



Stratégies favorisant des interactions de haute qualité pendant les jeux libres avec des personnes éducatrices en services de garde éducatifs à l'enfance et des personnes enseignantes de maternelle 4 ans

par Tremblay, Marie-Michèle

Mémoire présenté à l'Université du Québec à Chicoutimi en vue de l'obtention du grade de maîtrise ès art (M.A.) en sciences de l'éducation

Québec, Canada

© Marie-Michèle Tremblay, 2026

RÉSUMÉ

Cette recherche s'intéresse aux stratégies et aux rôles que des personnes éducatrices et des personnes enseignantes mettent en œuvre auprès d'enfants de 4 ans pour soutenir les apprentissages en contexte de jeux libres. Durant la période de la petite enfance, les milieux éducatifs à la petite enfance soutiennent l'enfant dans son développement global et ses apprentissages afin de favoriser sa réussite éducative. Les interactions entre l'adulte et l'enfant ont une incidence sur sa réussite éducative, et leur qualité est un prédicteur reconnu de celle-ci (Sabot et al., 2013). Cependant, les interactions qui soutiennent les apprentissages dans les milieux éducatifs à l'enfance sont souvent observées comme de faible qualité, contrairement aux interactions qui soutiennent émotionnellement l'enfant et celles qui servent à organiser le groupe qui sont de qualité plus élevée (Cantin et al., 2017; La Paro, Pianta et Stuhlman, 2004; Roy-Vallières, 2023). Le jeu est le contexte par excellence par lequel l'enfant apprend et se développe (Bouchard et al., 2015). Lors des jeux libres, l'adulte apporte un soutien à l'enfant selon ses besoins et les situations qui y surviennent (Lemay et al., 2019), toutefois, peu d'études ont examiné la qualité des interactions spécifiquement en contexte de jeux libres.

Une recherche collaborative en petite enfance a été menée auprès de deux personnes éducatrices en garderie et d'une personne enseignante en maternelle 4 ans dans la région du Saguenay–Lac-Saint-Jean. Des observations non participantes, des entretiens d'explicitation individuels ainsi qu'un groupe de discussion ont permis de collecter les données. Les résultats font ressortir 25 stratégies utilisées par les participantes qui soutiennent les apprentissages des enfants, avec une prédominance dans l'adoption des rôles d'accompagnateur•trice et pour le rôle d'observateur•trice. C'est dans le rôle d'accompagnateur•trice que les participantes mobilisent le plus de stratégies interactionnelles qui soutiennent les apprentissages. Ces résultats contribuent à la réflexion sur les stratégies qui permettent de soutenir les apprentissages pour améliorer la qualité des interactions dans les milieux éducatifs à l'enfance lors des moments des jeux libres.

Mots clés : Petite enfance, maternelle 4 ans, qualité éducative, qualité des interactions, soutien à l'apprentissage, jeux libres, collaboration interprofessionnelle

ABSTRACT

This research focuses on the strategies and roles that educators and teachers implement with 4-year-old children to support learning in the context of free play. During early childhood, early childhood education settings support children in their overall development and learning in order to promote their educational success. Interactions between adults and children have an impact on their educational success, and the quality of these interactions is a recognized predictor of that success (Sabol et al., 2013). However, interactions that support learning in early childhood education settings are often observed to be of low quality, unlike interactions that provide emotional support to children and those that serve to organize the group, which are of higher quality (Cantin et al., 2017; La Paro, Pianta et Stuhlman, 2004; Roy-Vallières, 2023).). Play provides a primary context for children's learning and development (Bouchard et al., 2015). During free play, adults provide support to children according to their needs and the situations that arise (Lemay et al., 2019). However, few studies have examined the quality of interactions specifically in the context of free play.

A collaborative early childhood research project was conducted with two daycare educators and a kindergarten teacher working with 4-year-olds in the Saguenay–Lac-Saint-Jean region. Data was collected through non-participatory observations, individual explicitation interviews, and a focus group. The results highlight 25 strategies used by the participants to support children's learning, with a predominance of the roles of facilitator and observer. It is in the role of facilitator that participants mobilize the most interactional strategies that support learning. These results contribute to the reflection on strategies that support learning in order to improve the quality of interactions in early childhood education settings during free play.

Keywords: Early childhood, 4-year-old kindergarten, educational quality, quality of interactions, learning support, free play, interprofessional collaboration

TABLE DES MATIÈRES

<i>RÉSUMÉ</i>	<i>ii</i>
<i>ABSTRACT</i>	<i>iii</i>
<i>TABLE DES MATIÈRES</i>	<i>iv</i>
<i>LISTE DES TABLEAUX</i>	<i>vii</i>
<i>LISTE DES FIGURES</i>	<i>viii</i>
<i>LISTE DES SIGLES</i>	<i>ix</i>
<i>REMERCIEMENTS</i>	<i>x</i>
<i>INTRODUCTION</i>	<i>1</i>
<i>PROBLÉMATIQUE</i>	<i>4</i>
<i>CHAPITRE 1</i>	<i>4</i>
1.1 La petite enfance, une période charnière pour la réussite éducative	4
1.2 Les contextes éducatifs à la petite enfance	5
1.2.1 Les services de garde éducatifs à l'enfance	5
1.2.2 La maternelle 4 ans	8
1.2.3 Deux milieux agissant en continuité pour soutenir la réussite éducative de l'enfant	12
1.3 La qualité éducative dans les milieux éducatifs à l'enfance	13
1.4 Des niveaux variables de qualité des interactions	16
1.5 La pédagogie du jeu pour soutenir les apprentissages et le développement	17
1.6 La réflexion collective interprofessionnelle pour soutenir la qualité des interactions en contexte de jeux libres	20
1.7 Le problème de recherche	23
<i>CADRE THÉORIQUE</i>	<i>25</i>
<i>CHAPITRE 2</i>	<i>25</i>
2.1 Des conceptions du développement de l'enfant	25
2.1.1 La théorie de Lev Vygotski	25
2.1.2 La théorie de Jerome S. Bruner	27
2.2 La qualité des interactions	31
2.2.1 Le modèle Teaching Through Interactions.....	32
2.3 Le jeu	36
2.3.1 Les formes de jeu	37
2.3.2 Les rôles de l'adulte en soutien au jeu.....	40

2.4 La collaboration interprofessionnelle	43
2.5 La synthèse et les objectifs de recherche	45
<i>MÉTHODOLOGIE</i>	47
<i>CHAPITRE 3</i>	47
3.1 Le type de recherche.....	47
3.2 Les personnes participantes.....	48
3.3 Les outils de collecte de données	49
3.3.1 L'entretien semi-directif.....	50
3.3.2 Le Classroom Assessment Scoring System (CLASS).....	50
3.3.3 L'entretien d'explicitation	52
3.3.4 La rencontre réflexive de groupe	54
3.4 La considération éthique.....	56
3.5 Le déroulement de la recherche	56
3.6 L'analyse des données.....	57
3.6.1 Le processus d'analyse des données provenant des grilles d'observation pour répondre à l'objectif 1 de la recherche.....	57
3.6.2 Le processus d'analyse des données provenant des entretiens d'explicitation et des captations vidéo pour répondre à l'objectif 2	58
3.6.2 Le processus d'analyse des données provenant du groupe de discussion pour répondre à l'objectif 3.....	62
<i>RÉSULTATS</i>	63
<i>CHAPITRE 4</i>	63
4.1 Le portrait de la qualité des interactions dans les milieux observés	63
4.2 Des stratégies favorisant des pratiques interactionnelles de haute qualité pour soutenir les apprentissages et le développement des enfants	65
4.2.1 Les stratégies qui soutiennent les apprentissages.....	65
4.2.2 Les rôles adoptés pour intervenir dans le jeu des enfants	72
4.3 Le partage de stratégies : le rôle de cojoueuse mis en évidence	79
4.4 La synthèse des résultats	81
<i>DISCUSSION</i>	83
<i>CHAPITRE 5</i>	83
5.1 Des niveaux de qualité des interactions qui soutiennent les apprentissages peu élevés	83
5.2 L'étayage pour soutenir les apprentissages en contexte de jeux libres	86
5.3 Deux rôles prédominants : accompagnateur•trice et observateur•trice	88

5.4 Le rôle de cojoueur-se pour soutenir les apprentissages des enfants.....	90
5.5 Les forces et les limites de la recherche	91
<i>CONCLUSION</i>	94
<i>BIBLIOGRAPHIE</i>	97
<i>CERTIFICATION ÉTHIQUE</i>	108
<i>ANNEXE I</i>	109
<i>ANNEXE II</i>	111
<i>ANNEXE III</i>	114
<i>ANNEXE IV</i>	116
<i>ANNEXE V</i>	118
<i>ANNEXE VI</i>	126
<i>ANNEXE VII</i>	130
<i>ANNEXE VIII</i>	131

LISTE DES TABLEAUX

TABLEAU 1 : LA SYNTHÈSE DES CARACTÉRISTIQUES STRUCTURELLES DES DEUX MILIEUX ÉDUCATIFS.....	12
TABLEAU 2 : LES CARACTÉRISTIQUES DES PERSONNES PARTICIPANTES À LA RECHERCHE.....	49
TABLEAU 3 : LES MODIFICATIONS APPORTÉES À LA ROUTINE DES GROUPES	51
TABLEAU 4 : LA SYNTHÈSE DU CONTENU DE L'ENTRETIEN D'EXPLICITATION.....	54
TABLEAU 5 : LE CALENDRIER DE LA COLLECTE DE DONNÉES	57
TABLEAU 6 : LA SYNTHÈSE DES CATEGORIES, SOUS-CATEGORIES ET CODES POUR L'ANALYSE DES SÉQUENCES DE JEU	60
TABLEAU 7 : LES CONDITIONS DE PASSATION DU CLASS	63
TABLEAU 8 : LES SCORES OBTENUS POUR CHACUN DES DOMAINES DE LA QUALITÉ DES INTERACTIONS PAR PARTICIPANTE.....	64
TABLEAU 9 : LES SCORES OBTENUS POUR CHACUNE DES DIMENSIONS DU DOMAINE DU SOUTIEN À L'APPRENTISSAGE.....	64
TABLEAU 10 : LES STRATÉGIES ET LEURS OCCURRENCES DANS LES CAPTATIONS VIDÉO	66
TABLEAU 11 : L'OCCURRENCE DE CHAQUE RÔLE	73
TABLEAU 12 : L'OCCURRENCE DES STRATÉGIES EN FONCTION DU RÔLE ADOPTÉ LORS DE LEUR MISE EN PLACE	74

LISTE DES FIGURES

FIGURE 1 : LA QUALITE DES INTERACTIONS : SES DOMAINES ET SES DIMENSIONS	33
---	----

LISTE DES SIGLES

AEC	Attestation d'études collégiales
CPE	Centre de la petite enfance
CLASS	Classroom Assessment Scoring System
CSÉ	Conseil supérieur de l'éducation
CSS	Centre de services scolaire
DC	Développement de concepts
MEES	Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur
MEQ	Ministère de l'Éducation du Québec
MF	Ministère de la Famille
ML	Modelage langagier
OCDE	Organisation de coopération et de développement économique
OMEP	Organisation Mondiale pour l'Éducation Préscolaire
PFEQ	Programme de formation de l'école québécoise
QR	Qualité de la rétroaction
SGÉE	Services de garde éducatifs à l'enfance
TTI	Teaching Through Interactions
UNICEF	Fonds des Nations Unies pour l'enfance
ZPD	Zone proximale de développement

REMERCIEMENTS

Pour commencer, je tiens à remercier ma direction de recherche, Elisabeth Jacob, à qui je dois un immense merci, sans quoi ce mémoire n'aurait pu être possible. Ton encadrement, tes encouragements et tes conseils m'ont été d'une aide précieuse. Tu as su me transmettre ta passion de la recherche en petite enfance en me prenant sous ton aile. Je ne pourrai jamais assez te remercier. Je remercie également ma codirection de recherche, Loïc Pulido. Tes suggestions et tes lectures pointilleuses m'ont permis d'amener mon mémoire à un autre niveau, ainsi que d'en assurer la cohérence du début à la fin pour mener à un travail dont je suis fière. Je remercie aussi Pascale Thériault et Nancy Proulx pour leur évaluation de mon mémoire et leurs très bonnes suggestions. Enfin, je remercie le Fonds de recherche du Québec - Société et culture (FRQSC) pour le soutien financier à la réalisation de ma maîtrise.

À ma famille, un seul merci ne suffirait pas. Je commence par ma maman et mon papa, Annick et Carol, mes piliers, depuis ma plus tendre enfance vous avez su croire en moi, votre confiance et votre soutien ne sont pas passés inaperçus. Je suis reconnaissante pour tout ce que vous avez fait, et ce que vous continuez de faire pour moi. J'espère sincèrement vous rendre fiers, car sans vous, ce projet de maîtrise ne serait jamais devenu réalité. À mes sœurs, Ève et Laurie, vos forces et vos parcours respectifs m'inspirent tous les jours. Vous m'avez prêté une oreille attentive ou avez su me changer les idées lorsque j'en avais besoin. Merci d'être toujours là pour moi.

Merci à Marie-Laurence Tremblay, une amie rencontrée lors de mon parcours à la maîtrise. Il a été merveilleux d'avoir quelqu'un avec qui partager cette expérience qui est souvent solitaire. Nos discussions autour d'un café, pour moi, et d'un thé pour toi, sont des moments que je chéris.

Finalement, je tiens à remercier du fond du cœur, Michaël St-Gelais. Ton soutien inconditionnel, tes paroles de sagesse et ta simple présence ont su me fournir la force nécessaire pour compléter mon mémoire. Tu m'écoutes te résumer dans les moindres détails mes journées, même lorsque celles-ci sont peu mouvementées. Tu te fais un devoir d'être capable de résumer mon projet de recherche à qui le demande. Mais surtout, tu partages ma vie... Tu es tout simplement « parfait ». Merci d'être toujours à mes côtés.

INTRODUCTION

Cette recherche s'intéresse aux stratégies et aux rôles que des personnes éducatrices et une personne enseignante mettent en œuvre auprès d'enfants de 4 ans pour soutenir les apprentissages en contexte de jeux libres. La petite enfance est une période déterminante pour la réussite éducative de l'enfant, lors de laquelle l'enfant vit ses premières expériences. Il apprend à interagir avec l'adulte et ses pairs, à affirmer sa personnalité, à expérimenter et à découvrir le monde qui l'entoure. Les milieux éducatifs ont un rôle central à jouer durant cette période ; la fréquentation d'un milieu de qualité est significative pour le développement et les apprentissages de l'enfant. La fréquentation d'un service de garde éducatif (SGÉE), ou d'un milieu d'éducation préscolaire (maternelle 4 ans) à partir de 4 ans, permet à l'enfant de se développer et de poursuivre ses apprentissages tout en étant soutenu par une personne éducatrice ou une personne enseignante. Ces deux milieux reconnaissent le jeu comme étant l'activité principale, et le contexte par excellence, par laquelle l'enfant de 4 à 6 ans se développe et apprend (Bodrova et Leong, 2011; MF, 2019; Bouchard et al., 2015; MEQ, 2023). En offrant différentes formes de soutien et d'accompagnement à l'enfant lors du jeu, l'adulte peut saisir les occasions de développement et d'apprentissage qui émergent pour enrichir le jeu de l'enfant. Ce mémoire vise, ainsi, à répondre à la question suivante : *Quelles stratégies interactionnelles, et rôles, les personnes éducatrices et les personnes enseignantes œuvrant auprès d'enfants de 4 ans utilisent-elles pour soutenir les apprentissages pendant les moments de jeu libre ?*

Ce mémoire est structuré en cinq chapitres. Le premier chapitre traite de la problématique et celle-ci commence par souligner l'importance de la période de la petite enfance dans le développement des enfants, puis présente les services éducatifs à l'enfance au Québec. Elle fait état de l'importance de la qualité éducative et de la qualité des interactions dans les services éducatifs de la petite enfance. Par la suite, le portrait actuel dans les classes de maternelle 4 ans et les SGÉE est présenté. La problématique aborde également les moments des jeux libres comme un contexte favorable pour soutenir le développement global et les apprentissages. Enfin, la problématique présente les réflexions collectives interprofessionnelles comme une avenue prometteuse pour

rehausser les domaines plus faibles de la qualité des interactions. Ce chapitre se conclut par l'exposition du problème de recherche pour aboutir à la question de recherche.

Le deuxième chapitre présente le cadre théorique. Les théories du développement de l'enfant de Lev Vygotski et de Jerome Bruner sont d'abord présentées. Ensuite, le modèle de la qualité des interactions *Teaching Through Interactions* (Hamre et Pianta, 2007) et l'outil d'observation *Classroom Assessment Scoring System* version préscolaire (Pianta et al., 2008) sont détaillés. Par la suite, le concept du jeu, notamment ses caractéristiques et ses formes sont explicitées. L'intervention éducative de l'adulte dans le jeu des enfants est décortiquée. Puis, la collaboration interprofessionnelle est présentée. La fin de ce chapitre énonce les objectifs de recherche.

Le troisième chapitre expose la méthodologie. En premier lieu, le type de recherche et les personnes participantes sont présentés. Par la suite, les outils de collecte de données, la considération éthique et le déroulement de la recherche sont détaillés. Le chapitre se conclut par la description des stratégies d'analyse de données.

Le quatrième chapitre présente les résultats de ce mémoire. Pour ce faire, une description du portrait de la qualité des interactions dans les milieux observés est dressée. Elle est suivie d'une description des stratégies observées qui permettent de soutenir les apprentissages en contexte de jeux libres. Ces stratégies sont ensuite articulées en fonction des rôles adoptés par les personnes participantes lors des moments de jeux libres. Finalement, les résultats du groupe de discussion sont exposés en fonction des éléments retenus en lien avec l'objet de cette recherche, soit les stratégies utilisées dans le rôle de cojoueur·euse.

Le cinquième chapitre, la discussion, vise à discuter des résultats obtenus. Ce chapitre aborde les niveaux de qualité des interactions obtenus auprès des personnes participantes de notre recherche par rapport aux autres études antérieures réalisées auprès de personnes éducatrices en SGÉE et personnes enseignantes de maternelle 4 ans. Le concept d'étayage est par la suite présenté

comme une stratégie interactionnelle à envisager pour rehausser la qualité des interactions qui soutiennent les apprentissages des enfants lors des moments des jeux libres. Puis, les trois rôles prédominants, accompagnateur·trice, observateur·trice et cojoueur·euse, sont discutés. Ce chapitre se termine par la présentation des forces et des limites de notre recherche.

Ce mémoire se conclut sur une synthèse des éléments principaux. Son but précis est réinscrit dans sa visée globale pour réitérer la pertinence scientifique et sociale de cette recherche. Nous revenons ensuite sur les éléments importants des résultats et de la discussion en les articulant une dernière fois par rapport aux objectifs auxquels ils répondaient. En guise de conclusion, de nouvelles pistes de recherche sont abordées.

PROBLÉMATIQUE

CHAPITRE 1

Ce chapitre présente la problématique dans laquelle s'inscrit ce projet de recherche. La période de la petite enfance et les services éducatifs offerts aux jeunes enfants au Québec sont d'abord présentés. Puis, la notion de qualité éducative est ensuite brièvement décrite, suivie par une description de la notion de qualité des interactions dans les milieux d'éducation à l'enfance, ainsi que son portrait actuel. Ensuite, l'importance du jeu pour le développement et les apprentissages de l'enfant est explorée. Enfin, les réflexions collectives entre les personnes professionnelles des différents milieux éducatifs à l'enfance sont présentées comme une avenue prometteuse pour le soutien de la qualité des interactions en contexte de jeux libres. Ce chapitre se termine par l'explication du problème de recherche et l'introduction de la question de recherche.

1.1 La petite enfance, une période charnière pour la réussite éducative

La petite enfance est une période importante pour le développement de l'enfant. C'est une période déterminante pour construire les apprentissages, le comportement et la santé physique et mentale (McCain et al., 2011). À l'âge de 4 ans, l'enfant se situe dans la période de la petite enfance. Il vit les premières expériences qui lui permettent de façonner son développement et contribuent à le préparer pour son entrée à l'école (Cantin, Bouchard et Bigras, 2012). La famille représente le premier lieu d'enracinement et d'interactions avec le monde (Leboeuf et Bouchard, 2019), mais elle n'est pas le seul facteur à exercer une influence sur le développement de l'enfant lors de la petite enfance. En fait, une multitude de déterminants agit sur son développement global ainsi que sa réussite éducative (Bouchard, 2019; MÉES, 2017a). Parmi ces déterminants, on retrouve des facteurs biologiques, personnels (p. ex., santé), familiaux, éducatifs et scolaires ainsi que sociaux (Bouchard, 2019; Cantin et al., 2012; MÉES, 2017a). La petite enfance est une période considérée comme charnière pour favoriser sa réussite éducative. Celle-ci contribue au déploiement du plein potentiel d'une personne dès son plus jeune âge, soit le développement harmonieux et dynamique de l'ensemble de ses potentialités (Potvin, 2010). Plus précisément, elle est marquée par le développement global de la personne sur les plans physique, affectif, social, moral et intellectuel (Potvin, 2010).

1.2 Les contextes éducatifs à la petite enfance

Durant la période de la petite enfance, les enfants peuvent fréquenter deux milieux éducatifs : les services de garde éducatifs à l'enfance (SGÉE) ou les milieux scolaires, soit l'éducation préscolaire (maternelle). Les SGÉE regroupent plusieurs types de services, c'est-à-dire les centres de la petite enfance (CPE), les garderies subventionnées et non subventionnées ainsi que les milieux familiaux. L'accès à ces deux milieux éducatifs se chevauche au moment où l'enfant est âgé de 4 ans ou atteint l'âge de 4 ans en date du 30 septembre (Gouvernement du Québec, 2025b). Cela implique une prise de décision de la part du parent, puisque les SGÉE et les milieux scolaires offrent tous les deux des services aux enfants de ce groupe d'âge. Le parent doit alors décider si son enfant fréquentera un SGÉE, la maternelle 4 ans, ou même, s'il ne fréquentera aucun de ces milieux. Cependant, le choix de faire fréquenter un de ces deux milieux éducatifs à l'enfance n'est pas toujours possible pour faute de place en SGÉE et de l'accessibilité de la maternelle 4 ans dans leur secteur. En date du 31 avril 2025, 30 688 enfants étaient en attente d'une place immédiate dans un SGÉE au Québec (Gouvernement du Québec, 2025c). Quant à la maternelle 4 ans, le nombre d'enfants y étant admis est influencé par la disponibilité de main-d'œuvre et de locaux dans les écoles (MEQ, 2023). En 2023, 62,8 % des enfants de 4 ans fréquentaient un SGÉE, 22,4 % fréquentaient la maternelle 4 ans et 14,8 % ne fréquentaient aucun de ces milieux (Ministère de la Famille [MF], 2025). Les prochaines sections présenteront ces deux milieux éducatifs à l'enfance et leurs caractéristiques respectives.

1.2.1 Les services de garde éducatifs à l'enfance

Au Canada, ce sont les provinces et les territoires qui ont la responsabilité d'organiser les SGÉE. Au Québec, on retrouve le système de SGÉE le plus développé du Canada (Lafontaine-Émond, 2021).

C'est en 1997 que le programme d'apprentissage et de gardes des jeunes enfants a été lancé par le gouvernement du Québec (Lafontaine-Émond, 2021). Ce programme permettait un accès plus vaste à des places en garderies subventionnées aux enfants âgés de 4 ans. Ce même programme a progressivement été accessible pour tous les enfants âgés de 0 à 4 ans (Lafontaine-Émond, 2021).

Un SGÉE subventionné permet aux parents d'envoyer leur enfant dans un service de garde éducatif à moindre coût. Toutefois, le nombre de places en SGÉE subventionné est plus petit que le nombre d'enfants devant fréquenter un SGÉE au Québec. Les parents n'ayant pas accès à une place en SGÉE subventionnés peuvent inscrire leur enfant en SGÉE privés et ils auront droit au remboursement d'un certain pourcentage, selon leur revenu, sous forme de crédit d'impôt (Lafontaine-Émond, 2021).

Le SGÉE est le second environnement de vie ayant une influence sur le développement de l'enfant après l'environnement familial (Bigras et Lemay, 2012). Des études ont permis de caractériser le type d'influence exercée sur les apprentissages, le développement global et la réussite éducative des enfants (Bigras et Lemay, 2012; Cantin, Bouchard et Bigras, 2012; McCain et al., 2007; OCDE, 2012; Peisner-Feinberg et al., 2001; Vandell et al., 2010). Une expérience éducative de qualité en SGÉE a un effet positif sur les apprentissages des enfants avant leur entrée à l'éducation préscolaire (Cote et al., 2013). Bigras et Lemay (2012) ont démontré que la fréquentation d'un SGÉE de qualité a aussi une influence positive sur le développement des compétences physique et motrice, affective, sociale, langagière et cognitive des enfants. De plus, une étude de Peisner-Feinberg et ses collaborateurs (2001) a démontré des effets positifs à long terme de la fréquentation d'un SGÉE sur les capacités langagières réceptives, les aptitudes en mathématiques, les compétences cognitives, l'attention, les comportements problématiques ainsi que la sociabilité des enfants. Cette influence de la qualité éducative d'un SGÉE sur la période de la petite enfance peut encore être observable jusqu'à l'âge de 15 ans sur les résultats scolaires et les compétences cognitives (Vandell et al., 2010; Vandenbroeck et Lazzari, 2014).

Tous les SGÉE ont des caractéristiques structurelles déterminées, en partie, par des législations et par des décisions politiques (Slot, 2018). Ces caractéristiques renvoient au programme éducatif, à la formation initiale et continue des personnes qui interviennent dans ces structures, au ratio adulte-enfant ainsi qu'à l'espace et à l'aménagement des lieux. Les SGÉE du Québec doivent appliquer un programme éducatif conforme à la loi (Loi sur les services de garde éducatifs à l'enfance S-4.1.1.

article 5). Celle-ci précise que ce programme doit avoir pour but : 1) « de favoriser le développement global de l'enfant en lui permettant de développer à son rythme tous les domaines de sa personne notamment sur le plan affectif, social, cognitif, langagier, physique et moteur »; 2) « d'amener progressivement l'enfant à s'adapter à la vie en collectivité et de s'y intégrer harmonieusement »; 3) « de favoriser la réussite éducative de l'enfant notamment en facilitant sa transition vers l'école » (Loi sur les services de garde éducatifs à l'enfance, S-4.1.1. ch.5). Les SGÉE peuvent aussi appliquer le programme éducatif *Accueillir la petite enfance* qui est proposé par le ministère de la Famille. Ce programme a comme fonction première de favoriser la qualité des SGÉE (MF, 2019). Il confie aux SGÉE une mission éducative triple : « assurer le bien-être, la santé et la sécurité des jeunes enfants qu'ils accueillent; offrir un milieu de vie propre à accompagner les jeunes enfants dans leur développement global; contribuer à prévenir l'apparition de difficultés liées au développement global des jeunes enfants et favoriser leur inclusion sociale » (MF, 2019, p. 2). En plus de cette triple mission, le programme éducatif *Accueillir la petite enfance* incite les SGÉE à mettre en place les stratégies nécessaires à la bonne préparation des enfants pour l'école et pour la vie (MF, 2019).

Les personnes qui travaillent au sein de ces établissements sont des personnes éducatrices à l'enfance. Pour être une personne éducatrice qualifiée, une technique d'éducation à l'enfance, soit un diplôme d'études collégiales, est requise ou toute autre équivalence reconnue (Règlement sur les services de garde éducatifs à l'enfance, S-4.1.1, r.2, article 22). Il est aussi possible de faire un programme de courte durée, le parcours travail-études (Gouvernement du Québec, 2025a), qui mène à une attestation d'études collégiales en technique d'éducation à l'enfance, soit à la qualification. Celui-ci s'adresse principalement aux personnes travaillant déjà dans un SGÉE qui souhaiteraient obtenir leur qualification tout en continuant de travailler. Par la suite, tout au long de leur carrière, les personnes éducatrices qui travaillent en garderie ou en CPE sont invitées à participer à des formations continues pour leur développement professionnel, et pour assurer la qualité éducative de leur milieu. Quant aux personnes éducatrices en milieu familial, elles ont l'obligation de faire 6 heures de formation continue par année (Règlement sur les services de garde éducatifs à l'enfance, S-4.1.1, r.2, article 59).

Une autre caractéristique est le ratio adulte-enfants. Il fait référence au nombre d'enfants qu'un adulte peut superviser (MF, 2023b). Dans les SGÉE, le ratio diffère d'un groupe d'âge à l'autre. Pour les enfants âgés de 18 mois et moins, c'est une personne éducatrice pour 5 enfants et pour les enfants âgés de 18 mois à 4 ans, c'est une personne pour 8 enfants (MF, 2023b). En ce qui concerne les enfants de 4 ans et plus en SGÉE, le ratio est de 10 enfants pour une personne éducatrice (MF, 2023b). Dans les milieux familiaux, le ratio est différent, il est d'une personne éducatrice pour 6 enfants avec un maximum de deux poupons de moins de 18 mois (Gouvernement du Québec, 2026).

Une dernière caractéristique structurelle des SGÉE est l'espace et l'aménagement du milieu. Cela fait référence aux lieux que l'enfant fréquente au cours de ses journées ainsi qu'au matériel qui est mis à sa disposition. Dans les SGÉE, les lieux devraient être aménagés de manière à procurer un sentiment de sécurité à l'enfant et « le matériel de jeu (livres, jouets ou objets de la vie quotidienne) devrait être choisi pour favoriser l'autonomie des enfants et limiter les interdits afin de laisser libre cours à leurs initiatives et leur permettre de prendre les risques calculés essentiels à leurs apprentissages » (MF, 2019, p. 48). L'aménagement des espaces devrait être consacré au jeu, il devrait y avoir une grande sélection de jouets et de jeux afin de soutenir l'enfant dans sa créativité et son développement global (MF, 2019).

1.2.2 La maternelle 4 ans

Les enfants d'âge préscolaire (4 à 6 ans) peuvent faire leur entrée à l'école dès l'âge de 4 ans ou s'ils ont 4 ans en date du 30 septembre (Gouvernement du Québec, 2025b). L'offre des services scolaires pour ces enfants relève de la responsabilité du ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). Au cours des dernières années, le gouvernement a déployé, de manière progressive, la maternelle 4 ans à temps plein offert pour tous, à travers les écoles de la province du Québec pour bonifier l'offre des services éducatifs (Gouvernement du Québec, 2025b).

Le déploiement de la maternelle 4 ans a été conçu pour favoriser une transition harmonieuse vers l'école, pour respecter le rythme de chaque enfant et en intervenant pour répondre à leurs besoins (Gouvernement du Québec, 2025b). La maternelle 4 ans a été créée en 1976, elle était initialement offerte à mi-temps pour les enfants venant de milieux défavorisés, immigrants ou en situation de handicap (Lehrer et Fournier, 2021). Le premier programme d'éducation préscolaire fut, quant à lui, paru en 1981 et le second en 1997 (Lehrer et Fournier, 2021). Ce dernier était destiné à la maternelle 5 ans à temps plein et à la maternelle 4 ans à mi-temps (Lehrer et Fournier, 2021). Malgré la parution d'un programme destiné à la maternelle 4 ans à mi-temps, c'est aussi en 1997 qu'il y a eu une pause dans l'ouverture de classes de maternelle 4 ans pour privilégier l'accueil des enfants de 4 ans dans les services de garde éducatifs à l'enfance (Lehrer et Fournier, 2021). En 2001, la parution du Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) avait un chapitre concernant, seulement, la maternelle 5 ans (Lehrer et Fournier, 2021). Puis, en 2013, un projet pilote a été lancé pour offrir la maternelle 4 ans à temps plein dans certaines classes de milieux scolaires défavorisés (Lehrer et Fournier, 2021). C'est finalement en 2017 qu'un programme éducatif spécifiquement pour la maternelle 4 ans à temps plein a été publié (Lehrer et Fournier, 2021). À la suite de cette publication, en 2018, le gouvernement a annoncé l'implantation progressive de la maternelle 4 ans à travers le Québec (Lehrer et Fournier, 2021). En date de 2026, le gouvernement vise l'ouverture d'une classe de maternelle 4 ans dans tous les centres de services scolaires (CSS; MEQ, 2026). Or, les CSS peuvent démontrer leur incapacité à offrir ce service, par exemple par un manque d'espace, ainsi ce ne sont pas toutes les écoles qui offrent ce service. Donc, tous les enfants sont admissibles à la maternelle 4 ans à temps plein (Gouvernement du Québec, 2025b). Toutefois, les parents doivent faire une demande d'inscription pour leur enfant, celui-ci doit avoir atteint l'âge de 4 ans en date du 1^{er} octobre (MEQ, 2026) et le service doit être disponible dans leur milieu.

La maternelle 4 ans n'a pas les mêmes obligations quant à ses caractéristiques structurelles que dans les SGÉE. En effet, le programme éducatif, la formation initiale et continue des personnes qui y interviennent, le ratio adulte-enfant ainsi que l'espace et l'aménagement des lieux des SGÉE et de la maternelle 4 ans diffèrent. En 2021, le gouvernement du Québec a élaboré un nouveau

programme éducatif pour l'éducation préscolaire qui concerne tant la maternelle 4 ans que la maternelle 5 ans. Ce programme éducatif est le *Programme-cycle de l'éducation préscolaire* qui fait partie du PFEQ. Il est en complémentarité et en continuité au programme *Accueillir la petite enfance*, le programme éducatif en vigueur dans les SGÉE. Le mandat de l'éducation préscolaire est double, soit 1) de favoriser le développement global de tous les enfants en offrant un milieu de vie sécurisant, bienveillant et inclusif, en cultivant le plaisir d'explorer, de découvrir et d'apprendre, ainsi qu'en mettant en place les bases de la scolarisation; 2) de mettre en œuvre des interventions préventives en procurant des activités de prévention universelle et en procurant des activités de prévention ciblées (MEQ, 2023). Le tout est possible en offrant des occasions pour les enfants d'apprendre et de développer des compétences.

À la maternelle 4 ans, les principaux intervenants sont des personnes enseignantes qui ont suivi une formation initiale universitaire de 120 crédits, soit le baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire. Des personnes enseignantes non légalement qualifiées ou des personnes qui ont suivi une formation courte tiennent aussi parfois le rôle (Harnois et Sirois, 2022). Le contexte et les conditions d'exercice de la profession enseignante étant en constant changement, cela nécessite de nouveaux apprentissages au cours des années (Conseil supérieur de l'éducation, 2012). Les personnes enseignantes sont responsables d'aller chercher, selon leurs besoins et leurs intérêts, les nouveaux outils et les connaissances leur permettant de jongler avec les multiples changements au cœur de leur profession. Pour cela, il leur est demandé de poursuivre leur développement professionnel, soit de faire de la formation continue. Il est requis de faire 30 heures de formation continue sur une période de 2 ans, et ce, jusqu'à sa retraite de la profession (Loi sur l'instruction publique, c.1-13.3).

En ce qui concerne le ratio adulte-enfants dans les classes de maternelle 4 ans, la personne enseignante a à sa charge un maximum de 17 enfants (MÉES, 2017b). Une ressource additionnelle est présente à mi-temps pour assister la personne enseignante. Cette personne est souvent formée en matière de développement des jeunes enfants; il peut s'agir d'une personne technicienne en

éducation spécialisée (TES) ou d'une personne technicienne en service de garde éducatif à l'enfance (personne éducatrice) (Gouvernement du Québec, 2025b). Toutefois, dans certains milieux, pour des raisons diverses, la ressource additionnelle peut être une personne ne possédant aucun diplôme en développement de l'enfant, mais travaillant au sein de l'école en tant que personnel de soutien.

L'implantation des classes de maternelle 4 ans dans plusieurs écoles au Québec a conduit certaines directions scolaires à faire des modifications aux lieux afin de répondre aux besoins, à la sécurité et même à la grandeur des enfants de 4 ans (MÉES, 2017b). Par exemple, la cour d'école, les éviers et les toilettes sont des endroits aménagés pour les enfants âgés de 5 ans et plus, ce qui peut occasionner des modifications des espaces de vie commune lors de l'implantation de la maternelle 4 ans. Le programme-cycle de l'éducation préscolaire mentionne que la classe de maternelle 4 ans devrait être « physiquement adaptée aux besoins de tous les enfants de 4 à 6 ans, facilement accessible et sécuritaire » (MEQ, 2023, p.10). Elle devrait aussi être organisée de manière à favoriser la participation de chacun et l'exploration de divers jeux (ex., moteurs, symboliques, de manipulation, de construction, de société) (MEQ, 2023). Le matériel (ex., livres, marionnettes, figurines, jeux de société, instruments de musique) et les outils technologiques (ex. : jeux numériques, tablettes), employés par la personne enseignante devraient être mis à la disposition des enfants afin de soutenir leurs apprentissages (MEQ, 2023).

Le tableau 1 présente une synthèse des caractéristiques structurelles de deux milieux éducatifs à l'enfance.

TABLEAU 1 : La synthèse des caractéristiques structurelles des deux milieux éducatifs

	SGÉE	Maternelle 4 ans
Professionnelle	Personne éducatrice	Personne enseignante
Formation	Technique ou une attestation d'études collégiales (AEC)	Baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire
Ratio adulte-enfants	Un adulte pour dix enfants	Un adulte pour 17 enfants ; une personne ressource supplémentaire à mi-temps
Programme éducatif	Accueillir la petite enfance	Programme-cycle de l'éducation préscolaire
Espace et aménagement du milieu	Centre de la petite enfance; service de garde (public ou privé); milieu familial	École primaire
	Partage des aires communes avec des enfants de la petite enfance (2 à 4 ans) et des enfants d'âge préscolaire (4 à 5 ans). Dans certains milieux, les espaces communs sont aussi partagés avec les 0-2 ans.	Partage des aires communes avec des enfants d'âge préscolaire (5 à 6 ans) et des enfants du primaire (6 à 12 ans).
	Mobilier adapté à des enfants d'âge préscolaire (crochets, tables, chaises, modules de jeux, toilettes, etc.).	Mobilier adapté pour les enfants du primaire (crochets, tables et chaises dans les espaces communs de l'école, modules de jeux, etc.) dans l'école; Mobilier adapté à des enfants d'âge préscolaire (crochets, tables, chaises, modules de jeux, toilettes, etc.) dans la classe.

1.2.3 Deux milieux agissant en continuité pour soutenir la réussite éducative de l'enfant

Toutes les caractéristiques structurelles, la formation professionnelle, le ratio adulte-enfant, le programme éducatif ainsi que l'espace et l'aménagement des lieux, qui composent ces milieux s'influencent mutuellement, les uns sur les autres, ainsi qu'influencent les personnes qui y œuvrent et leurs pratiques. Dans la politique sur la réussite éducative du Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2017a), il est mentionné que les différents milieux éducatifs doivent agir en continuité, malgré leurs différences. Cette même politique parle de continuum de services qui commence dès l'enfance, et se poursuit jusqu'à l'âge adulte. La collaboration interprofessionnelle, entre les personnes impliquées dans les différents services, serait essentielle pour assurer un soutien adéquat, ainsi qu'un arrimage entre les approches pédagogiques des SGÉE et de l'école

(Observatoire des tout-petits, 2021; MÉES, 2017a). Pour assurer cette collaboration, des espaces de partage entre les professionnelles (personnes éducatrices et enseignantes) assureraient la continuité des services qui soutiennent la réussite éducative de l'enfant, et ce, qu'il fréquente un SGÉE ou l'éducation préscolaire (MÉES, 2017a; Tran, 2024). Or, cette collaboration interprofessionnelle entre les personnes éducatrices en SGÉE et les personnes enseignantes en maternelle 4 ans est encore peu étudiée.

Pour résumé, notre projet s'intéresse à la période de la petite enfance, plus précisément à la tranche d'âge 4-5 ans. Cet intérêt réside dans le fait que, pour cette tranche d'âge, les enfants peuvent fréquenter deux milieux distincts (SGÉE ou maternelle 4 ans), et que les personnes éducatrices et les personnes enseignantes offrent des services similaires, mais dans des contextes éducatifs différents qui devraient agir en continuité.

1.3 La qualité éducative dans les milieux éducatifs à l'enfance

Les expériences éducatives vécues par les enfants lors de la période de la petite enfance ont une incidence sur leur développement global et leur réussite éducative (Roy-Vallières et al., 2025a). La qualité éducative dans les contextes d'éducation à la petite enfance dépend, en partie, de l'environnement et des expériences vécues par l'enfant qui favorisent son épanouissement et son développement global (Layzer et Goodson, 2006). Plus précisément, la qualité éducative englobe des caractéristiques structurelles, des processus et des orientations pédagogiques du contexte éducatif (Bigras et al., 2021, Duval et al., 2021; Paquette et al., 2025). La qualité éducative comporte trois grandes composantes. La première est la qualité structurelle (Bigras et al., 2010), qui concerne le ratio adulte-enfant, l'aménagement de l'espace, le programme éducatif ainsi que la formation professionnelle des personnes éducatrices et des personnes enseignantes (Duval et al., 2021). Ces caractéristiques structurelles sont des conditions préalables pour la mise en œuvre des autres composantes de la qualité éducative (Duval et al., 2021). La deuxième composante est la qualité des processus (Bigras et al., 2010; Duval et al., 2021) qui renvoie à tous les types d'interactions dans le milieu (p. ex., interactions adulte-enfant, interactions enfant-enfant ou interactions parents-école), l'organisation de l'espace et du matériel, ainsi que les pratiques pédagogiques employées (Duval et

al., 2021; Paquette et al., 2025). Elle renvoie ainsi aux expériences vécues quotidiennement par les enfants (Slot, 2018). La troisième composante, qui s'est ajoutée au cours des dernières années, tient à la qualité des orientations pédagogiques (Slot, 2018) qui renvoie aux croyances, à l'identité professionnelle de l'éducatrice et de l'enseignante, ainsi que ses attentes envers l'enfant (Paquette et al., 2025). Cette composante sous-tend la manière dont les personnes éducatrices et enseignantes vont interagir avec les enfants, mais aussi la manière dont elles vont créer l'environnement d'apprentissage (Paquette et al., 2025). Toutes ces composantes de la qualité éducative influencent les pratiques qui soutiennent les apprentissages (Paquette et al., 2025). Or, les personnes éducatrices et enseignantes n'ont pas de pouvoir sur toutes ces composantes. En effet, elles ne peuvent pas modifier les éléments constitutifs de la qualité structurelle, puisqu'ils sont déterminés par la législation, les décisions politiques et les financements (Slot, 2018). Ce projet de recherche se concentrera donc sur la qualité des processus, composante sur laquelle les personnes éducatrices/enseignantes ont le plus de pouvoir (Slot, 2018).

La qualité des processus est la composante de la qualité éducative ayant l'influence la plus directe sur le développement des enfants (Pianta et al., 2008), puisqu'elle s'attarde davantage aux aspects relationnels au sein du milieu éducatif tels que les interactions adulte-enfant. En effet, la qualité des processus, comme mentionné précédemment, concerne, en partie, les expériences quotidiennes des enfants au sein de la classe et les interactions sociales entre les enfants, mais surtout entre l'adulte et l'enfant (Slot, 2018). Les interactions sociales permettent de supporter les enfants dans leurs apprentissages et leur développement (Tilbe et al., 2022). Le modèle *Teaching Through Interactions* (TTI; Hamre et Pianta, 2007) est un cadre théorique qui permet de conceptualiser les interactions dans différents contextes éducatifs en s'articulant autour des pratiques des personnes éducatrices et enseignantes. Ce modèle permet d'organiser les interactions selon différents domaines, soit le soutien socioémotionnel, l'organisation du groupe et le soutien apporté aux apprentissages (Pianta et al., 2008).

Le soutien émotionnel fait référence à l'habileté de l'adulte à reconnaître les émotions et les besoins des enfants, ainsi que ses habiletés à soutenir leurs intérêts envers les apprentissages (Pianta et al., 2008). Il prend la forme d'une relation chaleureuse et humaine entre l'adulte et les enfants ainsi que des encouragements positifs fréquents pour contribuer à leur engagement et à leur sentiment d'appartenance envers le groupe et leur milieu éducatif (Haïat et al., 2023). L'organisation du groupe¹ fait référence à une gestion proactive de la classe, à l'utilisation d'un matériel approprié et à la maximisation du temps d'apprentissage de façon pertinente, le tout en favorisant l'attention des enfants (Curby et al., 2009). De plus, ce domaine renvoie aussi à la façon dont l'adulte gère les comportements au sein de la classe (Duval et al., 2016). Le soutien à l'apprentissage, lui, renvoie aux stratégies utilisées par l'adulte pour stimuler le développement cognitif et langagier des enfants (Pianta et al., 2008). Les stratégies employées par l'adulte peuvent être, par exemple, l'étaiyage, la modélisation du langage et une implication fréquente (Duval et al., 2016) aussi bien que l'encouragement, la stimulation du langage et les rétroactions spécifiques aux nouvelles connaissances (Curby et al., 2009). Cette organisation en trois grands domaines d'interactions correspond bien à la réalité des milieux éducatifs et de l'éducation préscolaire notamment (Hamre et al., 2013).

Le développement du modèle TTI a abouti à la création d'un outil d'observation et de mesure de la qualité des interactions, le *Classroom Assessment Scoring System* (CLASS). Cet outil met l'accent sur la manière dont l'adulte intervient auprès de l'enfant (Pianta et al., 2008). Il a été élaboré dans le but de créer un cadre et un vocabulaire commun pour décrire et pour observer les différents aspects de la qualité des interactions à l'éducation préscolaire et au primaire (Pianta et al., 2008). La qualité des interactions dans les milieux éducatifs, telle que mesurée avec le CLASS, est un des plus forts prédicteurs de la réussite éducative des enfants (Sabol et al., 2013).

¹ Ce domaine est aussi appelé *Organisation de la classe* dans d'autres travaux. Dans cette recherche, nous utiliserons *Organisation du groupe*, car le terme « classe » n'est pas commun aux deux milieux éducatifs à l'enfant.

1.4 Des niveaux variables de qualité des interactions

Les niveaux de qualité des interactions ont une incidence sur plusieurs aspects du développement de l'enfant. Les bienfaits sont nombreux lorsque la qualité des interactions pour chaque domaine est de niveau élevé (Burchinal et al., 2010; Cash et al., 2019; Hamre et al. 2014). Ces bienfaits seront présentés dans les paragraphes suivants.

Les recherches montrent qu'au Québec, les domaines du soutien émotionnel et de l'organisation du groupe ont une qualité moyenne à élevée dans les groupes âgés de 4 ans en SGÉE (Roy-Vallières, 2023), et dans les classes de maternelle 4 ans (Cantin et al., 2017; La Paro et al., 2004; Roy-Vallières, 2023; Duval et al., 2016). Les enfants qui fréquentent un environnement où le domaine du soutien émotionnel est de qualité élevée, de façon fréquente et constante, démontreront des compétences sociales plus élevées et moins de problèmes de comportements (Burchinal et al., 2010). De plus, les enfants qui fréquentent un environnement dont l'organisation du groupe est de qualité élevée vont en bénéficier pour leur développement global. En effet, des gains sur leur contrôle inhibiteur, l'émergence de l'écrit et leur mémoire de travail peuvent être observés (Hamre et al. 2014). Concernant le domaine du soutien à l'apprentissage au Québec, son niveau de qualité est considéré comme faible en SGÉE dans les groupes de 4 ans (Roy-Vallières, 2023; Tilbe et Gai, 2022) tout comme dans les classes de maternelle 4 ans (La Paro et al., 2004; Cantin et al., 2017; Roy-Vallières, 2023). Cela invite à se pencher sur cette dimension, car des études indiquent qu'un niveau de qualité élevé dans ce domaine permet de prédire de bons résultats scolaires des enfants (Cash et al., 2019) et serait associé à des progrès en matière de langage et d'apprentissage de l'écriture et de la lecture (Hamre et al., 2014).

Les recherches mentionnées précédemment, qui mesureraient la qualité des interactions dans les groupes de 4 ans en SGÉE et dans les classes de maternelle 4 ans, indiquent toutes un niveau de qualité faible pour le domaine du soutien à l'apprentissage (Cantin et al., 2017; Duval et al., 2016; La Paro, Pianta et Stuhlman, 2004; Roy-Vallières, 2023; Tilbe et Gai, 2022). Il est donc pertinent de réfléchir aux pratiques qui permettraient d'atteindre un niveau de qualité plus élevée dans le domaine

du soutien à l'apprentissage, puisqu'il est souvent de qualité plus faible que les autres domaines. Il ne faut toutefois pas oublier d'observer le soutien émotionnel et l'organisation du groupe, puisque l'ensemble de ces interactions a une influence observable sur le développement global de l'enfant. C'est pour quoi, dans ce projet, nous continuons d'observer et d'évaluer la qualité des interactions dans son ensemble même si nous nous attarderons davantage à identifier des stratégies interactionnelles du domaine du soutien à l'apprentissage.

Les interactions sociales et les expériences vécues au quotidien influencent la qualité des interactions, qui, elle, influence à son tour le développement global de l'enfant (Bigras et al., 2021). Dans cette perspective, un des contextes privilégiés pour soutenir le développement et les apprentissages des enfants de 4 ans, tant en SGÉE qu'à la maternelle 4 ans, est le jeu. Il sera défini dans la prochaine section.

1.5 La pédagogie du jeu pour soutenir les apprentissages et le développement

Le jeu offre le contexte par excellence pour que l'enfant apprenne et se développe de manière harmonieuse (Bouchard et al., 2015). Lorsque l'enfant joue, il mobilise des habiletés motrices, sociales, émotionnelles, langagières et cognitives, ce qui favorise son développement global (Myck-Wayne, 2010). C'est au cours des premières années de vie de l'enfant que l'impact du jeu sur le développement est le plus important (Bodrova et al., 2023). Le jeu occupe une place importante dans la vie quotidienne de l'enfant, celui-ci joue à la maison, au SGÉE et/ou à l'école. Les organismes internationaux comme l'Organisation mondiale de l'éducation préscolaire (OMEP), l'UNICEF et l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) reconnaissent le jeu comme étant important pour le développement de l'enfant (CSÉ, 2012). C'est pourquoi la pédagogie du jeu constitue, mondialement, une des approches les plus privilégiées par une majorité des programmes éducatifs pendant la petite enfance (OCDE, 2021), dont le programme des SGÉE (MF, 2019) et celui de l'éducation préscolaire (MEQ, 2023) au Québec.

Au Québec, les deux programmes éducatifs en vigueur (SGÉE et éducation préscolaire) s'appuient sur certains principes de la pédagogie du jeu. En effet, ils accordent une grande

importance à l'apprentissage par le jeu, au bénéfice de toutes les sphères du développement global de l'enfant (Lunga et al., 2022). Le programme proposé aux SGÉE, *Accueillir la petite enfance*, soutient que l'enfant apprend par le jeu. Il nomme que celui-ci est « le moyen par excellence d'explorer le monde, de le comprendre, de l'imaginer, de le modifier et de le maîtriser [pour le jeune enfant] » (MF, 2019, p.81). De ce fait, l'une des tâches principales de la personne éducatrice en SGÉE est d'accompagner les enfants dans le jeu qu'ils amorcent (MF, 2019). Ce sont des propos similaires qui sont tenus dans le *Programme-cycle de l'éducation préscolaire*. Dans celui-ci, il est dit que « l'enfant possède différentes stratégies qui lui permettent d'apprendre. Il apprend par l'imitation, l'observation, l'expérimentation ou le questionnement, mais le jeu est sa manière privilégiée d'apprendre et l'aide à développer son plein potentiel » (MEQ, 2023, p. 9). Ce même programme soutient que la personne enseignante doit offrir un environnement riche où le jeu est amorcé par l'enfant et soutenu par l'adulte (MEQ, 2023). Il doit permettre à l'enfant de faire des choix, d'explorer, de manipuler, de créer, de jouer un rôle, etc. Le *Programme-cycle de l'éducation préscolaire* prescrit de 45 à 60 minutes de jeux libres deux fois par jour. On parle de jeu libre, ou de jeu initié par l'enfant, lorsque l'enfant a la liberté de choisir son jeu ainsi que l'endroit et le matériel pour y jouer (Booren et al., 2012). Les adultes ne peuvent pas imposer un jeu lors de ce moment de jeux libres, ils peuvent le faciliter et même y participer, mais les enfants sont libres de faire leur propre choix. Dans ces moments de jeux, l'activité est spontanée et déterminée par l'enfant lui-même (Booren et al., 2012; Charron et al., 2021). En bref, ces deux programmes se basent sur des principes de la pédagogie en reconnaissant l'importance d'offrir aux enfants des moments de jeux libres au quotidien.

De plus, la pédagogie par le jeu mise sur le soutien des apprentissages et du développement global de l'enfant (Lemay et al., 2019). De ce fait, les stratégies employées par l'adulte, pendant le jeu, ont une influence sur la manière dont les enfants gèrent les multiples facteurs qui le constituent (p. ex., les rôles et les actions fictives, les scénarios et le langage) (Cheng et al., 2024). Dans leur étude, Bubikova-Moan et ses collaborateurs (2019) ont découvert que les types de rôles auxquels les personnes éducatrices et les personnes enseignantes s'identifiaient pendant le jeu varient considérablement selon les besoins et les situations qui apparaissent pendant les moments de jeux

libres au sein de la classe. C'est pourquoi, le rôle et la participation de l'adulte au sein du jeu pourraient être envisagés sur un continuum, soit de non participatif à complètement immergé dans le jeu de l'enfant. Toutefois, leur analyse démontre que le rôle adopté qui est le plus commun est celui de facilitateur (ou metteur en scène). Ce qui concorde avec l'étude empirique de Fleer (2015) soutenant que l'adulte se positionne à proximité du jeu des enfants sans toutefois y prendre part à titre de partenaire de jeu. L'adulte agit, davantage, comme un coordinateur et ressource dans le jeu de l'enfant plutôt que comme un partenaire de jeu (p. ex., incarner un personnage dans un jeu symbolique). Une étude de Bassok et ses collaborateurs (2016) démontrent, à partir d'une comparaison de classes de maternelle entre 1998 et 2010, que certaines classes d'éducation préscolaire et certains SGÉE tendent vers des pratiques plus académiques et moins axées sur l'exploration, le développement des compétences sociales et le jeu. Cela veut dire que les activités dirigées par l'adulte prennent plus de place en contexte d'éducation préscolaire que les jeux initiés par les enfants. Ceci peut être expliqué par la pression académique que subissent les personnes éducatrices et les enseignantes dans leurs milieux pour préparer les enfants à l'école primaire (Bassok et al., 2016; Barblett et al., 2016). Cette pression a conduit à la quasi-disparition du jeu dans certains contextes éducatifs à la petite enfance et même dans toute la culture de l'enfance (Bassok et al., 2016; Barblett et al., 2016; Digennaro, 2021). Un équilibre entre la place du jeu en contextes éducatifs et les recommandations éducatives contenues dans les programmes doit alors être trouvé.

Dans ce contexte éducatif, où le jeu est reconnu comme essentiel pour le développement et les apprentissages de l'enfant, mais où une pression académique se fait aussi sentir pour préparer l'entrée à l'école primaire, il devient pertinent de s'intéresser au soutien des apprentissages, par l'entremise de la qualité des interactions, lors du jeu. L'étude de Allard (2024) explore l'apport d'un jeu de construction accompagné, par la personne enseignante, pour rehausser la qualité du soutien à l'apprentissage en maternelle 4 ans. Cette étude a permis de constater une hausse de la qualité du soutien à l'apprentissage lors d'un jeu de construction accompagné en comparaison avec un jeu de construction libre. Les résultats de cette étude révèlent qu'une plus grande présence et un accompagnement plus soutenu sous forme d'interactions entre l'adulte et l'enfant pendant le jeu de

construction permettent de rehausser la qualité du soutien à l'apprentissage en maternelle 4 ans. Cette étude soulève la pertinence d'observer les différentes stratégies d'accompagnement de la part de l'adulte pendant les diverses formes de jeu.

Il faut retenir que le développement global, les apprentissages ainsi que le jeu sont dépendants les uns des autres. Ce fait est reconnu dans les programmes éducatifs en vigueur dans les milieux éducatifs à l'enfance. Ils mentionnent que les personnes éducatrices et enseignantes doivent avoir recours au jeu dans leur pédagogie et soutenir l'enfant dans son jeu, ce qui favorisera son développement et ses apprentissages. Pour intervenir au sein du jeu de l'enfant dans ce sens, la personne éducatrice ou enseignante peut adopter plusieurs rôles qui impliquent divers degrés d'accompagnement. Par conséquent, certains rôles impliquant un degré d'accompagnement plus soutenu seraient plus propices au rehaussement de la qualité des interactions qui soutiennent les apprentissages (Allard, 2024).

1.6 La réflexion collective interprofessionnelle pour soutenir la qualité des interactions en contexte de jeux libres

Les personnes éducatrices en SGÉE et les personnes enseignantes en maternelle 4 ans œuvrent auprès d'enfants d'un même groupe d'âge. Pour assurer la continuité des services et agir avec cohérence auprès des enfants d'âge préscolaire dans les différents milieux, la réflexion collective interprofessionnelle serait une avenue prometteuse pour rehausser la qualité des interactions des domaines plus faibles, soit le domaine du soutien à l'apprentissage. Une grande variété de dispositifs de développement professionnel existe pour soutenir la formation continue des personnes éducatrices et enseignantes. Parmi ces dispositifs, plusieurs impliquent des échanges entre professionnelles (p. ex., communauté de pratique ou d'apprentissages, groupe de discussion, groupe d'analyse de pratiques, groupe de codéveloppement professionnel) (Massé et al., 2021). Ces échanges interpersonnels entre des personnes participantes engagées dans leur développement professionnel sont reconnus comme étant importants (Rondeau 2020; Sheridan et al., 2009), puisqu'ils impactent la pratique des professionnelles en éducation de la petite enfance.

Des recherches québécoises démontrent qu'une façon de rehausser la qualité des interactions du domaine Soutien à l'apprentissage consiste à mettre en place des dispositifs de développement professionnel impliquant des échanges interpersonnels avec les pairs. La recherche de Martineau (2024), réalisée auprès de personnes éducatrices en CPE, démontre que la mise en place d'un dispositif de développement professionnel, impliquant des réflexions individuelles et de l'accompagnement, ainsi qu'un atelier informatif et collaboratif sur la qualité des interactions, influence leurs pratiques de soutien à l'apprentissage. Cette recherche de Martineau (2024) avait démontré qu'avant la participation à l'atelier, les pratiques de soutien à l'apprentissage des personnes participantes étaient davantage spontanées et naturelles, alors qu'après la participation à l'atelier, leurs pratiques devenaient davantage intentionnelles, conscientes et réfléchies. Une recherche de Cantin et ses collaborateurs (2017) visant la réflexion sur la qualité des interactions, cette fois-ci auprès de personnes enseignantes de maternelle 4 ans, utilise également un dispositif de développement professionnel. Dans ce cas-ci, le dispositif de développement professionnel s'articulait autour de l'accompagnement et de la communauté de pratique. Dans cette recherche, Cantin et ses collaborateurs (2017) avancent que la participation à des réflexions collectives permet de réfléchir conjointement aux stratégies et aux pratiques professionnelles pour hausser la qualité des interactions et de ses dimensions qui sont plus faibles. Ces deux recherches démontrent qu'une meilleure connaissance de la qualité des interactions et qu'un partage de connaissances entre professionnels permettraient de rehausser la qualité des interactions.

En ce qui concerne notre recherche, son intérêt réside dans la collaboration de personnes éducatrices en SGÉE et de personnes enseignantes en éducation préscolaire, œuvrant auprès d'enfants de 4 ans, dans le but de faire émerger des stratégies qui soutiennent les apprentissages en contexte de jeux libres. Cette collaboration est interprofessionnelle, puisqu'elle implique deux types de professionnel éducatif aux fonctions différentes mettant à profit leurs expertises respectives pour atteindre un but commun (Beaumont et al., 2011; Lachapelle et Charron, 2025; MÉES, 2018). Ce but commun est de définir des stratégies qui haussent la qualité des interactions soutenant les

apprentissages, et plus globalement, la réussite éducative des enfants (MÉES, 2017a; MÉES, 2018). La réussite éducative exige une vision collective afin d'assurer la cohérence, la complémentarité et la continuité des actions posées pour la soutenir (MÉES, 2017a). L'importance de la collaboration, de l'entraide, entre professionnelles, est aussi reconnue par les personnes éducatrices et enseignantes (Rondeau, 2020). Elles la voient comme un partage d'idées, de connaissances et d'outils, ce qui correspond à l'idée de la collaboration interprofessionnelle qui est, avant tout, un processus de communication qui vise de nouveaux apprentissages (Beaumont et al., 2011).

Bien que la collaboration interprofessionnelle soit jugée comme étant nécessaire à la réussite éducative de l'enfant (MÉES, 2017a; Observatoire des tout-petits, 2021), très peu de recherches s'intéressent à la collaboration entre les personnes éducatrices en SGÉE et les personnes enseignantes à l'éducation préscolaire œuvrant auprès d'enfants de 4 ans. Les recherches qui abordent la collaboration entre les personnes éducatrices et enseignantes s'intéressent plutôt à la collaboration au sein de l'école, plus précisément entre les personnes éducatrices œuvrant en milieu scolaire et les personnes enseignantes (p. ex., la recherche de Tran, 2024).

Pour rehausser la qualité des interactions du domaine plus faible, soit le Soutien à l'apprentissage, la collaboration interprofessionnelle est une avenue prometteuse de développement professionnel. Cette collaboration pourrait prendre la forme de réflexions collectives entre les professionnelles, des différents contextes d'éducation à l'enfance, sur les stratégies et les pratiques, qui permettent de soutenir les apprentissages. Les personnes éducatrices et enseignantes ont en commun la vision de l'apprentissage par le jeu (MEQ, 2023; MF, 2019), ce qui en fait un contexte favorable pour le partage de stratégies. En bref, la mise en place de réflexions collectives interprofessionnelles basées sur les meilleures pratiques permettrait, entre autres, de soutenir la qualité éducative des milieux (Japel et al., 2017), et par le fait même la continuité des services éducatifs pour assurer la réussite éducative des enfants (MÉES, 2017a).

1.7 Le problème de recherche

La période de la petite enfance est significative pour les apprentissages, pour le développement de l'enfant, ainsi que pour la réussite éducative de l'enfant (Cantin, Bouchard et Bigras, 2012; Peisner-Feinberg et al., 2001; McCain et al., 2007; Vandell et al., 2010; OCDE, 2012; Bigras et Lemay, 2012). Pour les enfants de 4 ans, deux milieux éducatifs distincts se chevauchent sur le plan de l'offre, les SGÉE et l'éducation préscolaire, le choix quant à la fréquentation d'un ou l'autre est à la discrétion du parent et des disponibilités dans leur région. Ces deux milieux éducatifs sont différents, mais une continuité et une complémentarité entre ces services éducatifs sont essentielles pour soutenir l'enfant dans son développement et sa réussite éducative (MÉES, 2017a). La qualité éducative de ces milieux est influencée par les caractéristiques structurelles du milieu (programme éducatif, formations des personnes éducatrice/enseignante, ratio adulte-enfant, espace et aménagement des lieux), et aussi, par les pratiques professionnelles des personnes éducatrices et enseignantes qui y œuvrent (Duval et al., 2021). Parmi les pratiques professionnelles qui ont une incidence sur la qualité éducative, on retrouve les stratégies menant à des interactions adulte-enfant. La qualité de ces interactions peut être définie selon trois domaines : le soutien émotionnel, l'organisation du groupe et le soutien à l'apprentissage (Pianta et al., 2008). Si la qualité des interactions de ces domaines est élevée, plusieurs aspects du développement global de l'enfant seront favorisés (Burchinal et al., 2010; Cash et al., 2019; Hamre et al. 2014). Or, dans les deux milieux éducatifs à l'enfance, la qualité des interactions pour le domaine du soutien à l'apprentissage est souvent jugée comme faible (Cantin et al., 2017; La Paro et al., 2004; Roy-Vallières, 2023; Tilbe et Gai, 2022).

La qualité des interactions peut être observée dans plusieurs contextes (p. ex., ateliers, routine, causerie, jeux, activité dirigée; Pianta et al., 2008). Or, elle est peu observée seulement dans le contexte des jeux libres, mais celui-ci est le contexte par excellence par lequel l'enfant apprend et se développe de manière harmonieuse (Bouchard et al., 2015). Ce fait est reconnu par les deux programmes éducatifs en vigueur au Québec, soit Accueillir la petite enfance et le Programme-cycle de l'éducation préscolaire. Ils reconnaissent le jeu comme outil d'apprentissage qui permet de

soutenir le développement global et les apprentissages des enfants (MF, 2019; MEQ, 2023). Ils préconisent donc l'approche par le jeu. La personne éducatrice/enseignante qui utilise cette approche soutient les apprentissages et le développement de l'enfant en employant une variété de stratégies qui influencent la manière dont les enfants abordent le jeu. Cette intervention éducative de l'adulte au sein du jeu de l'enfant peut prendre plusieurs formes, appelées les rôles, qui impliquent différents degrés d'accompagnement pouvant se placer sur un continuum (Allard et al., 2024). Les interventions de l'adulte auront une incidence sur la qualité des interactions qui soutiennent les apprentissages de l'enfant en situation de jeu (Allard, 2024).

Une avenue prometteuse pour soutenir les personnes éducatrices et les personnes enseignantes dans leur réflexion quant aux pratiques permettant de rehausser la qualité des interactions serait la participation à des réflexions collectives interprofessionnelles (Cantin et al., 2017). Celles-ci permettent l'entraide, le partage (Rondeau, 2020), et influenceraient les actions et les comportements des adultes vis-à-vis des enfants (Duval et al., 2016). L'originalité de cette recherche repose alors sur le fait de faire collaborer des personnes éducatrices et des personnes enseignantes afin de définir conjointement des stratégies et des pratiques interactionnelles de qualité qui soutiennent les apprentissages des enfants durant les moments de jeux libres.

Cette problématique démontre l'importance de s'attarder aux pratiques interactionnelles de haut niveau mises en place par les personnes éducatrices et les personnes enseignantes dans les milieux éducatifs à l'enfance, pour élaborer des stratégies qui soutiennent les apprentissages en contexte de jeux libres. Le projet a comme intention de répondre à la question suivante : *Quelles stratégies interactionnelles et rôles les personnes éducatrices et les personnes enseignantes œuvrant auprès d'enfants de 4 ans utilisent-elles pour soutenir les apprentissages pendant les moments de jeu libre ?*

CADRE THÉORIQUE

CHAPITRE 2

Ce chapitre présente les assises théoriques sur lesquelles repose ce mémoire. En premier lieu, les théories du développement de l'enfant de Lev Vygotski et de Jerome Bruner seront présentées. Par la suite, la qualité des interactions selon le modèle *Teaching Through Interactions* (TTI; Hamre et Pianta, 2007) et son outil d'observation *Classroom Assessment Scoring System* (Pianta et al., 2008) seront décrits. Puis, le concept du jeu, dont ses caractéristiques, ses diverses formes et les rôles de l'adulte pour soutenir le jeu, sera explicité. Enfin, une synthèse introduira le rappel de la question de recherche et les objectifs poursuivis.

2.1 Des conceptions du développement de l'enfant

Il existe plusieurs conceptions du développement de l'enfant qui influencent l'éducation préscolaire (Paquette et al., 2021), telles que la conception constructiviste de Jean Piaget, la conception historico-culturelle de Lev Vygotski, la conception behavioriste de Burrhus Frederic Skinner ou la conception écologique du développement de Urie Bronfenbrenner. Ce projet de recherche se concentre sur les théories du développement de l'enfant de Lev Vygotski et de Jérôme Bruner, car, d'une part, ces derniers voyaient les interactions sociales comme un élément central favorisant le développement. D'autre part, ces deux théoriciens se sont aussi penchés sur l'apport et l'importance du jeu dans le développement. Les prochaines sections permettront de mettre en lumière les conceptions de Vygotski et de Bruner sur le développement de l'enfant pertinentes à ce mémoire.

2.1.1 La théorie de Lev Vygotski

Lev Vygotski (1896-1934) était un psychologue biélorusse qui s'intéressait au langage et à la pensée ainsi qu'au développement de l'enfant. Il défendait que pour bien comprendre le développement de l'enfant, il faut considérer ce dernier comme un individu, mais également comme un être social (Tašner et Gaber, 2018). L'enfant commence à se familiariser avec son environnement, physique et social, à travers le langage, avant d'apprendre à maîtriser ses comportements (Vygotski, 1978). Il intériorise ce qu'il reçoit de son environnement sous forme de discours ou d'outils. Cette

intériorisation lui permettrait de développer son « savoir » (Tašner et Gaber, 2018), de nouvelles relations avec son environnement et de nouveaux comportements (Vygotski, 1978).

2.1.1.1 Le rôle des interactions sociales dans le développement de l'enfant selon Vygotski

Dans la théorie de Vygotski, les interactions sociales jouent un rôle essentiel pour le développement de l'enfant. Vygotski pensait que ce que l'enfant peut faire accompagné, c'est-à-dire en collaboration d'un adulte ou d'un pair plus âgé était, indicatif de son niveau potentiel de développement, ce qu'il nomme l'approche de la zone proximale de développement (ZPD) et qu'il définit comme :

« la distance entre le niveau de développement actuel déterminé par la résolution de problèmes autonome [par l'enfant] et le niveau de développement potentiel déterminé par la résolution de problèmes avec l'accompagnement d'un adulte ou la collaboration avec des pairs au niveau plus avancé (Vygotski, 1978, traduction libre, p. 86).

Ceci signifie que si l'enfant peut faire une action seul alors les fonctions pour réaliser cette action ont terminé leur maturation (Vygotski, 1978). La ZPD est un construit théorique qui peut être utilisé par les personnes éducatrices et enseignantes pour savoir si un enfant est sur le point de développer une nouvelle habileté ou connaissance.

Le rôle des adultes et des pairs pour les apprentissages et le développement de l'enfant ne s'arrête pas seulement à la ZPD. Vygotski développe aussi l'idée que l'être humain finit par appliquer à lui-même les conduites sociales qu'il utilise avec autrui (Brossard, 2004). Il prend l'exemple de l'apprentissage du langage et explique que l'enfant développe son langage à travers les interactions avec les adultes qui partagent son environnement. De ce fait, au cours des dialogues avec l'adulte, l'enfant apprend des mots et leurs significations (Brossard, 2004). Vygotski nomme que c'est au cours de ces mêmes dialogues que l'adulte peut faire du recadrage, de l'explicitation et de la reformulation dans le but d'accompagner l'enfant dans le développement de son langage (Brossard, 2004).

2.1.1.2 Les caractéristiques du jeu selon Vygotski

La théorie de Vygotski présente le jeu comme le principal contexte dans le développement de l'enfant (Vygotski, 1978; Vygotski, 2016). D'abord, Vygotski distingue le jeu des autres types d'activités par la présence d'une situation imaginaire (Vygotski, 1978; Vygotski, 2016). Il considère l'aspect imaginaire comme la caractéristique qui définit le jeu en général, et non seulement comme une sous-catégorie au jeu (ex., du jeu symbolique). Ensuite, il défend que dans ces jeux imaginaires, il y a des règles (Vygotski, 1978; Vygotski, 2016). Ces règles de jeu ne sont pas nécessairement formulées en avance, mais elles découlent de la situation imaginaire en elle-même (Vygotski, 1978; Vygotski 2016). Par exemple, les actions et les gestes d'un enfant qui joue à la famille et qui interprète le rôle de la mère sont dictés par les règles du comportement maternel ou ce qu'il croit l'être (Vygotski, 1978). Puis, il ajoute que dans le jeu, un objet peut en symboliser un autre. L'enfant peut donner un autre sens à ce qu'il voit, et il peut se comporter indépendamment de ce qu'il perçoit de son environnement physique (Vygotski, 1978). Il détache la signification de l'objet de son véritable usage. Par exemple, un enfant qui joue aux chevaliers peut utiliser un bâton pour représenter son épée. L'enfant devient alors conscient de ses propres actions et des caractéristiques que chaque objet possède (Vygotski, 2016).

Enfin, le jeu est propice à la survenue de ZPD chez l'enfant. Dans le jeu, l'enfant est capable de démontrer des habiletés qu'il n'utilise pas encore dans la vie réelle. Il est capable d'imaginer des situations, de suivre les règles de la situation imaginaire pour la rendre réaliste, de prendre des rôles et d'en suivre les règles de comportement, ainsi que de donner un autre sens à des objets, soit de séparer la réalité de la situation imaginaire. De ce fait, dans le jeu, l'enfant se comporte au-delà de son âge et de son comportement habituel (Vygotski, 1978). En bref, le jeu est en lui-même une source majeure de développement (Vygotski, 1978).

2.1.2 La théorie de Jerome S. Bruner

Jerome S. Bruner (1915-2016) était un psychologue américain qui a marqué les sciences humaines avec ses travaux sur le langage et le développement cognitif. Il a eu une grande influence sur la psychologie cognitive contemporaine (Delahousse, 2017). Bruner critique l'approche

béhavioriste par « la démonstration expérimentale d'un fonctionnement mental opératoire et intégré par lequel l'individu se montre capable de classer des événements, de statuer sur leur validité et de construire des stratégies adaptées aux sollicitations de la situation » (Delahousse, 2017, p. 91-92). Il se démarque alors des béhavioristes et de l'idée de comportements réactionnels à un stimulus, en rendant plutôt compte de la façon dont l'apprenant utilise l'information de son environnement et la régule avec ses intentions et ses stratégies (Delahousse, 2017). Bruner défend que la cognition est issue d'une interaction de l'individu avec l'environnement qui l'entoure (Delahousse, 2017). Il insiste aussi sur le fait que la cognition relève d'une construction mentale lors d'une action, par la régulation de celle-ci à partir des apprentissages d'habiletés et de compétences développées lors d'une action passée (Delahousse, 2017).

2.1.2.1 Les interactions sociales comme levier de l'apprentissage selon Bruner

Les interactions de l'apprenant avec son environnement jouent un rôle omniprésent dans la théorie de Jerome S. Bruner. Il voit le langage comme l'outil de la pensée, et, par le fait même, de l'action. Il associe alors le langage aux interactions sociales. De ce fait, il étudie les interactions sociales comme un levier de l'apprentissage (Bruner et al., 2011; Wood et al., 1976).

À l'époque de Bruner, les discussions sur la résolution de problèmes ou l'acquisition d'un savoir-faire reposaient sur les deux hypothèses suivantes : 1) l'enfant apprend seul et sans aide; 2) en contexte social, l'enfant apprend en imitant un modèle (Bruner et al., 2011; Wood et al., 1976). Bruner avait sa propre vision et théorie de la résolution de problèmes et de l'acquisition d'un savoir-faire. En menant des études empiriques pour étudier les rôles que l'adulte peut jouer dans la résolution de problèmes, il a conceptualisé l'idée de l'échafaudage et ses différentes formes (Wood et al., 1976; Bruner et al., 2011). Le concept d'échafaudage est utilisé pour accompagner l'enfant dans la résolution de problèmes, dans la réalisation d'une tâche ou dans l'atteinte d'un but, qu'il n'aurait pas été capable d'accomplir sans assistance (Bruner et al., 2011; Wood et al., 1976). Le processus d'échafaudage permet d'accompagner l'enfant dans le développement de ses compétences à un rythme plus rapide que s'il était resté sans l'aide d'une personne éducatrice/enseignante (Bruner et al., 2011; Wood et al., 1976). Le concept d'échafaudage est important pour notre projet de recherche, puisqu'il est

en cohérence avec les pratiques mises en place par l'adulte pour soutenir la qualité des interactions avec les enfants ou entre les enfants.

L'enseignement, selon Bruner (2011), a une nature transactionnelle, la personne éducatrice/enseignante et l'enfant modifient leurs comportements pour s'adapter aux exigences et aux suggestions de l'autre. Pour que l'enseignement soit efficace, l'adulte doit tenir compte de deux éléments : 1) la théorie qui entoure la tâche (ou le problème à résoudre) et la manière dont on peut la réaliser ; 2) les caractéristiques de performance de l'enfant (Bruner et al., 2011; Wood et al., 1976). En d'autres mots, l'instruction dépend de la tâche à réaliser et de l'enfant. Les exigences rencontrées par l'adulte sont engendrées par l'interaction avec l'enfant (Bruner et al., 2011; Wood et al., 1976). Bruner et ses collaborateurs ont identifié six formes d'étayage (Bruner et al., 2011; Wood et al., 1976) :

- 1- *L'enrôlement*, qui consiste à engager l'intérêt de l'enfant vis-à-vis de la tâche à réaliser.
- 2- *La réduction des degrés de liberté*, qui consiste à simplifier une tâche en réduisant les actions constitutives pour atteindre la solution. Ceci peut être utilisé comme une forme de rétroaction de la part de la personne éducatrice/enseignante.
- 3- *Le maintien de l'orientation*, qui consiste à maintenir les enfants à la tâche initiale donnée afin de poursuivre et de compléter l'objectif initial défini.
- 4- *La signalisation des caractéristiques déterminantes*, qui consiste à mettre l'accent et à souligner aux enfants les informations et les caractéristiques pertinentes et importantes de la tâche à réaliser, soit de diriger leur attention.
- 5- *Le contrôle de la frustration*, qui consiste à éviter que les erreurs de l'apprenant se transforment en sentiment d'échec.
- 6- *La démonstration*, qui consiste à illustrer et à faire la tâche avec les enfants d'une façon qui favorise la compréhension de l'enfant afin que celui-ci puisse par la suite l'imiter à sa façon.

Ces formes identifiées par Bruner et ses collaborateurs (1976; 2011) peuvent être associées à des pratiques qui favorisent la qualité des interactions lors des moments de jeux libres. Par exemple,

la troisième fonction peut être associée au domaine de l'organisation du groupe et les fonctions 1, 2, 4, 6 peuvent être associés au domaine du soutien à l'apprentissage. La cinquième fonction, quant à elle, peut être considérée comme une pratique relative au domaine du soutien émotionnel. Ainsi, toutes ces fonctions se rapportent à des pratiques donnant naissance à des interactions sociales avec l'enfant pour favoriser ses apprentissages et qui pourraient avoir une incidence sur la qualité des interactions dans un milieu donné.

2.1.2.2 Les caractéristiques du jeu selon Bruner

Bruner (1983) propose de caractériser le jeu selon cinq caractéristiques fondamentales. Premièrement, le jeu est une activité sans conséquence, malgré son aspect sérieux pour l'enfant. Deuxièmement, le jeu est sans finalité prédéfinie puisqu'il n'est pas rattaché à des résultats précis. L'enfant qui joue peut poursuivre un but, mais celui-ci peut changer et évoluer pendant le jeu. Bruner ajoute que le jeu est non seulement un médium d'exploration, mais aussi d'invention. En effet, l'enfant qui joue invente des scénarios et des constructions selon les ressources disponibles. C'est une activité (ou médium) qui est riche à explorer pour l'enfant, car il ne joue pas pour les autres. Troisièmement, le jeu est rarement aléatoire. Il est imprégné d'un scénario qui est une version idéalisée et imitative de la réalité (p. ex., deux petites filles jouent à la famille, une est la mère et l'autre le bébé, elles suivent alors un scénario familial). Quatrièmement, à travers le jeu, l'enfant transforme le monde pour correspondre à ses désirs. Par exemple, un bout de bois pourrait devenir un balai de sorcière. Finalement, le jeu doit procurer du plaisir. Bruner considère une activité comme un jeu si elle répond à ces cinq fonctions fondamentales, ce qui diffère de la vision de Vygotski selon laquelle le jeu suppose principalement une situation imaginaire.

2.1.2.3 La place de l'adulte au sein du jeu de l'enfant

Bruner et ses collaborateurs (1983) ont fait ressortir plusieurs éléments importants de l'apport des interactions et de l'adulte au sein du jeu de l'enfant. Ils ont découvert que les séquences de jeux les plus longues, riches et élaborées étaient produites lorsqu'il y avait du matériel de construction qui avait une structure dite instrumentale, comme un château avec des blocs. Toutefois, ce qui permet à l'enfant de développer davantage son jeu était la présence d'un adulte dans son environnement qui

lui procure stabilité, sécurité et encouragement selon ses besoins. On ne parle pas ici d'un adulte qui prend l'initiative de l'activité, ce qui aurait l'effet inverse, soit de rendre le jeu plus ennuyeux, mais plutôt d'un adulte qui soutient le jeu de l'enfant selon ses besoins et ses désirs à lui. Ils ont aussi découvert que la pensée et l'imagination débutent fréquemment par le dialogue avec un pair, le soutien de l'autre permet d'enrichir le jeu et d'éviter l'effondrement de la situation imaginaire. Le jeu sous le contrôle du joueur, soit l'enfant, offre à celui-ci une occasion de penser, de parler, et même, d'être lui-même.

Bruner ne définit pas seulement les fonctions fondamentales du jeu ou l'impact des pairs et de l'adulte sur le jeu, mais définit aussi son rôle au sein du jeu. Bruner (1983) définit aussi le rôle de leader pour soutenir le jeu des enfants. Toutefois, il faut noter qu'il ne parle pas d'un leader qui prend l'initiative du jeu, mais d'un leader qui joue avec l'enfant en modélisant des habiletés et des techniques pour faire évoluer le jeu de l'enfant de manière autonome. Bruner affirmait aussi qu'une participation prolongée au jeu de l'enfant de la part de l'adulte lui permettrait de prendre conscience de ses gestes professionnels afin de bonifier sa pratique. De surcroît, l'adulte sera en mesure de créer un environnement qui est plus riche en situation de jeu pour les enfants.

2.2 La qualité des interactions

La qualité des interactions est un concept qui s'articule autour de deux termes clés : « qualité » et « interaction ». La qualité, dans ce concept, renvoie à la manière d'être de quelque chose, dans ce cas-ci des interactions. Le dictionnaire Larousse (n.d.) définit la qualité comme l'« ensemble des modalités sous lesquelles se présente une chose » et qu'il est un « ensemble des caractères, des propriétés qui font que quelque chose correspond bien ou mal à sa nature, à ce qu'on en attend d'elle ». L'expression « de qualité » permet d'exprimer un ou des caractères qui sont positifs de quelque chose, qui sont alors recommandable, supérieur et remarquable (Legendre, 2005). En ce qui concerne le terme « interaction », celui-ci est utilisé comme une contraction de l'expression « interaction sociale » (Marc et Picard, 1996, dans Marc et Picard, 2016). Cette interaction sociale est définie comme une « relation interpersonnelle entre deux individus au moins par laquelle les comportements de ces individus sont soumis à une influence réciproque, chaque individu modifiant

son comportement en fonction des réactions de l'autre » (Grand dictionnaire de la psychologie, 1991). En somme, lorsque l'on qualifie une interaction de qualité, celle-ci doit répondre à des critères préétablis qui définissent si l'interaction observée est souhaitable.

2.2.1 Le modèle Teaching Through Interactions

Les interactions sociales sont une partie importante de la vie quotidienne des enfants au sein de la classe (Hamre et al., 2013). C'est pourquoi Hamre et Pianta (2007) ont proposé un cadre théorique permettant d'organiser les interactions sociales entre l'adulte et l'enfant dans les classes, selon trois grandes catégories. Ce modèle se nomme le *Teaching Through Interactions* (TTI; Hamre et Pianta, 2007). Il permet de rendre compte de la qualité des interactions en observant les interactions entre les personnes éducatrices/enseignantes et les enfants fréquentant leur milieu (Hamre et al., 2013).

Le TTI permet de préciser, concrètement, ce que cela veut dire d'observer la qualité des interactions qui soutiennent les apprentissages des enfants. En effet, il propose une structure à 3 niveaux considérés comme importants pour promouvoir les apprentissages des enfants et leur développement social (Hamre et al., 2013). Ces domaines sont le soutien émotionnel, l'organisation du groupe et le soutien à l'apprentissage (Hamre et Pianta, 2007). Pour que les interactions soient considérées comme de qualité entre l'adulte et l'enfant, elles doivent reposer sur ces trois domaines (Hamre et Pianta, 2007; Haiat et al., 2023). Chacun de ces domaines peut donc inclure un grand nombre d'interactions (Hamre et al., 2013).

2.2.1.1 Les domaines et les dimensions de la qualité des interactions selon l'outil CLASS Préscolaire

Du modèle *Teaching Through Interactions* découle l'outil d'observation *Classroom Assessment Scoring System* (CLASS ; Pianta, La Paro et Hamre, 2008) permettant de mesurer la qualité des interactions. Le CLASS a grandement été adopté au cours des dernières années et reçoit la reconnaissance des chercheurs à l'international (Lemay et al., 2017). Les recherches utilisant cet outil permettent de créer un portrait de la qualité des interactions qui se base sur un modèle théorique solide et de nombreux résultats empiriques (Lemay et al., 2017). Selon ce modèle, la qualité des

interactions s'articule autour de trois domaines, soit le soutien émotionnel, l'organisation du groupe et le soutien à l'apprentissage (Pianta et al., 2008). La figure 1 présente les trois domaines de la qualité des interactions ainsi que leurs dimensions (Pianta et al., 2008).

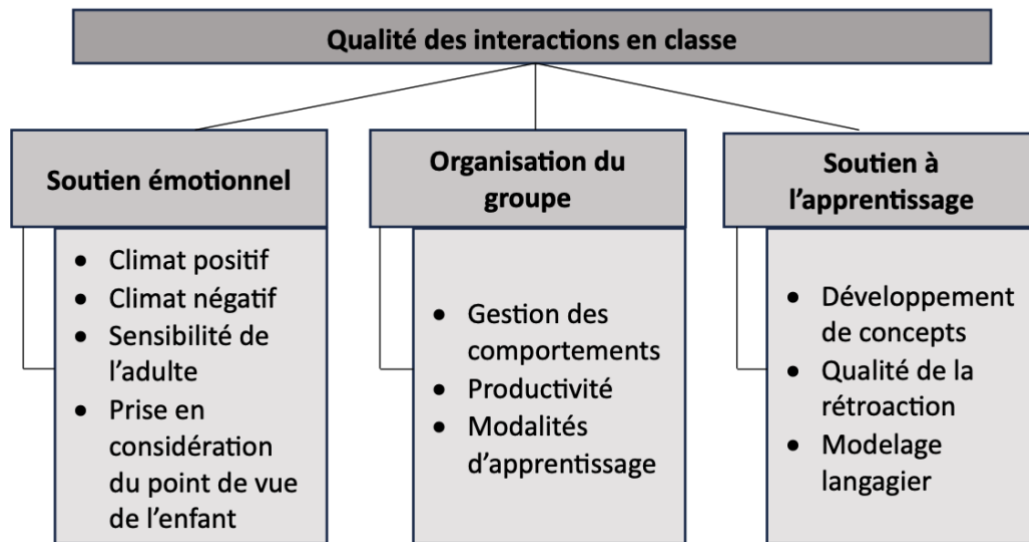


FIGURE 1 : La qualité des interactions : ses domaines et ses dimensions

Source : Pianta et al., 2008, p.2 (traduction libre)

Le CLASS décrit en détail plusieurs dimensions spécifiques des interactions entre l'adulte et l'enfant qui existent de chacun de ces grands domaines (Hamre et al., 2013). Ceux-ci sont composés de dimensions qui peuvent être observables à travers des interactions qu'elles soient initiées par l'adulte ou par l'enfant. Les prochains paragraphes définiront les domaines ainsi que leurs dimensions.

Le premier domaine est le soutien émotionnel. Celui-ci est composé des quatre dimensions suivantes : 1) le climat positif; 2) le climat négatif; 3) la sensibilité de l'adulte et 4) la prise en considération du point de vue de l'enfant (Pianta et al., 2008). Le climat positif inclut la connexion émotionnelle, le respect mutuel et le plaisir qui est démontré entre l'adulte et les enfants ainsi qu'entre les enfants eux-mêmes (Pianta et al., 2008). Le climat négatif est à l'opposé du climat positif, il qualifie le niveau exprimé de négativité, soit la colère, l'hostilité ou l'agression exprimée par l'adulte et/ou les

enfants (Pianta et al., 2008). La dimension de la sensibilité de l'adulte renvoie à la prise de conscience par celui-ci des préoccupations émotionnelles des enfants ainsi que la réponse qu'il y apporte (Pianta et al., 2008). La dimension de la prise en considération du point de vue de l'enfant, quant à elle, est le degré auquel les interactions de l'adulte avec les enfants et les activités en classe prennent en compte les intérêts, les motivations et les points de vue des enfants (Pianta et al., 2008). Ce domaine renvoie donc à l'attitude de l'adulte vis-à-vis les enfants, leurs émotions, leurs capacités et leurs points de vue et au climat de l'environnement qui est instauré. Pour avoir un niveau de qualité élevé du soutien émotionnel, l'adulte est affectueux envers les enfants à sa charge, il sourit, il fait preuve d'enthousiasme, il est à l'affût des émotions des enfants et il instaure un climat de respect dans la classe (Leroy et al., 2017). Il évite toute interaction à connotation négative (p. ex., crier, punir, utiliser le sarcasme au détriment d'un enfant, faire des gestes de violence). L'adulte est réceptif aux besoins des enfants, il sait quand leur offrir du réconfort ou de l'aide. Il prend en compte leurs intérêts ainsi que leur point de vue pour leur offrir un environnement stimulant et de qualité (Leroy et al., 2017).

Le domaine de l'organisation du groupe est quant à lui composé de trois dimensions, soit : 1) la gestion des comportements; 2) la productivité et 3) les modalités d'apprentissage (Pianta et al., 2008). La première dimension, celle de la gestion des comportements, se rapporte à la surveillance, à la prévention et à la réorientation des comportements des enfants du groupe (Pianta et al., 2008). La deuxième dimension, soit la productivité, renvoie au bon fonctionnement de la classe en ce qui concerne les routines (Pianta et al., 2008). Elle renvoie à la gestion des routines ainsi qu'à l'organisation des activités et des directives, le tout de manière à offrir aux enfants des opportunités pour prendre part à des activités d'apprentissages (Pianta et al., 2008). La dernière dimension de ce domaine, soit les modalités d'apprentissage, renvoie à la manière dont l'adulte facilite les activités et met à la disposition des enfants du matériel intéressant afin d'engager les enfants dans l'activité et de maximiser les occasions d'apprentissage (Pianta et al., 2008). En d'autres mots, il est question dans ce domaine de l'optimisation du temps d'apprentissage, de la régulation des comportements, du maintien de l'intérêt de l'enfant et de l'accompagnement de celui-ci dans ses apprentissages. Dans un contexte de qualité, l'adulte est proactif dans sa gestion des comportements afin de maximiser les occasions d'apprentissage, il utilise aussi des méthodes proactives pour prévenir et

rediriger les comportements indésirables (Leroy et al., 2017). Il formule ses consignes clairement, il planifie ses activités et ses transitions adéquatement en tenant compte du rythme d'apprentissage des enfants à sa charge (Leroy et al., 2017). De plus, il propose du matériel riche et varié dans le but de soutenir l'engagement des enfants dans les activités qui leur sont proposées (Leroy et al., 2017).

En ce qui concerne le dernier domaine de la qualité des interactions, le soutien à l'apprentissage, il renvoie à trois dimensions : 1) le développement des concepts; 2) la qualité de la rétroaction; et 3) le modelage langagier des enfants (Pianta et al., 2008). Le développement des concepts renvoie à la façon dont l'adulte utilise les discussions et les activités pédagogiques dans le but de promouvoir les capacités de réflexion des enfants (Pianta et al., 2008). La qualité de la rétroaction, quant à elle, est la façon dont l'adulte prolonge les apprentissages des enfants en réagissant à leurs idées, commentaires et/ou réalisations (Pianta et al., 2008). La dernière dimension, soit le modelage langagier des enfants, est la mesure avec laquelle l'adulte facilite et encourage le langage des enfants dans leur classe (Pianta et al., 2008). Le soutien à l'apprentissage découle donc de toutes les interactions permettant de clarifier des concepts, les diverses stratégies utilisées par l'adulte pour favoriser les apprentissages, les rétroactions reçues par les enfants et leur qualité ainsi que toutes les stratégies langagières mises en place par l'adulte pour favoriser la compréhension et le développement langagier des enfants. Un contexte de qualité excellente se caractérise par des conversations fréquentes entre l'adulte et l'enfant et l'utilisation de questions ouvertes (Leroy et al., 2017). De plus, l'adulte reformule fréquemment les idées et les propos des enfants (Leroy et al., 2017). Il décrit aussi ses actions à voix haute afin de modeler les habiletés requises pour la réalisation des tâches à faire.

Dans un SGÉE et une classe d'éducation préscolaire, différentes activités peuvent se dérouler dans la même journée (p. ex., des ateliers, des activités dirigées, les transitions, les activités de routine, les jeux libres à l'intérieur, etc.) (Charron et al., 2021). Toutes ces situations de la vie quotidienne, dans un groupe d'âge préscolaire en SGÉE ou dans une classe d'éducation préscolaire, permettent à l'enfant de réaliser de nombreux apprentissages (Pianta et al., 2008). L'outil CLASS peut être utilisé pour observer toutes les interactions se déroulant pendant ces situations

d'apprentissages et de développement (à l'exception de la sieste). Ce projet de recherche s'intéresse aux stratégies interactionnelles que les personnes éducatrices et les personnes enseignantes mettent en œuvre auprès d'enfants de 4 ans pour soutenir les apprentissages. De plus, les moments de jeux libres, préconisés en SGÉE et prescrits à l'éducation préscolaire, sont un contexte favorable pour soutenir les apprentissages des enfants, ce qui permettrait de définir des stratégies soutenant les apprentissages pendant ces moments.

2.3 Le jeu

Le jeu a plusieurs définitions selon les chercheurs qui s'y intéressent, et trouver un consensus sur la définition de ce concept peut s'avérer être un défi (Bouchard et al., 2015; Landry et al., 2021). Or, pour qu'une activité soit considérée comme un jeu, il faut qu'elle respecte cinq caractéristiques (Brougère 2005; Landry et al., 2021; Lemay et al., 2019). Ces cinq caractéristiques sont le second degré, la décision, la règle, la frivolité et l'incertitude (Brougère, 2005).

La première caractéristique qui définit une activité comme un jeu est celle du second degré. Celle-ci implique que le jeu libre doit être non littéral, c'est-à-dire que le jeu implique de faire semblant, il n'entraîne aucune conséquence sur la réalité (Brougère, 1997; Brougère, 2005; Landry et al., 2021). Cette caractéristique du jeu correspond aussi à une des fonctions fondamentales du jeu de Bruner (1983), selon laquelle, le jeu est une activité sans conséquence. La deuxième caractéristique, la décision, implique que le jeu doit avoir été volontairement et librement choisi par le joueur (Brougère, 1997; Brougère, 2005; Landry et al., 2021). Ce n'est donc pas une activité ou un jeu prédéfini par l'adulte pour répondre à des exigences du programme éducatif, par exemple. En ce qui concerne la caractéristique de la règle, celle-ci signifie que le jeu doit être libre de règles externes, les enfants sont libres de faire des choix (Brougère, 1997; Landry et al., 2021). À la suite d'une décision collective, les règles peuvent changer pendant le jeu (Brougère, 2005). Le jeu doit être accepté par tous les joueurs, sinon celui-ci s'arrête ou les enfants changent de partenaire de jeux. Une nuance doit être apportée concernant le jeu de règles. Bien qu'il implique des règles préétablies et qu'il ne comporte pas toujours une situation imaginaire, il est tout de même considéré comme un jeu lorsque l'enfant choisit librement d'y jouer lors des moments de jeux libres. Quatrièmement, la frivolité signifie que le

jeu doit être exempté de conséquences (Brougère, 2005); il est alors agréable (Brougère, 1997; Landry et al., 2021). Lors de celui-ci, il est possible de reconnaître des signes corporels et langagiers positifs chez les enfants (p. ex., un sourire, des rires; Landry et al., 2021). De plus, les enfants sont libres de quitter un jeu qui, pour eux, a des conséquences négatives pour aller jouer à un autre jeu aux conséquences positives, qui est donc plus à leur avantage (Brougère, 2005). Bruner (1983) et Vygotski (1978) considéraient le jeu comme un contexte devant procurer du plaisir à l'enfant et que par le jeu, l'enfant transforme le monde pour correspondre à ses désirs. La dernière caractéristique du jeu est l'incertitude et celle-ci correspond au résultat du jeu qui est incertain (Brougère, 1997). Le jeu n'est alors pas rattaché à des résultats prédéfinis, le but peut changer et évoluer selon les désirs des joueurs (Bruner, 1983). En d'autres mots, le jeu se concentre sur le processus plutôt que le résultat, la fin du jeu est alors inconnue des joueurs (Landry et al., 2021). Il évolue selon les décisions et les actions des enfants dans le moment présent (Landry et al., 2021).

En résumé, pour qu'une activité soit considérée comme un jeu, le contexte dans lequel elle se présente doit correspondre, si possible, à ces cinq caractéristiques : le second degré, la décision, la règle, la frivolité et l'incertitude (Brougère, 2005). La limite entre ce qui est considéré comme un jeu et ce qui ne l'est pas peut parfois être mince (Landry et al., 2021).

2.3.1 Les formes de jeu

Dans les SGÉE, tout comme à l'éducation préscolaire, des moments doivent être consacrés aux jeux libres (MF, 2019; MEQ, 2023). Lors de ceux-ci, l'enfant est invité à choisir son matériel de jeu, l'endroit où il veut jouer et avec qui il veut jouer (Booren et al., 2012). Les personnes éducatrices/enseignantes peuvent mettre à la disposition des enfants du matériel pour encourager diverses formes de jeu, comme les jeux de construction (p. ex., blocs de bois, blocs de mousse, jeu d'assemblage, pailles et nœuds), les jeux symboliques (p. ex., des figurines, des costumes, des accessoires en lien avec une thématique), les jeux artistiques (p. ex., des crayons de couleur, du carton, des paillettes, de la colle, des ciseaux, des pinceaux, de la peinture), des jeux de règles (p. ex., un jeu de recherche et trouve, un jeu de mémoire), les jeux psychomoteurs (p. ex., des cônes, des cerceaux, un matelas, des foulards), et bien plus encore. L'aménagement des coins de jeux et le

choix du matériel varie d'une personne éducatrice/enseignante à l'autre (Marinova et al., 2020). De ce fait, lors des moments de jeux libres, il est possible d'observer plusieurs formes de jeu qui peuvent s'entrecroiser. Plusieurs personnes chercheuses ont tenté de classer et catégoriser les jeux selon diverses formes (p. ex., Piaget, 1962; Rubin et al., 1983). Pour ce mémoire, nous avons retenu six formes de jeux qui sont plus susceptibles d'être observées à l'intérieur du milieu éducatif ou à l'extérieur du local; le jeu exploratoire (ou fonctionnel), le jeu de construction, le jeu symbolique ou de faire semblant, le jeu de règles, le jeu actif et le jeu de création d'œuvres d'arts plastiques.

2.3.2.1 Jeu exploratoire

Le jeu exploratoire regroupe les jeux de manipulations spontanées et non accidentelles, ainsi que d'exploration sensorielle des propriétés d'un objet et/ou d'un environnement (Stevenson, 1988; Landry et al., 2021). L'enfant investigate, avec curiosité, ce qui est nouveau ou incompris avec des objets (Lillard, 2015). À titre d'illustration, un enfant manipule des outils (p. ex., pelle, loupe) avec un bac sensoriel contenant du sable.

2.3.2.2 Jeu de construction

Le jeu de construction consiste à manipuler des objets et différents matériels (p. ex., des LEGO, des blocs de bois) de façon à construire des structures (Landry et al., 2021; Lillard, 2015). Lors d'un jeu de construction, l'enfant construit, empile ou arrange des objets d'une façon particulière (Stevenson et al., 1988). Un exemple de ce type de jeu serait un enfant qui construit un château avec des blocs de construction en bois.

2.3.2.3 Jeu symbolique

Le jeu symbolique, aussi appelé le jeu de faire semblant, consiste à effectuer des actions de manière symbolique (Landry et al., 2021). L'enfant utilise des objets pour en représenter d'autres (Lillard, 2015), ils assument des rôles lors du jeu (Stevenson et al., 1988). Par exemple, un groupe d'enfants joue à la famille (p. ex., dans le coin cuisine, un enfant prend le rôle d'un parent et un autre enfant prend le rôle du bébé). Le jeu symbolique est une création originale de l'enfant qui est toujours, ou en partie, inspirée par la réalité (Marinova, 2014). L'enfant utilise ses connaissances de la réalité pour alimenter son jeu (Marinova, 2014).

2.3.2.4 Jeu de règles

Le jeu de règles est, quant à lui, un jeu structuré par les règles et il est orienté et influencé par un but à atteindre, un résultat ou une forme de compétition entre les joueurs (Stevenson et al., 1988). Les joueurs respectent un code ou des règles qui sont connues et approuvées par tous (Landry et al., 2021) que celles-ci soient des règles institutionnalisées (p. ex., un jeu de serpents et échelles) ou des règles spontanées dans des jeux actifs et/ou compétitifs (p. ex., un jeu créé par les enfants tel que le premier enfant qui touche à un objet gagne) (Lillard, 2015). Il y a une forme de contrats sociaux à respecter au sein du jeu de règles (Lillard, 2015). À titre d'illustration, les jeux de société tels qu'un jeu de serpents et échelles, un jeu de mémoire (trouver les paires de cartes identiques), le jeu de cachette ou encore des enfants qui jouent au hockey dans le corridor de la classe font partie de cette forme de jeu.

2.3.2.5 Jeu actif

Le jeu actif peut être défini comme une forme d'activité physique (Truelove et al., 2017). C'est une activité non structurée qui est librement choisie par l'enfant et qui se déroule principalement à l'extérieur (Truelove et al., 2017). Il est toutefois aussi possible de l'observer à l'intérieur (Landry et al., 2021). Dans le jeu actif, qu'il soit d'intensité faible ou élevée, plusieurs parties du corps de l'enfant peuvent être sollicitées (Landry et al., 2021). L'enfant y développe alors des habiletés motrices telles que courir, sauter, rouler, tenir en équilibre et plusieurs autres (Landry et al., 2021; Truelove et al., 2017). Cette forme de jeu comprend les jeux de poursuite, les jeux de lancer de ballons, les parcours moteurs, les jeux sportifs, etc. (Landry et al., 2021).

2.3.2.4 La création d'œuvres d'arts plastiques

Le jeu de créations d'œuvres d'arts plastiques est la création libre par l'enfant en fonction des médiums de son choix, de ses intérêts et de ses désirs (Landry et al., 2021). La création d'œuvres d'arts plastiques est classée par divers auteurs sous le chapeau de différentes formes de jeux, parfois en tant que jeu symbolique et parfois en tant que jeu de construction (Landry et al., 2021). Fillion (2015) classe le jeu de création d'œuvres d'arts plastiques comme un jeu symbolique, l'enfant produit

des images à l'aide de différents matériaux (p. ex., argile, crayons, peinture). L'enfant tente de reproduire ou de créer une image, un personnage, un objet, etc. (Fillion, 2015). Par exemple, un enfant reproduit une image de son chien avec de la peinture à eau sur une feuille de carton pendant le moment de jeux libres. Alors que pour Drew et ses collaborateurs (2008), la création d'œuvres d'arts plastiques est davantage un jeu de construction. Par exemple, un enfant crée un robot en trois dimensions à partir de matériaux recyclés et autres médiums disponibles en classe; il colle des rouleaux de papier de carton à une boîte de mouchoirs pour faire les bras et le corps de son robot. La création de ce robot implique alors des aspects créatifs, mais aussi des aspects du jeu de construction, soit l'assemblage de différents matériaux pour produire une construction. Dans ce mémoire, la création d'œuvres d'arts plastiques sera une catégorie de jeu en elle-même pour en faciliter l'analyse.

2.3.2 Les rôles de l'adulte en soutien au jeu

Pour soutenir le jeu libre des enfants, les adultes peuvent prendre plusieurs rôles correspondant à leur niveau d'engagement. Quelques personnes chercheuses se sont penchées sur les niveaux d'engagement de l'adulte au sein du jeu à partir de leurs comportements vis-à-vis du jeu (Brougère, 2005; Johnson et al., 2005; Jones et Reynolds, 2011). Allard et ses collaborateurs (2024) ont retenu huit rôles : non impliqué-e (pour ce projet, nous utiliserons le terme non engagé-e), observateur·trice, metteur·se en scène/organisateur·trice, accompagnateur·trice, cojoueur·se, leader·se du jeu, directeur·trice du jeu et redirecteur·trice du jeu. Ces rôles sont liés aux interventions éducatives utilisées par l'adulte lors du jeu. Ces interventions peuvent être décrites comme étant indirectes ou directes (Bodrova et Leong, 1998). Les interventions indirectes sont caractérisées par une implication discrète de l'adulte dans le jeu des enfants, alors que les interventions directes visent à stimuler le jeu en incitant les enfants à essayer quelque chose de nouveau (Bolduc, 2015; Deshaies et al., 2025). Les interventions directes peuvent être directives, l'adulte prend le contrôle du jeu, ou non directives, l'adulte laisse le contrôle du jeu aux enfants.

Le rôle dit « non engagé-e » est caractérisé par une absence d'accompagnement de la part de l'adulte dans le jeu des enfants (Lemay et al., 2019). L'adulte réalise plutôt des tâches connexes, telles que du rangement ou de la préparation de futures activités.

L'adulte qui adopte le rôle d'observateur·trice pose des interventions indirectes vis-à-vis du jeu des enfants. Il se positionne à proximité des enfants, mais il n'intervient pas ou très peu dans leur jeu. Cette proximité physique permet à l'adulte d'observer le jeu, de voir et d'entendre ce que les enfants font ou disent (Landry et Lemay, 2022; Lemay et al., 2019). Cette position d'observation permet à l'adulte de poursuivre des objectifs pédagogiques selon les priorités et les besoins du moment, car il peut observer des éléments du jeu des enfants tels que le thème du jeu, les intérêts des enfants, les connaissances réinvesties, les stratégies développées et bien d'autres éléments (Landry et Lemay, 2022; Lemay et al., 2019; Marinova et al., 2020). En somme, l'adulte laisse les enfants jouer, mais les observe pour garder des traces de leur développement et de leurs apprentissages.

Le rôle de metteur·se en scène/organisateur·trice implique un soutien actif de la part de l'adulte dans la préparation du jeu de l'enfant (Lemay et al., 2019). L'adulte agit tel un organisateur, il aménage les aires de jeux (p. ex., coin de jeux symboliques, coin de jeux de construction, coin de création d'œuvres d'arts plastiques). Ce rôle peut aussi être adopté pendant le jeu des enfants en leur procurant du matériel selon leurs besoins et leurs intérêts qui peuvent survenir en cours de jeu (Landry et Lemay, 2022; Marinova, 2020; Tremblay et al., 2025).

Le rôle d'accompagnateur·trice, selon Allard et ses collaborateurs (2024), implique un mélange d'interventions spontanées et planifiées. L'adulte qui adopte ce rôle intervient de façon directe dans le jeu des enfants tout en leur laissant le contrôle du jeu (Allard et al., 2024), il n'est pas directif dans ses interventions (Tremblay et al., 2025). L'adulte offre à l'enfant un soutien qui est spécifique au jeu ou à la situation survenue pendant le jeu. Il l'accompagne dans son jeu en lui fournissant de l'aide sous forme d'indices ou de suggestions qui lui permettent de trouver par lui-

même des solutions aux problèmes rencontrés pendant son jeu (Jones et Reynolds, 2011). Ce soutien peut prendre la forme de suggestions (Tremblay et al., 2025), de questionnements, de commentaires, etc.

Dans le rôle de cojoueur·se, l'adulte est un partenaire de jeu et participe à la construction de la situation imaginaire avec les enfants (Fleer, 2015; Marinova, 2020). Il se positionne alors à l'intérieur du jeu des enfants, soit dans la même zone imaginaire qu'eux (Fleer, 2015). Adopter le rôle de cojoueur·se permet, en outre, de suggérer différentes actions et différents scénarios, d'être un modèle comportemental et langagier ainsi que de revigorer le jeu en apportant de nouveaux éléments (Landry et Lemay, 2022; Tremblay et al., 2025). Ces interventions doivent rester cohérentes avec la situation imaginaire des enfants impliqués dans le jeu (Lemay et al., 2019). L'adulte est dans une position d'égalité avec l'enfant, ses interventions ne sont pas directives, il n'impose pas de choix à l'enfant ou il ne donne pas une direction obligatoire au jeu (Tremblay et al., 2025). Le contrôle du jeu reste alors aux enfants (Lemay et al., 2019).

Le rôle de leader·se du jeu correspond à un adulte qui s'engage et accompagne activement les enfants dans leur jeu. Ce rôle est utilisé lorsque l'adulte désire poursuivre une intention ou atteindre un objectif pédagogique précis (Lemay et al., 2019). L'adulte posera des actions telles que donner des explications, questionner les enfants, suggérer des idées et/ou démontrer des actions à faire. Il est tout de même souvent, un joueur actif du jeu (Lemay et al., 2019; Tremblay et al., 2025). Par contre, à la différence du rôle de cojoueur·se, les interventions de l'adulte sont davantage directives tout en étant à l'intérieur du jeu des enfants. L'adulte qui adopte ce rôle offre un soutien ponctuel aux enfants afin d'enrichir leur jeu (Lemay et al., 2019; Tremblay et al., 2025).

Finalement, l'adulte qui adopte les rôles de directeur·trice du jeu ou de redirecteur·trice du jeu tente d'insérer des contenus pédagogiques prédéterminés (Deshaies et al., 2025; Lemay et al., 2019), c'est-à-dire des apprentissages spécifiques ou des compétences particulières, en dirigeant ou en redirigeant le jeu des enfants. Ce rôle repose alors sur une logique d'activité dirigée, c'est-à-dire

que l'enfant perd le contrôle du jeu, même qu'il doit réaliser des actions qui sont imposées de façon externe au jeu (Deshaies, 2025). L'adulte qui adopte alors ce rôle ne joue pas. Il est positionné à l'extérieur du jeu des enfants et pose des interventions directes directives pour amener des apprentissages planifiés au sein de celui-ci. Par exemple un enfant joue symboliquement avec des figurines de dinosaures, l'adulte lui demandera de compter les dinosaures et de les placer en ordre croissant de grandeur.

2.4 La collaboration interprofessionnelle

Le concept de la collaboration interprofessionnelle renvoie à « tout type d'interaction qui réunit des membres d'au moins deux groupes professionnels autour d'un but commun, dans un processus de communication visant la prise de décision et divers apprentissages » (Beaumont, 2011, p. 5). L'intention de cette collaboration interprofessionnelle est de répondre aux besoins d'une personne (p. ex., personne éducatrice ou enseignante, un enfant) en associant les savoirs disciplinaires entre différentes personnes professionnelles (Careau et al., 2018). C'est pourquoi, la collaboration interprofessionnelle est souvent associée au concept de l'interdisciplinarité professionnelle, car « il regroupe des professionnels qui accomplissent des tâches définies en fonction de l'apport individuel des membres tout en reconnaissant et en acceptant les chevauchements de l'expertise des différents professionnels » (Beaumont, 2011, p. 5). Dans cette perspective, la valeur d'une diversité de regards sur une situation devrait être reconnue (Couturier et Belzile, 2018).

Le niveau d'intensité et d'engagement entre les personnes participantes à la collaboration interprofessionnelle peut être placé sur un continuum (Lachapelle et Charron, 2025). Ce continuum va d'échanges informels autour d'intérêts communs à la co-intervention (April et al., 2018; Lachapelle et Charron, 2025). Dans leurs recherches à l'éducation préscolaire, April et ses collaborateurs (2018) ainsi que Lachapelle et Charron (2025) se basent sur un modèle de la collaboration interprofessionnelle à quatre niveaux :

1. *L'information mutuelle* est l'échange de renseignements sur des intérêts en commun, sans engagement ou partage de responsabilités. Cet échange peut prendre la forme de conversations informelles. Il représente donc le plus faible niveau d'intensité.

2. *La consultation et la concertation* sont l'échange mutuel ayant pour but le partage d'information, la formation ou la validation de situations problématiques. Cet échange se fait sous une forme formelle et institutionnalisée.
3. *La coordination, la coopération et le partenariat* représentent un engagement formel. Ils impliquent des actions conjointes qui demandent aux personnes participantes d'assumer un niveau plus élevé de responsabilités.
4. *La cogestion et la fusion* impliquent une communication constante et consciencieuse entre les personnes participantes. Les pratiques utilisées par les personnes participantes doivent s'harmoniser, ce qui implique un grand nombre de rencontres de planification. Il représente donc le niveau le plus élevé d'intensité.

Dans cette recherche, des personnes éducatrices et une personne enseignante s'engagent dans une conversation formelle et encadrée afin d'échanger sur les stratégies utilisées pour soutenir les apprentissages en contexte de jeux libres. Donc, les personnes participantes s'engagent dans une collaboration interprofessionnelle se plaçant au deuxième niveau d'intensité de relation.

Pour favoriser des échanges constructifs, la collaboration interprofessionnelle doit reposer sur des dispositifs structurés qui invitent les personnes participantes à s'engager à un niveau d'intensité plus élevé (April et al., 2018; Gadbois et al., 2024; Lachapelle et Charron, 2025). Dans le milieu de l'éducation, plusieurs dispositifs peuvent être mis en place pour favoriser la collaboration interprofessionnelle, tels que les communautés de pratique, les communautés d'apprentissages, les analyses de situations pédagogiques ou le co-enseignement (Gadbois et al., 2024). Ces dispositifs peuvent impliquer des rencontres réflexives de groupe dans lesquelles les personnes participantes s'engagent dans une pratique réflexive. Vacher (2015) définit de façon générale, la pratique réflexive comme « un processus cognitif portant sur l'analyse d'un objet » (p. 20). Lorsque cette pratique réflexive se fait en groupe, elle suit quatre étapes (Vacher, 2015, p. 33) :

- 1) la description de la situation, soit les faits, les actions, les interventions, les paroles;
- 2) la précision de l'intention et des stratégies utilisées;

- 3) la précision et l'évaluation des résultats obtenus;
- 4) le dégagement d'un modèle d'action ou des améliorations possibles.

Pour assurer une collaboration interprofessionnelle, il doit y avoir un partage de connaissances et d'expériences afin de répondre au but commun fixé dans un contexte où l'expertise de chacun est reconnue (Beaumont, 2011). La dernière étape de la pratique réflexive, soit le dégagement d'un modèle d'action ou des améliorations possibles, est en lien avec la collaboration interprofessionnelle qui vise « l'adoption d'une vision partagée et d'une posture commune » (Lachapelle et Charron, 2025, p. 14).

Dans cette recherche, les personnes éducatrices et la personne enseignante s'engagent dans une pratique réflexive, lors d'un échange formel composé de deux groupes professionnels, pour identifier les stratégies et les rôles adoptés qui soutiennent les apprentissages pendant les jeux libres.

2.5 La synthèse et les objectifs de recherche

La problématique démontre l'importance de s'intéresser aux stratégies et aux rôles permettant la mise en place de pratiques interactionnelles de qualité par les personnes éducatrices et les personnes enseignantes, qui permettent de soutenir les apprentissages des enfants de 4 ans en contexte de jeux libres dans les milieux éducatifs de la petite enfance.

Ce chapitre a permis de poser les bases théoriques sur lesquelles ce projet de recherche repose. À commencer par les deux théories sur le développement de l'enfant, celles de Vygotski et de Bruner, qui mettent en lumière l'apport des interactions sociales et du jeu pour les apprentissages et le développement de l'enfant. Pour pouvoir définir une pratique interactionnelle de qualité, ce projet s'articule autour du modèle TTI (Hamre et Pianta, 2007), mais plus précisément sur l'instrument de mesure qui en découle, le CLASS Préscolaire (Pianta, La Paro et Hamre, 2008), ceux-ci ont donc été explicités. Les composantes du CLASS permettront d'établir et d'analyser la qualité des interactions en se basant sur un modèle théorique solide et de nombreux résultats empiriques (Lemay et al., 2017).

Puis, le contexte du jeu libre ayant été choisi pour réfléchir aux pratiques de haute qualité qui soutiennent les apprentissages, il était important de définir ce qui est considéré comme du jeu. Pour ce faire, les caractéristiques du jeu de Brougère (2022; 2005; 1997) ont été retenues. De plus, les différentes formes de jeux pouvant apparaître pendant les moments de jeux libres, ainsi que les rôles pouvant être adoptés par l'adulte en soutien au jeu ont été explicités.

Par la suite, le concept de la collaboration interprofessionnelle a été retenu pour la mise en commun des expertises, grâce à la pratique réflexive partagée, entre les personnes éducatrices et la personne enseignante afin d'identifier les stratégies et les rôles qui permettent de soutenir les apprentissages pendant les jeux libres.

Pour répondre à la question de recherche suivante « *Quelles stratégies interactionnelles et rôles les personnes éducatrices et les personnes enseignantes œuvrant auprès d'enfants de 4 ans utilisent-elles pour soutenir les apprentissages pendant les moments de jeux libres ?* » Notre projet vise les trois objectifs suivants :

- 1) Décrire le portrait de la qualité des interactions pour soutenir les apprentissages dans des groupes de 4 ans en SGÉE et à l'éducation préscolaire;
- 2) Décrire les stratégies favorisant des pratiques interactionnelles de haute qualité qui soutiendront les apprentissages et le développement des enfants lors des jeux libres en fonction des rôles adoptés par les personnes éducatrices/enseignantes.
- 3) Identifier les stratégies interactionnelles qui émergent d'échanges entre enseignantes et éducatrices à la suite du partage des résultats de leur portrait de la qualité des interactions et de leurs stratégies pour soutenir les apprentissages lors des jeux libres.

MÉTHODOLOGIE

CHAPITRE 3

Ce troisième chapitre présente la méthodologie pour répondre à la question ainsi qu'aux objectifs spécifiques de recherche. Le type de recherche et les personnes participantes sont expliqués. Puis, les instruments de mesure qui sont employés lors de la collecte de données, la considération éthique ainsi que le déroulement de la recherche sont détaillés. Enfin, les stratégies d'analyse de données sont décrites.

3.1 Le type de recherche

Cette recherche est basée sur une approche collaborative en petite enfance (Jacob, Charron et Couture, 2021). Dans cette approche, les personnes participantes contribuent à la recherche grâce à leurs connaissances variées sur leurs pratiques. Ce type de recherche permet de coconstruire des connaissances sur les pratiques professionnelles en prenant en considération le contexte réel où cette pratique a lieu tout en collaborant avec les acteurs du milieu (Desgagné, 1997). Elle est favorable au développement professionnel des acteurs, puisque la collaboration agit aussi comme activité de formation (Desgagné, 1997). Les personnes participantes entament une démarche de réflexion sur leurs pratiques professionnelles (Desgagné, 1997) qui peuvent être transposées dans leur pratique quotidienne.

L'approche collaborative en petite enfance suppose que la recherche utilise une méthode qualitative, interprétative. On tente de comprendre le sens qu'une personne donne à son expérience (Savoie-Zajc, 2018). En effet, les perceptions, les représentations, les sentiments et les actions des acteurs sociaux sont considérés comme significatifs. On cherche à comprendre la réalité à partir des points de vue des acteurs du milieu (Anadón et Guillemette, 2007). En recherche qualitative/interprétative, la connaissance est « une construction partagée à partir de l'interaction chercheur/personnes participantes, interaction traversée par des valeurs qui ont un impact sur la connaissance produite et sur le processus de production. Ainsi, la subjectivité et l'intersubjectivité sont considérées comme des "moyens" incontournables de construction des savoirs et non comme des obstacles à la production des connaissances » (Anadón et Guillemette, 2007, p. 28). La

description des stratégies et des rôles utilisés lors des jeux libres nécessite la collaboration des personnes participantes afin d'explicitier les intentions pédagogiques qui guident ces stratégies interactionnelles. C'est pourquoi ce mémoire est une recherche collaborative en petite enfance.

3.2 Les personnes participantes

Deux personnes éducatrices œuvrant auprès d'enfants de 4 ans dans des SGÉE de la région du Saguenay–Lac-Saint-Jean et une personne enseignante à l'éducation préscolaire en maternelle 4 ans d'une école primaire de la même région ont accepté de participer à la recherche. Le petit nombre de personnes participantes permettait de faciliter les échanges entre elles. Le recrutement des personnes participantes a été fait dans les centres de services scolaires et dans les services de garde éducatifs de la région du Saguenay–Lac-Saint-Jean. Pour les milieux scolaires, un courrier électronique a été envoyé aux personnes conseillères pédagogiques en éducation préscolaire dans les quatre centres de services scolaires (CSS) et de la région. Les CSS, ayant répondu à l'appel et pouvant participer, ont acheminé l'affiche du projet (annexe VII) à toutes leurs personnes enseignantes de maternelle 4 ans. Les personnes enseignantes intéressées à participer ont été invitées à prendre contact avec l'étudiante-chercheuse, responsable du projet par correspondance électronique. Pour les milieux éducatifs, une directrice à la pédagogie a été contactée dans des milieux qui avaient manifesté de l'intérêt. Elle a acheminé l'affiche de présentation du projet aux personnes éducatrices dans les groupes de 4 ans. Une fois l'intérêt à participer confirmé, les formulaires d'informations et de consentement (FIC) ont été acheminés par courrier électronique ou en version papier lors d'une visite de l'étudiante-chercheuse dans leur milieu. Le tableau 2 présente la formation initiale, les années d'expérience et le milieu éducatif, des personnes participantes à la recherche. Deux personnes enseignantes ont été recrutées pour le projet, mais une s'est désistée au début de la collecte de données.

TABLEAU 2 : Les caractéristiques des personnes participantes à la recherche

Participant	Formation initiale	Expérience	Milieu éducatif
Personne éducatrice 1	Diplôme d'études collégiales en Technique d'éducation à l'enfance.	Travaille dans les SGÉE depuis 15 ans, dont 4 ans dans un groupe de 4 ans.	Garderie non subventionnée
Personne éducatrice 2	Diplôme d'études collégiales en Technique d'éducation spécialisée; Diplôme d'études collégiales en Technique d'éducation à l'enfance.	Travaille dans les SGÉE depuis 15 ans, dont 5 ans dans un groupe de 4 ans.	Garderie subventionnée
Personne enseignante	Diplôme en psychologie; Diplôme de Baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire; Poursuis actuellement un microprogramme de 2 ^e cycle en éducation préscolaire.	Enseigne depuis 6 ans, dont 2 à l'éducation préscolaire.	École primaire

Malgré les efforts de recrutement, aucune autre personne enseignante ne s'est manifestée et le projet s'est poursuivi avec une seule personne enseignante.

3.3 Les outils de collecte de données

Dans cette recherche quatre outils de collecte de données ont été utilisés pour répondre aux objectifs de recherche. Pour répondre au premier objectif de la recherche, soit de décrire le portrait de la qualité des interactions pour soutenir les apprentissages dans des groupes de 4 ans dans des SGÉE et dans une de maternelle 4 ans, un entretien semi-dirigé individuel a été réalisé et l'outil d'observation, le *Classroom Assessment Scoring System* version préscolaire (CLASS Préscolaire) a été utilisé. Pour répondre au deuxième objectif de recherche, la captation vidéo des observations lors de l'administration du CLASS Préscolaire et l'entretien d'explicitation individuel ont été employés pour décrire les stratégies favorisant des pratiques interactionnelles de haute qualité qui soutiendront les apprentissages et le développement des enfants lors des jeux libres en fonction des rôles adoptés par les personnes éducatrices et enseignantes. Enfin, pour répondre au troisième objectif de recherche, le groupe de discussion a été privilégié pour identifier les stratégies interactionnelles qui émergent d'échanges entre l'enseignante et les éducatrices à la suite du partage des résultats de

leur portrait de la qualité des interactions et de leurs stratégies pour soutenir les apprentissages lors des jeux libres.

3.3.1 L'entretien semi-directif

Un entretien semi-directif a été réalisé dans le but d'établir un portrait du contexte éducatif de toutes les personnes participantes (voir annexe I). Cet entretien était un échange verbal entre l'étudiante-chercheuse et la personne participante pour contribuer à la production d'un savoir socialement construit (Savoie-Zajc, 2021). Il était animé par l'étudiante-chercheuse, mais restait souple afin de permettre à la personne participante de contribuer activement à la construction des savoirs (Savoie-Zajc, 2021). Les questions posées par l'étudiante-chercheuse permettaient de connaître l'expérience, la formation initiale et continue des personnes participantes, ainsi que la manière dont elles incorporent la pédagogie du jeu dans leur milieu et la manière dont elles se soucient de la qualité des interactions. Ces questions permettaient de contextualiser le portrait de départ de la qualité des interactions dans les milieux respectifs de chacune des personnes participantes.

3.3.2 Le Classroom Assessment Scoring System (CLASS)

La qualité des interactions, dont le domaine du soutien à l'apprentissage, a été observée à l'aide du *Classroom Assessment Scoring System* (CLASS), version Préscolaire (Pianta et al., 2008) pendant les moments de jeux libres à deux reprises dans chaque milieu. Le protocole d'utilisation de l'outil CLASS Préscolaire stipule que la qualité des interactions doit être observée et mesurée sur une période de deux heures par une personne accréditée², dans ce cas-ci l'étudiante-chercheuse (Pianta et al., 2008). Pour que la mesure de la qualité obtenue soit considérée valide, quatre cycles d'observations d'une durée de 30 minutes sont réalisés (Pianta et al., 2008). La cotation se fait sur une échelle de sept points, qui comporte des niveaux faible (1,2), moyen (3, 4, 5) et élevé (6,7) (Pianta et al., 2008).

² L'étudiante-chercheuse a suivi une formation de quatre demi-journées et a effectué un test de certification pour utiliser l'outil CLASS en décembre 2024.

Le CLASS Préscolaire a été administré sur place. L'étudiante-chercheuse est présente pour réaliser une observation directe en suivant la procédure du CLASS. Simultanément, une caméra vidéo a effectué un enregistrement de la période d'observation. Ce choix de recourir aussi à la captation vidéo permet d'observer, de documenter et par la suite d'analyser les rôles adoptés et les stratégies mises en place qui favorisent des interactions de haute qualité afin de répondre au deuxième objectif de la recherche. Lors de l'analyse des données, les captations vidéo ont ainsi permis d'identifier et de décrire l'ensemble des stratégies utilisées par les personnes éducatrices et la personne enseignante lors des observations. La caméra était positionnée de manière à capter toutes les interactions de la personne éducatrice/enseignante avec les enfants composant son groupe pendant les jeux libres. Lors des observations, les enfants ont été invités à prendre part aux jeux comme à l'habitude en respectant le code de vie spécifique à leur groupe. La personne éducatrice/enseignante quant à elle était invitée à intervenir le plus possible comme à l'habitude, comme si l'étudiante-chercheuse n'était pas présente pour les observer.

Certains ajustements ont dû être réalisés pour accommoder la démarche de recherche. Le CLASS Préscolaire impliquant 2 heures consécutives d'observation, ce qui implique des ajustements à la routine régulière des groupes. Les modifications apportées à la routine des groupes, selon les moments d'observation planifiés, sont présentées dans le tableau 3.

TABLEAU 3 : Les modifications apportées à la routine des groupes

Participants	Heures d'observation	Modifications apportées à la routine
Personne éducatrice 1	9h à 11h	1) Déplacement de la routine du matin et de la causerie de 9h à 8h45 ; 2) Changement du temps d'ateliers pour du temps de jeux libres ; 3) Déplacement de la période de jeux libres dans la cour extérieure, après le diner.
Personne éducatrice 2	8h30 à 10h45	1) Déplacement en après-midi, ou annulation de la routine du matin et de la causerie ; 2) Changement du temps d'ateliers pour du temps de jeux libres ; 3) Changement d'emplacement pour les jeux libres à l'extérieur, de la cour commune à une cour individuelle. Ceux-ci ont été conservés à l'horaire pour répondre aux besoins de ce groupe plus actif.

		<i>*À noter que pour ce groupe, la période d'observation comprend des jeux intérieurs et des jeux extérieurs dans une cour.</i>
Personne enseignante	12h55 à 15h15	1) Ajout d'une période de jeux libres en après-midi ; 2) Diminution du temps accordé à la lecture enrichie au retour du diner. <i>* À noter que pour la classe de maternelle 4 ans, les jeux sont entrecoupés par la récréation et par la collation au retour de la récréation.</i>

3.3.3 L'entretien d'explicitation

Notre recherche tente de faire émerger les stratégies utilisées par les personnes éducatrices et enseignantes œuvrant auprès des enfants de 4 ans pour soutenir les apprentissages pendant les moments de jeux libres. Pour ce faire, l'entretien d'explicitation a été sélectionné comme outil de collecte de données. Celui-ci vise la verbalisation de l'action (Vermersch, 1994). Il permet de mettre en évidence les raisonnements, les buts poursuivis, les savoirs théoriques utilisés dans la pratique, et les représentations ou préconceptions qui sont source de difficultés (Vermersch, 1994). En fait, l'entretien d'explicitation se focalise sur la mise en mots de l'action *a posteriori* (Vermersch, 1994). Dans le cas de notre recherche, l'entretien d'explicitation servait à répondre au deuxième objectif qui était de décrire les stratégies qui ont été mises en œuvre par les participantes pour soutenir les apprentissages, ainsi que les rôles adoptés, lors des observations.

Pour ce faire, l'entretien d'explicitation se déroulait à la suite de chaque observation. Il commençait par un rappel des objectifs de la recherche, puis les deux parties de l'entretien d'explicitation étaient présentées aux participantes. La première partie de l'entretien se concentrait sur les rôles qu'elles ont adoptés lors de l'observation. Lors de la préparation de la collecte de données, trois questions ont été élaborées pour accompagner la personne participante dans l'explicitation des rôles qu'elle adopte, les stratégies utilisées dans ces rôles ainsi que les intentions qui les sous-tendent. La première « *Décrivez-moi votre rôle dans cette séquence de jeu.* » visait à connaître leur positionnement, et leur choix de celui-ci, pour la situation de jeu discutée. La deuxième question « *Quelles stratégies (p. ex., actions, gestes, paroles) avez-vous mises en place pour entrer dans ce rôle ?* » guidait la réflexion sur les stratégies employées en fonction du rôle adopté pour

soutenir les apprentissages pour la même situation de jeu discutée. La troisième question « *Dans ce rôle adopté, de quelle manière avez-vous soutenu les apprentissages et le développement des enfants ?* » visait à faire expliciter la manière dont elles soutiennent les apprentissages et le développement de l'enfant lorsqu'elles se positionnent dans un rôle en particulier pour la situation de jeu discutée.

La deuxième partie de l'entretien d'explicitation tentait de faire émerger les stratégies qui soutiennent les apprentissages misent en œuvre par les personnes participantes. Comme pour la première partie de l'entretien d'explicitation, des questions ont été élaborées lors de la préparation de la collecte de données. Ces questions s'appuient sur chacune des dimensions du Soutien à l'apprentissage afin d'accompagner les personnes participantes dans l'explicitation de leurs stratégies. D'abord, trois questions en lien avec la dimension Développement de concepts étaient posées aux participantes pour guider leur réflexion sur les stratégies qu'elles utilisent auprès des enfants. La première question posée par l'étudiante-chercheuse « *Quelles stratégies utilisez-vous pour encourager la réflexion et la résolution de problèmes ?* » servait à cerner les stratégies utilisées par les participantes permettant le développement de la capacité d'analyse et de raisonnement de l'enfant. La deuxième question « *Comment ce jeu, cette situation, favorise-t-elle la créativité de l'enfant ?* » tentait de permettre aux participantes de nommer les stratégies qu'elles utilisent pour offrir à l'enfant des occasions de créer, de produire une réalisation. Puis, la troisième question « *Quelles stratégies employez-vous pour faire des liens entre le jeu de l'enfant et les concepts pédagogiques et la vie quotidienne ?* » était ciblée pour identifier les stratégies qui sont utilisées pour permettre à l'enfant de donner un sens à de nouveaux concepts. En ce qui a trait à la dimension Qualité de la rétroaction (QR), deux questions ont été posées aux participantes. La première question permettait de répertorier les stratégies qui permettent de soutenir l'engagement et la persévérance de l'enfant dans son jeu. Cette question était : « *Comment soutenez-vous la participation de l'enfant au jeu ?* ». La deuxième question, en lien avec la dimension QR, « *Quelles stratégies utilisez-vous pour soutenir la compréhension et les apprentissages de l'enfant pendant ce jeu ?* » permettaient aux participantes de décrire les stratégies qu'elles utilisent pour donner une rétroaction aux enfants par rapport à leur

jeu. Par la suite, une question seulement était posée aux participantes pour leur permettre de décrire les stratégies qu'elles utilisent pour stimuler le langage des enfants, soit la question en lien avec la dimension Modelage langagier. Cette question est : « *Comment soutenez-vous le langage de l'enfant ?* ». Le tableau 4 présente une synthèse des différentes questions posées lors des deux parties de l'entretien d'explicitation.

TABLEAU 4 : La synthèse du contenu de l'entretien d'explicitation

Parties de l'entretien	Questions posées
Première partie : Les rôles adoptés pendant l'observation	Décrivez-moi votre rôle dans cette séquence de jeu. Quelles stratégies (p. ex., actions, gestes, paroles) avez-vous mises en place pour entrer dans ce rôle ? Dans ce rôle adopté, de quelle manière avez-vous soutenu les apprentissages et le développement des enfants ?
Deuxième partie : Les stratégies mises en œuvre pour soutenir les apprentissages	Quelles stratégies utilisez-vous pour encourager la réflexion et la résolution de problèmes ? Comment ce jeu, cette situation, favorise-t-elle la créativité de l'enfant ? Quelles stratégies employez-vous pour faire des liens entre le jeu de l'enfant et les concepts pédagogiques et la vie quotidienne ? Comment soutenez-vous la participation de l'enfant au jeu ? Quelles stratégies utilisez-vous pour soutenir la compréhension et les apprentissages de l'enfant pendant ce jeu ? Comment soutenez-vous le langage de l'enfant ?

Bref, ces questions permettent de guider la discussion autour des stratégies qui soutiennent les apprentissages en fonction des rôles adoptés par les personnes participantes en contexte de jeux libres.

3.3.4 La rencontre réflexive de groupe

Une rencontre réflexive de groupe avec toutes les personnes participantes (voir annexe IV) était prévue entre la première et la deuxième observation dans les milieux. Cette rencontre réflexive permet la collaboration, le partage et la discussion entre les personnes participantes (Maltais et al.,

2021). Cette rencontre réflexive sous forme d'un groupe de discussion permet de provoquer une conversation riche en signification et non seulement en données (Davila et Domínguez, 2010).

Initialement, le déroulement de la recherche visait la co-construction de stratégies pour soutenir les apprentissages pendant les moments de jeux libres. Cette co-construction s'appuyait sur deux observations CLASS Préscolaire, chacune suivie d'un entretien d'explicitation. Le groupe de discussion devait être réalisé entre ces observations afin d'enrichir les échanges et la réflexion. Or, un imprévu organisationnel a mené au report du groupe de discussion. Celui-ci a donc eu lieu après les observations plutôt qu'entre celles-ci. Cet ajustement a modifié la dimension collaborative du projet de recherche, il n'était pas possible de faire de la co-construction comme initialement prévue. Le groupe de discussion a toutefois été utilisé comme un moment de partage interprofessionnel pour enrichir l'analyse et la compréhension des stratégies et des rôles adoptés pour soutenir les apprentissages.

Pour alimenter la discussion, les descriptions obtenues aux objectifs 1 et 2 de la recherche ont été exploitées. De ce fait, le modèle de la qualité des interactions et son outil ont été présentés aux participantes. Un accent a été mis sur le domaine Soutien à l'apprentissage, plus précisément sur les dimensions et les indicateurs qui étaient recherchés lors des observations. Par la suite, les stratégies et les rôles qui sont ressortis des observations et des entretiens d'explicitation leur ont été présentés. À la suite de cette courte présentation, pour démarrer la discussion, une question a été posée aux participantes : « *Décrivez-nous une situation de jeu dans laquelle vous avez soutenu des interactions de qualité et parlez-nous de comment vous avez soutenu les apprentissages dans cette situation* ». Le groupe discussion visait la mise en commun des stratégies employées et des situations de jeu vécues par les personnes éducatrices et la personne enseignante. La question posée visait à ouvrir la discussion pour amener les personnes participantes à établir des liens entre les différentes situations de jeu vécues et les stratégies utilisées pour soutenir les apprentissages afin de participer à une réflexion partagée autour du soutien aux apprentissages en contexte de jeu libre. Par conséquent, les membres du groupe de discussion ont été invités à converser sur leurs pratiques et

les stratégies pour soutenir les apprentissages qu'ils utilisent pendant une situation de jeu. Bref, ce dispositif de collecte et de production de données a été sélectionné, car c'est un processus qui permet l'échange de pratiques signifiantes pour les personnes qui participent à la recherche (Davila et Domínguez, 2010).

3.4 La considération éthique

La demande de certification éthique a été déposée au Comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Chicoutimi au courant du mois d'octobre 2024. La certification éthique était nécessaire en prévision de la collecte de données dans les milieux éducatifs de la petite enfance, puisque la recherche se déroulait auprès d'êtres humains. La demande de certification éthique comporte les formulaires d'informations et de consentements (voir annexe V et VI), les outils de recrutements (voir annexes VII et VIII) et les outils de collectes de données (voir annexes I, II, III, IV). La certification éthique a été approuvée en date du 17 décembre 2025. Les personnes participantes étaient libres de signer les formulaires d'informations et de consentements, et de se désister en tout temps de la recherche.

3.5 Le déroulement de la recherche

La collecte de données a commencé par un entretien semi-dirigé, avec chacune des personnes qui participent au projet pour connaître leur contexte de groupe, ceux-ci se sont déroulés de la fin mars à la mi-avril. Une fois le premier entretien réalisé, deux observations de la qualité des interactions (CLASS Préscolaire) avec captation vidéo ont été réalisées dans chacun des milieux pendant les jeux libres. Un entretien d'explicitation a eu lieu, dans la même journée ou quelques jours plus tard, pour faire un retour sur les actions posées lors des moments de jeux libres. Le tableau 5 présente le calendrier de la collecte de données.

TABLEAU 5 : Le calendrier de la collecte de données

	Personne éducatrice 1	Personne éducatrice 2	Personne enseignante
Objectifs 1 et 2			
Observations	1) 25 mars 2025 2) 20 mai 2025	1) 1 avril 2025 2) 22 mai 2025	1) 8 avril 2025 2) 23 mai 2025
Entretien d'explicitation	1) 25 mars 2025 2) 20 mai 2025	1) 6 mai 2025 2) 22 mai 2025	1) 8 avril 2025 2) 23 mai 2025
Objectif 3			
Groupe de discussion	14 mai 2025 : ANNULÉ 11 juin 2025 à 12h45		

Les observations et les entretiens d'explicitation se sont déroulés de la fin du mois de mars à la fin du mois de mai. Finalement, le groupe de discussion a eu lieu à la mi-juin. Il devait avoir lieu entre les deux observations, cependant une situation hors du contrôle de l'étudiante-chercheuse a mené au report de la rencontre réflexive de groupe. Pour cette raison, des ajustements ont été nécessaires sur les objectifs de la recherche pour refléter la nature des données obtenues.

3.6 L'analyse des données

L'analyse des données recueillies à l'aide des outils de collectes de données s'est articulée autour des trois objectifs de recherche, dans le but de répondre à la question de recherche qui découle de la problématique. Ainsi, deux processus d'analyse des données ont été utilisés dans le cadre de cette recherche.

3.6.1 Le processus d'analyse des données provenant des grilles d'observation pour répondre à l'objectif 1 de la recherche

Dans le but de répondre à l'objectif 1 de la recherche qui était de décrire le portrait de la qualité des interactions pour soutenir les apprentissages dans des groupes de 4 ans en SGÉE et en classes de maternelle 4 ans, l'outil CLASS Préscolaire (Pianta et al., 2008) a été utilisé. À la suite de chacune des observations, les scores furent calculés en suivant la procédure de calcul des moyennes indiquées dans le manuel d'utilisation de l'outil CLASS Préscolaire (Pianta et al., 2008). Ces scores correspondent au niveau de la qualité des interactions. Les scores des trois domaines ont été conservés pour établir le portrait de la qualité des interactions dans chacun des milieux des personnes participantes. Les scores correspondant à la qualité des dimensions du domaine du Soutien à l'apprentissage ont aussi été conservés, car c'était la qualité des interactions qui

soutiennent les apprentissages, précisément, qui était visée par l'objectif 1. Ces scores sont présentés sous forme de tableau dans la section des résultats.

3.6.2 Le processus d'analyse des données provenant des entretiens d'explicitation et des captations vidéo pour répondre à l'objectif 2

L'analyse descriptive fut utilisée pour analyser les données provenant des entretiens d'explicitation, du groupe de discussion et des captations vidéo dans le but de répondre au deuxième objectif de la recherche (Tisdell et al., 2025). Rappelons d'abord que le deuxième objectif 2 est de décrire les stratégies favorisant des pratiques interactionnelles de haute qualité qui soutiendront les apprentissages et le développement des enfants lors des jeux libres en fonction des rôles adoptés par les personnes éducatrices/enseignantes.

L'analyse descriptive a été choisie puisque son but général est de comprendre et de décrire comment les personnes participantes font sens de leurs expériences, de leur pratique (Tisdell et al., 2025). De ce fait, elle permet de décrire l'interprétation et la signification que se font les personnes participantes des situations qu'elles ont vécues, de leur expérience (Tisdell et al., 2025). Ce type d'analyse descriptive a été réalisée à l'aide du codage descriptif (Saldaña, 2021). Ceci a permis de faire émerger les tendances en ce qui a trait aux pratiques interactionnelles de haute qualité qui soutiennent les apprentissages pendant les jeux libres. Le codage descriptif est réalisé avec l'aide du logiciel d'analyse qualitative NVivo (version 14), qui permet d'importer, d'organiser, d'explorer et de connecter les données afin de relever des informations significatives (p. ex., les relations, les tendances et les points de convergence) à partir de données qualitatives (Lumivero, 2025). Le processus d'analyse descriptive réalisé se décline en plusieurs étapes qui sont décrites dans les prochains paragraphes.

Dans un premier temps, les entretiens semi-dirigés et d'explicitations, ainsi que les groupes de discussion ont été transcrits pour permettre une meilleure accessibilité et manipulation des données à partir du logiciel NVivo. Pour réaliser la transcription, les documents audio ont été écoutés attentivement, puis retranscrits. Une fois les transcriptions des documents audio complétées,

toutes les données collectées (10 transcriptions d'entretiens et 29 captations vidéo) ont été importées dans le logiciel d'analyse des données qualitatives NVivo. Le codage descriptif a permis la réduction des données sous forme de codes et de sous-codes qui permettent par la suite de constater les occurrences et de les interpréter.

Dans un deuxième temps, les captations vidéo des observations ont été divisées selon deux grandes catégories « jeu » ou « non-jeu ». Pour qu'une activité soit retenue dans la catégorie « Jeu », elle devait répondre aux cinq caractéristiques du jeu (le second degré, la décision, la règle, la frivolité et l'incertitude), mais surtout que l'enfant ait choisi son jeu et les règles de celui-ci. Cette division permet de déterminer quelles séquences des captations vidéo se rapportent aux barèmes imposés par les objectifs de la recherche. Puisque, nous nous intéressons aux stratégies et aux rôles adoptés pendant les jeux libres, ceci implique que les séquences qui nous intéressent sont celles où les enfants jouent librement sans contraintes. Ce sont alors les éléments en lien avec le jeu qui sont par la suite retenus pour l'analyse.

Dans un troisième temps, les séquences de jeu sont décortiquées selon les trois catégories suivantes : les formes de jeux, les rôles adoptés par l'adulte et la qualité des interactions. Elles proviennent du cadre de la recherche. Toutes ces catégories sont sous-divisées en sous-catégories ou en sous-codes, selon les cas (Saldaña, 2021). Les formes de jeux sont sous-divisées en 6 codes, les six formes de jeux retenus dans le cadre théorique (jeu exploratoire, jeu symbolique, jeu de construction, jeu de règles, jeu actif, jeu de création d'œuvres d'arts plastiques), et les rôles adoptés par l'adulte sont sous-divisés en 8 codes, les rôles fournis dans le modèle de l'intervention éducative de Allard et ses collaborateurs (2024) (non-engagée, observatrice, metteuse en scène, accompagnatrice, cojoueuse, leadeuse du jeu, directrice et redirectrice du jeu). En ce qui concerne la sous-division de la catégorie « la qualité des interactions », celle-ci est sous-divisée en ces trois domaines : soutien émotionnel, organisation du groupe et soutien à l'apprentissage. Étant donné que ce sont les stratégies qui soutiennent les apprentissages, et, de ce fait, qui se rapportent au domaine du soutien à l'apprentissage de la qualité des interactions, celui-ci a été sous-divisé à nouveau en

trois autres sous-codes, soit « développement des concepts », « qualité de la rétroaction » et « modelage langagier ». Ces sous-codes correspondent aux dimensions de ce domaine de la qualité des interactions (Pianta et al., 2008). Le tableau 6 présente une synthèse des catégories, des sous-catégories et des codes utilisés pour l'analyse des séquences de jeu.

TABLEAU 6 : La synthèse des catégories, sous-catégories et codes pour l'analyse des séquences de jeu

Catégories	Sous-catégories	Sous-codes
Formes de jeu	Jeu exploratoire	-
	Jeu symbolique	-
	Jeu de construction	-
	Jeu de règles	-
	Jeu actif	-
	Jeu de création d'œuvres plastiques	-
Rôles adoptés par l'adulte	Non engagée	-
	Observatrice	-
	Metteuse en scène	-
	Accompagnatrice	-
	Cojoueuse	-
	Leadeuse du jeu	-
	Directrice du jeu	-
	Redirectrice du jeu	-
Qualité des interactions	Soutien émotionnel	-
	Organisation de la classe	-
	Soutien à l'apprentissage	Développement des concepts

		Qualité de la rétroaction
		Modelage langagier

Dans un quatrième temps, une démarche d'analyse descriptive continue a permis de faire ressortir les stratégies qui soutiennent les apprentissages (les captations vidéo); les entretiens ont permis de l'explicitier. Pour ce qui est des stratégies observées dans les captations vidéo, ce sont les marqueurs comportementaux (p. ex., les paroles, les actions ou les gestes, les échanges entre les personnes participantes et les enfants) pouvant être associés aux indicateurs préétablis par l'outil CLASS Préscolaire ou pouvant se rapporter à celui-ci selon les descriptions fournies dans le manuel d'observation. Ces marqueurs comportementaux ont été formulés sous forme de verbes d'action, puis ils ont été codés sous des codes correspondants. Puis, en ce qui concerne les stratégies explicitées tout au long de la collecte de données, le discours des personnes participantes était codé en suivant le même processus que les captations vidéo, mais cette fois-ci en se fiant au sens du témoignage. Pour générer des codes correspondant adéquatement aux stratégies mentionnées par les personnes participantes, il fallait parfois faire appel aux informations captées lors de l'entretien, par exemple, la question posée.

Une fois toutes les données réduites sous format de code et de sous-codes, les liens entre ceux-ci ont été explorés. Le logiciel NVivo permet de réaliser des croisements matriciels. Ceux-ci permettent d'observer et de documenter les croisements possibles entre les différents codes, en d'autres mots de visualiser les liens et les regroupements possibles entre les codes (Saldaña, 2021). Deux croisements ont été réalisés : 1) entre les stratégies et les rôles adoptés; 2) entre les rôles adoptés et les formes de jeux.

Pour terminer, une triangulation des données obtenues par les différents outils est réalisée. L'exploration des liens entre les différents codes et les repères théoriques permet l'objectivation du sens produit pendant la recherche (Savoie-Zajc, 2018). Cette triangulation permet ainsi de faire une analyse descriptive, puis interprétative des données pour en construire le sens.

3.6.2 Le processus d'analyse des données provenant du groupe de discussion pour répondre à l'objectif 3

Une analyse descriptive a aussi été réalisée pour l'analyse des données provenant du groupe de discussion. Le groupe de discussion permettait de répondre à l'objectif 3 de la recherche qui était d'identifier les stratégies interactionnelles qui émergent d'échanges entre personnes éducatrices et enseignantes à la suite du partage des résultats de leur portrait de la qualité des interactions et de leurs stratégies pour soutenir les apprentissages lors des jeux libres. Cette analyse a aussi été soutenue par le codage descriptif (Saldaña, 2021), mais cette fois des propos tenus dans le discours des participantes (p. ex., lors de l'entretien d'explicitation, la participante nomme observer le jeu des enfants, cela sera codé dans la sous-catégorie « observatrice »). Les mêmes catégories, sous-catégories et sous-codes que pour l'objectif 2 ont été utilisés pour organiser les propos des personnes participantes.

RÉSULTATS CHAPITRE 4

Ce chapitre présente les résultats de cette recherche. Pour en faciliter la présentation, les résultats seront exposés selon les trois objectifs spécifiques auxquels ils se rattachent. D'abord, une description du portrait de la qualité des interactions dans les milieux observés sera présentée. Puis, les stratégies interactionnelles de haute qualité qui favorisent les apprentissages en fonction des rôles adoptés par les personnes éducatrices/enseignantes seront décrites. Enfin, ce chapitre présentera les stratégies partagées par les participantes lors du groupe de discussion.

4.1 Le portrait de la qualité des interactions dans les milieux observés

L'objectif 1 du projet de recherche était de décrire le portrait de la qualité des interactions pour soutenir les apprentissages dans des groupes de 4 ans, dont deux SGÉE et une classe de maternelle 4 ans. Ceci a été fait grâce à deux observations à l'aide de l'outil CLASS Préscolaire dans chacun des trois milieux. Le tableau 7 présente les conditions de passation du CLASS pour chacun des milieux observés.

TABLEAU 7 : Les conditions de passation du CLASS

		Personne éducatrice 1	Personne éducatrice 2	Personne enseignante
Nombre d'adultes observés		1	1	1
Nombre d'enfants présents	Obs. 1	9	7	8
	Obs. 2	8	9	7
Moment de la journée		Avant-midi	Avant-midi	Après-midi
Lieux où se déroule l'observation		Local (à l'intérieur)	Local (à l'intérieur) Cour (à l'extérieur)	Classe (à l'intérieur)

À la suite de ces observations, les moyennes des scores pour l'ensemble des trois groupes ont été calculées afin de déterminer la qualité des interactions pour chacun des domaines. Le tableau 8 présente tous les scores obtenus pour chacun des domaines de la qualité des interactions.

TABLEAU 8 : Les scores obtenus pour chacun des domaines de la qualité des interactions par participante

	Personne éducatrice 1	Personne éducatrice 2	Personne enseignante	Moyenne
Soutien émotionnel	6,41	6,16	5,47	6,01
Organisation du groupe	5,88	5,54	5,42	5,61
Soutien à l'apprentissage	3,67	2,92	2,38	2,99

Légende des scores : Niveau faible (1, 2); Niveau moyen (3, 4, 5); Niveau élevé (6,7)

Par conséquent, la qualité du soutien émotionnel a été jugée comme étant de qualité élevée, soit de 6,01, et la qualité de l'organisation du groupe a été jugée comme étant de qualité moyenne-élevée, soit de 5,61. En ce qui concerne le soutien à l'apprentissage, la qualité jugée était faible, soit de 2,99.

Il est aussi possible de juger de la qualité des interactions pour le domaine du soutien à l'apprentissage selon chacune de ses dimensions. Ces scores sont obtenus en effectuant la moyenne des résultats pour chacun des domaines ou des composantes des deux observations par milieu. La dimension Développement des concepts (DC) a été jugée comme étant de qualité faible avec un score de 2,45, les dimensions Qualité de la rétroaction (QR) et Modelage langagier (ML) ont été jugées comme étant de qualité moyenne-faible avec des scores respectifs de 3,04 et 3,45. Le tableau 9 illustre tous les scores obtenus pour chacune des dimensions du domaine du soutien à l'apprentissage.

TABLEAU 9 : Les scores obtenus pour chacune des dimensions du domaine du soutien à l'apprentissage

	Personne éducatrice 1		Personne éducatrice 2		Personne enseignante		Moyenne
	Obs.1	Obs.2	Obs.1	Obs.2	Obs.1	Obs.2	
Développement des concepts (DC)	3,5	2,75	2,5	2,5	1,75	1,75	2,45
Qualité de la rétroaction (QR)	4	3,5	3	2,5	3,25	2	3,04
Modelage langagier (ML)	3,75	4,5	3,25	3,75	3,5	2	3,45

4.2 Des stratégies favorisant des pratiques interactionnelles de haute qualité pour soutenir les apprentissages et le développement des enfants

Le deuxième objectif de cette recherche était de décrire les stratégies favorisant des pratiques interactionnelles de haute qualité qui soutiennent les apprentissages et le développement des enfants lors des jeux libres en fonction des rôles adoptés par les personnes éducatrices/enseignantes. Pour répondre à cet objectif, deux outils ont été utilisés, les captations vidéo des observations et des entretiens d'explicitation. Les résultats peuvent être présentés en deux parties, soit les stratégies utilisées par les participantes pour soutenir les apprentissages pendant les moments de jeux libres, et les rôles adoptés lors de ces moments de jeux libres.

4.2.1 Les stratégies qui soutiennent les apprentissages

L'analyse des captations vidéo révèle un total de 25 stratégies différentes. Ces stratégies sont survenues un total de 355 fois, toutes observations et tous milieux confondus. Les stratégies sont issues de l'analyse des marqueurs comportementaux observés dans les captations vidéo pouvant être associées aux indicateurs des trois dimensions du Soutien à l'apprentissage selon l'outil CLASS Préscolaire. Elles ont été formulées sous forme de verbes d'action afin de refléter les actions, les comportements et les paroles des participantes. Ceci a permis de répertorier les stratégies en fonction de la dimension du domaine Soutien à l'apprentissage à laquelle elle se rattache. Le tableau 10 présente les stratégies observées et leur occurrence pendant les observations.

TABLEAU 10 : Les stratégies et leurs occurrences dans les captations vidéo

Dimension	Indicateurs	Stratégies	Occurrence des stratégies observées	Nombre total des occurrences selon les dimensions
Développement de concepts	Analyse et raisonnement	Donner-poser des questions-pistes de réflexion	10	77
		Impliquer les enfants	9	
		Partir des intérêts des enfants du groupe	2	
		Amener l'enfant à faire des prédictions	1	
		Soutenir la résolution de problème	19	
	Création	Créer de l'intérêt avec de la nouveauté	3	
		Donner accès à du matériel créatif en permanence	3	
		Fournir du matériel créatif selon les besoins	3	
	Intégration	Faire des liens avec les connaissances antérieures des enfants	10	
Qualité de la rétroaction	Étayage	Donner des indices	9	172
		Faire de la modélisation	12	
		Offrir un accompagnement spécifique	15	
		Suggérer des idées (forme d'accompagnement)	11	
	Rétroaction en boucle	Échanges de type aller-retour avec les enfants	25	
	Susciter le processus de réflexion	Questionner les actions-pensées-jeux des enfants	30	
	Fournir de l'informations	Clarifier ses propos	22	
		Faire du pouce sur ce que les enfants donnent	16	
		Suggérer des idées (forme d'ajout ou de rétroaction spécifique)	9	
	Encouragements et affirmations	Reconnaître et renforcer les comportements et les actions des enfants positivement	23	
Modelage langagier	Conversations fréquentes	Dialoguer avec les enfants	17	106
	Questions ouvertes	Poser des questions ouvertes	34	
	Répétition et/ou extension	Reformuler ou répéter les propos des enfants	24	
	Autoverbalisation ou verbalisation parallèle	Décrire à voix hautes ses actions ou celles des enfants	16	
	Niveau de langage avancé	Utiliser des mots de vocabulaire plus avancés	15	

Ce tableau permet de constater deux éléments. D'une part, il est possible de constater que ce sont les stratégies appartenant à la dimension Qualité de la rétroaction (QR) qui sont mobilisées le plus avec 172 occurrences, suivies par les stratégies appartenant à la dimension Modelage langagier (ML) avec 106 occurrences, et ce sont les stratégies appartenant à la dimension Développement de concepts (DC) qui sont le moins utilisées avec 77 occurrences. D'autre part, il est possible de constater que les deux stratégies les plus utilisées par les participantes impliquent de questionner

les enfants, mais ce, avec des intentions différentes. La stratégie la plus utilisée (34 fois) est *Poser des questions ouvertes*, stratégie se rapportant à la dimension ML. La participante incite l'enfant à s'exprimer grâce à des questions qui impliquent des réponses de plus d'un mot dans le but de développer ses habiletés langagières. La deuxième stratégie ayant le plus d'occurrences (30 fois) est *Questionner les actions-pensées-jeux des enfants*. Elle se rapporte à la dimension QR. Cette stratégie, quant à elle, est utilisée pour susciter le processus de réflexion de l'enfant dans le but d'élargir leur compréhension et leurs apprentissages. De plus, quatre autres stratégies se démarquent : 1) *Échanges de type aller-retour avec les enfants* (25 fois); 2) *Reformuler et répéter les propos des enfants* (24 fois); 3) *Reconnaître et renforcer les comportements et les actions des enfants positivement* (23 fois); 4) *Clarifier ses propos* (en fournissant de l'information supplémentaire aux enfants).

Les entretiens d'explicitation avec les participantes à la suite des observations ont permis de confirmer les stratégies observées qu'elles ont utilisées pour soutenir les apprentissages des enfants pendant les moments de jeux libres, et d'en faire émerger l'explicitation.

4.2.1.1 Les stratégies interactionnelles liées à la dimension Développement de concepts

Pour soutenir le Développement de concepts, plusieurs des stratégies observées ont été explicitées par les participantes. D'abord, pour développer la capacité d'analyse et de raisonnement de l'enfant, 5 stratégies ont été observées, mais les participantes en mentionnaient une en particulier. Elles mettaient de l'importance sur la stratégie *Soutenir la résolution de problèmes*, qui a été observée 19 fois. Elle est décrite par les participantes comme servant à amener l'enfant à trouver une solution par lui-même, par exemple en le questionnant. La personne éducatrice 2 l'explique à l'aide d'un exemple d'accompagnement lors de la résolution d'un conflit.

« Je pense que j'essaie de laisser quand même des petites ouvertures dans la résolution de conflit, qu'est-ce qu'on pourrait faire, qu'est-ce que tu penses qu'on pourrait faire. J'essaie de toujours laisser ça ouvert pour qu'ils puissent eux autres même trouver les choses. » (Personne éducatrice 2)

Ensuite, les participantes explicitent deux stratégies qui permettent d'offrir à l'enfant des occasions de créer ou de produire une réalisation. Elles mentionnent toutes *Donner accès à du matériel créatif ou de jeu en permanence* lors des moments de jeux libres, ainsi que l'importance de *Fournir du matériel selon les besoins* qui émergent et/ou aux intérêts des enfants. Ces stratégies ont chacune été observées 3 fois. La personne éducatrice 2 explique bien ces stratégies à l'aide d'exemples.

« Je fournis du matériel, ils ont quand même tout le temps accès à des choses [...] ils ont accès à un gros rouleau, puis ils peuvent aller le chercher, ils ont tout le temps de la colle, des ciseaux. [...] Et s'ils ont besoin de quelque chose, ils peuvent toujours venir me le demander, tu sais, je leur donne le matériel, puis il n'y a aucun problème. » (Personne éducatrice 2)

Puis, les participantes ont explicité deux stratégies qui permettent à l'enfant de donner un sens aux nouveaux concepts. La première stratégie est de *Faire des liens avec la vie réelle des enfants*, observée 17 fois. La personne éducatrice 1 donne un exemple.

« James [prénom fictif] me jase qu'il écoute Masterchef. Je vais aller chercher des petits questionnements sur sa vie, tu sais, comme s'il cuisine, qu'est-ce qu'il fait, qu'est-ce qu'il aime. Ça se rapporte souvent à leur connaissance de la chose. Je m'intéresse à la fois à leur vie, à ce qu'ils aiment faire, je participe à leur jeu. » (Personne éducatrice 1)

La deuxième, quant à elle, est *Faire des liens avec les connaissances antérieures*. Elle a été observée 10 fois.

« Je fais du pouce sur ce qu'il me donne. Je vais en profiter pour aller rajouter ou pour aller revenir à ce qu'on a appris aussi. » (Personne enseignante)

« J'écris les chiffres sur la marelle, comme ça, ça bonifie un peu. On jouait, mais en même temps, on pouvait identifier les chiffres. Quand la roche arrivait sur le 6, je demandais quel était le chiffre. Les enfants cherchaient, puis s'il n'y avait pas la réponse, je leur donnais, mais comme ça, ils étaient capables de faire des liens avec ce qu'on était en train d'apprendre, puis en jouant en même temps. » (Personne éducatrice 2)

Les participantes, dans leur discours, relient toutefois ces stratégies à d'autres comme le montrent les trois exemples précédents. La personne éducatrice 1 fait des liens avec la vie réelle de l'enfant en utilisant le dialogue. De ce fait, elle fait des liens entre le jeu de l'enfant et ses intérêts, tout en lui offrant l'occasion de s'exprimer et de développer son langage. Alors que pour la personne enseignante, faire des liens avec la vie réelle des enfants ou leurs connaissances antérieures sont des stratégies utilisées davantage pour faire des liens ou des ajouts, avec ce qu'ils ont appris en

classe. La personne éducatrice 2, quant à elle, relie cette stratégie à l'étayage et au questionnement. Elle mentionne questionner les enfants sur les chiffres et utiliser les connaissances antérieures des enfants à titre d'indice pour soutenir les apprentissages. Bref, il est possible de constater que la stratégie *Faire des liens avec la vie réelle de l'enfant* et la stratégie *Faire des liens avec les connaissances antérieures* sont souvent jointes à d'autres stratégies pour soutenir les apprentissages.

Les stratégies *Créer de l'intérêt avec la nouveauté* et *Partir des intérêts des enfants du groupe* sont mentionnées dans le discours des participantes comme étant essentielles pour soutenir la persévérance et l'engagement de l'enfant dans son jeu, malgré qu'elles aient été très peu observées (3 et 2 fois, respectivement). Lors des observations, la combinaison de ces deux stratégies a été observée dans le groupe de la personne éducatrice 1. Pour faire une mise en contexte, les enfants démontraient un très grand intérêt pour le bac sensoriel pendant les jeux libres, ce qui a pour conséquence que la personne éducatrice 1 devait assurer une gestion du temps afin que tous les enfants puissent y jouer. En attendant leur tour, les enfants flânaient dans le local. Afin de les engager dans une tâche, elle a alors décidé de sortir du matériel pour que les enfants créent leur propre bac sensoriel. Les enfants qui le désiraient se sont mobilisés autour de cette nouvelle tâche ludique. On constate, de cette situation, que la personne éducatrice 1 a offert du nouveau matériel qui a suscité un engagement de la part des enfants, ce matériel était aussi en lien avec leurs intérêts du moment (le bac sensoriel). La participante mentionne l'intention qu'elle avait en employant cette stratégie.

« C'était vraiment, parce qu'il y avait un intérêt ce matin. Je fais une rotation de mes jouets assez souvent parce que je trouve que la nouveauté amène un intérêt. [...] Je les ai laissés jouer avec aussi. Toucher, puis manipuler. [...] Il fallait aussi garder un climat acceptable, pour tous. Il y avait toutes les mains dedans, puis ils voulaient tous faire quelque chose. » (Personne éducatrice 1)

4.2.1.2 Les stratégies interactionnelles liées à la dimension Qualité de la rétroaction

En ce qui a trait à la dimension Qualité de la rétroaction, les participantes mettent en œuvre 3 des 10 stratégies qui s'y rapportent. Premièrement, les participantes s'entendent toutes sur la

stratégie *Questionner les actions-pensées-jeux des enfants* pour susciter leur processus de réflexion pour offrir de nouvelles possibilités d'apprentissage. La personne éducatrice 1 mentionne d'

« Essayer d'amener l'enfant à se questionner, par moment. De s'interroger sur ses actions ou sur comment faire quelque chose. Comment y arriver après ça. » (Personne éducatrice 1)

La personne éducatrice 2 partage un discours similaire qui permet d'enrichir les propos de la personne éducatrice 1 avec une situation plus concrète.

« Exemple, un enfant [...] qui va me faire une boule, puis que [pour] lui, c'est fini. Je vais essayer de lui poser des questions. Qu'est-ce que tu pourrais rajouter à ton travail ? Qu'est-ce que tu aurais besoin ? Qu'est-ce que tu veux faire ? » (Personne éducatrice 1)

Le questionnement des actions, des pensées et/ou des jeux des enfants est l'une des stratégies ayant le nombre d'occurrences le plus élevé lors des observations (30 fois), démontrant ainsi que les participantes l'utilisent régulièrement dans leur pratique de façon intentionnelle. Deuxièmement, la stratégie *Faire du pouce sur ce que les enfants donnent* (pour ajouter de l'information) est utilisée par les participantes pour soutenir les apprentissages pendant le jeu. La personne éducatrice 2 partage l'exemple suivant :

« On va faire du pouce. Je sais que les garçons, ils trippent sur le sport. On fait du pouce avec des sports, on va parler des équipes. Je leur ramène des pistes sur des petites choses, puis ils apprennent des choses par rapport à ce qui les intéresse. Je leur pose des questions sur ce qui les intéresse, puis j'essaye de leur en faire connaître un peu plus. » (Personne éducatrice 2)

On comprend de cette citation que la participante fait référence à cette stratégie lorsqu'elle parle de saisir les opportunités d'intervention pour enrichir les connaissances des enfants sur un sujet donné. Cette stratégie a été observée 16 fois. Troisièmement, la stratégie *Reconnaître et renforcer les comportements et les actions des enfants positivement* a été mentionnée par une participante lors des entretiens. La personne éducatrice 1 nomme qu'elle

« essaie beaucoup d'aller dans le positif, quand ils jouent très bien, de le souligner. [Par exemple] Hey ! Vous jouez bien, les garçons, tout se passe à merveille, vous faites des belles constructions. » (Personne éducatrice 1)

Selon l'outil CLASS Préscolaire, pour que cette stratégie soit retenue dans la qualité des interactions dans le domaine du soutien à l'apprentissage, l'adulte doit souligner verbalement et explicitement les efforts, les comportements adéquats, les tentatives des enfants pour soutenir la persévérance. La

personne éducatrice 1 souligne aux enfants qu'ils jouent bien et qu'ils font de belles constructions, les incitant ainsi à continuer sur cette voie.

4.2.1.3 Les stratégies interactionnelles liées à la dimension Modelage langagier

En ce qui concerne la dimension Modelage langagier, les participantes élaborent sur plusieurs stratégies qu'elles utilisent quotidiennement pour stimuler le langage des enfants. Deux stratégies mentionnées et explicitées par les participantes sont *Poser des questions ouvertes* et *Reformuler ou répéter les propos des enfants*, avec une mention de le faire naturellement dans la conversation. La personne éducatrice 1 mentionne que

« C'est vraiment de reformuler qu'est-ce que l'enfant dit pour voir à la fois si j'ai bien compris, pour modéliser le langage aussi. Puis, après ça, d'échanger avec l'enfant, de lui poser des questions, ce qui l'amène à réfléchir, ce qui l'amène à parler [...] d'être disponible pour eux, pour jouer. Ça amène des contacts, ça amène des discussions. » (Personne éducatrice 1)

Une autre participante nomme l'utilisation de la reformulation de ses propres propos pour confirmer la compréhension et l'engagement de l'enfant.

« J'ai reformulé dans d'autres mots, si je m'apercevais qu'elle comprenait moins ce que je disais j'essayais de prendre une autre façon de le dire. » (Personne enseignante)

La stratégie *Poser des questions ouvertes* est l'une des trois stratégies les plus courantes lors des observations, démontrant que les participantes l'utilisent dans leur pratique régulièrement pour faire dialoguer les enfants. En ce qui concerne la stratégie *Reformuler ou répéter les propos des enfants*, celle-ci a aussi été observée dans leur pratique pour un total de 24 fois lors des observations. Une autre stratégie est soulignée dans le discours de la troisième participante pour stimuler le langage. La personne éducatrice 2 mentionne utiliser des mots de vocabulaire plus complexes pour permettre d'enrichir le vocabulaire des enfants.

« [Par exemple] quand ils se mettent à rouler partout et font des pirouettes, je dis qu'ils font des cabrioles. Ils sont comme : c'est quoi une cabriolette ? Je vais leur expliquer. Ils vont trouver ça drôle, mais ils vont apprendre de nouveaux mots. Puis après ça, ils ne vont pas arrêter de dire cabriolette tout le temps. » (Personne éducatrice 2)

Cette stratégie, quant à elle, a été observée un total de 15 fois. Cependant, pour qu'elle soit retenue dans l'observation avec le CLASS Préscolaire, les participantes doivent faire un effort manifeste pour que les enfants comprennent ces nouveaux éléments langagiers, c'est-à-dire que ces nouveaux

mots doivent être greffés à des mots familiers, être remis dans leur contexte ou leur être expliqués. De ce fait, davantage de mots de vocabulaire plus complexes étaient utilisés dans les paroles des participantes, mais ils n'étaient pas toujours expliqués ou remis dans leur contexte pour que les enfants viennent à les comprendre.

En somme, 25 stratégies différentes ont été répertoriées lors des observations, et plusieurs d'entre elles ont été décrites par les participantes comme étant des stratégies volontaires avec l'intention de soutenir les apprentissages des enfants pendant les moments de jeux libres. Pour la dimension Développement de concepts, les participantes utilisent des stratégies telles que *Soutenir la résolution de problèmes*, *Donner accès à du matériel créatif et de jeu en permanence* et *Fournir du matériel créatif selon les besoins* pour faire du développement de concepts. Par la suite, des stratégies telles que *Créer de l'intérêt avec la nouveauté* et *Partir des intérêts des enfants du groupe* sont mises en œuvre pour soutenir l'engagement et la persévérance des enfants vis-à-vis leur jeu. Pour la dimension Qualité de la rétroaction, les participantes emploient des stratégies telles que *Questionner les actions-pensées-jeux des enfants*, *Faire du pouce sur ce que les enfants donnent* (pour faire de l'ajout d'informations) et *Reconnaître et renforcer les comportements et les actions des enfants positivement*. Enfin, pour la dimension Modelage langagier, les participantes mettent de l'importance sur les stratégies *Poser des questions ouvertes*, *Reformuler ou répéter les propos des enfants* et *Utiliser des mots de vocabulaire plus avancés*.

4.2.2 Les rôles adoptés pour intervenir dans le jeu des enfants

Cette section tente d'articuler ces stratégies en fonction des rôles adoptés par les personnes éducatrices/enseignantes. Mentionnons d'abord que les rôles retenus dans le cadre théorique (non engagée, observatrice, metteuse en scène, accompagnatrice, cojoueuse, leadeuse du jeu, directrice et redirectrice du jeu³) (Allard et al., 2024) ont tous été adoptés pendant les périodes d'observations. Tous les rôles confondus sont apparus un total de 226 fois lors des observations. Le tableau 11 illustre le nombre d'apparitions de chaque rôle.

³ Pour les sections 4.2.2 et 4.3, les noms des rôles sont mentionnés au féminin, car les données rapportées portent sur des participantes.

TABLEAU 11 : L'occurrence de chaque rôle

Rôles	Occurrence
Non engagée	38
Observatrice	60
Metteuse en scène	21
Accompagnatrice	70
Cojoueuse	16
Leadeuse du jeu	7
Directrice du jeu	8
Redirectrice du jeu	6

Il est possible de constater que les rôles les plus adoptés par les participantes sont accompagnatrice (70 fois) et observatrice (60 fois). Alors que les rôles les moins adoptés pendant les moments de jeux libres par les participantes sont directrice du jeu (8 fois), leadeuse du jeu (7 fois) et redirectrice du jeu (6 fois). Grâce aux croisements matriciels effectués à l'aide du logiciel NVivo, il a été possible de déterminer la récurrence des stratégies mentionnées à la section 4.2.1 qui sont mises en œuvre par les participantes lors de l'adoption de chacun des rôles. Le tableau 12 présente l'occurrence des stratégies lors de l'adoption de chacun des rôles.

TABLEAU 12 : L'occurrence des stratégies en fonction du rôle adopté lors de leur mise en place

Dimension	Indicateurs	Stratégies	Non engagée	Observatrice	Metteuse en scène	Accompagnatrice	Cojoueuse	Leadeuse du jeu	Directrice du jeu	Redirectrice du jeu
Développement de concepts	Analyse et raisonnement	Donner-posé des questions-pistes de réflexion	0	1	0	6	0	1	0	1
		Impliquer les enfants	0	0	2	3	0	4	1	0
		Partir des intérêts des enfants du groupe	0	0	1	1	0	0	1	0
		Prédictions	0	0	0	0	0	1	0	0
		Soutenir la résolution de problème	0	0	1	19	0	1	0	0
	Création	Créer de l'intérêt avec de la nouveauté	0	0	2	1	0	1	1	0
		Donner accès à du matériel créatif en permanence	0	0	1	4	0	0	0	0
		Fournir du matériel créatif selon les besoins	0	0	5	1	0	0	1	0
	Intégration	Faire des liens avec les connaissances antérieures des enfants	0	0	2	5	0	2	2	0
	Liens avec la vie réelle	Faire des liens avec la vie réelle des enfants	0	0	3	10	2	1	0	1
Qualité de la rétroaction	Étayage	Donner des indices	0	0	1	4	2	2	3	0
		Faire de la modélisation	0	0	1	5	4	1	3	1
		Offrir un accompagnement spécifique	0	0	0	8	7	2	2	2
		Suggérer des idées (forme d'accompagnement)	0	0	2	9	1	1	1	0
	Rétroaction en boucle	Échanges de type aller-retour avec les enfants	0	0	3	16	2	0	1	1
	Susciter le processus de réflexion	Questionner les actions-pensées-jeux des enfants	0	0	3	20	6	2	0	1
		Clarifier ses propos	0	0	1	13	1	4	2	1
	Fournir de l'informations	Faire du pouce sur ce que les enfants donnent	0	0	2	10	3	0	0	1
		Suggérer des idées (forme d'ajout ou de rétroaction spécifique)	0	0	2	8	0	0	1	1
	Encouragements et affirmations	Reconnaître et renforcer les comportements et les actions des enfants positivement	0	0	4	16	2	2	0	1
Modelage langagier	Conversations fréquentes	Dialoguer avec les enfants	0	0	1	11	1	0	0	0
	Questions ouvertes	Poser des questions ouvertes	0	2	3	24	1	3	2	0
	Répétition et/ou extension	Reformuler ou répéter les propos des enfants	0	0	2	14	1	0	1	1
	Autoverbalisation ou verbalisation parallèle	Décrire à voix hautes ses actions ou celles des enfants	0	0	5	8	1	4	1	0
	Niveau de langage avancé	Utiliser des mots de vocabulaire plus avancés	0	0	1	6	4	2	0	0
Nombre total d'occurrences des stratégies en fonction du rôle			0	3	48	222	38	34	23	12

Ces croisements ont permis d'observer que le nombre total de stratégies utilisées dans le rôle d'accompagnatrice est de 222, ce qui est considérablement plus élevé que le nombre de stratégies utilisées dans le rôle de metteuse en scène qui le suit avec 48 occurrences de stratégies. À titre de rappel, le rôle d'accompagnatrice implique un mélange d'interventions spontanées et planifiées afin d'offrir un soutien spécifique au jeu ou à la situation survenue pendant le jeu, pour permettre à l'enfant de trouver par lui-même des solutions aux problèmes rencontrés (Allard et al., 2024; Jones et Reynolds, 2011). Les observations ont permis de cibler que ce rôle d'accompagnatrice est celui dans lequel les participantes mobilisent le plus de stratégies se rattachant au domaine Soutien à l'apprentissage. Les stratégies les plus sollicitées dans le rôle d'accompagnatrice sont celles se rattachant à la dimension QR avec un total de 109 occurrences sur 222, suivi par la dimension ML avec 63 occurrences en terminant avec la dimension DC avec 50 occurrences. Les stratégies qui reviennent le plus lorsque l'adulte est dans le rôle d'accompagnatrice sont *Poser des questions ouvertes* (ML) qui a été observée un total de 24 fois, suivie par le *Questionner les actions-pensées-jeux des enfants* (QR) qui a été observée un total de 20 fois. En troisième position, la stratégie qui a été observée, 19 fois, est celle de soutenir la résolution de problèmes (tous types de problèmes confondus : conflits, difficultés rencontrées et autres) qui, elle, se retrouve dans la dimension DC. Les rôles adoptés qui ne semblent pas faciliter la mise en œuvre de stratégies favorisant les pratiques interactionnelles de qualité qui soutiennent les apprentissages et le développement de l'enfant sont les rôles de non-engagée (occurrence : 0 fois) et observatrice (occurrence : 3 fois).

Les entretiens d'explicitation avec les participantes à la suite des observations ont permis de faire émerger les choix derrière les stratégies employées dans l'adoption de ces rôles. L'explicitation des stratégies utilisées en fonction des rôles sera présentée selon le nombre d'occurrences de stratégies lors de l'adoption de chaque rôle, soit le rôle d'accompagnatrice, le rôle de metteuse en scène, le rôle de cojoueuse, et le rôle de leadeuse du jeu. Pour finir, le rôle d'observatrice sera abordé dû à sa grande présence lors des observations.

D'abord, le rôle d'accompagnatrice est celui dans lequel les participantes utilisent le plus de stratégies qui soutiennent les apprentissages des enfants. En effet, c'est le rôle le plus adopté (70 fois), ainsi que celui dans lequel les 25 stratégies répertoriées ont été mobilisées le plus souvent (222 fois). En réponse aux questions, une des participantes mentionne adopter le rôle d'accompagnatrice selon les besoins qui surviennent dans le jeu des enfants.

« Je pouvais l'accompagner. J'étais là pour participer à son jeu. Il pouvait me donner le rôle qu'il voulait. Je pouvais l'aider au besoin. Je pouvais répondre à ses questions [...]. Puis, tu sais, par moments, beaucoup plus effacé. » (Personne éducatrice 1)

Cette citation démontre aussi la flexibilité de la participante pendant les jeux des enfants; elle est amenée à changer de rôle selon les besoins ou selon le jeu des enfants. De plus, nous pouvons comprendre qu'elle intervient à différents degrés dans le jeu des enfants. De manière plus spécifique, le rôle d'accompagnatrice est utilisé lorsque les participantes remarquent un essoufflement dans le jeu de l'enfant, ou lorsqu'elles remarquent un manque d'engagement ou d'intérêt. La personne éducatrice 2 mentionne qu'elle emploie la stratégie *Questionner les actions-pensées-jeux* des enfants lorsqu'elle accompagne l'enfant dans son jeu.

« Il [un enfant] abandonne assez vite, mais il est capable. Je l'encourageais et je lui posais des questions, et j'essayais de [l'aider à] trouver la solution en disant "Est-ce que tu peux faire telle chose ?". Je lui posais des questions en le motivant. » (Personne éducatrice 2)

Dans cette citation, il est aussi possible de dégager plusieurs autres stratégies. La participante mentionne *Reconnaître et renforcer les comportements et les actions des enfants positivement* et, *Poser des questions ouvertes* et *Suggérer des idées (forme d'accompagnement)*, toutes des stratégies qui ont été observées lorsque les participantes adoptent ce rôle.

Le second rôle ayant le plus d'occurrences lors de son adoption est le rôle de metteuse en scène. Lors de l'adoption de ce rôle, 48 occurrences des stratégies ont été observées. Les stratégies qui revenaient souvent lors des entretiens d'explicitation étaient *Fournir du matériel créatif selon les besoins* et *Donner accès à du matériel créatif en permanence* pour soutenir les jeux de création d'œuvres d'arts plastiques des enfants, comme nous l'avons vu dans la section 4.2.1. Par contre, une participante mentionne aussi *Partir des intérêts des enfants du groupe* pour leur fournir du

nouveau matériel de jeux dans le but de soutenir d'autres formes de jeu, par exemple le jeu symbolique.

« Ils [les enfants] ont comme un gros intérêt par rapport à la cuisine. Ils avaient commencé à se prendre des livres d'histoire pour faire des livres de recettes. Puis, j'ai trouvé des livres à la maison [de recettes] que j'ai apportés. Donc là, ils jouent à Masterchef Junior. Ils se déguisent, puis avec les livres de recettes que j'ai apportés, ils montent [...] des menus. Ils trouvent ce qu'ils vont faire pour leur petit menu dans les livres, [...] puis ils préparent leur petit buffet. » (Personne éducatrice 2)

La personne enseignante, quant à elle, mentionne diversifier le matériel selon les thématiques de sa classe pour créer de l'intérêt chez ses élèves avec de la nouveauté.

« J'ai changé les jeux. Le train, ça faisait longtemps que je ne l'avais pas sorti. Le dinosaure, c'est tout nouveau. La table sensorielle, ils ne l'ont pas eue le dernier mois. Ils n'ont même pas été dans la cuisine. D'habitude, ils vont dans la cuisine et ils sortent plein d'affaires, mais pas aujourd'hui, ils sont restés vraiment avec ce qu'il y avait de nouveau. » (Personne enseignante)

Le rôle de cojoueuse, quant à lui, a été adopté 16 fois lors des observations. Lorsqu'elles adoptaient ce rôle, les participantes ont mobilisé 15 stratégies en 38 occurrences. Ce sont des stratégies se rapportant à la dimension QR qui ont été observées. Par exemple, des stratégies d'étayage ont été répertoriées : *Offrir un accompagnement spécifique* (7 fois), *Faire de la modélisation* (4 fois), *Donner des indices* (2 fois) et *Suggérer des idées* (1 fois). Il est possible de constater ce type de stratégies lorsque la participante participait en tant que joueuse à un jeu de règles. Pour que cela soit codé sous le rôle de cojoueuse, l'enfant devait être celui qui est en contrôle du jeu. De plus, la stratégie *Questionner les actions-pensées-jeux des enfants* a aussi été observée lors de l'adoption de ce rôle par les participantes, soit 6 fois. En ce qui concerne les stratégies se rapportant à la dimension ML, toutes les stratégies répertoriées ont été observées 1 fois chaque, sauf la stratégie *Utiliser des mots de vocabulaire plus avancés* qui a été employée 4 fois dans ce rôle. Enfin, peu de stratégies se rapportant à la dimension DC ont été observées. La seule stratégie observée est *Faire des liens avec la vie réelle des enfants* (2 fois). Les participantes n'ont toutefois pas explicité les choix de la mise en œuvre de ces stratégies lorsqu'elles adoptent un rôle de cojoueuse dans le jeu des enfants. Un autre rôle que les participantes mentionnent peu dans les entretiens d'explicitation est celui de leadeuse du jeu. Ce rôle a été adopté 7 fois lors des observations. Dans ce rôle, 17 stratégies ont été observées au travers de 34 occurrences. Ce sont

aussi les stratégies se rapportant à la dimension QR qui sont le plus mobilisées dans ce rôle, comme des stratégies d'étayage.

Le rôle d'observatrice, quant à lui, était vu par les participantes comme un outil pour observer le développement global des enfants. Par exemple, la personne enseignante mentionne « [avoir] vu des choses qu' [elle] ne voit pas habituellement. Comme [...] deux élèves qui ont joué ensemble » et qui n'ont pas l'habitude de le faire. Elle adopte aussi le rôle d'observatrice dans le but d'observer les actions et les jeux des enfants sans les freiner ou les brimer.

« [Une enfant jouait à écrire dans un journal]. Je ne lui ai pas dit que ce n'était pas comme ça qu'on écrivait. Je l'ai laissée aller, parce que, pour l'instant, elle était ouverte. J'aurais pu lui dire de faire des lettres, mais je n'ai pas voulu freiner son intérêt. »
(Personne enseignante)

C'est le deuxième rôle le plus adopté par les participantes lors des observations. Nous constatons que peu de stratégies pour soutenir les apprentissages sont mobilisées dans ce rôle (3 occurrences). Ce dernier est toutefois vu comme essentiel par les participantes pour observer les enfants en train de jouer, et par le fait même, observer leur développement global et leurs apprentissages.

Enfin, les rôles de directrice et redirectrice de jeu sont peu mentionnés dans le discours des participantes. Ces rôles sont mentionnés dans des situations lors desquelles les participantes souhaitent changer la direction du jeu des enfants. À titre d'illustration, les enfants se sont construit des fusils avec les blocs. Pour rediriger le jeu, la personne éducatrice 1 leur suggère de nouvelles idées. Dans un autre exemple, la personne éducatrice 2 adopte le rôle de directrice du jeu lorsqu'elle observe un enfant qui papillonne entre le matériel sans s'y engager; elle lui suggère alors des idées de jeux.

Bref, ce sont les rôles d'accompagnatrice et d'observatrice qui sont le plus adoptés par les participantes lors des observations. La mise en relation entre les rôles adoptés et les stratégies observées qui soutiennent les apprentissages permettent de constater que le rôle d'accompagnatrice est celui impliquant la mobilisation du plus grand nombre de stratégies, alors que le rôle d'observatrice fait partie des rôles impliquant le plus petit nombre de stratégies mobilisées lors de son adoption.

4.3 Le partage de stratégies : le rôle de cojoueuse mis en évidence

Le troisième objectif de cette recherche visait à identifier les stratégies interactionnelles qui émergent d'échanges entre enseignantes et éducatrices à la suite du partage des résultats de leur portrait de la qualité des interactions et de leurs stratégies pour soutenir les apprentissages lors des jeux libres. Pour ce faire, un groupe de discussion entre les participantes et l'étudiante-chercheuse s'est tenu. Ce groupe de discussion, d'une durée de 1 h 30, a été planifié pour accommoder l'horaire des participantes. Il a débuté par une présentation de chacune des participantes et par un rappel des considérations éthiques (p. ex., confidentialité des propos entendus lors de la rencontre). Par la suite, un résumé de la qualité des interactions, de ces domaines et dimensions, ainsi que des résultats provisoires issus de l'analyse des observations et des entretiens d'explicitation ont été présentés aux personnes éducatrices et à la personne enseignante. Ceci visait à alimenter et à soutenir la discussion, le partage, autour des stratégies interactionnelles et des rôles mobilisés pendant les moments de jeux libres.

Plusieurs sujets ont été abordés lors de cette rencontre. Entre autres, une discussion a émergé sur la lecture partagée, une approche pédagogique que toutes les participantes utilisent dans leur pratique. Des liens ont été faits entre des stratégies mobilisées lors de la lecture partagée et leurs retombées lors des jeux libres. Toutefois, les éléments ressortis de ce sujet ne s'inscrivaient pas dans les objectifs de la recherche et n'ont pas été retenus, malgré leur pertinence pour la pratique.

Les participantes ont aussi été invitées à partager sur des situations de jeu vécues dans leur milieu, ainsi que les stratégies utilisées pour soutenir les apprentissages des enfants lors de celles-ci. Un élément majeur est ressorti : les participantes mobilisent plusieurs stratégies qui soutiennent les apprentissages lorsqu'elles adoptent le rôle de cojoueuse.

Le rôle de cojoueuse permet de mettre en œuvre une variété de stratégies soutenant les apprentissages en contexte de jeux libres. Deux des participantes ont partagé une situation de jeu récurrente similaire. Les enfants de leur groupe jouent symboliquement à la cuisine, plus précisément au restaurant de type *Fast Food* et la commande à l'auto. Les participantes ont nommé soutenir les

apprentissages des enfants en adoptant le rôle d'une cliente. La personne enseignante dit utiliser la stratégie *Questionner les actions-pensées-jeux des enfants*, soit l'une des stratégies les plus récurrentes lors des observations, mais aussi celle la plus utilisée dans le rôle de cojoueuse (6 fois).

« Je mange des hot-dog, j'en mange plus qu'un. Je questionne l'enfant, j'ai dit [par exemple] : qu'est-ce que tu as mis dans ton hot-dog ? Avec quoi tu l'as fait ? Il coûte combien ? Je pose des questions comme ça. » (Personne enseignante)

Ces questions suscitent le processus de réflexion de l'enfant, celui-ci est invité à réfléchir et à verbaliser ses actions en lien avec ses pensées et d'articuler ses actions avec son scénario de jeu. De plus, deux autres stratégies ressortent de cet exemple, *Faire des liens avec les connaissances antérieures des enfants* et *Faire des liens avec la vie réelle des enfants*. En effet, les questions de type « il coûte combien ? » permettent de faire de l'éveil aux mathématiques, puisque l'enfant est invité à faire des liens entre le concept d'argent et la valeur des nombres avec une situation de jeu qui est significative pour eux.

La personne éducatrice 2 a aussi vécu une situation de jeu symbolique similaire. Elle mentionne qu'à l'extérieur, ils utilisent les voiturettes disponibles dans la cour de la garderie pour jouer à la commande à l'auto. Elle adopte le rôle de cojoueuse pour soutenir le développement global des enfants, dans son exemple, elle mentionnait développer la mémoire des enfants.

« Je vais leur demander des commandes quand même dures [par exemple] un grand café, deux laits, demi-Splenda. Quand ils viennent me la porter [...], je regarde s'ils ont mémorisé ma commande. C'est juste travailler la mémoire. Je leur donne quand même de grosses commandes compliquées, je leur mets des spécificités. Quand ils arrivent et qu'ils ne donnent pas la bonne commande, [elle leur demande] : est-ce que c'est ça que j'avais commandé ? Ils réfléchissent. » (Personne éducatrice 2)

Avec cette intervention dans le jeu des enfants, elle suscite, elle aussi, le processus de réflexion des enfants en leur demandant de se rappeler les détails de sa commande. Pour ce faire, elle utilise la stratégie *Questionner les pensées-actions-jeux des enfants*.

Notons que les participantes nomment être flexibles dans les rôles qu'elles adoptent pendant les moments de jeux libres selon les besoins des enfants, comme le témoigne la personne enseignante.

« Ça dépend des jours. Ça va dépendre des fois. Des fois, je vais poser des questions, d'autres fois, je vais juste participer au jeu. Puis, des fois, je vais être observatrice. » (Personne enseignante)

Cette rencontre de partage et de réflexion a permis d'identifier les stratégies interactionnelles que les participantes mobilisent lorsqu'elles adoptent le rôle de cojoueuse, telles que *Questionner les actions-pensées-jeux des enfants*, *Faire des liens avec les connaissances antérieures des enfants* et *Faire des liens avec la vie réelle des enfants*.

4.4 La synthèse des résultats

Le premier objectif est de décrire le portrait de la qualité des interactions pour soutenir les apprentissages dans des groupes de 4 ans en SGÉE et en maternelle 4 ans. Les observations avec l'outil CLASS Préscolaire (Pianta et al., 2008) a permis de juger que la qualité des interactions pour les domaines soutien émotionnel est élevée, et que pour l'organisation du groupe, la qualité des interactions est moyenne-élevée. En ce qui concerne le soutien à l'apprentissage, la qualité des interactions est jugée comme faible.

Le deuxième objectif visait à décrire des stratégies favorisant des pratiques interactionnelles de haute qualité qui soutiendront les apprentissages et le développement des enfants en fonction des rôles adoptés par les personnes éducatrices et enseignantes lors des jeux libres. D'une part, les captations vidéo ont permis de répertorier 25 stratégies se rattachant aux différentes dimensions du domaine soutien à l'apprentissage. Les stratégies *Poser des questions ouvertes* et *Questionner les actions-pensées-jeux des enfants* sont les plus utilisées par les participantes. Les entretiens ont permis de cerner que ces stratégies étaient utilisées intentionnellement pour stimuler le langage et pour susciter le processus de réflexion de l'enfant. D'autre part, les captations vidéo ont permis de constater que les deux rôles les plus adoptés par les participantes pour intervenir auprès des enfants pendant le jeu sont les rôles d'accompagnatrice et d'observatrice. Dans le rôle d'accompagnatrice, les participantes ont mobilisé un grand nombre de stratégies, pour un total de 222 occurrences des 25 stratégies, alors que dans le rôle d'observatrice, elles ont mobilisé seulement 3 stratégies pour soutenir les apprentissages. Les entretiens ont permis de démontrer que les participantes font preuve

de flexibilité pendant le jeu des enfants, elles changent de rôles et adaptent leurs stratégies selon les besoins des enfants.

Le troisième objectif visait à identifier les stratégies interactionnelles qui émergent d'échanges entre enseignantes et éducatrices à la suite du partage des résultats de leur portrait de la qualité des interactions, et de leurs stratégies pour soutenir les apprentissages lors des jeux libres. Le groupe de discussion a permis d'identifier les stratégies mobilisées en adoptant le rôle de cojoueuse. Des situations de jeu similaire ont permis d'identifier trois stratégies qui sont utilisées par les participantes, soit *Questionner les actions-pensées-jeux des enfants*, *Faire des liens avec les connaissances antérieures des enfants* et *Faire des liens avec la vie réelle des enfants*. La discussion permettra d'interpréter ces résultats en lien avec la littérature.

DISCUSSION

CHAPITRE 5

Le précédent chapitre présentait les résultats obtenus lors de la collecte de données. Ce chapitre vise à interpréter ces résultats et à les mettre en relation avec le cadre théorique et les auteurs de travaux similaires. La discussion se divisera en quatre parties. D'abord les niveaux de qualité des interactions pour soutenir l'apprentissage seront discutés. Ensuite, le concept d'étayage sera présenté comme une stratégie interactionnelle à envisager pour rehausser la qualité des interactions qui soutiennent les apprentissages. Puis, les rôles d'accompagnateur·trice, d'observateur·trice et de cojoueur·euse seront discutés. Finalement, les forces et les limites de notre recherche seront présentées.

5.1 Des niveaux de qualité des interactions qui soutiennent les apprentissages peu élevés

Trois objectifs ont été ciblés pour nous permettre de répondre à la question de recherche : Quelles stratégies interactionnelles et rôles les personnes éducatrices et les personnes enseignantes œuvrant auprès d'enfants de 4 ans utilisent-elles pour soutenir les apprentissages pendant les moments de jeu libre ? Le premier objectif était d'établir un portrait de la qualité des interactions pour soutenir les apprentissages dans des groupes de 4 ans en SGÉE et en maternelle 4 ans. Grâce à l'utilisation de l'outil CLASS Préscolaire, des observations ont permis de juger du niveau de la qualité des interactions dans les milieux participants au projet de recherche.

Les résultats de notre recherche s'inscrivent dans la tendance observée au Québec. En effet, la moyenne des trois groupes permet de constater une qualité élevée des interactions pour le domaine du soutien émotionnel et une qualité moyenne-élevée pour le domaine de l'organisation du groupe. Ces constats coïncident avec ceux de recherches québécoises antérieures (Cantin et al., 2017; Duval et al., 2016; Roy-Vallières, 2023).

En ce qui concerne le domaine du soutien à l'apprentissage, qui renvoie aux pratiques interactionnelles employées par l'adulte pour stimuler le développement cognitif et langagier de l'enfant (Pianta et al., 2008), les résultats obtenus correspondent aussi aux tendances observées au Québec. Plus précisément, ce domaine est souvent observé comme étant de qualité faible dans les groupes de 4 ans en SGÉE ainsi qu'en maternelle 4 ans (Cantin et al., 2017; Duval et al., 2016; Roy-Vallières, 2023), ce qui rejoint les résultats de notre recherche. Par contre, une observation séparée des différents milieux permet de constater que dans le milieu de la personne éducatrice 1, le niveau de qualité du domaine du soutien à l'apprentissage est moyen-élevé. Ce qui est légèrement plus élevé que le niveau de qualité généralement observé dans les groupes de 4 ans en SGÉE. Ceci suggère des pratiques plus soutenues dans ce milieu spécifique.

Les résultats de notre recherche s'inscrivent aussi dans les tendances observées à l'international. En 2017, Lemay et ses collaboratrices (2017) ont réalisé une recension d'écrits portant sur les résultats du CLASS Préscolaire dans différents contextes internationaux, tels que l'Allemagne, l'Australie, la Chine, le Canada, les États-Unis, la Finlande, la Suède, les Pays-Bas et le Portugal. Leur recension a démontré qu'à l'échelle internationale, les domaines du soutien émotionnel et de l'organisation du groupe sont observés comme étant de qualité modérée-élevée, alors que le soutien à l'apprentissage est observé comme étant de qualité modérée-faible, malgré certaines variations selon les contextes. Cette tendance se maintient dans des recherches plus récentes en Chine (Iruka et al., 2025), aux États-Unis (Harding et al., 2025; Kim et Gonzalez, 2025) ainsi qu'en Norvège (Karlsen et al., 2023). En effet, dans l'ensemble de ces études internationales, les niveaux de qualité varient de moyen-élevé à élevé pour le soutien émotionnel, se situent à moyen-élevé pour l'organisation du groupe, et varient de faible à moyen-faible pour le soutien à l'apprentissage. Nos résultats s'inscrivent sur cette tendance internationale stable, soit que le domaine du soutien à l'apprentissage est de qualité plus faible que les deux autres domaines de la qualité des interactions. Ceci suggère que ce domaine représente un défi non seulement pour les milieux éducatifs québécois, mais aussi à l'échelle internationale.

Par ailleurs, ces résultats suggèrent que les interactions pour soutenir les apprentissages, et par le fait même le rehaussement de la qualité de ce même domaine, représentent un défi pour les personnes éducatrices et enseignantes (Parent et al., 2023). Certaines recherches actuelles tentent de mieux saisir les complexités qui sous-tendent les occasions pour soutenir les apprentissages (Duval et al., 2020; Parent et al., 2025; St-Jean et al., 2019). Dans la recherche de Duval et ses collaborateurs (2020), le manque de temps est mentionné comme une tension pour les personnes éducatrices dans l'offre d'un soutien aux apprentissages de qualité pour chaque enfant de leur groupe. La recherche de St-Jean et ses collaborateurs (2019) soutient, quant à elle, que les personnes enseignantes à l'éducation préscolaire ne sont pas assez outillées pour mettre en œuvre des pratiques qui stimule les stratégies et processus de la pensée des enfants, ce qui nuirait au niveau de la qualité des interactions en lien avec le domaine du soutien à l'apprentissage. Les résultats de notre recherche démontrent encore la pertinence de soutenir l'amélioration de la qualité des interactions pour ce domaine en particulier dans les groupes de 4 ans en SGÉE et à l'éducation préscolaire afin d'atteindre des niveaux de qualité plus élevée, comme dans les deux autres domaines (Duval et al., 2016; Roy-Vallières, 2023; St-Jean et al., 2019). Pour ce faire, il serait pertinent de miser sur le développement professionnel des personnes éducatrices et enseignantes œuvrant auprès des enfants de 4 ans (Dubois, 2023; Duval et al., 2016; Martineau, 2024; Roy-Vallières, 2023).

Enfin, la qualité des interactions a été observée en contexte de jeux libres dans deux milieux éducatifs à l'enfance offerts aux enfants de 4 ans. Pour soutenir les apprentissages des enfants, les personnes éducatrices et enseignantes reconnaissent l'importance de varier les situations de développement et d'apprentissage, mais également l'importance d'accorder du temps de jeu (Duval et al., 2020). La recherche de Duval et ses collaborateurs (2020) constate que les personnes éducatrices ne mentionnent pas de quelle façon elles soutiennent les apprentissages pendant le jeu ou quelles stratégies elles utilisent, et ce, malgré qu'elles voient ces moments de jeu comme importants pour le soutien des apprentissages. Notre recherche a permis d'identifier 25 stratégies, se rapportant aux différentes dimensions du domaine du soutien à l'apprentissage, utilisées lors des

jeux libres. Ces stratégies offrent des pistes de réflexion quant au rehaussement de ce domaine plus faible.

5.2 L'étayage pour soutenir les apprentissages en contexte de jeux libres

Une implication active de l'adulte dans le jeu des enfants permet de soutenir les apprentissages et le développement global de l'enfant (Allard et Marchand, 2025). Lors des moments de jeux libres, l'adulte peut interagir de différentes manières avec les enfants ou dans leur jeu afin de soutenir leurs apprentissages. Notre recherche a permis d'identifier et de définir 25 stratégies interactionnelles utilisées par les personnes éducatrices/enseignantes pour soutenir les apprentissages des enfants dans ce contexte. Ces stratégies impliquent des types d'interventions variés de la part de l'adulte, des interventions indirectes (p. ex., *Créer de l'intérêt avec de la nouveauté* et *Fournir du matériel créatif selon les besoins*) à des interventions directes (p. ex., *Suggérer des idées*, *Offrir de l'accompagnement spécifique*, *Soutenir la résolution de problèmes*) (Bodrova et Leong, 1998). Toutes les stratégies répertoriées dans notre recherche visent à soutenir les apprentissages de l'enfant de manière à favoriser le développement et la maîtrise de nouvelles compétences lors des moments de jeux libres (Pianta et al., 2008). Parmi les stratégies identifiées dans notre recherche, plusieurs se rattachent au concept de l'étayage. Donc, dans une perspective de rehausser la qualité des interactions qui soutiennent les apprentissages, l'étayage apparaît comme une avenue prometteuse.

L'étayage est défini comme une forme d'accompagnement où l'adulte détenant plus d'habiletés que l'enfant le soutient de façon appropriée dans la réalisation d'une tâche (ou d'un jeu) afin de lui permettre d'atteindre un plus haut niveau de performance et d'augmenter ses compétences, le tout dans une perspective d'autonomie (Cloutier, 2012; Gauvain, 2005, dans Roy-Vallières et al., 2025b). Il correspond au concept de la ZPD de Vygotski (1978), soit que l'enfant est capable de réaliser plus que ce qu'il n'aurait été capable sans l'accompagnement d'un pair ou d'un adulte (Roy-Vallières et al., 2025b). D'autant plus, l'étayage est un indicateur dans la dimension Qualité de la rétroaction de l'outil CLASS Préscolaire. Celui-ci indique d'observer toute forme d'accompagnement (p. ex., indices) offert par l'adulte à l'enfant pour accomplir une tâche (Pianta et

al., 2008). Cet indicateur peut être considéré de qualité élevée lorsque l'accompagnement ou les indices offerts sont constants et soutenus, et que le niveau d'aide fourni correspond aux besoins de l'enfant pour réaliser la tâche (Pianta et al., 2008). Dans le contexte des jeux libres, cet accompagnement peut avoir la fonction de complexification du jeu ou d'une démonstration (Cloutier et al., 2012; Roy-Vallières et al., 2025b).

De manière plus spécifique à notre recherche, plusieurs des stratégies observées qui se rattachent à la qualité des interactions du domaine du soutien à l'apprentissage peuvent être considérées comme des moyens d'étayage pour soutenir les apprentissages. Elles peuvent aussi se rattacher aux six catégories d'étayage, soit rétroaction, indices, instruction, explication, modélisation et questionnement (Roy-Vallières et al., 2025b). Par exemple, les stratégies *Donner des indices* et *Suggérer des idées* permettent d'aider l'enfant à progresser dans son jeu en lui fournissant des pistes de solution, et ce, sans les imposer. Elles peuvent être associées à la catégorie des indices. La stratégie *Questionner les actions-pensées-jeux des enfants*, quant à elle, consiste à poser des questions ouvertes à l'enfant pour l'inviter à expliquer son raisonnement, ce qui la rattache à la catégorie du questionnement. Ensuite, la stratégie *Faire de la modélisation* permet de montrer l'exemple d'une action, d'un comportement, d'une stratégie à suivre. Elle se rattache donc à la catégorie de la modélisation (Roy-Vallières et al., 2025b). Puis, il y a la stratégie *Offrir un accompagnement spécifique pour la réalisation d'une tâche* qui consiste à offrir un accompagnement ou une rétroaction à l'enfant selon ses besoins. Cette stratégie peut se rattacher aux catégories de la rétroaction, de l'instruction ou de l'explication, puisqu'elles peuvent prendre plusieurs formes selon les besoins de la situation de jeu (Roy-Vallières et al., 2025b). Donc, ces stratégies identifiées dans les résultats permettent de constater les nombreuses formes que peut prendre l'étayage pour soutenir les apprentissages en contexte de jeux libres.

Bruner proposait, lui aussi, des formes d'étayage. Parmi ces formes, il y avait la démonstration qui consistait à illustrer et à faire la tâche avec les enfants d'une façon qui favorise la compréhension de l'enfant afin que celui-ci puisse par la suite l'imiter à sa façon (Wood et al., 1976; Bruner et al.,

2011), donc qui se rattache aux stratégies mentionnées précédemment et aux fonctions de l'étayage proposées par Roy-Vallières et ses collaboratrices (2025b). Une autre forme d'étayage proposée par Bruner, qui est possible de retenir, est l'enrôlement, qui consistait à engager l'intérêt des enfants vis-à-vis la tâche (Wood et al., 1976; Bruner et al., 2011). Les stratégies, telles qu'*Impliquer les enfants*, *Partir des intérêts des enfants du groupe*, *Créer de l'intérêt avec la nouveauté* et *Fournir du matériel créatif selon les besoins*, pourraient être considérées comme des formes d'étayage selon Bruner (Bruner et al., 2011; Wood et al., 1976), puisqu'elles permettent d'engager les enfants vis-à-vis d'un jeu. En bref, utiliser des stratégies d'étayage adaptées aux besoins des enfants, pendant le jeu, pourrait permettre de soutenir les apprentissages des enfants, et ainsi, rehausser la qualité des interactions en ce qui a trait à son domaine plus faible, le soutien à l'apprentissage.

5.3 Deux rôles prédominants : accompagnateur•trice et observateur•trice

Notre recherche met en évidence que les personnes éducatrices et enseignantes mobilisent une grande quantité de stratégies pour soutenir les apprentissages en adoptant le rôle d'accompagnatrice. Lors des jeux libres, les adultes peuvent adopter plusieurs rôles pour soutenir les apprentissages, le développement global ou le jeu des enfants. Parmi les rôles possibles (non engagé•e, observateur•trice, metteur•teuse en scène, accompagnateur•trice, cojoueur•euse, leader•euse du jeu, directeur•trice et redirecteur•trice de jeu), ce sont les rôles d'accompagnatrice et d'observatrice qui sont les plus fréquemment adoptés dans notre recherche. Ces résultats concordent avec ceux présentés par Tremblay et ses collaboratrices (2025) qui démontraient aussi une prédominance de ces deux mêmes rôles.

De plus, ces constats s'apparentent avec les résultats de la recherche de Fleeer (2015), affirmant que les adultes ont tendance à se placer à proximité du jeu des enfants pour y intervenir. Les résultats de notre recherche, tout comme ceux de Tremblay et ses collaboratrices (2025), suggèrent que cette tendance à se positionner à l'extérieur du jeu pour y intervenir se maintient dans les milieux éducatifs. Or, notre recherche démontre que cette posture permet tout de même à l'adulte de soutenir les apprentissages dans le jeu des enfants. En effet, l'adulte offre une forme de soutien aux apprentissages qui permet à l'enfant de recevoir l'aide nécessaire pour lui permettre de résoudre

les problèmes rencontrés dans son jeu par lui-même (Allard et al., 2024), ce qui respecte l'idée de Vygotski (1978) que du jeu né une ZPD. Donc, l'enfant se développe et réalise des apprentissages dans le jeu en étant accompagné de l'adulte.

Notre recherche a également permis de constater que le rôle d'observateur·trice est un autre rôle adopté fréquemment par les personnes éducatrices/enseignante. Toutefois, les résultats mettent en évidence le peu de stratégies mobilisées soutenant directement les apprentissages. L'observation demeure toutefois l'outil le plus puissant et efficace dont les personnes éducatrices et enseignantes disposent pour documenter le développement et les apprentissages de l'enfant (Boudreau et al., 2021). En effet, l'observation permet de recueillir des informations sur les enfants qui participent au jeu telles que leurs intérêts, leurs besoins, leurs habiletés, leurs connaissances, leurs comportements, leurs attitudes, et plus encore (Dehaies et al., 2025; MEQ, 2023; MF, 2019). Les propos des personnes éducatrices et de la personne enseignante qui ont participé à notre recherche allaient aussi en ce sens. Elles ont mentionné l'importance de prendre le temps d'observer les enfants en situation de jeu pour identifier leurs intérêts et les nouveaux comportements ou relations pouvant émerger.

Par ailleurs, le jeu libre est reconnu comme un contexte favorable et naturel pour l'observation du développement de l'enfant, de ses apprentissages et de ses interactions (MEQ, 2023). Dans notre recherche, la personne enseignante avait mentionné observer le jeu de l'enfant pour éviter de le brimer. L'observation en contexte de jeu peut ainsi être utilisée pour connaître l'intention de jeu, le scénario et les rôles de chacun des joueurs. Ceci suggère que l'adoption du rôle d'observateur·trice pendant le jeu de l'enfant permet d'identifier les stratégies à utiliser ou les rôles à adopter pour soutenir les apprentissages de l'enfant selon ses besoins et ses intérêts. Ce constat s'inscrit dans la perspective que l'observation permet de guider et d'alimenter la réflexion de la personne éducatrice/enseignante sur ses interventions et sur sa pratique pour soutenir les apprentissages des enfants en contexte de jeux libres (Boudreau et al., 2021; MF, 2019). Donc, ce rôle peut servir de

tremplin à des rôles impliquant des interventions plus directes dans le jeu de l'enfant, tels que celui de cojoueur·euse.

5.4 Le rôle de cojoueur·se pour soutenir les apprentissages des enfants

Le rôle de cojoueur·euse est un des rôles observés dans les captations vidéo et il a aussi été soulevé par les participantes lors du groupe de discussion. Des recherches affirment que prendre part au jeu en tant que partenaire de jeu permettrait de coconstruire les apprentissages avec l'enfant, et favoriserait son développement global (Jacob et al., 2021; Tremblay et al., 2025). Les résultats du groupe de discussion vont dans ce sens. En effet, les participantes avaient soulevé des stratégies employées dans ce rôle, soit *Questionner les actions-pensées-jeu des enfants*, *Faire des liens avec les connaissances antérieures des enfants* et *Faire des liens avec la vie réelle des enfants*. Bruner (1983) soutient aussi cette idée que la présence de l'adulte, en tant que joueur, qui modélise des habiletés et des techniques, permet de faire évoluer le jeu de manière autonome. L'analyse des captations vidéo a aussi permis de relever des stratégies d'étayage et de modelage langagier lorsque les personnes éducatrices et enseignantes adoptaient le rôle de cojoueur·euse.

Toutefois, les résultats de notre recherche démontrent que ce rôle est encore peu fréquemment adopté, ce qui concorde avec ceux de Fleeer (2015) et de Tremblay et ses collaboratrices (2025). Des recherches antérieures (Brougère, 2024; Marinova et al., 2020; Tremblay et al., 2025) soulignent que les personnes éducatrices et enseignantes peuvent ressentir un inconfort à entrer dans le jeu des enfants en tant que cojoueuse par peur de le brimer ou parce qu'elles ne se sentent pas compétentes pour jouer (Brougère, 2024; Marinova et al., 2020; Tremblay et al., 2025). Dans ce contexte, notre recherche a commencé à définir et à identifier les stratégies utilisées par les personnes éducatrices et enseignantes pour soutenir les apprentissages lorsque l'adulte adopte un rôle de cojoueur·euse dans le jeu des enfants. Il pourrait être pertinent de poursuivre d'autres recherches qui s'attardent aux stratégies qui soutiennent les apprentissages dans ce rôle, comme le suggèrent aussi Tremblay et ses collaboratrices (2025).

5.5 Les forces et les limites de la recherche

Cette recherche comprend plusieurs forces et limites qui se doivent d'être mentionnées. Elle visait à identifier et à définir les stratégies interactionnelles utilisées par les personnes éducatrices en SGÉE et les personnes enseignantes à l'éducation préscolaire pour soutenir les apprentissages pendant les moments de jeux libres. La recherche collaborative en petite enfance était une approche pertinente à mettre en œuvre. Celle-ci permet de coconstruire des connaissances sur les pratiques professionnelles en collaboration avec les personnes éducatrices et enseignantes œuvrant dans le milieu (Desgagné, 1997; Jacob et al., 2021). Donc, elle repose sur l'arrimage entre les savoirs pratiques des professionnelles et les savoirs scientifiques du cadre théorique. Les différents échanges (entretiens d'explicitation et groupe de discussion) ont ainsi nécessité des va-et-vient entre le cadre théorique et le concret de la pratique des participantes afin de répondre aux objectifs de recherche (Aurousseau et al., 2020).

En revanche, un défi d'ordre technologique rencontré lors de la collecte de données a mené à l'impossibilité de faire de la coconstruction. En effet, le groupe de discussion a dû être reporté à la suite des deux observations en mi-juin, alors qu'il était initialement prévu entre celles-ci. Ce changement au déroulement de la recherche a empêché d'observer les retombées de stratégies coconstruites sur la qualité des interactions qui soutiennent les apprentissages. Par le fait même, le troisième objectif de la recherche a dû être modifié afin de correspondre à la réalité du déroulement de la collecte de données. Donc, nous avons fait de l'identification et de la description de stratégies interactionnelles plutôt que de la coconstruction de stratégies.

Par ailleurs, la collecte de donnée a demandé de la part des participantes une souplesse vis-à-vis de leur planification quotidienne. Pour respecter le protocole de l'outil CLASS Préscolaire, les participantes ont dû ajuster leur horaire afin d'inclure deux heures consécutives de jeux libres lors des visites de l'étudiante-chercheuse. De plus, la planification des entretiens d'explicitation et du groupe de discussion représentait un défi organisationnel pour répondre à la réalité des milieux éducatifs. En effet, il y a une pénurie de personnes enseignantes et un manque de personnels

éducateurs dans les SGÉE (Sirois et Dembélé, 2023; MF, 2024). Il peut être difficile de trouver des personnes suppléantes pour les remplacer le temps d'une rencontre.

Le format virtuel à partir de la plateforme Zoom a été utilisé pour accommoder l'horaire des participantes. Ceci a permis la participation de toutes les participantes, ainsi que la possibilité de réaliser tous les entretiens, et ce, sans avoir à les faire se déplacer ou se faire remplacer pour une longue période (Gray et al., 2020). De plus, la plateforme Zoom a été choisie parmi les autres pour sa facilité d'accès et d'utilisation, joindre une discussion sur Zoom implique seulement de cliquer sur un lien transmis au préalable (Gray et al., 2020). Cependant, la réalisation d'une rencontre en virtuel n'est pas sans limites. La réalisation des entretiens à partir de leur milieu de travail a impliqué des interruptions par leur collègue, des interruptions environnementales (p. ex., un téléphone qui sonne) et des latences dues à la technologie (p. ex. mauvaise connexion réseau) (Keen et al., 2022).

La triangulation des outils de collecte de données (observation, captation vidéo, entretien d'explicitation et groupe de discussion) pour analyser les stratégies utilisées par les participantes à renforcer la rigueur scientifique de la recherche. L'utilisation de l'outil CLASS Préscolaire a ses avantages. D'une part, il permet de faire une observation plus précise des interactions entre l'adulte et les enfants dans un groupe et, d'autre part, d'identifier et de chercher de nouveaux moyens plus concrets pour rehausser la qualité des domaines plus faible (Cantin et al., 2017). L'observation avec cet outil jumelé à la captation vidéo a permis une description plus fine des stratégies interactionnelles et des rôles observés lors de l'observation avec l'outil CLASS Préscolaire. De plus, deux autres outils ont également été utilisés pour identifier et définir des stratégies interactionnelles pour rehausser la qualité du domaine du soutien à l'apprentissage. Ce sont les entretiens d'explicitation et le groupe de discussion qui ont été choisis, ceux-ci impliquent de la part des participantes la verbalisation de leur pratique. Ceci exige des participantes de trouver les mots pour expliciter leurs stratégies mobilisées lors des jeux libres. Toutefois, certaines participantes ont mentionné avoir de la difficulté à verbaliser leurs stratégies. L'étudiante-chercheuse était ainsi amenée à reformuler et à poser des questions sur les propos des participantes pour confirmer le sens véhiculé. Ceci implique d'écouter les participantes

et de faire preuve de respect dans la reprise et le partage de leurs propos pour faire sens de leur signification (Aurousseau et al., 2020).

CONCLUSION

Cette recherche avait comme objectif de définir les stratégies et les rôles que les personnes éducatrices et les personnes enseignantes mettent en œuvre auprès d'enfants de 4 ans pour soutenir les apprentissages en contexte de jeux libres. Cette recherche s'inscrit dans une visée globale de favoriser la réussite éducative des enfants en reconnaissant le jeu libre comme le contexte à privilégier pour soutenir le développement et les apprentissages de l'enfant d'âge préscolaire.

Des observations avec l'outil CLASS Préscolaire (Pianta et al., 2008) auprès de deux personnes éducatrices en SGÉE et d'une personne enseignante en maternelle 4 ans, ont permis de constater un écart de qualité entre les différents domaines. Les interactions qui soutiennent les apprentissages lors des moments des jeux libres ont un niveau de qualité faible, contrairement aux interactions qui soutiennent émotionnellement l'enfant et qui servent à organiser le groupe, qui sont de qualité moyenne-élevée. Ce constat correspond aux recherches antérieures (Cantin et al., 2017 ; Duval et al., 2016 ; La Paro et al., 2004; Roy-Vallières, 2023), et démontre encore l'importance de soutenir le développement professionnel des personnes éducatrices et enseignantes pour hausser la qualité des interactions qui soutiennent l'apprentissage des enfants lors des moments des jeux libres. Une piste de recherche envisageable serait de mettre en place un dispositif de collaboration interprofessionnelle entre les différents milieux éducatifs œuvrant auprès des enfants de 4 ans, et d'en observer les retombés sur la qualité des interactions. Les personnes éducatrices et les personnes enseignantes œuvrent auprès d'enfants d'un même groupe d'âge, mais dans des contextes éducatifs différents. Un partage de connaissances et la coconstruction de stratégies permettraient la mise en œuvre d'actions en cohérence en contexte de jeux libres. Ce qui assurerait ainsi une meilleure continuité des interventions qui soutiennent les apprentissages et le développement de l'enfant lors du passage d'un milieu à l'autre pour la maternelle 5 ans.

La combinaison de deux outils, les observations captées par vidéo et les entretiens d'explicitation (Vermersch, 1994), ont permis de répertorier 25 stratégies qui permettent de soutenir l'apprentissage. Les stratégies de questionnement sont les plus fréquemment utilisées, et ce, de

manière intentionnelle pour stimuler le langage et pour susciter un processus de réflexion chez les enfants. On remarque aussi que les stratégies d'étayage permettraient de soutenir les apprentissages lors du jeu (Bruner, 1983; Roy-Vallières, 2025b). Pour amener à un autre niveau les stratégies interactionnelles des adultes lors des moments de jeux libres, il serait intéressant pour une recherche future d'analyser la qualité des interactions et les stratégies interactionnelles de haute qualité mises en place selon les formes de jeux (p. ex., jeu symbolique, jeu de règles, jeu de construction). Ceci permettrait d'offrir des pistes d'interventions permettant de soutenir le développement et les apprentissages des enfants en cohérence avec la forme de jeu qu'ils ont entrepris selon leurs besoins et leurs intérêts.

De plus, les résultats ont permis de constater une prédominance dans les rôles adoptés par l'adulte pendant les moments de jeux libres. Les rôles d'accompagnateur-trice et d'observateur-trice sont les plus adoptés par les participantes pour intervenir auprès des enfants pendant le jeu, ce qui concorde avec les résultats d'une autre recherche (Tremblay et al., 2025). Par le fait même, ceci démontre que les personnes éducatrices/enseignantes se positionnent à proximité du jeu des enfants pour y intervenir (Fleer, 2015; Tremblay et al., 2025). Les résultats de notre recherche démontraient aussi que, dans le rôle d'accompagnateur-trice, les participantes mobilisent le plus de stratégies permettant de soutenir les apprentissages. À l'inverse, le rôle d'observateur-trice est parmi les rôles le plus adoptés, mais il fait aussi parti des rôles dans lequel les participantes mobilisent le moins de stratégies qui soutiennent les apprentissages. Un autre rôle qui est ressorti dans notre recherche est le rôle de cojoueur-se. La rencontre de groupe a fait émerger des stratégies utilisées par les participantes lorsqu'elles adoptent ce rôle. Des stratégies de questionnement, de développement de concepts, telles que relier les nouveaux apprentissages aux connaissances antérieures et aux expériences de l'enfant, ont été identifiées. Toutefois, notre recherche, tout comme d'autres, souligne que ce rôle n'est pas souvent adopté par les personnes éducatrices et enseignantes (Tremblay et al., 2025; Fleer, 2015). Ceci peut être expliqué par le fait que l'adulte peut ne pas se sentir compétent pour jouer en tant que partenaire de jeu (Brogère, 2024; Marinova et al., 2020; Tremblay et al., 2025). Cela soulève une piste de recherche future intéressante, soit d'identifier les rôles dans

lesquels les personnes éducatrices/enseignantes se sentent le plus en confiance, et de définir les stratégies interactionnelles de haute qualité qui sont associées à ce sentiment de confiance.

Pour conclure, notre recherche a permis de mieux définir les stratégies utilisées en fonction des rôles adoptés par les personnes éducatrices et enseignantes lors du jeu pour soutenir les apprentissages des enfants. Pour ce faire, nous avons entamé la réflexion sur le partage interprofessionnel de connaissances et d'expertise entre les SGÉE et le milieu scolaire pour assurer la continuité et complémentarité des services éducatifs offerts aux enfants d'âge préscolaire.

BIBLIOGRAPHIE

- Allard, E. (2024). *Intervention visant à favoriser le soutien à l'apprentissage offert par l'enseignant.e à l'éducation préscolaire 4 ans et le développement de la pensée des enfants en situation de jeu de construction accompagné* [thèse de doctorat, Université Laval]. CorpusUL
- Allard, E., Bouchard, C. et Richard, V. (2024). Vers une intégration de modèles de l'intervention enseignante dans le jeu des enfants à l'éducation préscolaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 47(2), 302-331. <https://doi.org/10.53967/cje-rce.5965>
- Allard, E. et Marchard, M-C. (2025). Le jeu accompagné pour soutenir les apprentissages des enfants et leur développement. Dans I. Deshaies et J. Valois (dir.), *Regards croisés : Des pratiques de qualité pour soutenir le développement de l'enfant* (p. 171-195). JFD éditions.
- Anadón, M. et Guillemette, F. (2007). La recherche qualitative est-elle nécessairement inductive ? *Recherches qualitatives*, hors-séries, 5, 26-37. https://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revueapa/hors_serie/hors_serie_v5/anadon.pdf
- April, J., Lanaris, C. et Bigras, N. (2018). *Conditions d'implantation de la maternelle quatre ans à temps plein en milieu défavorisé : Sommaire du rapport de recherche présenté au ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche*. Archipel. https://archipel.uqam.ca/12021/1/MELS4ansTPMD_sommaire_vfinale.pdf
- Aurousseau, E., Jacob, E., Laplume, J., Coté, C. et Couture, C. (2020). Recherche collaborative : défis relevés de chercheuses en herbe. *Revue Hybride de L'éducation*, 4(1), 132-149. <https://doi.org/10.1522/rhe.v4i1.975>
- Barblett, L., Knaus, M. et Barratt-Pugh, C. (2016). The pushes and pulls of pedagogy in the early years: Competing knowledges and the erosion of play-based learning. *Australasian Journal of Early Childhood*, 41(4), 36-43. <https://doi-org.sbiproxy.uqac.ca/10.1177/183693911604100405>
- Bassok, D., Latham, S. et Rorem, A. (2016). Is Kindergarten the New First Grade? *AERA Open*, 2(1). <https://doi-org.sbiproxy.uqac.ca/10.1177/2332858415616358>
- Beaumont, C., Lavoie, J. et Couture, C. (2011). *Les pratiques collaboratives en milieu scolaire : cadre de référence pour soutenir la formation*. Centre de recherche et d'intervention sur la réussite éducative (CRIRES). https://crires.ulaval.ca/guide_sec_nouvelle_version.pdf
- Bigras, N., Bouchard, C., Cantin, G., Brunson, L., Coutu, S., Lemay, L., Tremblay, M., Japel, C. et Charron, A. (2010). A comparative study of structural and process quality in center-based and family-based childcare. *Child & Youth Care Forum*, 39(3), 129-150. doi: 10.1007/s10566-009-9088-4
- Bigras, N. et Lemay, L. (2012) Est-il bénéfique pour les enfants de fréquenter un service de garde ? Constats et recommandations. Dans N. Bigras, M. Tremblay et L. Lemay (dir.), *Petite enfance, services de garde éducatifs et développement des enfants : état des connaissances* (p. 377-393). Presses de l'Université du Québec.
- Bodrova, E. et Leong, D. J. (1998). Adult influences on play. Dans D. P. Fromberg et D. Bergen (dir.), *Play from birth to twelve and beyond: Contexts, perspectives, and meanings* (p. 277-282). Taylor & Francis.
- Bodrova, E. et Leong, D. (2011). Revisiting Vygotskian perspectives on play and pedagogy. Dans S. Rogers (dir.), *Rethinking play and pedagogy in early childhood education: Concepts, contexts, and cultures* (p. 60-72). Routledge.

- Bodrova, E. Jane Leong, D. et Yudina, E. (2023). Play is a play, is a play, is a play... or is it? Challenges in designing, implementing and evaluating play-based interventions. *Frontiers in Psychology*, 14. <http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1034633>
- Bolduc, M. J. (2015). *L'apprentissage actif chez les enfants d'âge préscolaire: une étude collaborative sur l'évolution des pratiques d'une enseignante en contexte d'ateliers libres* [Mémoire, Université de Sherbrooke]. Savoirs U de S. <http://hdl.handle.net/11143/6841>
- Booren, L. M., Downer, J. T. et Vitiello, V. E. (2012). Observations of Children's Interactions with Teachers, Peers, and Tasks across Preschool Classroom Activity Settings. *Early Education and Development*, 23(4), 517-538. <https://doi.org/10.1080/10409289.2010.548767>
- Bouchard, C., Charron, A., Bigras, N., Lemay, L. et Landry, S. (2015). *Conclusion. Le jeu en jeu et ses enjeux en contextes éducatifs pendant la petite enfance*. Actes du colloque 514 de l'ACFAS 2013 «Le jeu en contextes éducatifs pendant la petite enfance».
- Bouchard, C. (2019). *Le développement de l'enfant de 0 à 6 ans en contextes éducatifs* (2^e ed.). Presses de l'Université du Québec.
- Boudreau, M., Hébert, M.-H., Jacob, É., Paquette, A., Bouchard, C., Charron, A. et Lehrer, J. (2021). L'observation et la documentation pédagogique pour soutenir le développement de l'enfant. Dans A. Charron, J. Lehrer, M. Boudreau et É. Jacob (dir.), *L'éducation préscolaire au Québec : fondements théoriques et pédagogiques* (p. 241-259). Presses de l'Université du Québec.
- Brossard, M. (2004). *Vygotski*. Presses universitaires du Septentrion. <http://books.openedition.org/septentrion/14157>
- Brogère, G. (2024). Peut-on se prendre au jeu ? *Revue petite enfance*, (145), 45-56. <https://hal.science/hal-04761183/document>
- Brogère, G. (2022). Jeu et apprentissages à l'école maternelle : mythe ou réalité ? Dans Anzou-Caillemet, T. Juhel, N. et Loret, M. (dir.), *Jeu et temporalité dans les apprentissages* (p.139-156). Retz.
- Brogère, G. (2005). Jouer/Apprendre. *Economica*. (Éd. 2022). <https://sorbonne-paris-nord.hal.science/hal-03606723v1/document>
- Brogère, G. (1997). Jeu et objectifs pédagogiques : une approche comparative de l'éducation préscolaire. *Revue française de pédagogie*, 119, 47-56. <https://doi.org/10.3406/rfp.1997.1166>
- Bruner, J. (1983). Play, Thought, and Language. *Peabody Journal of Education*, 60(3), 60-69. <https://www.jstor.org/stable/1492180>
- Bruner, J. S., Deleau, M. et Michel, J. (2011). *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire* (8^e éd.). Presses universitaires de France.
- Bubikova-Moan, J., Næss Hjetland, H. et Wollscheid, S. (2019). ECE teachers' views on play-based learning: a systematic review. *European Early Childhood Education Research Journal*, 27(6), 776–800. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2019.1678717>
- Burchinal, M., Vandergrift, N., Pianta, R. et Mashburn, A. (2010). Threshold analysis of association between child care quality and child outcomes for low-income children in pre-kindergarten programs. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(2), 166-176. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2009.10.004>

- Cantin, G., Bouchard, C. et Bigras, N. (2012). Les facteurs prédisposant à la réussite éducative dès la petite enfance. *Revue des sciences de l'éducation*, 38(3), 469-482. <https://doi.org/10.7202/1022708ar>
- Cantin, G., Charron, A. et Lemire, J. (2017). Observer et soutenir la qualité des interactions en maternelle. *OpenEdition Journals*, 37, 69-86. <https://journals.openedition.org/dse/1831#quotation>
- Careau, E., Brière, N., Houle, N., Dumont, S., Maziade, J., Paré, L., Desaulniers, M. et Museux, A.-C. (2018). *Continuum des pratiques de collaboration interprofessionnelle en santé et services sociaux : Guide explicatif*. Réseau de collaboration sur les pratiques interprofessionnelles en santé et services sociaux (RCPI).
- Cash, A. H., Ansari, A., Grimm, K. J. et Pianta, R. C. (2019). Power of Two: The Impact of 2 Years of High Quality Teacher Child Interactions. *Early Education and Development*, 30(1), 60-81. <https://doi.org/10.1080/10409289.2018.1535153>
- Charron, A., Boudreau, M., Turgeon, E., Point, M. et St-Jean, C. (2021). L'organisation temporelle et les situations de développement et d'apprentissage à l'éducation préscolaire. Dans A. Charron, J. Lehrer, M. Boudreau et E. Jacob (dir.), *L'éducation préscolaire au Québec : Fondement théoriques et pédagogiques*. (p.187-201) Presses de l'Université du Québec.
- Cheng, Z. J., Ma, C. X., Huang, R. et Bai, Y. (2024). Preschool Children's Deeper-Learning in Mature Play. *Early Childhood Education Journal*, 53(5), 1391-1406. <https://doi.org/10.1007/s10643-024-01673-1>
- Cloutier, S. (2012). *L'étayage : agir comme guide pour soutenir l'autonomie : pour un enfant à son plein potentiel*. Presses de l'Université du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation. (2012). *Mieux accueillir et éduquer les enfants d'âge préscolaire, une triple question d'accès, de qualité et de continuité des services*. Gouvernement du Québec. <https://www.cse.gouv.qc.ca/publications/accueillir-eduquer-prescolaire-50-0477/>
- Cote, S. M., Mongeau, C., Japel, C., Xu, Q., Seguin, J. R. et Tremblay, R. E. (2013). Child Care Quality and Cognitive Development: Trajectories Leading to Better Preacademic Skills. *Child development*, 84(2), 752-766. DOI: 10.1111/cdev.12007
- Curby, T. W., Rimm-Kaufman, S. E. et Ponitz, C. C. (2009). Teacher-Child Interactions and Children's Achievement Trajectories across Kindergarten and First Grade. *Journal of Educational Psychology*, 101(4), 912-925. <https://doi.org/10.1037/a0016647>
- Davila, A. et Domínguez, M. (2010). Formats des groupes et types de discussion dans la recherche sociale qualitative. *Recherches Qualitatives*, 29(1), 50. <https://doi.org/10.7202/1085132ar>
- 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. <https://doi.org/10.7202/1018214ar>
- Deshaies, I., Éthier, O. et Ruest, L. (2025). Les interventions de soutien de la personne enseignante dans le jeu de l'enfant : revue de la littérature. *Revue scientifique francophone de l'Organisation Mondiale pour l'Éducation Préscolaire du Canada*, 1(1), 52-74. <https://edition.uqam.ca/rfomep/article/view/3046>
- Delahousse, A. (2017). Jérôme S. Bruner, car l'interaction donne forme à la cognition. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 113(1), 85. <https://doi.org/10.3917/cips.113.0085>

- Digennaro, S. (2021). Decline of free play as a form of educational poverty. *Journal of Physical Education and Sport*, 21(1), 657-660. [10.7752/jpes.2021.s1078](https://doi.org/10.7752/jpes.2021.s1078)
- Drew, W. F., Christie, J., Johnson, J. E., Meckley, A. M. et Nell, M. L. (2008). Constructive Play: A Value-Added Strategy for Meeting Early Learning Standards. *YC Young Children*, 63(4), 38-44. <http://www.jstor.org/stable/42730304>
- Dubois, M-M. (2023). *Les comportements prosociaux des enfants âgés de quatre à six ans en situation de jeux de faire semblant et la qualité des interactions en classe d'éducation préscolaire cinq ans* [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Chicoutimi]. Constellation. <https://constellation.uqac.ca/id/eprint/6778/>
- Duval, S., Bouchard, C., Hamel, C. et Pagé, P. (2016). La qualité des interactions observées en classe et les pratiques déclarées par les enseignantes à l'éducation préscolaire. *Canadian Journal of Education/Revue Canadienne De l'éducation*, 39(3), 1-27. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/2286>
- Duval, S., Bouchard, C., Lemay, L. et Catin, G. (2020). Examination of the Quality of Interactions as Observed in Childcare Centers and Reported by Early Childhood Educators. *Sage Journals*, 10(2), 1-14. https://doi.org/10.1177/2158244020932914open_in_new
- Duval, S., Bouchard, C. et Charron, A. (2021). La qualité éducative à l'éducation préscolaire. Dans A. Charron, J. Lehrer, M. Boudreau et E. Jacob (dir.), *L'éducation préscolaire au Québec : Fondements théoriques et pédagogiques* (p.224-239). Presses de l'Université du Québec.
- Filion, R. et Garon, D. (2015). *Le système ESAR : pour analyser, classifier des jeux et aménager des espaces*. À la page.
- Fleer, M. (2015). Pedagogical positioning in play-teachers being inside and outside of children's imaginary play. *Early Child Development and Care*, 185(11-12), 1801-1814. <https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1028393>
- Gadbois, M.-E., Bruchesi, O., Sénécal, M.-N. et Dubé, F. (2024). La collaboration et le partenariat : Distinctions, caractéristiques et développement. Dans F. Dubé, M.-H. Giguère et F. Kanouté (dir.), *La collaboration et le partenariat pour le bien-être et la réussite éducative en contexte de diversité* (p.13-56). Presses de l'Université du Québec
- Gouvernement du Québec. (2025a, 11 novembre). *Démarches pour devenir éducatrice ou éducateur de la petite enfance*. Gouvernement du Québec. <https://www.quebec.ca/famille-et-soutien-aux-personnes/enfance/garderies-et-services-de-garde/educateurs-petite-enfance/parcours-devenir-educateur-petite-enfance>
- Gouvernement du Québec. (2025b, 11 novembre). *Maternelle 4 ans*. Gouvernement du Québec. <https://www.quebec.ca/education/prescolaire-primaire-et-secondaire/programmes-formations-evaluation/maternelle>
- Gouvernement du Québec. (2025c, 7 mai). *Statistiques sur le réseau des services de garde éducatifs à l'enfance*. Gouvernement du Québec. <https://www.quebec.ca/gouvernement/politiques-orientations/plan-action-reseau-services-garde/statistiques>
- Gouvernement du Québec. (2026, 14 avril). *Devenir une personne responsable d'un service de garde éducatif en milieu familial*. <https://www.quebec.ca/famille-et-soutien-aux-personnes/enfance/garderies-et-services-de-garde/reseau/developpement-reseau-garde-milieu-familial>
- Grand dictionnaire de la psychologie. (1991). Paris : Larousse.

- Gray, L., Wong, G., Rempel, G. et Cook, K. (2020). Expanding Qualitative Research Interviewing Strategies: Zoom Video Communications. *The Qualitative Report*, 25(5), 1292-1301. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2020.4212>
- Haiat, S., Espinosa, G. et Charron, A. (2023). La relation enseignant-élèves au cœur de la réussite éducative. *Éducation et socialisation*, 67. <https://doi.org/10.4000/edso.22736>
- Hamre, B. K. et Pianta, R. C. (2007). Learning opportunities in preschool and early elementary classrooms. Dans R. Pianta, M. Cox et K. Snow (dir.), *School readiness & the transition to kindergarten in the era of accountability* (p. 49-84). Brookes.
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Downer, J. T., DeCoster, J., Mashburn, A. J., Jones, S. M., Brown, J. L., Cappella, E., Atkins, M., Rivers, S. E., Brackett, M. A. et Hamagami, A. (2013). Teaching through Interactions: Testing a Developmental Framework of Teacher Effectiveness in over 4,000 Classrooms. *Elementary School Journal*, 113(4), 461-487.
- Hamre, B., Hatfield, B., Pianta, R. et Jamil, F. (2014). Evidence for General and Domain-Specific Elements of Teacher-Child Interactions: Associations with Preschool Children's Development. *Child development*, 85(3), 1257-1274. <https://doi.org/10.1111/cdev.12184> Digital Object Identifier (DOI)
- Harding, J. F., Nguyen, T. et Aikens, N. (2025). Do Early Childhood Environment Rating Scale-3 and Pre-K Classroom Assessment Scoring System Scores Need to Reach Thresholds to Predict Children's School Readiness? *Early Education and Development*, 36(8), 1952-1969. <https://doi.org/10.1080/10409289.2025.2535031>
- Harnois, V. et Sirois, G. (2022). Les enseignantes et enseignants non légalement qualifiés au Québec : état des lieux et perspectives de recherche. *Éducation et francophonie*, 50(2). <http://dx.doi.org/10.7202/1097038ar>
- Iruka, I.U., Dede, B., Sheridan, S.M., Koziol, N., Knoche, L. et Witte, A. (2025). Examining the Links Between Child-Teacher Relationships, Classroom Quality, and Child Outcomes Across Racial Groups. *Psychology in the Schools*, 62(8). 2667-2684. <https://doi-org.sbioproxy.uqac.ca/10.1002/pits.23494>
- Jacob, E., Charron, A. et Couture, C. (2021). La recherche collaborative. Dans J. Lehrer, N. Bigras, A. Charron et I. Laurin (dir.). *La recherche en éducation à la petite enfance : origines, méthodes et applications* (p. 431-457). Presses de l'Université du Québec.
- Jacob, E., Charron, A., Lehrer, J. et Paquet, A. (2021). *Documentation pédagogique sur les situations d'apprentissage et empruntées ou issues du jeu et les expériences des enfants : recherche collaborative en contexte d'éducation préscolaire*. Consortium régional de recherche en éducation (CRRE), Centre de services scolaire des Rives-du-Saguenay (CSSRDS). https://constellation.uqac.ca/id/eprint/7877/1/Rapport%20de%20recherche_CRRE_ISBN.pdf
- Japel, C., Capuano, F., Bigras, M., Brodeur, M., Giroux, J., Gosselin, C., Lapointe, P., Lefebvre, P. et Ste-Marie, A. (2017). *Les maternelles 4 ans : la qualité de l'environnement éducatif et son apport à la préparation à l'école chez les enfants en milieux défavorisés*. Fonds de recherche, Société et culture. https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/06/prs_japelc_rapport_maternelle-4ans.pdf
- Johnson, J. E., Christie, J. F. et Wardle, F. (2005). *Play, development, and early education*. Pearson/Allyn and Bacon.
- Jones, É. et Reynolds, G. (2011). *The play's the thing: Teachers' roles in children's play* (2^e éd.). Teachers College Press.

- Karlsen, L., Rydland, V., Solheim Buøen, E., Vandell, D. L. et Lekhal, R. (2024). The factor structures of the Classroom Assessment Scoring System Pre-K and mature play observation tool in multi-ethnic Norwegian early childhood centers. *Journal of Early Childhood Research*, 22(1), 106-121. <https://doi.org/10.1177/1476718X231195708>
- Keen, S., Lomeli-Rodriguez, M. et Joffe, H. (2022). From Challenge to Opportunity: Virtual Qualitative Research During COVID-19 and Beyond. *International Journal of Qualitative Methods*, 21. <https://doi.org/10.1177/16094069221105075>
- Kim, H. et Gonzalez, J.E. (2025). Exploring the dimensionality of the CLASS Pre-K in Latine preschool classrooms: further support for a bifactor model. *Frontiers in Education*, 10. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1534413>
- Lachapelle, J. et Charron, A. (2025). La collaboration interprofessionnelle à l'éducation préscolaire : cadre de référence et soutien aux premiers apprentissages du langage oral et écrit. *Revue Hybride de L'éducation*, 9(1), 1-25. <https://doi.org/10.1522/rhe.v9i1.1736>
- Lafontaine-Émond, I. et Canada. Bibliothèque du, P. (2021). *Les services de garde et d'éducation à la petite enfance au Canada* (Publication n° 2021-07-F). Bibliothèque du Parlement. <https://lop.parl.ca/staticfiles/PublicWebsite/Home/ResearchPublications/BackgroundPapers/PDF/2021-07-f.pdf>
- Landry, S., Point, M. et Jacob, E. (2021). Le jeu chez l'enfant de 4 à 6 ans. Dans Charron, A., Lehrer, J., Boudreau, M. et Jacob, E. (dir.) *L'éducation préscolaire au Québec : Fondements théoriques et pédagogiques* (p.79-98). Presses de l'Université du Québec.
- Landry, S. et Lemay, L. (2022). Étayer le jeu de l'enfant à l'éducation préscolaire. Dans C. Raby et A. Charron (dir.), *Intervenir à l'éducation préscolaire pour favoriser le développement global des enfants* (3^e éd., p. 32 à 46). Les Éditions CEC inc.
- La Paro, K. M., Pianta, R. C. et Stuhlman, M. (2004). The Classroom Assessment Scoring System: Findings from the Prekindergarten Year. *Elementary School Journal*, 104(5), 409-426. <http://www.jstor.org/stable/3202821>
- Larousse. (n.d.). Qualité. Dans Dictionnaire de français Larousse. Récupéré le 31 juillet 2025 de <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/qualit%C3%A9/65477>
- Layzer, J. I. et Goodson, B. D. (2006). The 'Quality' of Early Care and Education Settings: Definitional and Measurement Issues. *Evaluation Review*, 30(5), 556-576. <https://doi.org/10.1177/0193841X06291524>
- Leboeuf, M. et Bouchard, C. (2019). La famille, premier lieu d'enracinement de l'enfant et partenaire essentielle du milieu éducatif. Dans C. Bouchard (dir.), *Le développement global de l'enfant de 0 à 6 ans en contextes éducatifs* (2^eéd., p.10-34). Presses de l'Université du Québec.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e éd.). Guérin.
- Lehrer, J. et Fournier, A-C. (2021). L'histoire des contextes éducatifs de la petite enfance et de l'éducation préscolaire. Dans Charron, A., Lehrer, J., Boudreau, M. et Jacob, E. (dir.), *L'éducation préscolaire au Québec : Fondements théoriques et pédagogiques* (p.12-33). Presses de l'Université du Québec.
- Lemay, L., Lehrer, J. et Naud, M. (2017). Le CLASS pour mesurer la qualité des interactions en contextes culturels variés. *OpenEdition Journals*, 37, 15-34. <https://journals.openedition.org/dse/1663>

- Lemay, L., Bouchard, C., & Landry, S. (2019). Jouer, apprendre et se développer. Dans Bouchard, C. (dir.), *Le développement global de l'enfant de 0 à 6 ans en contextes éducatifs* (2^e éd., p. 38-74). Presses de l'Université du Québec.
- Leroy, S., Bergeron-Morin, L., Desmottes, L. et Maillart, C. (2017). *Les interactions enseignant/enfants comme soutien au développement langagier des enfants en classe maternelle*. f. d. p. Les entretiens de Bichat : les entretiens d'orthophonie 2017 : Les pathologies du langage chez l'enfant de moins de 6 ans: facteurs de risque (FR). <https://orbi.uliege.be/handle/2268/214858>
- Lillard, A.S. (2015). The development of play. Dans R. M. Lerner(dir.). *Handbook of Child Psychology and Developmental Science*. Vol. 2. *Cognitive Processes*. John Wiley & Sons, 425-268.
- Loi sur l'instruction publique. c.1-13.3. (2025). LégisQuébec. <https://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/tm/lci/i-13.3>
- Loi sur les services de garde éducatifs à l'enfance. S-4.1.1. (2025). LégisQuébec. <https://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/document/lc/S-4.1.1>
- Lumivero. (2025). NVivo 15 - The Most Trusted Qualitative Analysis Software (QDA) is Even Better. Lumivero.
- Lunga, P., Esterhuizen, S. et Koen, M. (2022). Play-based pedagogy: An approach to advance young children's holistic development. *South African Journal of Childhood Education*, 12(1). <https://doi.org/10.4102/sajce.v12i1.1133>
- Maltais, S., Auclair, I. et Brière, S. (2021). Les entretiens de groupe. Dans I. Bourgeois (dir.) *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (7^e éd, p. 372-393). Presses de l'Université du Québec.
- Marc, E. et Picard, D. (2016). Interaction. Dans J. Barus-Michel (dir.), *Vocabulaire de psychosociologie: Références et positions* (p. 191-198). Érès. <https://doi-org.sbioproxy.uqac.ca/10.3917/eres.barus.2016.01.0191>
- Marinova, K. (2014). *L'intervention éducative au préscolaire : un modèle de pédagogie de jeu*. Presses de l'Université du Québec. <http://lib.mylibrary.com?id=936751>
- Marinova, K., Dumais, C. et Leclaire, E. (2020). Le rôle des enseignantes lors du jeu symbolique : réflexions au sein d'une communauté de pratique d'enseignantes de l'éducation préscolaire. *Revue internationale de communication et de socialisation*, 7(1-2), 128-154.
- Martineau, A. (2024). *Élaboration et mise ne place d'un dispositif de développement professionnel portant sur la qualité du soutien à l'apprentissage destiné aux personnes éducatrices oeuvrant en centre de la petite enfance auprès des groupes d'enfants de 3 à 5 ans : un rapport d'intervention sur les effets perçus* [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal]. Archipel UQAM. <https://archipel.uqam.ca/18360/1/R1046.pdf>
- Massé, L., Caron, J., Gagnon, C., Fortier, M-P. et Gagnon-Tremblay, A. (2021). Les dispositifs de développement professionnel qui s'appuient sur les communautés d'apprenants. Dans N. Gaudreau, S., N. S. Trépanier et S. Gaigle (dir.) *Le développement professionnel en milieu éducatif : des pratiques favorisant la réussite et le bien-être* (232-274). Presses de l'Université du Québec.
- McCain, M.N., Mustard, J.F. et Shanker, S. (2007). *Early Years Study 2: Putting Science into Action*. Council for Early Child Development.

- McCain, M.N., Mustard, J.F. et McCuaig, K. (2011). *Le point sur la petite enfance 3, prendre des décisions, agir*. Margaret et Wallace McCain Family Foundation.
- Ministère de l'Éducation [MEQ]. (2023). *Programme de formation de l'école québécoise : le programme-cycle de l'éducation préscolaire*. Gouvernement du Québec. https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/Programme-cycle-prescolaire.pdf
- Ministère de l'Éducation [MEQ]. (2026). *Maternelle 4 ans à temps plein : Objectifs, limites, conditions et modalités*. Gouvernement du Québec. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/education/pfeq/prescolaire/Maternelle-4-ans-OLCM.pdf>
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MÉES]. (2017a). *Politique de la réussite éducative : le plaisir d'apprendre, la chance de réussir*. Gouvernement du Québec. <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/3532350>
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MÉES]. (2017b). *Rapport d'évaluation de la maternelle 4 ans à temps plein en milieu défavorisé*. Gouvernement du Québec. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/education/evaluations-programmes/Rapport-evaluation-maternelle-4ans-milieu-defavorise.pdf>
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MEES]. (2018). *La collaboration entre enseignants et intervenants*. Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec. <https://www.ctreq.qc.ca/wp-content/uploads/2018/09/CTREQ-Projet-Savoir-Collaboration.pdf>
- Ministère de la Famille [MF]. (2019). *Accueillir la petite enfance : Programme éducatif pour les services de garde du Québec*. Les publications du Québec. https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/programme_educatif.pdf
- Ministère de la Famille [MF]. (2023a). *Formation et perfectionnement*. Gouvernement du Québec. <https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/services-de-garde/rsg/formation-perfect/Pages/index.aspx>
- Ministère de la Famille [MF]. (2023b). *Du personnel en nombre suffisant et qualifié*. Gouvernement du Québec. <https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/services-de-garde/parents/legal-illegal-reconnu/services-garde-reconnus/Pages/personnel-en-nombre-suffisant-et-qualifie.aspx#:~:text=1%20membre%20pour%205%20enfants,4%20ans%20et%20plus%2C%20pr%C3%A9sents>
- Ministère de la Famille [MF]. (2024). *Portrait de la main-d'œuvre du réseau des services de garde éducatifs à l'enfance 2023-2024*. Gouvernement du Québec. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/famille/publications-adm/strategie/Portrait-main-oeuvre-23-24.pdf>
- Ministère de la Famille [MF]. (2025). *Portrait du réseau des services de gardes éducatifs à l'enfance*. Gouvernement du Québec. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/famille/publications-adm/Service_de_garde/napperon-explicatif-SGEE.pdf
- Myck-Wayne, J. (2010). In Defense of Play: Beginning the Dialog about the Power of Play. *Young Exceptional Children*, 13(4), 14-23. <https://doi.org/10.1177/1096250610376616>
- Observatoire des tout-petits. (2021). *Comment favoriser le développement des tout-petits avant leur entrée à l'école ? L'importance de la qualité, de la stabilité et de la continuité des environnements*. Fondation Lucie et André Chagnon. <https://tout-petits.org/publications/rapports/favoriser-le-developpement-des-tout-petits/ameliorer-la-collaboration/>

- Organisation de coopération et de développement économique [OCDE]. (2012). *Petite enfance, grands défis III : Boîte à outils pour une éducation et des structures d'accueil de qualité*. Paris : OCDE
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2021). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin. <https://shs-cairn-info.sbiproxy.uqac.ca/l-analyse-qualitative-en-sciences-humaines--9782200624019-page-359?lang=fr>.
- Paquette, A., Lehrer, J. et Leboeuf, M. (2021). Les fondements pédagogiques et la diversité des approches en éducation préscolaire. Dans Charron, A., Lehrer, J., Boudreau, M. et Jacob, E (dir.), *L'éducation préscolaire au Québec : Fondements théoriques et pédagogiques* (p. 36-55). Presses de l'Université du Québec.
- Paquette, A., St-Jean, C., Roy-Vallières, M. et Point, M. (2025). Un environnement de qualité pour soutenir le développement global de l'enfant. Dans I. Deshaies et J. Valois (dir.). *Regards croisés! Des pratiques de qualité pour soutenir le développement global de l'enfant* (p.17-38). JFD Éditions.
- Parent, A.-S., Bouchard, C. et Leboeuf, M. (2023). Quand l'adulte ne rencontre pas celle de l'enfant : Illustration d'une tension liée au soutien à l'apprentissage en éducation par la nature. *Pour la petite enfance*, 1(2), p. 36-42. <https://www.pourlapetiteenfance.ca/vol1-num2>
- Peisner-Feinberg, E. S., Burchinal, M. R., Clifford, R. M., Culkin, M. L., Howes, C., Kagan, S. L. et Yazejian, N. (2001). The relation of preschool child-care quality to children's cognitive and social developmental trajectories through second grade. *Child development*, 72(5), 1534-1553. [10.1111/1467-8624.00364](https://doi.org/10.1111/1467-8624.00364)
- Piaget, J. (1962). *Play, Dreams, and Imitations in Childhood*. Norton Press.
- Pianta, R. C., LaParo, K. et Hamre, B. (2008). *Classroom Assessment Scoring System Pre-K Manual*. Paul H. Brookes.
- Potvin P. (2010). *La réussite éducative. Définition du concept*. Document présenté au CTREQ.
- Règlement sur les services de garde éducatifs à l'enfance*. RLRQ c. S-4.1.1, r. 2. https://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/document/rc/S-4.1.1,%20r.%202?langCont=fr#ga:l_ii-gb:l_ii-h1
- Rondeau, A.-A. (2020). *Description de la perception des enseignants préscolaires du Québec quant à l'arrivée de la maternelle 4 ans* [essai, Université du Québec à Trois-Rivières]. Cognitio. <http://depote.uqtr.ca/id/eprint/9436/>
- Roy-Vallières, M. (2023). *Composantes de la qualité structurelle et des interactions dans des groupes d'enfants de 4 ans fréquentant des maternelles et des centres de la petite enfance* [thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal]. [10.13140/RG.2.2.13235.81445](https://doi.org/10.13140/RG.2.2.13235.81445)
- Roy-Vallières, M., Lemay, L. et Lemire, J. (2025a). Les systèmes d'évaluation et d'amélioration de la qualité à travers le monde et l'importance de la rétroaction. Dans N. Bigras et Lemay, L. (dir.), *Construire le sens de la qualité éducative en petite enfance* (p. 140-165). Presses de l'Université du Québec.
- Roy-Vallières, M., Parent, A.-S., Charron, A. et Lachapelle, J. (2025b). Les interactions adulte-enfants et l'étiage pour soutenir la réussite éducative. Dans I. Deshaies et J. Valois (dir.), *Regards*

croisés : Des pratiques de qualité pour soutenir le développement de l'enfant (p. 83-99). JFD éditions.

- Rubin, K.H., Fein, G. et Vandenberg, B. (1983). Play. Dans E.M. Hetherington (dir.), *Handbook of Child Psychology: Socialization, Personality, and Social Development* (vol. 4, p. 693-774). Wiley.
- Sabol, T. J., Soliday Hong, S. L., Pianta, R. C. et Burchinal, M. R. (2013). Can Rating Pre-K Programs Predict Children's Learning? *Science*, 341(6148). DOI: 10.1126/science.1233517
- Saldaña, J. (2021). *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. SAGE.
- Savoie-Zajc, L. (2021) L'entrevue semi-dirigée. Dans I. Bourgeois (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (7^e éd, p.321-347). Presses de l'Université du Québec.
- Savoie-Zajc, L. (2018). La recherche qualitative/interprétative. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducative : Étapes et approches* (2^e éd., p. 142-161). Les Presses de l'Université de Montréal.
- Sheridan, S. M., Edwards, C. P., Marvin, C. A. et Knoche, L. L. (2009). Professional Development in Early Childhood Programs: Process Issues and Research Needs. *Early Education and Development*, 20(3), 377-401.
- Sirois, G. et Dembélé, M. (2023). Pénurie de personnel enseignant : Ampleur du phénomène au Québec. *Apprendre et Enseigner Aujourd'hui*, 12(2), 12–17. <https://doi.org/10.7202/1101206ar>
- Slot, P. (2018). *Structural characteristics and process quality in early childhood education and care*. Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation, n° 176, Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/edaf3793-en>
- Stevenson, M. B., Leavitt, L. A., Thompson, R. H. et Roach, M. A. (1988). A Social Relations Model analysis of parent and child play. *Developmental Psychology*, 24(1), 101-108. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.24.1.101>
- St-Jean, C., April, J., Robert-Mazaye, C., Lanaris, C. et Turcotte, S. (2019). La qualité des interactions enseignante-enfants au regard de l'éveil scientifique à l'éducation préscolaire. *Revue Canadienne des jeunes chercheur(e)s en éducation*, 10(1), 61-70. <https://journalhosting.ucalgary.ca/index.php/cjnse/article/view/68323>
- Tašner, V., & Gaber, S. (2018). Lev Vygotski, initiateur du constructivisme social et penseur insaisissable de l'éducation. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (79), 109-116. <http://dx.doi.org/10.4000/ries.7089>
- Tilbe, Y. T. et Gai, X. (2022). Teacher-Child Interactions in Early Childhood Education and Its Effects on Social and Language Development. *Early Child Development and Care*, 192(5), 761-774. <https://doi.org/10.1080/03004430.2020.1798944>
- Tisdell, E. J., Merriam, S. B. et Stuckey-Peyrot, H. L. (2025). *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation* (5^e éd.). John Wiley & Sons.
- Tran, M. (2024). *Le type de relation vécu entre le personnel éducateur et le personnel enseignant sous l'angle des pratiques collaboratives établies dans le cadre de leur travail en milieu scolaire* [mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/18347/1/M18737.pdf>

- Tremblay, M-M., Roy-Vallières, M. et Jacob, E. (2025). Comprendre l'implication de l'adulte dans le jeu libre pour mieux soutenir le développement de l'enfant. *Pour la petite enfance*, 4(1), 35-41. <https://www.pourlapetiteenfance.ca/vol4-num1>
- Truelove, S., Vanderloo, L. M. et Tucker, P. (2017). Defining and Measuring Active Play Among Young Children: A Systematic Review. *Journal of Physical Activity & Health*, 14(2), 155-166. <https://doi.org/10.1123/jpah.2016-0195>
- Vacher, Y. (2015). *Construire une pratique reflexive : Comprendre et agir*. De Boeck Supérieur.
- Vandell, D. L., Belsky, J., Burchinal, M., Steinberg, L. et Vandergrift, N. (2010). Do Effects of Early Child Care Extend to Age 15 Years? Results from the NICHD Study of Early Child Care and Youth Development. *Child development*, 81(3), 737-756. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01431.x>
- Vandenbroeck, M. et Lazzari, A. (2014). Accessibility of early childhood education and care: a state of affairs. *European Early Childhood Education Research Journal*, 22(3), 327-335. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2014.912895>
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation* (8e édition augmentée). ESF.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Vygotski, L. S. (2016). Play and its role in the mental development of the child. *International Research in Early Childhood Education*, 7(2), 3-25. <https://doi.org/10.2753/RPO1061-040505036>
- Wood, D., Bruner, J.S. et Ross, G. (1976). The Role of Tutoring in Problem Solving. *Journal of Child Psychology & Psychiatry and Allied Discipline*, 17, 89-100.

CERTIFICATION ÉTHIQUE

Ce mémoire a fait l'objet d'une certification éthique auprès du CER-UQAC. Le numéro du certificat est 2025-1917.

ANNEXE I
Canevas d'entretien semi-dirigé initial
Éducateurs.trices et enseignants.es à l'éducation préscolaire

Mise en contexte : *Bonjour (prénom de l'enseignante). Je vous remercie d'avoir accepté librement de participer à ce projet de recherche. Je vous remercie aussi d'accorder du temps à cet entretien afin que nous puissions dresser un premier portrait de votre contexte de classe. Je vous rappelle que les trois objectifs de la recherche sont :*

- 1) établir un portrait de départ de la qualité des interactions pour soutenir les apprentissages dans des groupes de 4 ans dans des SGÉE et dans des classes de maternelle 4 ans ;**
- 2) co-élaborer des stratégies pour favoriser des pratiques de qualité pour soutenir les apprentissages lors des jeux libres ;
- 3) Analyser les stratégies mises en place pendant les moments de jeux libres qui soutiennent les apprentissages en fonction des rôles des éducatrices et des enseignantes.

Cet entretien est enregistré. Les données transcrites pourront être analysées dans le cadre du projet de recherche. L'entretien comporte 2 sections principales : votre expérience et vos formations et le contexte des jeux libres dans votre classe. Avez-vous des questions avant qu'on commence ?

Expérience et formations

1. Quelle est votre formation initiale ?
2. Quels sont vos diplômes d'études ? (ex., DEC, AEC, certificat, BAC, maîtrise, doctorat)
3. Combien d'années d'expérience avez-vous en tant que personne enseignante ou personne éducatrice?
4. Avez-vous déjà suivi une formation professionnelle en lien avec la qualité des interactions ? Par exemple, une formation d'initiation à l'outil CLASS.
5. Avez-vous déjà suivi une formation professionnelle en lien avec la pédagogie par le jeu ? Si oui, quelle formation avez-vous suivie ?

Jeux libres

1. Expliquez-moi votre fonctionnement de classe ou de groupe en ce qui a trait aux moments des jeux libres.
2. Comment intégrez-vous la pédagogie du jeu dans votre classe ou dans votre groupe? Comment le faites-vous ?
3. De quelle manière soutenez-vous le développement global des enfants lors des moments des jeux libres ? (p. ex., actions, gestes, paroles)

4. Parlez-moi de vos rôles comme éducateur.trice/enseignant.e au sein du jeu des enfants (p. ex., observateur, guide, médiateur, leader au jeu, joueur).

Autres

1. En terminant, y a-t-il des éléments sur lesquels vous aimeriez que je porte un regard spécifique lorsque je serai présente en classe ? Si oui, lesquels ?
2. Avez-vous d'autres questions, des commentaires ou des demandes spécifiques concernant le projet de recherche ?

Je vous remercie du temps que vous avez accordé à cet entretien.

ANNEXE II
FEUILLE D'OBSERVATION
(adaptée de Pianta et al., 2008)⁴

Éducateur.trice/enseignant.e :	Observatrice :
Début :	Fin :
Nb d'adultes :	Nb d'enfants :

Domaine	Dimension	Notes et commentaires de l'observatrice						
Soutien émotionnel	Climat positif • Relation • Affect positif • Communication positive • Respect	1	2	3	4	5	6	7
	Climat négatif • Affect négatif • Contrôle punitif • Sarcasme/irrespect • Négativité sévère	1	2	3	4	5	6	7
	Sensibilité de l'adulte • Conscience/vigilance • Proactive/Réactivité • Confort des enfants	1	2	3	4	5	6	7
	Prise en considération du point de vue de l'enfant • Flexibilité et attention portée à l'enfant • Autonomie/leadership des enfants • Expressions des enfants • Restriction des mouvements	1	2	3	4	5	6	7

⁴ La feuille d'observation se base sur le manuel *Classroom Assessment Scoring System Préscolaire*, version pour les groupes d'enfants de 3 à 5 ans de Pianta et ses collaborateurs (2008)

Organisation de la classe	Gestion des comportements • Attentes claires concernant les comportements • Proactivité • Redirection des comportements répréhensibles • Comportements des enfants	1 2 3 4 5 6 7
	Productivité • Temps d'apprentissage maximisé • Routines • Transitions • Préparation	1 2 3 4 5 6 7
	Modalité d'apprentissage • Facilitation efficace • Modalités et matériels variés • Intérêt des enfants • Clarté des objectifs	1 2 3 4 5 6 7
Soutien à l'apprentissage	Développement des concepts • Analyse et raisonnement • Créativité • Intégration • Transfert avec le monde réel	1 2 3 4 5 6 7
	Qualité de la rétroaction • Étayage • Boucle de raisonnement • Stimulation des processus de réflexion • Ajout d'information • Encouragement et affirmation	1 2 3 4 5 6 7
	Modelage langagier • Conversation fréquente	1 2 3 4 5 6 7

	• Questions ouvertes • Extension/répétition • Autoverbalisation/verbalisation parallèle • Langage explicite	
--	--	--

Résultats

Soutien émotionnel : _____

Organisation de la classe : _____

Soutien à l'apprentissage : _____

ANNEXE III

Canevas d'entretien d'autoconfrontation⁵ soutenu par la vidéoscopie Éducateurs.trices et enseignants.es à l'éducation préscolaire

Mise en contexte : *Bonjour (prénom de l'enseignante). Je vous remercie d'avoir accepté librement de participer à ce projet de recherche. Je vous remercie aussi d'accorder du temps à cet entretien afin que nous puissions revenir sur l'objectif 2 et 3 de la recherche. Je vous rappelle que les trois objectifs de la recherche sont :*

- 4) établir un portrait de départ de la qualité des interactions pour soutenir les apprentissages dans des groupes de 4 ans dans des SGÉE et dans des classes de maternelle 4 ans ;
- 5) **co-élaborer des stratégies pour favoriser des pratiques de qualité pour soutenir les apprentissages lors des jeux libres ;**
- 6) **Analyser les stratégies mises en place pendant les moments de jeux libres qui soutiennent les apprentissages en fonction des rôles des éducatrices et des enseignantes.**

Cet entretien est enregistré. Les données transcrites pourront être analysées dans le cadre du projet de recherche. L'entretien portera sur les stratégies mises en place lors des jeux libres pour favoriser les interactions de qualité qui soutiennent les apprentissages ainsi que le ou les rôles adoptés pour soutenir le jeu des enfants et leurs apprentissages.

Rôle adopté

1. Parlez-moi de la séquence de jeu observée sur la vidéo.
2. Décrivez-moi votre rôle dans cette séquence de jeu.
3. Quelles stratégies (p. ex., actions, gestes, paroles) avez-vous mises en place pour entrer dans ce rôle ?
4. Dans ce rôle adopté, de quelle manière avez-vous soutenu les apprentissages et le développement des enfants ?

Qualité des interactions – soutien à l'apprentissage

1. Comment soutenez-vous l'enfant dans son développement cognitif dans cette séquence de jeu?
 - a. Quelles stratégies utilisez-vous pour encourager la réflexion et la résolution de problème?
 - b. Comment cette activité favorise-t-elle la création de l'enfant?
 - c. Quelles stratégies employez-vous pour faire des liens entre le jeu de l'enfant et les concepts pédagogiques et la vie quotidienne ?
2. Comment soutenez-vous la participation de l'enfant au jeu?

⁵ Dû à la période de recrutement plus longue, ainsi qu'aux disponibilités moins fréquentes des participantes, les entretiens d'autoconfrontation, au final, ont davantage pris la forme d'entretien d'explicitation.

3. Quelles stratégies utilisez-vous pour soutenir la compréhension et les apprentissages de l'enfant pendant ce jeu?
4. Comment soutenez-vous le langage de l'enfant pendant cette séquence ?

Conclusion

1. En terminant, y a-t-il des éléments sur lesquels vous aimeriez que je porte un regard spécifique lorsque je serai présent en classe ? Si oui, lesquels ?
2. Avez-vous d'autres questions, des commentaires ou des demandes spécifiques concernant le projet de recherche ?

Je vous remercie du temps que vous avez accordé à cet entretien.

ANNEXE IV

Canevas d'entretien de groupe

Mise en contexte : *Bonjour. Je vous remercie d'avoir accepté librement de participer à ce projet de recherche. Je vous remercie aussi d'accorder du temps à cet entretien de groupe afin que nous puissions coconstruire des pratiques (obj.3) favorisant les interactions de qualité pendant le jeu qui soutiennent les apprentissages (obj.2).*

- 7) établir un portrait de départ de la qualité des interactions pour soutenir les apprentissages dans des groupes de 4 ans dans des SGÉE et dans des classes de maternelle 4 ans ;
- 8) **co-élaborer des stratégies pour favoriser des pratiques de qualité pour soutenir les apprentissages lors des jeux libres ;**
- 9) **Analyser les stratégies mises en place pendant les moments de jeux libres qui soutiennent les apprentissages en fonction des rôles des éducatrices et des enseignantes.**

Lors de cette rencontre, toutes informations nominatives, soit de vos collègues, des enfants dans votre groupe/classe ou toute autre personne, ne doivent pas circuler en dehors du présent groupe de discussion. Il faut aussi éviter d'impliquer dans les discussions des personnes qui ne participent pas à la recherche. Vous vous engagez alors à la plus grande confidentialité quant aux informations nominatives que vous pourriez entendre lors de cette rencontre de groupe.

De plus, cet entretien est enregistré. Les données transcrites pourront être analysées dans le cadre du projet de recherche. Cet entretien de groupe porte sur la qualité des interactions et les rôles que vous adoptez pendant des situations de jeux libres que vous avez vécues dans votre groupe/classe. Avez-vous des questions avant qu'on commence ?

Qualité des interactions et les rôles adoptés pendant les jeux libres

5. Décrivez-nous une situation de jeu dans laquelle vous avez soutenu des interactions de qualité.
6. Quel(s) rôle(s) avez-vous joués pendant cette situation de jeu ?
7. Parlez-nous du soutien à l'apprentissage dans cette situation de jeu décrite.
 - a. Comment soutenez-vous le raisonnement et l'analyse ou la créativité des enfants pendant les jeux libres?
 - b. Quels types de rétroaction offrez-vous aux enfants pendant les jeux libres?
 - c. Comment soutenez-vous le langage de l'enfant pendant cette séquence ?

Durant l'entretien de groupe, l'étudiante accompagnera le groupe d'éducatrices et d'enseignantes pour donner d'autres exemples de situation favorisant les interactions de qualité.

Conclusion

1. En terminant, y a-t-il des éléments sur lesquels vous aimeriez que je porte un regard spécifique lorsque je serai présent en classe ? Si oui, lesquels ?

2. Avez-vous d'autres questions, des commentaires ou des demandes spécifiques concernant le projet de recherche ?

Je vous remercie du temps que vous avez accordé à cet entretien.



Université du Québec à Chicoutimi

FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT CONCERNANT VOTRE PARTICIPATION

Approuvé le 17 décembre 2024 par le Comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Chicoutimi (CER-UQAC). No de référence : 2025-1917.

*Nous sollicitons votre participation comme enseignante de maternelle/éducatrice de groupe préscolaire pour le projet «**Co-construction de pratiques soutenant la qualité des interactions pendant les jeux libres avec des éducateurs.trices en SGEE et des enseignants.es de maternelle 4 ans** ».*

Cependant, avant de donner votre consentement, veuillez prendre le temps de lire, de comprendre et de considérer attentivement les renseignements qui suivent. De plus, nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles à la responsable du projet et à lui demander de vous expliquer tout mot ou renseignement qui n'est pas clair.

1. Présentation de la chercheuse/responsable du projet

Marie-Michèle Tremblay,

Candidate à la maîtrise en éducation à Université du Québec à Chicoutimi

418-290-6706

marie-michele.tremblay2@uqac.ca

2. Financement

Le projet est financé par les Fonds de recherche du Québec- Société et culture (FRQSC).

3. Le résumé du projet et les objectifs

À partir de l'âge de 4 ans, deux milieux éducatifs sont disponibles, soit les services de garde éducatif à l'enfance (SGEE) et le milieu scolaire avec la maternelle 4 ans. On reconnaît que la petite enfance est significative pour le développement, les apprentissages et la réussite éducative de l'enfant lorsqu'il fréquente un milieu de qualité. Toutefois, ce sont les relations et les interactions sociales au sein de ce milieu qui ont une influence davantage directe sur le développement de l'enfant. La qualité des interactions est un modèle permettant d'organiser les interactions entre l'adulte et l'enfant selon trois domaines, soit le soutien émotionnel, l'organisation de la classe et le soutien à l'apprentissage. Or, la qualité des interactions du domaine du soutien à l'apprentissage est souvent observée comme de qualité faible dans les SGEE et les classes de maternelle 4 ans. Les recherches observant la qualité des interactions se font souvent en contexte d'activité dirigée. On reconnaît l'importance du jeu libre dans les milieux éducatifs à la petite enfance pour le développement des enfants et leurs apprentissages. On sait même que lors du jeu, les éducateurs.trices/enseignants.es peuvent soutenir l'enfant pour amener celui-ci vers un jeu qui est davantage complexe et

mature. Pour ce fait, ils.elles peuvent adopter plusieurs rôles qui impliquent chacun des niveaux d'interactions différents avec l'enfant. Pour poursuivre cette réflexion, nous souhaitons dans ce projet coconstruire des pratiques et des stratégies qui favorisent les interactions de qualité qui soutiennent les apprentissages des enfants en contexte de jeux libres.

Les objectifs de ce projet sont de :

- 10) établir un portrait de départ de la qualité des interactions pour soutenir les apprentissages dans des groupes de 4 ans dans des SGÉE et dans des classes de maternelle 4 ans ;*
- 11) co-élaborer des stratégies pour favoriser des pratiques de qualité pour soutenir les apprentissages lors des jeux libres ;*
- 12) analyser les stratégies mises en place pendant les moments de jeux libres qui soutiennent les apprentissages en fonction des rôles des éducateurs.trices et des enseignants.es.*

4. Déroulement de la recherche

Nous décrirons le déroulement de la recherche et **spécifierons les étapes de la recherche où votre participation** est importante. Cette recherche s'inscrit dans un courant de recherche collaborative; votre expertise en tant qu'éducateur.trice/enseignant.e à l'égard de vos pratiques est importante.

Votre participation à la recherche:

- 1) **Participer à un entretien individuel qui prendra environ 45 minutes de votre temps.** Cet entretien se déroulera au début de la collecte de donnée. Cette discussion sera réalisée à l'école selon votre horaire ou encore sur Zoom, selon votre préférence. Un enregistrement audio de cet entretien sera enregistré à l'aide d'un enregistreur vocal pour permettre la transcription des données. Cet entretien comporte une dizaine de questions dans lesquelles la chercheuse vous demandera d'expliquer votre pratique à l'égard des interactions adulte-enfants selon les domaines de la qualité des interactions ainsi que de la pédagogie du jeu au sein de votre classe. Les données seront par la suite transcrites et analysées. La transcription sur support informatique qui en suivra ne permettra pas de vous identifier. Cet entretien permettra notamment de mieux vous connaître comme praticienne et de répondre à l'objectif 1 de la recherche. Cet entretien permettra ensuite de coconstruire l'animation de la rencontre réflexive avec les autres éducateur.trice/enseignant.e et de mieux saisir le contexte éducatif de votre classe.
- 2) **Participer à des observations CLASS préscolaire filmées dans votre classe (deux observations) d'une durée de 2h.** Ce sont des observations réalisées avec l'outil *Classroom Assessment Scoring System* version préscolaire (CLASS préscolaire). Un enregistrement audio et vidéo des observations sera réalisé avec une caméra. La chercheuse utilisera deux outils, dont les vidéos pour capturer en images les pratiques et les stratégies de l'éducateur.trice/enseignant.e donnant naissance à des interactions avec les enfants pendant les jeux libres, ainsi que l'outil d'observation CLASS préscolaire (fiche d'observation) pour la prise de notes.
Cet outil permet d'observer les interactions entre l'adulte et l'enfant et d'en mesurer la qualité selon des critères préétablis. Les observations se déroulent en 4 cycles de 30 minutes, soit 20 minutes d'observation et de prises de note, puis 10 minutes de compilation. Ces observations seront réalisées lors des jeux libres. Durant ces observations, l'éducateur.trice/enseignant.e interagit avec les enfants de son groupe et réalise les tâches habituelles d'une période de jeux libres sans se préoccuper de la chercheuse. Celle-ci observera vos interactions en temps réel et remplira une fiche d'observation. Les extraits les plus pertinents (en collaboration avec vous) pourront être partagés aux autres éducateurs.trices/enseignants.es.

- 3) **Participer à deux entretiens d'autoconfrontation en individuel avec la chercheuse d'une durée de 45 minutes chaque.** Ces entretiens auront lieu dans les semaines suivant les observations. Cette discussion sera réalisée sur Zoom, selon votre horaire. Un enregistrement audio de cet entretien sera enregistré à l'aide d'un enregistreur vocal pour permettre la transcription des données. Il comporte une dizaine de questions portant sur 2 à 4 séquences de 2 à 5 minutes de votre pratique lors des observations. Les questions porteront sur la description des pratiques et des stratégies éducatives utilisées en classe, concernant la qualité des interactions soutenant les apprentissages, plus précisément sur le développement de concept, la qualité des rétroactions et le modelage langagier. Ces rencontres seront par la suite transcrites et analysées. La transcription sur support informatique qui en suivra ne permettra pas de vous identifier. Cet entretien permettra de répondre à l'objectif 2 de la recherche ainsi que de coconstruire l'animation de la rencontre réflexive avec les autres éducateur.trice/enseignant.e
- 4) **Participer à une rencontre réflexive (groupe de discussion) avec d'autres éducateurs.trices/enseignants.es qui prendra environ 2h de votre temps.** Cette rencontre sera réalisée sur la plateforme Zoom. Un enregistrement audio de la rencontre sera enregistré pour permettre la transcription des données. Le participant s'engage à la plus grande confidentialité quant aux informations nominatives qu'il pourrait entendre lors de la rencontre. De plus, il doit éviter d'impliquer dans les discussions des personnes non participantes à la recherche. Lors de cette rencontre, des exemples de pratiques seront discutés entre les participants.es à partir de séquences vidéo filmées en classe. Les données seront par la suite transcrites et analysées. La transcription sur support informatique qui en suivra ne permettra pas de vous identifier. Ces discussions de groupe permettront notamment de répondre à l'objectif 2 et 3 de la recherche. Ces rencontres permettront de coconstruire des exemples de pratique pour favoriser les interactions de qualité soutenant les apprentissages en contexte de jeux libres..

5. Avantages et risques associés au projet de recherche pour vous.

Le projet de recherche entraîne un inconvénient prévisible pour vous, celui lié au temps consacré au projet. D'abord, vous aurez à consacrer 15 minutes pour lire le formulaire d'information et de consentement et de le signer. Ensuite, vous aurez à consacrer du temps pour l'entretien individuel (45 minutes), les deux entretiens d'autoconfrontation (45 minutes chaque entretien), le groupe de discussion (2h) et du temps en classe pour accueillir la chercheuse au sein de votre milieu (2 observations de 2h pendant les jeux libres). Au total, vous consacrerez environ 7 heures de votre temps de la mi-février 2025 à la mi-juin 2025. Nous travaillerons en collaboration et nous déterminons ensemble les moments où vous êtes disponibles pour les entretiens. Vous serez libre de participer au projet et de vous retirer en tout temps.

Le projet de recherche entraîne des risques psychologiques minimaux pour vous. En participant à l'étude, vous pouvez remettre en question certaines de vos croyances et de vos pratiques. Vous pouvez aussi sentir un certain inconfort à être enregistré pour les entretiens et filmé. La recherche collaborative dans laquelle vous acceptez de participer s'inscrit dans une pratique réflexive. De plus, vous pouvez demander à la chercheuse principale de faire un premier contact avec elle afin de vous mettre à l'aise lors du premier entretien individuel qui sera enregistré.

Le projet de recherche entraîne des risques sociaux minimaux pour vous. Vous pouvez vivre du jugement négatif (p. ex. : lors du partage d'expertise ou encore lors de publications et des communications). En effet, même si votre anonymat sera respecté par la chercheuse, certaines pratiques et représentations seront dévoilées, notamment aux communautés de pratique et scientifique, lors des communications et des publications. La chercheuse

s'assurera de respecter votre anonymat. De plus, elle s'assurera de « contextualiser » l'objet de la recherche.

Le projet de recherche entraîne des avantages pour vous. D'abord, c'est l'occasion pour vous de réfléchir à vos pratiques à l'égard de la qualité des interactions au sein de votre classe et du jeu. De plus, grâce au partage avec une communauté de pratiques, il sera l'occasion de vous développer professionnellement. C'est aussi un temps pour vous permettre d'exprimer vos forces et vos défis dans votre pratique. Ainsi, il se peut que vous retiriez un bénéfice professionnel ou personnel de votre participation à ce projet de recherche, mais on ne peut vous l'assurer. Par ailleurs, ce projet contribuera à approfondir les connaissances portant sur la qualité des interactions et le rôle de l'éducateur.trice/enseignant.e pendant les jeux libres, du point de vue des enseignantes/éducatrices et seront utiles pour les chercheurs et les praticiens dans le domaine de l'éducation à la petite enfance (éducation préscolaire et services de garde), mais également pour les éducateurs.trices/ enseignants.es en exercice. Le projet contribuera à un partage d'expertise entre différentes classes d'éducation préscolaire au Saguenay-Lac-St-Jean ainsi que des services de garde de la région.

6. Consultation des données

Vous aurez la possibilité d'accéder aux enregistrements des entretiens individuels (audio et verbatim) et des observations réalisées en classe (vidéo) qui vous concernent en prenant rendez-vous avec la chercheuse responsable pour les consulter, et ce, jusqu'au moment où ceux-ci seront détruits. L'ensemble des données d'identification aura préalablement été anonymisé. Cependant, vous ne pourrez pas avoir accès aux enregistrements (audio et verbatim) liés aux entretiens de groupe, puisqu'il sera difficile d'identifier les propos qui appartiennent à chaque participant.

7. Confidentialité des données

- a) Votre nom ne sera jamais dévoilé et restera confidentiel, à l'exception des rencontres réflexives de groupe. Un code sera attribué dans les transcriptions des entretiens.
- b) La chercheuse ne peut garantir votre anonymat, puisque l'autorisation du milieu est requise pour faire du recrutement au sein de celui-ci et que des observations auront lieu dans le milieu (classe).
- c) Tous les entretiens seront conservés de façon confidentielle sur le serveur. Chaque participant possède un code unique d'accès au système informatisé et la chercheuse est la seule personne qui peut accéder à cette information codée à l'aide d'un mot de passe. Un seul chercheur possède la clé permettant d'accéder au fichier regroupant les noms et les codes personnels des participants.
- d) L'ensemble des renseignements identificatoires et des données recueillies seront conservés dans un classeur verrouillé à clé dans le bureau du responsable du projet à son domicile, puis détruits après 7 ans selon des méthodes sécuritaires et adaptées au format des outils utilisés.
- e) Les résultats de cette recherche seront diffusés dans rapport de recherche (mémoire de l'étudiante) accessible par l'entremise du dépôt institutionnel numérique de l'UQAC.
- f) Les résultats de cette recherche seront diffusés dans des colloques provinciaux, nationaux et internationaux.
- g) Les résultats de cette recherche seront diffusés dans des revues scientifiques et professionnelles.
- h) Malgré que la confidentialité soit respectée dans ce projet de recherche, la loi peut obliger le.la chercheur.e à révéler certaines informations à des tiers, par exemples : signaler un cas d'abus ou toute situation susceptible de porter atteinte à un mineur en vertu de la Loi sur la protection de la jeunesse ou toute autre situation de compromission.

8. Participation volontaire et droit de retrait

Votre participation à ce projet de recherche est volontaire. Vous êtes donc libre de refuser d'y participer et de vous retirer de l'étude en tout temps.

En aucun cas le consentement de participer à la recherche implique que le participant renonce à ses droits légaux ni ne décharge les chercheurs, les promoteurs ou les institutions impliquées de leurs responsabilités légales et professionnelles. Le.la participant.e est libre de se retirer, sans justification et perte de droits. Dans le cas où le.la participant.e déciderait de se retirer de la recherche, il.elle peut demander le retrait de ses données individuelles. Toutefois, pour les données recueillies dans le cadre du groupe de discussion, celles-ci ne pourront être totalement effacées de l'enregistrement audio et vidéo, ainsi que de la transcription de la rencontre, mais les données recueillies lors de cette rencontre, du participant.e se retirant de la recherche, ne seront pas analysées et prises en compte dans la recherche.

9. Indemnité compensatoire

Aucune rémunération ou compensation n'est offerte en participant à ce projet de recherche.

10. Engagement de la chercheuse responsable et personnes ressources

La chercheuse responsable de ce projet de recherche s'engage à respecter ce qui a été convenu au formulaire d'information et de consentement. De plus, si vous avez des questions concernant le projet de recherche ou si vous éprouvez un problème que vous croyez lié à votre participation au projet de recherche, vous pouvez communiquer avec la responsable du projet de recherche aux coordonnées suivantes :

Marie-Michèle Tremblay, Candidate à la maîtrise en éducation
UQAC
418-290-6706
marie-michele.tremblay2@uqac.ca

Elisabeth Jacob, Ph.D. Professeure en éducation préscolaire
Département des sciences de l'éducation, UQAC
ejacob@uqac.ca
418-545-5011 poste 5322

Pour toute question d'ordre éthique concernant votre participation à ce projet de recherche, vous pouvez communiquer avec la coordonnatrice du Comité d'éthique de la recherche aux coordonnées suivantes: 418-545-5011 poste 4704 ou cer@uqac.ca

11. Consentement du participant

J'ai pris connaissance des informations ci-dessus et j'en comprends le contenu. De ce fait, ma participation est volontaire et je consens à ce que mes réponses soient utilisées pour les fins de ce projet de recherche.

Co-construction de pratiques soutenant la qualité des interactions pendant les jeux libres avec des éducateurs.trices en SGEE et des enseignants.es de maternelle 4 ans

J'accepte de participer au projet :

Oui : _____

Non. : _____

Nom de l'enseignant.e/éducateur.trice :

Signature : _____ **Date :** _____

Courrier électronique : _____

Signature et engagement de la responsable du projet

Je certifie qu'un membre autorisé de l'équipe de recherche a expliqué au participant les termes du formulaire, qu'il a répondu à ses questions et qu'il lui a clairement indiqué qu'il pouvait à tout moment mettre un terme à sa participation, et ce, sans préjudice. Je m'engage à respecter ce qui a été convenu au formulaire d'information et de consentement et à en remettre une copie signée au participant.

Nom et signature de la responsable du projet de recherche *Date*

12. Consentement de l'enseignante/éducatrice (Copie à la responsable du projet)

J'ai pris connaissance des informations ci-dessus et j'en comprends le contenu. De ce fait, ma participation est volontaire et je consens à ce que mes réponses soient utilisées pour les fins de ce projet de recherche.

Co-construction de pratiques soutenant la qualité des interactions pendant les jeux libres avec des éducateurs.trices en SGEE et des enseignants.es de maternelle 4 ans

J'accepte de participer au projet :

Oui : _____

Non. : _____

Nom de l'enseignant.e/éducateur.trice :

Signature : _____ **Date :** _____

Courrier électronique : _____

Signature et engagement de la responsable du projet

Je certifie qu'un membre autorisé de l'équipe de recherche a expliqué au parent ou un tuteur légal, les termes du formulaire, qu'il a répondu à ses questions et qu'il lui a clairement indiqué qu'il pouvait à tout moment mettre un terme à la participation de son enfant, et ce, sans préjudice. Je m'engage à respecter ce qui a été convenu au formulaire d'information et de consentement et à en remettre une copie signée au parent ou au tuteur légal.

Nom et signature de la responsable du projet de recherche

Date

AUTORISATION DU PARENT OU TUTEUR À LA DIFFUSION

L'éducateur.trice/enseignant.e de votre enfant participe à un projet de recherche intitulé : « Co-construction de pratiques soutenant la qualité des interactions pendant les jeux libres avec des éducateurs.trices et des enseignants.es de maternelle 4 ans ». L'objectif général de ce projet est axé sur une meilleure compréhension des interventions éducatives des enseignantes durant les moments des jeux libres. Ce projet contribuera à approfondir les connaissances portant sur la qualité des interactions et le rôle de l'adulte pendant le jeu de l'enfant.

1. Déroulement du projet

Le déroulement de la recherche implique à l'éducateur.trice/enseignant.e, de votre enfant, de participer à trois entretiens individuels avec la chercheuse. Pour approfondir ces entretiens, deux observations en classe, d'une durée de 2h chacune, seront réalisées pendant les jeux libres. Celles-ci seront captées et enregistrées à l'aide d'une caméra. Lors de ces observations, ce n'est pas votre enfant qui est observé, mais l'éducateur.trice/enseignant.e. Ces observations sont dans le but de documenter les pratiques que l'éducateur.trice/enseignant.e met en place pour favoriser les interactions de qualité soutenant les apprentissages de l'enfant pendant le jeu.

Ces observations sont réalisées à partir de l'outil d'observation *Classroom Assesment Scoring System* (CLASS; Pianta et al., 2008). L'outil CLASS se concentre sur les interactions entre l'adulte et les enfants, plus précisément sur les stratégies et sur les interventions utilisées par l'éducateur.trice/enseignant.e vis-à-vis de votre enfant pour soutenir son développement et ses apprentissages. Dans le cadre de ce projet, la chercheuse a recours à cet outil, dans le but d'offrir aux éducateurs.trices/enseignants.es une rétroaction directe sur leurs pratiques auprès des enfants de leur groupe/classe (Pianta et al., 2008). **Ce projet ne vise donc pas votre enfant. Ainsi, aucune donnée le concernant ne sera collectée et analysée.**

2. Diffusion des captations vidéo

Dans une optique de développement professionnel et de partage de connaissances, l'éducateur.trice ou l'enseignant.e de votre enfant participera à un groupe de discussion avec tous.les les participants.es de ce projet. Lors de cette rencontre, des séquences vidéo des observations réalisées en classe pourraient être présentées aux autres participants.es. *Nous sollicitons donc votre autorisation à utiliser les séquences vidéo dans lesquelles votre enfant peut apparaître dans le cadre du groupe de discussion avec tous.les les participants.es. En acceptant la présentation de ces séquences vidéo, nous ne pourrions garantir l'anonymat complet de votre enfant, mais vous pourrez demander que son visage soit brouillé.*

3. Consentement

Un refus de votre part ou de la part de votre enfant à participer ne modifiera en rien sa relation avec son éducateur.trice/enseignant.e, et que ce dernier pourra tout de même participer lors des moments des jeux libres. Il est demandé à l'éducateur.trice/enseignant.e de votre enfant d'agir et d'intervenir auprès des enfants comme à l'habitude. De ce fait, si vous ou votre enfant ne souhaitez pas qu'il soit filmé, l'enregistrement sera mis sur pause pendant que l'éducateur.trice/enseignant.e intervient auprès de votre enfant.

Pour s'assurer du consentement de l'enfant à se faire filmer, la chercheuse sera attentive et sensible à tout commentaire provenant des enfants quant à leur désir de ne pas se faire filmer (p.ex., « arrête de me filmer », « je ne veux pas la caméra », etc.). De ce fait, si votre enfant exprime d'une manière quelconque qu'il ne veut plus, ou pas, se faire filmer pendant qu'il joue ou parle avec son éducateur.trice/enseignant.e lors des observations, son choix sera respecté. La chercheuse arrêtera la vidéo ou s'éloignera de l'enfant lorsque l'éducateur.trice/enseignant.e interviendra auprès de celui-ci.

Peu importe votre décision concernant la captation vidéo ou la diffusion des séquences vidéo filmées pendant le groupe de discussion, veuillez remplir les deux dernières pages en vous assurant que les mêmes choix sont inscrits et **retourner la dernière page** intitulée **Autorisation du parent ou du tuteur (copie de l'équipe de recherche)** à l'éducateur.trice ou l'enseignant.e de votre enfant au plus tard le 19 mars 2025.

Si vous avez des questions concernant le projet ou les informations contenues dans ce document, vous pouvez communiquer avec la responsable du projet de recherche aux coordonnées suivantes :

Marie-Michèle Tremblay

Candidate à la maîtrise en éducation

marie-michele.tremblay2@uqac.ca _____

Autorisation du parent ou du tuteur (votre copie)

J'ai pris connaissance des informations contenues dans le présent document et je comprends suffisamment bien le cadre dans lequel je dois émettre mon autorisation à la diffusion de photos ou de vidéos de mon enfant pour le projet de recherche « *Co-construction de pratiques soutenant la qualité des interactions pendant les jeux libres avec des éducateurs.trices et des enseignants.es de maternelle 4 ans* ».

Prénom _____ et _____ nom _____ de
l'enfant : _____
Prénom _____ et _____ nom _____ du _____ parent _____ ou
tuteur : _____

J'autorise la **captation vidéo** de mon enfant lors des observations en classe.

- ☐ Oui,
☐ Non

J'autorise la diffusion des **séquences de jeu filmées** dans lesquels mon enfant apparait dans le cadre des **rencontres associées au projet** entre les éducateurs.trices. et les enseignants.es qui participent au projet.

- ☐ Oui, sans restriction
☐ Oui, si le visage de mon enfant est brouillé
☐ Non

Signature du parent ou du tuteur

Date

Autorisation du parent ou du tuteur (copie de l'équipe de recherche)

J'ai pris connaissance des informations contenues dans le présent document et je comprends suffisamment bien le cadre dans lequel je dois émettre mon autorisation à la diffusion de photos ou de vidéos de mon enfant pour le projet de recherche « *Co-construction de pratiques soutenant la qualité des interactions pendant les jeux libres avec des éducateurs.trices et des enseignants.es de maternelle 4 ans* ».

Prénom _____ et _____ nom _____ de
l'enfant : _____
Prénom _____ et _____ nom _____ du _____ parent _____ ou
tuteur : _____

J'autorise la **captation vidéo** de mon enfant lors des observations en classe.

- ☐ Oui,
☐ Non

J'autorise la diffusion des **séquences de jeu filmées** dans lesquels mon enfant apparaît dans le cadre des **rencontres associées au projet** entre les éducateurs.trices. et les enseignants.es qui participent au projet

- ☐ Oui, sans restriction
☐ Oui, si le visage de mon enfant est brouillé
☐ Non

Courrier électronique : _____

Signature du parent ou du tuteur

Date

ANNEXE VII

Invitation pour les éducateurs.trices oeuvrant auprès d'enfants âgés de 4 ans à participer au projet de recherche à l'hiver 2025

Co-construction de pratiques soutenant la qualité des interactions pendant les jeux libres avec des éducateurs.trices et des enseignants.es de maternelle 4 ans

Les objectifs sont de :

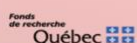
- 1) Établir un portrait de départ de la qualité des interactions pour soutenir les apprentissages pendant les jeux libres dans des groupes de 4 ans dans des SGEE et dans des classes de maternelle 4 ans;
- 2) Co-élaborer des stratégies pour favoriser des pratiques de qualité pour soutenir les apprentissages lors des jeux libres;
- 3) Analyser les stratégies mises en place pendant les moments de jeux libres qui soutiennent les apprentissages en fonction des rôles des éducatrices et des enseignantes.

Le déroulement du projet :

- 1) Un entretien semi-directif (45 minutes de votre temps);
- 2) Deux observations dans votre groupe avec l'outil Classroom Assessment Scoring System (CLASS préscolaire; Pianta et al., 2008) (4 heures de votre temps);
- 2) Deux entretiens d'autoconfrontation (45 minutes chaque, soit 1h30 de votre temps);
- 3) Une rencontre réflexive avec des éducateurs.trices et des enseignants.es préscolaire 4 ans (2h de votre temps).

Pour toutes informations, veuillez contacter

Marie-Michèle Tremblay, candidate à la maîtrise en éducation (l'UQAC) :
marie-michele.tremblay2@uqac.ca



Approuvé le 17 décembre 2024 par le Comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Chicoutimi (CER-UQAC). Numéro de référence : 2025-1917.

Invitation pour les enseignants.es de maternelle 4 ans à participer au projet de recherche à l'hiver 2025

Co-construction de pratiques soutenant la qualité des interactions pendant les jeux libres avec des éducateurs.trices et des enseignants.es de maternelle 4 ans

Les objectifs sont de :

- 1) Établir un portrait de départ de la qualité des interactions pour soutenir les apprentissages pendant les jeux libres dans des groupes de 4 ans dans des SGEE et dans des classes de maternelle 4 ans;
- 2) Co-élaborer des stratégies pour favoriser des pratiques de qualité pour soutenir les apprentissages lors des jeux libres;
- 3) Analyser les stratégies mises en place pendant les moments de jeux libres qui soutiennent les apprentissages en fonction des rôles des éducatrices et des enseignantes.

Le déroulement du projet :

- 1) Un entretien semi-directif (1h de votre temps);
- 2) Deux observations dans votre groupe avec l'outil Classroom Assessment Scoring System (CLASS préscolaire; Pianta et al., 2008) (4 heures de votre temps);
- 2) Deux entretiens d'autoconfrontation (45 minutes chaque, soit 1h30 de votre temps);
- 3) Une rencontre réflexive avec des éducateurs.trices et des enseignants.es préscolaire 4 ans (2h30 de votre temps).

Pour toutes informations, veuillez contacter

Marie-Michèle Tremblay, candidate à la maîtrise en éducation (l'UQAC) :
marie-michele.tremblay2@uqac.ca



Approuvé le [le CER-UQAC ajoutera la date] par le Comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Chicoutimi (CER-UQAC). Numéro de référence : XX

Bonjour,

Je me présente, Marie-Michèle Tremblay, enseignante suppléante au préscolaire et au primaire ainsi qu'étudiante à la maîtrise en éducation à l'UQAC. Je vous contacte dans le cadre de mon projet de mémoire.

Celui-ci s'articule autour du jeu libre et de la qualité des interactions pour soutenir le développement global et les apprentissages des enfants de 4 ans. Le jeu est très présent dans les milieux éducatifs à la petite enfance, soit les services de garde éducatifs à l'enfance (SGEE) et les milieux scolaires (maternelle 4 et 5 ans). Il est alors possible d'observer de nombreuses interactions entre l'adulte et l'enfant pendant les jeux libres. Ces interactions, lorsque de qualité, soutiennent l'enfant dans son développement et ses apprentissages. C'est pourquoi, ce projet s'intéresse à la question suivante : Quelles stratégies les éducateurs.trices/enseignants.es mettent-ils.elles en place pour offrir des interactions de qualité dans le domaine du soutien à l'apprentissage pendant les moments de jeux libres?

Les objectifs de mon projet de mémoire sont de :

- 1) établir un portrait de départ de la qualité des interactions pour soutenir les apprentissages pendant les jeux libres dans des groupes de 4 ans dans des SGEE et dans des classes de maternelle 4 ans;
- 2) co-élaborer des stratégies pour favoriser des pratiques de qualité pour soutenir les apprentissages lors des jeux libres;
- 3) analyser les stratégies mises en place pendant les moments de jeux libres qui soutiennent les apprentissages en fonction des rôles des éducatrices et des enseignantes.

Je sollicite votre aide pour me permettre de récolter des données afin de répondre à cette question. Je souhaite présenter mon projet de recherche à des enseignants.es de maternelle 4 ans afin de recruter deux volontaires souhaitant y participer. Ce projet implique, la participation à un entretien semi-dirigé pour connaître leur contexte professionnel, deux observations de la qualité des interactions (2h chaque) dans les milieux suivies de deux entretiens d'autoconfrontation et d'un groupe de discussion regroupant les éducateurs.trices et les enseignants.es à l'éducation préscolaire 4 ans afin de co-élaborer des pratiques de qualité soutenant les apprentissages en contexte de jeux libres.

Ce projet de recherche a reçu une certification éthique du Comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Chicoutimi (CER-UQAC). Numéro de référence : 2025-1917.

En cas de questionnement, n'hésitez pas à me contacter.

Courriel : marie-michele.tremblay2@uqac.ca

Téléphone : 418-290-6706

Je vous remercie de l'intérêt que vous porterez à mon projet de mémoire.

Marie-Michèle Tremblay

Bonjour,

Je me présente, Marie-Michèle Tremblay, enseignante suppléante au préscolaire et au primaire ainsi qu'étudiante à la maîtrise en éducation à l'UQAC. Je vous contacte dans le cadre de mon projet de mémoire.

Celui-ci s'articule autour du jeu libre et de la qualité des interactions pour soutenir le développement global et les apprentissages des enfants de 4 ans. Le jeu est très présent dans les milieux éducatifs à la petite enfance, soit les services de garde éducatifs à l'enfance (SGEE) et les milieux scolaires (maternelle 4 et 5 ans). Il est alors possible d'observer de nombreuses interactions entre l'adulte et l'enfant pendant les jeux libres. Ces interactions, lorsque de qualité, soutiennent l'enfant dans son développement et ses apprentissages. C'est pourquoi, ce projet s'intéresse à la question suivante : Quelles stratégies les éducateurs.trices/enseignants.es mettent-ils.elles en place pour offrir des interactions de qualité dans le domaine du soutien à l'apprentissage pendant les moments de jeux libres? Les objectifs de mon projet de mémoire sont de :

- 1) établir un portrait de départ de la qualité des interactions pour soutenir les apprentissages pendant les jeux libres dans des groupes de 4 ans dans des SGEE et dans des classes de maternelle 4 ans;
- 2) co-élaborer des stratégies pour favoriser des pratiques de qualité pour soutenir les apprentissages lors des jeux libres;
- 3) analyser les stratégies mises en place pendant les moments de jeux libres qui soutiennent les apprentissages en fonction des rôles des éducatrices et des enseignantes.

Je sollicite votre aide pour me permettre de récolter des données afin de répondre à cette question. Je recherche deux éducateurs.trices de SGEE œuvrant auprès d'enfants âgés de 4 ans étant intéressés à participer à mon projet. Il impliquera un temps de lecture pour le formulaire d'informations et de consentement (15 minutes), un entretien semi-dirigé (45 minutes) pour connaître leur contexte de classe, deux observations de la qualité des interactions (2h chacune, soit 4 heures de votre temps) suivies toutes les deux d'un entretien d'autoconfrontation (45 minutes chacun, soit 1h30 de votre temps) pour connaître les stratégies utilisées pour soutenir les apprentissages pendant les jeux libres. Ce projet inclus aussi un groupe de discussion (2 heures) avec tous.les participants.es (deux enseignants.es de maternelle 4 ans et deux éducateurs.trices de SGEE) afin de co-élaborer des stratégies pour favoriser des pratiques de qualité soutenant les apprentissages pendant les jeux libres. Ce projet de recherche a reçu une certification éthique du Comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Chicoutimi (CER-UQAC). Numéro de référence : 2025-1917,

En cas de questionnement, n'hésitez pas à me contacter.

Courriel : marie-michele.tremblay2@uqac.ca

Téléphone : 418-290-6706

Je vous remercie de l'intérêt que vous porterez à mon projet de mémoire.

Marie-Michèle Tremblay