

***Documentation pédagogique sur les
situations d'apprentissage
empruntées ou issues du jeu et les
expériences des enfants : recherche
collaborative en contexte d'éducation
préscolaire***

RAPPORT DE RECHERCHE

Rédigé par Elisabeth Jacob et Anik Paquet

Merci à l'enseignante du Centre de services scolaire des Rives-du-Saguenay pour ton implication dans le projet

Chicoutimi 2021



PAGE DE CRÉDIT

Responsable de la recherche :

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

Comité de rédaction :

Elisabeth Jacob et Anik Paquet

Cochercheuses :

Annie Charron, Ph.D., Département de didactique, UQAM,

Joanne Lehrer, Ph.D., Département des Sciences de l'éducation, UQO

Assistantes de recherche :

Maryka Gagnon, étudiante au BÉPEP, UQAC

Maryline Dallaire, étudiante au BÉPEP, UQAC

Anik Paquet, M.Sc., étudiante au BÉPEP, UQAC

Partenaire :

Centre de services scolaire des Rives-du-Saguenay (CSSRDS)

Soutien financier :

Consortium régional de recherche en éducation (CRRE)

ISBN : 978-2-9820161-0-1

Pour citer ce rapport : Jacob, E., Charron, A., Lehrer, J. et Paquet, A. (2021). *Documentation pédagogique sur les situations d'apprentissage empruntées ou issues du jeu et les expériences des enfants : recherche collaborative en contexte d'éducation préscolaire*. Rapport de recherche. Consortium de recherche régional en éducation.

REMERCIEMENTS

Nous tenons à remercier toutes les personnes qui ont participé à ce projet de recherche ainsi que les organismes qui ont joué un rôle dans sa réalisation. Nos remerciements s'adressent d'abord au Consortium de recherche régional en éducation (CRRE). Votre soutien financier a permis d'assurer la réalisation du projet de recherche. Nous souhaitons exprimer notre reconnaissance à l'enseignante avec qui nous avons eu le plaisir de le réaliser. Ton engagement contribue à nourrir des réflexions sur les pratiques enseignantes. Nous remercions chaleureusement les enfants pour leur contribution à ce projet de recherche ainsi que leurs familles pour nous avoir accordé l'autorisation à ce qu'ils y participent. Enfin, nous tenons à remercier les membres de la direction scolaire ainsi que le Centre de services scolaire des Rives-du-Saguenay pour votre intérêt et votre autorisation à conduire le projet de recherche dans votre milieu.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	III
LISTE DES FIGURES	VI
LISTE DES TABLEAUX	VI
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGNES ET DES ACRONYMES	VII
RÉSUMÉ	VIII
INTRODUCTION	1
CONTEXTE DE LA RECHERCHE	2
1.1 La place du jeu à l'éducation préscolaire	3
1.2 Les rôles de l'enseignante dans une pédagogie par le jeu	3
1.3 La nécessité de travailler en étroite collaboration avec les enseignantes	5
CADRE DE RÉFÉRENCE	6
2.1 Le jeu	6
2.2 Les situations d'apprentissage à l'éducation préscolaire	8
2.3 Les théories de coconstruction	9
2.4 La documentation pédagogique	12
MÉTHODOLOGIE : AU CŒUR DE LA RECHERCHE COLLABORATIVE	15
3.1 La recherche collaborative	15
3.1.1 Cosituer : négocier et ajuster le projet de recherche	15
3.1.2 Coopérer : collaborer et réfléchir avec tous les participants	16
3.1.3 Coproduire : rejoindre les intérêts de tous les participants	17
3.2 L'analyse des données	18
RÉSULTATS DE LA RECHERCHE	20

4.1 Contexte de classe de l'enseignante	20
4.1.1 La thématique de la classe	20
4.1.2 L'aménagement de la classe	21
4.1.3 Les centres d'apprentissage	22
4.1.4 Les jeux libres	24
4.1.5 La documentation pédagogique	25
4.2 Objectif 1 : les SAEJ de l'enseignante	25
4.2.1 Exemple 1 : la Terre	26
4.2.2 Exemple 2 : les voitures	30
4.2.3 Exemple 3 : le mélange des couleurs	33
4.2.4 Exemple 4 : les dinosaures	35
4.3 Objectif 2 : les expériences des enfants à l'égard de leurs jeux et de leurs apprentissages	36
4.3.1 Exemple 5 : la fabrication d'un bateau	37
4.3.2 Exemple 6 : la taille des dinosaures	42
4.3.3 Exemple 7 : la comptine sur les fruits à l'épicerie	47
4.3.4 Exemple 8 : l'équilibre	48
4.3.5 Exemple 9 : les tableaux de pointage	52
4.4 Objectif 3 : les retombées de la documentation pédagogique	53
DISCUSSION ET RETOMBÉES DE LA RECHERCHE	56
CONCLUSION	61
RÉFÉRENCES	63
ANNEXE I	70

LISTE DES FIGURES

Figure 1. La classe de Mme A lors de la thématique d'Halloween	22
Figure 2. Le coin de jeu symbolique dans la classe de Mme A.....	22
Figure 3. Panneau pédagogique sur le jour de la planète	27
Figure 4. Panneau pédagogique sur la découverte de la planète Terre.....	29
Figure 5. Panneau pédagogique sur les voitures et la rampe de lancement.....	32
Figure 6. Panneau pédagogique sur le jeu des couleurs.....	34
Figure 7. Panneau pédagogique sur les dinosaures en argile.....	36
Figure 8. Panneau pédagogique sur un bateau sur l'eau.....	37
Figure 9. Panneau pédagogique sur les caractéristiques et les propriétés de la matière	41
Figure 10. Panneau pédagogique sur le jeu de la ferme des dinosaures	43
Figure 11. Panneau pédagogique sur le développement de la pensée mathématique.....	46
Figure 12. Panneau pédagogique sur le jeu de l'épicier	47
Figure 13. Panneau pédagogique sur un pont en bois	49
Figure 14. Panneau pédagogique sur le point d'équilibre.....	51
Figure 15. Panneau pédagogique sur le développement de la pensée mathématique dans le jeu de poches	52

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1. Théories de coconstruction sur les caractéristiques et les propriétés de la matière	40
Tableau 2. Théories de coconstruction sur le développement de la pensée mathématique.....	45
Tableau 3. Théories de coconstruction sur l'expression artistique musicale.....	48
Tableau 4. Théories de coconstruction sur les caractéristiques et les propriétés de la matière	50
Tableau 5. Théories de coconstruction sur le développement de la pensée mathématique	53

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGNES ET DES ACRONYMES

AÉPQ	Association d'éducation préscolaire du Québec
CRRE	Consortium régional de recherche en éducation
CTREQ	Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec
MÉES	Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
MEQ	Ministère de l'Éducation du Québec
RC	Recherche collaborative
SAIJ	Situations d'apprentissage issues du jeu
SAEJ	Situations d'apprentissages avec emprunts au jeu
TNI	Tableau numérique interactif
UQAC	Université du Québec à Chicoutimi
UQÀM	Université du Québec à Montréal
UQO	Université du Québec en Outaouais

RÉSUMÉ

À l'éducation préscolaire, le jeu occupe une place centrale. Il est situé au cœur de l'apprentissage et il se joute à l'approche du développement global. Bien qu'il soit reconnu que les enseignantes¹ à la maternelle doivent mettre en place une pédagogie par le jeu et considérer les intérêts des enfants, certaines remettent toujours en question le rôle du jeu dans leur classe. Afin de trouver des pistes d'action collective pour enrichir les milieux de pratique et de recherche, une recherche collaborative a été menée avec une enseignante à la maternelle 5 ans et les 15 enfants de sa classe, notamment en utilisant la documentation pédagogique, une démarche réflexive pour rendre visibles la pensée et les apprentissages des enfants. Cette recherche vise trois objectifs : documenter les situations d'apprentissage qu'une enseignante à l'éducation préscolaire propose aux enfants en tenant compte de leur intérêt de jeu, documenter les expériences des enfants à l'égard du jeu et de leurs apprentissages ainsi qu'analyser les retombées du projet pour l'enseignante. Trois entretiens ont été réalisés avec l'enseignante au cours de l'année 2018-2019 pour mieux comprendre sa pratique, les situations d'apprentissage qu'elle propose aux enfants ainsi que les retombées du projet. Douze observations suivies de douze discussions avec les enfants ont eu lieu dans la classe de l'enseignante dans les moments de jeux libres pour documenter les apprentissages des enfants et les présenter dans un support visuel nommé *panneau pédagogique*. Les résultats révèlent que l'enseignante tient compte des intérêts des enfants et de leurs jeux dans sa planification. Elle ajuste ses pratiques immédiatement après la présentation des panneaux pédagogiques ou laisse la place aux initiatives des enfants en construisant avec eux leurs apprentissages. En s'engageant librement dans les jeux libres, les enfants développent et raffinent leurs théories de coconstruction. Ils sont créatifs, proposent des alternatives et recherchent d'autres solutions. Le partage de la documentation pédagogique avec eux leur permet aussi de rendre compte de leurs apprentissages ; certains enfants réutilisent leurs connaissances pour les transférer dans d'autres jeux. Les résultats permettent de constater que la recherche collaborative contribue à documenter avec l'enseignante des expériences issues de sa pratique, mais en plus favorise son développement professionnel puisqu'elle s'est familiarisée avec la démarche de la documentation pédagogique.

MOTS-CLÉS : éducation préscolaire, jeu, documentation pédagogique, situations d'apprentissage, théories de coconstruction

¹ L'emploi des appellations au féminin pour la profession enseignante inclut aussi les enseignants masculins.

INTRODUCTION

Le jeu occupe une place centrale dans les programmes d'éducation préscolaire. Pourtant, dans certains milieux de pratique, les moments de jeux libres à l'éducation préscolaire se font parfois de plus en plus rares. Certaines enseignantes ne voient pas toute la richesse qu'offrent ces moments pour les apprentissages et le développement des enfants. Partir des intérêts de l'enfant demeure une voie parfois difficile à prendre pour les praticiennes.

Un projet de recherche a été mené avec une enseignante à l'éducation préscolaire (maternelle 5 ans) et les 15 enfants de sa classe. Cette enseignante souhaitait avant tout diffuser quelques-unes de ses pratiques, notamment l'apprentissage par le jeu. C'est dans un esprit de collaboration que le projet de recherche a pris naissance afin de répondre, au départ, aux besoins de l'enseignante et ceux de l'équipe de chercheuses, notamment celui de mieux saisir de l'intérieur cette pratique.

Ce rapport propose une mise en contexte de la présente étude, la description de la problématique, du cadre de référence retenu ainsi que de l'approche méthodologique, soit la recherche collaborative. Quelques résultats sont présentés et discutés en tenant compte du cadre de référence. Les retombées de la recherche pour les milieux de la pratique et de la recherche sont soulevées et la conclusion présente les forces et les limites de l'étude.

CONTEXTE DE LA RECHERCHE

Durant l'année 2017-2018, la chercheuse principale, Elisabeth Jacob, fait la rencontre d'une enseignante à l'éducation préscolaire (maternelle 5 ans) que nous désignerons par un pseudonyme dans ce rapport, Mme A. Cette enseignante avait déjà entamé une collaboration avec une ancienne professeure à l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC) et elle souhaitait la poursuivre. Étant nouvellement embauchée à l'UQAC, la chercheuse principale désirait trouver des moyens de faciliter les liens entre la théorie et la pratique pour les étudiants de premier cycle universitaire à qui elle enseignait, notamment en présentant des vidéos filmées dans des classes. Elle a donc contacté Mme A afin de sonder son intérêt, ce qu'elle a accepté. Certaines pratiques enseignantes de Mme A ont été filmées dans le but de les partager en formation initiale. Ce projet ne s'inscrivait pas dans le cadre d'une recherche, mais visait à développer des outils pouvant être transférables en formation initiale dans les cours du préscolaire au baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire. C'est à partir de ce projet que la chercheuse principale a proposé à Mme A de s'engager, formellement, dans une démarche de recherche collaborative.

L'intérêt de Mme A pour s'engager dans un projet de recherche concernait toujours le besoin de transmettre des exemples de sa pratique, notamment aux étudiants.es en formation initiale ou à d'autres enseignants.es à l'éducation préscolaire. Du côté de la chercheuse principale, ce besoin s'exprimait par la recherche d'une meilleure compréhension de l'apprentissage par le jeu du point de vue de l'enfant et de l'enseignante, mais également par l'exigence de saisir de l'intérieur la pratique de cette enseignante et la manière dont elle ajustait/modifiait/adaptait sa pratique en fonction des intérêts des enfants. Afin de réfléchir et de penser à ce projet de recherche, deux autres collègues, spécialistes de l'éducation préscolaire, se sont jointes à l'équipe, soit la professeure Annie Charron, de l'Université du Québec à Montréal (UQÀM) ainsi que la professeure Joanne Lehrer de l'Université du Québec en Outaouais (UQO). L'octroi d'un financement provenant du Consortium régional de recherche en éducation (CRRE) a permis de mener à terme ce projet.

1.1 La place du jeu à l'éducation préscolaire

À l'âge préscolaire, le jeu est l'activité par excellence pour que l'enfant apprenne et se développe (Landry et Lemay, 2016). Au Québec, dans les programmes d'éducation préscolaire, dont maternelle 4 ans et maternelle 5 ans², le jeu occupe une place centrale ; il est situé au cœur de l'apprentissage et il se joute à l'approche du développement global recommandé auprès des enfants d'âge préscolaire (Bouchard, 2016 ; Bouchard, Bigras, Charron, Duval et Landry, 2014 ; MÉES, 2017 ; MEQ, 2001). Dans la pratique, on remarque toutefois un certain désintérêt du jeu de la part de certains praticiens au profit d'activités dites plus structurées par l'adulte (Miller et Almon, 2009 ; Trawick-Smith, 2012). À ce sujet, Larivée *et al.* (2014) mentionnent que :

« La classe maternelle occupe une place mitoyenne entre les milieux de garde et la première année du primaire, ce qui entraîne un certain flou quant à l'importance à accorder au jeu et aux apprentissages préparatoires à la scolarisation dans les interventions éducatives » (p. 1).

Pourtant, dans les programmes d'éducation préscolaire, le jeu est l'activité spontanée qui permet à l'enfant de s'exprimer, d'expérimenter, de construire ses connaissances, de structurer sa pensée et d'élaborer sa vision du monde (MÉES, 2017 ; MEQ, 2001). Des moments quotidiens de jeu, du matériel de jeu riche et diversifié et l'organisation de la classe par la mise en place de coins de jeu (p. ex., blocs, coins de jeu symbolique) sont recommandés (MÉES, 2017 ; MEQ, 2001).

1.2 Les rôles de l'enseignante dans une pédagogie par le jeu

Dans la pédagogie du jeu, les enseignantes à l'éducation préscolaire jouent plusieurs rôles auprès des enfants de leur classe (Jones et Reynolds, 2011). Elles doivent les guider, les accompagner, jouer avec eux, suivre leurs intérêts et aménager l'espace de jeu, par exemple celui d'aménager un coin de jeu symbolique enrichi de matériels écrits (Jacob, 2017 ; Marinova, 2014 ; Saracho, 2002). Pour que l'enfant puisse avoir l'occasion de jouer dans la classe, l'enseignante doit être consciente de la portée et de la valeur du jeu pour son développement (Ryan et Northey-Berg, 2017). Or, certaines enseignantes de maternelle se questionnent toujours sur sa légitimité (Blom, 2015 ; Jacob,

² Au moment de réaliser ce projet, le programme-cycle d'éducation préscolaire n'était pas encore en vigueur.

2017 ; Larivée, 2011 ; Lynch, 2015) alors que d'autres utilisent peu le jeu pour soutenir les apprentissages des enfants, dont l'émergence de l'écrit (Jacob, 2017 ; Lynch, 2015 ; Thériault, 2010) ou encore la numératie (Thomas, Warren et DeVries, 2011 ; Vogt, Hauser, Stebler, Rechsteiner et Urech, 2018). Une recherche récente indique que les pratiques des adultes qui soutiennent le jeu des enfants s'avèrent aussi de faible qualité dans les classes (Lemay, Bigras et Bouchard, 2016). Malgré ces constats qui semblent être alarmants, certaines enseignantes à l'éducation préscolaire possèdent des « pratiques inspirantes ». Selon le Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec [CTREQ] (2018), une pratique inspirante est innovante, permet de bons résultats, est issue des connaissances scientifiques, mais surtout mérite d'être partagée avec les acteurs du terrain et de la recherche. Dans une pédagogie du jeu, cela signifierait que l'enseignante accorde quotidiennement du temps de jeu aux enfants, elle leur offre des contextes pour manipuler et expérimenter le matériel, les situations d'apprentissage et de développement sont issues du jeu et le développement des concepts serait intégré au jeu (Johansson et Pramling Samuelsson, 2009 ; Marinova, 2014). L'enseignante tient également compte des intérêts des enfants et de leur initiative (Jones et Reynolds, 2011) lorsqu'elle planifie des situations d'apprentissage et de développement.

L'importance pour les enseignantes de suivre le jeu initié par l'enfant est bien reconnue dans les écrits scientifiques (Cook, 2017 ; Einarsdottir, 2017). Or, la perspective des enfants sur leur jeu et leurs apprentissages est différente de celle d'un adulte (Fleer, 2015). Les enfants d'âge préscolaire distinguent le jeu de ce qui ne l'est pas. Ces derniers catégorisent le jeu comme étant une activité plaisante et ludique, une occasion pour eux de faire-semblant, une absence de but précis, l'absence d'adultes dans le jeu et une activité qui n'est pas obligée (Einarsdottir, 2017 ; Howard, Jenvey et Hill, 2006 ; King, 1979). De plus, les enfants définissent le jeu comme une activité où ils ont le pouvoir de choisir et qui se déroule au sol tandis qu'ils associent l'apprentissage à une activité où l'enseignante est présente et qui se réalise aux tables (Pyle et Alaca, 2018).

Que se passe-t-il lorsque le jeu et les apprentissages s'entrecroisent en classe d'éducation préscolaire ? De quelle manière l'enseignante peut-elle planifier des situations d'apprentissage tenant compte des intérêts de jeu des enfants ?

1.3 La nécessité de travailler en étroite collaboration avec les enseignantes

Si les pratiques enseignantes à l'éducation préscolaire et le jeu doivent être vus comme deux éléments mutuellement inclusifs, Ryan et Northey-Berg (2017) proposent deux pistes d'actions et de recherche pour reconceptualiser le jeu. La première propose que la recherche examine en profondeur la compréhension du jeu par les enseignantes et la relation de celui-ci avec les apprentissages des enfants. La deuxième est de réunir les chercheurs et les praticiennes pour discuter du jeu pour que ces deux corps professionnels puissent réorienter d'autres milieux de pratique. Ces pistes d'action nécessitent une étroite collaboration entre chercheurs et praticiennes. C'est ainsi que l'association avec Mme A prit son élan.

Mme A enseigne à l'éducation préscolaire (maternelle 5 ans temps plein) au Centre de services scolaire des Rives-du-Saguenay depuis une dizaine d'années. Cette enseignante, comme nous l'avons soulevé précédemment, a manifesté un intérêt à diffuser sa pratique. De plus, elle se remet parfois en question puisqu'elle doit souvent prendre des décisions spontanées dans sa classe afin de suivre les intérêts des enfants. Du point de vue de l'équipe de chercheuses, ce besoin s'exprime par une meilleure compréhension à saisir de l'intérieur cette pratique et les décisions prises spontanément par l'enseignante pour proposer aux enfants des situations d'apprentissage et de développement qui tiennent compte du jeu et de leurs intérêts.

Les objectifs de cette recherche sont de :

- 1) Documenter les situations d'apprentissage qu'une enseignante à l'éducation préscolaire propose aux enfants en tenant compte de leur intérêt de jeu ;
- 2) Documenter les expériences des enfants à l'égard du jeu et de leurs apprentissages ;
- 3) Analyser les retombées du projet du point de vue de l'enseignante pour sa pratique.

CADRE DE RÉFÉRENCE

Cette recherche prend appui sur les concepts du jeu, des situations d'apprentissage et de la documentation pédagogique. Ces concepts sont mis en relation avec les théories de coconstruction, un cadre théorique sur lequel s'appuie cette recherche.

2.1 Le jeu

Dans la théorie historicoculturelle de Vygotski (1967), le jeu est la source principale pour le développement cognitif, affectif, langagier et social de l'enfant. Selon Vygotski, les structures mentales supérieures, notamment l'imagination, l'interprétation, la pensée et le langage, s'acquièrent grâce au jeu qui constitue l'activité maitresse des enfants d'âge préscolaire. Dans cette perspective socioconstructiviste, le jeu se base sur la forme de jeu symbolique des enfants sans s'attarder aux autres formes de jeu, comme le jeu sensorimoteur ou le jeu de construction. Le jeu crée un contexte qui met en lumière la zone proximale de développement. En effet, dans le jeu, l'enfant apparaît toujours plus mature qu'il ne l'est. L'enfant est capable de contrôler ses comportements, d'agir cognitivement et socialement de façon plus mature, d'utiliser une plus grande capacité de concentration, d'autorégulation et de mémorisation dans le jeu (Bodovra et Leong, 2012). Il comporte des tâches réelles et imaginaires qui exigent de lui un niveau supérieur de complexité. Pour jouer, l'enfant doit donc maîtriser suffisamment le langage pour comprendre les désirs de ses partenaires, utiliser les signes, les symboles et analyser la situation pour la modifier ou en créer une nouvelle.

C'est aussi à travers le langage que les enfants expriment et rendent visibles leur pensée et leurs apprentissages (Ede et Da Ros-Voseles, 2010). Ils deviennent attentifs aux différentes formes de langage, démontrent une compréhension plus profonde de ce qu'ils observent chez l'autre et rendent leurs actions significatives dans différents contextes, notamment les moments de jeu libre dans la classe. En leur accordant du temps de jeu, les enfants développeront une plus grande

capacité d'attention aux multiples façons de représenter leurs apprentissages (Ede et Da Ros-Voseles, 2010).

À travers le jeu, des apprentissages dits informels et variables selon les individus et les activités sont présents, sans toutefois faire partie d'une finalité (Brougère, 2005, 2010). Le jeu n'est pas un prétexte pour apprendre, mais bien un contexte pour apprendre (Larivée *et al.*, 2014). Selon les chercheurs, le jeu repose sur différents critères. Brougère (2005, 2010) en énumère cinq :

- 1) *Le second degré.* Les enfants considèrent ce qui leur importe. Ils transforment une situation de premier degré en second degré. La transformation d'une activité ordinaire prend un autre sens.
- 2) *La libre décision.* Dans la classe d'éducation préscolaire, les enfants sont libres de jouer à ce qu'ils veulent. Des décisions peuvent être prises par les enfants et des accords peuvent survenir entre eux.
- 3) *L'existence de règles implicites ou explicites partagées.* Les enfants décident des règles dans leurs jeux.
- 4) *La frivolité du jeu.* Il y a absence de conséquence dans le jeu.
- 5) *L'incertitude quant à l'issue du jeu.* L'enseignante ne peut savoir comment va se terminer le jeu.

Bien qu'à priori ces critères semblent tout indiqués pour la forme du jeu symbolique, ils peuvent aussi être observés lorsque les enfants s'engagent dans différentes formes de jeu, autre que le jeu symbolique (p. ex., jeu fonctionnel, jeu de construction, jeu de règles, jeu de tirailage ou autre). Toutes ces formes de jeu peuvent apparaître en classe d'éducation préscolaire dans les moments de jeux libres (Landry, Point et Jacob, sous presse). En effet, pour ce projet, nous considérons que le jeu « inclut les activités qui sont choisies librement par l'enfant et découlent d'une motivation intrinsèque » (Miller et Almon, 2009, traduction libre, p. 15). Dans ce projet, ce n'est pas tant une forme de jeu précise qui intéresse l'équipe de chercheuses, mais bien les activités librement choisies par les enfants qui comportent pour eux un sentiment de plaisir, où ils s'y engagent librement et dont le résultat est incertain. Pour cela, nous nous référons aux trois critères de

Brostöm's (2017) pour caractériser le jeu : 1) une activité où l'enfant est un participant actif et interagit et communique avec d'autres personnes ; 2) une activité significative ouvrant la voie à l'apprentissage des enfants puisqu'elle provient d'une motivation intrinsèque et 3) une activité productive et créative où l'imagination est présente.

2.2 Les situations d'apprentissage à l'éducation préscolaire

À l'éducation préscolaire, les situations d'apprentissage et de développement que l'enseignante planifie/conçoit pour permettre aux enfants de se développer sur le plan global peuvent se dérouler « dans le jeu » ou « par le jeu ». Dans le modèle pédagogique de Marinova (2010, 2014), l'enseignante peut alors proposer des situations d'apprentissage avec emprunts au jeu (SAEJ) et des situations d'apprentissage issues du jeu (SAIJ). Ces deux formes revêtent des similitudes, notamment la présence d'une attitude ludique et d'une certaine liberté. Toutefois, l'organisation des deux types de situations et la place que le jeu occupe varient. Dans son modèle, l'auteure définit le jeu comme un jeu symbolique.

Les SAEJ sont conçues par l'enseignante dans une perspective d'apprentissage par le jeu. Les apprentissages précèdent ou succèdent le jeu de l'enfant, sans y être intégrés. Dans cette perspective, le jeu est utilisé pour amener les enfants à s'intéresser à l'activité et pour les soutenir dans la tâche qu'ils ont à accomplir. Dans une classe, l'enseignante pourrait amener les enfants à découvrir et à s'intéresser à la hauteur des notes en musique, notamment en demandant aux enfants d'écouter les sons et de les décrire dans l'environnement lors d'une promenade extérieure. Dans cette situation, un jeu psychomoteur peut apparaître, danser librement lorsqu'on entend des sons aigus provenant des oiseaux. Ou encore, dans les moments de jeux libres, des enfants choisissent de danser et de chanter sur une comptine. Un enfant change sa voix et utilise une voix grave alors que l'autre, une voix aiguë. L'enseignante décide d'introduire dans sa planification un atelier portant sur les sons graves et aigus.

Les SAIJ naissent au cœur du jeu afin de répondre à un besoin exprimé par l'enfant. Elles sont des « activités spontanées des enfants ou indirectement proposées par l'enseignante qui, tout en poursuivant un objectif pédagogique, se déroulent dans le jeu et selon sa « logique » (Marinova, 2014, p. 111). Elles prennent souvent la forme d'une situation imaginaire. Dans ce modèle, l'enseignante guide les enfants dans leur développement et leurs apprentissages en intervenant dans le jeu, et ce, en devenant une joueuse. Par exemple, dans une classe, un groupe d'enfants jouent avec des figurines d'animaux. Ils construisent des enclos pour les animaux avec des blocs de bois et font semblant d'être au zoo. L'enseignante s'introduit dans le scénario des enfants en étant une gardienne du zoo. Elle fait remarquer aux clients du zoo que certains animaux s'agitent lorsqu'ils entendent des sons aigus. Il faudrait alors s'éloigner des animaux qui émettent des sons aigus. Dans cette situation, l'enseignante « profite » du scénario de jeu des enfants pour introduire un objectif pédagogique, notamment celui d'explorer des notions musicales.

Dans le modèle de Marinova, les SAIJ sont les plus pertinentes en termes de développement pour les enfants puisqu'elles se situent dans une perspective « apprendre pour jouer ». Dans les SAEJ, l'auteure mentionne que « les connaissances que l'enfant est invité à acquérir sont présélectionnées par l'enseignante et présentées dans des activités dirigées. Le seul objectif de la situation étant de faire des apprentissages, les motifs présumés sont des motifs scolaires » (p. 107). Dans ce projet de recherche, notre regard s'orientera davantage vers les SAEJ sans nécessairement tenir pour acquis que les activités seront « de type scolaire ». Rappelons que dans l'objectif 1, nous documentons les situations d'apprentissage qu'une enseignante à l'éducation préscolaire propose aux enfants en tenant compte de leur intérêt de jeu. En fonction des jeux libres des enfants, l'enseignante pourrait planifier de nouvelles « situations » qui partent des intérêts des enfants.

2.3 Les théories de coconstruction

Les théories de coconstruction (*Working theories*) sont le résultat de travaux de recherche réalisés en Nouvelle-Zélande. C'est dans le programme de la petite enfance Te Whariki que ce concept a pris naissance (Ministry of Education, 1996). Ce programme suggère que les

connaissances, les habiletés et les attitudes que les enfants développent dans un contexte éducatif à la petite enfance forment les théories de coconstruction des enfants. Pour les développer, les enfants doivent être plongés dans un climat positif d'apprentissage qui va leur permettre de s'engager dans leur construction de nouvelles connaissances à partir de celles initiales (Ministry of Education, 1996).

Les théories de coconstruction s'appuient sur les théories socioconstructivistes, notamment celle de l'apprentissage par la communauté (voir Rogoff, 2003, 2014 ; Rogoff, Paradise, Arauz et al., 2003), celle des actes de langage réflexifs (voir Lindfors, 1999) et celle des mini théories (voir Claxton, 1990). En fonction de ces trois théories, Hedges (2014) propose une définition des théories de coconstruction qui tient compte de la coconstruction des connaissances, de la recherche, de la réflexion et de la création de sens des enfants sur leur monde dans un contexte où ils participent aux activités familiales et communautaires. Pour Hedges (2014), l'environnement éducatif préscolaire est un lieu dans lequel l'enfant participe à ces activités communautaires.

« Les théories de coconstruction sont les manières dont les enfants traitent les connaissances intuitives, quotidiennes et spontanées et les utilisent de façon créative pour interpréter de nouvelles informations afin de penser, de raisonner et de résoudre des problèmes dans des contextes plus larges. Elles renvoient également à la curiosité intellectuelle des enfants et leur pensée lorsqu'ils tentent d'établir des liens entre les connaissances et les expériences actuelles et souhaitées sur des sujets qui les intéressent » (Hedges, 2014, p. 40, traduction libre).

Dans cette perspective, les intérêts des enfants reflètent leur engagement profond avec leur environnement physique (p. ex., le matériel dans la classe), social (p. ex., avec les autres enfants de la classe et l'enseignante) et naturel (p. ex., l'environnement extérieur) (Hill et Wood, 2019). Les théories de coconstruction se développent et s'expriment lorsque les enfants collaborent, construisent et partagent leurs savoirs des événements de leur quotidien (Hargraves, 2014a ; Hill et Wood, 2019 ; Ministry of Education, 1996). Elles sont notamment mobilisées pour encourager des stratégies de résolution de problèmes dans des situations concrètes (p. ex., « *Je vais déposer les blocs sur le sol et mettre de la colle, de cette façon, le tremblement de terre ne pourra pas détruire ma tour* »), pour rencontrer des désirs sociaux et émotionnels ou pour influencer le cours d'une

action (Hargraves, 2014a). Toutefois, le matériel disponible dans l'environnement de l'enfant influence considérablement le développement des théories de coconstruction (Hargraves, 2014a). En effet, les enfants créent leur image mentale à partir du matériel disponible, mais encore, ils établissent des liens avec leurs connaissances initiales. Les enfants, en manipulant du matériel divers, pourront alors générer d'autres idées. De cette manière, leurs théories de coconstruction prennent de l'expansion.

La manière dont les enfants expriment leurs théories de coconstruction et les stratégies utilisées par les enseignantes pour les reconnaître, les soutenir et les enrichir ont été bien documentées au cours des dernières années (Areljung et Kelly-Ware, 2017 ; Hargraves, 2011 ; 2014 b). L'enseignante doit créer un contexte chaleureux pour partager les idées entre les enfants, se concentrer sur un thème ouvert, soutenir la visibilité des idées des enfants ainsi que prolonger la compréhension de leurs idées et de leurs actions, notamment en favorisant une réflexion partagée et soutenue. Or, il semblerait que les professionnelles de la petite enfance (p. ex., enseignantes, éducatrices) donnent souvent des réponses aux enfants ou leur proposent des solutions plutôt que de leur donner l'espace pour penser, se questionner, solutionner un problème, trouver de nouvelles informations ou encore réviser leurs propres conceptions (Areljung et Kelly-Ware, 2017). Trop souvent, elles jouent un rôle passif dans cette coconstruction, maintenant leur attention sur l'aménagement de leur classe, la gestion des conflits ou encore sur le matériel à mettre à la disposition des enfants (Peters et Davis, 2011). Utiliser les théories de coconstruction en classe exige un bon niveau de sensibilité de l'enseignante et des connaissances générales sur ce concept.

Il n'y a pas qu'un seul contexte dans la classe d'éducation préscolaire où les théories de coconstruction peuvent s'observer. Toutefois, lors des jeux libres, les enfants démontrent l'expression de leurs intérêts, notamment en participant et en choisissant librement « l'activité » qui les intéresse le plus. Ainsi, l'intérêt des enfants, leurs connaissances et les théories de coconstruction peuvent facilement s'observer dans les moments de jeux libres (Hill et Wood, 2019). L'utilisation des théories de coconstruction comme cadre de référence dans cette recherche

permet d'identifier les apprentissages dans les jeux libres, ce qui semble parfois être difficile à faire pour les enseignantes.

Un des moyens employés dans les recherches pour rendre visibles les théories de coconstruction des enfants est l'utilisation de la documentation pédagogique (Areljung et Kelly-Ware, 2017 ; Hargraves, 2014a ; Peters et Davis, 2011). Dans le processus de la documentation pédagogique, l'enseignante rend les apprentissages des enfants visibles en les documentant (p. ex., en filmant, en photographiant, en enregistrant ou en notant leurs paroles) dans différents contextes. Or, bien que cette documentation permette de les identifier, de les repérer et de les réviser, le pouvoir revient à l'enseignante de décider ce qui doit être documenté ou non (Areljung et Kelly-Ware, 2017 ; Peters et Davis, 2011). La prochaine section propose une réflexion sur la documentation pédagogique.

2.4 La documentation pédagogique

La documentation pédagogique réfère à une procédure qui rend visibles les activités quotidiennes de la classe, les défis, le jeu et la pensée des enfants ainsi que celle des adultes (Carr et Lee, 2012 ; Mauffette, 2008). Elle s'appuie notamment sur le principe de l'image de l'enfant compétent. Selon Paquette, Lehrer et Bigras (2016),

« le concept de l'image de l'enfant illustre les croyances d'un individu, d'un groupe et d'une société envers la définition de l'enfance. La conception de l'image de l'enfant influence le type d'éducation qui lui est offert » (p. 1).

L'enseignante qui valorise l'enfant comme étant unique, compétent, lors du moment présent et évoluant en relation avec ses pairs, son enseignante, sa famille et sa communauté s'inscrit dans les principes fondateurs de la documentation pédagogique. La documentation pédagogique vise à rendre visibles la pensée, le développement et l'apprentissage des enfants (Giudici, Rinaldi et Krechevsky, 2001). Dans cette pratique, il y a une nécessité de rendre l'apprentissage apparent pour les enseignants, de cerner les facteurs ayant une influence sur les apprentissages et de les communiquer aux enfants (Hattie, 2009). Cette pratique issue des principes fondateurs de

l'approche Reggio Emilia en Italie est maintenant intégrée aux pratiques d'observation, d'évaluation et de réflexion à travers le monde. Toutefois, puisqu'il existe peu d'écrits scientifiques et professionnels en français, elle est encore peu connue au Québec. La documentation pédagogique favorise une vision globale du développement de l'enfant en illustrant la complexité et la complémentarité des domaines le composant (Boudreau, Hébert, Jacob, Paquette, Bouchard et Robert-Mazaye, sous presse). En s'inscrivant dans une démarche de documentation pédagogique, l'enseignante s'engage dans un processus réflexif et documente avec les enfants le sens de leurs apprentissages.

Dans la réalisation de la documentation pédagogique, l'enseignante identifie une situation dans laquelle les expériences vécues par les enfants seront relevées (Boudreau et al., sous presse ; Dahlberg, Moss et Pence, 2012). Elle documente un moment quotidien de la vie en classe, identifie et interprète les apprentissages des enfants et réfléchit en collaboration avec des collègues, les enfants et les parents. Dans ce projet de recherche, ce sont les moments de jeux libres qui ont servi à documenter la vie en classe. Une fois l'identification de la situation, l'enseignante garde des traces en choisissant les outils les plus pertinents (p. ex., vidéos, photos, discussions entre les enfants) (Blom et d'Amico, 2016). Elle conserve ensuite les traces les plus pertinentes en les disposant dans un support visuel pouvant prendre différentes formes et demeurant accessible aux enfants. Dans ce projet de recherche, les outils utilisés furent les photos ainsi que la prise de notes dans un cahier dans les moments de jeux libres. La chercheuse principale, l'assistante et l'enseignante sélectionnaient ensuite les traces les plus pertinentes en les insérant dans des panneaux pédagogiques, c'est-à-dire un document informatique dans lequel se trouvaient certaines photos des enfants jouant dans la classe avec une courte transcription de leur propos tirés de la prise de notes lors des jeux. Ces panneaux pédagogiques furent ensuite partagés avec les enfants et la famille. Cette réflexion partagée sur la situation observée pouvait alors révéler des pistes d'actions pour les enfants (p. ex., de nouveaux apprentissages, une nouvelle manière de jouer ou le développement d'un scénario de jeu plus complexe) ou encore des interventions pour l'enseignante

(Boudreau et al., sous presse).³

Malgré son implantation dans plusieurs milieux éducatifs québécois, cette pratique réflexive est davantage employée dans certains centres de la petite enfance (CPE) et dans les services de garde (Dupré, Ménard et Sylvestre, 2014) plutôt qu'à l'éducation préscolaire. À cet effet, plusieurs défis attendent l'enseignante qui souhaite utiliser ce moyen en classe, notamment celui d'être grandement sollicitée par les enfants (Boudreau et al., sous presse ; Wien, Guyevsky et Berdoussis, 2011). Majoritairement seule dans sa classe, elle ne peut pas toujours réaliser le support pédagogique, prendre le temps de bien observer les enfants et les accompagner au même moment. Dans certains milieux éducatifs de la petite enfance (p. ex., centres de la petite enfance au Québec, écoles d'éducation préscolaire en Nouvelle-Zélande), des moyens sont mis en place par la direction, notamment celui de libérer une éducatrice ou une enseignante une journée par semaine afin de réaliser la documentation pédagogique. Malgré ces défis, cette démarche réflexive permet à l'enseignante de construire des connaissances sur sa pratique, sur la pédagogie du jeu et sur le développement des enfants en intégrant leur point de vue (Rintakorpi, 2016). Elle sert aussi à planifier des situations d'apprentissage et de développement ainsi qu'à aménager la classe en tenant compte des intérêts des enfants (Wien, Guyevsky et Berdoussis, 2011).

³ La méthodologie explique plus en détail la démarche de documentation pédagogique utilisée dans ce projet de recherche.

MÉTHODOLOGIE : AU CŒUR DE LA RECHERCHE COLLABORATIVE

Dans cette section, nous présenterons la recherche collaborative, l'approche méthodologique choisie pour répondre aux objectifs de la recherche, son déroulement ainsi que le type d'analyse qui a conduit l'équipe de chercheuses à analyser les données.

3.1 La recherche collaborative

Une recherche collaborative (RC) a été menée avec Mme A, enseignante au Centre de services scolaire des Rives-du-Saguenay. Elle enseigne à la maternelle 5 ans depuis une dizaine d'années. La recherche collaborative maille l'expertise des chercheurs à celle des praticiens permettant d'aborder la question de la pratique dans toute sa complexité (Desgagné, 1997, 2001 ; Desgagné *et al.*, 2001 ; Proulx, 2013). Les 15 enfants de la classe de Mme A ont agi comme participants à la recherche, puisqu'ils sont eux aussi des acteurs compétents. En combinant des principes de la recherche ethnographique avec de jeunes enfants (Jacob et Ritchie, 2017 ; Tobin, Hsueh et Karasawa, 2009), la vie quotidienne des enfants dans les moments de jeux libres dans la classe sera soulignée dans le deuxième objectif de la recherche. Les prochains paragraphes expliquent de façon détaillée le déroulement de la recherche selon les trois étapes de la RC, soit la cosituation, la coopération et la coproduction (Desgagné, 1998).

3.1.1 Cosituer : négocier et ajuster le projet de recherche

Le contexte de la recherche, tel que décrit dans la première section de ce rapport, fait état de la collaboration établie entre la praticienne et la chercheuse principale. Cette collaboration est primordiale afin de réaliser une recherche qui rejoint les intérêts des deux parties. Des ajustements de la part de l'équipe de chercheuses et de l'enseignante ont eu lieu à cette étape (p. ex., fréquence de notre présence en classe, nombre de rencontres avec l'enseignante, présentation des panneaux pédagogiques aux enfants). Tout au long du projet, l'équipe de chercheuses s'est assuré de ne pas perdre de vue l'intention première de l'enseignante, c'est-à-dire de rendre le projet viable pour

qu'elle puisse avoir un espace pour partager ses pratiques. La prochaine section explique l'étape de coopération.

3.1.2 Coopérer : collaborer et réfléchir avec tous les participants

L'étape de coopération implique la mise en place d'une activité réflexive, prenant différentes formes, qui permet au chercheur et aux praticiens de s'unir pour coconstruire le savoir (Desgagné *et al.*, 2001). Dans ce projet, les rencontres avec l'enseignante (au début et à la fin du projet) ainsi que les moments de partage de la documentation pédagogique (à une fréquence de 12 fois) avec les enfants ont donné lieu à cette activité réflexive.

Dans la première rencontre réflexive, l'enseignante expliquait son contexte de classe et ses pratiques d'enseignement à l'égard du jeu des enfants. Dans la deuxième rencontre, elle discutait des retombées de la recherche pour sa pratique et pour les enfants ainsi que des situations d'apprentissage et de développement qui ont pu naître grâce au partage de la documentation pédagogique. Une troisième rencontre réalisée un an après la collecte de données a permis à l'enseignante de valider les résultats de l'équipe de chercheuses, mais également de revenir sur les retombées de la recherche. Pour documenter le jeu des enfants (objectif 2), la chercheuse principale et son assistante ont aussi été présentes dans la classe à 12 reprises (12 après-midis). La méthode privilégiée fut l'utilisation de la documentation pédagogique (voir le cadre de référence) durant les moments de jeux libres. L'enseignante était aussi présente pour guider les enfants et les soutenir. À la suite de chacune de nos visites, des panneaux pédagogiques étaient construits pour rendre visible la pensée des enfants. Sur ce support, nous y retrouvions quelques photos de l'enfant (ou des enfants) en action ainsi qu'un court verbatim. La chercheuse ou son assistante est retournée, à 12 reprises, dans la classe de Mme A afin de partager les panneaux et d'en discuter avec les enfants et l'enseignante. Les sujets variaient d'un panneau à l'autre, mais s'orientaient tous sur le jeu et les apprentissages. L'enfant était amené à décrire son jeu et ses actions et à verbaliser ses propos. L'adulte (chercheuse, enseignante ou assistante) pouvait orienter la discussion sur son interprétation de la situation documentée, par exemple, les apprentissages réalisés à ce moment ou encore ceux appris antérieurement. Chacune des discussions apportait un espace pour penser, pour

réfléchir ou pour réviser des conceptions, favorisant ainsi l'enrichissement des théories de coconstruction des enfants et procurait à l'enseignante un espace pour réfléchir à sa pratique.

3.1.3 Coproduire : rejoindre les intérêts de tous les participants

La coproduction est une étape importante qui consiste à rejoindre les intérêts de tous les acteurs impliqués. Les résultats de la recherche et sa diffusion, le matériel pédagogique et le développement professionnel font partie de cette étape et de ces retombées.

Intérêts des enfants : Tous les panneaux pédagogiques réalisés ont été imprimés et insérés dans un cartable pour en créer un livre (voir Annexe I pour les titres). Chaque enfant a reçu ce livre en cadeau à la fin de l'année scolaire lors du spectacle de fin d'année. Cette production finale est une manière de diffuser les résultats de cette recherche de manière vulgarisée et adaptée au niveau cognitif et langagier des jeunes participants à la recherche. Le livre des panneaux pédagogiques correspond à une production, dont ils sont les principaux *acteurs*.

Intérêts de l'enseignante : Les retombées en termes de développement professionnel, ses réflexions sur le jeu et l'apprentissage ainsi que sa participation à la diffusion des résultats font partie de cette coproduction. Voici quelques-unes des productions réalisées en collaboration avec l'enseignante :

- Le livre des panneaux pédagogiques ;
- Conférencière invitée dans le cours *Environnement éducatif au préscolaire* afin de discuter de ses pratiques et de sa participation au projet ;
- Diffusion de ses pratiques auprès de ses pairs au congrès de l'Association d'éducation préscolaire du Québec (AÉPQ) (à venir) ;
- Divers projets d'écriture pour des revues professionnelles (p. ex., la Revue préscolaire de l'AÉPQ, la Revue hybride de l'éducation) ;
- Publication d'un panneau pédagogique sur le projet dans un chapitre de livre.

Intérêts des parents : Tous les panneaux pédagogiques ont été diffusés sur le groupe de classe sur Facebook de l'enseignante. Les parents pouvaient suivre, via cette page web, le déroulement du projet. Par exemple, les visites de la chercheuse et de son assistante étaient annoncées sur cette page. Les panneaux de documentation pédagogique y étaient également publiés.

Intérêts des chercheuses et des assistantes de recherche : Ce rapport de recherche témoigne de l'aboutissement des résultats de la recherche pour la communauté scientifique. Le projet de recherche a également permis à des étudiants de premier cycle de se former à la recherche. Dans les années à venir, des publications scientifiques et des publications professionnelles (avec l'enseignante) seront soumises à différentes revues pour rejoindre les différents publics cibles.

3.2 L'analyse des données

Le logiciel NVivo a été utilisé pour analyser et traiter les données. Tous les noms des panneaux pédagogiques, les discussions avec les enfants et l'entretien initial et final avec l'enseignante ont été insérés dans ce logiciel NVivo. Une première analyse thématique a permis de faire ressortir les principaux thèmes concernant chacun des objectifs (Paillé et Muchielli, 2016). Des croisements de données ont ensuite été effectués entre les apprentissages des enfants, les propos pertinents des enfants et les SAEJ de l'enseignante. Ces croisements ont permis de faire ressortir les exemples les plus pertinents qui concernent les objectifs 1 et 2 de la recherche.

Ainsi, nous avons d'abord cherché à savoir quels panneaux pédagogiques revenaient plus fréquemment dans les verbatims des discussions réalisées avec les enfants et dans les entretiens avec l'enseignante au début et à la fin de l'étude. Un tableau croisé fut effectué entre tous les panneaux (documentation pédagogique) et les deux premiers objectifs de recherche, soit les apprentissages des enfants ainsi que la pertinence de leurs propos et les pratiques de l'enseignante. Ce tableau indique le nombre de propos pertinents rapportés pour chaque panneau, en lien avec les objectifs de recherche. Cette première analyse mit en évidence huit panneaux selon le critère de récurrence des propos rapportés en lien avec les objectifs de recherche. Nous avons ensuite affiné les critères d'analyse afin d'effectuer une sélection de panneaux selon leur pertinence par rapport

aux objectifs de recherche, pointant cette fois la récurrence de propos pertinents des enfants pour un même panneau, le réinvestissement des enfants à la suite d'une situation de jeu et le réinvestissement de la pratique de l'enseignante. Cette dernière analyse a permis de révéler cinq panneaux qui feront partie intégrante de la documentation pédagogique, laquelle sera explicitée dans la section des résultats de recherche. Afin de valider ces résultats, une rencontre avec l'enseignante a été organisée afin qu'elle puisse expliquer, valider et confirmer ses pratiques

RÉSULTATS DE LA RECHERCHE

Dans cette section, nous présentons les résultats de la recherche concernant les trois objectifs qui sont de 1) documenter les situations d'apprentissage qu'une enseignante à l'éducation préscolaire propose aux enfants en tenant compte de leur intérêt de jeu ; 2) documenter les expériences des enfants sur leur jeu et leurs apprentissages et 3) analyser les retombées de la documentation pédagogique du point de vue de l'enseignante.

4.1 Contexte de classe de l'enseignante

Avant d'exposer les résultats pour chaque objectif, nous présentons quelques éléments du contexte de classe de Mme A afin de dégager quelques pratiques qu'elle met en place auprès des enfants. Cette compréhension de ses pratiques permet de mieux circonscrire le contexte dans lequel s'est déroulée la recherche.

4.1.1 La thématique de la classe

Dans la classe de Mme A, la thématique de classe change chaque mois. Elle utilise les fêtes, les événements annuels ou encore, elle part des intérêts des enfants. Par exemple, les mois d'octobre et de décembre sont les thématiques d'Halloween et de Noël. Des thématiques, comme la pêche blanche, l'alimentation et le hockey, les sports olympiques, sont quelques-unes des thématiques mises en place par l'enseignante de janvier à mars selon les intérêts de son groupe d'enfants. Le camping et les insectes sont les thématiques exploitées à la fin de l'année scolaire. L'aménagement des coins de jeu, le matériel de jeu ou encore les centres d'apprentissage seront en fonction de ces différentes thématiques. Leur changement est, selon Mme A, associé aux intérêts des enfants : « De changer le thème à tous les mois, ça garde l'intérêt. C'est pourquoi c'est important de changer les

thèmes régulièrement⁴ » (Mme A, 24/01/2019). Mme A s'ajuste aussi en fonction des intérêts des enfants pour aborder des thèmes ou de nouvelles thématiques. Par exemple, dans la thématique de la pêche blanche, elle mentionne que cette année, « [...] on est restés sur les poissons parce qu'il y avait de l'intérêt. [...] Comme maintenant j'ai beaucoup de pêcheurs, alors je vais peut-être plus m'enligner vers là. Et l'année passée, j'étais plus au niveau des animaux polaires » (Mme A, 24/01/2019). Elle constate que « [...] leur intérêt est important » (Mme A, 24/01/2019).

4.1.2 L'aménagement de la classe

Dans la classe de Mme A, plusieurs coins de jeu sont identifiés. Une aire de jeu dédiée au jeu symbolique est présente, un coin d'arts plastiques, un coin d'ordinateur, une zone est réservée à la maison et aux poupées. D'autres coins temporaires peuvent apparaître en cours d'année, comme le coin auteur, un coin de théâtre et de marionnettes, etc. Le coin rassemblement se trouve devant le tableau numérique interactif (TNI) de la classe. Un présentoir, en dessous du TNI, affiche les différents albums jeunesse. Un coin dédié aux blocs de bois et aux blocs *Lego* est également présent. Enfin, plusieurs étagères de la classe contiennent des bacs pour ranger le matériel de jeu (p. ex., figurines d'animaux, petites voitures, petits bonhommes). Son aménagement de la classe reflète aussi les intérêts des enfants et la thématique de classe. Elle explique : « Je change le coin jeu symbolique, je défais l'ancien. On en a pour l'après-midi. Et après, on change les activités, les ateliers, les jeux selon le thème. [...] On est censé changer notre coin jeu symbolique tous les mois » (Mme A, 24/01/2019).

⁴ Par souci d'alléger le texte, la mention [sic] n'a pas été rajoutée à la suite de toutes les citations directes de l'enseignante ou des enfants. Toutes les erreurs de langue et de sens issues des discussions orales ont été transcrites telles quelles.



Figure 1. La classe de Mme A lors de la thématique d'Halloween



Figure 2. Le coin de jeu symbolique dans la classe de Mme A

4.1.3 Les centres d'apprentissage

Lors de l'entretien initial, Mme A aborde les centres d'apprentissage qui consistent en des ateliers planifiés pour atteindre une intention pédagogique. Dans la classe de Mme A, ils sont tous obligatoires et respectent les fondements de l'éducation préscolaire : les enfants ont l'occasion de manipuler du matériel, de réfléchir, de créer, de développer leur pensée et lorsqu'ils sont réalisés en coopération, de collaborer. Dans ces centres d'apprentissage, elles invitent les enfants à pousser plus loin leurs réflexions.

« Moi, je veux qu'ils se posent des questions. Je trouve qu'ils ne se posent pas assez de questions. Je veux qu'ils développent l'esprit d'analyse et on est vraiment dans la compétence 5 et 6⁵. Mes centres sont vraiment choisis comme ça » (Mme A, 24/01/2019).

Le matériel, judicieusement choisi ou élaboré par l'enseignante, est riche en termes d'apprentissage et de développement pour les enfants et en fonction de leur zone proximale de développement.

« Dans nos centres, ça nous permet de voir ce qu'ils n'ont pas acquis. Dans l'atelier de Noël, avec les décorations du sapin, c'était la première fois que je faisais des additions. Il y en a une qui sait ses chiffres plus loin que trente. Je ne ferai pas faire 30 boules. Ça ne finira jamais. Je vais lui faire des cartes. Je lui ai fait $6 + 3$ pour le nombre de boules. »

(Mme A, 24/01/2019)

De plus, ces centres visent non seulement à atteindre une intention pédagogique, mais reflètent aussi les intérêts des enfants. Ses centres sont aussi liés à la thématique de classe. Elle raconte un exemple d'un centre d'apprentissage planifié en fonction d'un thème spécifique pour rejoindre les intérêts des garçons de sa classe :

« Par exemple, une année j'avais des garçons qui passaient leur vie à jouer au hockey, eh bien, j'avais monté un centre d'apprentissage vraiment pour mes gars, mais en même temps pour les filles. [...] On était dans le thème de l'hiver et je voulais travailler les chiffres avec les tableaux à double entrée. J'avais alors créé une patinoire. J'ai fait faire un fond que j'ai fait coller sur des cartons rigides et j'ai mis les lettres d'un côté, les chiffres d'une autre, tout carotté. J'avais mis des X et des O et j'avais pris des photos de mes élèves, toutes les têtes. J'avais mis des patineurs et des patineuses et des gardiens. Et là, les enfants, je leur avais tous fait photocopier ça et ils choisissaient. Alors là, ils découpaient, choisissaient qui ils voulaient dans leur équipe, et là, ils avaient un bonhomme. J'étais la gardienne de but et la stagiaire l'autre gardienne. C'était vraiment en vrai. Les bonshommes se tenaient avec de la gomme bleue. T'avais la planche de jeu avec la patinoire, j'étais gardienne de but et il y avait des X et des O. Et là, ils choisissaient de me mettre en A2, bien ils mettaient A2 en arrière de moi. Après, ils plaçaient l'autre, je le mets en C3. Ça, c'est un exemple que j'ai fait avec l'intérêt des gars » (Mme A, 24/01/2019).

⁵ La compétence 5 du programme d'éducation préscolaire (maternelle 5 ans) est de construire sa compréhension du monde et la compétence 6 est de mener à terme une activité ou un projet (MEQ, 2001).

4.1.4 Les jeux libres

Avant même de commencer le projet, l'enseignante a remis en perspective la place qu'occupent les jeux libres dans son horaire. Normalement, les jeux libres étaient effectués en fin de journée, c'est-à-dire après l'heure de la récréation de l'après-midi. Or, elle a constaté le manque de temps associé aux jeux des enfants.

« La période de jeux libres, je la trouvais trop courte, alors je l'ai changée. Je l'ai allongée pour la mettre tout de suite après le repos, maintenant jusqu'à 3 heures. Ils arrivent, ils font leur repos. Et à 3 heures moins 10, on range et on fait la lecture » (Mme A, 24/01/2019).

Elle explique alors la raison de ce changement.

« J'ai changé ça pour leur donner plus de temps. Parce que ça fait longtemps que j'avais vu qu'un quarante minutes de jeu... je n'arrivais pas à le mettre. Quand je veux faire un retour des jeux libres, ils présentent [...]. Tu as fait une maraca, et là, mais elle ne fait pas de bruit. Ça ne marche pas. Et bien là, une autre qui en a fait a dit : Eh ! bien moi, j'ai trouvé des grains de riz et j'ai mis ça. Parfois, on ne sait pas où ça va aller et c'est important de présenter. Et l'autre, qui veut nous lire son histoire qui est super importante, mais moi, je ne sais pas qu'elle a fait un livre de quatre pages. Parfois, ça va super vite, mais il est quand même important pour réinvestir. Alors moi, j'ai allongé ma période de jeux libres »
(Mme A, 24/01/2019).

Le temps accordé maintenant aux jeux libres (tous les après-midis) permet non seulement aux enfants de s'investir pleinement dans leurs apprentissages, mais en plus, l'enseignante leur donne l'occasion de faire un retour sur ce qu'ils ont produit (p. ex., dessin, coloriage, œuvre d'art plastique, livres, instruments de musique) durant ces moments. Les enfants ont accès à tout le matériel dans leur classe, dont « le matériel pour jouer au hockey dans le corridor, les échasses, le matériel de cirque (p. ex., foulards, diabolos), le matériel pour réaliser des arts plastiques (p. ex., carton, feutrine, ficelle, brillants, contenants de plastique, matériel de récupération), les bacs sensoriels, les *Lego*, la table lumineuse, les dinosaures, les petits bonshommes, les trains, la ferme et les petits animaux, les avions, les poupées, les marionnettes, etc. » (Mme A, 24/01/2019). Elle constate que certains jeux ou accessoires attirent plus les enfants que d'autres en fonction de leurs intérêts. Le non-intérêt pour les jeux de règles durant les jeux libres est observé par Mme A

« Je te dirais que les jeux de société ça ne sort pas en jeux libres et je trouve que c'est difficile de jouer avec un jeu de société. Ils ont tellement besoin d'accompagnement que c'est difficile

ou c'est peut-être moi qui en fait pas assez [...]. En jeux libres, ça ne sort pas vraiment. C'est ce que je remarque. » (Mme A, 24/01/2019).

Pour amener les enfants à s'intéresser aux jeux de règles, elle utilise deux stratégies : « Je vais les mettre en centre d'apprentissage ou je vais faire une période de jeux de société où j'en explique quatre et qu'ils vont alterner » (Mme A, 24/01/2019).

4.1.5 La documentation pédagogique

Mme A utilise certains principes de la documentation pédagogique. Elle prend quotidiennement plusieurs photos des enfants sur ce qu'ils font en classe. Elle a démarré un compte Facebook pour sa classe : « Mon intention de l'utilisation de Facebook, c'est pour les parents. C'est riche pour eux. C'est un bel outil de communication de ce que tu as fait aujourd'hui. [...]. Pour que le parent sache ce qui se passe et qu'il soit capable d'aider » (Mme A, 24/01/2019). Elle publie hebdomadairement (et parfois quotidiennement) sur cette page des moments clés de la journée avec les enfants de son groupe. Cette page sert aussi à transmettre, par les parents, les activités des enfants durant la fin de semaine. De cette manière, elle peut orienter sa causerie du lundi matin. Les photos sont utilisées par les enfants pour se remémorer la fin de semaine et par Mme A pour planifier sa causerie. « Et pour les enfants aussi. Pour moi, personnellement ». Elle précise toutefois que les photos qu'elle prend des enfants en classe ne seront pas montrées aux autres enfants : « Je ne les utilise pas en classe à moins que les amis n'aient pas vu quelque chose et que je leur montre. Mais c'est rare » (Mme A, 24/01/2019). Ainsi, même si Mme A n'utilise pas tous les principes associés à la documentation pédagogique, elle se soucie de garder des traces de ses observations.

4.2 Objectif 1 : les SAEJ de l'enseignante

Bien que des SAIJ aient pu survenir durant l'année scolaire 2018-2019 de la collecte de données, l'objectif 1 consistait à comprendre les situations d'apprentissage mises en place par l'enseignante qui répondaient aux besoins des intérêts des enfants (SAEJ). Mme A réitère le fait que les enfants

peuvent explorer et apprendre dans le jeu et en fonction de leurs intérêts : « Avec les jeux libres, on y va vraiment avec l'intérêt des enfants. C'est facile de les placer et il y a plus de temps de jeux libres alors ils ont plus le temps d'explorer ça (Mme A, 13/06/2019). Les intérêts des enfants l'amènent d'ailleurs à en tenir compte lors de sa planification d'activités : « C'est prévu qu'on va là, et finalement on va là parce que ça nous a amenés là [...]. Maintenant, ils proposent et moi je les suis, je les nourris, je les alimente. C'est ça qui fait la différence » (Mme A, 24/01/2019).

4.2.1 Exemple 1 : la Terre

Lors des moments de jeux libres, l'enfant A a utilisé des feuilles et des crayons pour dessiner la terre. Dans le panneau pédagogique produit, l'enfant montre fièrement son dessin où la nuit et le jour sont représentés respectivement par les couleurs noir et bleu. Cet enfant, à la suite d'une question posée par l'éducatrice spécialisée de la classe, exprimera son intention d'utiliser différentes couleurs dans son dessin : « C'est parce qu'il y a un côté qu'il fait nuit et un autre qu'il fait jour ».



Figure 3. Panneau pédagogique sur le jour de la planète

La discussion avec les enfants sur le panneau pédagogique s'oriente sur la planète Terre et la lumière du Soleil. L'enfant A confirmera sa première hypothèse durant la discussion : « Parce que y'a deux côtés de la planète. Y'a un côté qui fait jour et un côté qui fait nuit ». Un autre enfant de la classe, enfant B, viendra ajouter des informations pertinentes à leur compréhension du phénomène soulevé. À propos de la partie noire du dessin, il souligne que « ceux-là qui forment la lumière, c'est le Soleil ». Lors du partage du panneau pédagogique, les enfants à l'aide de l'enseignante coconstruisent de nouveaux savoirs, tel que nous le verrons à la présentation des résultats de l'objectif 2 de la recherche.

À la suite de la présentation de ce panneau, l'enseignante sait que les enfants se posent des questions au sujet de la Terre et ils ont de l'intérêt à mieux comprendre le fonctionnement de notre planète. Elle profite de ce contexte pour planifier une SAEJ et confirme à la chercheuse qu'en

classe, jamais elle n'avait discuté avec les enfants de la planète Terre. « C'était quand même impressionnant aussi. Je n'ai jamais parlé de ça de ma vie » (Mme A, 13/06/2019). Le panneau pédagogique réalisé sur le jour de la Terre a permis de dévoiler les intérêts des enfants. Elle explique :

« Je pense au dessin d'Enfant A, le jour et la nuit, après ça, le lendemain, il y a un intérêt, on va y répondre. Il avait fait un dessin avec la terre à moitié en couleur et la moitié noire. Et quand il l'a présenté, on a commencé à parler des continents et c'est à ce moment-là que j'ai vu un intérêt. C'est là qu'on a acheté des *ballounes* et qu'on a fait nos planètes. Je ne m'enlignais pas là du tout. » (Mme A, 13/06/2019).

L'enseignante a profité de cet intérêt suscité par les enfants lors des jeux libres pour leur proposer des ateliers où chacun devait dessiner les continents sur la planète Terre. Avec du matériel diversifié et des livres (p. ex., ballons de fête, crayons, globe terrestre, livres sur les planètes et les continents) qu'elle a mis à la disposition des enfants, ceux-ci ont pu découvrir dans un contexte ludique le système planétaire. Cette situation illustre la manière dont Mme A, en observant les enfants durant les jeux libres, en partageant la documentation pédagogique avec eux et en réfléchissant avec eux sur leurs apprentissages suit leur raisonnement et leur intérêt.

Le jour de la planète

Mme M. : Pourquoi la terre est noire d'un côté, **Enfant A ?**

Enfant A : C'est parce qu'il y a un côté qu'il fait nuit et un autre qu'il fait jour.



À LA DÉCOUVERTE DE LA TERRE

Mme A. : Et quand il a présenté [son dessin avec la terre à moitié en couleur et la moitié noire], on a commencé à parler des continents et c'est à ce moment-là que j'ai vu un intérêt. Je n'ai jamais parlé de ça de ma vie.



Figure 4. Panneau pédagogique sur la découverte de la planète Terre

4.2.2 Exemple 2 : les voitures

L'exemple sur les voitures illustre bien différents questionnements qu'ont eus les enfants durant leurs jeux et les raisonnements qu'ils en ont tirés. Bien que cet exemple pourrait être présenté dans l'objectif 2 de la recherche, il met également en lumière les pratiques de l'enseignante.

Au mois d'avril, l'enfant E décide de construire une voiture dans ses jeux libres après avoir vu des voitures construites par les élèves du primaire lors du Défi apprenti génie⁶. Elle raconte comment elle a fabriqué sa voiture :

« Ben moi là ben pour que ma roue roule, pour que mes roues roulent ben j'ai pris une paille pis après j'ai passé une longue brochette en bois, j'en ai donné à Mme A si vous en voulez ben vous avez juste à en demander. Pis regardez la brochette, faut que vous essayiez si elle tourne dans la paille, mais faut pas qu'elle soit collée. C'est ça qui va faire tourner les roues. » (Enfant E, 12/04/2019).

Dès le lendemain, d'autres enfants décident de construire une voiture dans les moments de jeux libres en utilisant différents matériaux. Mme A profite de l'intérêt des enfants suscité par la construction de leur voiture dans les jeux libres pour leur offrir du temps afin d'essayer une rampe de lancement installée au deuxième étage de l'école primaire, temps qui, au départ, n'était pas prévu dans sa planification initiale. Tous les enfants étaient présents à la rampe de lancement, mais ils étaient libres de l'essayer ou non avec leur voiture. Durant ce moment, Mme A questionnait les enfants : « [...] Ils ont essayé de faire des voitures, mais ça ne roulait pas parce qu'évidemment, les rouleaux de papier de toilette, ils les collaient. Donc ça glissait, ça ne roulait pas. Comment faire pour que ça roule ? » (Mme A, 7/04/2020). Puisque les enfants continuaient à se poser des questions sur le fonctionnement des mécanismes de voiture, Mme A leur a proposé de visiter les élèves de la classe de troisième année participant au Défi apprenti génie : « On était aussi allé voir les troisièmes années pour voir comment ils construisaient leurs voitures. [...] On avait regardé

⁶ Le Défi apprenti génie est un programme élaboré par le réseau technoscience pour permettre à des classes entières d'élèves de 1^{ère} année à 6^e année du primaire de relever différents défis en science et technologie avec le soutien de leur enseignante ou de leur enseignant. Des détails sur ce programme peuvent être obtenus à <https://technoscience.ca/programmes/defi-apprenti-genie/>.

comment ils s’y prenaient, les restrictions qu’ils avaient et les difficultés qu’eux autres aussi ont rencontrées et qui ne marchent pas du premier coup » (Mme A, 7/04/2020). Cet ajustement dans la planification de l’enseignante aura permis aux enfants de poursuivre leurs apprentissages tout en étant créatifs, par exemple, sur le mécanisme des roues des voitures et des techniques d’art plastique pour créer la voiture. Elle a suivi leurs intérêts sur cette thématique pendant environ deux semaines.

Les voitures glissent ou roulent?



Enfant L : Je fais mes roues
avec des bouchons.

8 avril 2019

LA RAMPE DE LANCEMENT



Mme A : Les voitures, ce qu'ils ont réussi à faire,
les questionnements qu'ils ont eus, comment
ça fait pour rouler. Et Enfant O qui a ramené ça
à la maison et regardé ça avec son papa.



Figure 5. Panneau pédagogique sur les voitures et la rampe de lancement

4.2.3 Exemple 3 : le mélange des couleurs

Lors des jeux libres, des enfants jouent à une table lumineuse avec des jetons de couleurs. L'enfant A souhaite construire une maison, alors qu'un autre veut créer des bonbons. Les enfants élaborent différents objets avec les jetons de couleurs. Deux enfants décident d'un commun accord de superposer leurs jetons de couleurs. Ils s'aperçoivent qu'en superposant deux couleurs différentes, une nouvelle couleur apparaît.

Le jeu des couleurs

Les enfants réfléchissent à leur jeu. **ENFANT A** veut faire une maison. **ENFANT D** veut faire le contour. Un autre enfant veut créer des bonbons. D'autres enfants se joignent à la table lumineuse. Est-ce que **ENFANT J** et **ENFANT B** jouent à être des SCIENTIFIQUES ?



ENFANT J : Ah oui, on va faire des expériences de couleur !

ENFANT B : Rouge avec bleu, ça fait mauve.



ENFANT J : Jaune avec bleu ça fait vert. Regarde ! On va aller chercher les lettres.

Les jeux libres sont terminés. Il faut maintenant ramasser !

14 déc. 2018

Figure 6. Panneau pédagogique sur le jeu des couleurs

Lors du partage de ce panneau pédagogique, l'enseignante remarque l'intérêt des enfants pour le mélange des couleurs. Elle décide de projeter sur le TNI une chanson sur le mélange des couleurs, pendant que les enfants prennent leur collation. Bien que non prévue dans sa planification de la journée, l'enseignante saisit cette occasion dans une activité de routine pour faire jouer cette

chanson qui est nouvelle pour les enfants. Continuant sans cesse d'enrichir la compréhension des enfants sur le mélange des couleurs, elle planifiera quelques jours suivant la présentation du panneau pédagogique, une activité sur le mélange des couleurs. « [...] On avait fait une expérience là-dessus dans des petits [sacs] *Ziploc* avec de la peinture qu'on déplace avec nos doigts. C'est là que des mélanges de couleurs se font » (Mme A, 7/04/2020). Elle constatera qu'au cours de l'année, plusieurs enfants s'intéressaient aux mélanges des couleurs. « Ils en ont fait des mélanges. [...] Ils faisaient toutes sortes de gammes de couleurs. Ils ont fait ça longtemps » (Mme A, 7/04/2020).

4.2.4 Exemple 4 : les dinosaures

En présentant le panneau pédagogique aux enfants sur les dinosaures en argile (figure 7), les enfants ont eu l'idée de créer des cartes de dinosaures. L'enseignante suit les intérêts des enfants sans brimer leur créativité. Elle explique :

« Ils se sont mis à faire des cartes de dinosaures. J'ai dit : « j'ai un rétroprojecteur géant⁷, voulez-vous que j'aille le chercher ? » Ils m'ont dit : « non, ce n'est pas ça qu'on veut. On veut que tu nous fasses des cartes et du papier à plastifier. » J'ai dit : « parfait ! » Tu sais, à partir de ça, j'ai sorti mes choses de dinosaures parce que l'intérêt était là. »

(Mme A, 13/06/2019).

Elle ajoute :

« Y'avait des cartes de Pokémons, des cartes de dinosaures. [...] Il y en a même qui ont eu comme idée de les plastifier eux-mêmes. [...] Ils ont pris des morceaux de collant recto verso et ils les ont toutes plastifiées comme ça. Je m'en rappelle, ça m'avait vraiment impressionnée. » (Mme A, 7/04/2020).

La thématique d'activités sur les dinosaures n'était pas initialement prévue dans la planification de l'enseignante. Grâce au partage de la documentation pédagogique, l'enseignante a remarqué les intérêts des enfants pour cette thématique particulière et a mis à leur disposition du matériel pour leur permettre d'aller plus loin dans leur démarche.

⁷ L'enseignante expliquera dans le troisième entretien qu'une année précédente, elle avait fait une thématique sur les dinosaures et lors d'une activité, elle avait utilisé un rétroprojecteur géant.



Figure 7. Panneau pédagogique sur les dinosaures en argile

4.3 Objectif 2 : les expériences des enfants à l'égard de leurs jeux et de leurs apprentissages

Dans cet objectif, tous les panneaux pédagogiques auraient pu faire partie de l'analyse. Par exemple, ceux présentés dans l'objectif 1 auraient pu être analysés en fonction du cadre de référence, les théories de coconstruction, puisque les enfants ont aussi construit de nouveaux apprentissages dans leurs jeux libres. Toutefois, notre objectif ici était de rendre compte des expériences des enfants à l'égard de leurs jeux et de leurs apprentissages, et pour cela, nous présentons trois situations dans lesquelles des liens sont établis avec les pratiques de l'enseignante (p. ex., des activités réalisées antérieurement dans la classe où les enfants pouvaient faire un transfert dans leurs jeux libres). Un quatrième exemple fait état de la coconstruction des

apprentissages des enfants où le partage de la documentation pédagogique leur a permis de les poursuivre durant un autre moment de jeux libres.

4.3.1 Exemple 5 : la fabrication d'un bateau

Dans ce panneau pédagogique (figure 8), l'enfant D construit un bateau avec du matériel de récupération qu'elle trouve dans le coin des arts plastiques, dont une feuille de plastique blanche qu'elle roule en deux et colle avec du ruban adhésif. Elle met son bateau à l'eau, dans le bac d'eau de la classe. La chercheuse questionne alors l'enfant si elle pense qu'elle a fait le bon choix de matériel. L'enfant lui répond : « Attends, je vais aller l'essayer. Oh non, je pense qu'il va couler » ! Dans cet exemple, l'enfant use de sa créativité pour créer un objet à partir d'objets récupérés. Elle s'approprie notamment des concepts liés aux caractéristiques et aux propriétés de la matière (p. ex., tailles, formes, masse, degré d'absorption, flottabilité).



Figure 8. Panneau pédagogique sur un bateau sur l'eau

Constatant par son expérimentation que son bateau coule, elle décide de le modifier en allant chercher un autre matériau dans le coin des arts plastiques, une bouteille de yaourt à boire (*Yop*). Lors de la discussion en groupe, l'enfant explique aux autres, ainsi qu'à son enseignante et à la chercheuse :

Enfant D : J'essayais de faire un bateau pis j'ai essayé dans le bac. Avec du papier, du papier blanc.

Chercheuse : Pis est-ce que ça a fonctionné, ton bateau, Enfant D ?

Enfant D : Non.

Chercheuse : Pourquoi ?

Enfant D : Parce que y'allait couler. Là, je me suis décidée que je dois en faire un autre après la récré.

Chercheuse : Quel matériel as-tu utilisé pour faire ton bateau ?

Enfant D : De la styromousse avec un *Yop*. [Le *Yop*] ben pour faire le drapeau.

L'enseignante confirme que des activités portant sur la thématique des bateaux n'avaient pas fait partie de sa planification. Toutefois, quelques semaines plutôt, un atelier sur *les objets qui coulent ou qui flottent* avait été planifié par l'enseignante. La discussion, lors du partage de la documentation pédagogique, s'oriente alors vers cet atelier.

Enfant A : Le bac avec les choses qui coulent pis qui ne coulent pas.

Mme A : On a fait un centre d'apprentissage avec des objets qui flottaient et des objets qui coulaient. Qu'est-ce qu'on a appris ? Comment on fait pour savoir si ça flotte ou ça coule ? C'est quoi qu'on a conclu après notre expérience ?

Enfant C : Ben eux autres qui ont des trous ils prennent plus d'eau et ils deviennent plus lourds.

Enfant F : Ben c'est pas, pas juste parce qu'il peut avoir des trous que ça peut couler. Parce que, y'a des choses léger'pis y'a des choses pas léger ».

Enfant M : Un pinceau genre un bout qui coule, un bout qui flotte.

L'enseignante fera un retour sur les apprentissages avec les enfants durant la discussion à propos des caractéristiques du pinceau, un bout en métal (coule) et l'autre bout en bois (flotte). Cet exemple illustre bien comment les enfants, à partir des apprentissages réalisés en classe, dans ce cas-ci, un atelier, peuvent modifier/adapter/ajuster leurs compréhensions dans les jeux libres. Le questionnement de l'enseignante (ou de la chercheuse), autant dans les jeux libres que lors du retour en groupe, les amène à réfléchir sur leurs actions et leurs apprentissages. Le tableau 1 fait état des

théories de coconstruction sur les caractéristiques et les propriétés de la matière. La figure 9 illustre ces théories de coconstruction dans un nouveau panneau de documentation pédagogique.

Tableau 1. Théories de coconstruction sur les caractéristiques et les propriétés de la matière

Théorie de coconstruction	Construction d'une nouvelle théorie	Construction d'une nouvelle théorie	Construction d'une nouvelle théorie
Durant un atelier, les enfants expérimentent les caractéristiques des objets, dont la flottabilité.	Les enfants découvrent les propriétés et les caractéristiques de la matière. Ils constatent que : – certains objets lourds coulent ; – certains objets légers coulent lorsqu'ils se remplissent d'eau ; – un objet peut à la fois flotter et couler. Enfant C : « Ben eux autres qui ont des trous ils prennent plus d'eau et ils deviennent plus lourds ». Enfant F : « Y'a des choses léger pis y'a des choses pas léger ». Enfant M : « Un pinceau genre un bout qui coule, un bout qui flotte ».	L'enfant M souhaite transporter des objets (p. ex., crayons, blocs) avec son bateau. Elle teste la flottabilité de son bateau vide (il flotte) et transporte des objets (il coule) dans le bac d'eau. Enfant M : « Attends, je vais aller l'essayer. Oh ! non, je pense qu'il va couler » ! Elle constate que son bateau prend l'eau et qu'il coule.	Elle construit un nouveau bateau en utilisant un autre matériel qu'elle juge imperméable. Elle y fixera le mât de son bateau en utilisant du ruban adhésif. Enfant M : « Là, je me suis décidée que je dois en faire un autre après la récré. [...] de la styromousse avec un Yop ». Elle constate que certains matériaux absorbent l'eau et d'autres non.

LE CENTRE POLAIRE: FLOTTE OU COULE?

Mme A. : Nos derniers centres polaires. Le premier nous permet d'expérimenter les objets dans l'eau et d'en tirer une conclusion...



Un bateau sur l'eau

Enfant D : Je vais faire un bateau.

Elisabeth : Est-ce que c'est le bon matériel pour fabriquer ton bateau?

Enfant D : Attends, je vais aller l'essayer. Oh non, je pense qu'il va couler.



Figure 9. Panneau pédagogique sur les caractéristiques et les propriétés de la matière

4.3.2 Exemple 6 : la taille des dinosaures

Dans ce panneau (figure 10), l'enfant A joue avec des dinosaures et des avions. Il invite la chercheuse à jouer à son jeu. Il explique que les dinosaures sont dans une ferme et pour les déplacer d'une ferme à l'autre, ils devront utiliser l'avion comme moyen de transport. Alors que l'enfant place les dinosaures dans l'avion, la chercheuse lui demande si tous les dinosaures pourront y entrer, puisque certains sont de tailles différentes. Afin de solutionner ce problème, il fera entrer les petits et les moyens dinosaures dans l'avion et placera les grands sur les ailes.

Le jeu de la ferme des dinosaures

Je reviens tantôt, je vais dans la ferme des dinosaures.

Un petit dinosaure dit : Est-ce que l'avion est pleine ? Reste-il un siège pour moi ?

Oui, il reste un siège juste en arrière.



Un grand dinosaure dit : Je peux rentrer dans l'avion ?

Non, lui il est vraiment trop lourd. Y'a pu de place, il est vraiment trop grand.



Elisabeth : Qu'est-ce qu'on va faire pour les amener à la ferme ?

On va les mettre ici sur les ailes.

14 déc. 2018

Figure 10. Panneau pédagogique sur le jeu de la ferme des dinosaures

Lors du partage du panneau pédagogique avec les enfants, Mme A confirme que les enfants ont appris certains concepts notamment la grandeur des formes (p. ex., petites, moyennes et grandes). La discussion suivante fait état du questionnement des enfants sur la taille des objets, mais s'orientera également sur l'ordre croissant et décroissant.

Mme A : Est-ce qu'on a vu ça les petits, moyens et grands ?

Tous les enfants : Oui.

[Mme A acquiesce.]

Mme A : On a vu les premiers, les deuxièmes, les derniers aussi hein ?

Tous les enfants : Oui.

[...]

Enfant J : Il a fait l'ordre de croissance.

Mme A : On a vu l'ordre croissant aussi. C'est comment, déjà, l'ordre croissant ? C'est qui mon ami champion qui va lever la main ?

Enfant B : Ça veut dire que c'est comme ça. [Il montre avec sa main une hauteur et il descend peu à peu].

Mme A : Croissant, on est en...

Enfant J : Croissance.

Mme A : Ça veut dire qu'on commence...on commence comment ? Donc, on est plus petit et on devient...oui c'est ça Enfant G.

[Enfant G fait l'action en arrière-plan de grandir, et ce, en se levant debout].

Mme A : Et l'ordre décroissant, est-ce qu'il y a des amis qui savent ? Enfant D ?

[Enfant D se lève debout et descend tranquillement].

Mme A : Ça veut dire qu'on descend, oui. Qu'on est grand et qu'on devient petit. [...] On a vu petit, moyen, gros. Premier, dernier. Est-ce que tu te souviens de Gribouille la sorcière ?

Tous les enfants : Oui.

Mme A : Quand on allait placer ce qu'elle allait manger en premier. On plaçait les petites choses en premier, après les moyens et après les grands. Qu'est-ce qu'on allait manger en premier, en deuxième, en troisième... ? On regardait ça avec la sorcière, les amis. On plaçait les objets dans des assiettes.

Cet autre exemple illustre comment certains apprentissages sont aussi intégrés (ou transférés) dans les jeux libres. Le partage de la documentation pédagogique permet aux enfants de faire un retour sur leurs apprentissages et consolider ces nouveaux savoirs en mémoire, notamment lors d'un atelier sur l'ordre croissant et décroissant, mais également d'observer que certains de ces concepts sont intégrés dans leur scénario de jeu symbolique. Le Tableau 2 résume les théories de coconstruction sur le développement de la pensée mathématique et la Figure 11 les illustre dans un nouveau panneau de documentation pédagogique.

Tableau 2. Théories de coconstruction sur le développement de la pensée mathématique

Théorie de coconstruction	Construction d'une nouvelle théorie	Construction d'une nouvelle théorie	Construction d'une nouvelle théorie
Durant un atelier, les enfants découvrent et expérimentent les concepts de numération (p. ex., quantité et ordre).	Les enfants constatent qu'une collection d'objets peut être classée selon un ordre croissant et décroissant. Cet ordre croissant ou décroissant peut être en fonction de la taille d'un objet (petit, moyen, grand) ou encore selon la quantité d'objets (deux, quatre, six) Enfant J : « Il a fait l'ordre de croissance ».	L'enfant découvre que les dinosaures ont différentes tailles et différents poids (p. ex., petit, moyen, grand).	L'enfant expérimente le concept de l'espace à l'aide du questionnement de la chercheuse. Il utilise sa créativité dans son jeu pour trouver une alternative au transport des dinosaures. Puisqu'il y a de l'espace disponible sur les ailes de l'avion, l'enfant décide de placer les grands dinosaures à cet endroit pour les transporter.

L'ORDRE CROISSANT

Enfant J : Il a fait l'ordre de croissance.

Mme A : On a vu l'ordre croissant aussi. C'est comment déjà l'ordre croissant?

Enfant B : Ça veut dire que c'est comme ça. [Il montre avec sa main une hauteur et il descend peu à peu.]

Mme A : Croissant, on est en...

Enfant J : Croissance!

[Enfant G fait l'action en arrière-plan de grandir, et ce, en se levant debout.]

Mme A : On a vu petit, moyen, gros. Premier, dernier. Est-ce que tu te souviens de Gribouille la sorcière? [...]

Quand on allait placer ce qu'elle allait manger en premier. On plaçait les petites choses en premier, après les moyens et après les grands. Qu'est-ce qu'on allait manger en premier, en deuxième, en troisième? On regardait ça avec la sorcière, les amis. On plaçait les objets dans des assiettes.



Non, lui il est vraiment trop lourd. Y'a pu de place, il est vraiment trop grand.



Elisabeth : Qu'est-ce qu'on va faire pour les amener à la ferme ?

On va les mettre ici sur les ailes.

14 déc. 2018

Figure 11. Panneau pédagogique sur le développement de la pensée mathématique

4.3.3 Exemple 7 : la comptine sur les fruits à l'épicerie

Dans le jeu de l'épicerie, enfant O joue le rôle de la caissière alors qu'enfant J joue le rôle d'un client ; ensemble, ils négocient et construisent le scénario de jeu. Tel qu'illustré à la Figure 12, enfant O chante une comptine. Le Tableau 3 présente les théories de coconstruction dans cette situation.



Figure 12. Panneau pédagogique sur le jeu de l'épicier

Tableau 3. Théories de coconstruction sur l'expression artistique musicale

Théorie de coconstruction	Construction d'une nouvelle théorie	Construction d'une nouvelle théorie	Construction d'une nouvelle théorie
Durant une activité dirigée par l'enseignante, les enfants apprennent la comptine <i>Des pommes, des poires, des ananas</i>. Mme A : « On a vu la chanson en octobre ».	Les enfants apprennent les paroles de la chanson. Ils font des liens avec leur quotidien ou des moments de vie de la classe.	Dans le coin de jeu symbolique de l'épicerie, l'enfant joue le rôle de la caissière. Pendant qu'elle attend un client, elle chante la comptine <i>Des pommes, des poires, des ananas</i>. Elle lie les paroles de la chanson à son jeu, un contexte significatif à ce moment présent pour elle.	Le jeu se transforme avec la pensée et le raisonnement d'une autre enfant. Puisqu'il manque des fruits, Enfant M décide de téléphoner à une autre personne, afin de ravitailler son étagère de fruits. Elle fait également appel à sa pensée mathématique et à ses connaissances générales (p. ex., elle fait semblant de composer un numéro de téléphone).

4.3.4 Exemple 8 : l'équilibre

Dans la figure 10, l'enfant M construit un pont en bois avec l'aide de ses pairs. Les enfants partagent leurs idées et collaborent entre eux. Les caractéristiques des objets, notamment les formes, leurs tailles, leurs masses, mais surtout le centre de gravité (point d'équilibre pour maintenir les blocs sur la structure) sont illustrées dans ce jeu. Le Tableau 4 met en lumière la manière dont les enfants ont développé leurs théories de coconstruction sur la pensée scientifique.



Figure 13. Panneau pédagogique sur un pont en bois

Tableau 4. Théories de coconstruction sur les caractéristiques et les propriétés de la matière

Théorie de coconstruction	Coconstruction d'une nouvelle théorie	Coconstruction d'une nouvelle théorie	Coconstruction d'une nouvelle théorie
Durant les jeux libres, les enfants expérimentent les caractéristiques des objets, dont la masse, le poids, le centre de gravité (point d'équilibre). Enfant M : « J'essaie de faire une construction pour que ça marche. On va faire un pont de même et on va mettre un autre bloc ».	Durant le partage de la DP, les enfants coconstruisent leurs savoirs sur le centre de gravité en construisant un pont en plaçant en équilibre « deux tortues » sur une planche. Ils réfléchissent collectivement sur la manière de placer les tortues en équilibre sur la planche. Enfant M : « Faut mettre deux blocs de la même grosseur pis là ça va tiendre [tenir]. Parce que si on met quelque chose de plus lourd, ça va s'écrouler quand même. Enfant 0 : « En même temps ».	La journée suivante du partage de la DP, Enfant M construit un nouveau pont avec les blocs de bois. D'autres blocs sont ajoutés à sa construction, modifiant ainsi la structure de la construction et pouvant provoquer un changement dans le centre de gravité du pont.	Les enfants pourront construire de nouvelles théories de coconstruction en jouant avec le nouveau matériel mis à leur disposition par l'enseignante. Mme A : « C'est quoi le point d'équilibre ? J'ai sorti mes jeux de société en lien avec l'équilibre. On a retravaillé ça. Mon bac d'équilibre qu'on avait fait avec le cirque ». Mme A : [Les accessoires et les jeux ce sont] « des bâtons fleurs de jonglerie, un jeu d'équilibre des pingouins, jeu d'équilibre de la tour de chaise ». 

Un pont en bois solide



Enfant M : J'essaie de faire une construction pour que ça marche. On va faire un pont de même et on va mettre un autre bloc.



8 avril 2019

LE POINT D'ÉQUILIBRE



Mme A. : C'est quoi le point d'équilibre? J'ai sorti mes jeux de société en lien avec l'équilibre : on a retravaillé ça. Mon bac d'équilibre qu'on avait fait avec le cirque.

11 avril 2019

Figure 14. Panneau pédagogique sur le point d'équilibre

4.3.5 Exemple 9 : les tableaux de pointage

Deux enfants s'engagent dans le jeu de poches et invitent la chercheuse à s'y joindre (voir Figure 15). Les enfants lui demandent la permission d'utiliser son carnet pour noter le pointage de la partie. La chercheuse écrit le nom des enfants dans le calepin, alors que ces derniers notent leurs points sous leur prénom. Le Tableau 5 présente les théories de coconstruction dans cette situation.



Figure 15. Panneau pédagogique sur le développement de la pensée mathématique dans le jeu de poches

Tableau 5. Théories de conconstruction sur le développement de la pensée mathématique

Théorie de coconstruction	Coconstruction d'une nouvelle théorie	Coconstruction d'une nouvelle théorie	Coconstruction d'une nouvelle théorie
Les enfants jouent au jeu de poches avec la chercheuse. Ils demandent à la chercheuse d'utiliser son calepin pour écrire leurs points.	Les enfants écrivent les points obtenus dans le carnet de notes. Accompagnés de la chercheuse, ils écrivent leurs points sous forme d'un tableau.	Lors du partage de la DP, les enfants découvrent un tableau de pointage. Les enfants explorent le calcul des points dans le jeu de poches. Enfant M : « On pognait des trous, mais si on pognait pas de trou, on ne faisait pas points ». Enfant : « C'est qui qui a gagné ? ». Chercheuse : « Pour le savoir, il faudrait calculer les points ». Enfant O : Moi je pense que c'est Enfant I avec son 10. Chercheuse : Ça c'est des calculs savants Mme A. Il a eu deux 5 avec deux 10 points. Enfant : Il a eu 3 fois 10. Chercheuse : Wow, et 3 fois 10, ça ferait quoi comme score ? Mme A : Il faut faire des bons de 10. Il y a la famille du 10, après il y a la famille du 2. Elle s'appelle comment la famille du 2 ? Enfants : 12 Enfant : Vingt comme vendredi. Mme A : La famille du 3 s'appelle... Enfants : trente.	Les garçons réutilisent le système de pointage du premier jeu au hockey. Leur compréhension du système de pointage se raffine. Ils développeront leur pensée mathématique. Mme A : « Ils s'étaient fait tout un petit système de points par eux autres même. [...] Les deux gars avaient vraiment décidé de faire un système de pointage et ils comptaient leur affaire. Je ne leur ai jamais parlé de ça. Et après ça, ils jouaient au hockey et ils faisaient aussi un système de points. Il y en avait un qui était arbitre et il tenait leur petit canevas. [...] ils l'avaient transféré dans une autre sorte de jeu ».

4.4 Objectif 3 : les retombées de la documentation pédagogique

De façon générale, la collaboration entre la chercheuse et l'enseignante a permis de commencer le projet, mais aussi de l'ajuster en fonction de la réalité du contexte et des horaires de chacun. Cette ouverture d'esprit de la part de l'enseignante fut sans doute un gage de réussite de ce projet. Elle dira d'ailleurs que sa participation à la recherche, peu importe son orientation, l'aide à développer ses pratiques enseignantes. « Je trouve le fun d'ouvrir ma classe et d'offrir un laboratoire, mais moi j'suis ouverte à participer à toute sorte de choses, car peu importe où on va aller, moi ça m'apporte toujours en tant qu'enseignante » (Mme A, 13/06/2019).

L'enseignante confirme que la documentation pédagogique est aussi une démarche intéressante à exploiter à l'éducation préscolaire et que « c'est quelque chose de possible » (Mme A, 13/06/2019).

Rappelons que dans le projet, la chercheuse et son assistante ont accompagné l'enseignante dans quelques tâches du processus de la documentation pédagogique, notamment le montage des panneaux pédagogiques. Même si l'enseignante prenait déjà des photos des enfants de sa classe, nous nous sommes aperçues que pour faciliter la réalisation des panneaux, ce sont les photos des chercheuses et de l'assistante qui ont été utilisées. L'enseignante confirme que de cette façon, elle centre encore plus son attention vers les enfants et leurs jeux libres.

« Oui, parce que ça fait un temps d'arrêt. Normalement, ça va vite : ils sont beaucoup quand ils prennent un jeu. Mais vous, vous faites des captures d'écran pour attirer mon attention, en général je les vois, en me disant : lui, il a fait ça et lui ça. »

(Mme A, 13/06/2019).

Pour ce qui est du partage avec les enfants, autant la chercheuse, son assistante que l'enseignante y ont participé. Selon l'enseignante, ce partage avec les enfants est primordial afin de leur donner le goût d'approfondir leurs apprentissages : « Oui, ça a plus attiré l'attention là-dessus, ça les a plus rendus conscients. Et de le nommer, ils avaient plus le goût d'en développer davantage » (Mme A, 13/06/2019). Par ailleurs, elle indique que sa pratique a été bonifiée par la documentation pédagogique :

« C'est vraiment la flexibilité qui était d'être plus à l'écoute du jeu libre qu'avant. [...] Ça n'amène pas non plus une modification dans ma planification. Tandis que là, c'est en donnant plus de temps aux jeux libres et en questionnant et en accompagnant bien qu'on voit, qu'on part de l'intérêt des enfants pour [...] combler leurs besoins de savoir. »

(Mme A, 07/04/2020).

La recherche a donné lieu à un des changements d'horaire dans l'école : les classes d'éducation préscolaire ont leur récréation à la fin de l'après-midi, ce qui alloue plus de temps pour les jeux libres. Mme A explique la raison de ce changement.

« C'est vraiment bien parce qu'on a beaucoup plus de temps pour nos jeux libres parce que les enfants entrent, une petite détente de 5-10 minutes et tout de suite après, c'est vraiment les jeux libres, puis ça se termine avec la petite collation avant d'aller dehors et la journée est

finie. [...] c'était justement pour qu'on bonifie plus le temps des jeux libres [...]. Tu ne peux pas faire des jeux libres, arrêter, recommencer dix minutes... c'est ridicule un peu. Ça, c'est vraiment un point que j'ai amené à l'équipe. » (Mme A, 07/04/2020).

L'enseignante souligne aussi l'importance de son rôle en tant qu'actrice active et impliquée dans le jeu des enfants : « L'importance d'être active et présente, comme une abeille. » (Mme A, 07/04/2020).

Même sans accompagnement, l'enseignante confirme que ce projet pourrait être possible : « Oui, on peut prendre des notes et je prends déjà beaucoup de notes » (Mme A, 13/06/2019). Toutefois, afin de ne pas perdre l'intérêt des enfants, elle suggère « [...] de ne pas présenter les panneaux plus qu'une fois par semaine ou deux semaines. [...] Quand c'est trop dans le quotidien, il y a peut-être une perte d'intérêt. Je me dis qu'une fois aux deux semaines, deux séries par mois ».

Malgré le fait que la documentation pédagogique pourrait être exploitée dans les autres classes d'éducation préscolaire, l'enseignante constate que cette démarche réflexive, entreprise durant les moments de jeux libres, pourrait être plus difficile à suivre pour certaines enseignantes.

Il y en a beaucoup que pendant les jeux libres, ils font d'autre chose, c'est une mentalité à changer. Pendant les jeux libres, c'est à ce moment que tu devrais observer, prendre des notes, que tu vois et que tu sois à l'écoute. (Mme A, 13/06/2019).

DISCUSSION ET RETOMBÉES DE LA RECHERCHE

La section précédente de ce rapport de recherche a permis de présenter les résultats de recherche issus des différents outils de collecte de données, notamment les entretiens avec l'enseignante, les discussions avec les enfants lors du partage de la documentation pédagogique et les observations des enfants durant les moments des jeux libres. L'analyse de l'ensemble de ces données a permis de répondre aux trois objectifs de la recherche.

Dans cette section, nous ferons état de la discussion des résultats en fonction de chacun des objectifs en les liant à des propositions pour travailler conjointement avec les milieux de pratique ou encore à des perspectives de recherche.

Objectif 1 : documenter les SAEJ qu'une enseignante à l'éducation préscolaire propose aux enfants en tenant compte de leurs intérêts de jeu

La recherche menée a permis d'abord de dresser un portrait du contexte de classe de l'enseignante de maternelle 5 ans. Plus précisément, les données issues de cette recherche permettent :

- De mettre en lumière certaines pratiques de l'enseignante concernant notamment l'aménagement de sa classe, les ateliers qu'elle propose aux enfants, les jeux libres, la thématique de la classe et la documentation pédagogique afin de situer la recherche dans ce contexte ;
- De mettre en lumière les pratiques de l'enseignante qui se sont ajustées ou modifiées en fonction des intérêts des enfants ;
- De documenter les situations d'apprentissage qui tiennent compte des intérêts des enfants et de leurs jeux ;
- De constater l'importance de partager la documentation pédagogique aux enfants pour ajuster/modifier/planifier/les situations d'apprentissage.

Les jeux libres sont des moments essentiels dans les classes d'éducation préscolaire, mais trop souvent, ils sont écourtés pour laisser place à des activités dirigées qui ne tiennent pas compte des intérêts des enfants (Lynch, 2015 ; Miller et Almon, 2009 ; Trawick-Smith, 2012). Dans les jeux libres, l'enseignante soutient les enfants ; elle joue avec eux, entre dans leur monde imaginaire, enrichit leurs connaissances ou encore discute avec eux (Fleet, 2015 ; Jacob, 2017 ; Jones et Reynolds, 2011 ; Landry et Lemay, 2016). Elle peut aussi enrichir les expériences des enfants pour leur proposer des situations d'apprentissage issues du jeu (SAIJ) ou avec emprunts au jeu (SAEJ) (Marinova, 2014). Même si dans cette recherche, les données n'ont révélé que des SAEJ, ces situations tiennent compte de la connaissance approfondie des expériences et des intérêts des enfants et sont utilisées comme motivation pour une recherche et un apprentissage continus (Hedges et Cooper, 2018). Trop souvent, certaines activités en classe d'éducation préscolaire sont « *préplanifiées* » par l'enseignante dans des intentions pédagogiques fixes, faisant ainsi perdre du temps aux enfants (Broström, 2017). Dans cette recherche, c'est notamment grâce à l'expertise de l'enseignante et à ses compétences professionnelles qu'elle a pu agir avec confiance pour encourager l'apprentissage et le développement des enfants à partir de leurs motivations et de leurs intérêts dans des contextes authentiques (Hedges et Cooper, 2018).

Il est souhaité que ces résultats permettent entre autres :

- De poursuivre des recherches en collaborant avec des enseignantes qui tiennent compte des intérêts et des jeux des enfants afin de documenter leurs pratiques ;
- De diffuser ces exemples de pratique afin de soutenir d'autres enseignantes dans leur pratique ;
- D'accompagner les enseignantes sur les SAIJ et les SAEJ puisque certaines peuvent être moins familières avec ces concepts ;
- D'encourager la pédagogie du jeu en classe d'éducation préscolaire afin que les enseignantes puissent se situer sur un continuum, entre le « jeu libre » et les « activités dirigées ».

Objectif 2 : documenter les expériences des enfants à l'égard de leurs jeux et leurs apprentissages

Les résultats de la recherche ont fait ressortir les apprentissages des enfants dans leurs jeux libres en utilisant les théories de coconstruction comme cadre de référence. Plus précisément, les données issues de cette recherche permettent de :

- Documenter les apprentissages des enfants durant les moments de jeux libres ;
- D'enrichir la compréhension des enfants sur leurs jeux, notamment en échangeant avec eux notre interprétation de la situation (partage de la documentation pédagogique) ;
- Comprendre les liens entre les apprentissages des enfants et leurs jeux en utilisant les théories de coconstruction ;
- Enrichir les théories de coconstruction des enfants par les interventions de l'enseignante et de leurs pairs.

Plusieurs études constatent que les enfants ont une vision différente de leurs jeux et de leurs apprentissages (Einarsdottir, 2017 ; Pyle et Alaca, 2018). Cette recherche aura permis aux enfants de lier leurs apprentissages à leurs jeux, mais plus spécifiquement, de manière à ce qu'ils soient intégrés au jeu (Broström, 2017). Rappelons que bien souvent, les enfants relient le terme « apprentissage » à la présence de l'enseignant et à une activité se déroulant sur les tables et le « jeu » à une activité dans laquelle ils ont le pouvoir de choisir et qui se réalise au sol (Pyle et Alaca, 2018). Toutefois, dans cette recherche, les enfants avaient beaucoup plus de facilité à discuter de leurs jeux lorsqu'une production était réalisée par eux (p. ex., un vaisseau en blocs Lego, un pont en bois, un livre, une carte écrite, la construction d'un bateau) que lorsqu'il y avait un scénario de jeu (p. ex., un scénario de jeu symbolique). Rappelons que nous avons utilisé des photos plutôt que des vidéos comme moyen technologique pour réaliser la documentation pédagogique. Or, il s'avère que les photos ne peuvent capter les actions, les dialogues, l'expression faciale, les gestes et la dynamique d'un groupe alors que des vidéos auraient permis de le faire (Krechevsky, Madell, Rivard et Wilson, 2013). Des discussions autour des scénarios de jeu avec une vidéo auraient pu permettre aux enfants d'être plus volubiles sur leurs jeux symboliques.

Il est souhaitable que ces résultats permettent entre autres :

- De surmonter le conflit éducatif (jeu contre apprentissage) et d'identifier une compréhension commune où la dimension de l'apprentissage est intégrée au jeu grâce à des recherches collaboratives avec des enseignantes ;
- De poursuivre des recherches ethnographiques avec de jeunes enfants pour leur donner l'occasion de s'exprimer sur leurs jeux en classe de maternelle ;
- D'offrir quotidiennement, sur une longue période de temps, du temps de jeu extérieur ou intérieur aux enfants pour affiner leurs théories de coconstruction ;
- De prendre le temps de jouer avec les enfants, de bien les observer et d'intervenir de façon à favoriser leur développement ;
- De prendre le temps de partager la documentation pédagogique à l'oral aux enfants de façon hebdomadaire ou bimensuelle ;
- D'enseigner aux enfants à discuter de leurs jeux afin qu'ils puissent collectivement créer des liens entre leurs idées et enrichir leur compréhension des événements.

Objectif 3 : analyser les retombées de la documentation pédagogique du point de vue de l'enseignante

Les résultats de la recherche ont mis en lumière quelques retombées de la documentation pédagogique dans les pratiques de l'enseignante. Plus précisément, les données issues de cette recherche permettent :

- De se familiariser avec la documentation pédagogique ;
- De collaborer conjointement pour l'implantation de la documentation pédagogique dans une classe d'éducation préscolaire ;
- De permettre d'entrer dans un processus de démarche réflexive.

Au Québec, la pratique de la documentation pédagogique est encore peu connue, surtout à l'éducation préscolaire. Pourtant, la documentation pédagogique révèle aux enseignantes qui s'y engagent une réelle écoute de la voix des enfants et une multiplicité d'interconnexions avec leurs

apprentissages (Lenz Taguchi, 2010 ; Merewether, 2018 ; Rintakorpi, 2016). D'ailleurs, des cours spécifiques sur le sujet permettent à ces professionnelles de développer une meilleure conscience des multiples façons dont les enfants expriment leurs apprentissages, de mieux comprendre le jeu pour soutenir les enfants et d'attacher un sens aux actions des enfants (Ede et Da Ros-Voseles, 2010). Bien que cette recherche se soit déroulée avec une seule enseignante, des communautés de pratique entre plusieurs enseignantes sont souhaitables pour partager le discours de la documentation pédagogique comme un ensemble de valeurs – « [...] 1) *une bonne enseignante voit les enfants tels qu'ils sont* ; 2) *tous les enfants sont capables de réussir* et 3) *l'enseignement à l'éducation de la petite enfance s'apparente à une recherche plutôt qu'à un processus technique d'application de la recherche à la pratique* » (Damjanovic et Blank, 2018, traduction libre, p. 574).

Il est souhaité que ces résultats permettent entre autres :

- De soutenir les enseignantes à l'éducation préscolaire pour réaliser la documentation pédagogique en classe d'éducation préscolaire ;
- De développer des outils (p. ex., formation, accompagnement, prospectus d'informations) pour accompagner les enseignantes du préscolaire dans l'utilisation de cette démarche ;
- De favoriser le développement de pratiques réflexives, en permettant aux enseignantes d'échanger sur la documentation pédagogique ;
- D'initier les étudiantes et étudiants en formation initiale à la documentation pédagogique afin que cette démarche réflexive puisse en retour être davantage utilisée dans les milieux de pratique.
- De poursuivre des recherches sur les retombées de l'utilisation de la documentation pédagogique en classe d'éducation préscolaire pour le développement des pratiques enseignantes.

CONCLUSION

Les jeux libres dans une classe d'éducation préscolaire sont des moments essentiels pour permettre aux enfants de jouer, d'avoir du plaisir, de prendre des initiatives, de développer leur créativité et d'apprendre. Cette recherche, en utilisant la documentation pédagogique comme toile de fond, a révélé que de nombreux apprentissages sont intégrés aux jeux des enfants. Lorsqu'ils discutent de leurs jeux avec leur enseignante, les enfants sont capables de lier des idées entre elles et d'enrichir leurs connaissances. Le partage de la documentation pédagogique a aussi mis en perspective les situations d'apprentissage que l'enseignante planifie, modifie ou ajuste en fonction des intérêts des enfants et de leurs jeux.

Cette recherche comporte plusieurs forces qui méritent d'être soulignées. Dans une approche de recherche collaborative, l'expertise de l'équipe de chercheuses a été jumelée à celle de l'enseignante. Les chercheuses ont été d'une aide précieuse pour réorienter la recherche, proposer un cadre de référence et d'analyse et accompagner l'enseignante à la démarche de documentation pédagogique. Quant à l'enseignante, elle possède une connaissance de sa pratique et des situations d'apprentissage, une expertise divulguée à l'équipe de chercheuses dans le cadre de ce projet. Cette dernière a aussi permis d'utiliser certains principes de la recherche ethnographique avec de jeunes enfants, notamment en leur donnant une voix durant le projet de recherche. En effet, ils étaient les participants les plus précieux lors de la collecte de données, puisque leurs expériences à l'égard de leurs jeux ont été mises en valeur dans cette recherche. La triangulation des données (entretiens avec l'enseignante, panneaux pédagogiques, discussion avec les enfants et notes de terrain de la chercheuse) assure une rigueur scientifique à cette recherche.

Malgré cette rigueur, quelques limites méthodologiques doivent être rapportées. D'abord, certaines données ont été perdues au cours de la collecte, principalement des enregistrements de discussion lors du partage de la documentation pédagogique avec les enfants. Sans ces données, il était plus difficile d'établir certains liens avec le cadre de référence et nous avons dû prendre la décision de

ne pas analyser ces panneaux. Une deuxième limite concerne l'absence de l'interprétation écrite du jeu et des apprentissages des enfants dans les panneaux pédagogiques. Rappelons que cette interprétation est faite à l'oral avec les enfants en combinant l'interprétation de l'enseignante et de la chercheuse. Cette décision de ne pas inclure l'interprétation dans les panneaux pédagogiques se justifie d'abord par une raison liée au temps : une interprétation écrite conjointement aurait demandé du temps supplémentaire, surtout à l'enseignante en dehors de sa classe. Elle se justifie également par le public cible auquel s'adressent principalement les panneaux pédagogiques : nous ne souhaitons pas alourdir les panneaux présentés aux enfants lors du partage. En effet, les formats de documentation reflètent le public cible, les objectifs et ils dépendent de la personne qui prépare la documentation (dans notre cas, une assistante de recherche qui n'était pas toujours présente en classe) et de la manière dont les enfants sont impliqués dans l'expérience (Seitz, 2008). Toutefois, puisque la documentation pédagogique est partagée non seulement avec les enfants, mais aussi aux parents, ces informations auraient permis à ces derniers de mieux comprendre les liens entre les jeux libres et les apprentissages des enfants. Enfin, dans les contextes éducatifs de la petite enfance, toutes les étapes du processus de documentation pédagogique sont normalement réalisées par l'enseignante, ce qui ne fut pas le cas dans la présente recherche. En effet, l'enseignante était accompagnée de la chercheuse principale ou de son assistante pour la réaliser. Cette manière de collaborer fut tout de même un premier pas dans l'implantation de cette approche dans une classe d'éducation préscolaire. N'est-elle pas toute la force de la recherche collaborative, de mailler l'expertise de l'enseignante à celle du chercheur ?

RÉFÉRENCES

- Areljung, S. et Kelly-Ware, J. (2017). Navigating the risky terrain of children's working theories, *Early Years*, 37:4, 370-385, DOI: 10.1080/09575146.2016.1191441.
- Blom, M. (2015). *Reflections on learning and teaching through play: Faculty voices within early childhood teacher education in Canada*. Thèse de doctorat inédite. Concordia University: Montréal.
- Blom, M. et d'Amico, M. (2016). Using images to capture faculty's beliefs about play and learning in early childhood education and care settings, *Journal of Studies in Education*, 6(4), 93–109.
- Bodrova, E. et Leong, D. J. (2012). *Les outils de la pensée : l'approche vygotskienne dans l'éducation à la petite enfance*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Bouchard, C., Bigras, N., Charron, A., Duval, S. et Landry, S. (2014). Introduction. *Revue pour la recherche en éducation*, actes de colloque «Le jeu en contextes éducatifs pendant la petite enfance», Acfas 2013, 1-10.
- Bouchard, C. (2016). Le développement global de l'enfant à l'éducation préscolaire. Dans C. Raby et A. Charron (dir.), *Intervenir à l'éducation préscolaire pour favoriser le développement de l'enfant* (2^e éd.) (p. 10-21). Anjou : Les éditions CEC Inc.
- Boudreau, M., Hébert, M.-A., Melançon, J., Jacob, E. et Paquette, A., Bouchard, C. et al. (sous presse). L'observation et la documentation pédagogique pour soutenir le développement global des enfants. Dans A. Charron, J. Lehrer, M. Boudreau et E. Jacob (dir.), *Fondements de l'éducation préscolaire*. Presses de l'Université du Québec.
- 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. DOI: 10.1080/09669760.2016.1270196
- Brougère G. (2005). *Jouer/Apprendre*. Paris : Economica-Anthropos.
- Brougère G. (2010). Formes ludiques et formes éducatives. Dans J. Bédard & G. Brougère (dir.), *Jeu et apprentissage : quelles relations ?* (p. 43–62) Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Carr, M. et Lee, W. (2012). *Learning Stories: Constructing Learner Identities in Early Education*. London : Sage.
- Claxton, G. (1990). *Teaching to Learn: A Direction for Education*. London : Cassell Educational.

- Cook, D. T. (2017). Whose play? Children, play and consumption. Dans L. Brooker, M. Blaise et S. Edwards (dir.), *The SAGE Handbook of play and learning in early childhood* (p. 283–297). Londres : Sage publications Inc.
- CRTEQ (2018). Le centre de transfert pour la réussite éducative du Québec. Repéré à <https://www.ctreq.qc.ca/>.
- Dahlberg, G., Moss, P. et Pence, A. (2012). *Au-delà de la qualité dans l'accueil et l'éducation de la petite enfance* (traduit par H. Maury). Toulouse, France : Éditions Érès.
- Damjanovic, V. et Blank, J. (2018). Building a Professional Learning Community: Teachers' Documentation of and Reflections on Preschoolers' Work. *Early Childhood Education Journal*, 46, 567–575. <https://doi-org.sbiproxy.uqac.ca/10.1007/s10643-017-0888-0>
- Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(2), 371–393.
- Desgagné, S. (1998). La position du chercheur en recherche collaborative : illustration de médiation entre culture universitaire et culture scolaire. *Recherches qualitatives*, 18, 77-105.
- Desgagné, S. (2001). La recherche collaborative : nouvelle dynamique de recherche en éducation. Dans M. Anadón (dir.), *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation* (p. 51-76). Québec : Les presses de l'Université Laval.
- Desgagné, S., Bednarz, N., Lebuis, P., Poirier, L. et Couture, C. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation : un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 33–64.
- Dupré, C., Ménard, A. et Sylvestre, D. (2014). *Documenter le quotidien d'un groupe d'enfants*. Disponible à https://www.reptiq.qc.ca/wp-content/uploads/2014/03/2014-02-14_documenter-quotidien-groupe-enfants.pdf
- Ede, A. R. et Da Ros-Voseles, D. A. (2010). Using the Reggio exhibit to enrich teacher candidates' perceptions of how children construct and represent knowledge. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 31(3), 222–231.
- Einarsdottir, J. (2017). Children's perspectives on play. Dans L. Brooker, M. Blaise et S. Edwards (dir.), *The SAGE Handbook of play and learning in early childhood* (p. 319–329). Londres : Sage publications Inc.

- Fleer, M. (2015). Pedagogical positioning in play-teachers being inside and outside of children's imaginary play, *Early Child Development and Care*, 1–14. DOI:10.1080/03004430.2015.1028393
- Giudici, C., Rinaldi, C. et Krechevsky, M. (2001). *Making learning visible: Children as individual and group learners*. Cambridge, MA : Project Zero, Harvard Graduate School of Education.
- Hargraves, V. (2011). Supporting children's working theories in early childhood education : what is the teacher's role ? Mémoire de maîtrise inédit. Auckland University of Technology.
- Hargraves, V. (2014a). Complex possibilities : working theories as an outcome for the early childhood curriculum. *Contemporary Issues In Early Childhood*, 15(4), 319–328.
- Hargraves, V. (2014 b). Children's theorizing about their world : exploring the practitioner's role. *Australasian Journal of Early Childhood*, 39(1), 30–37.
- Hattie, J. A. C. (2009). Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. New York, NY : Routledge.
- Hedges, H. (2014). Young children's 'working theories': Building and connecting understandings. *Journal of Early Childhood research*, 12(1), 35–49. DOI: 10.1177/1476718X13515417
- Hedges, H. et Cooper, M. (2018) Relational play-based pedagogy : theorising a core practice in early childhood education, *Teachers and Teaching*, 24(4), 369–383, DOI: 10.1080/13540602.2018.1430564
- Hill, M. et Wood, E. (2019). « Dead Forever » : An ethnographic study of young children's interests, funds of knowledge and working theories in free play. *Learning, Culture and Social Interaction*, 23, 1–9. DOI:10.1016/j.lcsi.2019.02.017
- Howard, J., Jenvey, V. et Hill, C. (2006). Children's categorization of play and learning based on social context. *Early Child Development and Care*, 176(3-4), 379–393.
- Jacob, E. (2017). *Rôles d'enseignantes atikamekws à l'éducation préscolaire en contexte de jeu symbolique pour favoriser l'émergence de l'écrit : une recherche collaborative menée en milieu autochtone*. Thèse de doctorat inédite, UQÀM.
- Jacob, E. et Ritchie, J. (2017). L'utilisation de la vidéo dans la recherche ethnographique avec de jeunes enfants : outil de recherche et de développement professionnel. Communication orale présentée au 22^{ième} colloque du doctorat réseau en éducation de l'Université du Québec, Saguenay.

- Jane, M. (2018). Listening to young children outdoors with pedagogical documentation, *International Journal of Early Years Education*, 26(3), 259–277, DOI:10.1080/09669760.2017.1421525
- Johansson, E. et Pramling Samuelsson, I. (2009). To weave together : Play and learning in early childhood education. *Australian Research in Early Childhood Education Journal*, 16(1), 33–48.
- Jones, E. et Reynolds, G. (2011). *The Play's the Thing : Teachers Roles in Children's Play* (2^e éd.) New York : Teachers College Press
- King, N. R. (1979). Play : The kindergartner's perspectives. *Elementary School Journal*, 80(2), 81–87.
- Krechevsky, M., Madell, B., Rivard, M. et Wilson, D. (2013). *Visible learners : Promoting Reggio-inspired approaches in all schools*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Landry, S. et Lemay, L. (2016). Comprendre le jeu de l'enfant pour mieux intervenir à la maternelle. Dans C. Raby et A. Charron (dir.), *Intervenir à l'éducation préscolaire pour favoriser le développement global de l'enfant* (2^e éd.) (p. 22–33). Anjou : Les éditions CEC.
- Landry, S., Point, M. et Jacob, E. (sous presse). Le jeu chez l'enfant de 4 à 6 ans. Dans A. Charron, J. Lehrer, M. Boudreau et E. Jacob (dir.), *L'éducation préscolaire au Québec : fondement théoriques et pédagogiques* (p. XX-XX). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Larivée, S. J. (2011). Le rapport au savoir au préscolaire : impact sur la transition vers la 1^{re} année du primaire. Dans P. Maubant (dir.), *Enjeux de la place des savoirs dans les pratiques éducatives en contexte scolaire. Compréhension de l'acte d'enseignement et défis pour la formation professionnelle des enseignants* (p. 59–89). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Larivée, S. J., Bédard, J., Larose, F. et Terisse, B. (2014). Jeu et apprentissage à la maternelle : des finalités à l'intervention. *Revue pour la recherche en éducation*, actes du colloque «Le jeu en contextes éducatifs pendant la petite enfance», Acfas 2013, 1–12.
- Lemay, L., Bigras, N. et Bouchard, N. (2016). Respecting but not sustaining play: early childhood educators' and home childcare providers' practices that support children's play. *Early Years*, 36(4), 383–398.
- Lenz Taguchi, H. (2010). *Going Beyond the Theory/Practice Divide in Early Childhood Education : Introducing an Intra-Active Pedagogy*. London Routledge.
- Lindfors, J. W. (1999). *Children's Inquiry: Using Language to Make Sense of the World*. New York : Teachers College Press and Urbana.

- Lynch, M. (2015). More Play, Please: The Perspective of Kindergarten Teachers on Play in the Classroom. *American Journal of Play*, 7(3), 347–370.
- Marinova, K. (2010). Situations d'apprentissage issues du jeu. *Revue préscolaire du Québec*, 48(4), 9–13.
- Marinova, K. (2014). *L'intervention éducative au préscolaire. Un modèle de pédagogie du jeu*. Québec : PUQ.
- Mauffette, A. G. (2008). La documentation pédagogique : pour qui – pourquoi ? *Revue préscolaire*, 46(3), 8–15.
- Miller, E. et Almon, J. (2009). *Crisis in the kindergarten : Why Children Need to Play in School*. College Park, MD: Alliance for Childhood.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire. Enseignement primaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation et de l'enseignement supérieur (2017). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire 4 ans*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministry of Education. 1996. *Te Wh riki : Early childhood curriculum*. Wellington, New Zealand: Learning Media.
- Paillé, P. et Muchielli, A. (2016). L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales (4^e éd.). Armand Colin.
- Paquette, A., Lehrer, J. et Bigras, N. (2016). L'image de l'enfant de l'approche de Reggio Emilia et du programme éducatif Accueillir la petite enfance du Québec. *Revue canadienne des jeunes chercheur(e)s en éducation*, 7(2), 89–96. Repéré à <https://journalhosting.ucalgary.ca/index.php/cjnse/article/view/30746/pdf>
- Peters, S. et Davis, K. (2011). Fostering children's working theories: pedagogic issues and dilemmas in New Zealand. *Early Years*, 31(1), 5–17. DOI:10.1080/09575146.2010.549107.
- Proulx, J. (2013). Réflexions épistémologiques sur la recherche collaborative en didactique : possibilités et excès. Dans N. Bednarz (dir.), *Recherche collaborative et pratique enseignante : regarder ensemble autrement* (p. 327–349). Paris : L'Harmattan.
- Pyle, A. et Alaca, B. (2018). Kindergarten children's perspectives on play and learning. *Early Child Development and Care*, 188(8), 1063–1075. <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.125190>

- Rintakorpi, K. (2016) Documenting with early childhood education teachers : pedagogical documentation as a tool for developing early childhood pedagogy and practises, *Early Years*, 36(4), 399–412, DOI:10.1080/09575146.2016.1145628.
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. New York : Oxford University Press.
- Rogoff, B., Paradise, R., Arauz R. M. *et al.* (2003) Firsthand learning through intent participation. *Annual Review of Psychology*, 54, 175–203.
- Rogoff, B. (2014). Learning by observing and pitching in to family and community endeavors: An orientation. *Human Development*, 57(2-3), 69–81.
- Ryan, S. et Northey-Berg, K. (2017). Professional preparation for a pedagogy of play. Dans L. Brooker, M. Blaise et S. Edwards (dir.), *The SAGE Handbook of play and learning in early childhood* (p. 204–215). Londre : Sage publications Inc.
- Saracho, O. N. (2002). Teachers' roles in promoting literacy in the context of play. *Early Child Development and Care*, 172(1), 23–34.
- Seitz, H. (2008). The power of documentation in the early childhood classroom. *Young children*, 88–93. repéré à <https://www.naeyc.org/sites/default/files/globally-shared/downloads/PDFs/resources/pubs/seitz.pdf>
- Thériault, P. (2010). Développement de la conscience de l'écrit : interventions éducatives d'enseignantes de la maternelle quatre ans en milieux défavorisés. *McGill Journal of Education*, 45(3), 371-392.
- Thomas, L., Warren, E. et DeVries, E. (2011). Play-based learning and intentional teaching in early childhood contexts. *Australian journal of early childhood*, 36(4), 69–75. <https://doi.org/10.1177/183693911103600410>
- Tobin, J., Hsueh, Y. et Karasawa, M. (2009). *Preschool in three cultures revisited : China, Japan and United States*. University of Chicago Press : Chicago.
- Trawick-Smith, J. (2012). Teacher-child play interactions to achieve learning outcomes. Risks and opportunities. Dans R. C. Pianta (dir.) et W. S. Barnett, L. M. Justice, S. M. Sheridan (Ass. dir.), *Handbook of early childhood education* (p. 259-277). New York : The Guilford Press.
- Vogt, F., Hauser, B., Stebler, R., Rechsteiner, K et Urech, C. (2018). Learning through play – pedagogy and learning outcomes in early childhood mathematics. *European Early Childhood Education Research Journal*, 26(4), 589–603, DOI:10.1080/1350293X.2018.1487160

- Vygotsky, L. (1967). Play and its role in the mental development of the child. *Soviet Psychology*, 5, 6–18.
- Wien, C. A. Guyevsky, V. et Berdoussis, N. (2011). Learning to document in Reggio-inspired education. *Early childhood research & practice*, 13(2), 1–11. Repéré à <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ956381.pdf>
- Wood, E. (2014). Free choice and free play in early childhood education — Troubling the discourse. *International Journal of Early Years Education*, 22(1), 4–18. DOI.org/10.1080/09669760.2013.830562.

ANNEXE I

LISTE DES PANNEAUX PÉDAGOGIQUES

Le jeu des camions
Le jeu des couleurs
Le jeu des dinosaures
Une nouvelle histoire
La boîte à Popcorn
Le livre de poissons
Le poisson d'enfant E
Le tri des bonshommes
Le jeu des poches
Le vaisseau spatial
J'ai fabriqué un oreiller
Jouer au magasin
Un bateau sur l'eau
Une méduse dans l'eau
On dessine et on invente des histoires
On invente des histoires en jouant au LEGO
Qui est-ce qui glisse le plus vite ?
La construction d'une maison
Les voitures glissent ou roulent ?
Un pont en bois solide
Mes dinosaures en argile
Où est le dragon ?
Une maison construite en suite logique
La piscine à orbies
Le jour de la terre
La couronne de l'autisme
Qui est-ce ?
Il n'y a plus de fruits
Le garage de la police
Des aliments sucrés ou salés ?
Les sciences dans les jeux libres
Un enclos avec des perles d'eau
Une création géante

Le plus grand nombre de voitures
Le mélange des couleurs
Un changement d'idée