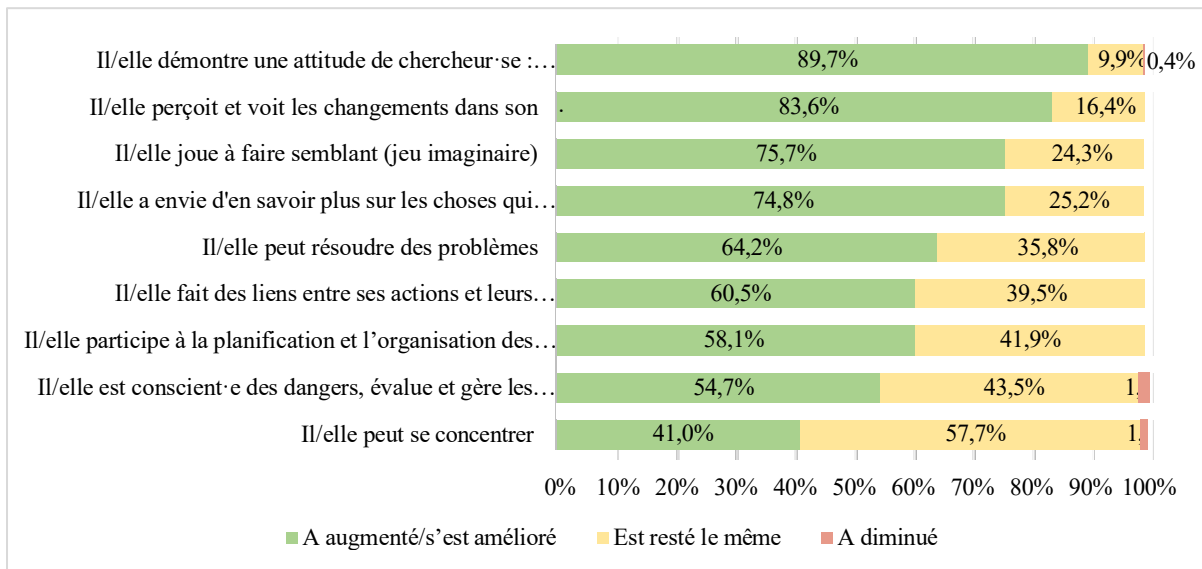


Figure 3. Proportion de parents relative l'apport de l'ÉPN au développement cognitif de leur enfant

Toujours en lien avec le développement cognitif de l'enfant, les analyses qualitatives font ressortir que des parents perçoivent que leur enfant pose un regard nouveau sur son environnement, qu'il le contemple et qu'il l'observe davantage. C'est notamment le cas d'un parent qui écrit que sa fille jette « un nouveau regard sur ce qui nous entoure ». Il ajoute : « [Elle est] plus observatrice, plus curieuse. » D'ailleurs, plusieurs parents semblent percevoir que leur enfant est plus curieux, qu'il pose des questions, qu'il cherche à comprendre ce qu'il remarque, qu'il cherche à trouver des solutions aux problèmes ou qu'il veut aller au bout de ce qu'il entreprend avec ses pairs.

Par exemple, un parent écrit qu'il observe « L'ouverture sur la discussion, [le fait de] trouver des solutions, [un] plus grand intérêt à comprendre comment les choses sont faites, pourquoi, d'où elles proviennent, etc. ». Un autre parent décrit l'expérience de son enfant en ces mots : « Une expérience de persévérance, de découverte, d'émerveillement, de partage avec la nature et l'environnement qui l'entoure. Une ouverture sur la nature, les sens en action. L'acharnement à terminer un travail entrepris, le travail d'équipe, l'entraide. Des défis et des connaissances à approfondir sans cesse. Une expérience des plus enrichissantes ».

Aussi, des parents semblent percevoir que l'ÉPN offre un contexte à leur enfant pour faire preuve d'imagination ou de créativité, par l'usage des éléments naturels dans les jeux. Par exemple, un parent constate que « finalement, l'imagination est beaucoup plus au rendez-vous lors de temps libres ». De même, un parent écrit : « À la garderie, ils passent beaucoup de temps à l'extérieur, alors ils jouent davantage avec les objets de la nature (pas toujours à l'intérieur avec des jouets de plastique par exemple). Cela stimule beaucoup leur imagination et ils jouent beaucoup à faire semblant ». Un parent ajoute que son enfant « comprend qu'il peut s'amuser avec peu ».

Pour le domaine affectif (voir la Figure 4), les items qui ressortent comme ayant augmentés à l'issue de l'année en EPN sont « Il/elle a confiance en lui/elle » (73,8%), « Il/elle est autonome » (73,6%), « Il/elle est détendu·e lors

de nouvelles expériences » (71,8%) et « Il/elle sait dans quoi il/elle est bon (71,1%) », dans des proportions semblables et supérieures à 70%. En outre, 31,9% des parents révèlent que l’item « Il/elle aime jouer dehors » a augmenté et 62,1 % qu’il est resté le même. Seuls 6% des parents disent que leur enfant aime moins jouer dehors.

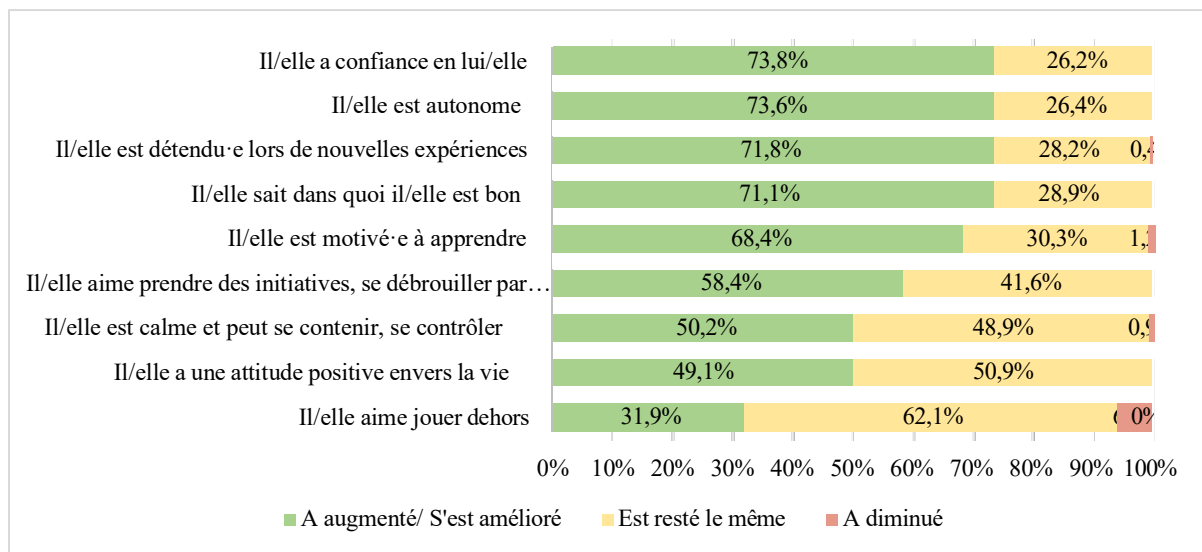


Figure 4. Proportion de parents relative à l’apport de l’ÉPN au développement affectif de leur enfant

Dans la foulée, à propos du domaine affectif, plusieurs parents écrivent le goût grandissant, pour leur enfant, du jeu à l’extérieur : « Ça lui a donné l’envie de la nature et de jouer davantage à l’extérieur. C’est lui, la fin de semaine, qui nous tire dehors ! » Un autre parent écrit : « Notre fille aimait beaucoup jouer dehors, maintenant, elle adore jouer dehors. » Néanmoins, certains parents expliquent que le besoin de leur enfant d’être à l’extérieur était déjà bien présent avant sa participation au projet d’éducation par la nature : « Après le confinement; au retour en CPE en juin [2020], ma fille est montée sur une roche en forêt et a crié: « Liberté ! » Cela veut tout dire. Elle se sent libre et bien en forêt. Ma fille se sent mieux et je me sens moins angoissé face à sa vie en garderie. Elle est bien et moi aussi ».

Les données qualitatives montrent aussi que des parents perçoivent que leur enfant a gagné en confiance en lui ou elle, sous l’influence de l’ÉPN. Par exemple, un parent écrit : « Je trouve cette approche merveilleuse. On était nouveaux au CPE en septembre et on a vu notre fils évoluer, prendre confiance, s’affirmer, être vraiment dans son élément dans la forêt, prendre des initiatives ! Notre première expérience au CPE est super ! ». Aussi, des parents communiquent de l’information à propos de l’expression d’un sentiment de fierté par leur enfant. Selon leurs propos, leur enfant semble fier de ce qu’il connaît ou de ce qu’il sait faire en nature. Par exemple : « [Mon enfant] aime partager ses connaissances avec sa sœur plus jeune, dit un parent. » Un parent ajoute : « Il se valorise en transmettant ses connaissances sur la nature aux autres enfants, voire aux éducatrices ». Un autre écrit : « Nous y sommes retournés quelques fois [au milieu naturel] et il aime beaucoup nous montrer ce qu’il sait faire ».

Des propos des parents ajoutent un éclairage supplémentaire à propos de l’attitude et des comportements de leur enfant sur le plan émotionnel, notamment face à de nouvelles expériences. Par exemple, un parent mentionne : « Elle est plus aventurière, toujours prête à essayer de nouvelles activités, alors qu’elle était plus craintive auparavant ». D’ailleurs, des parents expliquent que leur enfant est, de manière générale, plus détendu. Par exemple, un parent écrit : « Notre fils va beaucoup à l’extérieur à la maison. Avant [l’ÉPN], lorsqu’il arrivait de la garderie sans être allé dehors, il était plus irritable, [il] écoutait moins les consignes. Depuis qu’il va dehors à tous les jours et qu’il va en forêt avec ses amis, il est plus calme, relaxe, heureux. C’est vraiment un beau changement ».

Pour le domaine social, la Figure 5 dévoile deux items s’étant améliorés aux yeux de plus de 70% des parents. Il s’agit de « Il/ elle est conscient·e et sensible au monde qui l’entoure⁹ » (77,6%) et « Il/elle est respectueux·euse envers l’environnement » (74,3%). Les items « Il/elle joue facilement avec les autres » et « Il/elle écoute les

⁹ Ces deux items ont été insérés dans le domaine social puisqu’ils référaient à la relation de l’enfant envers d’autres. Toutefois, en termes de perspectives de recherche, un domaine relatif à la relation de l’enfant envers le monde extérieur, notamment envers le monde naturel, pourrait être ajouté.

adultes et les enfants » sont quant à eux demeurés les mêmes, selon les parents, dans une proportion de 52,6% et 61,8% respectivement.

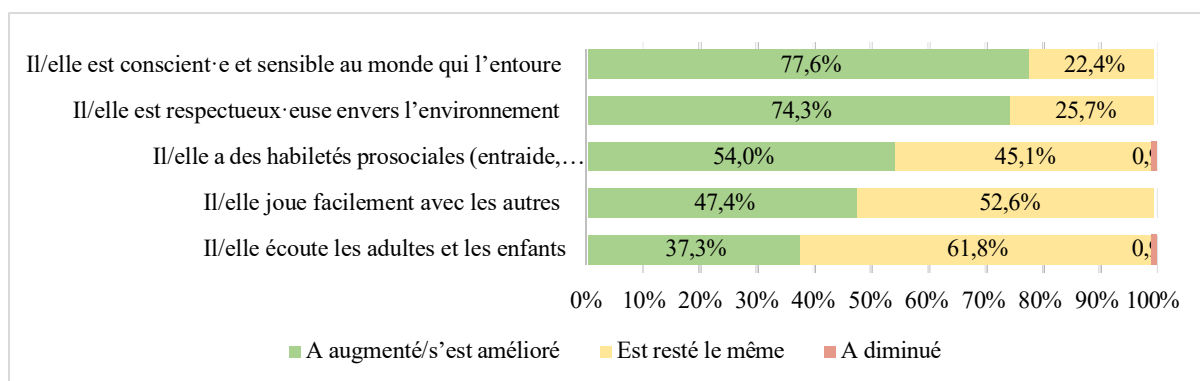


Figure 5. Proportion de parents relative à l'apport de l'ÉPN au développement social de leur enfant

Les résultats qualitatifs montrent également que des parents semblent percevoir un gain, chez leur enfant, concernant la sensibilité à ce qui les entoure, voire un émerveillement pour leur environnement. En effet, à propos de sa fille, un parent écrit : « Elle aime prendre le temps d'écouter les bruits de la nature. Elle s'émerveille beaucoup ». Un autre parent ajoute que son enfant « est plus sensible à tout ».

Aussi, il semble que des parents perçoivent que l'ÉPN permet à leur enfant d'entrer plus facilement en interaction avec les pairs, de socialiser ou de travailler en équipe. Par exemple, un parent écrit : « L'approche avec les autres enfants est plus facile ». Un autre parent mentionne que son enfant est devenu « moins timide ». Des parents écrivent qu'à la maison, leur enfant se montre plus responsable et qu'il veut davantage participer aux tâches domestiques qu'avant. Un parent mentionne : « Elle veut beaucoup nous aider, participer aux tâches ». De même, un parent écrit que son enfant « participe aux tâches extérieures avec motivation et bonheur ».

Concernant le dernier domaine du développement de l'enfant, celui physique et moteur, l'item qui s'est le plus amélioré selon 82,5% des parents est « Il/elle aime relever des défis moteurs, suivi de très près par celui « Il/elle est habile physiquement » (82,2%) (voir Figure 6). En troisième, quatrième et cinquième lieu apparaissent respectivement les items « Il/elle a une bonne motricité globale » (77,8%), « Il/elle est endurant·e et persévérant·e (fait de longs efforts) » (63,3%) et « Il/elle est habile sur le plan de sa dextérité (motricité fine) ». Fait à noter, les items considérés par les parents comme s'étant davantage améliorés relèvent du domaine moteur, tandis que ceux reliés au domaine physique sont surtout demeurés les mêmes.

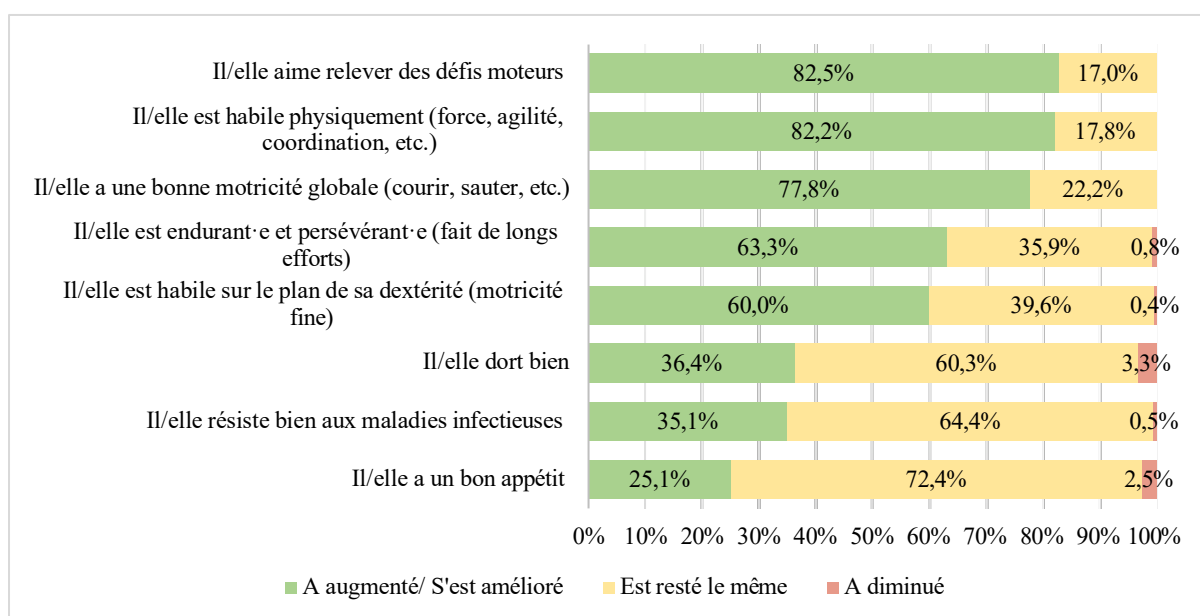


Figure 6. Proportion de parents relative à l'apport de l'ÉPN au développement physique et moteur de leur enfant

Sur le plan qualitatif, des parents perçoivent que leur enfant a développé de l'aisance à jouer ou à se mouvoir dans la neige : « Il s'est beaucoup amélioré à marcher dans la neige et son endurance a augmenté ! ». Un autre parent écrit : « Il est vraiment plus à l'aise à jouer à l'extérieur, particulièrement en hiver, avec tout l'habillement requis et la motricité réduite que cela [occasionne]. ». Sur le plan physique, des parents indiquent tout de même que leur enfant s'endort plus facilement pour la sieste ou pour la nuit, ou que la qualité du sommeil de leur enfant a augmenté. Par exemple, un parent écrit : « [Mon enfant] dort beaucoup mieux le soir venu. »

En somme, en examinant les Figures 2 à 6 qui précèdent, il est possible de dégager les cinq items ayant le plus augmenté chez les enfants selon leurs parents, entre le début et la fin de l'année en EPN. En effet, on retrouve, en ordre décroissant : 1) « Il/elle démontre une attitude de chercheur·se : observe, se pose des questions, fait des raisonnements et des hypothèses » (89,7%), 2) « Il/elle perçoit des changements dans son environnement » (83,6%), 3) « Il/elle aime relever des défis moteurs » (82,5%), 4) « Il/elle est habile physiquement » (82,2%) et 5) « Il/elle a une bonne motricité globale » (77,8%). L'item « il/elle est conscient·e et sensible au monde qui l'entoure » suit de près (77,6%). Fait à relever, les deux premiers items se rapportent au domaine cognitif du développement de l'enfant (en bleu dans la Figure 2), tandis que les trois suivants sont reliés au domaine moteur (en jaune).

4.2. Perception des parents quant aux contraintes rencontrées et aux défis relevés en EPN

En ce qui concerne l'habillement, 44,8% parents affirment n'avoir rencontré aucun défi au cours de l'année en éducation par la nature et 22,4 % disent que l'habillement a constitué un léger défi pour eux (voir Figure 7). Quant à la pression sur l'horaire familial (voir Figure 8), 55,7 % n'ont vécu aucun défi en la matière et 23,2 % ont rencontré de légers défis. Pour ce qui est des craintes en lien avec la sécurité de leur enfant, 72,9% déclarent que cela n'a pas constitué un défi pour eux et 14,2 % que cela a représenté un léger défi (voir Figure 9). Dans le même sens, 78,8% des parents révèlent que les craintes entourant la santé de leur enfant n'ont pas été un défi pour eux en EPN et 9,5% que cela a constitué un léger défi (voir Figure 10).

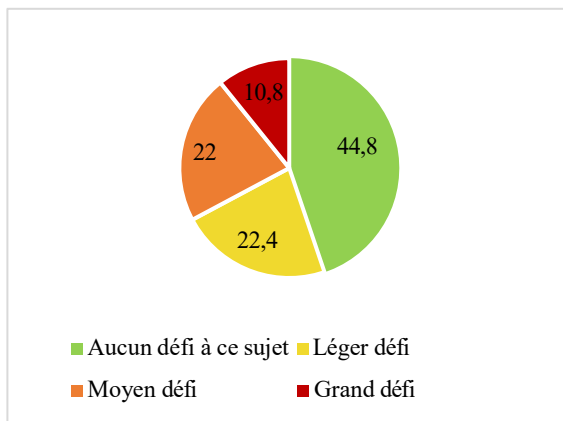


Figure 7. Habillage de l'enfant

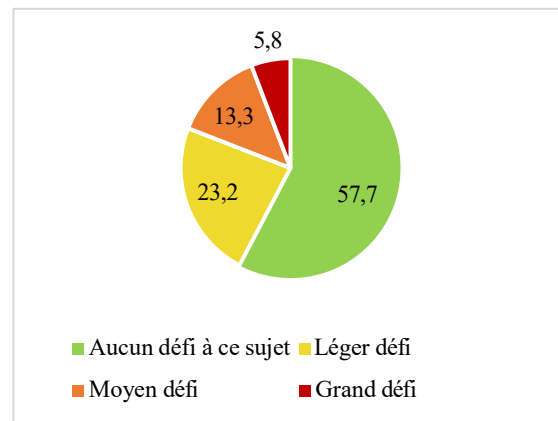


Figure 8. Pression sur l'horaire familial

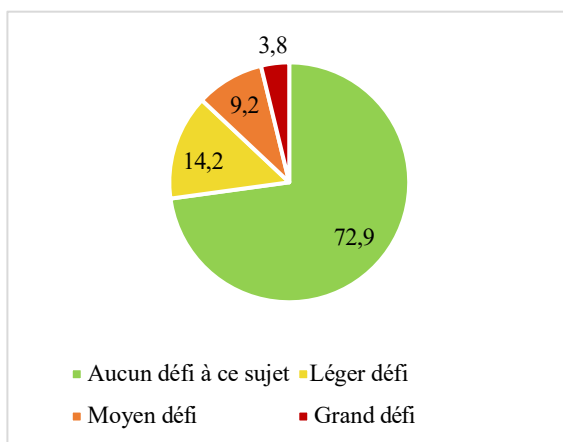


Figure 9. Craintes quant à la sécurité de l'enfant

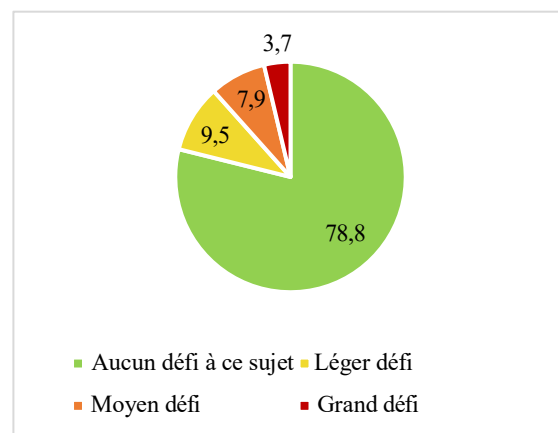


Figure 10. Craintes pour la santé de l'enfant

Certains de ces défis sont explicités dans les commentaires des parents. En effet, il semble que le moment de l'habillage, surtout lors de la période hivernale, et celui de la transition entre le CPE et l'environnement naturel influencent négativement le moral de certains enfants. Par exemple, un parent écrit : « Lors de la période hivernale, mon garçon trouvait cela fatigant de s'habiller, de marcher jusqu'au parc, marcher dans la neige ». Aussi, un parent semble voir que son enfant est fatigué le soir venu et qu'il a alors de la difficulté à contrôler l'expression de ses émotions. Il écrit : « Beaucoup d'énergie est dépensée au CPE, donc les soirs, vu qu'elle est fatiguée, [c'est] plus difficile de gérer les émotions ! ». Par ailleurs, quelques parents soulèvent une inquiétude face aux tiques, qui peuvent transmettre une infection lorsqu'elles piquent la peau, dans le contexte où leur région du Québec est touchée par la présence de ces acariens.

4.3. Perception des parents quant au curriculum émergent privilégié en EPN

En lien avec la question « En milieu naturel, les enfants jouent et explorent librement, tout en étant accompagnés par leur éducatrice·teur. Ce ne sont pas des activités planifiées et dirigées par l'éducatrice·teur. Qu'en pensez-vous? », l'examen de la Figure 11 montre que 64,9% des parents se disent être très en accord. Si l'on ajoute la proportion de parents plutôt en accord (24,9%), le taux grimpe à 89,8% de parents. En fait, seuls 2,4% des parents sont en grand désaccord et 2% en désaccord, les 5,7% restants étant neutres par rapport à cette question.

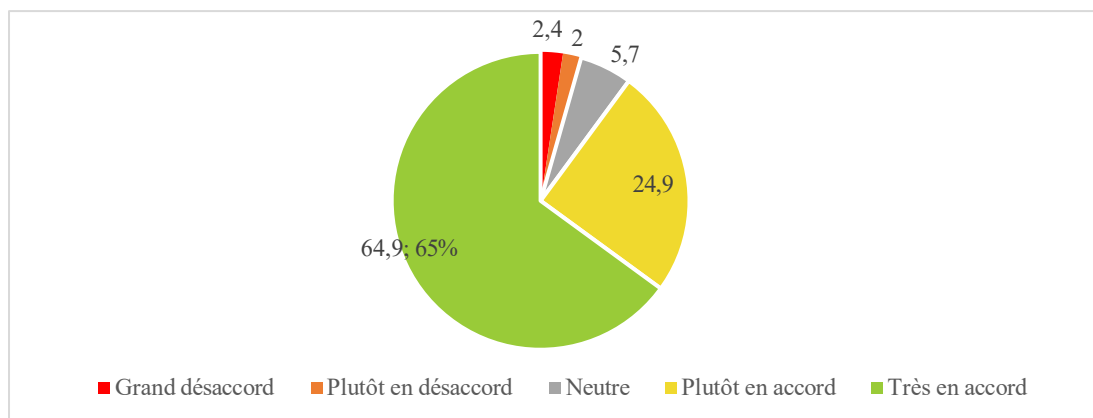


Figure 11. Pourcentage d'accord des parents quant au curriculum émergent préconisé

5. Discussion

Cet article visait à étudier les perceptions des parents quant à l'expérience vécue par leur enfant au terme d'une année de fréquentation d'un service éducatif à la petite enfance œuvrant en EPN. Les données recueillies auprès des parents apportent un éclairage à cet égard, tant sur le plan de la contribution de l'ÉPN au développement global de leur enfant que sur celui des défis et contraintes de cette approche, ainsi que du curriculum émergent préconisé. Les résultats font d'abord ressortir des perceptions positives des parents quant à l'apport de l'ÉPN aux différents domaines du développement global de leur enfant. Parmi ces derniers, ce sont les domaines langagier et cognitif qui ressortent davantage, suivis des domaines affectif et social, et finalement, celui physique et moteur. Néanmoins, si l'on scinde le domaine physique et moteur en deux, alors le domaine moteur ressort comme s'étant le plus amélioré de tous les domaines selon les parents.

Plus spécifiquement, deux des cinq items identifiés par les parents comme ayant le plus bénéficié de l'ÉPN se réfèrent à l'attitude de chercheur·se adoptée par leur enfant, comme le fait d'observer, se poser des questions, faire des raisonnements et formuler des hypothèses, ainsi qu'à son acuité perceptive, soit de percevoir et voir des changements dans son environnement. Rappelons que 89,7% des parents déclarent que l'attitude de chercheur·se s'est bonifiée après une année en EPN et 83,6% disent que leur enfant perçoit davantage de changements dans son environnement. Ces constats relatifs au domaine cognitif étonnent, puisqu'il était attendu que des énoncés du domaine moteur, plus facilement observables par les parents, ressortent davantage de leur perception. D'ailleurs, les trois autres items sur cinq s'étant les plus améliorés grâce à l'ÉPN selon les parents ont trait au domaine moteur. Ainsi, un peu plus de huit parents sur dix (82,5%) déclarent que leur enfant aime davantage relever des défis moteurs et qu'il ou elle est plus habile physiquement (82,2%) qu'avant son expérimentation de l'ÉPN. Enfin, 77,8% des parents disent que leur enfant détient une meilleure motricité globale grâce à l'ÉPN.

Il faut dire que le domaine moteur est souvent et communément évoqué lorsqu'il s'agit de l'apport de l'ÉPN au développement global de l'enfant. Pourtant, des études attestent de sa contribution à tous les domaines de développement (p. ex. Agostini et al., 2018; Bjorgen, 2015; Bouchard & Leboeuf, 2020; Canning, 2013; Coe, 2017; Haywood-Bird, 2018; Hill, 2018; Johnstone et al., 2022a, b; McClain & Vandermaas-Peeler, 2016; Ulset et al., 2017), notamment celui cognitif (McCree et al., 2018; Wojciechowski & Ernst, 2018; Yildirim & Özyilmaz Akamca, 2017). À titre d'exemple, lorsqu'un enfant souhaite se déplacer sur un rocher, il doit user de sa motricité globale certes, mais également de sa capacité à anticiper les distances, à estimer le niveau d'adhérence d'une roche en fonction de sa texture et de sa pente, à choisir ou poser son pied pour éviter de glisser, etc. Il doit aussi sonder son propre état émotionnel et son degré de confiance en lui-même face au défi avant de décider s'il et comment il va le relever. La prise de risques acceptables, dans une perspective de sécurité bien dosée (Brussoni et al., 2015; Dugas & Point, 2012; Table sur le mode de vie physiquement actif [TMVPA], 2022), constitue ainsi un bon exemple de la contribution de l'ÉPN au développement global de l'enfant (Leboeuf et Pronovost, 2020).

En outre, il est possible que certains des aspects (items) du développement global ne soient pas ressortis de façon saillante, puisque leur identification repose sur la capacité des parents à les déceler, les comprendre et les observer chez leur enfant, notamment en ÉPN. N'étant pas dans le milieu éducatif, les parents n'ont pu témoigner des habiletés prosociales qui se manifestent notamment dans les interactions de l'enfant avec ses pairs, foisonnantes en ÉPN. Or, cela exige aussi que les parents détiennent des connaissances en matière de développement de l'enfant, ce qui leur permet de repérer les changements survenant sur ce plan (Benasich & Brooks-Gunn, 1996; Sanders & Morawska, 2014).

La perception des gains développementaux par les parents peut également s'avérer différente de celle des éducateurs·rices. En effet, des travaux antérieurs ont démontré que les perceptions parentales et professionnelles ne convergent pas toujours (Cheng et al., 2022). Le fait de détenir des connaissances sur le développement des enfants permet d'ailleurs à l'éducateur·trice de déceler des changements sur ce plan, autrement difficilement perceptibles sans l'apport d'évaluations formelles axées sur les savoirs (Benasich et Brooks-Gunn, 1996; Sanders et Morawska, 2014). Cela est d'autant plus marqué lorsque les apprentissages sont enchâssés à l'intérieur de jeux de faire semblant amorcés et dirigés par l'enfant, comme c'est le cas en ÉPN, et non dans une situation planifiée et dirigée par l'adulte. S'agissant spécifiquement de la perception des parents à propos du développement de leur enfant, il est possible qu'elle soit teintée par leurs croyances, leurs valeurs ou leurs intuitions, plutôt que par des connaissances en matière de développement de l'enfant. Une étude sur la comparaison des perceptions parentales et celles d'éducateurs·trices envers la contribution de l'ÉPN au développement global des enfants constitue donc une avenue de recherche à explorer.

Le fait de détenir des connaissances sur le développement des enfants permet d'ailleurs à l'éducateur·trice de déceler des changements sur ce plan, autrement difficilement perceptibles sans l'apport d'évaluations formelles axées sur les savoirs (Benasich et Brooks-Gunn, 1996; Sanders & Morawska, 2014). Cela est d'autant plus marqué lorsque les apprentissages sont enchâssés à l'intérieur de jeux de faire semblant amorcés et dirigés par l'enfant, comme c'est le cas en ÉPN, et non dans une situation planifiée et dirigée par l'adulte.

Quant à savoir comment les parents perçoivent les défis et les contraintes vécus autour de l'expérimentation de l'ÉPN par leur enfant, les résultats surprennent. Contrairement à ce qui était attendu, il ressort qu'un nombre important de parents perçoivent peu ou pas de contraintes ou de défis relatifs à l'expérimentation de l'ÉPN par leur enfant (au cours de l'année précédente). Cet état de fait est d'autant plus étonnant pour ce qui est des enjeux de santé et de sécurité. Selon certains travaux antérieurs et des appréhensions des milieux éducatifs recueillies de manière anecdotique auprès d'éducateurs·trices et de gestionnaires n'œuvrant pas nécessairement en ÉPN (Cheng et al., 2022; Jolleyman et al., 2019; Parsons & Traunter, 2020;), il était attendu que les parents expriment des réticences et inquiétudes sur les plans de la santé et de la sécurité, ainsi que sur les aspects organisationnels. Comme en témoignent nos résultats ainsi que les commentaires qui les accompagnent, au terme d'une année d'expérimentation en ÉPN, les parents semblent être rassurés quant aux risques de blessure ou de maladie liés à la fréquentation régulière de milieux naturels non aménagés.

En ÉPN, rappelons qu'un des principes vise à établir une dynamique partenariale avec les parents, dans laquelle leur pouvoir d'agir est soutenu. D'ailleurs, le succès de l'implantation de l'ÉPN dans un milieu est attribuable à de nombreux facteurs, dont la communication avec les parents (Parsons & Traunter, 2020).

En effet, non seulement la communication entre le service éducatif et les parents permet à ces derniers de mieux comprendre les bienfaits potentiels de cette approche pour leur enfant et de susciter leur adhésion au projet, mais elle vient aussi renouveler la valeur que ces deux acteurs accordent au temps passé à l'extérieur (Jayasuriya et al., 2016 cités par Parsons & Traunter, 2020). De plus, O'Brien et Murray (2007) ont démontré que la communication avec les parents et l'invitation à venir passer une journée en forêt avec le groupe permettent d'atténuer leurs inquiétudes face à la prise de risques en nature, les sorties temps, mauvais temps et les apprentissages possibles en contexte d'ÉPN.

D'ailleurs, des analyses réalisées a posteriori indiquent que des parents ont déclaré avoir relevé les défis rencontrés au cours de l'année grâce au partenariat avec le personnel du service de garde éducatif à l'enfance. Par exemple, un parent écrit : « Le CPE a invité les parents à ses activités dans la nature et la conseillère pédagogique prenait le temps de bien nous expliquer l'approche ». Un autre parent ajoute : « Les photos que l'on reçoit de leur journée passée dans la nature et pouvoir s'assurer que, finalement, ils n'ont pas froid, mais au contraire, que les enfants s'amuse ».

Des parents semblent attribuer leur tolérance envers les défis et les craintes relevés à leur confiance envers le personnel éducateur ou à leur croyance envers les bienfaits de l'éducation par la nature pour leur enfant. Par exemple, un parent écrit qu'il a une : « motivation intrinsèque envers l'approche ». Il ajoute : « que c'est ce que l'on veut pour nos enfants, donc que ces efforts en valent la peine ».

Enfin, pour ce qui est de la perception des parents à l'égard de l'adoption d'un curriculum émergent, il est intéressant de constater qu'au terme d'au moins une année d'expérimentation de l'ÉPN par leur enfant, la grande majorité des parents sont d'accord ou fortement en accord avec le fait qu'une telle approche pédagogique soit privilégiée, soit les explorations et le jeu initiés par l'enfant et soutenus par l'adulte. Ce résultat ajoute des éléments de compréhension à la question des attentes parentales envers le soutien au développement global de leur enfant. Comme mentionné précédemment, les recherches antérieures ne convergent pas sur ce point, certaines rapportant le fait que les parents attribuent plus de valeur aux contextes conventionnels d'apprentissage et expriment des appréhensions envers les curriculums émergents (Parsons & Traunter, 2020), alors que d'autres évoquent leur complète adhésion à une approche pédagogique centrée sur le jeu libre accompagné (Kahrman-Pamuk, 2020), telle que mise de l'avant en ÉPN. Notamment, les parents sont nombreux à reconnaître que l'ÉPN permettrait à leur enfant de développer sa capacité de résolution de problèmes et une meilleure auto-régulation, deux indicateurs fortement liés à la réussite éducative à court et à long terme (Sobel, 2014).

5.1. Limites de l'étude

Une des limites de cette étude tient au fait que les CPE participants faisaient partie d'un groupe expérimentant l'ÉPN et étaient sélectionnés par l'organisme partenaire sur la base de leur motivation à s'engager dans la démarche. On peut ainsi penser que ce sont des CPE qui se distinguent de l'ensemble des CPE du réseau québécois, et que leur engagement envers l'ÉPN ait pu influencer les perceptions des parents qui les fréquentent. Une autre limite concerne le manque d'informations relatives au statut socioéconomique des parents. Dans notre échantillon, l'information est disponible pour seulement 48 des 245 parents (1,6%). Or, 64,6% de ces parents ont un revenu familial de 100 000\$ et plus. De fait, l'essentiel des études répertoriées porte sur le déploiement de l'ÉPN dans des contextes socialement favorisés (p. ex., Kahrman-Pamuk, 2020), donc auprès de parents qui sont en bonne partie déjà sensibles aux bienfaits de l'approche pour leur enfant. De l'aveu d'auteurs cités dans cet article, il s'agit d'un biais important auquel ils ne sont pas parvenus à faire face et qu'il importe de contourner dans des travaux futurs. Dans le cadre de notre étude, précisons qu'avec la pénurie de places observée depuis quelques années au Québec, on peut difficilement affirmer que les parents aient choisi leur service de garde éducatif en fonction de son programme éducatif, voire l'ÉPN. Pour la majorité des parents, l'implantation de l'ÉPN dans le SGÉ fréquenté par leur enfant était ultérieure au début de sa fréquentation.

En outre, les données n'ont été recueillies qu'auprès des parents qui maîtrisaient suffisamment le français afin de répondre au questionnaire et qu'à un seul temps de mesure (à la fin de l'année en ÉPN). En termes de perspectives de recherche, il s'avèrerait intéressant d'étudier comment la perception des parents évolue entre les mois de septembre et de juin, afin de comprendre si elle est liée aux expériences vécues par les parents et leur enfant au cours de l'année, ainsi qu'aux stratégies de communication bidirectionnelle privilégiées par le milieu éducatif, tel qu'on pourrait anticiper à partir des travaux sur la relation parent-milieu éducatif (Leboeuf, Bouchard & Cantin, 2017), ou si elle est plutôt attribuable à une propension initiale à privilégier une telle approche pédagogique. Il serait également pertinent de traduire le questionnaire en différentes langues, de manière à assurer la représentativité des parents au Québec.

Les niveaux insatisfaisants de cohérence interne de plusieurs domaines de développement de l'enfant dans la première partie du questionnaire constituent une autre limite. Rappelons toutefois qu'à l'exception de la Figure 1, aucun autre résultat n'a été présenté en fonction du score total associé à chacun de ces domaines. En effet, des analyses par items ont plutôt été privilégiées, ces items ayant par ailleurs été rassemblés par domaine (regroupements théoriques) afin d'en faciliter l'interprétation. Précisons que ni Knight (2013), ni Volpe et al. (2019) n'ont rapporté de niveaux de cohérence interne dans leurs études.

Une dernière limite concerne la plus grande proportion d'enfants âgés de 4-5 ans comparativement aux autres tranches d'âge. Cela reflétait néanmoins la réalité du milieu, à savoir que c'étaient davantage les enfants plus vieux qui expérimentaient l'EPN dans leur service de garde éducatif au moment de l'étude. D'autres analyses pourraient éventuellement être effectuées en tenant compte de l'âge des enfants.

En somme, cet article met en exergue les perceptions positives des parents relatives à la contribution de l'EPN au développement global de leur enfant, aux défis et contraintes liés à son expérimentation, de même qu'en ce qui a trait au curriculum émergent qui y est préconisé. Il est souhaité que les résultats de cet article permettent de brosser un premier portrait des perceptions parentales en regard de l'EPN au Québec.

6. Remerciements

Les auteurs·trices tiennent à remercier le ministère de l'Économie et de l'Innovation sociale du Québec pour le financement de cette étude, ainsi que les CPE et les parents qui y ont généreusement offert de leur temps en y participant.

7. Références bibliographiques

- Agostini, F., Minelli, M. & Mandolesi, R. (2018). Outdoor Education in Italian Kindergartens: How Teachers Perceive Child Developmental Trajectories. *Frontiers in Psychology*, 9 (1911). DOI: 10.3389/fpsyg.2018.01911.
- Benasich, A. A. & Brooks-Gunn, J. (1996). Maternal attitudes and knowledge of child-rearing: Associations with family and child outcomes. *Child Development*, 67(3), 1186–1205. <https://doi.org/10.2307/1131887>
- Bjørgen, K. (2015). Children's Well-being and Involvement in Physically Active Outdoors Play in a Norwegian Kindergarten: Playful Sharing of Physical Experiences. *Child Care in Practice*, 21, 1-19. 10.1080/13575279.2015.1051512.
- Bouchard, C. & Leboeuf, M. (2020). Cherche et prouve! Regard scientifique posé sur les pratiques de l'adulte en contexte d'éducation par la nature. *Revue préscolaire*, 58(4), 23-26.
- Bouchard, C. (2019). *Introduction*. Dans Bouchard (Dir.). Le développement global de l'enfant de 0 à 6 ans en contextes éducatifs (2^e éd., 1-5). Presses de l'Université du Québec.
- Bouchard, C. (2022). *Introduction*. Dans Bouchard (Dir.). Le développement global de l'enfant de 6 à 12 ans en contextes éducatifs (2^e éd., 1-5). Presses de l'Université du Québec.
- Bouchard, C. et Leboeuf, M. (2020). Jeter un pavé dans la mare ! Le développement global des jeunes enfants en contexte d'éducation par la nature. *Revue préscolaire*, 58(4), 23-26. <https://aepqkiosk.milibris.com/revue-prescolaire/revue-prescolaire/n584-2020>
- Bouchard, C., Parent, A.-S., Leboeuf, M., Couttet, J. & McKinnon-Côté, É. (prépublication en ligne, 2024). L'éducation par la nature. Un rempart de la qualité des interactions en centre de la petite enfance en temps de pandémie. *Revue McGill des sciences de l'éducation*.
- Bradley, K. & Male, D. (2017). 'Forest School is muddy and I like it': Perspectives of young children with autism spectrum disorders, their parents and educational professionals. *Educational and Child Psychology*, 34(2), 80- 96.
- Brussoni, M., Gibbons, R., Gray, C., Ishikawa, T., Sandseter, E., Bienenstock, A., Chabot, G., Fuselli, P., Herrington, S., Janssen, I. & Pickett, W. (2015). What is the relationship between risky outdoor play and health in children? A systematic review. *International journal of environmental research and public health*, 12(6), 6423-545.
- Canning, N. (2013). "Where's the bear? Over there!" – creative thinking and imagination in den making. *Early Child Development and Care*, 183(8), 1042-1053. <https://doi.org/10.1080/03004430.2013.772989>.
- Carrus, G., Pirchio, S., Passiatore, Y., Mastandrea, S., Scopelliti, M. & Bartoli, G. (2012). Contact with Nature and Children's Wellbeing in Educational Settings. *Journal of Social Sciences*, 8(3), 304-309.
- Cheng, T., Brussoni, M., Han, C., Munday, F. et Zeni, M. (2022). Perceived challenges of early childhood educators in promoting unstructured outdoor play: an ecological systems perspective. *Early Years*, 1-17. DOI: 10.1080/09575146.2022.2034140.
- Cincera, J., Kroufek, R., Simonova, P., Broukalova, L., Broukal V. & Skalík, J. (2015). Eco-School in kindergartens: the effects, interpretation, and implementation of a pilot program. *Environmental Education Research*, 23(7), 919-936, DOI: 10.1080/13504622.2015.1076768

- Coe, H. A. (2017). Embracing risk in the Canadian woodlands: Four children's risky play and risk-taking experiences in a Canadian Forest Kindergarten. *Journal of Early Childhood Research*, 15(4), 374-388. <https://doi.org/10.1177/1476718X15614042>.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3^e éd.). Sage Publications.
- Dugas, C. & Point, M. (2012). *Portrait du développement moteur et de l'activité physique au Québec chez les enfants de 0 à 9 ans*. Rapport de l'Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada.
- Haywood-Bird, E. (2017). Playing with power: an outdoor classroom exploration. *Early Child Development and Care*, 187, 5-6, 1015-1027, DOI: 10.1080/03004430.2016.1223070.
- Hill, V. (2018). Learning in nature: Leadership opportunities in an Education Outside the Classroom programme in a New Zealand early childhood centre. *Journal of Educational Leadership, Policy and Practice*, 33(1), 32-45.
- Jayasuriya, A., Williams, M., Edwards, T. & Tandon, P. (2016) Parents' Perceptions of Preschool Activities: Exploring Outdoor Play. *Early Education and Development*, 1-14.
- Jelleyman C., McPhee J., Brussoni M., Bundy A. & Duncan S. (2019). A Cross-Sectional Description of Parental Perceptions and Practices Related to Risky Play and Independent Mobility in Children: The New Zealand State of Play Survey. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(2), 262. doi: 10.3390/ijerph16020262. PMID: 30658496; PMCID: PMC6352286.
- Johnstone, A., Martin, A., Cordovil, R., Fjørtoft, I., Iivonen, S., Jidovtseff, B., Lopes, F., Reilly, J. J., Thomson, H., Wells, V. & McCrorie, P. (2022a). Nature-Based Early Childhood Education and Children's Social, Emotional and Cognitive Development: A Mixed-Methods Systematic Review. *International journal of environmental research and public health*, 19(10), 5967.
- Johnstone, A., McCorie, P., Cordovil, R., Fjørtoft, I., Iivonen, S., Jidovtseff, B., Lopes, F., Reilly, J. J., Thomson, H., Wells, V. & Martin, A. (2022b). Nature-Based Early Childhood Education and Children's Physical Activity, Sedentary Behavior, Motor Competence, and Other Physical Health Outcomes: A Mixed-Methods Systematic Review. *Journal of Physical Activity and Health*, 19, 456-472. <https://doi.org/10.1123/jpah.2021-0760>
- Kahriman-Pamuk, D. (2020). An Exploration of Parents' Perceptions Concerning the Forest Preschool. *International Electronic Journal of Environmental Education*, 10, 237-250.
- Knight, S. (2013). *Forest school and outdoor learning in the early years* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Kuo, M., Barnes, M. & Jordan, C. (2019). Do experiences with nature promote learning? Converging Evidence of a Cause-and-Effect Relationship. *Frontiers in psychology*, 10, 305. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00305>
- Lafontaine, A. (2020). *Freins et leviers au développement de l'éducation par la nature au niveau préscolaire au Québec et comparaison avec les Forest Schools au Royaume-Uni* [essai de maîtrise, Université de Sherbrooke]. Savoirs UdeS : dépôt institutionnel. https://savoirs.usherbrooke.ca/bitstream/handle/11143/17221/Lafontaine_Ariane_MEnv_2020.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Leboeuf, M. & Pronovost, J. (2020). *Alex – Cadre de référence L'éducation par la nature en service de garde éducatif à l'enfance*. https://www.aqcpe.com/wp-content/uploads/2021/02/alex-cadre-de-referance_lenp-en-sge_2020_VF.pdf.
- Leboeuf, M., Bouchard, C. & Cantin, G. (2017). Regards croisés sur les pratiques de communication parent-éducatrice en centre de la petite enfance au Québec. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 2, 19-40.
- MacQuarrie, S., Nugent, C. & Warden, C. (2013). Learning with nature and learning from others: nature as setting and resource for early childhood education. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 15(1), 1-23, DOI: 10.1080/14729679.2013.841095
- McClain, C. & Vandermaas-Peeler, M. (2016). Outdoor Explorations with Preschoolers: An Observational Study of Young Children's Developing Relationship with the Natural World. *International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 4(1), 37-53.
- McCree, M., Cutting, R. & Sherwin, D. (2018). The hare and the tortoise go to forest school: taking the scenic route to academic attainment via emotional wellbeing outdoors. *Early Child Dev. Care* 188, 980-996. doi: 10.1080/03004430.2018.1446430
- Ministère de la Famille (2018). *Les services de garde éducatifs à l'enfance du Québec : des règles du jeu claires*. <https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/regles-jeu-claires-legal.pdf>
- Ministère de la Famille (2019). *Accueillir la petite enfance : programme éducatif pour les services de garde du Québec*. https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/programme_educatif.pdf
- Morse, J. M. (1991). Approaches to Qualitative & Quantitative Methodological Triangulation. *Nursing Research*, 40, 120-123. <https://doi.org/10.1097/00006199-199103000-00014>.
- O'Brien, L. & Murray, R. (2007). Forest School and its impacts on young children: Case studies in Britain. *Urban Forestry & Urban Greening*, 6(4), 249-265.

- Parsons, K. J. & Traunter, J. (2020). Muddy knees and muddy needs: parents perceptions of outdoor learning. *Children's Geographies*, 18(6), 699–711.
- Sanders, M.R. & Morawska, A. (2014). *Peut-on améliorer les résultats des enfants en modifiant les connaissances des parents, leurs attentes dysfonctionnelles et la régulation de leurs émotions?* Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants. <https://www.enfant-encyclopedie.com/pdf/expert/habiletés-parentales/selon-experts/peut-ameliorer-les-resultats-des-enfants-en-modifiant-les>.
- Sobel, D. (2014). Learning to Walk between the Raindrops: The Value of Nature Preschools and Forest Kindergartens. *Children, Youth and Environments*, 24(2), 228–238. <https://doi.org/10.7721/chilyoutenvi.24.2.0228>
- Stordal, G., Follo, G. & Pareliussen, I. (2015). Betwixt the wild, unknown and the safe: play and the affordance of nature within an early childhood education and care institution in Norway. *International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 3(1), 28-37.
- Table sur le mode de vie physiquement actif. (2022). *La sécurité bien dosée, une question d'équilibre !* <https://tmvpa.com/publication/securite-bien-dosee>.
- Ulset, V., Vitaro, F., Brendgren, M., Bekkus, M. & Borge, A. I. H. (2017). Time spent outdoors during preschool: links with children's cognitive and behavioral development. *Journal of Environmental Psychology*, 52, 69–80. doi: 10.1016/j.jenvp.2017.05.007.
- Volpe, M., Derr, V. et Kim, S. (2019). “And it made me feel good inside”: Initial Evidence and Future Methods for Evaluating Nature School Effectiveness. *Children, Youth and Environments*, 29(2), 5-27.
- Wojcichowski, M. & Ernst, J. (2018). Creative by Nature: Investigating the Impact of Nature Preschools on Young Children's Creative Thinking. *International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 6(1), 3-20.
- Yıldırım, G., et Akamca, G. Ö. (2017). The effect of outdoor learning activities on the development of preschool children. *South African journal of education*, 37(2).
- Zamani, Z. (2016). Young children's preferences: What stimulates children's cognitive play in outdoor preschools? *Journal of Early Childhood Research*, 15(3), 256–274. <https://doi.org/10.1177/1476718X15616831>.

Connaissances des enseignants quant au développement langagier des enfants de 4 ans

Lauren Houben*, Caroline Bouchard & Christelle Maillart***

** Université de Liège
Research Unit for a life-course perspective on health & education
38 Rue de l'Aunaie – B38b
4000 Liège
Belgique
lauren.houben@uliege.be et christelle.maillart@uliege.be*

*** Université Laval
FSÉ Département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage
Pavillon des Sciences de l'éducation, local 1156
2320, rue des Bibliothèques
Québec (Québec) G1V 0A6
Caroline.Bouchard@fse.ulaval.ca*

RÉSUMÉ. Cet article vise à dresser un état des lieux des connaissances des enseignants de 2^e maternelle quant au langage oral des enfants de 4 ans et à documenter leur posture réflexive quant à l'exactitude de celles-ci. Identifier ces besoins de connaissances sur le langage oral est une étape préalable nécessaire à la mise en place de tout dispositif de développement professionnel soucieux de proposer un contenu en cohérence avec les besoins des participants. À cette fin, une enquête par questionnaire a été menée auprès de 83 enseignants provenant d'écoles belges francophones. Les résultats encouragent à proposer un contenu ciblé sur les différents domaines langagiers, et en particulier, sur le domaine lexical. Cette étude souligne également l'importance de soutenir une posture réflexive de la part des enseignants quant aux connaissances acquises sur le développement langagier.

MOTS-CLÉS : développement langagier, enseignants préscolaires, connaissances

1. Introduction

Depuis plusieurs années, les travaux de recherche insistent sur l'importance du développement langagier dans les premières années de vie de l'enfant (Reilly & Downer, 2019 ; Suggate et al., 2018). Le niveau langagier est un des prédicteurs de la réussite éducative de l'enfant (Dickinson & Porche, 2011). Par exemple, le niveau de vocabulaire d'un enfant de 4 ans prédit ses compétences en lecture en 1^{re} année primaire (Scarborough, 2001). En Belgique francophone, la plupart des enfants fréquentent quotidiennement l'école dès l'âge de 3 ans. Elle représente un endroit propice au soutien du développement langagier via les interactions langagières de qualité avec l'enseignant. La complexité syntaxique des énoncés des enseignants est d'ailleurs positivement liée au niveau de vocabulaire des enfants (Farrow et al., 2020), ce qui reflète l'influence du langage des enseignants sur leur développement langagier.

En proposant des interactions quotidiennes de qualité, l'enseignant peut donc jouer un rôle de soutien au développement langagier des enfants, notamment pour ceux arrivant en maternelle avec des compétences langagières plus faibles que leurs pairs. Toutefois, dans les faits, les pratiques de soutien langagier tendent à être peu utilisées en maternelle de manière générale (Slot, 2018) et le sont encore moins auprès des enfants au développement langagier plus faible (Barnes et al., 2017), qui nécessitent pourtant le plus de soutien. Cette utilisation peu fréquente des pratiques soutenant le développement langagier pourrait résulter d'un manque de connaissances à ce sujet, mais également d'un manque de connaissances sur le niveau langagier attendu des enfants de leur classe. Or, il est nécessaire que les personnes enseignantes en maternelle détiennent des connaissances actualisées sur le niveau langagier et les pratiques soutenant afin de soutenir le langage oral des enfants de leur classe (Cash et al., 2015 ; Hindman & Wasik, 2008 ; Piasta et al., 2020). Par exemple, si les enseignants de maternelle ne possèdent pas de repères développementaux concrets sur la maîtrise des sons de la parole à 4 ans, et sur la façon dont l'enfant améliore progressivement son intelligibilité, ils pourraient être amenés à sur- ou sous-estimer le développement phonologique des enfants de leur classe et ne pourront pas leur proposer le soutien le plus adapté aux réalisations observées. De même, s'ils possèdent des connaissances sur ce qui peut être attendu, mais des connaissances moins développées quant à la manière de soutenir ce développement phonologique, il leur sera également difficile de mobiliser les meilleures pratiques à ce niveau. C'est pourquoi, détenir des connaissances conceptuelles qui sous-tendent les pratiques rend les enseignants plus compétents (Hindman & Wasik, 2008). L'augmentation des connaissances sur le langage permet ainsi l'amélioration des pratiques (Hu et al., 2018; Schachter, 2017).

D'ailleurs, les connaissances des enseignants sur le langage sont positivement associées à une amélioration des compétences lexicales expressives des enfants (Cash et al., 2015). Acquérir une base solide de connaissances sur le langage s'avère être une étape importante dans la mise en place de pratiques soutenant dans les classes préscolaires. Certains auteurs ont donc évalué les connaissances des personnes enseignantes sur le langage oral. Dans leur étude, Hindman et Wasik (2008) démontrent que les personnes enseignantes avaient tendance à ne pas connaître les dernières avancées de la recherche scientifique en langage oral. Les auteures concluent qu'il serait nécessaire de renforcer leurs connaissances théoriques à ce sujet. Ces différentes études mettent en évidence que les connaissances à propos du langage oral pourraient être augmentées chez les personnes travaillant dans le secteur de la petite enfance.

Si la simple augmentation des connaissances ne permet pas un changement pérenne dans les pratiques des enseignantes préscolaires (Borko, 2004; Garet et al., 2001; Neuman & Wright, 2010), Hamre et al. (2012) placent les connaissances au centre du processus du changement de pratique. Leur modèle théorique confère un rôle de médiateur à l'amélioration des connaissances sur le changement de pratiques enseignantes. La recherche action menée par Quigley et Smith (2022) soutient également l'importance des connaissances théoriques dans l'amélioration des pratiques. Selon ces auteurs, pour assurer une certaine efficacité, un des enjeux des dispositifs de développement professionnel se situe dans l'équilibre à trouver entre connaissances théoriques (*propositional knowing*, c'est-à-dire, les théories et affirmations empiriques provenant de la recherche scientifique) et connaissances pratiques (*practical knowing*, c'est-à-dire les compétences, les comportements observables). Un type de connaissance ne peut, à lui seul, permettre un changement de pratiques. Effectivement, les dispositifs de développement professionnel visant uniquement l'augmentation des connaissances théoriques ont très peu d'effets sur les pratiques enseignantes en classe (Markussen-Brown et al., 2017). De même, accorder uniquement de l'importance aux connaissances pratiques réduirait les pratiques enseignantes aux préférences personnelles des professionnels sans tenir compte des pratiques révélées efficaces par des études empiriques (Quigley & Smith, 2022). Dès lors, l'une ne peut dominer l'autre, elles doivent s'accorder et l'une et l'autre doivent être aussi documentées.

Par ailleurs, toutes les connaissances ne se valent pas et ne sont pas systématiquement profitables aux pratiques. Il faut différencier les connaissances utilisables, inutilisables, et celles qualifiées de dangereuses (Leclercq, 2009). Les connaissances sont utilisables dans les pratiques quand elles sont correctes et que l'individu est sûr de leur exactitude. Elles sont jugées comme étant inutilisables quand l'individu n'est pas suffisamment sûr de leur véracité et ne peuvent constituer une base solide aux pratiques. Cependant, ces dernières peuvent toutefois être initiatrices de changement dans les pratiques. C'est en doutant de ses connaissances que l'individu va chercher à les vérifier, et in fine, à les actualiser. Cela permet d'adopter une posture métacognitive (McMillan & Hearn, 2008), et permet ainsi d'amener une certaine réflexion sur ses connaissances. Enfin, les connaissances peuvent être dangereuses quand l'individu est convaincu de l'exactitude d'une connaissance incorrecte. Les pratiques peuvent alors être fondées sur des connaissances erronées (Leclercq, 2009), et, par conséquent, dans notre contexte scolaire, risquent d'être peu porteuses pour le développement de l'enfant. Dès lors, évaluer cette capacité à douter de certaines connaissances d'une part, et déterminer, d'autre part, celles qualifiées de dangereuses pour les pratiques s'avère extrêmement important pour la qualité des pratiques proposées dans les classes préscolaires.

En résumé, étant donné l'importance du langage oral dans les premières années de vie de l'enfant et la place privilégiée des enseignants pour le soutenir, via des pratiques appropriées, il est nécessaire de réfléchir à la meilleure façon d'accompagner les enseignants préscolaires dans cette mission. La réussite de tout dispositif visant le soutien au développement langagier des enfants par les enseignants nécessite de prendre en compte les connaissances des enseignants à propos du niveau langagier attendu et des pratiques pouvant être mises en place pour le soutenir. Pouvoir douter de ses connaissances peut initier une certaine réflexion sur celles-ci provoquant parfois une actualisation de celles-ci et, en conséquence, influencer positivement certaines pratiques. Ainsi, les connaissances, mais également le degré de certitude des enseignants par rapport à celles-ci sont deux prérequis essentiels à la qualité des pratiques de soutien déployées dans leurs classes.

2. Objectifs et hypothèses

Cet article a pour objectif de réaliser un état des lieux 1) des connaissances des enseignants de maternelle quant au niveau langagier attendu pour des enfants de 4 ans et 2) des stratégies qui permettent de soutenir les différents domaines du langage oral. Il vise également à évaluer le niveau certitude des enseignants face à leurs connaissances.

Des études récentes ayant observé la qualité des interactions dans des classes de maternelle à l'internationale, mais également en Belgique francophone, révèlent que le soutien à l'apprentissage, dont le soutien au langage fait partie, est de qualité faible (Houben et al., 2022 ; Leroy et al., 2017 ; Slot, 2018). Cela signifie qu'actuellement le recours aux pratiques soutenant le langage, telles qu'entre autres, l'utilisation d'un vocabulaire soutenu, le modelage langagier, la formulation de questions ouvertes, est peu présent en maternelle. L'utilisation peu fréquente de ces pratiques soutenant le langage pourrait notamment témoigner d'un manque de connaissances quant au niveau langagier attendu ou aux pratiques soutenant le langage à mobiliser. Sur la base de ces données, nous émettons l'hypothèse que les connaissances sur le niveau langagier attendu à 4 ans et sur les pratiques permettant de le soutenir sont peu développées. De même, il est également possible qu'une posture moins réflexive sur leurs connaissances serait en partie la raison d'un manque de leur actualisation.

3. Méthodologie

3.1. *Participants*

Les participants sont issus d'un échantillon d'une recherche visant à décrire la qualité des interactions dans les classes de 2^e maternelle (Houben et al., 2022). Cet échantillon était composé de 92 enseignant.e.s (91 femmes et 1 homme) belges francophones de 2^e maternelle. Parmi ces participant.e.s, 83 enseignantes provenant de 68 écoles de la région liégeoise ont complété l'enquête par questionnaire et nous l'ont transmise par courrier postal. Elles sont toutes titulaires d'un bachelier professionnalisant de 3 ans en orientation préscolaire. L'âge moyen de notre échantillon est de 43.88 ans (ET = 10.54, intervalle [22-61]) avec en moyenne 21.09 années d'expérience professionnelle en maternelle (ET = 10.68, intervalle [0-39]).

Les classes de ces enseignantes se constituent en moyenne de 14.25 enfants (ET = 3.87, intervalle [8-25]). Parmi ces classes, 41 d'entre elles sont composées exclusivement d'enfants de 2^e maternelle (enfants de 4-5 ans), 34 sont composées de deux niveaux d'âge (soit 13 d'enfants de 2^e et de 3^e maternelle et 21 d'enfants de 2^e et 1^{re} maternelle) et 8 d'entre elles regroupent les trois niveaux d'âge, c'est-à-dire, 1^{re} (enfants de 2.5-3 ans), 2^e (enfants de 3-4 ans), et 3^e maternelle (enfants de 5-6 ans).

3.2. *Questionnaire*

Le questionnaire est composé de trois parties : a) les données démographiques, b) les connaissances des enseignantes sur le niveau langagier attendu à 4 ans, et c) les connaissances des enseignantes sur les stratégies soutenant le langage (cf. Annexes).

3.2.1. *Données démographiques*

Cette première partie reprenait les informations démographiques concernant l'enseignante, à savoir leur date de naissance, la durée de leur expérience professionnelle, leur niveau de formation et la composition de leur classe en termes de niveaux d'âge.

3.2.2. *Connaissances des enseignantes sur le niveau langagier attendu à 4 ans*

Cette deuxième section avait pour objectif de récolter les connaissances des enseignantes sur le niveau langagier attendu des enfants de 4 ans. Pour ce faire, chaque participante devait répondre par vrai ou faux à un ensemble de 11 affirmations concernant le niveau langagier attendu à 4 ans. Ce questionnaire a été construit de manière à viser les différents niveaux langagiers (phonologie, lexicale, morphosyntaxe et récit) selon les théories sur l'acquisition du langage chez l'enfant (par ex. illustrées par Kern, 2019). L'enseignante devait par exemple juger si, à 4 ans, les enfants doivent être capables de prononcer correctement tous les sons de leur langue maternelle.

3.2.3. *Connaissances des enseignantes sur les stratégies soutenant le langage*

L'objectif de cette dernière partie était de connaître le niveau de connaissances des enseignantes au sujet des stratégies qu'elles peuvent mettre en place en classe afin de soutenir le développement langagier des enfants de 4 ans. À cette fin, 12 mises en situation ont été proposées ciblant différents niveaux langagiers (phonologie, lexicale, récit et morphosyntaxe). Ces situations ont été inspirées et adaptées des situations créées dans le questionnaire « ExCELL Teacher Knowledge Measure » (Hindman & Wasik, 2011). Il était demandé de choisir parmi 3 propositions celle qui décrivait la meilleure stratégie à adopter pour soutenir le développement langagier d'enfants de 4 ans. Par exemple, l'enseignante devait choisir quelle était la meilleure stratégie à adopter face à un enfant qui ne prononçait pas correctement le mot /cochon/.

3.2.4. *Auto-critique des connaissances*

Pour chaque item évaluant les connaissances des enseignants, il leur était demandé de renseigner leur niveau de certitude à propos de leur réponse au moyen d'une échelle de Likert allant de 1 (très peu confiant par rapport à la réponse donnée) à 4 (totalement confiant par rapport à la réponse donnée). Cette échelle, combinée à l'analyse d'exactitude des réponses données, permettait de distinguer les connaissances utilisables, inutilisables et dangereuses (Leclercq, 2009).

L'ensemble du questionnaire a été révisé par un comité de 10 experts en recherche dans le domaine du langage. Leur mission était de déterminer l'adéquation du questionnaire par rapport à ses objectifs, sa forme et son contenu. Pour ce faire, chaque expert répertoriait ses commentaires dans un document explicitant l'enjeu du questionnaire et des questions sur son contenu et sa forme. Pareillement, dix enseignants, ne faisant pas partie de l'échantillon, ont évalué son format et la clarté des items. Le questionnaire a ensuite été modifié de manière à prendre en compte les commentaires des experts et des enseignants.

3.3. *Analyses*

Pour chaque partie du questionnaire, des statistiques descriptives ont été effectuées afin de mettre en évidence les taux de réponses correctes par domaine langagier. Ces taux de réponses correctes ont ensuite été analysés selon le niveau de certitude de l'enseignant quant aux réponses données.

4. *Résultats*

4.1. *Connaissances des enseignantes sur le niveau langagier attendu à 4 ans*

Le tableau 1 représente le taux de réussite aux questions concernant les connaissances des enseignantes sur le niveau langagier attendu à 4 ans. Sur un échantillon de 11 questions portant sur le niveau attendu à 4 ans dans les différents domaines du langage oral (à savoir la phonologie, le lexicale, la morphosyntaxe et le récit), la majorité des questions est réussie par les enseignantes. Par ailleurs, quatre questions portant sur le niveau lexical et le récit (Q.5-Q.6-Q.8-Q.9) sont réussies par moins de 55 % des enseignantes.

Phonologie			Lexique				Morphosyntaxe				Récit			
Q.1	Q.7	M	Q.2	Q.6	Q.9	M	Q.3	Q.4	Q.10	M	Q.5	Q.8	Q.11	M
60.5	71.8	66.1	82.5	41.1	53.1	58.9	93.8	61.5	81.3	78.9	43.4	53.3	88.2	61.6

Note. — M = taux moyen de réponses correctes par domaine en %

Tableau.1. Taux de réponses correctes (%) des enseignants au questionnaire sur le développement langagier attendu à 4 ans

De plus, les meilleurs taux de réponses correctes ne se centralisent pas sur un seul domaine langagier. Par exemple, les questions 2 et 6, portant toutes deux sur le domaine lexical, sont respectivement réussies par 82.50 % et par 41.10 %. Pour un même domaine, les connaissances peuvent dès lors fortement varier.

Ces taux de réussite ont ensuite été analysés selon le niveau de certitude des enseignantes (figure 1). La figure 1 met en évidence un niveau de certitude élevé face aux réponses données, que celles-ci soient correctes ou non. A titre d'exemple, pour cinq questions (Q.1 - Q.5 - Q.6 - Q.8 - Q.9), plus de 30 % des enseignantes choisissent avec certitude une réponse incorrecte. Ceci démontre un niveau de certitude élevé sur des réponses pourtant erronées.

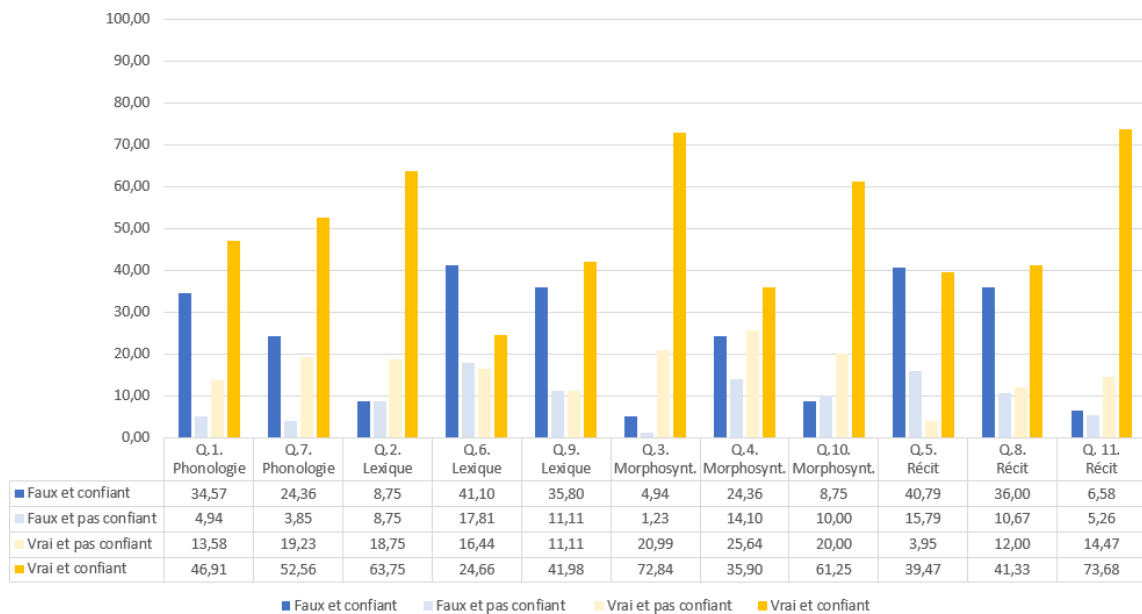


Figure 1. Taux de réponses correctes selon niveau de certitude des enseignantes au questionnaire sur le développement langagier attendu à 4 ans

4.2. Connaissances des enseignantes sur les stratégies soutenant le développement langagier

Les taux de réussite aux questions quant aux stratégies permettant de soutenir le développement des enfants dans les différents domaines langagiers sont exposés dans le tableau 2. Sur un échantillon de 12 questions, la majorité d'entre elles sont réussies par plus de la moitié des enseignantes.

Phonologie				Lexique				Morphosyntaxe				Récit			
Q.1	Q.10	Q.11	M	Q.5	Q.7	Q.9	M	Q.3	Q.8	Q.12	M	Q.2	Q.4	Q.6	M
77.2	18.4	66.7	52.4	45.5	13.2	96.2	51.6	80.5	67.5	98.7	82.3	66.7	41.8	93.7	67.4

Note. — M = taux moyen de réponses correctes par domaine en %

Tableau.2. Taux de réponses correctes (%) des enseignants au questionnaire sur les stratégies permettant de soutenir les différents domaines langagiers à 4 ans

Une analyse de ces taux de réussite en fonction du niveau de certitude des enseignantes a ensuite été effectuée (Figure 2). Conformément aux résultats concernant le précédent questionnaire sur le niveau langagier attendu à 4 ans, celle-ci révèle un très faible niveau d'incertitude quant aux réponses données. Seule la question 8 présente un taux d'incertitude supérieur au taux de certitude pour une réponse incorrecte. En d'autres termes, quelle que soit l'exactitude de leur réponse, les enseignantes ont un niveau de certitude très élevé dans leurs réponses. Il est à noter que plus de 40 % des enseignantes choisissent avec certitude une réponse erronée pour 4 questions (Q.4. – Q.5. – Q.7. – Q.10.). Celles-ci portent sur les stratégies permettant de soutenir le lexique, la phonologie et le récit des enfants de 4 ans.

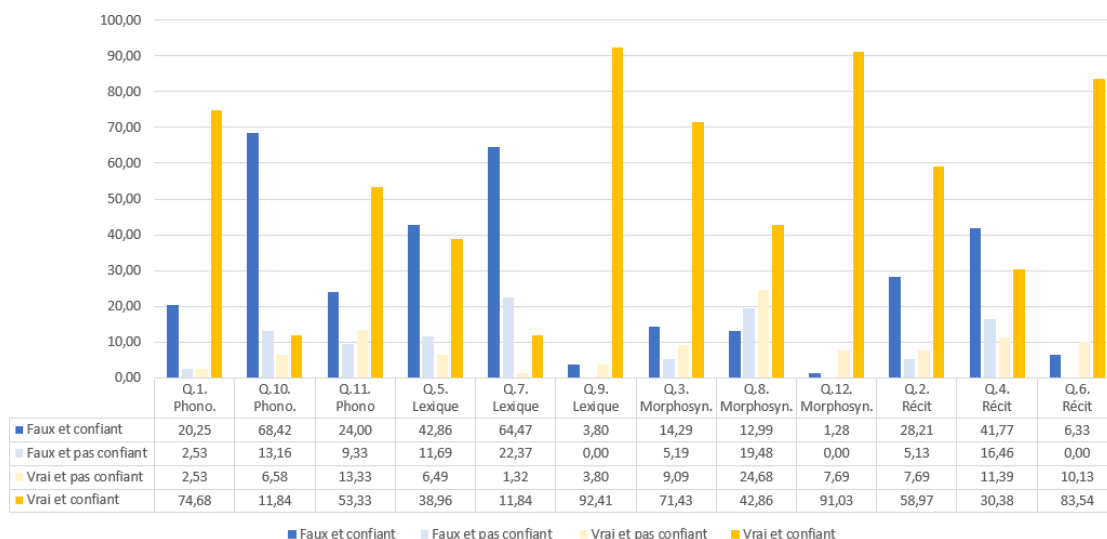


Figure.2. Taux de réponses correctes selon le niveau de certitude des enseignantes au questionnaire sur les stratégies permettant de soutenir le langage des enfants

Les résultats démontrent une nouvelle fois une grande variabilité dans les connaissances sur les stratégies à mobiliser pour soutenir un même domaine. Par exemple, les questions 1 et 10 portant toutes deux sur des stratégies à utiliser pour soutenir le niveau phonologique de l'enfant atteignent respectivement des taux de réussite de 77,22 % et de 18,48 %. Notons que pour cette question 10, 68,42 % des enseignantes choisissent avec certitude une réponse erronée.

5. Discussion et conclusion

Le niveau de connaissances des enseignants de maternelle sur le langage oral est lié aux pratiques mobilisées dans leurs classes pour soutenir le développement langagier (Hindman & Wasik, 2008 ; Hu et al., 2018; Schachter, 2017). L'augmentation de celles-ci représente d'ailleurs une étape cruciale dans le processus du changement de pratique éducative visée par les dispositifs de développement professionnel. C'est pourquoi, cette recherche avait pour objectif de déterminer le niveau de connaissances des enseignantes de 2^e maternelle sur le niveau langagier attendu à 4 ans et sur les meilleures pratiques à mobiliser en classe pour le soutenir. Pour ces deux types de connaissances étudiés, plusieurs similitudes sont observées.

Tout d'abord, les résultats de cette étude démontrent des connaissances aléatoires au sein d'un même domaine langagier dans le développement de l'enfant âgé de 4 ans. En d'autres termes, les connaissances des enseignants ne sont pas concentrées sur un seul domaine langagier au détriment d'un autre. Pour un même domaine, certaines questions pouvaient obtenir des taux de réussite très élevés et d'autres pouvaient être très peu réussies. Ce constat témoigne de l'importance d'augmenter les connaissances tant sur les niveaux langagiers attendus à 4 ans que sur les pratiques qui permettent de soutenir le développement langagier. Ces résultats sont en cohérence avec ceux obtenus à l'international (Hindman & Wasik, 2008 ; Roy et al., 2009) démontrant que les personnes travaillant en petite enfance tendent à ne pas connaître les dernières avancées scientifiques en langage oral.

De plus, si les résultats sont analysés de manière superficielle en tenant uniquement compte des taux de réussite, les taux de questions réussies peuvent sembler satisfaisants. Effectivement, la majorité des questions sont réussies par la majorité des enseignantes. Toutefois, une analyse approfondie sur le degré de certitude quant à une réponse donnée nuance ce constat. Les enseignantes interrogées ont tendance à être très confiantes par rapport à leur

réponse quelle que soit l'exactitude de celle-ci. Or, cultiver une certaine incertitude favorise la remise en question et la réflexion sur sa pratique. Syslová (2019) a d'ailleurs étudié le lien entre le niveau de réflexion et la qualité de l'enseignement préscolaire. Bien que cette étude ait analysé des niveaux de réflexion supérieure à ceux analysés par notre questionnaire, elle dévoile l'importance de pouvoir adopter une posture métacognitive pour les professionnels de l'éducation. Selon leurs résultats, les enseignants pouvant dépasser la simple description de leurs pratiques et atteignant une réflexion métacognitive de plus haut niveau sont également ceux présentant les pratiques les plus soutenantes pour le développement de l'enfant. À titre d'exemple, ils posent fréquemment des questions ouvertes, lient les concepts avec la vie réelle, ou encore, soutiennent grandement les efforts des enfants en les encourageant régulièrement. Dès lors, ce niveau de certitude élevé, et ce même sur des réponses erronées, dévoilé dans cette étude n'est pas rassurant, car cette attitude ne favorise pas la réflexion sur sa pratique, et donc le changement de pratiques.

Par ailleurs, les taux de certitude élevé sur des réponses erronées sont plus concentrés sur les connaissances en rapport avec le niveau attendu dans les domaines du lexique et du récit. Cette même tendance est observée pour les pratiques à mobiliser pour soutenir ces deux domaines langagiers ainsi que les stratégies à mobiliser pour soutenir le domaine phonologique. Cela témoigne de certaines connaissances erronées sur le développement et sur la meilleure manière de soutenir les compétences lexicales et le récit ainsi que sur le soutien de l'intelligibilité de l'enfant. Or, soutenir le développement lexical dès le plus jeune âge est primordial. Il est reconnu que ce niveau lexical prédit la réussite scolaire (Ramsook et al., 2020; Suggate et al., 2018). Une autre étude portant sur les enfants ayant un trouble développemental du langage révèle que pour un quotient intellectuel équivalent, ceux ayant un niveau lexical élevé sont également ceux qui répondent le mieux à l'intervention (Kapa et al., 2020). Ces résultats mettent en évidence l'effet protecteur d'un niveau lexical élevé. Par conséquent, soutenir le développement lexical en maternelle et acquérir des connaissances actualisées sur les techniques qui permettent d'y parvenir devrait être une priorité.

À la lumière de nos résultats, plusieurs questions restent en suspens. Il serait pertinent de déterminer s'il existe un niveau de connaissance à atteindre pour la mise en place des stratégies soutenant le développement langagier dans les classes de maternelle. Le lien entre connaissances et utilisation de ces stratégies en classe mériterait, effectivement, d'être approfondi. Plusieurs hypothèses peuvent être envisagées. Il pourrait s'agir d'une relation linéaire entre connaissances et pratiques. Plus l'enseignant acquerrait de connaissances, plus ses pratiques seraient soutenantes. L'existence d'un effet de seuil serait également possible. L'enseignant devrait alors atteindre un niveau de connaissances minimal pour pouvoir mettre en place certaines pratiques dans sa classe. D'autres recherches pourraient être menées afin d'éclaircir ce lien entre connaissances et pratiques. De plus, afin d'affiner notre compréhension sur les résultats de cette étude, il aurait été intéressant de mener des recherches qualitatives sur un groupe d'enseignantes participantes. Celles-ci auraient permis de recueillir leur impression sur les réponses correctes et les raisons pour lesquelles elles ont opté pour les réponses données.

Somme toute, cette étude s'est centrée sur l'une des compétences fondamentales à développer en maternelle, à savoir, le langage oral. Il est évident qu'il ne s'agit pas de l'unique domaine de développement à soutenir en maternelle. Parmi ceux-ci, le développement des compétences mathématiques joue également un rôle fondamental dans la réussite éducative future. Il est donc essentiel de s'y intéresser et de comprendre comment mesurer au mieux les connaissances pédagogiques de contenu des enseignants de maternelle. Dans ce numéro spécial, c'est précisément l'objet du chapitre écrit par Lonhay & Fagnant (à paraître) qui tente de comprendre comment mesurer ces connaissances tout en rendant compte des visions développementales et scolarisantes.

Certaines limites, inhérentes à toute recherche, peuvent être soulignées. La validité de construit du questionnaire est critiquable et constitue une limite importante de cette recherche. De plus, l'utilisation d'un questionnaire à choix multiple a pu augmenter le risque de comptabiliser des réponses correctes données au hasard et peut ne pas refléter pleinement le niveau de connaissances exact des enseignants. Il est également probable que les différences entre les taux de réussite reflètent des variations dans la complexité des items.

En conclusion, cette recherche souhaitait documenter les besoins de connaissances des enseignants sur le langage oral dans une visée de développer des dispositifs de développement professionnel en cohérence avec les besoins des enseignants. Le deuxième objectif était de documenter le niveau de certitude des enseignants quant à l'exactitude de ces connaissances. Les résultats témoignent de l'importance de proposer des contenus ciblant tous les domaines du langage oral, et en particulier le récit et le développement lexical. Ils soulignent également le besoin de proposer des contenus permettant de soutenir une démarche réflexive sur la précision des connaissances.

6. Remerciements

Les auteures tiennent à remercier l'Université de Liège pour le financement de cette recherche, ainsi que les enseignantes participantes pour le temps consacré à la complétion des questionnaires.

7. Références bibliographiques

- Barnes, E. M., Dickinson, D. K., & Grifenhagen, J. F. (2017). The role of teachers' comments during book reading in children's vocabulary growth. *The Journal of Educational Research*, 110(5), 515-527. <https://doi.org/10.1080/00220671.2015.1134422>
- Borko, H. (2004). Professional Development and Teacher Learning : Mapping the Terrain. *Educational Researcher*, 33(8), 3-15. <https://doi.org/10.3102/0013189X033008003>
- Cash, A. H., Cabell, S. Q., Hamre, B. K., DeCoster, J., & Pianta, R. C. (2015). Relating prekindergarten teacher beliefs and knowledge to children's language and literacy development. *Teaching and teacher education*, 48, 97-105. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.02.003>
- Dickinson, D. K., & Porche, M. V. (2011). Relation Between Language Experiences in Preschool Classrooms and Children's Kindergarten and Fourth-Grade Language and Reading Abilities : Preschool Language Experiences and Later Language and Reading. *Child Development*, 82(3), 870-886. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2011.01576.x>
- Farrow, J., Wasik, B. A., & Hindman, A. H. (2020). Exploring the unique contributions of teachers' syntax to preschoolers' and kindergarteners' vocabulary learning. *Early Childhood Research Quarterly*, 51, 178-190. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2019.08.005>
- Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, B. F., & Yoon, K. S. (2001). What Makes Professional Development Effective? Results From a National Sample of Teachers. *American Educational Research Journal*, 38(4), 915-945. <https://doi.org/10.3102/00028312038004915>
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Burchinal, M., Field, S., LoCasale-Crouch, J., Downer, J. T., ... & Scott-Little, C. (2012). A course on effective teacher-child interactions: Effects on teacher beliefs, knowledge, and observed practice. *American Educational Research Journal*, 49(1), 88-123. <https://doi.org/10.3102/00028312111434596>
- Hindman, A. H., & Wasik, B. A. (2008). Head Start teachers' beliefs about language and literacy instruction. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(4), 479-492. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2008.06.002>
- Hindman, A. H., & Wasik, B. A. (2011). Measuring Teachers' Knowledge About Early Language and Literacy : Practical Implications and Considerations. *NHSA Dialog*, 14(4), 351-356. <https://doi.org/10.1080/15240754.2011.618647>
- Houben, L., Bouchard, C., Mroué, R., & Maillart, C. (2022). Portrait de la qualité des interactions pour soutenir l'oral des enfants dans des classes de maternelle en Belgique. *Éducation et francophonie*, 50(1), 1088543ar. <https://doi.org/10.7202/1088543ar>
- Hu, B. Y., Chen, L., & Fan, X. (2018). Profiles of teacher-child interaction quality in preschool classrooms and teachers' professional competence features. *Educational Psychology*, 38(3), 264-285. <https://doi.org/10.1080/01443410.2017.1328488>
- Kapa, L. L., Meyers-Denman, C., Plante, E., & Doubleday, K. (2020). Predictors of Treatment Response for Preschool Children With Developmental Language Disorder. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 29(4), 2082-2096. https://doi.org/10.1044/2020_AJSLP-19-00198
- Kern, S. (2019). *Le développement du langage chez l'enfant: Théorie, clinique, pratique*. De Boeck Supérieur.
- Leclercq, D. (2009). La connaissance partielle chez le patient : Pourquoi et comment la mesurer. *Education thérapeutique du patient - Therapeutic patient education*, 1(2), S201-S212. <https://doi.org/10.1051/tpe/2009017>
- Leroy, S., Bergeron-Morin, L., Desmottes, L., Bouchard, C., & Maillart, C. (2017). Observer et évaluer la qualité des interactions enseignant. e/enfants à l'école maternelle en Belgique pour soutenir le développement langagier des enfants de 4 ans: une étude exploratoire. *Revue Tranel*, 66, 69-87.
- Markussen-Brown, J., Juhl, C. B., Piasta, S. B., Bleses, D., Højen, A., & Justice, L. M. (2017). The effects of language- and literacy-focused professional development on early educators and children : A best-evidence meta-analysis. *Early Childhood Research Quarterly*, 38, 97-115. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2016.07.002>
- McMillan, J. H., & Hearn, J. (2008). Student Self-Assessment : 40 The Key to Stronger Student Motivation and Higher Achievement. *Educational HORIZONS*.
- Neuman, S. B., & Wright, T. S. (2010). Promoting Language and Literacy Development for Early Childhood Educators : A Mixed-Methods Study of Coursework and Coaching. *The Elementary School Journal*, 111(1), 63-86. <https://doi.org/10.1086/653470>
- Piasta, S. B., Park, S., Farley, K. S., Justice, L. M., & O'Connell, A. A. (2020). Early childhood educators' knowledge about language and literacy: Associations with practice and children's learning. *Dyslexia*, 26(2), 137-152. <https://doi.org/10.1002/dys.1612>

- Quigley, D., & Smith, M. (2022). Achieving effective interprofessional practice between speech and language therapists and teachers : An epistemological perspective. *Child Language Teaching and Therapy*, 38(2), 126-150. <https://doi.org/10.1177/02656590211064544>
- Ramsook, K. A., Welsh, J. A., & Bierman, K. L. (2020). What you say, and how you say it : Preschoolers' growth in vocabulary and communication skills differentially predict kindergarten academic achievement and self-regulation. *Social Development*, 29(3), 783-800. <https://doi.org/10.1111/sode.12425>
- Reilly, S. E., & Downer, J. T. (2019). Roles of executive functioning and language in developing low-income preschoolers' behavior and emotion regulation. *Early Childhood Research Quarterly*, 49, 229-240. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2019.07.006>
- Roy, E., Trudeau, N., & Lefebvre, P. (2009). Impacts de la présence d'un ou d'une orthophoniste en CLSC sur les pratiques des éducatrices en CPE. In *Langage et littératie chez l'enfant en service de garde éducatif* (1st ed., p. 55-). Presses de l'Université du Québec.
- Scarborough, H. S. (2001). Connecting early language and literacy to later reading (dis)abilities: Evidence, theory, and practice. Dans S. B. Neuman et D. K. Dickinson (dir.), *Handbook of early literacy research* (p. 97-110). Guilford Press.
- Schachter, R. E. (2017). Early Childhood Teachers' Pedagogical Reasoning About How Children Learn During Language and Literacy Instruction. *International Journal of Early Childhood*, 49(1), 95-111. <https://doi.org/10.1007/s13158-017-0179-3>
- Slot, P. (2018). Structural characteristics and process quality in early childhood education and care: A literature review. *OECD Education Working Papers*, 176. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/edaf3793-en>
- Suggate, S., Schaughency, E., McAnally, H., & Reese, E. (2018). From infancy to adolescence : The longitudinal links between vocabulary, early literacy skills, oral narrative, and reading comprehension. *Cognitive Development*, 47, 82-95. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2018.04.005>
- Syslová, Z. (2019). The relation between reflection and the quality of a preschool teacher's education performance. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 13(1), 1-21. <https://doi.org/10.1186/s40723-019-0060-y>

Annexe.1 : Extrait des items proposés reprenant les connaissances des enseignantes sur le niveau langagier attendu à 4 ans.

1. Un enfant de 4 ans devrait pouvoir prononcer tous les sons de sa langue maternelle correctement.
2. Je devrais m'inquiéter face à un enfant bilingue de 4 ans qui connaît beaucoup moins de mots de vocabulaire en français que ses pairs monolingues français.
3. Je devrais m'inquiéter face à un enfant de 4 ans qui conjugue rarement les verbes, qui utilise dans ses énoncés des formes de type « papa conduire ».
4. À l'âge de 4 ans, un enfant commence seulement à produire des phrases avec des « si » et des « parce que ».
5. Un enfant de 4 ans est capable de raconter sa journée sans passer du coq à l'âne.
6. Un enfant de 4 ans produit plus de mots qu'il n'en comprend.
7. Je devrais m'inquiéter face à un enfant de 4 ans qui dit /bibiothèque/ au lieu de /bibliothèque/ ou /odinateur/ au lieu de /ordinateur/.
8. Je devrais m'inquiéter face à un enfant de 4 ans qui comprend rarement les consignes longues.
9. Je devrais m'inquiéter face à un enfant de 4 ans qui utilise régulièrement des termes comme « truc », « chose » lorsqu'il raconte une histoire (Par exemple : J'ai mangé un truc et puis maman m'a donné un machin pour m'essuyer la bouche) même si je comprends où il veut en venir.
10. Un enfant de 4 ans est capable de comprendre des structures grammaticales qu'il n'utilise pas lorsqu'il parle.
11. Un enfant de 4 ans peut participer à des échanges de plus de 3 tours de parole entre un adulte et lui.

Annexe.2 : Extrait des items proposés reprenant les connaissances des enseignantes sur les stratégies soutenant le langage.

1. Votre collègue revient d'une excursion à la ferme avec sa classe. Lucas, qui n'a pas sa langue dans sa poche, l'interpelle en lui expliquant qu'il a vu des /cossons/ (au lieu de cochons) se traîner dans la boue et que cela l'avait fait beaucoup rire. Que peut-elle répondre pour soutenir au mieux son langage ?
 - a) Chouette ! Ce mot est /cochon/. Répète comme moi !
 - b) Chouette ! Tu as vu un /cochon/ !
 - c) Chouette ! Qui d'autre a vu ces animaux aussi ?

2. Votre collègue est sur le point de lire l'histoire « Satanés lapins » à ses élèves. Elle prend le livre, lit le titre, montre l'illustration de la couverture. Avant de commencer cette lecture, quelle est la meilleure façon de favoriser la réflexion des enfants ?
 - a) Leur demander de dénommer ce qu'ils voient sur la couverture.
 - b) Leur demander d'écouter attentivement, car votre collègue va les interroger sur cette histoire après l'avoir lue.
 - c) Leur demander s'ils ont une idée de ce qui va se passer dans cette histoire.

3. Louis éprouve d'importantes difficultés pour construire ses phrases et refuse la plupart du temps de parler. Il a terminé sa collation et vient s'asseoir à côté de votre collègue pendant qu'elle coupe les légumes pour la soupe du midi. Quelle est la meilleure réaction pour soutenir son langage ?
 - a) Lui demander de construire des belles phrases à partir de ce qu'il voit comme légume sur la table.
 - b) Lui expliquer ce qu'elle est en train de réaliser : « J'épluche les carottes. Je coupe les carottes en dés. Je mets les carottes dans le bol. »
 - c) Lui demander s'il aime manger des carottes pour le faire parler.

4. Votre collègue est perdue. Elle a des enfants qui ne parlent pas avec elle mais elle se rend compte que lorsqu'ils sont dans les jeux libres, ils peuvent dire de petites choses, en jouant ensemble. Elle ne sait pas comment entamer des conversations avec eux. Que peut-elle faire pour développer leurs compétences langagières ?
 - a) Observer leurs jeux et entamer la conversation de façon amusante en posant une question absurde. Alors qu'ils sont en train de jouer avec une figurine de vache, leur demander : « c'est un rhinocéros ? ».
 - b) S'accroupir avec eux et attendre qu'ils lui parlent. Répéter ce procédé chaque jour jusqu'à ce qu'ils soient à l'aise et parlent davantage.
 - c) Leur poser des petites questions auxquelles ils peuvent répondre par « oui » ou par « non ». Ainsi, en posant des questions simples auxquelles ils sont capables de répondre, elle s'assure de ne pas trop les brusquer et de créer un lien en leur donnant confiance d'abord.

5. Lors de la lecture d'un livre, votre collègue tombe sur le mot « bicyclette ». Elle craint que ses élèves ne connaissent pas ce mot. Parmi ces stratégies, quelle est celle qui vous paraît la moins adaptée ?
 - a) Mimer le fait de rouler à vélo avec les enfants.
 - b) Utiliser ce mot dans plusieurs phrases d'exemples. « Je prends ma bicyclette pour venir à l'école. Je range ma bicyclette dans le garage. »
 - c) Remplacer systématiquement le mot bicyclette par son synonyme « vélo » lors de la lecture de l'histoire pour que les enfants puissent bien la comprendre.

6. Noah initie une conversation à propos de la voiture de son papa lors de la collation. Quelle est la meilleure réaction pour soutenir le langage de Noah et de ses copains de classe ?
 - a) Rediriger la discussion sur le thème actuel pour que tous les enfants puissent participer aux échanges.
 - b) Lui demander si la voiture de son papa est de couleur rouge ou bleue.
 - c) Profiter de cette conversation pour se joindre à la discussion autour de cette histoire qui visiblement, les intéresse beaucoup.

7. Votre collègue a déjà observé plusieurs fois que Sofia manquait grandement de vocabulaire. Elle profite d'un moment où Sofia est dans le coin bricolage pour soutenir son langage. Quelle est la meilleure stratégie pour soutenir son langage ?

- a) « On va regarder ensemble le bricolage que tu vas réaliser ma belle Sofia ? Tu peux me dire ce que tu vois là (en pointant les arbres à peindre) ? Et ça qu'est-ce que c'est (en pointant le soleil à peindre) ? »
- b) « Tu mets ton beau tablier pour ne pas tacher tes vêtements. Tu prends le plus gros pinceau. Tu peins un superbe paysage, bravo Sophia ! »
- c) « Tu peux me montrer le soleil ? Et les arbres, ils sont où les arbres ? Tu me les montres ? Super Sophia ! »

8. Mila donne souvent des réponses inappropriées quand votre collègue lui pose une question. Aujourd'hui, elle lui répond « oui » à la question « que mangent les chevaux » ? Comment peut-elle réagir pour soutenir son langage ?

- a) Lui répéter la question « ça mange quoi un cheval ? »
- b) Attendre un moment pour que Mila comprenne qu'elle s'est trompée et qu'elle puisse changer de réponse.
- c) Lui demander « Tu penses que les chevaux mangent des frites ou des carottes ? »

9. Liam interpelle votre collègue en disant « J'ai trouvé ton truc à terre et je l'ai déposé sur ton bureau ». Que peut-elle lui répondre pour soutenir son langage ?

- a) Merci Liam ! Tu as mis ma calculatrice sur mon bureau.
- b) Merci Liam ! Mais on ne dit pas truc. On essaye de parler avec de beaux mots.
- c) Merci Liam ! C'est très gentil de l'avoir ramassée et de l'avoir mise sur mon bureau.

10. Olivia, qui présente certaines difficultés pour s'exprimer, interpelle votre collègue en lui disant « aime les /aises/ ». Votre collègue comprend qu'elle souhaitait exprimer qu'elle aimait les « fraises ». Que peut-elle faire pour soutenir son développement langagier ?

- a) Noter dans son carnet tous les mots qu'Olivia ne parvient pas à prononcer pour les lui faire répéter plus tard.
- b) Lui répondre : « tu aimes les fraises », essaie de répéter comme moi, « FRAISES »
- c) Lui répondre : « tu aimes les fr... »

11. Adam est un enfant qui connaît énormément de choses. Il adore s'exprimer. Néanmoins, quand il s'exprime, il déforme constamment les mots à tel point qu'il est très difficile pour votre collègue de le comprendre. Quelle stratégie est la moins efficace pour soutenir son langage en classe ?

- a) Concocter une liste de 5 mots qui sont difficiles à prononcer et lui demander de les répéter 5-6 fois chaque jour pendant 1 semaine. Changer de liste chaque semaine.
- b) Se mettre à sa hauteur à chaque fois qu'on lui adresse la parole.
- c) Le féliciter dès qu'il essaye de s'exprimer même si votre collègue n'a pas tout à fait compris.

12. Jules est déjà suivi par une logopède, car il éprouve d'importantes difficultés pour s'exprimer et pour comprendre les phrases. Il dit « dada ou » en montrant à votre collègue une figurine de cheval. Que peut-elle répondre pour soutenir son langage ?

- a) « Oh ! Il est où le dada ? »
- b) Ne rien répondre et lui donner la figurine pour lui montrer qu'elle a compris ce qu'il désirait.
- c) « Oui ! Le cheval trotte. » En mimant l'action.

Enjeux langagiers et sociaux de lecture d'albums fictionnels

Enjeux langagiers et sociaux d'un dispositif d'enseignement de compréhension d'albums fictionnels en petite section de maternelle

Camille Lassère-Totchilkine

Université de Bordeaux - LAB E3D
3, place de la Victoire
33000 Bordeaux
Camille.lassere-totchilkine@u-bordeaux.fr

RÉSUMÉ. L'enseignement de la compréhension est l'une des activités liées à la lecture d'album en maternelle. Elle peut être mise en œuvre dès la classe de petite section au sein de petits groupes favorisant les échanges langagiers à propos de cette expérience de lecture partagée. La présente contribution présente les caractéristiques d'un dispositif dans lequel l'enseignant-e prend en compte les interventions initiales des élèves- verbales ou paraverbales - avant d'orienter les échanges langagiers vers un travail collectif de « compréhension dialoguée ». Dans cette étude, trois albums fictionnels sont proposés au cours de chacun des trois trimestres aux élèves d'une classe de petite section. L'analyse qualitative porte ici spécifiquement sur des extraits de corpus de séances de classe d'un groupe de tout de Tout Petit parleurs de 7 élèves. Cette analyse permet de caractériser les différentes modalités de participation des élèves au sein du groupe, mais aussi l'évolution de leur engagement dans le travail de lecteur : l'expression du ressenti, les liens avec l'expérience personnelle, l'identification de l'état émotionnel des personnages, la construction des caractéristiques de personnages stéréotypiques de la littérature jeunesse.

MOTS-CLÉS : enseignement de la compréhension – lecture d'album - petite section - groupe de Tout petit Parleur – interactions langagières – enjeux sociaux – enjeux langagiers – travail collectif de compréhension

1. Introduction

Dans le cadre de numéro qui s'intéresse à *l'analyse de dispositifs pour soutenir les apprentissages fondateurs d'une scolarité réussie en maternelle*¹, nous proposons de présenter un dispositif d'enseignement de la compréhension d'albums fictionnels conduit dans une classe de petite section de maternelle – première année de la scolarité en France, concernant des élèves d'environ 3 ans. Ce dispositif, dont nous allons présenter les caractéristiques, a été conçu, mis en œuvre et analysé dans le cadre de notre thèse², dirigée par Martine Jaubert et Véronique Boiron.

Lorsqu'on s'intéresse à la petite section de maternelle, on est particulièrement amené à s'interroger sur les modalités de *soutien des apprentissages fondateurs d'une scolarité réussie en maternelle*. En effet, le contexte scolaire propose une organisation humaine, spatiale et temporelle qui met le jeune enfant en situation de s'adapter à une forme particulière d'éducation et de socialisation que Vincent *et al.* (1994 : 39) appellent la forme scolaire.

Ce qu'il nous a paru intéressant d'étudier, c'est l'activité de l'élève à propos du récit qui est un aspect de la culture que l'enfant rencontre dès son plus jeune âge, comme nous le précisons dans la partie théorique. Le récit, dans le contexte de l'école maternelle est souvent étudié sous la forme d'album fictionnel.

La présente contribution vise à montrer, à partir de l'analyse d'extraits d'interactions langagières (verbales et gestuelles) entre élèves et enseignante, d'une part, les enjeux langagiers et sociaux de ces interactions, et d'autre part, en quoi ces interactions signalent une appropriation de nouvelles pratiques langagières et sociales à partir des albums mis à l'étude.

Nous précisons dans un premier temps les principaux repères théoriques sur lesquels s'appuie cette étude, dans un deuxième temps, les aspects méthodologiques qui permettront de situer le contexte des extraits dont nous proposerons l'analyse, dans une troisième partie, avant de conclure sur les résultats que l'analyse permet d'avancer.

2. Repères théoriques

Cette recherche s'inscrit d'une part dans le cadre de la psychologie culturelle dans laquelle Bruner (1987) situe le développement de l'être humain, en considérant le récit comme « l'une des formes les plus universelles et les plus puissantes du discours dans la communication humaine » (p.39). En effet, cet auteur établit un parallèle entre les structures des pratiques sociales humaines et celles du récit : le récit propose un point de vue sur les actions d'un individu qui poursuit un but, selon une intention, un ordre séquentiel et dans un environnement dont les normes sont supposées partagées. Cette similarité encourage l'humain à l'usage de cette « métaphore de la réalité³ » (*mimesis*) qu'est le récit. Bruner précise de surcroît que les progrès linguistiques et langagiers de l'enfant seraient motivés par son intérêt pour « l'*action humaine et ses effets*, et particulièrement *l'interaction humaine*⁴ ».

Cet intérêt encourage à organiser des échanges langagiers, même avec de jeunes élèves, à propos d'albums mettant en scènes des situations d'interactions humaines correspondant aux préoccupations de leur âge.

Ce que nous amène d'autre part à comprendre Michel Brossard (1999), c'est que si les événements d'expérience humaine mis en scène dans le récit porté par un album fictionnel proposent une continuité avec l'expérience de l'enfant, l'approche scolaire de cet objet culturel « convie [l'enfant] à venir fonctionner dans de nouveaux contextes où les pratiques sociales attendues sont explicites » (p. 239).

En 1999, Tauveron montre la nécessité de conduire didactiquement l'enseignement de la littérature à l'école, par un protocole de lecture qui accompagne les élèves dans le processus d'« apprendre à comprendre et à interpréter » dès l'entrée dans la lecture (qu'elle place en début de Grande section – 3^{ème} année de maternelle).

1. Cet article fait suite à une communication réalisée dans le cadre des XVIIes rencontres du REF, Université de Namur (Belgique), le 8 juillet 2022.

2. Lassère-Totchilkine C. 2021. Activité langagière d'élèves de petite section de maternelle à propos de lectures d'albums. Vers l'appropriation de modes d'agir-parler-penser d'une communauté discursive scolaire de lecteurs d'albums fictionnels (dir : Jaubert M. et Boiron V.). Thèse de Doctorat. Université de Bordeaux. EDSP2, Sciences de l'éducation et de la formation.

3. Bruner extrait ici (p. 60) une formule de Ricœur (1981).

4. 1991, p. 89. Les caractères en italiques le sont dans le texte original.

Elle défend l'idée que « la tâche de l'école est d'introduire les élèves dans les modes de penser et de parler particuliers des pratiques littéraires » (*Idem* : 13). Concernant les niveaux antérieurs à la Grande section de maternelle, les pratiques attendues dans le domaine de l'album fictionnel ont été caractérisées et développées notamment par, Moro et Cheradame (2006), Terwagne et Vanesse (2008), Boiron (2010), Jaubert, Rebière, Boiron (2018).

Avant de préciser brièvement en quoi chacun de ces travaux, a soutenu la conception, la mise en œuvre et l'analyse du dispositif d'enseignement de la compréhension d'albums dont il est ici question, référons-nous à Sophie Van der Linden (2007) pour définir l'album : « une forme d'expression présentant une interaction de textes (...) et d'images (spatialement prépondérantes) au sein d'un support, caractérisée par une organisation libre de la double page, une diversité de réalisations matérielles et un enchaînement fluide de pages en pages » (p. 87). Les albums de notre corpus sont qualifiés de fictionnels car ils mettent en scène des récits de fiction, par opposition à des albums documentaires, par exemple.

Dans le contexte scolaire, l'enseignement des usages du livre organise progressivement l'activité de l'enfant et l'oriente vers des « modes de penser et de parler particuliers des pratiques littéraires », des usages canoniques, mettant en jeu des savoirs spécialisés de lecteur. Moro et Cheradame (2006), dans le prolongement de travaux sur l'usage canonique des objets⁵, proposent une étude dans le contexte de la « lecture-compréhension » d'album en petite section de maternelle et qualifient ainsi le rôle de l'enseignant : « le travail de l'enseignant visera (...) à aménager des rencontres avec l'objet » (*Idem*, p. 22) - de sa manipulation physique à une compréhension de l'histoire, à mener la découverte du fonctionnement de son contenu textuel et iconique.

Terwagne et Vanesse proposent, pour les élèves d'âge préscolaire, une approche située dans la continuité de celle que Terwagne, Lafontaine et Vanhulle (1999) ont développée pour les élèves de l'école élémentaire. Cette approche fonde ses propositions d'acquisition de compétences de lecteurs de texte (littéraire ou informatif) sur le principe d'interactions entre pairs sous la conduite de l'enseignant·e pour « enrichir le dialogue intérieur que chaque lecteur particulier entretient avec un texte » (p. 31). Un article de Boiron (2008) précise le processus de « transformation de la réception, de la compréhension, de l'activité interprétative de l'enfant et de l'élève » (p. 278). C'est l'interaction de trois paramètres qui « assure l'élaboration et le développement d'un rapport intellectualisé aux œuvres littéraires » (p.281), « dans un mouvement à la fois intime et collectif » (p.282) :

- un lieu unique d'élaboration de pratiques (un « contexte de réception » pour une communauté de lecteurs)
- l'expertise du maître (lecture oralisée, commentaires, reformulations, questions)
- des usages spécifiques du langage (dans une perspective de « compréhension dialoguée »).

Pour étudier la « rencontre avec l'objet « album » et cette perspective de « compréhension dialoguée », nous utilisons des outils d'analyse tels que ceux établis par Jaubert, Rebière, Boiron (2018) : à partir de l'étude d'énoncés d'élèves de moyenne section sollicités pour le rappel de récit collectif d'un texte fictionnel qui leur a été raconté. Ces chercheuses montrent que « sur le plan social, les élèves mettent en œuvre, apprennent ou consolident des pratiques de communication (s'écouter, coopérer, enchaîner sur les énoncés d'autrui) » (§58) et que « sur le plan cognitif, ils mettent en œuvre, apprennent ou consolident des connaissances sur la langue du récit qui fabrique et organise événements, personnages et motivations » (§59).

Ce principe d'interactions entre pairs sous la conduite de l'enseignant·e est également celui qui fonde « les collectifs d'apprentissages » tels que les expérimente et les étudie le GIRAF⁶. Ces collectifs offrent un « milieu », des conditions sociales, cognitives et langagières demandant que « les élèves coopèrent, imitent, confrontent leurs réflexions », dans la perspective de s'approprier progressivement « les savoirs disciplinaires et les savoirs liés à l'apprendre ensemble » (Maire Sardi *et al.* 2022). Après cette présentation de repères théoriques, nous allons développer les aspects de la méthodologie qui permettent de situer plus précisément l'objet de cet article.

3. Méthodologie

Les extraits de séances proposés proviennent de séances se déroulant dans une classe de 28 élèves de PS dont nous étions l'enseignante, dans une école urbaine de Gironde (Nouvelle Aquitaine) accueillant un ensemble d'élèves de milieu social moyen ou plutôt favorisé. Ces séances ont été conduites en 2016-2017 ; pour chaque album - le dispositif en comprend 3 au cours de l'année scolaire - les élèves sont réunis par groupes de 7 en

5. Cf Moro et Rodriguez (2005).

6. Groupe d'intervention et de recherche sur les apprentissages fondamentaux. HEP Vaud et HEP Valais.

atelier de lecture pendant trois séances, la quatrième séance se déroule avec tout le groupe classe. A l'issue des séances de classe, les élèves sont invités à faire un rappel de récit de l'album à leur famille. Toutes les étapes de ce dispositif, que ce soit en classe ou en famille, sont filmées ou enregistrées et ont été transcrites, ce qui permet d'« observer le discours pour comprendre le travail du locuteur » (Plane, 2001 : 206).

3.1. Les séances de classe et les élèves

3.1.1. Les séances de classe

Dans la classe, la lecture proposée aux élèves, **la phase de lecture oralisée** se déroule de façon expressive avec des variations de gestes, d'intonation, d'intensité et des pauses mais sans que la lecture du texte ne soit interrompue par d'autres interventions de la part de l'enseignante. Les illustrations sont présentées en même temps que le texte est dévoilé. Ainsi, l'oralisation du texte est synchronisée avec la monstration de l'illustration prévue par l'auteur. Le livre est ouvert en continu, face aux jeunes lecteurs, sur les genoux de l'enseignante, qui lit les caractères écrits du texte « à l'envers ».

Lorsque cette phase de lecture oralisée est terminée, **la phase de discussion** s'amorce à partir des interventions initiales (verbales ou gestuelles) des élèves, dans la perspective d'« enrichir le dialogue intérieur que chaque lecteur particulier entretient avec un texte ». Telles sont les caractéristiques communes à chacune des séances qui, par ailleurs, se distinguent en certains points :

- La première séance (S1) est une séance de découverte, en groupe de 7 élèves : elle consiste en **une lecture oralisée de l'album prolongée par une discussion engagée à partir d'interventions d'élèves repérées par l'enseignante : exclamation, question, geste, mimiques, rire...**
- La deuxième séance (S2), également en groupe de 7 élèves est une séance d'expression du « personnel » : après que **les énoncés produits par les élèves lors de la phase de lecture oralisée ont été mis en discussion, celle-ci est prolongée par des questions portant sur les éléments « affectivo-identitaires⁷» relatifs aux situations exposées dans l'album.** Ces questions portent sur le lien avec l'expérience personnelle, mais aussi sur ce que l'élève a ressenti, sur ce qui lui plaît, lui déplaît, lui fait peur, le fait rire...
- La troisième séance (S3) se déroule aussi par groupe de 7 élèves, elle commence, comme les deux précédentes, par **une phase de lecture oralisée prolongée par une discussion initiée par les énoncés produits par les élèves lors de la lecture. La discussion est alors prolongée par des questions portant sur des éléments qui peuvent représenter un obstacle cognitif ou culturel à la compréhension.** Tauveron (2002 : 24-26) distingue les « problèmes d'ordre » ou « risques » cognitifs, des culturels.

Dans la catégorie des « problèmes d'ordre cognitifs », il peut y avoir par exemple le changement de désignation du personnage (pronoms et périphrases), ou le fait que la nomination du personnage soit retardée, les informations données sur lui antérieurement à celle-ci ne sont alors pas mémorisées. Dans la catégorie des « problèmes d'ordre culturels », Tauveron (*ibid.*) alerte sur le fait que « [l]es récits les plus lisibles sont aussi ceux qui véhiculent le plus grand nombre de « lieux communs culturels (stéréotypes de personnages, symboles courants, canons du genre...) qu'on suppose partagés » (p.25) alors qu'ils sont à construire en classe, ils « sont à travailler comme fondements de la connivence culturelle » (Idem : 66). Ils concernent les connaissances du monde nécessaires pour comprendre l'histoire : l'identification des actions du personnage, du cadre spatio-temporel dans lequel elles se déroulent, la compréhension du lexique, l'explicitation des blancs du texte ou la plausibilité des interprétations. Les difficultés se multiplient lorsque « les problèmes de compréhension [sont] programmés délibérément par le texte » (p.26), comme ce semble être le cas pour l'un des albums de notre corpus (*Au lit, les affreux !*) dont l'histoire se déroule dans « un monde fictif dont la nature et les frontières ne sont pas clairement identifiables » (Ibid) : 29).

- La quatrième séance rassemble tous les élèves de la classe autour de l'album que chacun a préalablement découvert en petit groupe. Cette séance commence comme les trois précédentes par **une phase de lecture oralisée magistrale, prolongée par une discussion fondée d'abord sur deux ou trois remarques d'élèves, puis sur la reprise de ce qu'il semble utile d'évoquer collectivement : les personnages, leurs actions, états mentaux, le déroulement des actions.** Cette quatrième séance est aussi l'occasion d'évoquer ce qui n'a pas été discuté ou résolu dans tous les groupes de lecture. Pour

7. Terme emprunté à Tauveron, C. (2002 :15) *Lire la littérature à l'école*. Paris : Hatier, non défini dans ce livre, mais une explication, en est donnée par Dufays, J.-L., Gemenne, L., Ledur, D. (2005 : 91) *Pour une lecture littéraire*. Bruxelles : De Boeck-Universités : « va et vient entre l'exploration du texte et l'ancrage dans l'affectif et dans l'imaginaire ».

l'ultime étape de ce dispositif, l'élève emporte l'album chez lui et fait le récit de l'histoire à sa famille, c'est l'étape que nous avons désignée, à la suite, par exemple, de Kreza (2014), Ducancel et Verecque (1998), Canut et Vertalier (2012) par le terme de rappel de récit (RR). Les élèves dont il est spécifiquement question dans cet article sont ceux du groupe de Tout petits parleurs (désormais TPP).

3.1.2. Les élèves du groupe de TPP

Ce groupe fut constitué en début d'année, en référence aux travaux de Florin (1991) qui ont mis en évidence que « bien des enfants ont des difficultés à participer efficacement à la conversation scolaire » (p.39). La situation magistrale - où l'enseignante conduit une activité orale avec le groupe classe entier - favorise ceux qui sont « compétents linguistiquement », qui ont « une bonne culture scolaire⁸ et une forte personnalité » (p.132). Pour engager des progrès chez les élèves les plus réservés, Florin propose et montre l'efficacité d'une réduction de la taille des « groupes de travail », d'une constitution homogène de ces groupes de travail pour atténuer la « pression concurrentielle ». Nous avons donc repéré en début d'année scolaire les 7 élèves⁹ qui participaient le moins à la conversation scolaire à propos de lectures d'albums, ils sont réunis dans le groupe de TPP.

Les élèves de ce groupe pratiquent tous exclusivement la langue française dans leur milieu familial, à l'exception d'une enfant, Adriana, dont les parents roumains – parlant par ailleurs très bien français, lui parlent dans leur langue maternelle. Ils sont tous en capacité de communiquer et de produire une phrase d'au moins deux mots, même si la communication avec Romuald était difficile en début d'année, car il avait des problèmes d'audition non détectés jusqu'à lors, causant des difficultés d'attention et d'articulation. L'enjeu des séances avec les élèves de ce groupe de TPP est alors de « faire dialoguer homogénéité et hétérogénéité dans une visée de réduction et déplacement de l'hétérogénéité, (...) [d']accompagne[r] la co-construction des savoirs du groupe » (Maire Sardi *et al.* 2022).

Pour donner un aperçu des caractéristiques linguistiques et langagières des échanges ayant eu lieu avec l'enseignante au sein ce groupe, nous proposons un extrait de séances (phase de discussion) portant sur le premier album (AR-S2¹⁰, novembre 2016) :

208. M :-- (...) (*dp5*) oh ! (*sur le ton de la réaction à événement marquant*)
 209. ROM :-- (*se lève pour observer l'image de près*) i' a un / i' a un bobo / bobo
 210. ENZO :-- pa / pa' terre !
 211. M :-- i' y a un problème / est-ce qu'il a mal ?
 212. ROM :-- oui
 213. M :-- est-ce qu'il a un bobo là ?
 214. ROM :-- oui
 215. M :-- comment tu sais qu'il a un bobo ?
 216. ROM :-- XXX bobo / pa'terre ! (*mimant une chute*)
 217. M :-- i's'est mis par terre / mais pourquoi i's'est mis par terre ? / qu'est-ce qu'il fait / là / Indiya ?
 218. ÉMI :-- il est tombé
 219. ENZO :-- pa'ce les X l'est pa'ti comme ça ! (*faisant mine de glisser de sa chaise*)
 220. M :-- qu'est-ce qu'i' fait par terre ? / i' fait un / caprice !
 221. ÉMI :-- un caprice (*en murmurant*)
 222. ENZO :-- (*il mime l'enfant qui tape des pieds*)
 223. M :-- i' dit#
 224. ÉMI, ENZO :-- encore / encore / encore !
 225. ROM :-- (*il mime l'enfant qui tape des pieds*)
 226. M :-- il ne veut pas partir
 227. THI :-- i'veut pas
 228. LOR :-- et c'est pas bien !
 229. M :-- non / c'est pas une bonne idée / hein / d'faire un caprice! (*passant à la dp6*)

Figure 1. Aperçu des échanges langagiers et linguistiques - extrait de Séance 2 – *Au revoir* (Octobre 2016)

À l'occasion d'un retour sur la dp5 (double-page n°5), l'exclamation de l'enseignante (208) signale un événement marquant. Romuald (209) s'approche alors de l'image pour saisir la cause de cette exclamation,

8. Florin (*Idem*) entend par ce terme « une certaine expérience des structures de récit » (p. 131) donc « la capacité à repérer le fil conducteur de la discussion à travers une succession d'interventions. » (p.132)

9. Romuald, Adriana, Enzo, Indiya, Thibault, Loréa, Eléa, Emilie.

10. AR-S2 renvoie à la deuxième séance de lecture de l'album *Au revoir* !

identifiant dans l'expression du visage et dans la posture de Lou une situation de blessure « i'a un bobo ». Enzo commente cette éventualité (210) en nommant l'endroit incongru où se trouve Lou : « pa'terre ». Alors que Romuald est invité (211, 213, 215) à justifier cette éventualité, il associe sa perception de la scène à celle d'Enzo en mimant une chute et en semblant verbaliser un lien de cause à effet : Lou a mal parce qu'il est tombé par terre. L'interpellation d'Indiya en 217 et l'intervention d'autres élèves (218.ÉMI, 219.ENZO) ne parvenant pas rendre compte de ce qu'apporte le texte à la compréhension de l'image, l'enseignante (220) nomme le motif de cette situation « qu'est-ce qu'i fait par terre ? / i'fait un caprice » s'appêtant à recourir au texte de l'album (en 223). Mais ce sont Emilie et Enzo qui, en chœur (224), rappellent le propos du personnage que Romuald renforce par une intervention gestuelle congruente (225), écartant alors l'éventualité de la blessure. En 226, l'enseignant donne suite à son propre énoncé (220) en fournissant une reformulation de l'état émotionnel du personnage que Thibaut reprend en écho (227), comme l'avait fait Emilie (221) pour la formulation précédente. Cet extrait s'achève par un avis de Lorea sur l'attitude de Lou, chacun des membres du groupe est ici intervenu - gestuellement, verbalement, en reprenant des éléments du texte ou du discours de l'enseignante, en exprimant son opinion - à propos d'un passage de l'album.

Après avoir donné de premiers éléments sur les caractéristiques langagières et linguistiques des élèves de ce groupe de TPP en début d'année scolaire, nous procédons à la présentation succincte des 3 albums choisis pour cette étude.

3.2. Les trois albums

À chacun des trimestres de l'année scolaire, un album est donc lu et discuté pendant 4 séances, nous nous sommes efforcée de choisir trois albums de difficulté croissante :

- Novembre 2016 : *Au revoir !* propose une suite de six micro-récits mettant en scène des situations de séparation assez courantes de la vie d'un jeune enfant, prénommé Lou (par mi ces situation de séparation, il y le départ d'une camarade venu jouer à la maison, la séparation avec son papa chez la Nounou, le départ en vacances chez Mamie...)
- Mars 2017 : Dans, *Bonne nuit Petit Ours Brun !¹¹*. Bien qu'il soit « l'heure de dormir », POB retarde le moment où il sera seul dans sa chambre : à quatre reprises, il appelle ses parents en invoquant des raisons différentes et chacun d'eux vient, à tour de rôle, répondre à ses demandes : ce sont les quatre complications qu'introduit l'auteur dans le scénario familial du coucher. Cet album fait partie d'une collection¹² caractérisée par la présence de « volet-porte » : pour chaque situation de complication (par exemple « Mais POB n'a pas son lutin ! Qui va le lui apporter ? »), le lecteur soulève le « volet-porte » en papier de la chambre de POB pour découvrir le texte et l'illustration de la résolution de cette complication.
- Juin 2017 : *Au lit, les affreux !* propose le récit d'une petite fille, Zélie, qui au moment de se coucher confie à sa maman qu'elle a peur des monstres. Celle-ci la rassure en lui rappelant le rôle protecteur de son chat. S'ensuivent alors une quinzaine de double-pages où Zélie et son chat s'emploient à dompter trois monstres – les « affreux » : une sorcière, un ogre et un loup – avant de s'endormir paisiblement. Ce récit s'ouvre et s'achève dans la chambre de Zélie alors que les double-pages mettant en scène la confrontation de Zélie avec les monstres ont pour décor une sombre forêt. L'héroïne n'a probablement jamais quitté cette chambre, la confrontation avec les « affreux » a tous les aspects d'un rêve : le lit s'envole par la fenêtre, le chat change de taille...

11. Désormais désigné par le sigle « POB ».

12. Collection « livre surprise ».

3.3. Visualisation de ces précisions méthodologiques sur l'axe du temps

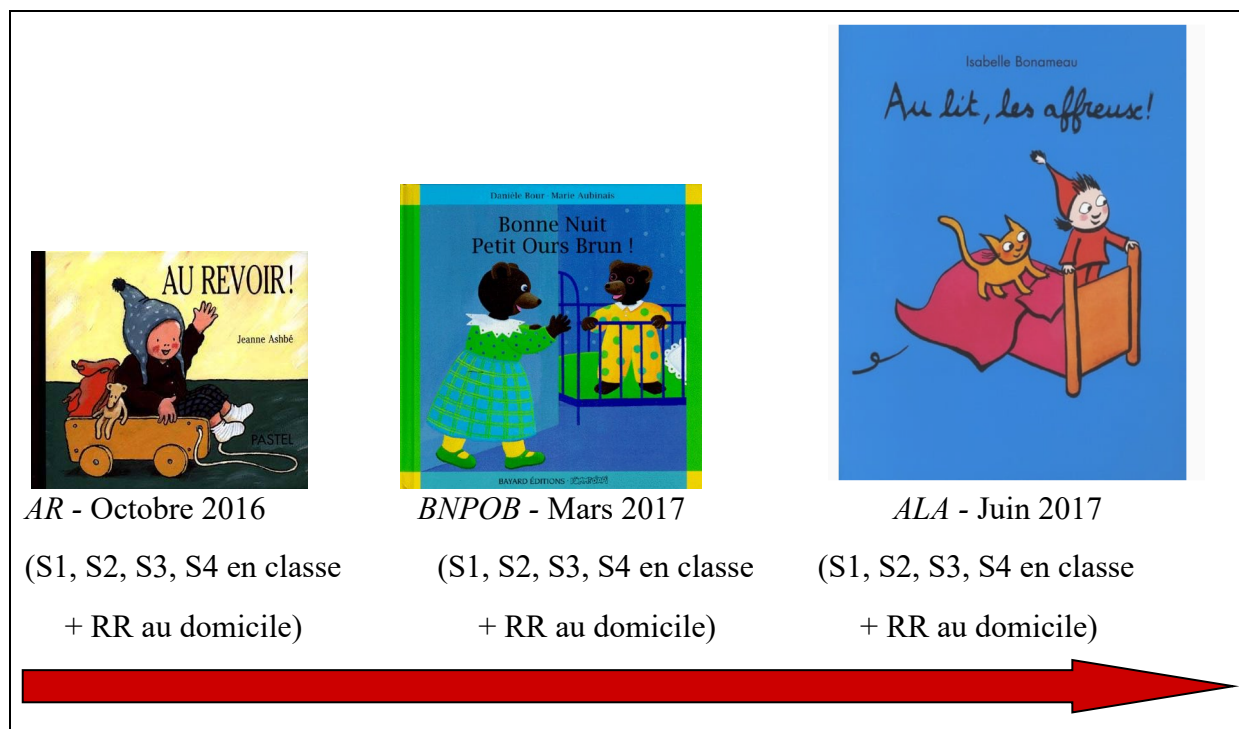


Figure 2. Trois albums au cours de l'année scolaire de Petite Section 2016-2017

Nous rappelons que chaque séance (S1, S2, S3 ou S4) est constituée d'une **phase de lecture oralisée du texte** et prolongée par **une phase de discussion**. S1, S2 et S3 se déroulent en groupe de 7 élèves, alors que S4 rassemble tout le groupe-classe.

Ces éléments méthodologiques étant précisés, nous proposons avec les extraits de séances choisis¹³, des exemples d'interactions langagières (verbales et gestuelles) caractérisant les pratiques langagières et sociales des élèves de ce groupe de TPP, l'analyse de leur évolution au fil des séances permettra de mettre en évidence l'appropriation de nouvelles pratiques.

4. Analyse d'extraits de corpus

Nous proposons d'abord d'analyser des épisodes extraits de séance 1, ce qui permet de caractériser les pratiques langagières et sociales de ces élèves (du groupe de TPP, rappelons-le) lors de la première lecture d'un album.

4.1. Séances 1

4.1.1. Premier album (*Au revoir !*)

4.1.1.1 Phase de lecture oralisée

- | |
|---|
| <p>11. M :-- <u>je veux toujours rester ! // ENCORE ! / ENCORE ! / ENCORE !</u> (<i>tapant trois fois du pied</i>)
 12. ROM, IND, ÉMI, ENZO :-- (<i>ils tapent du pied en souriant</i>)
 13. ENZO :-- encore ! (<i>les yeux fermés en tapant du pied</i>)</p> |
|---|

Figure 3. Extrait 1

On relève un grand nombre d'interventions d'élèves sous forme strictement gestuelle, (comme ici en 12) lors de la séance de découverte du premier album pour le groupe de TPP. Romuald, Indiya, Émilie et Enzo reprennent

13. Pour situer les extraits de séances, nous précisons systématiquement de quel album il s'agit ainsi que le numéro de séance.

« en chœur » la mise en scène proposée par l’enseignante. Enzo donne suite à cette intervention collective en reprenant une partie du texte oralisé et de la mise en scène proposée en l’enrichissant, prêtant au personnage de Lou la possibilité de fermer les yeux - inspiré peut-être par le dessin du personnage ou son expérience personnelle.

32. M :-- pique / pique la moustache ! (*piquant de ses doigts le dessus de sa bouche*)
 33. IND :-- pique / pique / la moustache ! (*piquant son buste de ses doigts*)
 34. ENZO :--(*il pique de ses doigts divers endroits de son visage*)
 35. ÉMI :-- pique / pique / la moustache ! (*piquant de ses doigts le dessus de sa bouche*)

Figure 4. Extrait 2

L’enseignante (en 32) assortit ici la lecture du texte oralisé d’un geste pouvant l’illustrer, l’intervention d’Indiya (33) reprend ces deux modalités (verbales et gestuelles), en ne se focalisant peut-être que sur l’action de « piquer » (puisqu’elle « pique son buste de ses doigts ») alors qu’Enzo (34) resitue, par son intervention gestuelle, l’action de « piquer » sur le visage. Émilie (35) la précise davantage en reprenant le texte oralisé et le geste identique à celui proposé par l’enseignante.

On observe dans ce cas, la diversité des interventions langagières d’élèves qui témoigne d’un intérêt partagé pour certains gestes de l’enseignante et des autres élèves, mais leur activité n’est pas strictement verbale puisqu’elle est aussi illustrée par des reprises « en écho » (ou répétitions) d’éléments du texte.

4.1.1.2 Phase de discussion

Pendant la **phase de discussion** qui prolonge la lecture oralisée, l’enseignante ne lit plus seulement le texte, elle attire explicitement l’attention des élèves sur des éléments de l’album et pose des questions :

134. M :-- (*dp9*) oh ! (*posant son index entre sa lèvre supérieure et son nez*)
 135. LOR :-- ça pique la moustache ! (*piquant son nez de ses doigts*)
 136. M :-- oh ! / regardez la moustache qui pique / pique / la moustache ! (*piquant de son index le dessus de sa bouche*)
 137. IND :-- pique / pique (*piquant de son index le dessus de sa bouche puis son menton*)
 138. ENZO :-- aïe / aïe // aïe aïe aïe !
 139. LOR :-- ça pique / oui ! (*piquant de son index le bout de son nez*)
 140. M :-- et c’est qui / lui ? (*pointant Bon-Papa sur l’image*)
 141. IND :--Maman
 142. ÉMI :-- Papy !
 143. IND :-- Papa
 144. LOR :-- Papy / Papy
 145. M :-- c’est très bien / **Émilie**
 146. LOR :-- c’est Papy !
 147. M :-- et comment tu reconnais que c’est Papy ?
 148. ENZO :-- (*s’adressant à Indiya*) pas Papa / Papy
 149. M :-- alors / c’est Bon-Papa / mais c’est vrai le p’tit garçon (*pointant Lou sur l’image*) / il l’appelle BON / Papa / Bon-Papa ou Papy / c’est pareil (*geste répété de balancement de la main de gauche à droite signifiant l’équivalence*)
 150. ENZO :-- Bon-Papa ou Papy !
 151. M :-- on peut dire Bon-Papa / ou Grand Père / ou Papy !
 152. LOR :-- Papy / Papy / Papy
 153. M :-- et Papy / il a une moustache qui pique (*posant son index au-dessus de sa bouche*)
 154. LOR :-- et oui / ça pique ! (*piquant de ses doigts le dessus de sa bouche*)

Figure 5. Extrait 3

Par une courte exclamation, accompagnée d’un indice gestuel, l’enseignante (134) appelle les interventions des élèves. Ainsi, Lorea (135) rappelle-t-elle partiellement le texte oralisé, reprenant approximativement le geste de l’enseignante qui réprecise la formulette proposée par l’auteure (136). Indiya (137) retient la répétition que contient cette formulette et reprend, approximativement elle aussi, le geste de l’enseignante, alors qu’Enzo (138) endosse le rôle de Lou et lui prête une réaction inédite (manifester la gêne qu’occasionne la moustache qui pique) que Lorea (139) semble approuver (139.LOR). L’enseignante engage alors l’attention des élèves sur la désignation difficile du personnage de Bon-Papa (140.M). Émilie (en 142) propose une désignation inédite mais congruente (« Papy »), résultant de l’appréciation des caractéristiques physiques du personnage (cheveux blancs et rares), des interactions qu’il a avec Lou et peut-être aussi de la présence, dans un passage antérieur, du personnage Mamie ou de son expérience personnelle. Pourtant, Indiya (en 143) la corrige (« Papa ») en

s'appuyant sur ce qu'elle a entendu lors la lecture oralisée (Bon-Papa) et peut-être aussi sur la reprise qu'elle fait d'un énoncé antérieur (141 « Maman »). Mais Lorea semble approuver (144) la proposition d'Émilie, tout comme Enzo (148) qui corrige directement Indiya, puis reprend une formule de l'explication de l'enseignante (150).

Dans cet extrait, l'activité langagière des élèves témoigne de la mise en mémoire d'éléments du texte oralisé pour certains (Indiya, Lorea) et pour d'autres, de synthèse d'informations iconiques et textuelles pertinentes permettant une désignation inédite mais adéquate d'un personnage (Émilie) ou l'expression plausible du point de vue d'un personnage (Enzo). Cet extrait illustre, en cette première séance de découverte de l'année, à l'occasion de la phase de discussion, un fonctionnement de lecteurs d'albums capables de mobiliser déjà une certaine diversité d'interventions (s'approprier le texte, jouer le rôle de l'un des personnages, proposer des inférences) permettant ce faisant d'œuvrer à la construction collective de significations.

4.1.2. Deuxième album (*Bonne nuit, petit Ours brun !*)

4.1.2.1 En introduction de la phase de lecture oralisée

- | |
|--|
| <p>1. M :-- très bien / le petit livre est là (<i>elle l'attrape place la couverture face aux élèves</i>) / on le connaît pas / hein /celui-là ? // on le connaît pas ce livre !
 2. ÉMI :-- (<i>elle fait non de la tête</i>)
 3. ENZO :-- mais moi / je le connais ! / c'est Petit Ours B'un !
 (...)
 15. THI :-- et moi / je l'ai en dessin animé !</p> |
|--|

Figure 6. Extrait 4

À l'occasion de la présentation visuelle que l'enseignante fait de l'album, en amorce de la séance de découverte, Thibault, en 15 se positionne vis-à-vis d'Émilie (2) et d'Enzo (3) en signalant qu'il connaît une autre forme de support culturel mettant en scène le personnage de POB : le film d'animation. Cette intervention indique que Thibault s'exprime, verbalement (alors que c'était plutôt gestuellement jusqu'à lors), qui plus est pour évoquer un aspect de son expérience culturelle. Les extraits 5 et 6 permettent de mettre en regard un extrait de la phase de lecture oralisée (Extrait 5) et un extrait de la phase de discussion (Extrait 6) correspondant au même passage de l'album :

4.1.2.2 Phase oralisée et phase de discussion

Lecture oralisée	Discussion
<p>M :-- :-- (<i>dp5Ouv.</i>) <u>Maman Ours vient / elle est un peu fâchée ! / allez / bois ça / et dors !</u> (<i>avec trois mouvements d'index en position de mise en garde sur les trois derniers groupes de mot</i>) ENZO :-- oh ! (<i>comme si quelque chose de grave était arrivé</i>) ÉMI :-- (<i>elle sourit</i>) ADR :-- oh ! (<i>comme si quelque chose de grave était arrivé</i>) / s'est fâché Maman !</p>	<p>M :-- non ! / / (<i>dp4</i>) il raconte l'histoire ! / et là (<i>dp5Ouv. en pointant brièvement son visage sur l'illustration</i>) Maman est un peu fâchée ! THI :-- (<i>il sourit</i>) M :-- (<i>suivant du doigt les caractères écrits</i>) <u>Maman Ours vient / elle est un peu fâchée ! / allez / bois-ça et dors !</u> (<i>faisant mine de tendre vivement un verre face à elle</i>) ENZO :-- BOIS ÇA ET DORS ! THI, ROM :-- (<i>ils sourient</i>) ADR :- et dors ! (<i>souriant et faisant mine de tendre vivement un verre face à elle</i>) ÉLÉA, ÉMI :-- (<i>elles sourient</i>)</p>

Figure 7. Extrait 5

Au cours de la phase de lecture oralisée de cette séance de découverte, l'énoncé de l'enseignante (52) s'inscrit dans le dévoilement progressif du contenu de l'histoire. En revanche, au cours de la phase de discussion, la lecture de l'extrait de l'album a pour fonction d'explicitier, de mettre en scène le recours au texte écrit pour confirmer l'état émotionnel du personnage de la maman (144.M), en plus du recours aux indices iconiques (140.M). L'oralisation d'un même extrait de texte oralisé de l'album, accompagné de gestes de l'enseignante, produit, dans un même groupe, des interventions d'élèves différentes. Enzo et Adriana n'interviennent pas de la même manière lors des deux phases. En effet, en 53 (« oh ! »), Enzo exprime sa surprise et son inquiétude, alors qu'en 144, il reprend en écho le propos du personnage de la maman. Quant à Adriana (55), elle reprend l'intervention d'Enzo qu'elle complète en verbalisant l'état émotionnel du personnage de la maman. En 147, elle reprend en partie le propos du personnage et la gestuelle proposée par l'enseignante. Ces différences sont aussi

marquées par l'amplification de l'activité, car d'autres élèves interviennent même si c'est gestuellement : Éléa et Emilie (148) ainsi que Thibault et Romuald (146) réagissent à l'énoncé d'Enzo (145).

Cette « confrontation » montre qu'un même passage de l'album, répété, dans un contexte différent (celui de la discussion) et associé à une variation de la gestuelle de l'enseignante occasionne **une réorganisation des échanges entre pairs, semblant participer à faire communauté : partage d'expériences émotionnelles, de pratiques énonciatives, de savoirs à propos d'un objet culturel commun – l'album**. Cette situation d'*action conjointe* (Bruner, 1987) semble favoriser pour ces élèves - même tout petits parleurs- l'appropriation de nouveaux rôles dans ce *scénario* de lecture partagée : des reprises entre pairs, mais aussi les reprises de gestes de l'enseignante ainsi que celles des propos de personnages impliquent les apprentis lecteurs·rices dans la compréhension du récit tout en les inscrivant dans une communauté de lecteurs.

4.1.3. Troisième album (*Au lit, les affreux !*)

4.1.3.1 Phase de lecture oralisée

42. M :-- (dp7) RAWOOO !
43. ÉMI :-- (elle sourit)
44. THI :-- (il fronce les sourcils)

Figure 8. Extrait 6

L'expression non-verbale de ces deux élèves du groupe de TPP, particulièrement réservés, renseigne sur l'impression différenciée que produit sur chacun d'eux la première attaque de l'histoire de cet album : Émilie (43) manifeste son amusement et Thibault, son inquiétude (44). La modalité d'expression initiale (lors de la lecture oralisée réalisée par l'enseignante) reste non-verbale, mais la subjectivité de chaque lecteur s'affirme.

Cet extrait permet d'illustrer une caractéristique de ce groupe de TPP : les modes d'enchaînement discursifs présentent plus souvent la caractéristique de faire suivre un énoncé de l'enseignante de ceux de plusieurs élèves (de type : M/E1/E2/E3), ce qui signale qu'ils partagent entre eux des ressentis de lecteurs.

36. M :-- (dp5d) ouille ouille ouille / la Sorcière (suivant du doigt de gauche à droite les caractères écrits)
37. ENZO :-- oh ! (joignant ses mains sous son menton) / l'a m'a fait peur !
38. THI :-- (il sourit)
39. IND :-- (en souriant) ça fait peur / la Sorcière !

Figure 9. Extrait 7

A la lecture d'un passage correspondant à la première apparition du premier « affreux » dans l'album *ALA*, Enzo (37) exprime son ressenti par une intervention verbale et gestuelle. Thibault (38), quant à lui marque son amusement, alors qu'Indiya (39) reprend l'énoncé d'Enzo en opérant une forme de généralisation, formulant l'une des caractéristiques d'un stéréotype de la littérature jeunesse « ça fait peur / la Sorcière ».

53. M :-- (dp9d) (...) aïe aïe aïe / c'est l'Ogre ! (l'entourant de son index sur l'image)
(...)
57. IND :-- oh ! on va donner un coup de poing dans la bouche (en souriant et préparant son poing)

Figure 10. Extrait 8

A l'occasion du troisième album, par ce propos et son geste, Indiya (57) semble vouloir agir dans l'univers de l'album en réalisant une projection, en faisant groupe avec les autres lecteurs et proposant de combattre symboliquement le personnage de l'Ogre. Cette situation scolaire de discussion offre aussi **la possibilité de jouer avec des éléments de la fiction dans les interactions entre les membres du groupe de lecture**. C'est ce que semble par exemple faire Indiya, sur le mode humoristique, à deux reprises au cours de cette même séance, lors de la phase de discussion qui prolonge celle de lecture oralisée.

4.1.3.2 Phase de discussion

201. M :-- et i' mange quoi / l'Ogre ?
 202. THI :-- des gens
 203. ENZO :-- des des des chats !
 204. M :-- des gens ! / il adore surtout (*avec index en position de mise en garde*) / les enfants !
 205. IND :-- oh !
 206. ENZO :-- oh ! oh oh ! (*en souriant et portant la main à sa bouche comme s'il s'offusquait*)
 207. ÉLÉA, THI :-- (*ils sourient avec retenue*)
 208. M :-- et peut-être aussi / les chats / on n'sait pas ! / mais en tout cas#
 209. IND :-- (*souriant amplement*) aussi aussi aussi / i'est / i'est / i'est méchant avec les maitre::sses
 210. M :-- est-ce qu'i' mange les maitresses ?
 211. IND :-- (*souriant amplement*) oui
 212. M :-- peut-être ! / bou ! / j'aurais peur hein / de ça !
 (...)
 246. ENZO :-- moi j'ai peur d'Zélie // j'ai peur dans les bois / les bois (*montrant la quantité « un » puis « deux » avec ses doigts*)
 (...)
 249. IND :-- mais / mais je vais te protéger (*en prenant Enzo par l'épaule*)

Figure 11. Extrait 9

Alors que l'enseignante (201) sonde les jeunes élèves sur le régime alimentaire de l'Ogre, Thibault (202) semble ancrer sa réponse dans une culture fictionnelle, Enzo (203), dans les indices que peut fournir l'album. L'enseignante (204) reprend et précise la réponse de Thibault, (un sous-ensemble « des gens » : « surtout » les enfants !), provoquant la vive stupéfaction d'Indiya (205) et d'Enzo (206), plus retenue pour Éléa et Thibault (207). Indiya (209) poursuit avec un autre sous-ensemble « des gens » : les maîtresses ! Son ample sourire semble attester de la mise à distance de ses propos, de sa capacité à entrer dans le jeu et la relation humoristique. Quelques énoncés plus tard, Enzo (246) livre son ressenti sur un passage de l'album, Indiya (249) lui offre sa protection, joignant le geste à la parole. Ces extraits illustrent une expérience langagière de mélange des mondes (fiction, monde scolaire, expérience personnelle), pleinement autorisée dans cette situation scolaire.

4.2. Séances 2, 3 et 4

4.2.1. Séance 2 - Phase de discussion portant sur les états émotionnels de personnages de l'album BNPOB

Cet extrait donne un nouvel aperçu des caractéristiques linguistiques et langagières des échanges langagiers entre les élèves de ce groupe, lors de la discussion qui prolonge la lecture :

270. M :-- [*dp2Ouv*] là / elle se fâche pas ! / elle se fâche là ?
 271. ADR, ÉLÉA :-- non !
 272. ROM :-- mais / a' fâche / RAAAAA ! (*feignant la colère*)
 273. ENZO :-- non / avant / elle se fâche !
 274. M :-- aPRÈS ! (*feuilleter l'album pour atteindre la dp5Ouv.*)
 275. ROM :-- content / et pas content !
 276. IND :-- la maman / elle se fâche!!! (*attendant que la maîtresse ait atteint la dp5Ouv., pointant alors le personnage de la maman sur l'illustration*)
 277. M :-- là ! / elle se fâche Maman ?
 278. ADR, IND, ÉLÉA :-- oui !
 279. ENZO :-- un peu
 280. M :-- ah oui / Adriana / elle se souvient ! / elle se fâche un peu / (*suivant du doigt les caractères écrits*) Maman Ours vient / elle est UN PEU fâchée / allez / bois ça / et dors ! (*faisant mine de tendre vivement un verre face à elle*)
 281. ROM :-- Maman / è' XXX devant ! // XX fâché !

Figure 12. Extrait 10

Ces participations d'élèves du groupe de TPP à la discussion portant sur BNPOB (en mars), sont marquées par un ancrage des énoncés dans le propos de l'album, une capacité à évoquer le monde des personnages avec une utilisation de structures syntaxiques simples, parfois encore en construction. En effet, Romuald (272) marque son désaccord avec la réponse d'Éléa et d'Adriana (271) en l'introduisant par la conjonction « mais » et soutenant, onomatopée à l'appui, que le personnage de la maman se fâche (« elle se fâche » est élidé en « a' fâche ! »). Enzo (273) nuance la validité de l'énoncé de Romuald en apportant une indication temporelle avec l'adverbe « avant ». L'enseignante (274) corrige la confusion d'Enzo entre les deux adverbes « avant » et « après », le contraste temporel semble inciter Romuald (275) à le faire correspondre au contraste de deux états émotionnels du personnage de la Maman Ours. Les difficultés d'audition, donc d'articulation, de Romuald se

manifestent dans l'énoncé (281) dans lequel certains mots sont incompréhensibles, ce qui ne permet pas de déterminer si l'emploi de « devant » est une reprise erronée de « avant », ou s'il exprime que Maman Ours place le verre face à elle (« devant »). Indiya observe avec attention le feuilletage des pages, attendant l'illustration correspondant à l'état émotionnel évoqué pour prendre la parole (276.IND), trois camarades (278.ADR, IND, ÉLÉA) valident et ENZO (279) modalise ! L'extrait suivant montre des difficultés lexicales d'élève mais aussi la diversité des stratégies utilisées pour les surmonter :

282. ENZO :-- t'a s vu sur le (*passant l'index sur son front*) / i' y des / i' y a des (*se levant et venant pointer le front du personnage de Maman Ours sur l'illustration*) comme des serpents !
 283. M :-- oui / c'est vrai / ici (*en passant l'index sur son front*) c'est comme les serpents / tu dis ?
 284. ENZO :-- oui !
 285. M :-- c'est vrai / quand elle a les plis sur le front (*montrant son propre front*) / là / les rides / c'est qu'elle est un peu fâchée !
 286. ENZO :-- non ! (*imitant le personnage de la maman, sourcils froncés, index de mise en garde*) / elle est fâchée comme ça !
 287. IND :-- toi aussi ! (*se levant, souriant et venant brièvement toucher le front de la maîtresse*)
 288. M :-- oui / moi aussi j'en ai (*amusée*) / quand j'suis un p'tit peu fâchée !

Figure 13. Extrait 11

Dans cet énoncé, Enzo (282) remplace deux signifiés lui manquant en convoquant leurs signifiants réels ou dessinés (son propre front, les rides figurant sur l'illustration) et en recourant à l'usage de la comparaison « comme des serpents ». Deux de ces recours sont repris par l'enseignante (283 et 285) et Indiya (287) en propose un troisième : le front de l'enseignante. A l'occasion de cette même séance, Émilie donne une autre occasion au groupe de s'intéresser aux états émotionnels des personnages :

168. ÉMI :-- moi j'ai TROP peur
 169. M :-- (*ton attendri*) tu as trop peur de la Sorcière ! / alors ! / ici (dp5) / elle fait peur / mais ici (dp6D) / est-ce que elle te fait peur ? / ou est-ce que c'est elle qui A peur ?
 170. ÉMI :-- (*faisant non de la tête*) non / hé beh / c'est elle qui a peur
 171. M :-- elle a peur ! / elle a peur de qui ?
 172. ENZO :-- (*se levant et pointant le chat sur l'image*) et regarde le / et regarde le chat / fait / RRRR ! (*faisant mine de sortir ses griffes*)
 173. M :-- assieds-toi !
 174. ÉMI :-- elle a peur du chat ! (*faisant timidement mine d'attaquer avec une patte*)
 175. M :-- elle a peur de / du chat / Sufi ! (*le pointant sur l'image*) / qui l'attaque ! (*faisant mine d'attaquer avec une patte, toutes griffes dehors*) / Sufi qui l'attaque !
 176. ENZO :-- mais on dirait un peu un lion
 177. M :-- oui / i' ressemble à un lion tellement il est / en colère ! (*faisant mine d'attaquer avec une patte, toutes griffes dehors*)

Figure 14. Extrait 12

Dans la perspective de dédramatiser le caractère effrayant du personnage de la Sorcière - dont Émilie (168) a « trop » peur, l'enseignante (169) invite à comparer les passages de l'histoire où ce personnage fait peur et le passage où ce même personnage a peur - identifié par Émilie en 170. Lorsque l'étude du passage se poursuit pour identifier le motif de sa peur (M.171), Enzo intervient (172) pour pointer, désigner et mimer le chat, auteur de l'attaque. Émilie formule dans son énoncé l'état émotionnel de la Sorcière (la peur) et son motif (l'attaque du chat), qu'elle accompagne d'une timide illustration gestuelle. L'enseignante reprend la formule d'Émilie et complète en nommant le chat et son action (175), avec l'intention de stabiliser ou renforcer la connaissance du réseau des personnages. À ce propos, Enzo valide en 176 l'interprétation de l'enseignante tout en pointant son insuffisance (« mais ») signalant que la transformation du chat peut amener le lecteur à y reconnaître un fauve - obstacle s'étant révélé en S1¹⁴ - l'enseignante approuve et rappelle que la transformation physique du personnage s'explique par son état émotionnel.

4.2.2. Séance 3

Les séances 3 ont pour objectif de surmonter les obstacles cognitifs et culturels, le groupe est ici mobilisé pour éclaircir la signification d'un mot rare, puis la traduction d'une onomatopée animale. Ces deux épisodes surviennent à l'occasion de la lecture du troisième album (ALA)

14. Lors d'ALA- S1, en 170, Enzo s'est exclamé « le tigre / i' fait peur ! », tout en pointant le chat sur l'image.

241. M :-- (...) et là (dp4) / elle arrive à l'ORÉE / du bois (suivant du doigt de gauche à droite les caractères écrits)
242. ENZO :-- oh ! (portant ses mains à sa bouche comme si quelque chose de grave allait arriver)
243. IND :-- (elle regarde Enzo, porte ses mains à sa bouche en souriant, comme si quelque chose de grave allait arriver)
244. M :-- l'ORÉE du bois / vous savez c'est que c'est ?
245. ÉMI :-- (elle fait non de la tête)
246. ENZO :-- oui / c'est / c'est où / i' a / i'a des loups !
247. M :-- le bois / c'est où / il pourrait i' avoir des loups / mais i'y a aussi beaucoup d'arbres / et l'orée du bois / c'est#
- (...)
266. M :-- [le lit] il se pose à l'ORÉE du bois (pointant les caractères écrits) / alors / l'ORÉE du bois (orientant son index vers les élèves) / l'orée du bois / l'orée / c'est le DÉBUT du bois / tu vois / là / c'est l'orée du bois (pointant les pieds des premiers arbres sur l'image) / mais là (tournant la page) / regarde !
- (...)
268. M :-- (...) ici (dp5) / ce n'est pas l'orée du bois / là / on est en plein milieu du bois (répétant un geste circulaire autour des nombreux arbres)

Figure 15. Extrait 13

En 241, l'enseignante signale verbalement (par une accentuation) et visuellement (en suivant du doigt les caractères écrits) le mot « orée », qu'Enzo (242) et Indiya (à sa suite, en 243) associent au caractère effrayant de l'épisode qu'annoncent l'image et leur connaissance de la suite de l'histoire. Lorsque les échanges s'ouvrent sur la signification que les élèves attribuent à ce terme, Émilie (245) manifeste gestuellement qu'elle n'a pas de réponse alors qu'Enzo (246) expose une définition et ancre sa réponse dans ce qu'il connaît de la formule « orée du bois » : le complément du nom orée, « le bois ». Son discours indique alors ce qu'il associe au « bois », en lien avec l'univers de l'album : « c'est où / i'y a des loups ! ». L'enseignante valide par sa reprise (247) tout en modalisant avec un conditionnel « i'pourrait y avoir des loups » et en réduisant la portée « mais » : elle associe la description du lieu « bois » à une autre caractéristique qui constituera un support pour expliquer « l'orée du bois » : la densité des arbres.

Le terme de loup, *mot attracteur*¹⁵, met plusieurs élèves sur la voie de projections imaginaires, de témoignage d'appréhension ou de comparaisons d'expériences (énoncés 248-259, 261-265) et il n'est alors pas simple de revenir à la préoccupation linguistique qu'est la signification du mot « orée », mais l'enseignante persévère (260, 266) et propose une définition en s'appuyant sur le contraste fourni par les images (densité des arbres entre dp4 et dp5) et l'apposition accentuée « l'orée, c'est le DÉBUT du bois ».

À la suite de cet épisode, explicitement impliqué dans l'élucidation de la signification d'un mot rare, se pose pour la première fois, la question de la raison ou de la signification de l'énoncé du chat (271.Enzo) sous forme d'onomatopée :

270. M :-- là (dp4) / c'est l'orée / du bois / c'est le début du bois / on y va Sufi / dit Zélie ! / miaou !
271. ENZO :-- pourquoi i' dit / miaou ?
272. M :-- pourquoi i' dit / miaou ? / qu'est-ce qu'i' veut dire quand i' dit miaou ?
273. ÉLÉA :-- d'accord
274. M :-- on pense qu'i' veut dire / d'accord / mais le chat / i'sait pas dire d'accord / i'sait dire / miaou ! / on pense qu'i' veut dire d'accord (elle tourne la page pour revenir à la dp5)

Figure 16. Extrait 14

Il est possible qu'Enzo s'intéresse à la raison de l'intervention verbale du personnage du chat (« pourquoi i' dit miaou »), mais l'enseignante (272) reformule sa question pour inviter les lecteurs à proposer une interprétation de l'onomatopée produite en réponse à l'intervention de Zélie (relue en 270). Éléa (273) fournit la possibilité la plus probable que l'enseignante valide avec précaution en 274, recourant à une modalisation du doute (« on pense qu'i' veut dire d'accord »). Lors de la séance 3 du dernier album de l'année, on relève aussi une mobilisation du lexique en référence à l'écrit.

15. Nous empruntons ce terme à Froment M., Leber-Marin J. 2003. *Analyser et favoriser la parole des petits. Un atelier de langage à l'école maternelle*. Issy-les-Moulineaux : ESF.

380. M :-- (*elle reproduit ce même geste en regardant Enzo, puis passe à la dp17*)
 381. IND :-- mais i'y a pas d'écriture !
 382. M :-- et ici / tu vois / i' y a des écritures pa'ce que tout l'monde dort / ron pschit // ron pschit // ron pschit
(en montrant successivement chacune des onomatopées écrites dp17G) / ça y est / ils dorment ! (en pointant rapidement les caractères écrits dp17D)
 (...)

 384. M :-- (...) là / tu peux dire / ron pschit / zzzzz / ron psch (*en montrant successivement chacune des onomatopées écrites*)
 385. IND :-- (*en souriant*) ron psi::
 386. M :-- (*dp18*) bonne nuit Sufi ! (*le pointant sur l'image*) / bonne nuit Zélie (*la pointant sur l'image*) / dit le chat / et là / c'est marqué qu'ils dorment (*pointant les caractères écrits « ZZZ » puis fermant les yeux et faisant mine de ronfler discrètement*)

Figure 17. Extrait 15

Alors que la dp17 de l'album devient visible, Indiya, nominativement interpellée à ce sujet en 361 (M)¹⁶, met à l'épreuve cette nouvelle connaissance : c'est l'écriture qui figure sur la page qui détermine ce qui est lu. En 381, elle semble s'étonner qu'il n'y ait « pas d'écriture », il n'y a effectivement pas de texte écrit en script, centré en bas de la page (comme jusqu'alors sur les pages précédentes), ni de caractères d'une taille aussi visible que sur la dp13 (« GRRR / RaWW »). L'écriture des onomatopées est une nouvelle forme marquant une étape dans une « carrière littéraire » (Jones, 1996) d'enfant : elles sont en cursive et placées à proximité des personnages qui les produisent, comme l'indique l'enseignante en (382, 384 et 386). Indiya s'essaie alors à oraliser les caractères écrits en 385. Cet extrait signale le développement, en cette fin d'année scolaire, d'interventions langagières d'une nature nouvelle, portant sur les caractères écrits de l'album et mettant une élève en situation de s'essayer à « lire ».

4.3. Séance 4

Nous rappelons que cette dernière séance regroupe tous les élèves de la classe. L'extrait montre la diversité des directions que peut prendre le rappel collectif du nom d'un repère spatial de l'histoire :

314. M :-- (...) et (*dp4*) / vous vous rappelez où se pose le lit ?
 315. NORA :-- au= / près de la forêt
 316. ENZO :-- au bord du lac
 317. CLA :-- à l'entrée du bois
 318. M :-- alors / au bord de= / du bois / alors ça s'appelle pas l'entrée / ça s'appelle à l'orée / du bois / à l'orée du bois
 319. CLA :-- l'orée du bois
 320. ÉLVS :-- à l'orée du bois
 321. ENZO :-- on dirait / on dirait un peu un lac

Figure 18. Extrait 16

Cet extrait met en évidence que la difficulté lexicale contenue dans le texte de l'album n'est pas la seule difficulté de ce passage, Nora (315) propose un rapprochement sémantique (« près de la forêt »), Clara (317), un rapprochement phonologique et sémantique « l'entrée du bois » puis reprend en 319, suivie d'autres élèves (320), le terme du texte de l'album relu par l'enseignante (318). Mais ce qui n'a été repris ni par l'enseignante ni par un pair, c'est l'énoncé d'Enzo qui, sur l'image, reconnaît un lac (316) – il est vrai que les nuances de bleu utilisées par l'auteure de l'album pour coloriser la sombre forêt peuvent induire la confusion, mais celle-ci n'a pas été explicitement mise en discussion. Enzo, à la suite de la relecture du texte oralisé – dans lequel il n'est pas question de lac – et la reprise en écho de ses pairs modalise tout seul sa désignation initiale (« on dirait un peu un lac ») sans que l'on sache, jusqu'à ce qu'il réalise le rappel de récit dans sa famille¹⁷, ce qu'il retient du nom du lieu.

16. « 361. M :-- Indya ! / tu as vu / ils s'attaquent tous les deux (pointant les deux personnages successivement sur l'image) / c'est pour ça qu'i' y a écrit deux fois / GRRR / RaWW ! (pointant les deux onomatopées successivement) / i'y' a les deux qui attaquent.

17. Voici l'extrait de son rappel de récit correspondant au passage de cet album :

11. ENZO:-- i'se pose à l'oreu du bois (*réalisant de son index, des gestes de va et vient sur l'image, aux pieds des arbres*)

12. MAM :-- à l'orée du bois / oui

13. ENZO :-- à l'orée du bois

5. Conclusion

Cette contribution vise à préciser les caractéristiques d'un dispositif qui entreprend de prendre en compte les interventions initiales des élèves pour les inciter à s'engager dans l'acte de lire, à expérimenter des pratiques partagées de lecteurs afin de, progressivement, se les approprier. Nous avons aujourd'hui plus particulièrement cherché à illustrer ce dispositif en caractérisant l'évolution des interventions langagières et les interactions sociales au sein d'un groupe d'élèves dits « Tout Petit Parleurs ».

Les extraits de corpus étudiés ont pu mettre en évidence que :

- ces élèves, aussi petits parleurs soient-ils, participent lors de la lecture d'album et ce, dès la séance 1, du premier album : ils commencent de façon non-verbale en reproduisant une gestuelle de l'enseignante et du personnage (cf. Extrait 1) ;
- ils introduisent peu à peu des reprises en écho de propos de personnages (cf. Extrait 2) ou des liens avec leur expérience culturelle (cf. Extrait 4) ;
- ils expriment leur ressenti de façon non-verbale (sourire, froncement de sourcil) ou par des exclamations (cf. Extraits 5, 7 et 8), ce qui incite certains de leurs pairs à enrichir leur intervention initiale (cf. Extrait 8) ;
- ils interviennent à propos de caractéristiques stéréotypiques d'un personnage récurrent de la littérature (la Sorcière, cf. Extrait 8) ;
- ils jouent à agir ensemble, dans le monde de la fiction (cf. Extrait 9, pour vaincre la peur de l'Ogre) ;
- la phase de discussion peut mobiliser les élèves sur la compréhension du réseau des personnages (cf. Extrait 3) grâce à des échanges langagiers conduits par l'enseignante amenant les élèves à expliciter leur point de vue, à varier leurs interventions ou à dépasser leur ressenti pour reprendre des éléments du texte (cf. Extrait 6) ;
- la phase de discussion peut donner l'occasion de jouer entre lecteurs avec les caractéristiques de l'un des personnages (cf. Extrait 10, l'Ogre), elle peut donner l'occasion de recourir à des analogies pour identifier l'état émotionnel d'un personnage (avec des caractéristiques physiques d'un membre de la communauté de lecteurs – les rides de la maîtresse, des formes courantes - le serpent, son propre ressenti – la peur, comme les Extraits 12 et 13) ;
- les extraits de séances placés en milieu et fin d'année scolaire montrent que les échanges langagiers peuvent mobiliser les élèves sur le sens d'un mot (cf. Extraits 14 et 17), la « traduction » d'une onomatopée animale (cf. Extrait 15), les amener à discuter des contrastes de l'état émotionnel des personnages (cf. Extrait 11) et à les situer les uns par rapport aux autres dans le temps du l'album. Lorsqu'une élève parle de l'écrit en interrogeant la présence de signes écrits sur la double-page (cf. Extrait 16), elle mobilise son attention et celle des membres de son groupe sur une caractéristique fondamentale de ce support culturel qu'est l'album : c'est de la langue écrite.

L'étude d'extraits d'échanges langagiers réalisée ici permet de mettre en évidence divers aspects du travail collectif de « compréhension dialoguée » réalisé par ces élèves du groupe de TPP – que l'on pourrait qualifier de *collectif d'apprentissage* avec Maire Sardi *et al.* Ce qui renseignera sur ce que ce travail collectif permet effectivement à l'élève de construire individuellement en matière de pratique de lecteur, ce sont les analyses des trois rappels de récit que chaque élève a réalisé à son domicile et qui prolonge l'expérimentation de ce dispositif.

6. Références bibliographiques

- Boiron, V., 2008. « Former de jeunes lecteurs d'albums à l'école primaire. Quels sont, à travers ces modalités, les enjeux de la lecture d'albums ? » *Modernités*. 28. 277-289.
- Brossard, M. 1999. « Apprentissage et développement : tensions dans la zone proximale. » in *Avec Vygotski* (dir. Clot Y.). Paris : La dispute. 233-244.
- Bruner, J-S., 1987. *Comment les enfants apprennent à parler*. Paris : Retz.
- Canut, E., Vertalier, M., 2012. « Lire des albums : quelle compréhension et quelle appropriation par les élèves de maternelle ? » *Le Français aujourd'hui*. 179. 52-65.
- Ducancel, G., Verecque, D., 1998. « Lire : une modalité de la compréhension du langage écrit par les élèves. ». *Repères*. 18. 41-64.
- Florin, A., 1991. *Pratique du langage à l'école maternelle et prédiction de réussite à l'école maternelle*. Paris : PUF.
- Jaubert, M., Rebriere, M., Boiron, V., 2018. « Apprendre à parler et construire des mondes ». *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*. 177-178. <https://journals.openedition.org/pratiques/4361>. <consulté le 14 décembre 2020 >

- Jones, R., 1996. *Emerging patterns of literacy. A multidisciplinary perspective*. London and New York : Routledge.
- Kreza, M., 1998. « Comment des élèves de grande section s'approprient-ils l'acte de lire lorsqu'on leur demande de lire un récit illustré qu'ils connaissent ? » *Repères*. 50. 193-2016.
- Maire-Sardi, B., Martin, D., Kappeler, G., 2022. « Activité collective de l'entrée dans l'écrit : ou vivre l'expérience « d'être transporté dans un univers inconnu ». communication au REF dans le cadre du symposium : *Analyse de dispositifs pour soutenir les apprentissages fondateurs d'une scolarité réussie dès la maternelle*. Namur.
- Moro, C., Chéradame, C., 2006. « Quel objet oral dans une activité de lecture-compréhension s'enseigne en petite section de maternelle ? » in *Analyse des objets enseignés. Les cas du Français*. (dir. Schneuwly B. et Thevenaz-Christen T.). Louvain la Neuve : De Boeck Supérieur. 19-35.
- Moro, C., Rodriguez, C., 2005. *L'objet et la construction de son usage chez le bébé. Une approche sémiotique du développement paraverbal*. Bern : Peter Lang.
- Planes, S., 2001. « Deux dimensions du travail oral : construction sociale, construction cognitive ». In M. Grandaty et G. Turco (Éds). *L'oral dans la classe – discours, métadiscours et construction de savoirs*. INRP. 196-232.
- Tauveron, C., 2002. *Lire la littérature à l'école*. Paris : Hatier.
- Tauveron, C., 1999. « Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant » . *Repères*. 19. 9-38.
- Terwagne, S., Vanesse, M., 2008. *Le récit à l'école maternelle*. Bruxelles : De Boeck.
- Terwagne, S., Vanhulle, S., Lafontaine, A., 2003. *Les cercles de lecture*. Bruxelles : De Boeck.
- Van der Linden, S., 2007. *Lire l'album*. Paris : l'atelier du poisson soluble.
- Vincent, G., Lahire, B., Thin, D., 1994. « Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire. » in *L'éducation, prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. (dir : Vincent G.) Lyon : PUL. 11-48.

Album du corpus :

- Ashbé, J., 1998. *Au revoir !* Paris : L'école des loisirs.
- Bonameau, I., 2009. *Au lit les affreux !* Paris : L'école des loisirs.
- Bour, D., Aubinais, M., 1998. *Bonne nuit, Petit ours brun !* Paris : Bayard.

ANNEXE :

Conventions de transcriptions :

- Les élèves sont désignés par les trois premières lettres des prénoms qui leur ont été attribués lors de l'anonymisation. Exemples : ROM (Romain) ; SAR (Sarah) ; YAS (Yasmina) ; VIN (Vincent). Lorsque les prénoms des élèves comportent jusqu'à quatre lettres, ils sont indiqués en entier. Exemples : NOËL, NORA, ENZO.
- Lorsqu'il est impossible de distinguer qui parle, on indiquera ÉLV (pour élève) ÉLVS (pour élèves) au début de l'énoncé. Exemple : 82. ÉLV :-- il l'appelle / Papa Ours
- Les interventions de l'enseignante sont indiquées par la lettre M.
- Ces lettres sont précédées du numéro de tour de parole. Exemple : 27. M, 350. ENZO.
- :-- indiquent le début d'un énoncé ; ce symbole est précédé des lettres capitales désignant le locuteur. Exemple : 124. NORA :-- et après i'y a /i' y a un aut' bébé aussi
- ! marque une intonation montante de type exclamatif.
- ? marque une intonation montante de type interrogatif.
- L'absence des marqueurs ! ou ? indique un énoncé assertif.
- [] indiquent une transcription phonétique.
- LETTRES MAJUSCULES : indiquent une prononciation appuyée, accent d'insistance ou d'intensité.
- Les mots soulignés : indiquent le passage d'un texte lu par l'adulte. Exemple : M :-- (*dp8*) alors / je dis / au revoir Maman !
- (*en italique*) correspond aux indications non verbales. Exemple : 90. VIN :-- (*se levant brièvement et pointant le lit du Loup*) celui qui est comme ça / c'est pour le Loup
- (entre parenthèses) correspond à la transcription orthographique quand elle peut s'avérer indispensable à la compréhension.
- / ou // ou /// marquent la durée de pauses énonciatives (pauses à l'intérieur d'un énoncé).
- : ou :: ou ::: marquent les allongements plus ou moins longs de syllabes. Exemple : la Sorciè:::re !
- = marque la fin d'un énoncé auto interrompu.
- # marque l'interruption d'un énoncé par un interlocuteur.
- ' marque l'élision d'un phonème ou d'une syllabe. Exemple : 78. LOR :-- i' restent / chez Nounou !
- XXX marque un énoncé incompréhensible.
- *dp* renvoie à la double-page de l'album à propos duquel se déroulent les énoncés. Exemple : *dp5*
- *dp5g* renvoie à la page de gauche de la double-page de l'album à propos duquel se déroulent les énoncés (*vs dp5d*)

Synthèse et recommandations

Edith El Kouba

*Université de Liège
Research Unit for a life-Course perspective
on Health & Education - RUCHE
Quartier Village 2
B38 - rue de l'Aunaie, 30
B-4000 Liège (Sart Tilman)
edith.elkouba@uliege.be*

*Wallonie-Bruxelles Enseignement
Direction Générale Stratégie & Innovation
Boulevard du Jardin Botanique 20-22, 1000 Bruxelles*

RÉSUMÉ. *Cette synthèse aborde la formation initiale et continue des enseignantes de maternelle soulignant son rôle crucial pour améliorer la qualité de l'éducation préscolaire. Il met en lumière l'importance de la fréquentation de l'école maternelle pour la réussite scolaire future des enfants, en insistant sur le développement de compétences fondamentales essentielles comme le langage et les mathématiques. L'article discute également de l'ambivalence dans les approches éducatives, oscillant entre une perspective développementale centrée sur l'enfant et une perspective scolarisante axée sur les contenus académiques. Cependant, il reconnaît l'importance de pratiques enseignantes de qualité qui intègrent ces deux visions pour stimuler l'apprentissage des enfants. En termes de recommandations, l'article préconise une amélioration des pratiques pédagogiques à travers une meilleure formation des enseignantes, qui devrait être adaptée aux divers contextes et besoins des élèves. Il met également en avant l'importance de développer une posture réflexive chez les enseignants pour leur permettre d'adapter leurs pratiques pédagogiques de manière efficace et pertinente.*

Dans ce numéro de la revue, consacré à l'éducation au préscolaire, et plus précisément, la formation initiale et continue des enseignant.e.s de maternelle, une série d'articles qui abordent différentes pratiques et aspects de l'apprentissage et du développement du jeune enfant sont rassemblés. La formation des enseignant.e.s est en effet cruciale pour l'amélioration de la qualité des pratiques éducatives destinées à l'éducation des jeunes enfants.

En effet, il est reconnu actuellement que la fréquentation de l'école maternelle est un enjeu important en termes de réussite scolaire et socio-professionnelle ultérieure (Law et al., 2017), en raison du lien entre les nombreuses compétences qui se développent chez l'enfant au préscolaire et les apprentissages ultérieurs, mais aussi de leur impact sur sa vie quotidienne, son engagement scolaire et sa socialisation. L'enseignement préscolaire peut être considéré comme une chance à saisir. Le rôle de l'école maternelle étant soutenant pour les jeunes enfants, notamment ceux qui sont en situation de vulnérabilité, l'enseignant.e de maternelle devient alors un partenaire privilégié pour soutenir le développement des élèves, dans le cadre de pratiques éducatives stimulantes, appropriées et régulières. Ainsi, encourager la fréquentation de l'école maternelle, mais surtout, investir davantage dans la qualité éducative, y compris dans l'accompagnement des enfants dans leurs processus d'apprentissage, devrait faire l'objet d'une attention particulière.

1. Des pratiques éducatives de qualité dans le cadre du préscolaire

De nombreuses études démontrent en effet l'importance d'offrir aux jeunes enfants un accès à des services éducatifs de qualité, compte tenu du rôle crucial des acquis qui précèdent l'entrée à l'école primaire, notamment les bases nécessaires à l'acquisition du langage et des mathématiques (Bauchmüller et al., 2014). Bien que le concept de qualité éducative en maternelle soit complexe et multidimensionnel, il existe un consensus sur les indicateurs de qualité les plus importants. Ces indicateurs sont en lien avec le cadre du milieu préscolaire en termes d'organisation, de contenu, de ressources humaines et matérielles, d'interactions, de formation et d'orientations pédagogiques des enseignant.e.s (Bigras et al., 2020).

Toutefois, en termes de formation et d'approche de la conceptualisation, les écrits scientifiques semblent mettre en évidence une forme d'ambivalence entre deux visions de la manière avec laquelle les jeunes enfants entrent dans les apprentissages (Marinova et al., 2020) et, par conséquent, le type de pratiques enseignantes à privilégier. D'une part, une perspective développementale, centrée sur le développement global de l'enfant, considéré comme principal acteur de ses apprentissages et, d'autre part, une perspective scolarisante, centrée sur les connaissances et contenus scolaires, dans le cadre d'un enseignement plus formel, davantage guidé par l'enseignant, visant à préparer les jeunes enfants aux apprentissages prédéterminés du primaire. Toutefois, malgré une dichotomie apparente, les partisans des deux approches s'accordent sur l'importance du rôle de l'enseignant pour le développement de l'enfant en mettant l'accent sur les concepts académiques de manière engageante et appropriée (Russel, 2011). Malgré leurs déclinaisons et les possibles nuances qui leur sont apportées, ces dichotomies ne sont cependant pas sans conséquence à l'égard de la formation des enseignants, de leurs connaissances et de leurs pratiques. À ce titre, des pratiques soutenantes à destination des enseignant.e.s pourraient concourir à accroître et à uniformiser les niveaux de qualité observés dans l'enseignement préscolaire, pour un meilleur impact sur les enfants et leurs apprentissages ultérieurs.

Outre les variables incontournables de la qualité éducative dans son aspect structurel (ratio adulte-enfant, ressources matérielles, organisations des apprentissages), la question de la préparation des enseignants, en termes de formation initiale et continue est donc ici soulevée. L'environnement propice aux apprentissages est alors de plus en plus reconsidéré dans une perspective plus élargie¹. Ces dimensions seraient alors susceptibles de rehausser la qualité de l'enseignement préscolaire pour lutter en faveur de l'égalité des chances.

¹ comme le stipulent Parent et al., et Bouchard, Leboeuf, Lévesque-Desrosiers, McKinnon-côté, Plouffe-Leboeuf et Leher dans ce numéro

2. Pourquoi et comment la question de la formation des enseignant.es et l'accès des élèves à l'exploitation des apprentissages sont-elles articulées ?

La question de la formation des enseignants suscite souvent plusieurs polémiques et ne fait malheureusement pas objet de consensus. C'est précisément, la dichotomie entre différentes approches et l'injonction faite à l'école maternelle de préparer les enfants à l'école primaire qui suscite plusieurs interrogations et assombrit les zones d'ombre. Comment, dès lors former et soutenir les enseignants de maternelle à des pratiques pédagogiques de qualité, afin qu'elles rencontrent l'hétérogénéité des contextes de classes et qu'elles soient accessibles, de manière différenciée à tous les élèves à l'école des « petits ».

Les propos, expériences et recherches de ce numéro ont permis de problématiser, d'analyser et de proposer des pistes d'actions innovantes en lien avec la formation des enseignant.e.s et l'analyse de l'impact de leur enseignement sur leurs élèves, en situant la problématique de la formation sous l'angle de l'exploration des connaissances et de l'inscription dans une pratique réflexive, déclinée tant au niveau de l'enseignant, que dans son interaction avec l'élève. En se basant sur des situations diverses en matière d'apprentissage, ce numéro permet de dégager des lignes d'évolution en matière de pédagogie, susceptibles de permettre à chaque enfant qu'il soit accueilli tel qu'il est, soutenu dans ses apprentissages, afin qu'il chemine vers une autonomie non injonctive, dans ses relations, ses apprentissages et ses collaborations, tel que le soulignent Roland, Talhaoui et Vanlint-Muguerza dans ce numéro.

S'il fallait résumer de manière directe notre propos, il tiendrait d'abord dans la question suivante : pourquoi et comment la question de la formation des enseignants et l'accès aux élèves à la mobilisation des apprentissages sont-elles articulées ? Ici, intervient une première dimension de la formation, qui est celle des **connaissances** et de leur impact sur la pratique.

3. Et si on parlait des connaissances des enseignant.es ?

Les connaissances dans les domaines du développement de l'enfant ainsi que les connaissances pédagogiques de contenu font référence à la compréhension des enseignants des composantes de base de l'accès à la lecture, aux compétences en didactique des mathématiques et d'autres compétences transversales. Selon les études², il apparaît que les connaissances pédagogiques de contenu n'atteignent pas toujours un niveau optimal, ce qui rend les enseignants préscolaires insuffisamment préparés pour l'enseignement aux jeunes enfants (Korkmaz & Şahin, 2020; Şahin & Korkmaz, 2019; Torbeyns et al., 2020). L'exemple des mathématiques est repris par Lonhay et Fagnant qui se sont intéressés à proposer une mesure des connaissances pédagogiques des enseignants de maternelle dans ce domaine précis et dans diverses situations d'apprentissage, en rendant compte des deux approches de l'enseignement préscolaire, développementale et scolarisante. En effet, selon les auteurs, les outils de mesure actuels des connaissances pédagogiques de contenu des enseignants préscolaires s'appuient essentiellement sur l'une ou l'autre de ces visions (Gasteiger et al., 2020; Jenßen et al., 2020; Lee, 2010; Li, 2021; McCray & Chen, 2012) et ne sont pas prises en compte dans des situations pédagogiques variées. Ceci ne permet pas alors de rendre compte de manière suffisamment précise des véritables besoins en vue d'adapter les pratiques. Or, il apparaît dans les études rapportées dans ce numéro, que l'étayage de l'enseignant (Pyle & Danniels, 2017), ainsi que son soutien à l'apprentissage³ varient selon les situations pédagogiques. En outre, ces différentes situations pourraient constituer des facettes distinctes des connaissances des contenus pédagogiques des enseignants préscolaires (Im & Choi, 2020).

Houben, Bouchard et Maillart, pour leur part, ont analysé les connaissances des enseignantes de deuxième maternelle en Belgique francophone, dans le domaine du développement langagier et des pratiques de soutien appropriées.

² Mentionnées par Lonhay et Fagnant dans leur article de ce numéro

³ Voir Parent et al. dans leur article de ce numéro

Le langage étant, en effet, un domaine clé pour la réussite éducative et socio-professionnelle ultérieure. Les résultats mettent en évidence un manque de connaissances précises dans le domaine du développement langagier et questionnent réellement la qualité des pratiques de soutien au langage et à la littératie en maternelle, quand elles ne sont pas sous-tendue par des connaissances précises. Ceci aura un impact, à plus long terme sur les « attendus » de l'école maternelle par rapport à l'école primaire.

Dès lors, les premières préconisations issues de ces études seraient de mesurer précisément les connaissances pédagogiques de contenu des futurs enseignants, sur base d'un outil considérant une variété de situations (jeux libres, jeux guidés, activités dirigées par l'enseignant). Ceci permettrait de mieux comprendre les besoins des futurs enseignants et d'ajuster la formation en conséquence. Les ajustements de la formation devraient cibler des contenus précis, spécifiques à chaque domaine, notamment dans le domaine lexical du langage compte tenu de son influence sur la réussite scolaire ultérieure (Ramsook et al., 2020). Les ajustements devraient s'inscrire dans une approche pédagogique centrée sur l'enfant et qui tient compte de son développement et de ses besoins.

Une autre problématique émerge de ces questions autour des connaissances. Elles concernent les croyances des enseignants par rapport à leurs connaissances, ou, autrement dit, ce qu'ils « pensent connaître » à propos du développement de l'enfant ou des contenus pédagogiques. L'étude de Houben et al., a poussé plus loin les analyses en examinant de manière intéressante le degré de certitude des enseignants par rapport à leurs connaissances sur le langage. Il apparaît alors que l'estimation du degré de certitude élevée des enseignantes par rapport à leurs connaissances erronées dans le domaine suggère que c'est davantage l'entraînement de la pratique réflexive qui permettrait une meilleure acquisition et appropriation des connaissances liées aux pratiques mobilisées pour soutenir le langage.

4. Réfléchir sur ce qu'on sait et ce qu'on fait

Ici intervient donc la **dimension réflexive**, qui est au cœur de l'identité professionnelle de l'enseignant, dont la mission première consiste, avant tout, à adopter une posture de distanciation par rapport à une situation éducative quelle qu'en soit sa nature, permettant à l'enseignant d'observer, de prendre du recul, en vue d'en apprécier les composantes et d'en dégager les possibilités d'action efficaces, en vertu de l'exploitation des savoirs et des acquis par les élèves. Clerc-Georgy, Truffer Moreau et Richard dans ce numéro, ont, pour leur part, parfaitement illustré et analysé une démarche de développement professionnel favorisant cette posture réflexive, à travers le dispositif des *Lessons Studies*. Partant d'une préoccupation majeure liée aux spécificités de l'école maternelle, aux besoins développementaux des enfants en favorisant des pratiques pédagogiques centrées sur la manipulation et le jeu, leur dispositif de formation continue a été mis en œuvre selon une didactique « du et par le jeu ».

Il permet ainsi de poser un regard neuf sur le rôle de l'enseignant dans l'apprentissage par le jeu et la place du jeu de faire semblant à l'école (par opposition aux pratiques primarisantes centrées sur un travail de fiches). Le travail mené dans des classes d'élèves de 4 à 8 ans en Suisse francophone a permis de poser les jalons d'une démarche porteuse et bénéfique tant au niveau des apports en connaissances théoriques, que des opportunités d'observation et d'intervention ainsi que l'analyse du processus d'apprentissage par le jeu. Une étape clé de ce processus est l'observation qui constitue une base à la pratique réflexive, permettant à l'enseignant de « prendre son temps » afin d'observer les intérêts des enfants, leurs motivations et de comprendre leurs besoins.

Ce temps d'observation suivi d'une description rigoureuse des situations et de l'analyse systématique des interactions a permis aux enseignants de prendre conscience des réelles compétences des enfants, dans un contexte d'activité à leur initiative, dans un contexte non dirigé par l'enseignant et de mieux s'interroger alors sur leurs besoins et sur le meilleur ajustement des pratiques enseignantes.

Le partage d'expériences et d'observations avec les formateurs et avec les autres enseignant.es participants à la formation a permis un meilleur ancrage théorique des connaissances, une meilleure compréhension des pratiques, en vue d'« oser » en essayer d'autres, en les adaptant en conséquence pour répondre aux besoins des élèves.

Dans cette perspective, nous nous écartons donc de la mise en œuvre de pratiques pédagogiques non ajustées aux besoins des enfants, « d'un remplacement trop rapide du réel au profit du symbole et d'un écrasement du préscolaire par la forme scolaire » (Bouysse, Claus & Szymankiewicz, 2011, repris par Clerc-Georgy et al. dans leur étude sur le dispositif Lesson Studies).

Les différentes études reprises dans ce numéro, nous orientent donc vers un troisième enjeu en lien avec la formation de l'enseignant : quelles **actions, situations pédagogiques et contextes** ont le plus d'impact sur la formation à la réflexivité et par conséquent l'amélioration des retombées sur les apprentissages des enfants la **qualité du soutien à l'apprentissage ?**

5. Soutenir les apprentissages de l'enfant

Le soutien à l'apprentissage est un domaine particulièrement essentiel de la qualité éducative, qui devrait faire partie intégrante de l'approche pédagogique et des situations éducatives proposées par l'enseignant. Il se base principalement sur des rétroactions centrées sur l'enfant (besoins, développement, motivations) et sur des processus métacognitifs, sous tendus par des interactions (rétroactions, questions ouvertes stimulant le raisonnement, vocabulaire enrichi, etc.) qui régulent l'apprentissage et le développement global de l'enfant. La question du soutien à l'apprentissage étant fondamentale dans la dynamique de réussite éducative et professionnelle ultérieure de l'élève, plusieurs études se sont penchées sur le meilleur moyen de la dynamiser, afin de contrer les constats actuels concernant la faible qualité de soutien⁴ (ex : Québec Duval et al., 2020), en Belgique (Houben et al., 2022), en France (Bigras et al., 2020). Ce constat questionne a fortiori les actions des enseignants à l'éducation préscolaire qui seraient peu centrées sur l'analyse et le raisonnement de l'enfant et sur les processus métacognitifs sous-jacents (Bouchard et al., 2017). L'amélioration de la qualité du soutien à l'apprentissage étant au carrefour des interactions, des contextes, des pratiques et des émotions, plusieurs actions et contextes sont proposés dans ce numéro pour la faire progresser.

Dans cette perspective, Amrar et Clerc-Georgy ont exposé une approche innovante pour comprendre comment les enfants réussissent à explorer activement leurs nombreux savoirs, dont l'enseignant peut se saisir, afin de guider l'enfant dans ses apprentissages. Cette situation pédagogique autour du jeu permet avant tout à l'enseignant.e de prendre un temps d'observation et d'analyse des situations en se laissant guider par les enfants, afin d'observer comment ils apprennent à explorer leurs savoirs et leurs apprentissages lors d'une activité de jeu. Cette situation d'apprentissage centrée sur l'enfant, acteur « à part entière » de la situation, favorise les émotions positives. Elle permet non seulement de se centrer sur l'acte d'apprendre, mais aussi et surtout sur l'identification des apprentissages par les élèves, qui conscientisent et exploitent à nouveau leurs savoirs pendant le jeu. Ils apportent par conséquent une meilleure compréhension du lien entre le jeu et l'apprentissage, à travers une approche réflexive menée par les enseignants, au moyen de réunions portant sur les savoirs mobilisés durant l'activité.

La prise en compte de l'activité et de la perspective de l'élève a été également mise en évidence par la contribution de Lassère, à partir de l'analyse d'extraits d'interactions verbales et non verbales entre les élèves et leur enseignante lors de la lecture d'albums. L'auteure illustre l'intérêt de cette pratique centrée sur les préoccupations des enfants, par son effet sur l'évolution des interactions entre les élèves et leur enseignante, avec une mobilisation progressive allant des gestes, vers le sens des mots, vers les conventions de l'écrit. Cette évolution est une belle illustration de l'importance de la diversité des situations qui partent des intérêts et motivations des enfants pour un soutien à l'apprentissage optimal, même auprès des petits parleurs.

Outre les activités d'apprentissage, il est également question des situations et pratiques en maternelle qui favorisent le soutien à l'apprentissage. Dans les premières années de scolarisation, il est souvent bien connu que les pratiques s'orientent vers une individualisation de l'apprentissage. Le collectif n'est alors utilisé que pour des consignes ou des routines. Dans leur étude Maire-Sardi, Kappeler et Martin, ont relevé le défi de faciliter les apprentissages à travers un travail différencié, structuré et adapté à chaque élève, tout en restant dans un contexte de collectif classe.

Réunir les enfants et leur enseignante autour d'un même objet d'apprentissage, dans un cadre ritualisé et stable, permet des co-constructions sociales, langagières et disciplinaires.

⁴ Mesurée par le CLASS Pre-K, Classroom Assessment Scoring System, Pianta et al., 2008)

Trois collectifs sélectionnés et reflétant une année scolaire, illustrent des progrès des connaissances au niveau du groupe d'élèves de 5 à 6 ans, L'étayage et la rétroaction de l'enseignante y apparaissent comme des leviers permettant aux élèves d'accéder aux savoirs et de les expliciter, favorisant ainsi une spirale vertueuse vers un soutien à l'apprentissage de qualité dans des contextes de groupe-classe.

Toutes ces initiatives se rejoignent sur l'importance qu'elles accordent au développement de l'enfant, à la prise en compte de ses besoins et au développement de la « réflexivité » chez les enseignants. Toutefois, la diversité des cadres conceptuels et méthodologiques et des choix thématiques et d'approches mis en place auprès des élèves tend à montrer qu'il n'existe pas de réponse simple à la question complexe concernant la formation des enseignants et à sa mise en œuvre. Mais, cela ouvre la voie à une pluralité d'approches qui devraient avoir pour conséquence d'éviter de figer l'enseignement et d'oser « sortir des sentiers battus » vers une nouvelle voie de l'éducation des jeunes enfants ?

6. L'éducation par la nature : « une troisième voie de l'éducation des jeunes enfants » ?

Ceci nous est amené par les études de Bouchard et al., et de Parent et al., autour de l'Education par la Nature (ÉPN). Considérée comme étant une voie pédagogique émergente qui permet de se centrer sur les forces des enfants, en misant sur leur développement global, à travers une approche ludique et créative et des explorations de ce qu'ils trouvent en nature (branches, sable, eau, neige, etc.). Ces éléments constituent alors le point de départ de l'action éducative par la nature, favorisant une curiosité naturelle chez l'enfant. Tel que repris dans l'article de Bouchard et al., l'ÉPN se situe entre l'épanouissement et l'instruction et se décline en huit principes encadrant sa mise en œuvre en service éducatif à la petite enfance (voir Lebœuf et Pronovost, 2020). La fréquentation régulière et prolongée (p. ex., 2 jours par semaine) d'un milieu naturel peu ou pas aménagé, la naturalisation des aires de jeu intérieures et extérieures, l'adoption d'une pédagogie émergente prenant appui sur les initiatives des enfants ou l'éveil de leur sensibilité écologique sont autant d'éléments qui composent ces principes (Voir Bouchard et al.). A travers leur démarche, Parent et al., ont soulevé l'importance de la situation de l'ÉPN pour soutenir les apprentissages et le développement global des enfants, voire leur réussite éducative (Waters et Bateman, 2015).

En ce sens, et en termes de formation initiale des enseignants, l'ÉPN ne constituerait-elle pas la « troisième voie de l'éducation des jeunes enfants » ? (Bouchard et al.,). Mettant le jeu au cœur de l'action éducative, elle apparaît alors « comme une solution aux tensions qui existent entre l'instruction directe et une sorte de laisser-faire dans l'éducation des jeunes enfants » (voir Bouchard et al., pp).

Finalement, le partenariat avec la famille s'avère une dimension incontournable de toute action éducative de qualité. Dans leur étude, Bouchard et al., mettent en avant également la « dynamique partenariale avec les parents : reconnaître, dialoguer, partager le pouvoir, valoriser la diversité et réseauter » (Leboeuf et Pronovost, 2020, p. 39). Ainsi, leur expérience à travers l'ÉPN illustre un travail conjoint entre le parent et l'enseignant.e afin de soutenir le bien-être et de réinvestir les apprentissages. « Cela s'inscrit aussi dans les fondements de la formation initiale, à savoir d'instaurer une collaboration avec la famille des enfants, ou mieux encore un partenariat avec elle ». (Bouchard et al., pp)

7. Vers un développement professionnel ciblé, réflexif et collaboratif

Pour conclure, l'ensemble des auteurs et des recherches s'accordent sur le rôle crucial des enseignant.e.s de maternelle pour soutenir le développement des jeunes enfants, en faveur de leur réussite éducative et socio-professionnelle ultérieure. Ainsi, la formation (et de manière plus large le développement professionnel) des enseignants mérite toute l'attention et constitue un véritable enjeu de l'éducation. Former les enseignant.e.s de maternelle et -les engager dans une démarche réflexive, les soutenir dans leurs interactions en valorisant leur rôle, constitue un réel levier pour contrer les problématiques de l'échec scolaire et des inégalités sociales. A ce titre, la formation, le développement professionnel des enseignants et l'amélioration de la qualité des interactions et des apprentissages des jeunes enfants devient un véritable enjeu de santé publique.

La formation initiale et continue des enseignant.e.s devrait être ainsi envisagée dans un processus d'apprentissage continu. L'ouverture au changement et aux opportunités d'innovation, l'engagement dans des processus de réforme devraient contribuer au développement tant des enseignant.e.s que des équipes et amener de précieuses collaborations. Il est certainement difficile de pouvoir identifier les leviers de la formation et du développement professionnel, compte tenu de la diversité des approches, mais également de la grande hétérogénéité des contextes, et des différences interpersonnelles. Néanmoins, le panel de ressources proposées par les chercheurs ayant contribué à ce numéro permet d'identifier des lignes directrices, qui peuvent être combinées ou complétées par d'autres propositions, dans d'autres contextes, pour faire de ce développement professionnel des enseignants, une pierre angulaire pour un ancrage des bonnes pratiques :

- **La prise en compte des besoins et la spécificité des contenus** : la formation initiale et continue devrait se concentrer sur des enseignement appropriées au niveau et aux besoins des enseignant.e.s et à ceux de leurs des élèves. Les contenus seraient alors spécifiques, ciblés, et les modalités variées (cours, coaching in-situ, etc.), permettant alors de soutenir l'apprentissage des enseignant.e.s dans leur contexte. Cet élément comprend une centration intentionnelle sur l'élaboration d'un programme spécifique au préscolaire et ciblé dans les différents domaines d'apprentissage (notamment le langage, la littérature, l'éveil et les mathématiques) et de développement de l'enfant.
- **L'apprentissage de la pensée réflexive** : souligné par divers auteurs dans ce numéro, fait participer l'enseignant à la conception et à l'essai des stratégies d'enseignement, leur donnant ainsi l'occasion de s'engager dans le même style de démarches d'apprentissage que celles qu'ils conçoivent pour leurs élèves : situations authentiques, activités interactives, réflexives, des approches innovantes qui s'éloignent des modèles d'environnements et d'apprentissage traditionnels. Il leur offre également un temps d'observation, de réflexion et de prise de recul sur les pratiques, afin de les aider à progresser de manière continue et réfléchie, vers des visions expertes de la pratique.
- **La collaboration** : un développement professionnel de qualité crée un espace pour que les enseignant.e.s puissent partager leurs idées, collaborer à leurs apprentissages. Ils créent ainsi des communautés leur permettant de modifier positivement la culture et les stratégies d'enseignement dans leur contexte scolaire. Dans certains domaines comme le langage, une collaboration efficace avec d'autres professionnels, également construite sur des bases de réflexions et de mises en œuvre partagées pourrait être également efficace pour des retombées positives auprès des enfants.

8. Références bibliographiques

- Bauchmüller, R., Görtz, M., & Rasmussen, A. W. (2014). Long-run benefits from universal high-quality preschooling. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(4), 457-470.
- Bigras, N., Dessus, P., Lemay, L., Bouchard, C., & Lequette, C. (2020). Qualité de l'accueil d'enfants de 3 ans en centre de la petite enfance au Québec et en maternelle en France. *Enfances Familles Générations. Revue interdisciplinaire sur la famille contemporaine*, (35).
- Bouchard, C., Cantin, G., Charron, A., Crépeau, H. et Lemire, J. (2017). La qualité des interactions en classe de maternelle 4 ans à mi-temps. *Revue canadienne de l'éducation*.
- Bouysse, V., Claus, P. et Szymankiewicz, C. (2011). L'école maternelle. *Rapport à monsieur le ministre de l'éducation nationale, de la jeunesse et de la vie associative*, (108).
- Duval, S., Bouchard, C., Lemay, L., & Cantin, G. (2020). Examination of the Quality of Interactions as Observed in Childcare Centers and Reported by Early Childhood Educators. *SAGE Open*, 10(2), 2158244020932914.
- Gasteiger, H., Bruns, J., Benz, C., Brunner, E., & Sprenger, P. (2020). Mathematical pedagogical content knowledge of early childhood teachers : A standardized situation-related measurement approach. *ZDM Mathematics Education*, 52(2), 193-205. <https://doi.org/10.1007/s11858-019-01103-2>
- Houben, L., Bouchard, C., Mroué, R., & Maillart, C. (2022). Portrait de la qualité des interactions pour soutenir l'oral des enfants dans des classes de maternelle en Belgique. *Éducation et francophonie*, 50(1).

- Im, H., & Choi, J. (2020). Latent Profiles of Korean Preschool Teachers Three Facets of Pedagogical Content Knowledge in Early Mathematics. *Asia-Pacific Journal of Research in Early Childhood Education*, 14(2), 1-26. <https://doi.org/10.17206/apjrece.2020.14.2.1>
- Jenßen, L., Dunekacke, S., Szczesny, M., Roll, J., Grassmann, M., & Blömeke, S. (2020). *Tests zur Erfassung des professionellen Wissens angehender frühpädagogischer Fachkräfte im Bereich Mathematik: Testmanual* (Humboldt-Universität zu Berlin).
- Korkmaz, H. I., & Şahin, O. (2020). Preservice Preschool Teachers' Pedagogical Content Knowledge on Geometric Shapes in Terms of Children's Mistakes. *Journal of Research in Childhood Education*, 34(3), 385-405. <https://doi.org/10.1080/02568543.2019.1701150>
- Law, J., Charlton, J., Dockrell, J., Gascoigne, M., McKean, C., & Theakston, A. (2017). Early language development: Needs, provision and intervention for pre-school children from socio-economically disadvantaged backgrounds. London Education Endowment Foundation.
- Leboeuf, M. & Pronovost, J. (2020). *Alex – Cadre de référence L'éducation par la nature en service de garde éducatif à l'enfance*. https://www.aqcpe.com/wp-content/uploads/2021/02/alex-cadre-de-reference_lenp-en-sge_2020_VF.pdf.
- Lee, J. (2010). Exploring Kindergarten Teachers' Pedagogical Content Knowledge of Mathematics. *International Journal of Early Childhood*, 42(1), 27-41. <https://doi.org/10.1007/s13158-010-0003-9>
- Marinova, K., Dumais, C., Moldoveanu, M., Dubé, F., & Drainville, R. (2020). Les pratiques enseignantes pour soutenir les premiers apprentissages de la langue écrite à l'éducation préscolaire: entre l'approche développementale et l'approche scolarisante. *McGill Journal of Education*, 55(2), 352-375.
- McCray, J. S., & Chen, J.-Q. (2012). Pedagogical Content Knowledge for Preschool Mathematics : Construct Validity of a New Teacher Interview. *Journal of Research in Childhood Education*, 26(3), 291-307. <https://doi.org/10.1080/02568543.2012.685123>
- Pyle, A., & Danniels, E. (2017). A Continuum of Play-Based Learning : The Role of the Teacher in Play-Based Pedagogy and the Fear of Hijacking Play. *Early Education and Development*, 28(3), 274-289. <https://doi.org/10.1080/10409289.2016.1220771>
- Russell, J. L. (2011). From child's garden to academic press: The role of shifting institutional logics in redefining kindergarten education. *American Educational Research Journal*, 48, (2), 236-267.
- Şahin, O., & Korkmaz, H. I. (2019). Preservice Preschool Teachers' Pedagogical Content Knowledge on Quantity Concepts in Terms of Children's Mistakes. *Educational Research Quarterly*, 43(2), 55-94.
- Torbeyns, J., Verbruggen, S., & Depaepe, F. (2020). Pedagogical content knowledge in preservice preschool teachers and its association with opportunities to learn during teacher training. *ZDM Mathematics Education*, 52, 269-280. <https://doi.org/10.1007/s11858-019-01088-y>
- Waters, J., & Bateman, A. (2015). Revealing the interactional features of learning and teaching moments in outdoor activity. *European Early Childhood Education Research Journal*, 23(2), 264-276.

© Revue Éducation & Formation, e-321, Juin 2024

<http://revueeducationformation.be/>

ISSN 2032-8184

Prof. B. De Lièvre, éditeur

Service d'Ingénierie Pédagogique et du Numérique éducatif

Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation

Université de Mons – Belgique