



L'APPRENTISSAGE PAR LE JEU DANS UNE CULTURE D'ENQUÊTE :
AVANCÉES DANS LES CLASSES DE LA MATERNELLE ET DU JARDIN
D'ENFANTS EN ONTARIO

Par GUINSA ANGE-RITA GUEU EPSE KONATE

MÉMOIRE PRÉSENTÉ À L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI EN VUE
DE L'OBTENTION DU GRADE DE MAÎTRISE ÈS ARTS (M.A) EN ÉDUCATION

QUÉBEC, CANADA

© GUINSA ANGE-RITA GUEU EPSE KONATE, 2026

Résumé

En 2016, le curriculum des classes de la maternelle et du jardin d'enfants en Ontario (MAJA) a fait peau neuve. Un programme nommé PAJE (Programme d'Apprentissage pour les Jeunes Enfants) voit le jour pour répondre au besoin d'apprentissage des enfants, mais aussi à l'amélioration de la réussite éducative. Ainsi, à l'apprentissage par le jeu, pédagogie utilisée auparavant, s'ajoute la culture d'enquête, une pédagogie qui se base sur le questionnement des enfants pendant qu'ils jouent, ce qui donne naissance à une nouvelle pédagogie : l'apprentissage par le jeu dans une culture d'enquête (AJEC). Dans cette approche, l'enfant est considéré comme l'acteur principal de son apprentissage, capable de décider et de réfléchir à ses actions. Pour un apprentissage harmonieux, l'accent est mis sur la coplanification, la coconstruction, la documentation pédagogique et de l'organisation de la classe, les quatre composantes de la démarche d'enquête. Depuis la création de l'AJEC, rares sont les recherches qui ont été menées pour décrire sa mise en œuvre en salle de classe. L'objectif de cette étude est d'explorer la pratique des enseignantes ainsi que les rôles qu'elles jouent lors du temps de jeu des enfants au regard de l'approche de la culture d'enquête afin de déterminer l'avancement de l'AJEC dans les classes de la MAJA. Pour ce faire, une recherche adoptant une méthode phénoménologique et une épistémologie constructionniste a été menée auprès de cinq enseignantes. Une entrevue semi-dirigée et des observations non participantes filmées ont été faites. Un journal de bord de l'étudiante-chercheuse a été tenu en parallèle. Une analyse thématique et une analyse inductive modérée se sont avérées appropriées pour analyser les données collectées. Les résultats de l'étude indiquent que les enseignantes adoptent six différents rôles pendant les jeux des enfants : celui de non-engagé, d'observateur, de metteur en scène, de cojoueur, de leader de jeu et de directeur de jeu. Les données ont permis également de mettre en évidence que les enseignantes planifient les apprentissages, organisent les aires de jeu sans tenir compte du point de vue des enfants. Leurs engagements dans le jeu ainsi que leurs pratiques quotidiennes limitent la possibilité de mettre en œuvre une approche centrée sur l'enquête. L'étude contribue à combler un vide scientifique entourant la combinaison du jeu et de la culture d'enquête.

MOTS-CLÉS : apprentissage par le jeu, culture d'enquête, rôles des enseignantes, éducation préscolaire, approche phénoménologique, épistémologie constructionniste

Abstract

In 2016, the Ontario Kindergarten Curriculum underwent a major revision. A program entitled Learning Program for Young Children (LPYC) was introduced to address children's learning needs while also improving educational achievement. As a result, the previously adopted play-based learning approach was enriched by an inquiry stance, a pedagogical approach grounded in children's questioning during play. This led to the emergence of a new pedagogy: Play-Based Learning in a Culture of Inquiry (LCI). Within this approach, children are viewed as the primary agents of their own learning, capable of making decisions and reflecting on their actions. To support meaningful learning, emphasis is placed on four key components of the inquiry stance: co-planning, co-construction, pedagogical documentation, and classroom organization. Since the implementation of AJEC, few studies have examined how this approach is enacted in kindergarten classrooms. The purpose of this study was therefore to explore teachers' practices and the roles they assume during children's play from the perspective of the inquiry stance, to assess the extent to which AJEC has been implemented in Ontario kindergarten classrooms. To achieve this objective, a study adopting phenomenological methodology and constructionist epistemology was conducted with five kindergarten teachers. Data was collected through semi-structured interviews and video-recorded non-participant observations. The student researcher also maintained a reflective research journal throughout the study. A thematic analysis and a moderate inductive analysis were used to analyze the collected data. The findings indicate that teachers adopt six distinct roles during children's play: the disengaged participant, the observer, the stage setter, the co-player, the play leader, and the play director. The data also revealed that teachers plan learning experiences and organize play areas without taking children's perspectives into account. Their level of engagement in children's play, as well as their daily teaching practices, limits the implementation of an inquiry-based approach. Consequently, opportunities to fully realize a child-centred pedagogy grounded in a culture of inquiry remain constrained. This study helps fill a scientific gap regarding the combination of play and investigative culture.

KEYWORDS: learning through play, inquiry culture, teacher roles, early childhood education, phenomenological approach, constructionist epistemology

Table des matières

Résumé.....	i
Abstract.....	ii
Table des matières.....	iii
Liste de tableaux et figures.....	vii
Liste des abréviations, des sigles et des acronymes.....	viii
Remerciements	ix
Introduction.....	1
Chapitre 1:.....	6
Problématique	6
1.1 L'éducation préscolaire en Ontario	7
1.1.1 Le programme d'apprentissage des jeunes enfants	7
1.1.2 Le partenariat entre les membres de l'équipe pédagogique	9
1.1.3 L'environnement éducatif préscolaire en Ontario	11
1.2 Le développement global et le jeu à la maternelle et jardin d'enfants.....	13
1.2.1 Le jeu et le développement physique	13
1.2.2 Le jeu et le développement socio-affectif	14
1.2.3 Le jeu et le développement langagier.....	15
1.2.4 Le jeu et le développement cognitif.....	16
1.3 La pédagogie de la culture d'enquête dans le programme de la maternelle et du jardin d'enfants	17
1.3.1 L'historique de l'apprentissage par enquête en Ontario	17
1.3.2 L'apprentissage par le jeu dans une culture d'enquête : une réponse à un monde en perpétuelle évolution.....	20

1.3.3	Les retombées de l'apprentissage par le jeu dans une culture d'enquête sur le développement des apprenants.....	22
1.4	Question générale de recherche	23
1.5	Pertinence scientifique et sociale.....	24
Chapitre 2:		26
Cadre théorique		26
2.1	Le jeu	26
2.1.1	Définition de jeu retenue.....	28
2.1.2	La typologie de jeu à la maternelle	30
2.1.2.1	<i>Le jeu exploratoire</i>	<i>30</i>
2.1.2.2	<i>Jeu de construction</i>	<i>31</i>
2.1.2.3	<i>Jeu symbolique</i>	<i>31</i>
2.1.2.4	<i>Le jeu de règles</i>	<i>32</i>
2.1.3	L'engagement comme pratique éducative du soutien du jeu.....	33
2.1.3.1	<i>Le rôle de non-engagé.....</i>	<i>34</i>
2.1.3.2	<i>Le rôle d'observateur</i>	<i>35</i>
2.1.3.3	<i>Le rôle de metteur en scène</i>	<i>35</i>
2.1.3.4	<i>Le rôle de cojoueur</i>	<i>36</i>
2.1.3.5	<i>Le rôle de leader de jeu.....</i>	<i>36</i>
2.1.3.6	<i>Le rôle de directeur ou de redirecteur</i>	<i>37</i>
2.2	La culture d'enquête	38
2.2.1	Les composantes de la culture d'enquête	39
2.2.1.1	<i>La coplanification</i>	<i>39</i>
2.2.1.2	<i>La coconstruction</i>	<i>42</i>
2.2.1.3	<i>La documentation pédagogique</i>	<i>43</i>
2.2.1.4	<i>L'organisation de la classe.....</i>	<i>45</i>
2.3	Le processus d'intégration de l'enquête dans le jeu.....	46
2.3.1	Opérationnalisation de la pratique enseignante dans une démarche d'enquête dans le jeu..	47
2.3.2	La manifestation de l'apprentissage par le jeu dans une culture d'enquête en classe	49

Chapitre 3:	51
Méthodologie	51
3.1 La posture épistémologique	52
3.2 Le mode de recrutement	54
3.3 Les participants	55
3.4 Les considérations éthiques	58
3.5 Les instruments de collecte des données	58
3.5.1 L'entrevue semi-dirigée	59
3.5.2 L'observation	61
3.5.3 Le journal de bord	63
3.6 Analyse des données	64
Chapitre 4:	70
Résultats	70
4.1 Les rôles assumés par les enseignantes	71
4.1.1 L'enseignante non -engagée	71
4.1.2 L'enseignante observatrice	72
4.1.3 L'enseignante metteuse en scène	74
4.1.4 L'enseignante cojoueuse	76
4.1.5 L'enseignante leader de jeu	78
4.1.6 L'enseignante directrice de jeu	80
4.2 Les pratiques enseignantes	81
4.2.1 La considération du point de vue de l'enfant	83
4.2.2 Consigner les preuves d'apprentissage pour écrire les bulletins	85
4.2.3 Organiser la classe afin de consolider les apprentissages	87
4.3 Niveau de la manifestation de la culture d'enquête en lien avec les rôles et les pratiques observées.	89
4.3.1 Définition de la culture de l'enquête	90

4.3.2 Mise en œuvre de la culture d'enquête par les enseignantes	91
Chapitre 5:.....	96
Discussion	96
5.1 L'impact de l'engagement des enseignantes dans la mise en application de la culture d'enquête	96
5.1.1 Observatrice pour gérer les conflits, un rôle non lié à la culture d'enquête	97
5.1.2 Metteuse en scène, du matériel peu diversifié pour répondre aux besoins d'enquête des enfants dans la culture d'enquête	99
5.1.3 Cojoueuse, un rôle rarement présent, mais essentiel dans la culture d'enquête	100
5.1.4 La leader de jeu, une position prédominante pour la culture d'enquête	102
5.1.5 Non engagé pour la culture d'enquête.....	102
5.1.6 Directrice de jeu à l'opposé de la culture d'enquête	103
5.2 Des pratiques enseignantes différentes des méthodes de l'approche par enquête 104	
5.2.1 Une planification thématique qui rejoint peu l'intérêt des enfants.....	104
5.2.2 Le point de vue de l'enfant mis de côté	105
5.2.3 Une absence de documentation pédagogique.....	107
5.2.4 Une organisation de la classe soutenue par des thèmes	108
5.3 Mise en œuvre par les enseignantes de l'enquête dans le jeu	110
5.4 Forces et limites de cette recherche	111
Conclusion	114
Références	118
ANNEXE.....	128

Liste de tableaux et figures

Tableaux

Tableau 1:Récapitulatif de la dissociation des notions de jeu et d'activité ludique.....	29
Tableau 2 : Planification traditionnelle par opposition à l'approche axée sur l'enquête	41
Tableau 3: Processus d'enquête dans les classes de maternelle.....	48
Tableau 4: Tableau des caractéristiques des cinq participantes	57
Tableau 5: Synthèse des objectifs de recherche et des outils de collectes	67

Figures

Figure 1 : Le continuum des rôles de Johnson et al. (2005) adapté par Lemay et al. (2017)	Erreur ! Signet non défini.
Figure 2 : La coconstruction de l'apprentissage	Erreur ! Signet non défini.

Liste des abréviations, des sigles et des acronymes

AJCE -	Apprentissage par le Jeu dans une Culture d'Enquête
CE -	Culture d'Enquête
CMEC -	Conseil des Ministres de l'Éducation du Canada
DP -	Documentation Pédagogique
EPEI -	Éducatrice de la Petite Enfance Inscrite
ESAR -	Exercice-Symbolique-Assemblage-Règle
IPA-	Association Internationale du Jeu
MAJA -	Maternelle et Jardin d'enfants
MÉO -	Ministère de l'Éducation de l'Ontario
MÉQ -	Ministère de l'Éducation du Québec
OMEP -	Organisation Mondiale pour l'Éducation Préscolaire
ONU -	Organisation des Nations Unies
PAJE -	Programme d'Apprentissage des Jeunes Enfants
UNICEF -	Fond des Nations Unies pour l'enfance

Remerciements

Tout d'abord, je tiens à exprimer ma gratitude envers ma directrice de mémoire, Elisabeth Jacob, que je peux surnommer affectueusement « la jeune doyenne en Éducation préscolaire ». Elisabeth, ta disponibilité, ton écoute active, ton soutien, ta confiance, ton utilisation de l'andragogie, tes blagues pour désamorcer des situations et surtout ton amour pour l'apprentissage des jeunes enfants m'ont permis d'avancer dans ce projet de mémoire et de prendre goût à la recherche. Tout simplement merci !

Un grand merci à Roxane Drainville, de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, et Maria Camila Londoño Aristizibale, de l'Université du Québec à Chicoutimi, pour avoir accepté d'évaluer mon mémoire. Vos commentaires et recommandations m'ont été extrêmement précieux. Merci d'être pointilleuses sur certains points me permettant de me surpasser.

Je tiens également à exprimer ma reconnaissance à ma famille, à mon époux et à mes enfants. Merci à mon conjoint d'avoir pris soin des enfants durant mes absences et pour m'avoir soutenue avec un amour inébranlable tout au long de cette aventure. Merci pour ton aide infaillible !

Je voudrais adresser mes remerciements à Monsieur Nicaïses Lola, mon professeur de didactique des mathématiques à l'Université d'Ottawa à Toronto. Monsieur Lola, je vous suis reconnaissante pour vos précieux conseils. Vous avez cru en moi dès le début.

Je ne peux pas terminer cette section de remerciements sans exprimer ma gratitude envers les enseignantes participantes qui ont accepté de m'ouvrir les portes de leur classe et de me partager leurs connaissances, malgré le manque de temps. Merci, mesdames, sans vous, ce projet n'aurait pas pu être mené à bien.

Les expériences vécues dans la petite enfance ont une incidence importante sur l'apprentissage, le travail, la santé ultérieurs, ainsi que sur le caractère social et affectif. Établir des bases solides au cours de la petite enfance, puis les développer, voilà la véritable clé de l'avenir.

Charles Pascal (2009)

Introduction

En Ontario, le système préscolaire englobe la maternelle (4 ans) et le jardin d'enfants (5 ans). L'apprentissage au sein des classes de la maternelle et du jardin d'enfants ¹est dominé par le jeu. La curiosité, bien que souvent stimulée, possède un caractère inné indéniable qui se manifeste chez les enfants lorsqu'ils jouent librement, en explorant et en expérimentant avec tout ce qui les entoure. Dans un souci de transmission du savoir comptant intégrer cet état de fait pour maximiser l'apprentissage, l'exploration active dans la démarche pédagogique est de mise (Pascal, 2009). Ce qui sous-entend que l'apprenant doit être canalisé dans sa quête de réponses par des questionnements, des motivations pour l'inciter à donner le meilleur de lui-même, mais aussi à développer sa pensée critique. Au regard de ce qui précède, considérant l'évolution frénétique de notre monde en constante transformation, notamment grâce à l'avènement de l'intelligence artificielle et des nouvelles technologies toujours plus innovantes, l'approche de l'apprentissage par l'enquête s'avère être un outil très opportun (Pascal, 2009). Pour rendre ce mandat possible, l'enseignante, en éducation préscolaire, a un rôle à jouer, celui de favoriser les occasions de jeux où l'enfant peut s'interroger et poser des questions.

La présente recherche porte sur le domaine de l'éducation préscolaire et est menée en sciences de l'éducation. Elle est de type phénoménologique. Elle vise à combler un vide de documentation concernant un thème peu étudié: l'enquête pendant le jeu des enfants. Cette recherche se distingue par sa capacité à s'immiscer dans l'univers des enseignantes², ce qui permet de mieux comprendre leurs rôles au regard de ce modèle de référence, l'enquête dans le jeu des enfants. L'objectif principal de cette recherche est d'explorer la pratique des enseignantes ainsi que les rôles qu'elles jouent lors du temps de jeu des enfants au regard de l'approche de la « culture d'enquête ». Plus précisément,

¹ Le terme « Maternelle et du jardin d'enfants » sera employé dans ce mémoire pour désigner l'éducation préscolaire des enfants âgés de 4 à 5 ans.

² Considérant la très grande majorité de femmes dans l'éducation préscolaire, l'utilisation du féminin sera privilégiée tout au long de ce mémoire, et cela a pour seul but d'alléger le texte.

elle cherche à décrire comment les enseignantes combinent le jeu et la « culture d'enquête » pour en faire une pédagogie.

Dans le premier chapitre, la problématique de la mise en œuvre du programme dans les classes de la maternelle et du jardin d'enfants est exposée. Les documents ministériels, notamment le programme PAJE trop volumineux et les échecs du partenariat entre les membres de l'équipe éducative, sont évoqués. L'importance d'un environnement d'apprentissage exigeant la qualité est également mise en évidence. Ensuite, une recension d'écrits scientifiques portant sur l'importance du jeu pour le développement physique, socio-affectif, langagier et cognitif des enfants est présentée. Puis, la motivation de l'introduction de la pédagogie d'enquête dans le programme de la maternelle et du jardin d'enfants est mise en évidence. Le chapitre se termine par l'énoncé du problème de recherche, de la question qui en découle, puis des objectifs spécifiques, ainsi que de la pertinence scientifique et sociale.

Le deuxième chapitre énonce le cadre théorique de l'étude. Les définitions du jeu proposées par Broström (2017) et Johnson et ses collaborateurs (2005) servent de point de départ pour expliquer la conception du jeu souhaitée par le ministère de l'Éducation de l'Ontario pour les classes de maternelle et du jardin d'enfants. Ce chapitre traite également de la typologie du jeu. Celle élaborée par Landry et ses collaborateurs (2021) sert de modèle pour présenter les formes de jeu en salle de classe facilitant l'introduction de la culture d'enquête. La culture d'enquête ne peut émerger lors du jeu sans l'engagement de l'enseignante. En ce sens, le continuum de l'engagement de l'enseignante de Johnson et de ses collaborateurs (2021) adapté par Lemay et ses collaborateurs (2017) est retenu. Pour clore ce chapitre, les éléments essentiels de la culture d'enquête, à savoir la coplanification, la coconstruction, la documentation pédagogique et l'organisation de la classe, sans lesquels il est impossible d'en parler, sont mis en évidence.

Dans le troisième chapitre, la méthodologie est présentée. Bien évidemment le choix des participants, le recrutement, le certificat éthique, les outils de la collecte des données ainsi que la méthode d'analyse des données sont expliqués. Au total, cinq enseignantes ont participé au projet. Nous avons pu collecter les données au moyen d'une entrevue semi-dirigée, deux observations non participantes ainsi qu'à un journal de bord. L'analyse des données a été réalisée selon une démarche inductive modérée à l'aide d'une analyse thématique.

Le quatrième chapitre, consacré aux résultats, débute par les rôles assumés par les enseignantes pendant le temps de jeu des enfants. Cette partie met la lumière sur les six rôles

du continuum d'engagement de l'enseignante à savoir : non engagée, observateur, metteur en scène, cojoueur, leader, et directeur de jeux. S'ensuit la présentation des pratiques enseignantes. Nous parlerons d'une planification préétablie avec des thèmes prédéfinis, de la considération du point de vue de l'enfant, de la consignation des preuves d'apprentissage pour écrire les bulletins, ainsi que de l'organisation la classe afin de consolider les apprentissages. Finalement, nous mettrons en évidence les liens existants entre les rôles assumés par les enseignantes et leurs pratiques observées à l'égard de la culture d'enquête.

Le cinquième et dernier chapitre présente une discussion des résultats obtenus à la lumière des écrits scientifiques existants et des concepts clés issus du cadre théorique. Nous terminons en résumant les différents chapitres et en présentant les limites et les forces de notre recherche, puis en proposant quelques recommandations pour de futures études.

Chapitre 1:

Problématique

Ce chapitre aborde, dans un premier temps, l'éducation préscolaire en Ontario, en mettant en lumière le Programme d'Apprentissage des Jeunes Enfants (PAJE), un document ministériel qui encadre cette pratique, le partenariat entre les membres de l'équipe pédagogique en salle de classe, ainsi que l'aménagement de l'environnement d'apprentissage. Ensuite, il explore l'importance du jeu dans le développement physique, socio-affectif, langagier et cognitif de l'enfant. Le chapitre présente également les raisons pour lesquelles la pédagogie de l'enquête a été intégrée dans le programme de la maternelle et du jardin d'enfants (MAJA), en retraçant l'historique de cette pédagogie et l'évolution de l'apprentissage par culture d'enquête, comme une réponse à un monde en perpétuelle évolution. Par la suite, la manifestation de l'apprentissage du jeu dans une culture d'enquête ainsi que les retombées sur le développement des apprenants sont examinées. Enfin, l'analyse de ces différents éléments conduit à la formulation de la question de recherche principale, ainsi qu'à l'identification des objectifs et des enjeux sociaux et scientifiques associés au projet de recherche.

1.1 L'éducation préscolaire en Ontario

L'éducation préscolaire en Ontario est un modèle de référence dans le domaine de la garde et de l'éducation de la petite enfance financée par l'État au Canada (Wloka, 2020). En effet, la garde et l'éducation des jeunes enfants ne sont pas considérées comme relevant de la responsabilité du gouvernement fédéral, mais du gouvernement provincial (Wloka, 2020). En Ontario, les classes de la MAJA constituent une étape clé dans la transition vers l'école primaire, jouant un rôle crucial dans le parcours académique de l'enfant. Cette période précoce influence de manière significative les étapes suivantes du cheminement scolaire (Duval et Bouchard, 2013). Ces classes accueillent les enfants dès l'âge de 4 ans jusqu'à 6 ans, sans distinction du milieu socioéconomique (Grieve, 2012b). Selon Lachapelle (2024), la fréquentation d'un service éducatif par l'enfant à cet âge représente un moment charnière où l'enfant développe des aptitudes, compétences, habiletés et comportements qui soutiendront sa réussite éducative à court et à long terme. Afin de favoriser cet épanouissement, le ministère de l'Éducation de l'Ontario met l'accent sur la qualité éducative (MÉO, 2016). Cette qualité se concrétise à travers un cadre d'apprentissage structuré, le Programme d'Apprentissage des Jeunes Enfants (PAJE). Ce programme sera l'objet de notre prochaine section.

1.1.1 *Le programme d'apprentissage des jeunes enfants*

Le PAJE représente la feuille de route à suivre par les professionnelles³ exerçant auprès des enfants en Ontario. Ce curriculum met en évidence une pédagogie centrée sur l'enfant et orientée vers l'apprentissage par le jeu dans une culture d'enquête. Cette

³ Le mot professionnel prend la marque du féminin plutôt que l'écriture inclusive à cause de la majorité de femmes dans l'éducation préscolaire.

approche favorise un épanouissement global de l'enfant, tant sur les plans physique, social, émotionnel, cognitif et linguistique (MÉO, 2016). Dans son rapport, Wloka (2020) souligne que l'apprentissage par le jeu dans une culture d'enquête (AJCE), une pédagogie basée sur le questionnement des enfants pendant qu'ils jouent, est désormais un élément central du programme. En effet, cette approche est expliquée sur 13 pages dans ce nouveau document de 2016, contre seulement trois pages dans l'ancien programme de 2010 (Wloka, 2020). Le programme met également l'accent sur l'importance du jeu et de l'enquête, les reconnaissant comme des droits essentiels pour le développement et le bien-être de l'enfant (MÉO, 2016). Le PAJE se distingue également par sa structure et présente quatre grands cadres : l'appartenance et la contribution, l'autorégulation et le bien-être, la manifestation des apprentissages en littératie et en mathématiques ainsi que la résolution de problèmes et l'innovation (MÉO, 2016). Les attentes liées à chaque cadre orientent les enseignantes dans le choix des contenus à présenter aux enfants. Il faut noter que ce programme a été conçu pour donner suite à une initiative du ministère de faire passer les classes de maternelle du temps partiel à temps plein et de les combiner aux classes de jardin (Pascale, 2009). Par conséquent, les classes accueillent, toute une journée, en moyenne 26 enfants, dont certains sont à la maternelle et d'autres au jardin. Dans ces classes, l'équipe pédagogique est composée d'une enseignante et d'une éducatrice de la petite enfance agréée (EPEI) (Grieve, 2012a).

Élaboré sur 371 pages (MÉO, 2016), le programme PAJE présente des défis quant aux conditions entourant sa mise en œuvre (Lynch, 2014). Plusieurs enseignantes se plaignent de leur partenariat avec les éducatrices, mais aussi de la concrétisation de la nouvelle approche, soit celle de l'AJCE avec un effectif élevé dans les classes (Goulden, 2012). À cet égard, une enquête menée auprès de 65 enseignantes travaillant dans les classes de la MAJA à temps plein en Ontario a permis de percevoir ces difficultés

(Goulden, 2012). Bien que les enseignantes de la MAJA ne soient pas nouvelles dans le domaine, l'ajout d'une éducatrice de la petite enfance représente un changement important dans la manière dont le programme de MAJA est doté en personnel et dispensé (Katz et Dack, 2011). Dans les paragraphes suivants, nous examinerons le partenariat entre les membres de l'équipe éducative et son impact sur la réussite d'une approche éducative.

1.1.2 Le partenariat entre les membres de l'équipe pédagogique

La présence d'une équipe pédagogique est cruciale au sein de la MAJA pour garantir une éducation de qualité optimale. Cette équipe est au cœur de l'accompagnement des enfants. Les deux adultes de la classe travaillent en étroite collaboration pour le bien-être et l'épanouissement de chaque enfant (Pascal, 2009). Selon une étude menée par Lynch (2014) sur les perceptions des enseignantes concernant une journée complète dans les classes de MAJA, il est ressorti de cela que l'équipe pédagogique est complémentaire. Parmi les trois enseignantes interrogées dans cette étude, toutes ont mis l'accent sur l'importance capitale de la coopération entre l'enseignante et l'éducatrice pour assurer la réussite éducative des enfants d'âge préscolaire. Effectivement, l'enseignante et l'éducatrice ne fonctionnent pas de manière autonome l'une par rapport à l'autre (Mowrey et Farran, 2022), malgré leurs parcours académiques distincts. D'un côté, l'enseignante suit une formation initiale portant sur le programme de l'école élémentaire et sur l'évaluation des élèves. À la fin de son baccalauréat universitaire de deux ans en éducation, elle est membre de l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario (Gibson et Pelletier, 2012). De l'autre côté, l'éducatrice suit une formation de deux ans spécifiquement axés sur le développement physique, affectif, social et cognitif des jeunes enfants (Lynch, 2014). Cette formation est

offerte dans des collèges accrédités par le ministère de l'Éducation de l'Ontario (MÉO), ce qui permet à l'éducatrice d'obtenir son titre professionnel. L'inscription à l'Ordre des éducatrices et des éducateurs de la petite enfance lui confère le droit d'exercer légalement dans les classes de MAJA ainsi que dans les centres de la petite enfance subventionnés. Conformément à la politique officielle relative à l'éducation préscolaire, l'enseignante et l'éducatrice doivent être considérées comme des partenaires égales dans l'exercice de leurs fonctions respectives (Lynch, 2014). Cette égalité se reflète dans les tâches partagées et les responsabilités complémentaires de chaque membre de l'équipe. L'enseignante a pour mission d'accompagner et de guider le jeu de l'enfant l'aidant ainsi à développer des stratégies, des aptitudes et des compétences liées aux différents domaines d'apprentissage (Duval et Bouchard, 2013). Quant à l'éducatrice, elle met en place des activités adaptées aux besoins individuels de chaque enfant, en prêtant une attention particulière à ses manifestations émotionnelles, gestuelles et verbales, afin de prévenir d'éventuels obstacles au développement (Detry et Belhassen, 2001). Dans la pratique, l'enseignante et l'éducatrice doivent se relayer dans leurs tâches et suivre un rythme commun, favorisant ainsi une dynamique de travail fluide et cohérente (Pascal, 2009).

Cependant, cette collaboration semble être un échec. Dans leur étude menée auprès de 50 enseignantes de maternelle, Gibson et Pelletier (2012) ont examiné les perceptions du partage de la charge de travail et des responsabilités. Les enseignantes ont exprimé leur opinion selon laquelle elles ont une charge de travail et une part de responsabilité plus importante dans l'ensemble du programme que leurs collègues de la petite enfance. De plus, comme le souligne Lynch (2014), l'enseignante et l'éducatrice ne sont pas formées pour travailler en collaboration afin d'introduire de nouvelles pratiques pédagogiques. Par conséquent, les enseignantes éprouvent des difficultés à

renoncer à certaines tâches et responsabilités acquises au fil des ans, tandis que les éducatrices peinent à trouver leur place dans le milieu préscolaire. Toujours selon les résultats de cette recherche, le grand nombre d'enfants dans la classe et la présence de l'EPEI décourageaient les enseignantes à privilégier une pédagogie axée sur le jeu et l'enquête (Lynch, 2014). Toutefois, il est admis qu'un milieu éducatif optimal encourage l'exploration de nouvelles méthodes (Callaghan, 2013).

1.1.3 L'environnement éducatif préscolaire en Ontario

À l'éducation préscolaire, il est reconnu qu'un environnement éducatif de qualité procure aux enfants des contextes d'apprentissage signifiants pour qu'ils puissent faire des choix, expérimenter le langage social et scolaire, échanger des idées avec leurs pairs et les adultes ainsi qu'explorer des concepts (Lachapelle, 2024). S'inspirant de la définition de Koza (2010), St-Jean et ses collaboratrices (2020) définissent un environnement de qualité comme celui qui répond à plusieurs critères : la visibilité, la sécurité, des espaces adaptés pour les petits et les grands groupes, la fluidité des déplacements, la séparation d'espaces pour des activités dynamiques et plus calmes, ainsi que des solutions de rangement fonctionnelles. En Ontario, cet environnement de qualité se traduit par l'organisation de l'espace. Les classes de la maternelle et du jardin d'enfants sont organisées en cinq centres d'apprentissage distincts (lecture, dramatique, construction, sciences et art), souvent appelés « coins » ou « aires de jeu » (Callaghan, 2013). Ces espaces doivent être conçus pour répondre aux besoins d'apprentissage, d'exploration, de manipulation et de réflexion des enfants. Les résultats d'une enquête faite par Mei et ses collaborateurs (2023) sur l'impact de la qualité de l'environnement de la maternelle sur le développement de la petite enfance ont montré une corrélation positive entre un environnement bien préparé et le développement de l'enfant. Par

ailleurs, selon Shanker (2010), le développement des compétences d'autorégulation chez les enfants de quatre et cinq ans, acquis grâce à un environnement d'apprentissage de qualité, peut modifier la trajectoire éducative des enfants. C'est pourquoi, avant l'arrivée des enfants, l'équipe pédagogique, forte de ses connaissances sur le développement de l'enfant, doit concevoir un environnement dynamique et sécurisant, mais aussi de qualité qui favorise la visibilité et le rangement. Lorsque les différents espaces de jeu sont bien agencés, l'enseignante et l'éducatrice peuvent mieux soutenir le développement et les apprentissages des enfants (MÉO, 2016).

Malgré les recommandations du ministère en matière de préparation de l'environnement, celui-ci serait négligé par certaines équipes pédagogiques (Callaghan, 2013). Après les travaux de Callaghan sur la préparation de l'environnement, aucune étude récente ne fait l'état de l'environnement actuel dans les classes MAJA. Pourtant, investir beaucoup de temps et de réflexion dans la présentation d'un environnement favorable à l'apprentissage des jeunes est essentiel. Un tel environnement contribuerait grandement à la réussite éducative. D'ailleurs, c'est ce que soutient le MÉO (2016) : « les membres de l'équipe pédagogique anticipent les besoins d'apprentissage de l'enfant pendant la journée et au cours de l'année, en se basant sur leurs observations et analyses, ce qui contribue également à la création collaborative de l'espace » (p. 37). Outre l'importance d'un environnement de qualité, le jeu est un canal idéal pour permettre à l'enfant d'atteindre son plein potentiel. La section suivante met en évidence l'importance du jeu dans le développement de l'enfant.

1.2 Le développement global et le jeu à la maternelle et jardin d'enfants

Dans le domaine de l'éducation préscolaire, le jeu occupe une position clé. Il se situe au cœur de l'apprentissage et il se joute à l'approche du développement global (Jacob et al., 2021). Que ce soit sous forme de jeu libre, accompagné ou dirigé (Allard et al., 2024), le jeu motive l'apprenant, structure et consolide ses connaissances, favorise la résolution de problèmes et influence positivement l'évolution de ses comportements et de ses attitudes (Sauvé et al., 2007). Il est donc évident que cette activité bénéfique impacte toutes les sphères du développement de l'enfant. Cette section se penche sur l'importance du jeu pour le développement global des enfants.

1.2.1 Le jeu et le développement physique

Le développement des habiletés motrices fondamentales est essentiel à l'âge préscolaire. En effet, c'est à ce moment crucial de leur développement que les enfants doivent acquérir les bases motrices. Grâce à la stimulation de ces mouvements, les enfants peuvent développer des habiletés plus complexes leur permettant d'être physiquement actifs et de participer à des jeux ou à des sports (Smith, 2024). Le développement physique de l'enfant se divise généralement en deux grands aspects : la motricité globale et la motricité fine. Le jeu, sous toutes ses formes, joue un rôle fondamental dans le développement de ces deux aspects et est un vecteur essentiel pour l'acquisition de compétences physiques chez l'enfant (Papalia et al., 2018). Papalia et ses collaborateurs (2018) révèlent que « les jeux désordonnés et vigoureux, souvent marqués de cris et de rires, et qui s'accompagnent de chamaillage, de lutte, d'assauts, d'escalade, de cascades et parfois de poursuites, favorisent le développement musculaire et squelettique des

enfants » (p. 258). Toujours selon ces auteurs, certains jeux faits avec les éléments naturels (roches, morceaux de bois, branches) favorisent le développement de la motricité globale et la motricité fine des enfants. De même, Rojo (2020) rapporte que le jeu actif, surtout certaines activités de jeux risqués offertes dans la nature, permet aux enfants de tester leurs limites physiques. Aussi, dans une classe où le matériel d'art (ciseaux, colles, pinceaux, peintures) et le matériel d'écriture (crayons, papiers, enveloppes) sont organisés de manière réfléchie, les enfants sont motivés à utiliser ces outils pendant leurs jeux (Lachapelle, 2024). Par exemple, dans une aire de jeu transformée en clinique vétérinaire, l'enfant pourrait utiliser un carnet et des crayons pour griffonner des ordonnances ou découper les images en guise de photo sur la carte de ses patients, ce qui développe sa motricité fine.

1.2.2 Le jeu et le développement socio-affectif

La compréhension et la régulation des émotions et des états internes constituent l'une des acquisitions majeures de la petite enfance (Papalia et al., 2018). Le jeu, en particulier, joue un rôle essentiel dans ce processus. Grâce au jeu, l'enfant apprend non seulement à coopérer, mais aussi à adopter des comportements socialement appropriés (Daubert, 2018). En effet, lors des périodes de jeu, notamment les jeux collaboratifs, l'enfant est confronté à des situations de conflit, où il apprend à inhiber ses impulsions et à planifier des réponses plus adaptées pour résoudre les problèmes (Daubert, 2018). Ces compétences sociales renforcent des qualités essentielles, telles que la compassion, la convivialité, la résolution de conflits et l'acceptation par les pairs. Comme le souligne Pascal (2009), lorsque les enfants participent activement à leurs jeux, leurs apprentissages sont intégrés dans divers domaines de développement. Le jeu permet ainsi aux enfants de relever des défis appropriés et de s'engager dans des interactions sociales, leur offrant des

occasions de développer des compétences fondamentales, telles que la confiance, l'empathie et des habiletés sociales. C'est pourquoi un type de programme qui met l'accent sur l'importance du soutien actif des enseignantes au développement du jeu social des enfants améliore considérablement les compétences d'autorégulation (Pyle et al., 2022).

1.2.3 Le jeu et le développement langagier

En maternelle, le développement du langage oral est important, et le jeu constitue un contexte privilégié pour cet apprentissage. Le jeu permet aux enfants de développer leur langage de manière naturelle et dynamique (Dumais et Plessis-Bélair, 2017). D'après Daviault (2011), le vocabulaire expressif et réceptif des enfants s'enrichit particulièrement dans les interactions avec leurs pairs et au travers de situations de jeu, notamment lors du jeu symbolique, également appelé "jeu à faire semblant" (Bouchard, 2019). À leur entrée en maternelle, généralement vers 4 ans en Ontario (Pyle, 2013), les enfants poursuivent le développement de leur jeu symbolique vers des formes plus élaborées et complexes. Ce jeu symbolique mature, caractérisé par la création de scénarios imaginaires à l'aide d'objets (Bodrova et Leong, 2012). Cette évolution du jeu contribue non seulement au développement des compétences narratives, mais aussi à l'organisation cognitive de l'information (Dumais et Plessis-Bélair, 2017). Le langage oral, en particulier, s'avère être un prédicteur clé de la réussite scolaire future. Le jeu offre aux enfants de multiples occasions d'échanger et de communiquer à un niveau élevé (Mauffette, 2012, cité par Dumais et Plessis-Bélair, 2017). De plus, le jeu favorise également l'émergence de la lecture et de l'écriture chez l'enfant. En effet, des recherches montrent que le jeu et l'apparition de la lecture et de l'écriture se nourrissent mutuellement (Pyle et Alaca, 2018). Comme mentionné par Bergen (2018), offrir du

matériel de lecture et d'écriture à l'enfant et lui permettre d'en utiliser fréquemment dans ses jeux, entraîne une plus forte probabilité pour l'enfant de devenir un lecteur spontané de signes avec un langage de simulation plus sophistiqué dès l'âge de cinq. Ainsi, le jeu est un soutien indispensable au développement du langage chez l'enfant. Dans la section suivante, nous nous pencherons sur l'apport du jeu dans le développement cognitif de l'enfant.

1.2.4 Le jeu et le développement cognitif

Le jeu joue un rôle essentiel dans le développement cognitif de l'enfant. De nombreuses études ont démontré les bienfaits du jeu dans l'acquisition des compétences cognitives. Par exemple, la recherche de Bouchard et de ses collaboratrices (2015), effectuée auprès de 170 éducatrices, et de 170 enfants fréquentant un service de garde en milieu familial, montre que plus la valorisation du jeu est élevée, plus les scores de développement cognitif des enfants le sont aussi. Ces résultats sont corroborés par les travaux de Bergen (2018). Dans sa recherche sur le rôle de l'apprentissage par le jeu dans le développement cognitif, Bergen (2018) souligne qu'il existe une forte corrélation entre le jeu et l'apprentissage des lettres et des chiffres. Le matériel de jeux de blocs favorise le développement des structures conceptuelles centrales de la pensée et aide les enfants à comprendre la résolution de problèmes. En particulier, les jeux plus complexes ont des effets positifs à long terme sur les compétences mathématiques des enfants (Bergen, 2018). De même, une récente étude, comparant 45 enfants (groupe expérimental) en situation de jeu symbolique (jeu dans les bacs de sable) et 31 enfants (groupe contrôle) en activité dirigée, fait état d'un impact favorable sur le développement de compétences en numératie et en compréhension de l'espace pour les enfants du groupe expérimental (Deneault et al., 2014). Yogman et ses collaborateurs (2018) ajoutent que le jeu contribue

au développement de la mémoire de travail, à la flexibilité cognitive, de la planification et au contrôle inhibiteur.

Si le jeu a prouvé son efficacité comme moyen privilégié pour favoriser le développement harmonieux des enfants, une réalité soutenue par de nombreux chercheurs et experts en petite enfance au Canada et à l'international, il est légitime de se demander pourquoi les décideurs de l'éducation préscolaire en Ontario ont choisi d'introduire la démarche d'enquête dans l'apprentissage par le jeu. Dans les prochains paragraphes, nous explorerons les raisons de ce choix.

1.3 La pédagogie de la culture d'enquête dans le programme de la maternelle et du jardin d'enfants

Le programme PAJE se distingue par son approche centrée sur le jeu dans une culture d'enquête (MÉO, 2016) marquant un tournant dans l'approche éducative. Cette évolution est notable, car, auparavant, l'apprentissage des enfants se concentrait exclusivement sur le jeu. Afin de mieux comprendre cette transition, il est pertinent de retracer brièvement l'historique de l'apprentissage par enquête. Cette analyse permettra de mieux saisir les raisons sous-jacentes à cette décision ministérielle et d'éclairer l'importance de l'introduction de la culture d'enquête dans le programme éducatif.

1.3.1 L'historique de l'apprentissage par enquête en Ontario

En Ontario, les premières classes de maternelle ont ouvert leurs portes à Berlin (aujourd'hui Kitchener) en 1882 (Regan, 2013). Ces classes accueillent les enfants à temps partiel, et leur modèle d'apprentissage est inspiré de l'approche de Friedrich Fröbel, centrée sur l'apprentissage par le jeu. Le ministère de l'Éducation a ainsi élaboré

un programme pour soutenir l'apprentissage des jeunes enfants, centré sur l'enfant et basé sur le jeu. Après la Seconde Guerre mondiale, l'approche Reggio Emilia a émergé en Italie, influençant profondément la pédagogie internationale. Fondée sur le respect de la démocratie et la promotion de l'enfant, la pédagogie Reggio Emilia met en avant l'idée des « Cent Langages de l'enfant » (Dubois, 2013). Cette métaphore, créée par Loris Malaguzzi, symbolise les multiples moyens d'expression de l'enfant, au-delà du langage verbal : les gestes, le corps, la musique, l'odorat, la lumière, etc. (Dubois, 2013; 2015). Ces langages variés permettent à l'enfant de lier ses différentes expériences entre elles (Paquette, 2016) et soulignent l'importance de reconnaître et de valoriser ces diverses formes d'expression. L'image de l'enfant, tel un être riche de ressources et de potentiel, a également influencé l'évolution des pratiques éducatives en Ontario. Barrette (2019) explique que l'enfant est un partenaire actif dont l'expérience et les connaissances doivent être respectées et écoutées. De ce fait, l'apprentissage doit être centré sur l'enfant, et il doit avoir l'occasion d'effectuer des recherches et de vivre des expériences enrichissantes. Le jeu, l'enquête (recherche, expérience), la collaboration éducative (apprentissage partagé), la documentation pédagogique (visibilité de l'apprentissage des enfants) et l'environnement, en tant que troisième enseignant, constituent les principaux concepts qui caractérisent cette méthode d'enseignement (Barrette, 2019).

Dans les années 1970, l'éducation en Ontario s'est orientée vers l'apprentissage par enquête, notamment dans les classes de la première à la sixième année. Cette approche encourage les élèves à participer activement à leurs propres apprentissages et à s'engager dans des expériences sociales (Puk et Haines, 1998). Le programme éducatif « New Dimension » a été créé pour former les enseignantes à l'utilisation de cette méthode, rendant l'apprentissage par enquête obligatoire dans les écoles publiques (Puk et Haines, 1998). En 1995, le MEO a intégré les compétences d'enquête dans le « Common

Curriculum », document expliquant ce que les élèves devraient savoir et devraient pouvoir faire à la fin de chaque année d'études ou de chaque cours, s'assurant que l'enquête fasse partie des disciplines étudiées, comme les mathématiques, les sciences, le langage et les études sociales (Arshad, 2017). Cependant, l'apprentissage par enquête était jusqu'alors principalement réservé aux élèves du cycle primaire.

En 2009, Charles Pascal, conseiller spécial du gouvernement en apprentissage préscolaire, voit le besoin de faire passer les journées en maternelle du temps partiel au temps plein et de revitaliser le programme. En effet, un classement sur la qualité éducative des jeunes enfants, basé sur des critères de références en matière d'apprentissage et de garde des enfants respectés par les pays, publié par UNICEF, positionne l'éducation au Canada à la dernière place (Pascal, 2009). Dans un rapport écrit, Pascal (2009) dépeint ce retard sur le plan des apprentissages des enfants ontariens par rapport à leurs pairs lorsqu'ils commencent la première année. Selon lui, à la pratique du jeu, il faut ajouter un modèle de référence. Un enseignement de haute qualité se traduit par une amélioration de la réussite éducative. Cette amélioration a des avantages pour les enfants dans les contextes de maternelle à temps plein avec un programme centré sur l'enfant (Pascal, 2009). Ainsi, en 2013, le MÉO a décidé d'étendre cette approche à la petite enfance. En 2014, le document, intitulé « Comment apprend-on ? », la pédagogie de l'Ontario pour la petite enfance a élargi cette vision. Celui-ci a affirmé que les enfants sont des êtres « compétents, capables de réflexion, curieux et riches en potentiel » (MÉO, 2014, p. 6). Ce document encourage les éducateurs et les enseignantes à utiliser la documentation pédagogique, à écouter les enfants pour mieux comprendre leurs expériences et à intégrer leurs points de vue dans la planification des activités (Wloka, 2020).

En 2016, l'apprentissage par le jeu a été enrichi par la culture de l'enquête, donnant naissance à une nouvelle méthode : l'apprentissage par le jeu dans une culture

de l'enquête (AJCE). Cette approche innovante a ensuite été incorporée dans le programme PAJE afin de répondre adéquatement aux besoins des enfants.

1.3.2 L'apprentissage par le jeu dans une culture d'enquête : une réponse à un monde en perpétuelle évolution

Lorsque « l'enseignante⁴ prend conscience des multiples « langages » utilisés par les enfants pour communiquer, et qu'elle est capable de les comprendre et d'y répondre de manière appropriée, elle offre à chaque enfant une véritable « voix » » (MÉO, 2014, p. 41). Accorder une place centrale à la voix de l'enfant durant ses apprentissages lui permet de développer un esprit critique et de répondre aux défis d'une société en perpétuelle évolution. Ainsi, la mission de l'école se redéfinit : il ne s'agit plus seulement d'enseigner des savoirs, mais d'amener les apprenants à se poser, eux-mêmes, des questions pertinentes. C'est ce point que Richard Barwell, doyen de la Faculté d'Éducation de l'Université d'Ottawa, a souligné lors des célébrations du 50^e anniversaire en 2017 de la faculté. Il a déclaré qu'au XXI^e siècle, avec la numérisation, la mondialisation et les risques, tels que les changements climatiques, le monde évolue si rapidement que l'éducation doit se concentrer davantage sur la pensée critique, la démocratie et la citoyenneté.

Nous devons enseigner le vivre-ensemble et fournir aux élèves les outils nécessaires pour participer aux débats démocratiques et comprendre les choix qu'ils effectuent. Pour ce faire, ils doivent savoir quelles questions poser. Et si l'éducation nous enseigne quelque chose, c'est bien l'art de poser des questions (Richard Barwell, 2017, cité dans Barrette,

⁴ Bien que plusieurs recherches (Lynch, 2014 ; Pascal, 2009) aient prouvé que le rôle de l'éducatrice est important pour la réussite de l'apprentissage des enfants, toutefois, l'enseignante joue un rôle prépondérant dans la mise en œuvre de toute approche en salle de classe. Donc, l'étude sera effectuée auprès des enseignantes plutôt qu'auprès de l'équipe pédagogique.

2019). L'apprentissage par le jeu dans une culture d'enquête serait donc une réponse directe à ce besoin mondial d'éducation plus engageante et critique, mais aussi une pédagogie culturellement adaptée à la communauté de chaque classe en Ontario. Moldoveanu (2006) mentionne d'ailleurs que les classes de la MAJA ontarienne reçoivent de plus en plus d'enfants de diverses cultures. Considérant ce fait, l'apprentissage basé sur l'enquête peut aider à favoriser une pédagogie culturellement pertinente et adaptée (Arshad, 2017). En fait, la démarche d'enquête permet à l'enseignante d'intégrer les connaissances et les expériences de base des enfants dans l'enseignement et de faciliter les discussions autour de la conscience critique par le biais du processus dialogique (Arshad, 2017). L'apprentissage par enquête est unique, car il crée un environnement propice à l'inclusion, au respect des principes de dignité humaine, à l'ouverture et à la valorisation de l'identité de chaque enfant. La pertinence culturelle d'une pédagogie fournit aux élèves les ressources intellectuelles, sociales, émotionnelles et politiques pour développer des références culturelles et transmettre des connaissances, des compétences et des attitudes (Ladson-Billings, 1994, cité dans Arshad, 2017). En réalité, les équipes éducatives qui adoptent une approche pédagogique axée sur le jeu et l'enquête utilisent les connaissances et les expériences des enfants pour concevoir des activités d'apprentissage. Comme les classes sont composées d'enfants de différentes cultures, il est probable que certains d'entre eux partagent des aspects de leur culture et apprennent à les respecter. Ainsi, chaque enfant sera estimé et inclus par ses camarades de classe. Cette approche éducative entraîne des répercussions sur le développement des apprenants, que nous aborderons dans le paragraphe suivant.

1.3.3 Les retombées de l'apprentissage par le jeu dans une culture d'enquête sur le développement des apprenants

Dans cette approche, l'enseignante et les enfants sont des partenaires et des chercheurs de connaissances, travaillant ensemble dans une relation de collaboration. Cette dynamique de recherche commune permet de développer des stratégies de résolution de problèmes (Arshad, 2017). Les idées de planification sont partagées, et les enfants sont encouragés à exprimer leurs intérêts et leurs besoins. Le rôle de l'enseignante se transforme : elle écoute attentivement et devient une catalyseuse, une observatrice et une négociatrice (MÉO, 2016). D'après Wloka (2020), la pédagogie du jeu dans une culture d'enquête marque une évolution importante dans le rôle de l'adulte qui passe de « principal connaisseur » à celui de « principal apprenant » ou « coapprenant ». En guidant les enfants, l'enseignante crée une structure respectueuse et stimulante qui favorise un apprentissage collaboratif, où les idées des enfants sont échangées de manière significative (Turkmen, 2009). Ce changement de rôle a des effets bénéfiques importants pour les enfants. En participant activement à leur propre apprentissage, ils apprennent à remettre en question les arguments des autres, à développer leur esprit critique et à affiner leur métacognition (Arshad, 2017). Pepin (2016) partage l'avis d'Arshad (2017) à travers les résultats de son étude. Dans sa recherche menée dans une classe de deuxième année en France, la chercheuse a montré que l'apprentissage par enquête permet aux enfants de dépasser les situations indéterminées qui surviennent dans l'expérience, ce qui constitue un support au développement de compétences cognitives. L'enquête leur permet non seulement de mieux comprendre le monde qui les entoure, mais aussi de prendre des décisions éclairées et de devenir des apprenants plus autonomes et engagés.

À l'égard des bénéfices de l'AJCE, le MEO identifie cette pédagogie comme étant essentielle pour améliorer l'éducation des jeunes enfants. Malheureusement, les ressources pour comprendre comment le jeu et la culture de l'enquête s'assemblent pour former cette méthode d'enseignement sont limitées. En effet, peu de recherches se sont intéressées à ce sujet. Par conséquent, on ne sait pas ce qu'il en est exactement, c'est-à-dire qu'on ne sait pas comment s'y prennent concrètement les enseignantes pendant le temps de jeu des enfants, car il est établi que les enfants s'adonnent effectivement au jeu pendant les journées de classes (Bergen, 2014 ; Fesseha et Pyle, 2016; Pyle, 2013; Pyle et Alaca, 2018; Pyle et Danniels, 2017). L'une des rares recherches à s'y intéresser est celle de Ryan et St-Laurent (2016) menée lors de la sortie du programme. Cette étude explorait le point de vue des enseignantes sur la praticabilité et l'efficacité de la culture d'enquête lors du jeu libre des enfants. Les résultats ont montré que les enseignantes estimaient que les enfants avaient de la difficulté à apprendre de manière autonome. Toujours selon les participantes de cette étude, cette méthode leur fournit un minimum de conseils et n'est pas compatible avec le développement cognitif des enfants. De même, la classe MAJA, occupant une place mitoyenne entre la fin des centres de la petite enfance et le début de la scolarité, entraîne un certain flou quant à l'importance à accorder à cette pédagogie et aux apprentissages préparatoires à la scolarisation dans les interventions éducatives (Lynch, 2014).

1.4 Question générale de recherche

Considérant le manque d'informations sur l'avancée et le fonctionnement de l'apprentissage par le jeu dans une culture d'enquête dans les classes de la maternelle et du jardin d'enfants, il est pertinent d'observer ce qui se passe à l'intérieur des salles de

classe. Cela permettra d'avoir une idée plus claire sur la concrétisation de cette approche.

Conséquemment, nous posons la question de recherche suivante :

Comment les enseignantes de maternelle et du jardin d'enfants de l'Ontario, qui travaillent dans un contexte où il est attendu qu'elles favorisent une culture d'enquête, s'y prennent-elles pour accompagner les jeux des enfants ?

De cette question découlent trois objectifs :

- Décrire les rôles des enseignantes durant les périodes de jeux des enfants.
- Documenter les pratiques des enseignantes à l'égard de la culture d'enquête.
- Exposer la relation entre les rôles observés pendant les périodes de jeux, et les pratiques enseignantes à l'égard de la culture d'enquête.

1.5 Pertinence scientifique et sociale

Sur le plan scientifique, cette recherche vise à analyser les rôles des enseignantes et comment elles abordent l'apprentissage par le jeu, compte tenu de la volonté du ministère de développer une « culture d'enquête » pendant les temps de jeu. Ce thème n'ayant pas fait l'objet d'une recherche jusqu'à présent, notre étude est donc novatrice, puisqu'elle fait incursion dans l'univers des enseignantes afin de mettre en lien leurs pratiques quotidiennes avec ce modèle de référence (culture d'enquête). En outre, cette recherche vise à combler le vide scientifique entourant la combinaison du jeu, une activité menée librement par l'enfant, et la culture d'enquête, une activité qui suscite des questionnements. Par ailleurs, les résultats obtenus pourront servir de balise et contribuer ainsi à amorcer une nouvelle recherche (Trudel et al., 2007) telle qu'une recherche plus approfondie sur l'importance de l'AJEC et l'intégration dans les classes MAJA ontariennes. Enfin, cette étude permettra de découvrir jusqu'à quel point le choix des

décideurs sur les politiques éducatives et les programmes est mis en application par les professionnelles sur le terrain. De plus, au-delà des travaux de Lynch (2014), des écrits de Pascal (2009) et de Ryan et St-Laurent (2016) qui présentent sommairement l'apprentissage par le jeu dans une culture d'enquête en salle, cette approche pédagogique n'a pas encore été observée en pratique. Cette recherche pourrait peut-être permettre sa découverte.

Sur le plan social, les résultats de cette étude peuvent être une porte d'écoute pour les enseignantes qui sont tenues de mettre en place les programmes élaborés par le MEO. Aussi, la pratique réflexive étant essentielle au développement professionnel, les résultats pourront faire réfléchir les enseignantes à l'égard des impacts de leurs interventions auprès des enfants. En outre, ces résultats pourront rendre compte aux décideurs éducatifs, au managérial et aux conseils scolaires de la progression de la culture d'enquête dans les classes de la MAJA. Grâce à ces données, ils pourront peut-être adapter les programmes scolaires en conséquence. En effet, notre étude peut fournir du matériel nécessaire pour la formation initiale et continue des enseignantes. De plus, cette recherche donnera peut-être accès à des pistes de réflexion sur les décisions ministérielles concernant les réformes faites au niveau des programmes éducatifs. Plusieurs changements éducatifs sont effectués sans la consultation des professionnelles concernées (Lynch, 2014).

Chapitre 2:

Cadre théorique

Le chapitre précédent explique la pertinence de se pencher sur l'avancement de l'apprentissage par le jeu dans une culture d'enquête dans les classes de la MAJA. Afin de mieux comprendre notre sujet de recherche, il est essentiel de définir les concepts clés, soit le jeu et la culture d'enquête, afin de les analyser pour ensuite discuter des éléments fondamentaux de l'utilisation de l'enquête dans le jeu.

2.1 Le jeu

Le jeu est reconnu comme un droit universel de l'enfant par des organisations internationales, nationales et provinciales (IPA,1961 ; ONU,1989 ; OMEP,2010; UNICEF, 2017; CMEC, 2010; MÉO, 2016). L'enfant a le droit de jouer et de participer à des activités récréatives appropriées à son âge (ONU,1989). Le jeu occupe donc une place centrale dans l'éducation des enfants dès leur plus jeune âge. D'ailleurs, pour Kergomard (1886), cité par Barbi en 2015, le jeu est l'activité principale des enfants, leur métier et leur vie. De nombreux chercheurs ont aussi étudié le jeu, chacun apportant sa propre définition. Pour Huizinga (1951), le jeu est une activité volontaire, accomplie dans des limites de temps et de lieu définies, suivant une règle librement consentie, mais impérative, avec une fin en soi. Caillois (1958) va plus loin dans sa définition en décrivant le jeu comme une activité comportant six caractéristiques : libre, séparée, incertaine, improductive, comportant des règles et fictive. Le jeu est libre puisque le joueur ne peut être contraint sans que le jeu perde sa nature de divertissement attirant et joyeux. Il est séparé du fait qu'il est circonscrit dans des limites d'espace et de temps précises et fixées à l'avance. Il est incertain, car le déroulement et le résultat ne sont pas déterminés à

l'avance. Il est improductif, puisqu'il ne crée ni bien, ni richesse, ni nouvel élément. Il est réglé, car soumis à des conventions qui suspendent les lois ordinaires et instaurent temporairement une nouvelle législation. Enfin, il est fictif, puisqu'il est accompagné d'une conscience de réalité seconde ou d'irréalité à la vie courante. Brougère (2005) définit le jeu comme un moment de plaisir spontané se déroulant dans l'imaginaire de l'enfant, durant lequel il est engagé activement et n'a pas de but extrinsèque ni de contrainte extérieure. Broström (2017) le présente comme une activité significative, productive et créative caractérisée par l'imagination, qui ouvre la voie à l'apprentissage et au développement de l'enfant dans laquelle celui-ci participe activement, interagit et communique avec d'autres. D'après Pyle (2018), le jeu se caractérise par un comportement divertissant, intrinsèquement motivé, non régi par des règles et sans objectif précis, consistant simplement à « faire semblant ». L'apprentissage par le jeu se déroule dans un environnement résultant de l'engagement actif de l'enfant et de ses interactions avec ses pairs et son environnement. Quant à Johnson, Christie et Wardle (2005), ils définissent le jeu comme un moment caractérisé par cinq éléments : 1) les affects positifs (l'enfant sourit, rit et démontre du plaisir durant l'activité) ; 2) La non-littéralité (un aspect fictif est présent dans l'activité) ; 3) La motivation intrinsèque (l'activité est réalisée sans être contrainte par une demande externe) ; 4) L'orientation autour du processus plutôt que la finalité (l'enfant est plus intéressé par les moyens et les comportements qu'il adopte durant l'activité que sur son résultat) ; 5) Le libre choix (l'enfant effectue l'activité de façon volontaire et peut y faire des choix). Bouchard (2019) reprend les pensées de Johnson et ses collaborateurs et dit du jeu un moment agréable, non littéral qui est en constante évolution, librement choisi par l'enfant et sans règles déterminées par des personnes externes. Cette panoplie de définitions nous amène à retenir celle qui correspond le mieux à notre étude.

2.1.1 Définition de jeu retenue

Le programme éducatif de la MAJA et du jardin d'enfants en Ontario accorde une grande importance au jeu (Grieve, 2012). En effet, une part significative de la journée est consacrée à l'apprentissage par le jeu, tout en laissant aux enfants la liberté de s'engager dans des activités autonomes. La liberté offerte à l'enfant dans le jeu est un appui précieux à son apprentissage. C'est pourquoi nous utiliserons les définitions de Broström (2017) et de Johnson et ses collaborateurs (2005) dans le cadre de notre recherche, car elles correspondent parfaitement à la vision de l'apprentissage du jeu dans une culture d'enquête dans les classes de la MAJA. D'un côté, Broström (2017) met l'accent sur le caractère productif et interactif du jeu. En effet, grâce aux interactions sociales dans une classe faisant appel à l'enquête, les enfants peuvent participer à un processus dialogique par lequel ils sont capables de réfléchir à leurs expériences et d'exprimer leurs opinions sur une idée donnée (Arshad, 2017). De l'autre, Johnson et ses collaborateurs (2005) soulignent un instant de plaisir et de liberté, sans aucune contrainte ni réglementation, mais encadré par un adulte. Ces deux points de vue sur le jeu forment un ensemble harmonieux pour illustrer à la fois la nature de liberté et de la démarche d'enquête (production et interaction) dans ce type de pédagogie.

Les définitions du jeu, telles que celles élaborées par Broström (2017) et Johnson et ses collaborateurs (2005), distinguent clairement le jeu de l'activité ludique (Leclaire, 2021). Cette distinction est importante du fait que c'est le jeu qui permet aux jeunes enfants de se développer globalement, mais elle n'est pas toujours prise en compte ni même connue des enseignantes du préscolaire (Leclaire, 2021). Le tableau ci-dessous, tiré de Leclaire (2021), met en évidence la distinction entre ces deux situations d'apprentissage (Pyle et Danniels, 2017).

Jeu	Affects positifs	L'apprentissage est au service du jeu	Librement choisi par les enfants	Activité autotélique	Non-littéralité qui émerge de l'imaginaire de l'enfant
Activité ludique	Affects neutres, positifs ou négatifs	Le jeu est au service de l'apprentissage	Imposée ou dirigée par l'adulte	Orientée vers l'obtention de résultats	Si non-littéralité, symboles imposés par l'adulte

Tableau 1: Récapitulatif de la dissociation des notions de jeu et d'activité ludique

En contexte de jeu, l'enfant est complètement absorbé par le moment qu'il vit et les apprentissages se font à travers le jeu qu'il a établi. L'enseignante peut saisir ce moment truffé d'occasions (Leclaire, 2021) pour répondre aux questions que posent et se posent les enfants. À l'inverse, l'activité ludique met le jeu au service de l'apprentissage. En fait, c'est l'adulte qui structure et oriente les apprentissages. De plus, l'activité ludique étant davantage dirigée et construite par l'adulte, elle est alors considérée comme « une situation d'apprentissage guidée par l'enseignante » (Leclaire, 2021, p. 28).

À l'éducation préscolaire, le jeu est exploré sous diverses formes. L'une des classifications les plus remarquables de ces dernières décennies a été proposée par Landry et ses collaborateurs (2021). Cette taxonomie compte huit catégories, contrairement aux quatre identifiées initialement par Smilansky (1968) : le jeu fonctionnel, le jeu de construction, le jeu symbolique et le jeu de règles. La taxonomie de Landry et ses collaborateurs (2021) comporte : le jeu d'exploration, le jeu de construction, le jeu symbolique, le jeu de règles, le jeu turbulent, le jeu risqué, le jeu actif à l'extérieur, le jeu en nature (Landry et al., 2021). Dans le cadre de notre étude, la classification présentée

par Landry et ses collaborateurs (2021) est intéressante. Elle rassemble toutes les formes de jeu susceptible de susciter des questionnements et favoriser l'enquête. Toutefois, pour notre étude, il n'est pas nécessaire d'analyser toutes ces formes de jeux contribuant au développement de l'enfant. Notre objectif est plutôt d'examiner les modalités de jeu concrètes auxquelles les enfants sont effectivement soumis pendant leurs apprentissages en salle de classe. Par conséquent, l'étude s'appuie sur quatre des huit références en matière de jeu proposées par Landry et ses collaborateurs (2021) pour présenter les différentes formes de jeux intérieurs pratiquées en maternelle et utiles pour une mise en place d'un enseignement axé sur le jeu et la culture de l'enquête en salle de classe.

2.1.2 La typologie de jeu à la maternelle

Dans ces quelques paragraphes suivants, nous exposerons les quatre types de jeux retenus de la classification de Landry et ses collaborateurs (2021) à savoir le jeu exploratoire, le jeu de construction, le jeu symbolique et le jeu de règles.

2.1.2.1 Le jeu exploratoire

Le jeu exploratoire consiste en une activité durant laquelle les enfants évaluent les possibilités d'un objet ou d'un environnement donné (Landry et al., 2021). Selon Gosselin et Cloutier (2005), cités par Bouchard (2019), le jeu exploratoire est celui qui fait appel à des mouvements simples et répétés, avec ou sans objets, comme secouer des jouets bruyants, frapper sur des chevilles, faire rouler une balle, pousser un chariot (Papalia et al., 2018). Le ministère français de l'Éducation, dans sa ressource « Jouer et apprendre », définit le jeu exploratoire comme un jeu sans règles prédéfinies (MENJ, 2008). Il est initié par un agencement de l'environnement ou l'établissement d'une situation où l'enfant prend plaisir à l'action elle-même ou à la répétition d'actions. Ce plaisir augmente avec la conquête du geste et l'observation du résultat obtenu (Papalia et al., 2018).

2.1.2.2 Jeu de construction

Le jeu de construction se caractérise par l'utilisation des objets pour construire ou créer autre chose (Papalia et al., 2018). Par exemple : l'enfant pourra construire un pont avec les blocs ou encore sculpter des animaux du zoo avec de la pâte à modeler. Le jeu de construction est une des activités centrales chez les jeunes enfants (Thériault et Doucet, 2018 ; Papalia et al., 2018). En manipulant les éléments de leur milieu pour édifier des constructions, les enfants développent des compétences fondamentales en matière de superposition, d'assemblage, de formes, de couleurs et se familiarisent avec les notions de classification, d'organisation, de mesure, de profondeur, de largeur, de longueur et d'espace (Landry et al., 2021).

2.1.2.3 Jeu symbolique

Le jeu symbolique correspond au jeu de « faire semblant » ou « jeu dramatique » dans lequel l'enfant invente une situation, comme prétendre être quelqu'un d'autre ou faire quelque chose en s'adonnant à des activités d'abord relativement simples, puis de plus en plus complexes (Papalia et al., 2018). Pour Drainville, Marinova et Dumais (2023), le jeu symbolique se distingue des autres formes de jeu par sa capacité à permettre à l'enfant de remplacer des objets, de jouer des rôles et de créer des scénarios. Cela signifie qu'il peut utiliser un autre objet pour représenter son objet manquant. Vygotsky (1978) relie le jeu symbolique au développement de l'autorégulation, du langage et de la pensée chez l'enfant. Dans le jeu symbolique, le langage devient un outil d'autorégulation (Shanker, 2010). Lorsque l'enfant se parle à soi ou communique ses pensées avec ses compagnons de jeu, c'est une manière de passer de la régulation extérieure à l'autorégulation (Shanker, 2010). Par ailleurs, le jeu symbolique permet à l'enfant de développer sa pensée en attribuant un sens aux objets et en tentant de comprendre les

événements qui l'entourent (Jacob, 2012).

2.1.2.4 Le jeu de règles

Landry et ses collaborateurs (2021) décrivent le jeu de règles comme un jeu avec un ensemble de directives prédéterminées et acceptées par les participants. Le jeu de règles est une activité à la fois psychique et de réalisation extérieure qui maintient l'enfant au contact de la réalité (MENJ, 2008). Filon (2015) identifie douze catégories de jeux réglementés dans le système ESAR, qui est un guide d'analyse, de classification et d'organisation d'une collection de jeux et de jouets. Ces catégories sont le jeu d'association, le jeu de séquence, le jeu de circuit ou de parcours, le jeu d'adresse, le jeu sportif et moteur, le jeu de stratégie, le jeu de hasard, le jeu-questionnaire, le jeu mathématique, le jeu de langage et d'expression, le jeu d'énigme et le jeu virtuel. Bien que chaque sous-type fasse appel à différentes habiletés (Landry et al., 2021), le jeu de règles contribue à la construction des relations sociales chez l'enfant (Canut et Espinosa, 2016). En effet, l'enfant apprend à respecter les règles, les frustrations et la coopération (Canut et Espinosa, 2016). Quel que soit le type de jeu qu'il choisit, l'enfant vit nécessairement un moment de liberté (Landry et al., 2021). Selon Pyle et al. (2017) cité dans Smith (2024), les enseignantes doivent faire preuve d'attention et de sensibilité envers les objectifs pédagogiques et les formes de jeu. De cette façon, elles peuvent adopter les rôles appropriés au contexte du jeu des enfants. Dans la prochaine section, nous exposerons les différents rôles que peut jouer l'enseignante pour soutenir la pratique du jeu de l'enfant.

2.1.3 L'engagement comme pratique éducative du soutien du jeu

De nombreux experts en éducation préscolaire se sont penchés sur l'importance du rôle de l'enseignante dans le développement du jeu chez l'enfant. Dans cette perspective, Mavungu-Blouin et ses collaborateurs (2022) perçoivent l'engagement de l'enseignante dans le jeu de l'enfant comme un moment privilégié pour favoriser l'apprentissage. Marinova (2014) souligne que les situations d'apprentissage issues du jeu exigent la participation active de l'enseignante dans le déroulement du jeu pour amener les enfants vers une réalité peu ou pas connue, laquelle ouvrira la porte aux nouveaux apprentissages. Lorsqu'elle s'implique directement dans le jeu, elle adopte un rôle spécifique et peut communiquer directement avec les enfants pour favoriser l'étayage du jeu. Toutefois, selon Dumais et ses collaborateurs (2020), lorsque l'enseignante se tient à l'écart du jeu, son intervention vise à inciter les enfants à réfléchir et à envisager des changements ou des développements dans le jeu. D'après Allard et ses collaborateurs (2024), l'enseignant peut s'impliquer dans le jeu des enfants de manière directe (en suggérant une idée ou une action spécifique) ou indirecte (en choisissant les matériaux sans y participer). En ce sens, Johnson, Christie et Wardle (2005) ont développé une théorie de l'engagement de l'enseignante présentée par un continuum de rôles allant du désengagement complet (non-engagé) à un engagement dominant (directeur du jeu) en les désignant de rôles précaires. Au centre se trouvent les rôles à privilégier à savoir celui de l'observateur, de cojoueur, de metteur en scène et de leader de jeu sous l'appellation de rôles facilitateurs. Ce modèle théorique du niveau d'engagement de l'enseignante a été adapté par plusieurs autres chercheurs (Pyle et Danniels, 2017 ; Lemay et al., 2017 ; Zosh et al., 2018; Allard et al., 2024). Pour explorer l'engagement comme pratique éducative du soutien du jeu, nous prenons appui sur la proposition de Lemay et al. (2017) présentée par la figure 1 puisqu'elle met en lumière les quatre rôles (observateur, metteur en scène,

cojoueur et leader de jeu) plus susceptibles d'encourager et de soutenir le jeu des enfants, mais aussi les rôles à éviter. Le degré d'engagement de l'enseignante est un facteur crucial pour assurer l'intégration réussie d'un apprentissage (Mavungu-Blouin et al., 2022). Dans les paragraphes suivants, nous présenterons ces différents rôles.

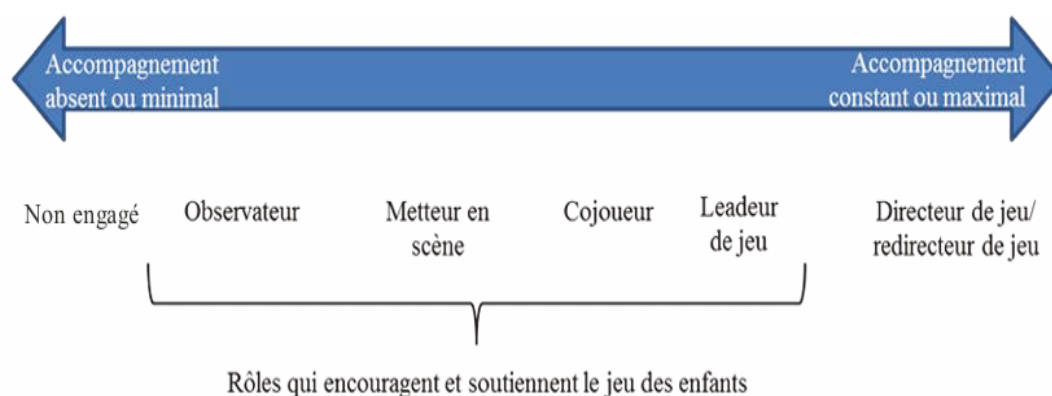


Figure 1 : Le continuum des rôles de Johnson et al. (2005) adapté par Lemay et al. (2017) p.2

2.1.3.1 Le rôle de non-engagé

Lemay et ses collaborateurs (2017) caractérisent le rôle non engagé comme étant l'absence totale d'accompagnement dans le jeu. L'enseignante se contente de surveiller et d'intervenir au regard de la gestion de son groupe-classe en donnant des avertissements verbaux sur la sécurité (Johnson et al., 2005). Elle porte peu d'attention au jeu et est occupée à faire d'autres choses (Mavungu-Blouin et al., 2022). Certaines effectuent même des tâches en prévision d'autres activités (Lemay et al., 2017). Par conséquent, certains enfants errent, s'investissent peu dans les jeux ou s'engagent dans des jeux répétitifs (Lemay et al., 2022).

2.1.3.2 Le rôle d'observateur

Dans le rôle d'observateur, l'enseignante demeure proche du jeu des enfants et est disponible pour répondre à leurs préoccupations. Lemay et ses collaborateurs (2017) soulignent que l'enseignante reconnaît ici la valeur du jeu et permet aux enfants de s'y adonner de façon autonome. Conséquemment, l'enseignante laisse libre cours au jeu des enfants, tout en les accompagnant de façon non intrusive (Lemay et al., 2017). De son côté, Smith (2024) révèle que ce rôle d'observateur est joué par l'enseignante dans le but de recueillir des informations sur les intérêts, les besoins et les jeux qu'entreprennent les enfants. Selon Smith (2024), « grâce à l'observation, l'enseignante est en mesure de prendre des décisions éclairées sur le niveau d'accompagnement à offrir aux enfants en jouant les autres rôles, soit metteur en scène, soit joueur et leader de jeu » (p. 59). Dans l'enquête, ce moment d'observation s'accompagne d'une prise de note de laquelle l'enseignante dégage le sujet à explorer (Pascal, 2009). Pour Jacob et ses collaborateurs (2021) les informations recueillies lors des observations peuvent servir de base à la réalisation de la documentation pédagogique par l'enseignante.

2.1.3.3 Le rôle de metteur en scène

Être metteur en scène permet à l'enseignante de préparer en amont l'environnement adéquat aux jeux des enfants. Elle s'engage activement pendant le jeu en proposant des idées ou du nouveau matériel (Johnson et al., 2005). Ce rôle lui permet aussi d'utiliser diverses stratégies d'intervention indirecte afin d'offrir de l'aide aux enfants, une fois qu'ils ont commencé à jouer (Lemay et al., 2017). Pendant le jeu, l'enseignante suggère des sujets d'étude issus des idées des enfants et en discutant avec eux, leur permettant de développer leurs connaissances. À cet égard, Lagacé et ses collaborateurs (2021) cités par Smith (2024) soutiennent que le rôle de metteur en scène

se caractérise par « la planification variée, originale, fréquente et de qualité de l’enseignante » (p. 60). Dans le cadre de l’apprentissage par le jeu dans une culture d’enquête, cette planification doit être élaborée en collaboration avec les enfants afin de les engager dans l’apprentissage (Pascal, 2009).

2.1.3.4 Le rôle de cojoueur

Johnson et ses collaborateurs (2005) décrivent le rôle de cojoueur comme celui dans lequel l’enseignante devient partenaire de jeu des enfants qui suit leurs directives. Lemay et ses collaborateurs (2017) affirment que ce rôle engage davantage l’enseignante, qui peut jouer, soit en parallèle avec les enfants, soit en collaboration. L’enseignante se joint aux enfants pendant leur période de jeu, utilisant les mêmes jouets et mimant leurs mouvements. Elle agit dans la situation imaginaire et interagit avec les personnages joués par les enfants. Elle négocie les décisions avec les autres joueurs. Elle en profite pour soutenir, si nécessaire, l’apprentissage des enfants, tout en leur laissant décider sur la manière dont elle peut s’impliquer (p. ex. : caissière à l’épicerie, coiffeuse, serveuse de restaurant). Selon Leclaire (2021), cette méthode permet une expérience d’apprentissage plus immersive, où l’enseignante devient une participante active plutôt que simplement une observatrice passive.

2.1.3.5 Le rôle de leader de jeu

Dans le rôle de leader de jeu, l’enseignante participe activement au jeu des enfants en occupant délibérément une place centrale auprès d’eux. Lorsque l’enseignante joue ce rôle, elle « devient une joueuse dont les suggestions influencent significativement le scénario de jeu afin de l’enrichir et le faire durer » (Leclaire et al., 2020, p. 57). En fait, dans ce rôle l’enseignante propose un thème d’étude issue de ses observations, attribue des rôles, ajoute des éléments au scénario (Lemay et al., 2017). Bien que cela puisse être

perçu comme dominant, Lemay et ses collaborateurs (2017) estiment qu'elle est utile à un stade spécifique du développement des enfants. Supposons que des enfants jouent dans le coin construction avec des petites autos et un garage et que l'enseignante remarque que le scénario est familier, elle pourrait suggérer d'être une vendeuse de voitures qui aimerait collaborer avec le garage afin qu'ils puissent assurer les réparations mécaniques des voitures avant une vente. Cet accompagnement est ponctuel et l'enseignante ne demeurerait pas leader tout au long du jeu (Lemay et al., 2017).

2.1.3.6 Le rôle de directeur ou de redirecteur

Toujours d'après Lemay et ses collaborateurs (2023), le rôle de directeur ou de redirecteur amène l'enseignante à prendre le contrôle du jeu, ce qui se traduit par une tentative de le diriger ou de le rediriger vers ses objectifs pédagogiques. Dans ce rôle, l'enseignante se tient en dehors de l'action, mais intervient pour dire aux enfants quelles tâches effectuer dans leur jeu. À titre d'illustration, un groupe d'enfants joue dans le coin épicerie avec des poupées. L'enseignante, assise dans son bureau, interpelle le groupe et lui demande d'aller faire coucher les bébés dans le bac à poupée, car ils seront mieux là-bas que dans le coin épicerie. Ensuite, elle demande de prendre les blocs à la place des poupées. Cette action inappropriée de l'enseignante dans le jeu risque de faire cesser le jeu des enfants (Lemay et al., 2017). En effet, lorsque « l'intervention provient de l'extérieur du jeu, il est possible qu'elle n'ait pas les effets escomptés » (Lemay et al. 2017, p. 2). La prochaine section décrit la culture d'enquête, le deuxième concept important de cette étude.

2.2 La culture d'enquête

Quelques études se sont intéressées à la culture d'enquête (CE) dans le domaine éducatif. C'est grâce aux travaux de Dewey que cette théorie a émergé. Dewey (1933) la définit comme un acte de pensée à travers lequel un sujet transforme une situation obscure, douteuse, conflictuelle ou troublée, en une situation claire, cohérente, stable, harmonieuse. Thievenaz (2014) s'appuie sur cette définition et énonce que la notion d'enquête fournit un repère utile pour identifier et décrire les situations dans lesquelles les acteurs sont appelés à réaliser de nouveaux apprentissages à l'occasion de la conduite de leur action. Ainsi, l'enquête peut être décrite comme « une méthode interrogative » (Matalon, 1992). Colyer et Watt (2016) indiquent quant à eux que l'enquête suit un processus circulaire en sept étapes : 1) l'enquêteur se pose une question ; 2) il émet une prédiction ; 3) il planifie les moyens qu'il utilisera pour répondre à sa question ; 4) il effectue des recherches ou des vérifications pour confirmer ou infirmer ses prédictions ; 5) il note et documente ses données et observations ; 6) il analyse et interprète ces données et 7) il établit des liens entre son nouvel apprentissage et ses connaissances antérieures afin de les consolider. Pour Ikpeze (2006), l'apprentissage par enquête est un moment pendant lequel les élèves devraient poser des questions basées sur leurs expériences afin de prendre des décisions en lien avec leurs connaissances antérieures. Ces questions doivent être authentiques dans le sens où ils peuvent être appliqués à des situations réelles lors de l'étude de sujets (Ikpeze, 2006). Selon le MEO (2016), l'enquête fait partie intégrante de la vie des enfants. Naturellement curieux, ils explorent, manipulent, construisent, créent, se questionnent, posent des questions et évoluent dans le monde selon ce qu'on pourrait appeler une « démarche d'enquête » (MEO, 2016). Au regard de cette démarche, Pascal (2009) avance que l'enquête permet [aux enfants] de prendre des décisions au sujet de leurs apprentissages et d'en assumer la responsabilité. Toutefois, ces

apprentissages sont effectifs grâce à une coplanification et à une coconstruction entre l'enseignante et l'enfant. En effet, l'enfant a besoin de la pensée d'un autre pour apprendre (Bodrova et Leong, 2011). La proposition de Colyer et Watt (2016) est particulièrement intéressante dans cette étude, puisqu'elle permet de mettre en évidence les différents aspects qui soutiennent la pratique de la culture d'enquête.

2.2.1 Les composantes de la culture d'enquête

Pour mieux conceptualiser la pratique de la culture d'enquête dans les classes MAJA en Ontario, il est important de présenter les éléments qui la composent. Quatre éléments centraux à savoir la coplanification, la coconstruction, la documentation pédagogique et l'organisation de la classe sont essentiels à la culture d'enquête. Pour permettre un apprentissage efficace, l'enseignante doit concevoir des situations d'apprentissage flexibles et cohérentes, ancrées dans le jeu et l'enquête.

2.2.1.1 La coplanification

La planification est une pièce maîtresse de la culture d'enquête (Pascal, 2009). Dans cette approche, l'enfant et l'enseignante sont des coplanificateurs (Pascal, 2009). Lorsque les enfants planifient, ils partent d'une intention personnelle, d'une vision ou d'un objectif qu'ils expriment à travers des gestes, des actions ou des mots, en fonction de leur stade de développement et de leur expérience en matière de planification (Bourgon et Proulx, 2001). C'est à l'enseignante qu'il revient d'assurer que ce processus de planification se déroule dans un endroit propice à la conversation, où les enfants peuvent voir leurs compagnons de jeu et le matériel disponible (Bourgon et Proulx, 2001 ; MÉO, 2016). Par ce biais, l'enfant a la responsabilité de choisir l'endroit et les camarades de jeu, de prendre des décisions et de concevoir des projets d'enquête en toute liberté. Pour

mener à bien cette action, l'enseignante s'appuie sur les principes de l'écoute active ; elle encourage, soutient et aide à clarifier, mais évite de prodiguer des conseils et de rediriger (Bourgon et Proulx, 2001).

Les travaux de Bourgon et Proulx (2001), cités dans Fabre 2014, sur la planification différencient l'approche axée sur l'enquête de la planification traditionnelle basée sur sept principes : la centralité du maître, la relation impersonnelle, la stricte asymétrie, la transmission de savoirs déconnectés de la vie quotidienne, l'idéal éducatif très normé, la bureaucratie et le modèle charismatique (Fabre, 2014). Cette différence est cruciale, puisque c'est la prise en considération du point de vue de l'enfant et son implication dans son apprentissage qui contribue à son autonomie et au développement de sa pensée critique (Pascal, 2009). Le tableau 2 ci-dessous rend compte de la différence entre l'approche axée sur l'enquête et la planification traditionnelle (Pascal, 2009 ; MÉO, 2016).

<u>Planification traditionnelle par opposition à l'approche axée sur l'enquête</u>		
	Planification traditionnelle	Approche axée sur l'enquête
<u>Mode d'enseignement</u>	Pratique dirigée Apprentissage orienté vers l'enfant Gestion de classe fermée	Pratique ouverte Apprentissage centré sur l'enfant Gestion de classe flexible
<u>Planification</u>	Planification s'articule autour des événements (Fêtes, saisons) Sujets changent tous les mois Enseignant (seul maître de la planification)	Coplanification (enseignant-enfant) axée sur les intérêts Diversité de sujets Durée indéterminée des enquêtes
<u>Participation</u>	Peu ou quasi inexistant Respect absolu des consignes	Massive et libre Ouverture à la diversité des idées
<u>Réalisation des tâches</u>	Tâche uniforme Tâche prédéfinie	Tâche diversifiée Tâche spontanée Apprentissage personnalisé

Tableau 2 : Planification traditionnelle par opposition à l'approche axée sur l'enquête

Source : ministère de l'Éducation de l'Ontario (MÉO), 2016, p. 3-34 adaptée

Ainsi, il y a une énorme disparité entre l'enseignement traditionnel et l'enseignement centré sur l'enquête. Il est clair que la planification traditionnelle ne profite pas beaucoup aux enfants. En fait, tout est axé sur l'équipe éducative. Celle-ci assume tous les rôles et détient toutes les connaissances. Elle gère l'ensemble du processus. L'enseignement est donc orienté vers l'adulte, l'enfant étant le récepteur passif des savoirs, devant se conformer strictement aux consignes données. De plus, les sujets à l'étude sont choisis par l'enseignante, souvent sans tenir compte des intérêts ou de la compréhension des enfants, ce qui peut rendre ces sujets abstraits et déconnectés de leur réalité. Les travaux produits à partir de ces planifications sont également prédéfinis, ce qui entraîne une certaine uniformité et une absence de créativité. Une coplanification entre les enfants et l'enseignante entraîne une coconstruction des apprentissages.

2.2.1.2 *La coconstruction*

Plusieurs recherches s'intéressent à la théorie de la coconstruction. Jacob et ses collaboratrices présentent cette théorie comme un moyen de comprendre comment les enfants vont lier, connecter, modifier, élargir et gérer leurs nouvelles connaissances dans le but de construire leur compréhension (Jacob et al., 2021). Hedges (2014) expose la coconstruction comme des preuves d'actes d'investigation, des façons dont les enfants traitent les connaissances intuitives, quotidiennes et spontanées et les utilisent de manière créative pour interpréter de nouvelles informations, et penser, raisonner et résoudre des problèmes dans des contextes plus larges (traduction libre). À l'inverse de Jacob et al., (2021) et de Hedges (2014), Pascal (2009) révèle que la coconstruction correspond à l'interdépendance entre le rôle de l'enfant et celui de l'enseignante. La figure 2 résume l'idée derrière cette coconstruction dans les classes de la MAJA ontarienne. Dans un premier temps, l'aspect important de cette figure est que chaque partie a des éléments qui la caractérisent. Dans un second temps, il y a un point d'accord entre les deux parties. D'un côté du diagramme se trouve l'enfant et sa perception du monde, et, de l'autre côté se trouve l'enseignante et sa pédagogie. L'intersection du diagramme est la fusion entre les idées de l'enfant et celles de l'enseignante. Cette figure affirme donc l'égalité entre l'enfant et son enseignante dans ce processus de coconstruction. Selon Foudriat (2019), la coconstruction est un processus où différents acteurs adaptent leurs points de vue jusqu'à ce qu'ils s'accordent sur un point de vue commun. En approfondissant le concept de coconstruction, on comprend que l'enseignante doit prendre en compte le point de vue de l'enfant. En effet, partager le « pouvoir » revient à tenir compte de l'avis et de la pensée de l'autre. Après avoir coconstruit l'apprentissage, l'enseignante documente le cheminement de l'apprentissage de l'enfant selon le point de vue de ce dernier.

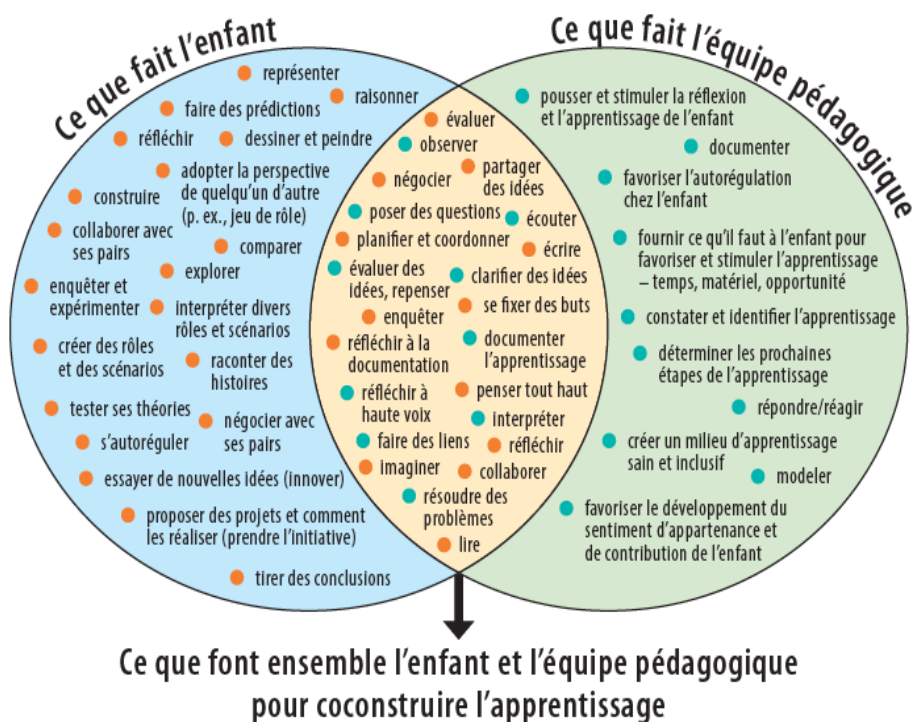


Figure 2 : La coconstruction de l'apprentissage

Ministère de l'Éducation de l'Ontario (MÉO), 2016, p.32

2.2.1.3 La documentation pédagogique

La documentation pédagogique (DP) est présentée comme le point d'ancrage de la démarche d'enquête et marque la fin du processus (MÉO, 2016). En nous appuyant sur quelques études (Jacob et al., 2024 ; Barrette, 2019 ; Rinaldi, 2006 ; Wien, 2013), nous décrivons brièvement le concept de la DP. Il s'agit de la collecte et de l'analyse des données variées produites lors des apprentissages de l'enfant. Elle permet de rendre visibles l'apprentissage et le raisonnement de l'enfant (Wien, 2013). La DP est constituée d'extraits de conversations, de photographies ou de vidéos des enfants en « plein travail ». Ce précieux outil permet à l'enseignante de mieux saisir le cheminement des enfants, de découvrir le monde à travers leur regard et d'anticiper l'orientation que pourrait prendre le travail en cours (Barrette, 2019). Par conséquent, la DP n'est pas une évaluation sommative et ne doit pas être réservée à la fin d'une période donnée. Elle doit être

effectuée en continu (Rinaldi, 2006). Il est possible qu'elle soit révisée et qu'on réfléchisse de nouveau aux preuves d'apprentissage dans le cadre d'un processus cyclique qui favorise le développement et l'apprentissage de l'enfant (Rinaldi, 2006). Rinaldi (2006) la perçoit d'ailleurs comme un processus « d'écoute visible ». En effet, elle permet à l'enfant d'interpréter et de décoder ses actions, ses pensées, ses apprentissages et ses jeux, tout en développant des compétences en littératie (Jacob et al., 2024). Également, la DP aide l'enseignante non seulement à inclure le développement de l'enfant dans sa vision, mais encore à regarder au-delà du développement pour capter les aspects plus vastes de l'expérience à des fins de réflexion (Wien, 2013). Par conséquent, dans une classe maternelle faisant appel à la démarche d'enquête, il est possible d'observer la DP grâce à un babillard bien organisé, un album illustré ou une séquence vidéo accessible. Cet album doit contenir des images d'enfants en action regroupées par sujet d'apprentissage et accompagnées de verbatims issus des enfants. Tout au long du processus de l'enquête, l'enseignante est tenue d'observer, de capturer les images des enfants et de récolter les productions, telles que les dessins ou les gribouillis, par exemple sur la grenouille. Ce moment ne se résume pas à une simple observation ou à une série d'images capturant les étapes d'un projet, mais il va au-delà en intégrant divers médias (babillard, vidéo-clip, album photos) ; le choix de ces derniers étant influencé par la subjectivité de l'individu qui effectue la sélection (Paquette, 2023). L'enseignante doit apprendre à évaluer ce qu'il est important de documenter (Wien, 2013). En effet, déterminer si une action particulière pourrait avoir une signification pour les enfants nécessite du discernement et de la réflexion. Ainsi, l'enseignante doit porter son choix sur les moments clés de l'enquête. Une fois l'enquête terminée, l'enseignante invite chaque participant à donner un sens à ses différentes actions. Ensuite, elle consigne dans un support de son choix les images illustrant les actions des enfants, en y inscrivant leur

nom, la date, l'heure et le lieu de l'évènement, ainsi que la retranscription fidèle des explications de l'enfant sur ses actions. Par la suite, elle procède à l'analyse de ces informations recueillies au regard du continuum de développement de l'enfant. Celle-ci doit lui permettre d'anticiper sur les apprentissages. Il faut noter qu'à ce niveau, l'enseignante peut inviter un autre professionnel de la petite enfance à exposer son point de vue. Enfin, cette documentation est partagée aux enfants et ensuite à disposition de qui voudra les explorer.

2.2.1.4 L'organisation de la classe

Selon Callaghan (2013), les questionnements émanant de l'enquête sont suscités par l'environnement dans lequel se trouvent les enfants. L'absence de choses superflues et l'utilisation de matériaux soigneusement organisés, esthétiques et ouverts à toutes sortes de possibilités invitent les enfants à créer des liens et à communiquer leurs idées. Ainsi, la disposition des matériaux dans la classe doit inciter les enfants à participer, à interpréter et à explorer. Callaghan (2013) souligne aussi qu'il faut que chaque coin de la salle de classe mette en valeur la richesse culturelle. La diversité culturelle inclut les questions du genre, de la capacité physique, de la race et de l'origine ethnique (Richter, 2024). Cette inclusion peut permettre aux enfants d'aborder une variété de thèmes pouvant donner lieu à des enquêtes. Dans une classe MAJA où la culture de l'enquête est encouragée, on peut trouver une variété de matériel qui ne se rapporte pas nécessairement à un évènement noble de l'année (fête, saison). Par exemple, on pourrait trouver des vers de terre dans un bac, un appareil photo, différents instruments de musique asiatiques ou africains.

Le thème "environnement" va bien au-delà de l'environnement physique (intérieur, extérieur) tel que pensé par les pédagogues (Callaghan, 2013). Il inclut

également d'autres éléments, tels que la gestion des groupes de travail et la gestion du temps (Caron, 2012). La gestion des groupes de travail est un aspect crucial de la démarche d'enquête. La démarche d'enquête débute par l'interrogation d'un enfant ou d'un petit groupe lors d'un jeu (Pascal, 2009). Toutefois, l'information à découvrir doit être un effort collaboratif. C'est pourquoi l'enseignante doit assurer l'équité et l'égalité des chances de succès pour toutes et tous (Boisvert et Koubeissy, 2024) en incluant tous les enfants dans l'enquête.

Wien et Kirby-Smith (1998) considèrent le temps comme un élément important dans l'organisation. Dans la pédagogie de l'enquête, la notion du temps est complètement absente. L'enseignante collabore davantage avec les enfants pour déterminer le moment de changer les activités, de sortir dans la cour, de prendre une collation ou de prolonger une exploration (Callaghan, 2013b).

Dans la section suivante, nous explorerons le processus d'intégration d'enquête dans le jeu.

2.3 Le processus d'intégration de l'enquête dans le jeu

À la lumière de nos concepts définis, nous pouvons qualifier le jeu comme moment de liberté pendant lequel l'enfant explore et se questionne, tout en étant soutenu par l'enseignante (Pyle et Danniels, 2017). Les enfants, dans les classes de MAJA, peuvent s'engager dans divers types de jeu que ce soit : le jeu exploratoire, le jeu de construction, le jeu symbolique et le jeu de règles. De plus, nous avons souligné qu'une démarche d'enquête nécessite une coplanification, une coconstruction, une DP et une bonne organisation de la classe. D'un point de vue théorique, à partir de ces divers éléments tirés de nos concepts, il est possible d'établir les critères selon lesquels une

démarche d'enquête peut s'inscrire dans un moment de jeu et de présenter une manifestation de cette pédagogie.

2.3.1 Opérationnalisation de la pratique enseignante dans une démarche d'enquête dans le jeu

Pour intégrer l'enquête dans le jeu, l'enseignante doit créer un espace où les enfants testent leurs propres théories d'une manière logique, tout en ouvrant des possibilités à de nouveaux apprentissages (Hope-Southcott, 2013). Les questionnements des enfants et les questions posées par l'enseignante peuvent servir de bases pour développer les idées des enfants, à condition que l'espace et le matériel permettant de tester les hypothèses soient réunis (Hope-Southcott, 2013). Comme le décrit le tableau 3 ci-dessous, présenté par le ministère de l'Éducation dans le programme PAJE, le processus d'enquête se déroule en plusieurs phases. D'abord, il faut l'engagement initial de la part de l'apprenant et de l'enseignante (questionnement). Ensuite vient le temps de l'exploration (observer), puis la planification de l'enquête (réfléchir). Enfin, la communication (échange à propos des résultats). Une bonne enquête doit toujours prendre fin par la publication des résultats (Pepin, 2016) dans les classes, auprès des enfants.

Éléments du processus d'enquête chez l'enfant	Les enfants qui participent au processus d'enquête	Pour modeler ou appuyer le processus d'enquête: l'enseignante
Engagement initial Remarquer, questionner, jouer	• s'interrogent sur les objets et des événements qui les entourent.	• observe et écoute.
Exploration Explorer, observer, questionner	• analysent ces objets et ces événements et observent les résultats de leur analyse ; • émettent des observations en se servant de tous leurs sens et formulent des questions.	• anime en posant des questions ouvertes et réfléchies ; • encourage les enfants à observer et à parier entre eux et les autres membres de l'équipe pédagogique.
Enquête Planifier, se servir de ses observations, réfléchir	• rassemblent , comparent, classent, trient, ordonnent, interprètent et décrivent les caractéristiques, les propriétés et les attributs, remarquent des régularités et tirent des conclusions en utilisant différents outils et matériaux.	• fournit du matériel et des ressources variées, pose des questions stratégiques et observe les enfants pour découvrir, préciser, approfondir ou comprendre la réflexion des enfants. • modèle la manière de planifier, d'observer et de réfléchir.
Communication Échanger à propos des résultats et des idées	• travaillent seuls ou en équipe, discutent de leurs idées et écoutent les idées des autres.	• écoute les enfants pour les aider à tisser des liens entre leurs connaissances antérieures et leurs nouvelles découvertes.

Tableau 3: Processus d'enquête dans les classes de maternelle

Adapté de MÉO, 2016 p. 29

2.3.2 La manifestation de l'apprentissage par le jeu dans une culture d'enquête en classe

D'après Ryan et St-Laurent (2016), plusieurs éléments déclencheurs peuvent susciter une enquête. Cela pourrait être une expérience vécue par l'enfant ; un intérêt suscité par une présentation faite par un enfant ; une situation réelle observée à l'école ; une richesse tirée de l'environnement ; un objet ou une question insolite. Par exemple, pendant le jeu libre, un groupe d'enfants fait semblant de soigner les animaux dans le coin « clinique vétérinaire ». L'un d'entre eux prétendait examiner une grenouille. Il placerait un bout de stéthoscope sur son oreille et un autre sur le ventre de l'amphibien, puis poserait la question : « Les grenouilles font-elles des bébés ? » Cette question déclencherait un débat entre les enfants, qui échangent leurs idées sur la façon dont les grenouilles font des petits. L'enseignante s'engagerait dans les échanges avec les enfants à propos de leurs questions et de leurs idées, leur demanderait plus de détails ou des précisions. Plutôt que de communiquer de l'information sur la reproduction de la grenouille, elle se demanderait à voix haute de quelles façons trouver tous ensemble des réponses à leurs questions tout en fournissant des pistes de réflexion aux enfants, telles que « Comment pouvons-nous vérifier si les grenouilles font les bébés ou pas ? ». De ces échanges émerge un projet d'observation du cycle de vie de la grenouille. Les enfants et l'enseignante pensent ensuite au type de matériel dont ils auraient besoin pour la réalisation de cette expérience. À cette étape-ci, ils pourraient inviter d'autres enfants à participer à l'enquête. L'enseignante pourrait chercher un texte documentaire (livre informatif ou revue pour enfants) et des vidéos éducatives pour appuyer le processus d'observation. Une fois l'enquête entamée, les observations devront être consignées, grâce à la documentation pédagogique (p. ex. les photographies et les productions des enfants sont analysées), comme des preuves d'enquête.

Pour répondre à notre question de recherche : « Comment les enseignantes de maternelle de l'Ontario, qui travaillent dans un contexte où il est attendu qu'elles favorisent une culture d'enquête, s'y prennent-elles pour accompagner les jeux des enfants ? », nous irons observer, dans les classes, les situations de jeux. Ces situations constituent des moments où les enfants peuvent choisir leur jeu, puis y jouer librement, poser des questions sur ses éléments et, finalement, recevoir l'aide de l'enseignante en obtenant les ressources nécessaires ou en fournissant des pistes de réponses à leurs interrogations. De plus, nous examinerons si les enseignantes couvrent les composantes de la méthode d'enquête lors du temps de jeu des enfants, en les comparant aux principes théoriques. Si nous parvenons à les identifier, nous essaierons de les décrire et de détailler comment les enseignantes les mettent en pratique.

Comme étudiante-chercheuse, il est primordial de concevoir la méthodologie de notre projet de recherche. Le chapitre suivant présente ce cadre méthodologique et les moyens mis en œuvre pour atteindre nos objectifs de recherche. Rappelons que notre objectif principal est d'explorer la pratique des enseignantes lors du temps de jeu des enfants au regard de l'approche de la « culture d'enquête » afin de déterminer l'avancement de l'AJEC dans les classes de la MAJA.

Chapitre 3:

Méthodologie

Les chapitres précédents ont présenté la problématique de cette étude, ainsi que les principaux concepts. Dans un premier temps, nous avons montré l'importance de s'intéresser aux pratiques des enseignantes pendant le temps de jeu des enfants, puisque l'on ignore ce qui se passe dans les salles depuis l'introduction de l'approche « la culture d'enquête » dans le programme de la maternelle. Ce fait nous a d'ailleurs amenés à poser la question suivante : Comment les enseignantes de la maternelle et du jardin d'enfants de l'Ontario, qui travaillent dans un contexte où il est attendu qu'elles favorisent une culture d'enquête, s'y prennent-elles pour accompagner les jeux des enfants ? Pour y répondre, nous nous sommes fixé trois objectifs : 1) Décrire les rôles des enseignantes durant les périodes de jeu des enfants ; 2) Documenter les pratiques des enseignantes à l'égard de la culture d'enquête ; 3) Exposer la relation entre les rôles observés pendant les périodes de jeu, et les pratiques enseignantes à l'égard de la culture d'enquête. Dans un deuxième temps, nous avons défini les concepts clés de notre recherche, soit le jeu et les types de jeux offerts en classe de maternelle, les rôles des enseignantes pour soutenir le jeu, la culture d'enquête, ses composantes ainsi que le processus d'intégration de l'enquête dans le jeu.

Ce présent chapitre met en lumière la méthodologie adoptée pour réaliser cette étude portant sur l'avancement de l'apprentissage par le jeu dans une culture d'enquête dans les classes de la maternelle en Ontario. Cette section présente et justifie le choix de la méthodologie de recherche et le devis y étant rattaché, le mode de recrutement, les

participants, la considération éthique, les techniques utilisées pour collecter les données, ainsi que le processus d'analyse.

3.1 La posture épistémologique

La question principale de la recherche amène à traiter ce thème par la description des rôles joués par les enseignantes. Les objectifs qui en découlent font ressortir « la nécessité de décrire et de mieux comprendre le phénomène observé » (Jacob, 2012, p. 57). Il en résulte que notre étude adopte une approche phénoménologique. L'approche phénoménologique vise à comprendre un phénomène, à en saisir l'essence du point de vue des personnes qui en ont fait l'expérience (Fortin et Gagnon, 2022). Cette méthode permet au chercheur d'avoir accès à l'expérience des personnes telle qu'elle leur apparaît (Strauss et Corbin, 1998). Trois grands auteurs exposent différents points de vue sur cette méthodologie, auteurs cités dans Gaudet et Robert (2018). D'abord, Husserl (1859/1938) s'inscrit dans la phénoménologie transcendantale, une approche qui invite le chercheur à adopter un point de vue neutre et à faire la description exacte des faits correspondant à l'expérience vécue par l'acteur (Gaudet et Robert, 2018). Par la suite, Merleau-Ponty (1945/2012) soutient que le chercheur ne peut pas être neutre et qu'il doit considérer la subjectivité du participant, ce qui le place dans la perspective existentialiste. Finalement, Heidegger (1927/1962) se situe dans l'herméneutique, une approche dans laquelle le chercheur propose une interprétation de l'expérience vécue par le participant. C'est d'ailleurs à l'école d'Heidegger que s'inscrit notre recherche. Nous visons à décrire le rôle joué par les enseignantes pendant le jeu des enfants (objectif 1) et à établir un lien entre ces rôles et les pratiques enseignantes à l'égard de la culture d'enquête (objectif 3). Dans ce cadre, nous nous plaçons comme des coconstructeurs du savoir avec les enseignantes dans la mesure où les données expérientielles recueillies sur terrain et en

entrevue ont été l'objet d'interprétation de la part de l'étudiante-chercheuse (Gaudet et Robert, 2018).

Au sens de St-Cyr Tribble et de Saintonge (1999), la réalité d'un phénomène est appréhendée de façon subjective. La relation entre le chercheur et le participant est donc perçue comme un lieu de coconstruction dans lequel la subjectivité de chacun contribue à la compréhension du phénomène étudié. Dans ce cadre, une grande importance est accordée à la subjectivité et à l'intention des participants et du chercheur. Cette subjectivité est reconnue comme une composante essentielle du processus de connaissance : celle des participants, à travers leurs vécus, leurs discours et leurs représentations, mais aussi celle du chercheur, dont le regard et les interprétations influenceront la production du savoir (St-Cyr Tribble et Saintonge, 1999). À cet effet, notre étude se positionne ainsi dans une épistémologie constructionnisme. Charmaz (2008) explique que le constructionnisme consiste à comprendre en profondeur les phénomènes en se penchant sur les significations que les participantes leur attribuent. Considérant notre intention de documenter les pratiques des enseignantes (objectif 2), la pertinence d'utiliser cette perspective s'avère nécessaire. En privilégiant cette posture, d'abord, l'avantage est de permettre une interaction verbale entre les enseignantes et l'étudiante-chercheuse, facilitant ainsi la compréhension de leurs pratiques tout en révélant les dynamiques internes (Fortin et Gagnon, 2022). Par ailleurs, cette perspective reposant sur la construction sociale du sens émergeant des interactions entre le chercheur et les participants (Merriam, 2002) nous permet de générer des idées sur l'apprentissage par le jeu dans une culture d'enquête, qui est un phénomène peu connu (Fortin et Gagnon, 2022). En fait, les participantes étant perçues comme des enseignantes expérimentées qui réfléchissent et analysent, dont les démarches pédagogiques sont toujours ancrées dans un contexte particulier (Savoie-Zajc et Karsenti, 2018), en tant qu'étudiante-chercheuse,

nous pouvons dégager le sens que celles-ci donnent à leurs actions, à leurs pratiques, notamment dans le contexte du jeu des enfants.

L'utilisation conjointe de la phénoménologie herméneutique et de l'épistémologie constructionnisme se révèle très appropriée. Elle correspond, en effet, parfaitement à l'objectif général de notre recherche : tracer une voie pour l'étude de l'apprentissage par le jeu dans une culture axée sur l'enquête, et ce, tout en fournissant des informations solides sur cette pratique. Ces résultats obtenus permettront ensuite de mener une étude plus approfondie de la situation étudiée (Trudel et al., 2007).

3.2 Le mode de recrutement

Dans cette étude, l'échantillonnage non probabiliste de type convenance a servi de base pour sélectionner les participantes. En effet, les participantes ont été choisies en fonction de leur accessibilité et de leur volonté de participer à la recherche (Fortin et Gagnon, 2022). De plus, le chercheur peut s'appuyer sur ses contacts existants, établis pour mener l'étude (Fortin et Gagnon, 2022). En tant qu'enseignante, l'étudiante-chercheuse est en contact avec la communauté enseignante ontarienne et francophone. Nous nous sommes alors appuyés sur nos contacts et les réseaux existants pour recruter les participantes. Il est important de souligner que nous avons envoyé un courriel détaillé sur le projet à vingt-cinq enseignantes. Nous avons également passé des appels téléphoniques dans les écoles pour présenter le projet aux directions pour qu'elles en discutent avec le personnel enseignant. Huit enseignantes ont manifesté leur intérêt pour cette étude. Cependant, les participantes ont été choisies en fonction des objectifs de la recherche et de quatre critères de sélection qui sont les suivants : 1) être enseignante en temps plein dans une classe MAJA ; 2) être titulaire d'un baccalauréat en enseignement et inscrite à l'ordre des enseignantes et enseignants ; 3) être une enseignante travaillant

avec une éducatrice et 4) avoir au moins 3 ans d'expérience dans le milieu préscolaire. Ces critères de sélection, qui découlent de la question de recherche, présentent certaines caractéristiques du phénomène étudié (Roy, 2016 dans Smith, 2024). Malheureusement, deux participantes n'ont pas pu remplir le critère 4 de sélection. En effet, seules trois enseignantes répondaient à tous les critères. L'étudiante-chercheuse a dû choisir parmi les cinq autres intéressées deux qui remplissaient trois critères sur les quatre souhaités, ce qui lui a permis d'atteindre le nombre de cinq participantes. Notons que le recrutement a eu lieu à partir du 11 février 2026 et a pris fin le 5 mars 2026.

3.3 Les participants

La méthode d'échantillonnage utilisée dans les études qualitatives vise à recueillir des données détaillées auprès d'un individu ou d'un petit groupe de personnes représentatif de la population (Fortin et Gagnon, 2022). En ce qui concerne notre échantillon, il va sans dire que notre recherche s'est concentrée sur les enseignantes de MAJA en Ontario. Ce système éducatif compte 72 conseils scolaires, dont quatre francophones. Pour éviter de nous disperser, nous avons limité la sélection de nos participantes aux conseils francophones. Notre choix est porté sur un conseil scolaire francophone du Grand Toronto. Comme le souligne Morrow (2005), la taille de l'échantillon a peu d'influence sur la qualité ou l'adéquation des données. Patton (1990), cité dans Morrow (2005), révèle que la pertinence d'une recherche qualitative dépend de la richesse informative des participants, ainsi que des capacités d'observation et d'analyse du chercheur, et non du nombre de participants. Par conséquent, cinq enseignantes de la maternelle et du jardin d'enfants, dont l'expérience varie entre 2 et 7 ans dans la classe de la maternelle et du jardin d'enfants et entre 3 et 10 ans dans la même école, ont été

retenues pour ce projet. Le tableau 4 présente les caractéristiques des cinq enseignantes participantes.

	Diplôme obtenu	Expérience professionnelle	Expérience à la maternelle	Ancienneté dans l'école
Zoé	Baccalauréat en éducation	20 ans	7 ans	10 ans
Edwige	Baccalauréat en éducation	7 ans	4 ans	7 ans
Ilham	Baccalauréat en éducation	6 ans	6 ans	5 ans
Marlène	Maîtrise en éducation	5 ans	2 ans	3 ans
Anniann	Baccalauréat en éducation	10 ans	2 ans	5 ans

Tableau 4: Tableau des caractéristiques des cinq participantes

3.4 Les considérations éthiques

Puisque nous avons travaillé avec des êtres humains, nous avons eu besoin d'une approbation officielle de la part d'un comité d'éthique institutionnel avant le début de cette étude. Une demande de certificat éthique a été soumise auprès du comité d'éthique de la recherche avec les êtres humains de l'université. L'étude a reçu l'approbation le 10 février 2026 sous le numéro CER 2026-2316. Avant de réaliser la collecte de données, chaque participante a été invitée à lire et à signer le formulaire d'information et de consentement. Bien que les enfants et l'éducatrice de la salle de classe ne font pas partie des participants, il a été nécessaire d'obtenir l'autorisation des parents et des éducatrices dont les collègues enseignantes ont participé à la recherche. Ces formulaires d'autorisation ont présenté les objectifs et la pertinence du projet. Pour préserver la confidentialité, un nom fictif a été attribué à chaque participante. Tout au long de la collecte, les participantes avaient la liberté de se retirer.

3.5 Les instruments de collecte des données

La recherche qualitative s'appuie sur trois sources de données fréquemment utilisées : les observations, les entrevues et les recueils de textes (Merriam, 2002 ; Gaudet et Robert, 2018 ; Fortin et Gagnon, 2022). Le caractère phénoménologique et constructionniste de notre projet de recherche fait ressortir la nécessité de procéder à des entrevues et des observations sur le terrain, c'est-à-dire en salle de classe, et d'utiliser un journal de bord.

L'association de l'entrevue, de l'observation et du journal de bord renforce la triangulation méthodologique (Merriam, 2002 ; Horincq Detournay et al., 2023). D'après Horincq Detournay et ses collaborateurs (2023), la triangulation des données vise « d'une

part à éviter les biais et à renforcer, voire assurer, la validation des résultats. D'autre part, elle vise à enrichir les résultats afin d'élargir la compréhension du phénomène à l'étude » (p. 6). Dans notre étude, les données recueillies, grâce à ces trois outils de collecte de données, nous servent, en tant qu'étudiante-chercheuse, pour interpréter nos connaissances sur le phénomène étudié.

3.5.1 L'entrevue semi-dirigée

L'entrevue semi-dirigée a constitué le premier instrument de notre collecte de données. L'entrevue semi-dirigée est une interaction verbale souple animée par le chercheur, qui se laisse guider par le rythme et le contenu de l'échange pour explorer avec le participant les thèmes généraux (Savoie-Zajc, 2009). Ainsi, ce type d'entrevue permet à l'interrogé de s'exprimer librement sur les sujets qui lui sont importants ou d'effectuer une description plus riche et détaillée de son expérience (Hesse-Biber et al., 2011 ; Laperrière, 2003). Comme notre étude se positionne dans le désir d'entendre les enseignantes nous expliquer elles-mêmes leurs pratiques et dévoiler les significations qu'elles donnent à leur expérience, nous avons opté pour une entrevue semi-dirigée, basée sur un schéma préétabli composé d'une série de thèmes en lien avec la question de recherche et provenant du cadre théorique (Savoie-Zajc et al., 2011). Celle-ci nous a permis d'établir un contact direct avec ces professionnelles (Fortin et Gagnon, 2022). Cette entrevue a été de 45 -60 minutes avec une participante à la fois (Gaudet et Robert, 2018). Il faut noter notre nécessité de passer les entrevues avant l'observation. D'une part, cela a aidé l'étudiante-chercheuse à comprendre certaines actions que les enseignantes ont eu à poser durant l'observation. D'autre part, cela a permis aux enseignantes d'appuyer et d'illustrer leurs propos à l'aide d'exemples concrets pendant les périodes d'observation. Ces entrevues ont été réalisées dans la période du 22 février au 12 mars

2026, et ce, en fonction de la disponibilité de l'enseignante, en ligne sur la plateforme Teams. Elles ont été enregistrées et transcrites. L'objectif était d'interpréter les propos et les comportements en tenant compte des termes employés, des expressions faciales et des gestes corporels (Arshad, 2017). Les entrevues ont été structurées, mais suffisamment souples pour permettre l'exploration de sujets inattendus (Trudel et al., 2007). Cela a permis de découvrir de nouvelles idées et perspectives. Établissons aussi que, lors de l'entrevue, nous avons procédé à la technique de la prise de notes dans le but de retenir les idées clés, relever les points à clarifier avec les participantes et mettre en lumière les éléments de compréhension émergents (Laperrière, 2003). Le processus d'entrevue s'est divisé en trois étapes (voir annexe 4). Tout d'abord, nous avons abordé le profil des participantes. Nous avons collecté des données sur l'expérience professionnelle et académique des enseignantes. Par la suite, nous avons abordé les questions touchant l'apprentissage du jeu. Dans cette partie, les questions ont porté sur le déroulement des jeux et sur l'engagement des enseignantes dans les jeux. Finalement, nous avons discuté de celles portant sur la culture de l'enquête. Dans cette section, les questions ont porté sur quatre thèmes : la coplanification, la coconstruction, la DP, l'organisation de la classe. Chaque catégorie comprenait deux questions ouvertes qui permettaient aux enseignantes de relater des extraits de leur quotidien pour exemplifier leurs propos (Deshaies et Boily, 2021). De plus, des relances aux questions ont eu lieu quand cela s'avérait nécessaire. Par exemple : « Dites-moi, comment organisez-vous l'apprentissage des enfants ? Que faites-vous, par exemple, pendant qu'ils jouent ? Qu'entendez-vous par « collaborer avec les enfants ? » Pouvez-vous donner un exemple ? ».

3.5.2 *L'observation*

Toujours dans le but de répondre à nos objectifs de recherche, la seconde phase de collecte consistait à mener des observations. Selon Gaudet et Robert (2018), l'observation est « une activité du chercheur qui interagit dans un milieu, où il passe un temps relativement long afin de documenter de façon détaillée les expériences qui y sont vécues » (p. 109). Peretz (1998), cité dans Laperrière (2009), avance quant à lui que l'observation directe consiste pour le chercheur à être témoin des comportements sociaux d'individus ou de groupes dans leurs lieux d'activités, sans en perturber le déroulement.

En accord avec les définitions de Gaudet et Robert (2018) et de Peretz (1998), nous avons réalisé une observation en milieu naturel (Fortin et Gagnon, 2022), c'est-à-dire dans les classes maternelles pendant les périodes de jeu des enfants. Nous rappelons ici que nous avons dû « négocier » notre entrée dans les salles de classe, comme le souligne Laperrière (2009). Selon la chercheuse, l'observation sur le terrain comporte trois étapes clés : la préparation, l'entrée dans le milieu et l'immersion. Dès l'obtention du certificat éthique, nous avons amorcé les démarches de l'entrée, telles que la prise de contact avec les participantes volontaires, les directeurs d'écoles et les surintendants de l'éducation pour leur signifier notre visite, ce qui a grandement facilité notre immersion. En optant pour une observation en milieu naturel, en tant qu'étudiante-chercheuse, nous avons souhaité pénétrer l'univers des enseignantes afin de mieux comprendre le rôle qu'elles jouent durant le temps de jeu des enfants et établir ensuite une relation entre leurs pratiques et la démarche d'enquête. Cette observation en situation s'est révélée particulièrement utile pour nous. En fait, nous désirons mettre au jour les activités existantes plutôt que celles rapportées par les [enseignantes] observées (Norimatsu et Cazenave-Tapie, 2017). En effet, il est très probable que plusieurs facteurs, tels que la

désirabilité sociale, influencent la qualité des résultats issus d'une observation indirecte (Norimatsu et Cazenave-Tapie, 2017). Pour mener l'étude, l'étudiante-chercheuse a adopté la technique non participante de l'observation, mais où les participants pouvaient la voir. Dans ce cas, il était nécessaire d'habituer préalablement les enfants et l'équipe pédagogique à sa présence. Donc, l'étudiante-chercheuse avait souhaité effectuer une observation préliminaire non filmée dans les classes participantes. Cette option s'est révélée irréalisable : en effet, la situation géographique de certains sites d'observation et le retard d'entente d'une réponse favorable pour pénétrer les écoles ont empêché l'étudiante-chercheuse de visiter les écoles avant les journées prévues pour l'observation à proprement parler. Soulignons que les différentes observations effectuées ont été filmées.

Pendant l'immersion, l'étudiante-chercheuse s'était positionnée comme « une chercheuse qui regarde » (Marcel et al., 2002, p.157) les interactions entre l'enseignante et les enfants et les actions posées « sans prendre part outre aux situations que par sa présence » dans la salle de classe (Smith, 2024, p. 75). Elle s'est ainsi gardée de participer aux activités proposées par l'enseignante. Indiquons que l'observation s'est passée en une journée, soit en matinée et en après-midi. Chaque participante a été observée sur une période de 30 - 45 minutes en matinée et 30- 45 minutes en après-midi. Il est à noter que l'étudiante-chercheuse avait initialement prévu une période d'observation de 120 minutes, soit 60 minutes le matin et 60 minutes l'après-midi. Toutefois, le temps de jeu limité à 30 minutes imposé par les enseignantes ne lui a pas permis d'atteindre cet objectif. Dans l'horaire du programme préscolaire ontarien, environ 60 minutes sont dédiées à l'intérieur et 45-60 minutes à l'extérieur sont consacrées aux jeux libres (MÉO, 2016). Par conséquent, les enseignantes décident du moment de la journée où ce temps de jeu sera proposé. En situation d'observation en milieu naturel, le comportement ou le

phénomène étudié n'est pas provoqué. L'attente de l'occurrence spontanée du comportement peut être longue (Norimatsu et Cazenave-Tapie, 2017), ce qui justifierait notre temps d'observation.

Selon Laperrière (2009), l'observation sur le terrain est une méthode de collecte exigeante. En effet, elle requiert une grande concentration et une aptitude à évaluer les éléments qui méritent d'être observés. Dans l'action, le chercheur peut manquer d'apercevoir ce qu'il cherche à voir. Afin de concentrer notre attention sur l'objet de notre étude, nous avons élaboré deux grilles d'observation ouvertes (Marcel et al., 2002). La première nous a permis d'observer l'engagement de l'enseignante à l'égard du continuum des rôles de Johnson et de ses collaborateurs (2005) adapté par Lemay et ses collaborateurs (2017). La deuxième grille a contribué à valider la manifestation de la démarche d'enquête pendant le jeu des enfants à travers ses composantes. Les grilles sont présentées aux annexes 2 et 3. En outre, l'étudiante-chercheuse a utilisé une petite caméra qu'elle tenait à la main pour circuler dans la classe, ce qui a permis d'enregistrer les gestes ainsi que les échanges entre les enseignantes et les enfants.

3.5.3 *Le journal de bord*

Pour conserver des éléments importants de manière chronologique (Fortin et Gagnon, 2022), nous avons choisi de tenir un journal de bord. Ce journal contient la description des classes visitées, les faits observés en présence des participantes, les réactions des enseignantes lors de l'entrevue, ainsi que nos impressions et réflexions personnelles sur ce que nous avons observé, et ce, tout au long de la collecte de données.

3.6 Analyse des données

Comme l'indiquent Lehrer et ses collaborateurs (2021), il est crucial pour le chercheur de veiller à ce que sa méthode d'analyse corresponde aux buts de sa recherche. Cette étape consiste à s'interroger sur le sens des contenus des données (Jacob, 2012). Une analyse thématique des données a été donc menée relativement à nos trois objectifs de recherche. En effet, tel que soulignés par Paillé et Mucchielli (2012), l'analyse thématique permet de transformer un corpus donné en un ensemble de thèmes représentatifs du contenu étudié, en fonction de l'orientation de la recherche. Le but principal est de faire ressortir les significations centrales et évidentes parmi les données brutes en lien avec les objectifs de recherche (Thomas, 2006, cité dans Blais et Martineau, 2006). Ainsi, cette analyse nous a permis d'abord d'identifier et de comprendre les rôles des enseignants lors du jeu des enfants ensuite, de confirmer ou d'infirmer si les pratiques observées font appel à la démarche d'enquête en catégorisant les données. Particulièrement, la technique du codage a été utilisée pour organiser et structurer nos données. Cette méthode consiste à identifier les thèmes clés d'un texte à différents niveaux, et le codage vise à « faciliter la structuration et la représentation de ces thèmes » (Stirling, 2001, p. 3). Notons que les thèmes sont des mots, des idées qui viennent de manière répétitive dans une partie du texte (Fortin et Gagnon, 2022). Grâce au logiciel NVIVO 20, nous avons codifié nos thèmes. Le codage s'est effectué en plusieurs étapes. D'abord, nous nous sommes appuyés sur notre cadre théorique pour faire ressortir les thèmes. Ensuite, nous avons procédé au processus de la condensation sémantique de nos données recueillies lors de l'entrevue et des observations. Ce processus de condensation consiste à réduire nos données en les adaptant à la lumière de notre question de recherche, en fonction de différents sens qu'on perçoit (Gaudet et Robert, 2018). Soulignons que ce processus a été effectué qu'après plusieurs lectures des verbatims. Ce faisant, nous

sommes parvenus à un certain équilibre entre les critères d'inclusion et d'exclusion des informations (Maina, 2019), ce qui a permis de mieux comprendre la complexité du phénomène étudié. Enfin, nous sommes passés au regroupement des thèmes en comparant les verbatims, les extraits issus de l'entrevue avec les différentes participantes et des observations. Cela a aidé à faire ressortir les catégories émergentes.

Ajoutons que l'orientation de cette analyse a été faite en confrontant les pratiques pédagogiques des enseignantes aux divers éléments constitutifs de notre cadre théorique. Celles-ci incluent la théorie de l'engagement élaborée par Johnson et ses collaborateurs (2005) et adaptée par Lemay et ses collaborateurs (2017), ainsi que les quatre dimensions fondamentales de la culture d'enquête : la coplanification, la coconstruction, la documentation pédagogique et l'organisation de la classe. Elle a tenu également compte de la signification que les enseignantes ont attribué à leurs propres pratiques. Ainsi, notre position se rapproche davantage de celle dite « inductive modérée ». Cette forme d'analyse comporte une caractéristique particulière ayant motivé notre choix, à savoir : une logique dans laquelle des catégories préliminaires sont déterminées à partir du cadre théorique (Anadón et Savoie-Zajc, 2009).

Pour assurer une analyse optimale, Merriam (2002) préconise d'entamer l'analyse des données de manière concomitante à leur collecte, dès la réalisation de chaque entrevue. Cette démarche permet d'ajuster progressivement le processus, voire de réorienter la collecte en fonction des éléments émergents, tout en mettant à l'épreuve les concepts, thèmes et catégories au regard des données subséquentes. Ainsi, dans le cadre des entrevues menées auprès des cinq participantes et des observations effectuées sur le terrain, différer l'analyse jusqu'à la fin de la collecte reviendrait à compromettre la fiabilité et la validité de certaines données (Merriam, 2002). Conformément à la vision

de la chercheuse, nous avons débuté l'analyse dès les premières entrevues. Cela nous a permis d'affiner nos relances de questions lors des dernières entrevues.

Il est important pour nous de rappeler ici nos objectifs de recherche ainsi que la pertinence des outils choisis pour collecter les données, ce que le tableau 5 présente.

Objectifs de recherche	Outils de collecte de données	Justification du choix de l'outil
Objectif 1	-L'observation non participante avec grille ouverte -L'entrevue semi-dirigée	Afin de pouvoir décrire ce que font les enseignantes lors du temps de jeux des enfants, il faut que l'étudiante-chercheuse se rende sur terrain (dans les salles de classe) pour observer les différentes actions que posent les enseignantes. En outre, les propos qui seront recueillis lors de l'entrevue permettront de mieux comprendre les rôles des enseignantes
Décrire les rôles des enseignantes durant les périodes de jeu des enfants		
Objectif 2	-L'entrevue semi-dirigée -L'observation non participante avec grille ouverte	Pour pouvoir mieux documenter les pratiques des enseignantes, il est essentiel qu'elles décrivent elles-mêmes leur démarche. C'est pourquoi l'étudiante-chercheuse envisage de les questionner. L'entrevue semi-dirigée permettra à l'étudiante-chercheuse de saisir les divers aspects de l'AJEC. L'observation permettra à l'étudiante-chercheuse d'établir une relation entre les
Documenter les pratiques des enseignantes à l'égard de la culture d'enquête		

		pratiques des enseignantes et la démarche d'enquête.
Objectif 1 et 2	Le journal de bord	Pour ne pas échapper des faits, des gestes ainsi que des non- dres des enseignantes participantes lors de l'entrevue et des observations, l'étudiante-chercheuse a préféré utiliser un journal de bord pour conserver les éléments qu'elle juge pertinents.
Objectif 3		

Exposer la relation entre les rôles observés pendant les périodes de jeux et les pratiques enseignantes à l'égard de la culture d'enquête	-L'observation non participante avec une grille ouverte	L'étudiante-chercheuse ne peut établir correctement de lien entre les rôles et les pratiques enseignantes à l'égard de la culture d'enquête si elle n'observe pas ce que les enseignantes font. Pour éviter de modifier les comportements et les actions, celle-ci préfère ne pas participer, ce qui nécessite une observation non participante.
---	---	--

Tableau 5: Synthèse des objectifs de recherche et des outils de collectes

Chapitre 4:

Résultats

Le chapitre précédent a mis en évidence la méthodologie utilisée pour répondre à nos objectifs de recherche et a décrit les différents outils utilisés pour collecter nos données. L'entretien semi-dirigé, l'observation ainsi que le journal de bord sont les instruments employés pour collecter les données sur le terrain et pour guider les interprétations. Ces outils nous ont permis de comprendre en profondeur et de décrire en détail les rôles des enseignantes pendant le temps de jeu des enfants. Le journal de bord nous a permis de noter les éléments clés tout au long de la collecte. Finalement, nous avons appliqué l'analyse thématique de Paillé et Mucchielli (2012) et la démarche inductive modérée d'Anadón et Savoie-Zajc (2009) pour effectuer notre analyse tout en recourant au logiciel NVIVO 20.

Pour rappel, notre objet de recherche consiste à explorer la pratique des enseignantes lors du temps de jeu des enfants au regard de l'approche de la culture d'enquête. Trois objectifs spécifiques y sont associés :

- Décrire les rôles des enseignantes durant les périodes de jeu des enfants.
- Documenter les pratiques des enseignantes à l'égard de la culture d'enquête.
- Exposer la relation entre les rôles observés pendant les périodes de jeu et les pratiques enseignantes à l'égard de la culture d'enquête.

Ce chapitre rapporte les données émergentes obtenues lors de la collecte. Rappelons que ces catégories s'appuient sur les éléments du cadre théorique. Ce chapitre se divise en trois parties. Le premier élément d'analyse porte sur les rôles assumés par les

enseignantes. Ensuite, le deuxième élément aborde les pratiques enseignantes. Finalement, la dernière section met en lumière le niveau de manifestation de la culture d'enquête dans le jeu en exposant le lien existant entre les rôles assumés, les pratiques enseignantes et les différents éléments de l'enquête. Afin d'illustrer les propos des participantes, l'ensemble des résultats sera étayé par des extraits de verbatims tirés des entrevues et des observations.

4.1 Les rôles assumés par les enseignantes

Les résultats du projet montrent que les enseignantes participantes ont adopté les six rôles du continuum d'engagement issus des travaux de Lemay et ses collaborateurs (2017) présentés dans le cadre théorique : non-engagé, observateur, metteur en scène, cojoueur, leader de jeu et finalement directeur de jeu. Ces résultats font état des faits rapportés par les enseignantes et ceux observés en situation réelle sur le terrain.

4.1.1 L'enseignante non -engagée

Pendant les observations, les enseignantes ont adopté le rôle de non-engagé. Nous observons qu'elles se détournent du jeu des enfants pour s'occuper d'autres choses, et ce, à plusieurs reprises. D'ailleurs, lors de l'entrevue, Ilham a révélé que le temps de jeu est le moment privilégié pour répondre « à [d'] autres attentes ». Par exemple, « *couvrir les évaluations, vérifier l'apprentissage de la leçon qui a été fait en grand, donc retravailler ça. Donc d'autres amis vont jouer, d'autres amis nous, on va rester maintenant avec, travailler* ». Dans sa classe, nous observons une table avec des chemises cartonnées à attaches contenant des « devoirs » de littératie et de numératie. Pendant le temps de jeu, nous remarquons que certains enfants sont interpellés pour achever leurs « travaux » ou

avoir de l'appui pour mieux exécuter une tâche. Après 10 minutes d'écriture et de découpage, ils rejoignent le reste du groupe pour jouer (Journal de bord, 01/04/2026)

Anniann présente similairement le même discours qu'Ilham. L'enseignante signale que les attentes curriculaires sont assez élevées et qu'il faut préparer les prochains apprentissages. En classe, nous observons Zoé adopter ce rôle. Pendant 6 minutes, elle s'éloigne du groupe pour présenter les différentes fonctionnalités du tableau blanc interactif (TBI) à une de ses collègues.

Quant à Marlène, elle était quelques fois préoccupée à discuter avec son éducatrice de la suite d'un apprentissage ou d'une activité à partager avec les parents.

Nous pouvions observer que cette période d'inattention empêchait les enseignantes de saisir de bons moments de conversation ou de questionnements entre les enfants. Par exemple, pendant que Zoé est préoccupée par les explications, un groupe d'enfants qui jouaient avec des autos se posaient des questions sur les pneus. Malheureusement, déjà occupée par une autre tâche, elle manque cette occasion de questionner les enfants pour les amener plus loin dans leur raisonnement ou leur jeu.

4.1.2 L'enseignante observatrice

Nos observations, en classe, indiquent que les enseignantes jouent à plusieurs reprises le rôle d'observateur. En entrevue, toutes les enseignantes participantes ont mentionné que l'observation est la stratégie idéale pour consolider un peu plus tard les apprentissages. Ilham explique que c'est le temps propice pour l'apprentissage de l'acceptation de l'autre : « *On observe comment ils interagissent ensemble [...], on voit comment est-ce qu'ils intègrent leurs amis dans le jeu ? Donc, est-ce qu'ils arrivent à partager les jouets ? Donc, comment ils décident de régler les conflits entre eux ?* ».

Marlène souligne que l'observation lui permet de comprendre comment les enfants raisonnent face à une situation. Elle ajoute aussi qu'elle observe pour prendre des notes afin de savoir quoi discuter avec les enfants après le jeu. Ainsi, le rôle d'observatrice guide l'enseignante à prendre des décisions d'apprentissages orientés vers l'enfant. À cet effet, Anniann explique : « *On ne peut pas juste venir intervenir auprès de l'enfant sans avoir d'abord observé pour comprendre ce qu'il fait. Naturellement, on va devoir voir ce qu'il fait et maintenant intervenir de façon à l'aider à mieux naviguer ou à mieux faire son jeu* ». En observant les enfants, Anniann cible ce qui est nécessaire d'être renforcé en lien avec le développement de l'enfant par l'enseignement. Pour Zoé, son rôle d'observatrice est davantage mis en pratique lorsque les enfants doivent choisir leur aire de jeu. Elle donne les détails de comment elle s'y prend :

Quand les enfants sont en jeu libre, je mets à leur disposition cinq aires de jeu. Je ne dis pas tel tel tel tu vas ici, tel tel tel tu vas là-bas. Déjà l'enfant va choisir où il veut aller, mais je vais, j'observe.

Toujours selon Zoé, l'observation lui permet de vérifier si les enfants sont capables de transférer les apprentissages dans d'autres contextes. Cette idée est partagée par Edwige. Pendant le jeu, Edwige fait des tours pour observer tout en posant des questions en rapport avec des apprentissages passés. « *C'est par rapport à ce que je leur ai appris, je fais mon tour quand ils sont en train de jouer. Je vais poser des questions par rapport à ce que j'ai enseigné pour consolider ce que j'ai enseigné* ».

Toutes les enseignantes affirment qu'elles jouent le rôle d'observatrice dans le but de soutenir les apprentissages. Toutefois, les observations réalisées en salle de classe semblent infirmer ces propos, puisque les enseignantes assument ce rôle pour limiter les conflits. Par exemple, la position de Marlène l'empêchait de voir l'ensemble de la classe. Il était possible de l'observer se diriger vers un groupe lorsqu'elle entendait des cris

susceptibles de créer un conflit. Puis, on l'entendait interpellé un enfant qui refusait de partager ou d'intégrer un pair dans son jeu. Quant à Ilham, elle joue son rôle d'observatrice pour inciter les enfants à bien ranger une aire de jeux. Selon ses propos : « *Lors du jeu il faut observer le rangement...l'enfant doit ranger, il faut le rangement. Ils finissent le jeu ils font le rangement à la fin... le rangement fait partie de l'organisation* ». Pour permettre un rangement optimal, Edwige observe les espaces de jeu. Elle insiste sur le fait que les objets soient à leur place. Elle se retire du groupe-classe et regardait les enfants ranger. Ensuite, elle est passée d'une aire de jeu à une autre pour vérifier si le tout était « correct », si le rangement est bien fait par les enfants. Nous remarquons également que, parmi les cinq participantes, seule une d'entre elles a pris des notes pendant cette période d'observation. Cependant, lors de l'entrevue, l'enseignante explique qu'elle prend des notes pendant que les enfants jouent. Toutefois, cette prise de notes est réservée à un tout autre usage : « *C'est pour les commentaires de bulletins* ». Cette participante insiste sur le fait qu'il est très important de prendre des notes si « *on veut être dans le temps pour les bulletins* ».

4.1.3 *L'enseignante metteuse en scène*

Le rôle de metteur en scène est joué par les enseignantes, et ce, dans toutes les aires de jeu : construction, dramatique, jeu de règles et jeu exploratoire. Pour les participantes, il faut mettre à la disposition des enfants du matériel pour attirer leur attention, mais également pour les inciter à une réflexion approfondie. Ilham est convaincue que cela nécessite de leur offrir une variété de matériel et de les laisser décider eux-mêmes du chemin qu'ils souhaitent emprunter dans le jeu. Par exemple, elle mentionne que : « *Oui les jeux, voilà donc on propose, on propose et maintenant c'est à eux de choisir où ils veulent aller* ». Par ailleurs, elle révèle que, préalablement, l'équipe

pédagogique, elle et sa coéquipière, l'éducatrice de la classe, sélectionne le matériel à offrir aux enfants en tenant compte du thème du mois. En observation, nous constatons qu'Ilham met à la disposition des enfants des blocs en bois, des lego, un grand bac rempli de rails de train et des trains. Dans son coin dramatique, elle accroche des robes de différentes couleurs, des poussettes et des bébés dans les berceaux. Dans ce même ordre d'idées, Edwige dit qu'elle prépare toujours en avance le matériel nécessaire pour les apprentissages. Néanmoins, elle évoque qu'elle offre aux enfants le matériel dont ils ont besoin pour consolider l'apprentissage en cours, quand ils en font la demande : « *Si je suis en train d'enseigner un concept et que là les enfants ont besoin de telle chose pour consolider le concept, je vais aménager...* ».

Poursuivant sur la même voie, Zoé mentionne que l'ajout du matériel pendant le jeu des enfants augmente leur intérêt et captive leur curiosité. Elle précise l'importance de se rassurer que les enfants ne manquent rien pendant leurs jeux dans les centres d'apprentissage soigneusement préparés :

Oui, oui, oui on ajoute toujours... et puis tu te rassures qu'ils ont tout pour faire ce qu'ils doivent faire là dans le centre. Des fois, c'est eux qui viennent te voir Madame, y a ça et ça qui manque [...] c'est beaucoup de choses qu'on peut donner.

Pour Anniann, le matériel à préparer ou à ajouter doit convenir au thème à l'étude. Elle explique : « *Nous donnons du matériel aux enfants. Mais quand un enfant me demande du matériel qui n'est en rapport avec la thématique, nous ne pouvons pas donner. Je ne peux demander n'importe quoi et cela ne sera donné, non* ».

Les observations montrent que les enseignantes s'investissent dans le rôle de metteuse en scène. Le temps de jeu de Zoé est initialement prévu après la récréation. Avant le retour des enfants, elle avait déjà aménagé son environnement composé de matériel de construction, de déguisements, de jeux de table en rapport avec le thème du mois, qui

était la monnaie canadienne. Nous observons Zoé encourager chaque enfant à se joindre à une aire de jeu. Ilham aménage aussi plusieurs centres de jeux. Elle circule entre les aires et s'intéresse aux jeux des enfants. Elle pose des questions puis rajoute du matériel. Par exemple : « *Veux-tu une feuille de papier ? [...] oui tu peux la prendre. Prends aussi les marqueurs. Mets-les ici* ».

Marlène, pour sa part, adopte une autre stratégie dans son rôle de metteuse en scène. Avant le début du jeu, nous observons que ses coins de jeu sont aménagés avec peu de matériel. Nous constatons qu'elle ajoute de nouveaux matériels pendant que les enfants se lassent, ce qui provoque une relance au jeu. Nous pouvions voir les enfants s'impliquer en posant parfois des questions. Pour Marlène, sa stratégie permet aux enfants de se développer : « *Je pense qu'en faisant ça, ils développent beaucoup, ils se développent et il y a beaucoup de créativité que je remarque aussi* ».

4.1.4 L'enseignante cojoueuse

Parmi les cinq enseignantes participantes, deux d'entre elles adoptent le rôle de cojoueur dans les jeux symboliques des enfants lors des observations. Néanmoins, toutes s'accordent pour dire que s'intégrer dans les jeux est facile lorsque les enfants font semblant d'être quelqu'un d'autre. Elles perçoivent leur rôle comme un moment d'échanges et de qualité entre elles et les enfants. Anniann dit privilégier ce moment. Elle dit : « *je le fais très souvent de façon très volontaire...j'aime bien faire des jeux avec eux, je m'installe avec eux dans la cuisine. Je le fais avec vraiment de volonté, beaucoup de volonté* ». Cependant, l'enseignante précise que c'est elle-même qui choisit son rôle. Elle déclare : « *Par exemple, ils aiment les jeux de famille, là où il y a papa et maman. Et je ne veux pas être papa ni maman dans ce cas-là, Mais je veux être celle qui fait la cuisine,*

qui fait la table ». Quant à Edwige, elle soutient que c'est important pour elle de répondre à la demande des enfants. Elle souligne :

Parfois, les enfants peuvent vouloir jouer que tu t'impliques dans les jeux, tu t'impliques, tu t'assois, tu joues avec eux. Mais même quand tu joues avec eux, tu es toujours en train de leur poser les questions... Il y a des moments où tu vas t'asseoir avec eux. C'est à l'enfant de t'expliquer.

En classe, nous observons que l'enseignante ne joue pas avec les enfants. Elle est à la périphérie du jeu des enfants pour veiller à la bonne utilisation de matériel et à la sécurité du groupe. Nous constatons qu'elle intervient pour présenter le matériel, la caisse enregistreuse et les différents billets aux enfants. Nous remarquons également que, par son intervention, elle résout le conflit entre deux enfants qui se tiraillent pour une caisse de fausse monnaie. De plus, elle place les enfants en rang devant la caissière et les encourage à garder une bonne attitude pour éviter le « désordre » à l'épicerie (journal de bord le 31/03/2026).

Lors de son entrevue, Marlène mentionne qu'elle participe activement au jeu des enfants. Elle profite de ce moment pour créer des liens avec eux. Toujours selon les propos de Marlène, dans son rôle de cojoueur, elle discute avec les enfants pour comprendre comment ils font des résolutions de problèmes. Durant l'observation, Marlène exécutait les tâches que lui attribuaient les enfants. Par exemple, elle a endossé le rôle de cliente dans un kiosque à café. Elle laisse les enfants lui servir du café et s'exclame : « *Oh, c'est chaud madame* ». L'enseignante invite alors les enfants à trouver la solution pour refroidir le café. Puis, elle saisit l'occasion pour renforcer l'apprentissage sur la température des aliments avec le petit groupe jouant dans le coin. Marlène joue aussi le rôle de l'enfant nourri par sa mère, en disant : « *Hummm c'est bon ton sandwich... Merci, maman* ».

Pour Zoé, cojouer est possible en présence d'un autre adulte (l'éducatrice) dans la classe. Elle souligne qu'elle agit habituellement comme partenaire de jeu quand son éducatrice

est présente et qu'elle s'occupe de certains enfants. « *Exactement, non, non, non. On n'est pas à l'écart, on n'est pas à l'écart, on est dedans. Mais comme on est deux souvent* ».

Lors de l'observation, Zoé joue à être vendeuse dans le coin épicerie. Elle s'engage dans une conversation avec ses clients négociant le prix de sa marchandise. « *Est-ce que je peux acheter deux pommes stp. Oh monsieur [...] la pomme c'est 1\$. J'ai 2\$. Ok, je vous remets vos pommes et 1\$ comme monnaie. Merci monsieur...* ». Nous observons également Zoé jouer à un casse-tête géant d'animaux arctiques avec les enfants. Elle a pour rôle d'associer les images des animaux sur le casse-tête aux images des animaux sur les affiches collées sur les murs de la classe.

Pour sa part, Ilham éprouve de la difficulté à participer au jeu en raison du nombre d'enfants dans la classe. Elle explique :

Ce n'est pas possible parce qu'on a 26 élèves, 26... donc il y a la gestion de classe qu'il faut aussi surveiller aussi, surveiller les autres enfants... Ce n'est pas 4 élèves ou 5 élèves [...]. En fait, l'enfant joue, parfois on peut intervenir, mais parfois on est occupé avec d'autres élèves en réalité, donc donner l'appui. Donc, on ne va pas rester 45 minutes avec les élèves à jouer, jouer et jouer.

Toutefois, Ilham ajoute que la possibilité de s'intégrer dans le jeu est envisageable « *Si ça prend quelques minutes* ». Toutefois, son rôle de cojoueur n'est pas observé en salle de classe.

4.1.5 L'enseignante leader de jeu

Le rôle de leader de jeu est le plus assumé par les enseignantes. Lors de nos observations, la plupart de leurs interventions correspondent à ce rôle : elles dirigent les jeux des enfants dans le but d'atteindre des objectifs d'apprentissage spécifiques. Par exemple, Edwige souhaite leur apprendre à compter la monnaie. Un groupe d'enfants

aménagent un coin épicerie ; ils s’amusent à y vendre des légumes et des fruits. Edwige questionne d’abord le groupe sur leur jeu, puis elle pose sur une table une caisse enregistreuse avec des billets et des pièces et en a fait la démonstration. Elle redistribue ensuite les rôles avec l’accord du groupe d’enfants. Finalement, elle demande au reste de la classe à se joindre à eux. Edwige reste dans le jeu comme la gérante de l’épicerie et encourage la caissière à dire les prix des articles, à calculer la monnaie et la rendre au client. Lorsque les enfants rendent la monnaie de manière inexacte, Edwige pose des questions pour les aider à se souvenir de la méthode de calcul. Tout au long de son observation, nous constatons que l’enseignante est occupée à prendre le devant dans le jeu. En ce qui concerne sa position centrale dans les jeux des enfants, Edwige répond : « *Quand je joue avec eux [...], il y a des choses que je veux. Tu vois non, que je veux que l’enfant apprenne. Là je dirige l’enfant par rapport à ce que je veux que l’enfant apprenne* ».

Tout comme Edwige, Ilham s’est fait une place dans le jeu. Nous pouvons constater qu’elle pose des questions pour enrichir les situations de jeux ou pour comprendre ce que les enfants faisaient, afin de structurer leurs apprentissages. À titre d’illustration, dans le coin construction, les enfants empilent plusieurs Lego jusqu’à un certain niveau. Ilham leur a demandé : « *Que construisez-vous ?* » À la suite de la réponse des enfants, elle prend le rôle de nettoyeur d’espace public et propose certains rôles, tels que le concierge de l’immeuble, le directeur de zoo, les agents animaliers, les commerçants, puisque les enfants prétendaient construire un ensemble d’immeubles contenant un zoo et un centre commercial. L’enseignante ajoute alors des blocs et des Lego de différentes formes et de couleurs afin d’inciter les enfants à développer leur créativité, mais aussi pour consolider l’apprentissage sur les notions de forme et de l’espace.

De son côté, à divers moments du jeu, Zoé a joué le rôle de leader. Pendant son entretien, elle souligne qu'elle ne se contente pas d'observer les enfants lorsqu'ils jouent, mais qu'elle s'approche d'eux pour poser des questions et mieux comprendre leurs jeux. Zoé donne un exemple. Elle raconte :

Les enfants jouaient avec quatre bacs différents et [j'ai demandé] qu'est-ce que vous faites ? On construit une école, ont dit les enfants. Alors vous pouvez me montrer c'est quoi les pièces? Ah ça c'est une bibliothèque, ça c'est la classe, ça c'est le gym. Donc dans ce sens-là, quelles formes vous avez utilisées ? Que pensez-vous si on ajoute le bureau de la directrice, la cour de l'école. Avec ça, ils développent beaucoup d'habiletés comme mesurer, comparer les capacités.

Selon elle, son but ici est d'apprendre aux enfants la différence entre un environnement bâti et un environnement naturel. Par ailleurs, elle veut accentuer l'apprentissage sur certaines notions mathématiques, comme la mesure, la grandeur, la capacité.

4.1.6 L'enseignante directrice de jeu

On observe à quelques reprises des enseignantes limitant les mouvements des enfants. Zoé laisse les enfants choisir leur aire de jeu. Cependant, lorsque ceux-ci restent longtemps à jouer dans la même aire, elle les invite à changer de jeu. En ce sens, l'enseignante avance : « *s'il reste là [dans la même aire] par exemple 10 minutes, je peux lui proposer de changer* ». En entrevue, Edwige mentionne clairement qu'elle joue ce rôle. Elle insiste sur le fait que l'enseignante doit diriger le jeu selon l'apprentissage visé. Par exemple, lors de l'observation dans la classe de l'enseignante, il était possible de voir Edwige diriger les enfants vers les centres où ils pouvaient manipuler de la monnaie. En fait, la monnaie était le thème planifié pour l'apprentissage.

Il est clair de remarquer que, lorsque les enseignantes adoptent le rôle de directrice de jeu, elles restreignent les enfants dans leurs jeux et leurs apprentissages. Effectivement, dans

la classe d'Edwige, les enfants se montrent réticents et réfractaires lorsqu'ils sont détournés de leurs jeux auxquels ils s'étaient adonnés. Par exemple, nous observons certains enfants s'isoler du groupe ou lancer un jouet (Observation, 31/03/2026). Cela les rendait peu réceptifs aux directives du jeu proposé par l'enseignante, ce qui limitait leur capacité à poser des questions pertinentes susceptibles de mener une enquête.

On retient de ces différents passages que tous les rôles ont été joués. Chaque enseignante a endossé au moins trois ou quatre de ces six rôles lors des observations, tandis que les enfants s'adonnent à leurs jeux. D'abord, le rôle d'observateur est présent chez les enseignantes. Elles y ont recours dans le but de répondre aux besoins de sécurité des enfants. Quant au rôle de metteur en scène, il est le plus adopté par les enseignantes. Elles offrent du matériel de jeu aux enfants. Le rôle de leader de jeu est aussi adopté. Elles s'immiscent dans le jeu des enfants et posent des questions pour enrichir leurs situations de jeu. Concernant le rôle de cojoueur, les enseignantes l'ont peu adopté. Seulement deux enseignantes sur les cinq participantes ont participé aux jeux tout en acceptant d'endosser le rôle que les enfants leur proposent. Finalement, pour les rôles de non-engagé et de directrice de jeux, certaines participantes l'ont plus adopté que d'autres.

4.2 Les pratiques enseignantes

Après la description des différents rôles adoptés par les enseignantes, examinons, à présent, les pratiques enseignantes concernant la culture d'enquête. Cette partie se divise en quatre points : 1) Une planification préétablie avec des thèmes prédéfinis ; 2) La considération du point de vue de l'enfant ; 3) Consigner les preuves d'apprentissage pour écrire les bulletins ; 4) Organiser la classe afin de consolider les apprentissages.

4.2.1 Une planification préétablie avec des thèmes prédéfinis

Les enseignantes ont souligné à plusieurs reprises en entrevue que la planification est basée sur des thèmes en lien avec les événements du quotidien des enfants. Selon elles, les fêtes et les différentes saisons sont les principaux thèmes autour desquels gravitent les apprentissages. À cet effet, Edwige mentionne : « *On travaille avec les enfants par thème et on s'arrange à ce qu'ils aient le vocabulaire du thème* ». Zoé avance la même idée : « *Pour la planification, normalement, on tient compte des thèmes* ». Ilham agit différemment des autres. Elle ne planifie pas seule. Les thèmes à travailler sont décidés en équipe avec ses collègues des autres classes de la maternelle. Elle dit :

Pour la planification, on fait d'abord la collaboration au niveau des équipes de maternelles parce qu'on a cinq classes dans l'école. Donc on a déjà les thèmes qu'on suit du curriculum. C'est à partir de ça maintenant qu'on prend les intérêts maintenant dans chaque classe, on essaie de prendre les intérêts des élèves pour associer ça pour faire correspondre nos attentes.

Par sa part, Anniann s'inspire des modèles de planification qu'elle trouve sur des sites éducatifs en ligne. « *Nous c'est clair, nous avons des modèles de planification qui nous sont offerts. On peut s'inspirer des différents modèles* ». Elle précise ensuite que ses planifications sont ajustées selon le profil de sa classe. L'enseignante mentionne qu'elle choisit la planification en fonction des éléments l'aidant à répondre aux besoins des enfants.

En outre, il est à noter que la planification est établie mensuellement, comme le confirme Marlène : « *La planification se fait une fois par mois, chaque mois, une fois par mois, oui* ». De plus, elle souligne que ses planifications sont ouvertes, mais pas dans l'intention d'inclure les opinions des enfants lors des séances d'apprentissage. Elle souhaite plutôt assurer une continuité au cas où tous les thèmes prévus pour le mois ne seraient pas couverts. « *Tu peux te rendre compte qu'en février tu n'as pas fini, en mars tu es obligé de transférer* ». Zoé aborde également la planification ouverte. Toutefois, elle va dans le sens contraire. D'après l'enseignante, elle garde ses planifications ouvertes dans le but

d'intégrer de nouveaux éléments. Elle déclare : « *On peut intégrer [...] s'il y a un élément qui vient, ça vient, donc on intègre* ». Cependant, lors des observations, nous constatons que la planification de l'enseignante, affichée à proximité de son bureau, reflète peu la flexibilité dont elle parle. Nous ne remarquons aucune trace d'intégration d'un nouvel élément.

4.2.1 *La considération du point de vue de l'enfant*

La planification, telle que présentée dans le discours des enseignantes et également observée dans les salles de classe, laisse peu de place à la prise en considération du point de vue des enfants. Pourtant, lors des entrevues, les enseignantes participantes insistent sur l'importance de tenir compte de la « voix » de l'enfant. Anniann souligne d'ailleurs : « *C'est important que l'enfant se sente écouté, encouragé. Vous êtes d'accord avec moi que c'est un enfant qui a confiance en lui parce qu'il sait que sa voix compte aussi* ». Nous entendons le même discours chez Zoé, qui évoque le droit de l'enfant à exprimer ses idées sans être interrompu ou refoulé. « *On tient compte du point de vue de [l'enfant] jusqu'au bout, on ne le contredit pas, mais on canalise le questionnement* ». En s'engageant dans la même direction, Marlène considère que l'enfant est un collaborateur, participant à son apprentissage. « *Je pense que nous devons écouter les autres pour comprendre pourquoi ils posent ces questions. On doit essayer de discuter avec eux et maintenant mettre des hypothèses en place pour répondre aux questions* ». Pendant les séances de jeu, Marlène semble ignorer l'opinion des enfants sur une situation donnée ou leurs questions. Par exemple, un enfant demande comment un camion arrive à rester sur le pont. Marlène se désintéresse de l'interrogation malgré l'instance de celui-ci. Nous remarquons qu'elle s'éloigne de l'enfant et se dirige vers un autre groupe d'enfants qui jouent. De plus, nous observons l'enseignante dominer le temps de parole.

Durant la période d'observation, Marlène a régulièrement pris la parole et pratique peu l'écoute active. Chaque 45 secondes, nous remarquons qu'elle a un commentaire à faire ou une question à poser. Par exemple « *Ça c'est quelle forme ? Quel son émet le train ? Wow, c'est beau* ». Quand Marlène pose une question, elle dirige les enfants vers la réponse qui lui semble appropriée. Par exemple, Marlène demande à un enfant : « *Qu'est-ce qu'on met dans le café pour le rendre sucré ?* ». Un enfant répond le miel. Cependant, l'enseignante dit oui, mais « *quoi encore ?* ». Elle a insisté jusqu'à ce que l'enfant réponde le sucre blanc. L'enseignante fait de même avec la question sur le lieu de passage du train. Elle demande : « *Où passe le train ?* ». Deux enfants répondent ensemble sur le pont. Elle fait une relance « *Où au juste ?* » puis elle ajoute « *Sur les rails, n'est-ce pas ?* ».

Dans nos observations, Ilham passe sous silence le point de vue de l'enfant. Nous entendons l'enseignante s'entretenir avec un enfant curieux au sujet de la vie des araignées. Celui-ci essaie de la persuader de parler des araignées. Malheureusement, après lui avoir fourni peu d'éclaircissements : « *l'araignée a huit pattes. Elle grimpe sur les murs* », elle le dirige vers le coin « construction » pour approfondir ses connaissances sur le thème du mois, sur les formes. Ilham aurait pu profiter de la situation pour mener une enquête impromptue sur la vie des araignées. Cependant, cela ne pouvait que s'avérer impossible, puisque, en entrevue, l'enseignante a déclaré : « *Ça, c'est causé la distraction* » quand un enfant parle d'un thème différent de celui sur lequel porte l'apprentissage. Anniann va plus loin. Pour cette participante, répondre à la demande d'un enfant, c'est encourager les autres à en faire, ce qui crée le désordre. Elle avance : « *Répondre à la demande d'un enfant [...] crée d'autres demandes. Nous ne voulons pas créer de précédent. Nous voulons que les choses soient assez structurées* ». Edwige se comporte de la même manière que ses collègues. Lors de l'observation de l'enseignante, nous constatons qu'elle rejette l'idée d'un enfant qui tente d'expliquer comment rendre la

monnaie lorsqu'un client achète un article pour 3\$ et qu'il donne 10\$. Nous écoutons également Edwige répondre à un enfant : « *Pour le moment, on travaille la monnaie. Après, on parlera de ça* » lorsque celui-ci lui présente sa construction en blocs.

4.2.2 *Consigner les preuves d'apprentissage pour écrire les bulletins*

Toutes les enseignantes admettent qu'elles prennent des photos et des vidéos des enfants pendant leur jeu pour conserver des traces de leur jeu et ainsi étayer leurs commentaires dans les bulletins tout en planifiant la prochaine étape. De plus, les enseignantes mentionnent l'importance pour les parents de savoir ce que font réellement leurs enfants en classe. À cet effet, Anniann confie que ses prises de photos ou de vidéos répondent à ces deux besoins, comme en témoignent ces deux extraits :

On entame un échange avec l'enfant, un échange qui est enregistré. On pose des questions auxquelles l'enfant répond de façon naturelle. On les enregistre et puis à partir de ça, on peut apprécier quels sont les acquis, et quelles sont les prochaines étapes. Et puis oui, ça nous sert à rédiger les commentaires de bulletin.

Ces preuves nous servent aussi à établir la communication avec la maison parce qu'elles sont partagées avec les parents.

Pour Ilham, seule la photo est suffisante pour émettre des commentaires sur le bulletin et partager l'apprentissage avec les parents. Elle nous confie qu'au moment de prendre des photos, elle n'a pas besoin que l'enfant lui explique ses pensées pendant qu'il exécute la tâche capturée. De plus, elle ne note pas la date ni l'heure sur ses images. Selon ses dires, après avoir accumulé plusieurs années d'expérience professionnelle, elle se sent désormais suffisamment en confiance pour analyser une image. Elle s'étend donc longuement sur ce thème :

Je n'ai pas besoin de la date quand je fais les bulletins parce que moi je prends mes données. C'est pour faire rédiger les bulletins avec des

commentaires personnalisés, donc, je n'ai pas besoin de la date et de l'heure quand je prends les photos. J'utilise seulement ce que je vois et j'essaie de me référer à ça, à l'attente de base. Donc, mais généralement, moi, quand je prends la photo, je sais déjà ce que je cherche. Donc pas besoin d'écrire. Oui c'est au début, genre au début que je le faisais. Mais franchement, après des années-là. Donc, la photo seule me suffit. Tu sais que je vais faire mes commentaires, je rentre dans les photos et je fais le commentaire. Oui par rapport à ce que j'ai vu.

Zoé prend aussi des photos, surtout des « *bons coups* ». Cependant, elle va plus loin en ajoutant des commentaires pour se rappeler le contexte de la prise de photo. Selon elle, cela l'aide à mieux rédiger les bulletins et à rassurer les parents sur l'apprentissage de leurs enfants. « *Je prends des photos, je fais un petit commentaire. Un coup Paf, j'envoie aux parents et ça reste non ? Quand je vais faire mes bulletins, je regarde tout ça* ». Edwige fait pareil. Elle nous dévoile que les notes ajoutées à une image de jeu capturée constituent une preuve pour elle, car elle les assemble dans un document qu'elle utilisera par la suite pour ses commentaires de bulletin.

Il semble que les enseignantes considèrent comme courant d'utiliser des images ou des vidéos comme preuves à l'appui de leurs arguments dans les évaluations. C'est ce que prétend Marlène. Elle nous confie : « *C'est comme ça, ce sont des trucs que je garde parce que ça me servira à écrire dans le bulletin* ». Elle souligne par la suite que ces preuves visuelles peuvent également être utilisées pour convaincre un parent insatisfait des résultats scolaires de son enfant. Elle raconte : « *si un parent a lu le bulletin, il trouve qu'il y a quelque chose qui cloche. Il a besoin de savoir pourquoi j'ai écrit ça, oui, j'aurais les preuves pour lui montrer pourquoi j'ai écrit comme ça* ».

En résumé, les enseignantes semblent accorder plus d'importance à leurs valeurs professionnelles plutôt que de rendre visible la pensée et le raisonnement des enfants à travers la collecte et l'analyse de données produites par les enfants. En ce sens, durant les observations, nous ne remarquons aucune présence de panneaux pédagogiques (album

photos accompagné de notes personnelles, des vidéos) présentant des enfants en jeu. Edwige nous répond, à ce propos, qu'il n'est pas nécessaire d'exposer des images des enfants en pleine action, étant donné que les parents et la direction sont déjà au courant des activités. *« Je n'affiche pas les photos qu'on a prises. Je vois que le parent a déjà vu, la direction a déjà vu, donc ça ne sert plus rien d'afficher ».*

4.2.3 Organiser la classe afin de consolider les apprentissages

Le discours des enseignantes montre que les espaces de jeu des enfants sont organisés en fonction d'apprentissages prédéfinis, comme mentionné dans le point 4.2.1, nous constatons que, dans les salles de classe, les objets présents sont étroitement liés au thème exploité. Par exemple, dans deux classes où le thème planifié est la monnaie du Canada, on trouve du matériel composé de bacs de légumes et de fruits, d'aliments en conserve, d'une caisse enregistreuse et de la fausse monnaie. Anniann explique :

Nous sommes très thématiques dans notre salle de classe, nous sommes très thématiques. Oui vraiment, vous allez trouver du matériel en fonction de la thématique enseignée et au fur et à mesure qu'on avance [...] il y a un mur, il y a un mur qui laisse les traces des thématiques enseignées. Par exemple, maintenant, nous sommes en hiver.

Effectivement, lors des observations, nous découvrons sur les murs des classes les activités des enfants en lien avec les thèmes. Par exemple, des coloriages sur les différents métiers sont affichés sur les murs. Marlène nous révèle aussi que l'organisation de sa classe est centrée sur le thème étudié. Elle déclare :

Chaque thème, ce sont des trucs que tu trouveras. Le matériel que tu trouveras sera le matériel de ce que nous vivons. Par exemple, Saint-Valentin, on avait des cœurs partout...euh l'histoire des Noirs on avait les tam-tams, les tambourins. On avait tout ce qui concerne l'histoire des noirs. Donc on fonctionne avec des thèmes ». Elle ajoute : « que ça dépend de ce que si[je] suis en train d'enseigner.

Pour Ilham aussi, chaque mois a sa thématique. Par exemple : « *on prend en février l'histoire des noirs, la Saint-Valentin. En mars, c'est la terre* ». Les propos d'Ilham ont été confirmés lors de son observation. Elle refuse à un enfant de présenter une auto, qu'il a apportée de la maison, à ses amis. Son refus semble provenir du fait que le thème du mois n'était pas celui des voitures. Il faut aussi noter que, dans toutes les classes observées, le matériel offert aux enfants semble peu diversifié. En effet, on ne remarque aucune présence d'éléments naturels (ex. des branches d'arbre, des feuilles, des roches, de la boue) ou d'éléments culturels (ex. écumoire asiatique, tofu, farine de maïs, épices indiennes) dans l'aire dramatique. En outre, les enseignantes participantes signalent qu'elles réaménagent leur salle de classe une fois par mois, ou selon le temps requis pour les apprentissages liés à un thème. Il est nécessaire de souligner que l'organisation de la classe se fait concomitamment avec la planification. D'ailleurs, une participante souligne ce point. Elle explique qu'elle organise sa salle de classe immédiatement après avoir planifié les apprentissages du mois (Journal de bord, 09/03/2026).

En outre, le temps de jeu des enfants est limité. Durant l'entrevue, toutes les enseignantes ont affirmé respecter le temps de jeux quotidien de 45-60 minutes de jeu intérieur préconisé par le ministère de l'Éducation. Pourtant, lors des observations, toutes les enseignantes incitent les enfants à ranger le matériel de jeux après 30 minutes de jeu. Marlène justifie cette pratique en invoquant l'importance de respecter l'horaire quotidien, tandis qu'Edwige dit qu'« *il n'y a plus de jeu libre en tant que tel. Il y a des attentes du curriculum à travailler* ». Anniann poursuit sur la même lancée. Elle nous parle du défi à respecter les attentes curriculaires tout en accordant suffisamment de temps de jeu aux enfants. « [...] *Nous courons après le temps. Nous courons après le temps parce qu'il y a tout un curriculum que nous devons couvrir et nous voulons quand même aussi enseigner au maximum* ».

Ilham souligne que les compétences en littératie et en numératie des enfants sont souvent moins développées à leur entrée à l'école. Par conséquent, le temps de jeu diminue pour faire place à un enseignement explicite, pendant lequel l'enfant apprend à lire et à écrire.

Elle explique :

Honnêtement, on est en train de revenir à l'enseignement explicite. L'enseignement explicite parce qu'en fait, quand ils vont en première année, on a les enseignants qui se plaignent comme quoi les enfants, en tout cas, ils ne savent pas écrire, ne savent pas lire [...]. Personnellement, il faut s'orienter vers les attentes en littératie et en mathématiques, surtout au niveau de l'écriture. Ça prend beaucoup de temps à l'enseignant pour qu'il va dire qu'il va jouer. Donc, il va prendre ce temps-là pour apprendre [aux enfants] à découper. Donc prendre le temps dans le jeu.

Dans cette deuxième partie de l'analyse, nous retenons du discours des enseignantes et de l'observation de leurs pratiques en salle de classe que leurs planifications tiennent compte en majorité des thèmes choisis par les enseignantes. Leurs idées sur la prise en considération du point de vue des enfants ne sont pas claires. Elles admettent les considérer tandis que la mise en pratique est toute différente. L'organisation de la classe est faite pour soutenir l'apprentissage planifié. Finalement, les preuves d'apprentissage sont réunies pour guider les commentaires de bulletin, mais la participation des enfants dans les traces d'apprentissages était peu présente.

4.3 Niveau de la manifestation de la culture d'enquête en lien avec les rôles et les pratiques observées.

Dans cette section, nous commençons par exposer la connaissance des enseignantes participantes par rapport à la pédagogie d'enquête. Il est important de mettre en lumière ce que les participantes savent de cette pédagogie, ce qui nous aidera par la

ensuite à mieux établir les relations entre les rôles observés pendant les périodes de jeu, et les pratiques enseignantes de la démarche d'enquête.

Lors de l'entrevue, nous avons cherché à explorer les connaissances des enseignantes sur l'approche par enquête. Deux thèmes se sont dégagés. Tout d'abord, les enseignantes nous donnent leur définition de la culture d'enquête. Ensuite, elles nous parlent de sa mise en œuvre en salle de classe.

4.3.1 Définition de la culture de l'enquête

Même si toutes les enseignantes définissent la culture d'enquête comme une pédagogie dans laquelle l'enfant pose des questions, chacune apporte une nuance. Marlène explique que la culture d'enquête est quand l'enfant explore, pose des questions, observe et cherche les réponses de ce qu'il voit. Elle ajoute que, dans cette pédagogie « *On essaie, on fait des essais, on partage nos idées, on partage nos opinions, on essaie de voir ce que celui-ci a dit vrai ou pas ? Et on part vérifier ensemble* ». Pour Anniann, c'est une autre façon de pousser la curiosité des enfants. Elle décrit la culture d'enquête comme un processus qui actionne le questionnement, le sens de la logique. Elle nous dit pour conclure « *Ça pique la curiosité. C'est un mode d'apprentissage que nous incorporons de temps à autre dans nos planifications* ». Quant à Ilham, elle présente la culture d'enquête comme « un transfert de connaissances » entre les enfants et l'enseignante. Ce transfert part du centre d'intérêt de l'enfant et de sa motivation à comprendre un phénomène, un événement, une situation. Cependant, toujours selon ses propos, c'est à l'enseignante qu'incombe la responsabilité de « pousser le questionnement » de l'enfant en lui posant des questions. Zoé, pour sa part, fait la similitude entre la pédagogie de l'enquête et la recherche scientifique. Elle précise que l'enseignante doit toujours partir d'un élément déclencheur pour susciter la curiosité chez les enfants. Elle explique :

C'est la recherche, mais c'est une recherche pour les maternelles- jardin. Tu ne leur demandes pas d'aller sur Google ou d'aller lire des livres scientifiques... C'est comme ça commence toujours avec moi. J'ai une table de provocation qu'on appelle table de provocation. Je mets des choses comme ça au hasard. La curiosité [l'enfant] va aller voir, il peut venir vers toi encore avec un sujet.

Cette enseignante met en lumière l'importance de présenter du nouveau matériel à l'enfant si l'on veut susciter les questionnements, l'enquête.

Concernant Edwige, elle apporte une autre idée. Celle-ci présente la culture d'enquête comme une stratégie de vérification de connaissances antérieures avant d'entamer un nouvel apprentissage. L'enseignante soutient que les enfants ont des connaissances qu'il faut exploiter. Alors, il est nécessaire de toujours les questionner. Par conséquent, Edwige souligne:

C'est le questionnement. Ce n'est pas autre chose que le questionnement et ce n'est autre chose qu'on fait chaque fois quand on va dans le centre, quand on est avec les enfants, quand on joue avec les enfants, on est toujours en train de questionner l'enfant et d'avoir des réponses et quelquefois c'est l'enfant qui va te questionner. Donc l'enseignant est là pour poser la question et l'enfant est, selon ses connaissances...donc en posant la question, tu finis par savoir oh l'enfant est rendu à tel niveau, donc on continue comme ça.

Les propos de l'enseignante font état d'une nécessité de poser des questions aux enfants non pas dans l'objectif de les amener à développer une pensée critique, mais plutôt pour appuyer l'enseignante dans sa pédagogie.

4.3.2 Mise en œuvre de la culture d'enquête par les enseignantes

Tous les propos recueillis pendant l'entrevue présentent les moments de la culture d'enquête comme des projets déjà ciblés en amont par les enseignantes. Par exemple,

Anniann nous explique que c'est vers la fin de l'automne, lorsque les feuilles des arbres commencent à tomber, que l'enquête débute au sein de sa classe. Elle raconte :

[...] Les enfants ont tendance à vouloir ramasser les feuilles pour ramener en classe. Okay, alors c'est souvent des occasions de travailler là-dessus. Pourquoi les feuilles tombent? Pourquoi les feuilles changent de couleur ? Pourquoi les feuilles disparaissent d'eux-mêmes ? Alors que c'est ça. On pose des questions, le pourquoi, le pourquoi. Et ça, ce sont des occasions maintenant d'aller créer des petits groupes, parfois pour se questionner, discuter ensemble.

Ilham partage le même avis qu'Anniann. L'enseignante révèle que c'est au printemps ou en automne, surtout quand les coccinelles apparaissent. Ilham mentionne qu'elle débute son enquête par une question : « *Pourquoi est-ce que les ailes de la coccinelle sont rouges ? Donc, on va regarder la pigmentation, par exemple et aller chercher l'information* ».

Il arrive aussi que l'enquête soit faite lors d'une leçon préparée en science et technologie. Marlène confirme cet état des faits. « *Je pense le faire vraiment en profondeur avec les plantes qui vont pousser bientôt et on a aussi fait avec la leçon, ce qui flotte et ce qui coule. Les amis ont dit pourquoi et nous avons essayé et on a vérifié* ».

Pour Zoé, un objet disposé sur « sa table provocatrice » peut susciter une enquête. Toutefois, l'enquête peut se dérouler lorsqu'un enfant rapporte un objet dans la classe. Elle nous donne l'exemple d'un enfant qui a apporté un bloc de glace pensant être un diamant. Elle dit :

Il vient avec un bloc que glace...J'ai trouvé un gros diamant. Okay c'est bon, mais est-ce que c'est vraiment un diamant ? Oui non bah on voit les diamants c'est quoi? On va le laisser ici. Ça va changer, non oui. On met le bloc dans un bac. Oh, 1h plus tard ça commencé à devenir l'eau. Alors, est-ce c'est encore du diamant ? Tu penses? Je pense non ? C'est juste l'eau. Alors la glace devient de l'eau maintenant là question encore. Pourquoi tu penses que la glace est devenue de l'eau? Et après l'eau, bah là vous enchaenez et du coup vous rentrez dans le cycle de l'eau.

Avant de donner son exemple, Edwige mentionne que les enquêtes, pour elle, peuvent être menées dans tous les domaines d'apprentissage. L'enseignante dit : « *je fais dans tous les domaines. Je vais te dire même quand je fais la littérature, quand je vais commencer une nouvelle leçon ou enseigner un nouveau son, je vais placer une image* ». On retient que, pour l'enseignante, l'enquête se fait hors du jeu. Elle explique, par exemple

Quand on apprend un son [je place l'image] et là maintenant, je demande aux enfants. Qu'est-ce que vous voyez ? Ah madame, je vois un garçon qui nage. Je vois la neige, je vois la lune... Quel est le son qui revient ? J'entends le son N. Tu vois à partir des questionnements, l'enfant t'a déjà donné le son, le son du jour, ça vient des enfants. Je n'ai pas dit ce qu'on va voir, mais ça vient des enfants.

Les explications fournies montrent que nos participantes ont une bonne compréhension de la culture d'enquête. Cependant leur difficulté demeure dans la concrétisation de l'approche auprès des enfants. Ces exemples présentés limitent l'enquête à des moments spécifiques de l'année, lors des activités initiées par l'adulte. Dans leur discours, aucun exemple ne lie la culture d'enquête aux jeux initiés par les enfants et qui se vivent quotidiennement dans leur classe.

À la lumière de ce constat, de même que l'analyse entourant les rôles et les pratiques observées chez les enseignantes, il nous paraît pertinent de souligner que ces rôles et ces pratiques divergent des postures et des méthodes qu'une enseignante devrait adopter pour favoriser l'enquête dans le jeu. Les analyses montrent que les enseignantes assument les rôles introductifs de l'enquête dans le jeu, mais leur manière de les jouer ne correspond pas entièrement aux attentes de l'approche. En outre, les pratiques documentées s'écartent des méthodes appropriées pour une pédagogie axée sur l'enquête. Les différents écrits s'articulant autour des différents éléments de la pédagogie de

l'enquête, présentés dans notre chapitre 2, indiquent que l'apprentissage par enquête dépend fortement de l'esprit d'ouverture et de la flexibilité de l'enseignante. Il en découle que, dans le jeu des enfants, l'enseignante alterne harmonieusement entre le rôle d'observateur, de metteur en scène, de cojoueur et de leader de jeu tout en laissant la priorité du choix et la prise de décision finale aux enfants. À cet effet, les enseignantes participantes affirment qu'elles adaptent leur rôle et accompagnent les enfants selon les besoins et les intérêts de ceux-ci. Marlène souligne :

[...] Ça leur fait vraiment plaisir tout en laissant diriger leur activité, je ne dois pas me mettre à imposer, mais je participe et je les suis, je suis les règles [ce qu'ils veulent]. L'enseignant doit accompagner les enfants tout au long de l'activité selon leurs besoins et intérêts.

Toutefois, lors des observations, on remarque un manque d'alternance entre les différents rôles. Les rôles de metteur en scène et de leader de jeu sont plus présents que les rôles d'observateur et de cojoueur. En outre, les enseignantes accompagnent les enfants, mais elles conservent pour elles la priorité du choix et de la prise de décision. Par exemple, c'est Anniann qui décide son rôle de « cuisinière » dans le jeu symbolique des enfants.

Relativement aux pratiques enseignantes, celles-ci doivent totalement pencher vers le développement de la pensée critique et la considération des enfants comme « acteur social ». Considérant ces éléments, le point de vue des enfants doit dépasser une simple affirmation, mais être pris en considération dans la planification des apprentissages et, par conséquent, dans l'organisation de la classe. Par ailleurs, les preuves d'apprentissage reposent sur l'analyse de la documentation bien élaborée afin d'établir la progression de l'enfant par rapport à ses apprentissages. À cet égard, les enseignantes précisent qu'elles établissent la progression des enfants à travers l'exécution d'une tâche lors d'une leçon. Marlène souligne qu'après avoir dispensé une leçon qu'elle juge cruciale, elle évalue la progression des enfants par rapport à cet apprentissage en leur

demandant de répéter une tâche quelques jours plus tard. Pour illustrer son propos, l'enseignante évoque sa récente leçon sur la flottabilité des objets. Elle explique:

Nous avons fait la leçon sur ça coule et ça flotte. Après, nous avons fait en groupe, en classe. J'ai dit : allez me prendre tel objet. Tu viens, tu mets dans l'eau, tu me dis si ça coule où ça flotte. Et après maintenant, j'ai donné comme individuel. OK, chaque ami devait penser et dessiner ce qui coule, ce qui flotte. Il dessine en haut de l'eau ce qui coule, il dessine en bas ce qui flotte. À la base de ça, j'ai vu qui a compris ou qui n'a pas compris.

Dans ce chapitre, nous avons présenté les résultats de notre recherche en rapport avec nos trois objectifs de recherche à savoir : décrire les rôles des enseignantes durant les périodes de jeu des enfants ; documenter les pratiques des enseignantes à l'égard de la culture d'enquête ainsi qu'exposer la relation entre les rôles observés pendant les périodes de jeu, et les pratiques enseignantes à l'égard de la culture d'enquête. Dans le chapitre suivant, nous discuterons de ces résultats.

Chapitre 5:

Discussion

Dans ce présent chapitre, il sera question de discuter les résultats de notre étude à la lumière des notions théoriques et des écrits scientifiques sur ce sujet. Dans un premier temps, nous nous intéresserons aux rôles des enseignantes durant les périodes de jeu des enfants (objectif 1). Nous centrerons notre attention sur l'influence de chaque rôle dans la mise en application de la culture d'enquête. Nous nous pencherons, dans un deuxième temps, sur plusieurs aspects touchant les pratiques des enseignantes à l'égard de la culture d'enquête (objectif 2). À la lumière des informations entourant les deux premiers objectifs issus de l'analyse, nous discuterons ensuite du lien entre les rôles et les pratiques enseignantes observés à l'égard de la culture d'enquête (objectif 3). Enfin, nous mettrons en lumière les limites et les forces de la recherche.

5.1 L'impact de l'engagement des enseignantes dans la mise en application de la culture d'enquête

Le niveau d'engagement des enseignantes dans le jeu des enfants est essentiel pour favoriser une culture d'enquête (Pascal, 2009). Selon les résultats présentés dans le chapitre précédent, les enseignantes ont effectivement endossé les quatre rôles d'accompagnement (observateur, metteur en scène, cojoueur et leader de jeu) susceptibles de favoriser l'enquête dans les jeux des enfants. Toutefois, les résultats montrent que l'adoption de ces rôles d'accompagnement par les enseignantes s'oppose à l'émergence de la culture d'enquête, tout comme les rôles de non-accompagnement à savoir le non-engagé et le directeur de jeu.

5.1.1 Observatrice pour gérer les conflits, un rôle non lié à la culture d'enquête

L'observation des participantes lors du jeu nous permet de constater que les enseignantes se tiennent à proximité des enfants pendant qu'ils jouent. Toutefois, leurs observations ne sont pas dans le but de recueillir des informations sur les intérêts ni les besoins des enfants. Pourtant, selon Dumais et Marinova (2020), « les enseignantes se montrent disponibles et se tiennent à proximité du jeu des enfants, mais leur positionnement demeure extérieur de celui-ci » (p. 145) dans le but de mieux connaître les intérêts de jeu de ceux-ci malheureusement, nos participantes poursuivent d'autres objectifs, comme éviter les conflits, résoudre les conflits survenus et procéder au rangement. Nous remarquons que les enseignantes adoptent uniquement le rôle d'observateur pour favoriser une bonne gestion de leur classe. Étant moins engagées à observer le jeu des enfants, elles captent moins des situations pouvant leur permettre de poursuivre des objectifs pédagogiques variés, dynamiques et modifiables selon les intérêts et besoins des enfants. Or, pour Pascal (2009), la planification d'une enquête débute inévitablement par une observation structurée de la part de l'enseignante. C'est ce que soutiennent aussi Lemay et ses collaborateurs (2017). Selon ces chercheurs, l'observation est une étape « préliminaire incontournable qui informe l'adulte de ce qui se passe dans le jeu » (p. 2). Boudreau et ses collaboratrices (2021) intensifient cette idée. Ces autrices précisent qu'observer, c'est « être alerte pour arriver à percevoir les paroles, les gestes, les champs d'intérêt, les comportements, les attitudes, les habiletés, les compétences, les stratégies, les réalisations et les démarches que manifestent ou non les enfants » (p. 242). De leurs points de vue, nous déduisons que l'enseignante doit être active. Cela signifie que sa position d'observatrice l'amène par la suite à intervenir, comme poser des questions et émettre des commentaires positifs qui mènent les enfants à de riches discussions sur un questionnement ou un raisonnement. D'ailleurs, d'autres

auteurs soulignent que l'échange entre l'enseignante et l'enfant amène celui-ci à réfléchir sur ses actions et leurs conséquences afin de considérer celles qui lui permettent d'atteindre les objectifs dans le jeu dans lequel il est engagé (Duval et al., 2024; Ashisb, 2007). Selon nos résultats, nos participantes sont plus enclines à être passives qu'actives. Leurs interventions sont plus intuitives. Une des raisons pouvant expliquer ce fait serait les années d'expérience passées en enseignement par les participantes (Mavungu-Blouin et al., 2022). Rappelons que nos participantes ont entre 5 et 20 ans d'expérience. Ainsi, l'observation semble pour elles une pratique naturelle qui se fait de manière « subjective et intuitive en se fiant à leurs perceptions plutôt qu'à des critères précis » (Meunier, 2015, p. 2). Dans une pédagogie telle que la culture d'enquête, établir une grille pour l'observation ou un cahier de consignation de notes s'avère des outils nécessaires. Celle-ci permet à l'enseignante de mieux structurer et coordonner les enquêtes à venir, car « des observations faites par-ci par-là - un peu au hasard – peuvent induire [l'enseignante] en erreur » (Rasse et al., 2020, p.193). Rappelons que l'enquête est une pédagogie basée sur le questionnement des enfants pendant qu'ils jouent. Même en se tenant au temps de jeu de 30 minutes proposées par les enseignantes au lieu de 45 à 60 minutes établi par MÉO (2016), les enfants ont posé une panoplie de questions. Il est donc essentiel pour l'enseignante de faire un tri parmi toutes ces interrogations. Ainsi, lorsque les enseignantes ignorent les occasions ou les questions spontanées qui surviennent dans le jeu au profit d'une intention pédagogique prédéterminée qui les amène à réorienter les enfants vers les apprentissages ciblés plutôt que de répondre à leurs désirs d'apprentissage, elles manquent nécessairement d'éléments et d'idées pour soutenir les enfants.

5.1.2 Metteuse en scène, du matériel peu diversifié pour répondre aux besoins d'enquête des enfants dans la culture d'enquête

En ce qui concerne le rôle de metteur en scène, nos participantes l'adoptent durant les moments des jeux libres où plusieurs types de jeu : exploratoire, construction, symbolique de règles sont pratiqués. Nos résultats indiquent que, tout au long du jeu, les enseignantes mettent à la disposition des enfants du matériel. Selon plusieurs auteurs, dans le rôle de metteur en scène, l'enseignante ne suggère pas du matériel selon son apprentissage visé. Elle propose du matériel en se basant sur les idées issues des enfants et le structure de sorte à favoriser l'émergence de scénarios (Lemay et al., 2017 ; Deshaies et al., 2025). Toujours selon Lemay et ses collaborateurs (2017), l'enseignante planifie les espaces de jeu, puis les sécurise en retirant les objets superflus. De plus, elle conserve les jeux inachevés dans un endroit fiable pour permettre aux enfants de les continuer par la suite. Dans notre étude, bien que le matériel soit offert aux enfants, celui-ci correspond moins aux besoins et aux intérêts de jeu des enfants, puisque l'aménagement préalable de la classe est fait selon un thème prédéterminé. En outre, on n'y trouve aucun endroit dans la classe dédié au dépôt des projets d'enquête en cours de réalisation. Pourtant, une enquête est un processus dont le temps d'exécution est indéterminé, puisqu'un questionnement peut conduire à un projet à court, moyen ou long terme. Ainsi, la présence d'un coin réservé aux projets émanant d'enquête est nécessaire afin que les enfants puissent s'y référer à certains moments comme « point de repère pour poursuivre un projet » (Boudreau et al., 2021, p. 250), mais aussi pour développer leur estime d'eux à travers leurs accomplissements.

Par ailleurs, dans le processus de la culture d'enquête, le matériel à offrir doit être riche, polyvalent, diversifié et culturel. En conséquence, les éléments observés en classe

lors de l'étude sont courants et correspondent à ceux qu'on trouve généralement dans une salle de classe préscolaire (crayons, papier, Lego, blocs, vêtements, poupées, casse-tête, etc.). Nous pouvons aussi relever, dans les classes de nos participantes, l'absence de matériel culturel (représentatif d'un groupe ethnique, d'une culture) et de matériel naturel (bûche de bois, terre, feuilles d'arbre, branches, etc.). Ce constat va à l'encontre de la recommandation d'offrir aux enfants du matériel riche, de qualité, ce qui est reconnu comme élément déclencheur de l'enquête (Callaghan, 2013). Les propos de Neitzel (2018) renforcent cette recommandation. Pour l'autrice, offrir du matériel ouvert et polyvalent aux enfants les aide à planifier le déroulement d'un jeu et à intégrer les changements au scénario initial. Ces situations de jeu dans lesquelles les enfants doivent planifier ramèneraient à des réflexions plus poussées, à des questionnements, voire au développement de la pensée critique, des avantages de la culture d'enquête.

5.1.3 Cojoueuse, un rôle rarement présent, mais essentiel dans la culture d'enquête

Quant au rôle de cojoueur, ce rôle est présent dans le jeu symbolique (ex. dans le coin kiosque, dans le coin épicerie). Toutefois, ce n'était pas toutes nos participantes qui adoptent cette posture dans le jeu des enfants. Plusieurs raisons expliqueraient cet état des faits. Une première raison serait la préparation des enfants à l'école (Marivona et al., 2021). En effet, une enseignante, de notre étude, révèle qu'elle profite du moment de jeu pour soutenir académiquement les enfants en difficulté d'apprentissage. Ainsi, prendre du temps à jouer avec les enfants ne serait pas adéquat. Une deuxième raison serait de veiller à la sécurité des enfants (Mavungu-Blouin et al., 2022). Ces raisons concordent avec nos résultats. Se positionner complètement à l'intérieur du jeu pourrait également nuire à leur vigilance et à leur bonne gestion de leur classe. À cet effet, nos résultats ne concordent pas avec les principes de la mise en œuvre de la culture d'enquête. Dans cette pédagogie,

le rôle de cojoueur est un élément essentiel (Pascal, 2009). En cojouant avec les enfants, cela offre des occasions riches à la personne enseignante pour soutenir les apprentissages situés dans leur zone proximale de développement⁵ (Vygotsky, 1978), ce qui les aide à devenir responsables de leurs apprentissages et à développer des habiletés liées à l'enquête. Par ailleurs, une enseignante qui adopte une position de cojoueuse contribue de manière égale avec les enfants aux moments et interactions du jeu (Fleer, 2015). Ce faisant, elle « saisit les moments où le jeu amène spontanément les enfants vers la quête de connaissances » (Dumais et al., 2020, p. 133). Tout cela nous amène à l'idée que l'enseignante doit mettre l'accent sur son engagement dans le jeu.

Toujours en rapport avec le rôle de cojoueur, il est ressorti de nos données que les enseignantes qui assument ce rôle prennent peu de temps pour explorer un thème issu de l'idée de jeu des enfants susceptibles d'enquête. Par exemple, dans le jeu de rôle au kiosque, lorsque l'enseignante demande aux enfants de trouver la solution pour refroidir son café, c'était un moment idéal pour prendre des photos ou de petites prises rapides de notes qui serviront ensuite d'amorce à une enquête (après la période de jeu) ou un projet collectif. Ainsi, elle pourrait faire vivre des expériences aux enfants en tant que « petits-chercheurs » qui cherchent à comprendre le mécanisme du transfert de chaleur. Comme mentionné dans les travaux d'Allard et ses collaborateurs (2024), le jeu des enfants accompagnés par les enseignantes fait croître les comportements d'expérimentation et d'investigation.

⁵ Selon Vygotsky (1978), la zone proximale de développement est l'écart entre ce que l'enfant est capable de faire seul et ce qui peut accomplir avec l'aide d'un adulte.

5.1.4 La leader de jeu, une position prédominante pour la culture d'enquête

Le leader de jeu est le dernier rôle faisant partie de l'intervention directe de la personne enseignante durant le jeu des enfants (Deshaies et al., 2025). Dans notre étude, les enseignantes priorisent ce rôle. Cependant, la position centrale qu'occupent certaines est prédominante. En nous basant sur les travaux de Lemay et ses collaborateurs (2017) en ce qui concerne le rôle de leader de jeu, les enseignantes retirent progressivement leur soutien lorsque les enfants jouent de manière autonome. Tout comme souligné dans les écrits de Dumais et ses collaborateurs (2023), nos résultats montrent que les enseignantes s'imposent dans le jeu et tiennent ce rôle jusqu'à la fin du temps de jeu. Rappelons-nous qu'une enseignante a admis qu'elle joue avec les enfants dans le but de leur enseigner des concepts qu'elle juge essentiels. À cet effet, d'après Dumais et Marinova (2020) plutôt que de soutenir les enfants dans leur exploration, dans leur curiosité, dans leur découverte ainsi que dans leur expérimentation, l'enseignante crée de la confusion pour eux. Pourtant, selon Pascal (2009), le moment propice pour les enfants à s'interroger ou à poser des questions c'est lorsqu'ils jouent librement. Précisons que les enfants dont les enseignantes adoptent plus fréquemment une approche adéquate d'accompagnement structuré se retrouvent plus souvent dans une dynamique de réflexion et de créativité que dans les classes où les enseignantes gardent la posture de décideur (Villeneuve, 2024). Bien que le jeu libre soit présent, on remarque que les enseignantes mettent en avant leur position d'« autorité » (Dumais et al., 2020 p. 7).

5.1.5 Non engagé pour la culture d'enquête

Comme nous l'avons souligné dans la présentation de nos résultats, les participantes adoptent parfois ce rôle. Or, les enseignantes se sentent « submergées par la

quantité de tâches administratives à accomplir et par le manque de temps pour tout faire » (Mavungu-Blouin et al., 2022 p. 34). Le temps consacré au jeu est idéal pour mettre à jour les tâches en cours. Ce résultat correspond au nôtre dans le sens où nos entrevues et nos observations nous ont permis de constater que les enseignantes sont occupées par d'autres tâches (consolider un apprentissage avec un enfant, préparer des évaluations futures). Soulignons que, lorsque l'enseignante adopte le rôle du non-engagé, elle restreint ses occasions d'interagir efficacement avec les enfants, ce qui est « contre-productif » (Deshaies et al. (2025) et, par conséquent, non approprié pour la culture d'enquête.

5.1.6 Directrice de jeu à l'opposé de la culture d'enquête

Concernant le rôle de directeur de jeu, nos résultats indiquent que certaines enseignantes préfèrent diriger fortement le jeu des enfants dans le but d'atteindre un objectif pédagogique. Rappelons-nous qu'en entrevue, une enseignante a mentionné que c'est à elle que revient la décision de choisir le rôle à jouer dans le jeu des enfants. Pourtant, pour mener une bonne enquête, les enfants doivent demeurer le « maître » de leur jeu. Malgré une bonne intention pédagogique de la part de l'enseignante, cette approche repose sur un modèle d'apprentissage dirigé, dans lequel les enfants perdent toutes directions de leurs scénarios initiaux et demeurent de simples « exécutants d'un plan externe » (Deshaies et al., 2025, p 7).

En conclusion, la réflexion qui a émergé de notre discussion nous amène à conclure que les participantes n'adoptent pas convenablement les rôles qui consistent à accompagner les enfants dans leurs jeux en leur permettant d'en découvrir davantage. Ce faisant, les enseignantes limitent l'expérience des enfants. Or, c'est à partir du jeu que commence le processus d'enquête.

5.2 Des pratiques enseignantes différentes des méthodes de l'approche par enquête

Rappelons que les pratiques enseignantes observées et documentées divergent des pratiques propices à la mise en œuvre de la culture d'enquête révélées par les écrits de plusieurs auteurs (Dewey, 1933 ; Wien, 1998 ; Pascal, 2009 ; Callaghan, 2013 ; Arshad, 2017 ; Barette, 2019). Les paragraphes suivants mettent en lumière ces différences et exposent les raisons sous-jacentes.

5.2.1 Une planification thématique qui rejoint peu l'intérêt des enfants

Les résultats de notre étude ont montré que quatre enseignantes sur les cinq participantes élaborent les planifications basées sur des thèmes préalablement choisis. Les recherches de Rinaldi (1998), présentées par Hočevár et al. (2023), révèlent l'existence de deux perspectives majeures dans les discussions sur la planification du programme éducatif préscolaire. La première approche considère la planification comme un procédé amenant l'enseignante à choisir des thèmes qu'elle impose aux enfants. La seconde perspective ne préétablit pas d'objectifs d'apprentissage rigoureux émanant d'un thème imposé par l'enseignante. Cette méthode encourage l'enseignante à élaborer des objectifs flexibles, qui ne sont pas figés et immuables, mais qui peuvent s'adapter aux besoins et aux intérêts des enfants pendant toute la durée du processus éducatif. Un lien peut être tissé entre nos résultats et la première conception. Nos participantes se positionnent dans ce postulat. En effet, les enseignantes se réfèrent à la planification traditionnelle, celle qui met en avant les thèmes choisis. Nos participantes choisissent des thèmes qu'elles imposent aux enfants sans tenir compte des intérêts de ceux-ci. Certaines se contentent même des exemples de planifications préconstruites proposées par les sites éducatifs.

D'autres avancent qu'elles planifient pour répondre à un besoin d'apprentissage qu'elles jugent nécessaire. Pourtant, dans la culture d'enquête, la planification et la mise en œuvre des projets proviennent de « négociations régulières » (Hočevár et al., 2013 p. 3, traduction libre) et d'une compréhension mutuelle entre les enfants, l'enseignante et l'environnement. Les idées des projets sont donc tirées, par l'enseignante, de conversations documentées des enfants lors de leur jeu, ainsi que de leurs centres d'intérêt connus que celle-ci répertorie. Autrement dit, l'apprentissage devrait découler d'un échange entre les enfants, l'enseignante et l'environnement.

5.2.2 Le point de vue de l'enfant mis de côté

En ce qui concerne l'intégration de la perspective des enfants, nos résultats révèlent que les enseignantes accordent peu d'importance à la « voix » des enfants lorsqu'il est question de prendre des décisions concernant leur apprentissage. Bien qu'il y ait une certaine interaction entre les enfants et les enseignantes, elles semblent freiner les enfants dans leur élan de questionnement. À titre d'exemple, considérons l'enfant qui était passionné d'apprendre sur la vie des araignées, mais qui a été redirigé vers le coin construction par son enseignante. Pour l'enseignante, aborder plus longuement un sujet intéressant les enfants est de la distraction. Selon Grifenhagen et Barnes (2022), cela ne devait pas être le cas. Pour ces chercheurs, lorsqu'une enseignante considère les échanges entre elle et les enfants comme un élément clé de l'apprentissage, plutôt que comme un moment de distraction, les enfants s'engagent davantage et apprennent mieux. Cette idée sert de fondement à la pédagogie de l'enquête, dans laquelle l'enseignante encourage et accepte la pensée créative des enfants. En adoptant cette approche, elle suscite la confiance, ce qui permet aux enfants « [d'] élabor[er] [aisément] des hypothèses interprétatives initiales sur les phénomènes observés et [de] relier leurs réflexions à celles

des autres » (Postiglione 2022, p.147). À la lumière de ce qui précède, nous estimons que les enfants doivent être impliqués dans la coproduction des connaissances, en collaboration avec d'autres enfants et l'enseignante. Ainsi, Jacob et ses collaborateurs (2021, p. 4) proposent quatre stratégies : « créer un contexte chaleureux pour favoriser l'échange d'idées entre les enfants » ; « se concentrer sur des thèmes ouverts choisis par les enfants » ; « soutenir la visibilité des idées » ; « prolonger la compréhension des idées et des actions des enfants ». Dans notre recherche, le contexte de jeu pourrait favoriser l'échange d'idées. Toutefois, comme nous l'avons souligné plus tôt, le manque de flexibilité et d'ouverture aux occasions spontanées nuit à la prise en compte du point de vue de l'enfant.

De plus, les enseignantes semblent ignorer certaines interrogations soulevées par les jeunes. Dans ses écrits sur le « Working theories », Hedges (2021) souligne que les centres d'intérêt ou les sujets abordés par les enfants peuvent mettre certaines enseignantes mal à l'aise ou être peu connus d'elles. Cela expliquerait leur réticence à laisser les enfants s'exprimer et approfondir leurs idées, ainsi qu'à les accepter et les intégrer dans l'apprentissage. Ces observations correspondent aux résultats de cette recherche. En effet, l'une de nos participantes n'a pas abordé la question de l'équilibre du camion sur le pont. On peut peut-être déduire que l'enseignante ne voyait pas l'importance d'aborder le thème, puisqu'il est sans lien avec le thème du mois. Rappelons qu'en entrevue, cette participante a souligné que ces planifications étaient axées sur des thèmes et qu'elles étaient flexibles uniquement pour assurer une transition harmonieuse entre les différents thèmes.

5.2.3 *Une absence de documentation pédagogique*

Comme le soulignent Jacob et ses collaboratrices (2024), « la documentation pédagogique est quasi inexistante dans les classes d'éducation préscolaire [québécoises] » (p. 8). C'est également le cas des classes ontariennes observées lors de notre étude. Les résultats ont permis de faire ressortir que les enseignantes participantes ne s'intéressent pas à rendre visibles les pensées, les actions des enfants pendant leurs apprentissages. D'ailleurs, il ressort de ces résultats que l'utilité qu'elles accordent aux photos prises pendant les activités est toute différente de celle de la documentation pédagogique dont l'objectif est de recueillir les traces d'activités pour observer, consigner et dialoguer avec les enfants afin de mieux comprendre leurs idées (Robert-Mazaye, 2025). Les participantes de cette étude recueillent principalement les traces d'activités pour concevoir le relevé de notes des enfants. D'ailleurs, aucune trace n'est discutée avec les enfants. Pour les enseignantes, il n'y a aucun gain pour les enfants, et surtout pour elles, à ce que les enfants donnent une explication détaillée sur une activité. Pourtant, pour Jacob et ses collaboratrices (2024), les enfants sont en mesure de discuter d'une situation et de collaborer pour trouver une solution à un problème donné. Ainsi, cette manière d'agir des enseignantes ne concorde pas avec les idées de Boudreau et ses collaboratrices (2021) sur la documentation des activités des enfants. Selon ces chercheuses, les enseignantes gagneraient à partager avec les enfants leurs observations. En effet, en partageant leurs observations et en présentant aux enfants le résultat final de ce qu'elles ont fait de leurs traces d'activités, les enseignantes les amènent à examiner de manière critique les événements documentés. Cela contribue au développement de leurs compétences métacognitives, c'est-à-dire à leur faire prendre conscience de leurs actions et à les aider à comprendre comment ils apprennent et se développent, ce qui entraîne une répercussion positive sur les projets d'enquête (Boudreau et al., 2021).

De plus, même si les participantes mettent en évidence le fait que les preuves d'apprentissage soient partagées avec les parents, celles-ci sont dépourvues de tout commentaire. Or, dans une culture d'enquête, les parents jouent un rôle central en accompagnant leurs enfants dans l'exploration initiée en classe. Il convient donc de souligner que l'absence de commentaires rend difficile pour les parents de suivre les activités de leur enfant et de comprendre le processus d'apprentissage. Pour Boudreau et ses collaboratrices (2021), le partage de documents devrait entraîner « une trajectoire constructive » (p. 250) favorisant les échanges entre l'enseignante, les parents et les enfants sur leurs acquis et sur ce qu'ils font en classe. Nous pouvons raisonnablement supposer qu'une meilleure communication entre les différents acteurs favoriserait une participation active des enfants dans l'enquête.

5.2.4 Une organisation de la classe soutenue par des thèmes

Pour les participantes, l'organisation d'une classe de la maternelle et du jardin d'enfants se fait en lien avec les thèmes. Nos résultats montrent que les enseignantes insistent beaucoup sur la pertinence des thèmes pour aménager les différentes aires de jeu de leur classe. En effet, les objets nécessaires pour le jeu sont représentatifs du thème à l'étude. Elles estiment que les enfants développent leur vocabulaire à travers l'apprentissage par thème. Ces affirmations ont pu être contrôlées par les extraits de vidéos montrant les aires de jeu. Nous remarquons que les thèmes sont très présents. D'ailleurs, on retrouve sur les murs les affiches représentant les différents métiers (pompier, policier, docteur, enseignant), les différentes saisons, le calendrier, les formes géométriques, les couleurs, l'alphabet et les chiffres. Sur les babillards sont accrochées les productions (bricolages et coloriages) des enfants, qui sont tous en lien avec les thèmes appris. Nos observations divergent des écrits de Pascal (2009), de Callaghan (2013), de

Wien (2013) et de Barrette (2019) sur l'organisation de la classe dans l'apprentissage par enquête. Pour ces auteurs, un environnement d'apprentissage favorable à l'enquête provoque un effet de surprise et suscite la discussion et le dialogue entre les enfants et l'enseignante. Pour créer cette atmosphère de surprise, l'enseignante doit aménager la salle de classe avec du matériel peu familier et peu utilisé par les enfants dans leurs jeux (ex. bac de terre avec ver de terre à l'intérieur de la classe, bac à glande, bac à pomme de pin).

De plus, la contrainte du temps n'étant pas minimisée, cela a amené l'arrêt des enfants en pleine action pendant leur jeu. En effet, l'empressement des enseignantes à mettre fin au jeu des enfants nous permet de constater qu'il y a un horaire à respecter. Ce résultat semble être la conséquence de l'importance accordée à la préparation des enfants pour le primaire. Les enseignantes soulignent la nécessité pour les enfants de savoir lire et écrire avant leur rentrée dans la classe de la première année. Notre résultat abonde dans le même sens que les travaux de Breton et ses collaborateurs (2021). L'équipe cherchait à analyser l'engagement des enfants envers l'enseignante et leurs camarades de classe dans divers contextes scolaires. Les résultats, de cette étude menée auprès de 113 enfants, ont révélé un lien étroit entre la réduction du temps de jeu en maternelle, en particulier le matin, et la préparation des enfants à l'apprentissage. Par conséquent, dans cette étude, les enseignantes accordent une plus grande priorité aux activités scolarisantes.

Notre résultat appuie également les conclusions de Marinova et ses collaborateurs (2020) qui montrent que les enseignantes se tournent davantage vers des méthodes d'enseignement axées sur les objectifs académiques plutôt que vers les pratiques développementales. Cette tendance pourrait s'expliquer par la pression des pairs, les attentes des parents et de la communauté scolaire, comme le révèle Barrette (2019, p. 110) : « Même lorsque les enseignants de prématernelle n'ont pas officiellement de tels

mandats, il y a souvent une pression considérable venant indirectement des parents, des collègues du primaire et de la communauté en général pour pousser les enfants vers un programme de connaissances et de compétences procédurales ». D'ailleurs, les enseignantes en parlent. N'oublions pas qu'une enseignante a signifié le fait que ses pairs de la première année se plaignent de la difficulté des enfants à lire et à écrire. C'est d'ailleurs pourquoi les enseignantes reviennent à l'enseignement explicite au détriment de l'apprentissage par le jeu.

5.3 Mise en œuvre par les enseignantes de l'enquête dans le jeu

Nos données exposant la connaissance des enseignantes de la pédagogie de l'enquête témoignent que nos participantes ont une bonne compréhension de cette approche qui rejoint les définitions de Pascal (2009) et de Wloka (2020). Rappelons qu'elles mentionnent que l'enquête consiste à poser des questions et à laisser les enfants en poser, mais aussi à accompagner les enfants pour trouver la réponse à leurs questions. Toutefois, un écart entre leur discours et leur mise en pratique dans la classe est observé. En réalité, les descriptions riches des observations en classe n'ont pas permis de relever les caractéristiques de l'enquête. Nous constatons que les aspects de l'enquête, tels que la coconstruction et la prise en compte de la perspective des enfants, sont négligés. Dans leur vision de l'enquête, c'est à l'enseignante qu'incombe la responsabilité de sélectionner le thème à soumettre aux enfants. Elle décide aussi du moment opportun pour mener une enquête. Contrairement aux études de Blumendfeld (1991) citées par Reverdy (2013), qui montrent que les projets commencent par un problème ou une question posée servant de fil conducteur pour les tâches à accomplir, aboutissant à une solution ou à une réponse à la question, notre analyse révèle que les enfants sont les participants qui disposent de peu de pouvoir décisionnel. Pourtant, selon Proulx (2004), les étapes d'un

projet commencent toujours par un travail des élèves. Il est fort probable que les thèmes d'enquête choisis par les enseignantes soient répétés d'une année à l'autre, puisque certaines d'entre elles ont révélé que l'enquête peut commencer au printemps, lorsque les plantes poussent, ou à l'automne, quand les feuilles tombent.

De plus, comme nous l'avons largement exposé plus haut, les rôles des enseignantes dans le jeu des enfants n'ont pas permis aux enfants de mener une enquête. Comme souligné dans les travaux de Allard et ses collaborateurs (2024), l'enseignante doit faire preuve de flexibilité et d'adaptation pour enrichir le jeu et favoriser le développement et l'apprentissage des enfants. Ainsi, l'enseignante doit utiliser « un répertoire de rôles qui s'adapte aux enfants avec qui elle joue et au scénario de jeu en cours » (p. 312). Malheureusement, nos résultats montrent que les enseignantes participantes ne tiennent pas compte du fil conducteur du jeu des enfants. Dans l'apprentissage par le jeu dans une culture d'enquête, un accompagnement de qualité est nécessaire à sa mise en œuvre (Pascal, 2009).

5.4 Forces et limites de cette recherche

Il est important de mettre en évidence les points forts et les limites de cette étude. Tout d'abord, l'un des aspects des forces de notre recherche est l'objet de notre étude lui-même. L'apprentissage par le jeu dans une culture d'enquête est un phénomène peu étudié. Nous avons pu mener une recherche nous permettant une incursion dans les salles de classe afin de découvrir ce qui passe réellement concernant le jeu et la culture d'enquête. Les observations effectuées en salle de classe ont pu être triangulées par les données issues des entrevues semi-dirigées, lesquelles ont permis de comparer les pratiques déclarées et les pratiques mises en œuvre, en plus de favoriser la compréhension du phénomène étudié du point de vue des participantes. Notre recherche constitue une

première ébauche éclairante sur cette méthode pédagogique. Avec la mise en place du prochain programme d'éducation préscolaire dès l'automne 2026, notre étude peut apporter un éclairage sur le processus d'enquête dans le domaine de la résolution de problèmes et l'innovation. Par ailleurs, le grand écart de temps entre les deux premières entrevues et les trois dernières nous a permis d'ajuster nos relances de questions, mais aussi de filtrer les informations à garder dans le journal de bord. Cela nous a permis d'obtenir des données riches pour répondre à nos objectifs de recherche. En outre, l'utilisation de la caméra lors de nos observations nous a fourni des descriptions détaillées et approfondies des éléments observés. Aussi, l'application de la méthode d'analyse séquentielle des données développée par Merriam (2002) nous a permis de gagner en efficacité lors de nos analyses.

Notre recherche, bien qu'elle présente des forces, a aussi des limites qu'il est important de mentionner. Notre recherche est une étude phénoménologique et constructionniste qui visait à explorer l'AJEC. Pour ce faire, nous avons sollicité la participation de personnes provenant d'un seul conseil scolaire, alors qu'il y en a 72 au total dans le système éducatif ontarien. Bien que le choix d'un seul conseil permette de jeter un éclairage sur l'avancée de l'apprentissage par le jeu dans une culture d'enquête dans les classes de la maternelle et du jardin d'enfants en Ontario, cette représentativité de population enseignante de la maternelle ne peut brosser un portrait réel du phénomène étudié. Afin de valider ces résultats, des recherches plus approfondies pourront être menées à l'avenir. Une autre limite est liée aux outils de collecte de données que nous avons choisis : l'entrevue semi-dirigée et l'observation. Pour reprendre les propos de Norimatsu et Cazenave-Tapie (2017), la désirabilité sociale influence la qualité des résultats. En effet, il est possible que les réponses fournies par les participantes pendant l'entrevue soient « teintées de liberté », ce qui introduirait des biais dans les résultats

(Smith, 2024). Néanmoins, pour atténuer cette limite, nous avons réalisé deux observations non participantes et filmées dans les classes des participantes, en utilisant une grille ouverte. Par ailleurs, lors des observations, il a été parfois difficile pour l'étudiante-chercheuse de se concentrer en raison de la présence d'enfants qui lui présentaient du matériel ou lui posaient des questions. Pour remédier à cela, l'étudiante-chercheuse a dû demander de l'aide pour les observations restantes, et une assistante l'a donc accompagnée. De plus, notre présence en salle de classe avec une petite caméra a dû influencer et, par conséquent, altérer le déroulement de l'activité des participantes. En effet, lorsqu'elles sont conscientes d'être observées, les enseignantes peuvent modifier leurs comportements ou adopter des postures différentes de celles qu'elles adoptent habituellement (Maubant et al., 2005). Pour minimiser ce biais, nous avons accordé une attention particulière à l'analyse des enregistrements de la deuxième séance d'observation. Cela nous a permis d'avoir un portrait plus réaliste des interventions des enseignantes pendant les jeux des enfants, puisque, lors de la seconde séance, elles étaient déjà habituées à notre présence et étaient plus détendues et naturelles. Finalement, puisque l'étudiante-chercheuse a été enseignante dans les classes MAJA, sa connaissance du phénomène étudié pourrait constituer un frein. Toutefois, les mesures ont été prises pour minimiser ce biais. Afin de ne pas affecter l'interprétation des résultats, l'étudiante-chercheuse a pris appui sur le cadre théorique et s'est tenue aux propos rapportés par les participantes en entrevue et aux comportements observés en salle de classe.

Conclusion

Cette étude s'inscrit dans la perspective de connaître l'avancée de l'apprentissage par le jeu dans une culture d'enquête dans les classes de la maternelle et du jardin d'enfants en Ontario. Depuis 2016, le programme de la maternelle instaure la pédagogie du jeu et celle de la culture d'enquête où l'enfant est considéré comme acteur principal de son apprentissage et l'accent est mis sur la coplanification, la coconstruction, la documentation pédagogique et l'organisation de la classe. Or, rappelons que peu d'études ont documenté les pratiques des enseignantes à l'égard de la culture d'enquête. L'objectif de notre recherche était triple : d'abord décrire le rôle que jouent les enseignantes pendant le temps de jeu des enfants, ensuite documenter les pratiques enseignantes et, en dernier lieu, exposer la relation entre les rôles observés pendant les périodes de jeu, et les pratiques enseignantes à l'égard de la culture d'enquête.

Grâce aux travaux de Johnson et ses collaborateurs (2005) et de Broström (2017), nous avons présenté le concept de jeu. L'engagement de l'enseignante encourage également une participation active chez les enfants. La théorie de l'engagement développée par Johnson et ses collaborateurs (2005) et révisée par Lemay et ses collaborateurs (2017) a permis de déterminer les différents rôles que jouent les enseignantes pendant le jeu. La pédagogie d'enquête est constituée de quatre éléments clés pour sa mise en œuvre : la coplanification, la coconstruction, la documentation pédagogique et l'organisation de la salle de classe.

Une recherche qualitative phénoménologique et constructionniste a été mobilisée. L'entrevue semi-dirigée, l'observation non participante en classe ainsi que le journal de bord ont été utilisés comme outils de collecte de données. Deux moments d'observation ont eu lieu dans chaque classe. Pour mieux gérer ces moments d'observation, une grille ouverte a été conçue. Parallèlement, un journal a permis de noter les éléments jugés

pertinents pour l'étudiante-chercheuse. Enfin, l'analyse thématique et l'analyse inductive modérée ont servi à répondre à la question de recherche. Les résultats montrent que les enseignantes adoptent des rôles pour soutenir le jeu des enfants. Elles planifient du matériel et organisent les aires de jeu. Par ailleurs, pendant que les enfants jouent, elles ajoutent du matériel nécessaire. Elles participent et prennent parfois des rôles que les enfants leur attribuent dans le jeu symbolique. Bien que les enseignantes se soient engagées dans le jeu, elles ne répondent pas aux critères de l'approche par enquête. Leur posture dans le jeu a pour but de répondre à leurs objectifs de l'apprentissage et non pas aux besoins des enfants. En effet, de façon générale, on remarque que les enseignantes ont déjà un objectif à atteindre lorsqu'elles s'engagent. C'est pourquoi, d'ailleurs, elles ont offert aux enfants du matériel directement relié à la thématique en cours. Les exigences liées à la planification, la coconstruction, la documentation pédagogique ainsi que l'organisation de la salle de classe ne correspondent pas du tout à celles de l'approche par enquête. Effectivement, dans les salles de classe, il y a du jeu, mais le temps que les enfants peuvent y consacrer est restreint. Toutes les enseignantes accordent entre 20 à 30 minutes de jeu aux enfants au lieu de 45 à 60 minutes. Il est important de noter que certaines ont également mis l'accent sur l'apprentissage de l'écriture et de la lecture pour préparer les enfants à l'école.

À la lumière de nos résultats et des limites de notre recherche, nous proposons quelques recommandations pour les futures recherches. Nous pensons qu'il est intéressant de bonifier la formation initiale des enseignantes en ajoutant au programme du contenu en rapport avec l'apprentissage par le jeu et l'enquête. Un tel contenu permettrait aux « élèves-enseignantes » d'accroître leurs connaissances de la pédagogie afin de mieux l'appliquer sur le terrain. Nous croyons également qu'une formation continue pour les enseignantes serait bénéfique. En effet, il existe un écart entre une formation initiale et la

réalité en salle de classe, car la formation initiale serait insuffisante pour préparer les enseignantes (St-Pierre et ses collaborateurs, 2024). La formation continue serait donc l'outil privilégié pour équiper les enseignantes face aux nouvelles réalités. D'ailleurs, les travaux de Vu et ses collaborateurs (2015) auprès des enseignantes de la maternelle ont révélé que ces dernières s'engagent davantage dans le jeu des enfants après avoir suivi une formation continue. Il serait aussi judicieux pour les surintendants et les directions d'instaurer dans les écoles une culture qui valorise un environnement d'apprentissage collaboratif stimulant des pratiques d'enquête efficaces. En effet, selon Arshad (2017) les écoles qui adoptent cette forme d'enseignement influencent davantage les enseignantes dans la mise en œuvre de l'enquête dans leurs classes. En outre, nous croyons que sensibiliser les enseignantes sur le bienfait du jeu dans l'apprentissage lors des communautés d'apprentissage pédagogique permettrait aux enseignantes de consacrer plus de temps au jeu des enfants. Par ailleurs, nous pensons que diminuer le ratio enseignante/enfant pourrait favoriser leur engagement dans le jeu et la reconnaissance de l'importance de l'enquête. De plus, le nouveau programme de la maternelle et du jardin d'enfants (MÉO, 2026) circonscrit l'enquête au domaine de la résolution de problèmes et à l'innovation, tout en recommandant une approche d'enseignement explicite aux trois autres domaines : notions fondamentales de la langue et des mathématiques, autorégulation et bien-être et appartenance et contribution. Nous pensons qu'il est important de mener une étude pour évaluer l'efficacité de la combinaison de l'enseignement explicite et de l'enquête pour répondre aux besoins d'apprentissage des enfants. Finalement, nous croyons qu'il serait judicieux de mener une recherche-développement avec les enseignantes de la maternelle et du jardin d'enfants afin d'élaborer un cadre propice à l'utilisation de l'enquête dans le domaine de la résolution

de problèmes et à l'innovation dans le but de développer cette pédagogie qui permet aux enfants de donner un sens à leurs apprentissages et de demeurer les premiers « agents ».

Références

- Allard, E., Bouchard, C. et Richard, V. (2024). Vers une intégration de modèles de l'intervention enseignante dans le jeu des enfants à l'éducation préscolaire. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 47(2), 302-331. <https://doi.org/10.53967/cje-rce.5965>
- Anadón, M. et Savoie-Zajc, L. (2009). Introduction : L'analyse qualitative des données. *Recherches qualitatives*, 28(1), 1-7. <https://doi.org/10.7202/1085318ar>
- Arshad, A. (2017). *Exploring Inquiry-Based Approaches to Teaching and Learning: Educators' Perspectives on the Implications of Inquiry Pedagogy in Ontario Elementary Classrooms* [Mémoire de maîtrise inédit]. University of Toronto, Canada.
- Ashiabi, G. S. (2007). Play in the preschool classroom: Its socioemotional significance and the teacher's role in play. *Early childhood education journal*, 35(2), 199-207. <https://doi.org/10.1007/s10643-007-0165-8>
- Attride-Stirling, J. (2001). Thematic networks: an analytic tool for qualitative research. *Qualitative research*, 1(3), 385-405. <https://doi-org.sbioproxy.uqac.ca/10.1177/146879410100100307>
- Barbi, L. (2015). *Le jeu, un outil pédagogique (PS-MS)* [Mémoire de maîtrise]. Université Paris-Sorbonne, France.
- Barrette, J. (2019). *L'approche Reggio Emilia dans le programme-cadre de l'éducation à la petite enfance en Ontario* [Thèse]. University of Ottawa. <https://doi-org.sbioproxy.uqac.ca/10.1177/146879410100100307>
- Beaulieu, E. et Beno, S. (2024). Le développement sain de l'enfant par le jeu risqué extérieur : un équilibre à trouver avec la prévention des blessures. *Paediatrics et child health*, 29(4), 262-269.
- Bergen, D. (2018). Le rôle de l'apprentissage par le jeu sur le développement cognitif. Dans A. Pyle (Éd.), *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants : Apprentissage par le jeu* (pp. 29-34). Abilio.
- Blais, M., et Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, 26(2), 1-18.
- Blondeau, M., Laurent, A. et Van Nieuwenhoven, C. (2021). L'entretien d'autoconfrontation comme voie de développement professionnel des étudiants ? *Formation et pratiques d'enseignement en question*, 27, 245-265. <https://doi.org/10.26034/vd.fpeq.2021.309>

- Bodrova, E., et Leong, D. (2011). *Les outils de la pensée : L'approche vygotskienne dans l'éducation à la petite enfance*. (2^e éd.). Presses de l'Université du Québec. <https://doi.org/10.1353/book15230>
- Bodrova, E., et Leong, D. (2012). *Les outils de la pensée : l'approche vygotskienne dans l'éducation à la petite enfance* (2^e éd.). Presses de l'Université du Québec. <https://uqac.on.worldcat.org/oclc/835775632>
- Boudreau, M., Hébert, M., Jacob, É., Paquette, A., Robert-Mazaye, C. et Bouchard, C. (2021). L'observation et la documentation pédagogique pour soutenir les enfants. Dans A. Charron, J. Lehrer, M. Boudreau et É. Jacob. (Éds.), *L'éducation préscolaire au Québec. Fondements théoriques et pédagogiques* (pp. 241-259). Presses de l'Université du Québec.
- Breton, N., Bouchard, C. et Henry, J. (2021). Niveaux d'engagement de l'enfant dans ses interactions avec son enseignant et ses pairs selon les contextes de classe à l'éducation préscolaire 5 ans. *McGill Journal of Education*, 56(2), 268-291. <https://doi.org/10.7202/1096455ar>
- Broström, S. (2017). A dynamic learning concept in early years' education: A possible way to prevent schoolification. *International Journal of Early Years Education*, 25(1), 3-15. <https://doi-org.sbioproxy.uqac.ca/10.1080/09669760.2016.1270196>
- Brougère, G. (2005). *Jouer/apprendre*. Economica.
- Caillois, R. (1958). Théorie des jeux. *Revue de Métaphysique et de Morale*, 63(1), 83-102. <https://www.jstor.org/stable/40900218>
- Callaghan, K. (2013). The environment is a teacher. Think, feel, act: *Lessons from research about young children*, 11-15. Ministry of Education Ontario.
- Canut, E., et Espinosa, N. (2016). Jouer pour apprendre à parler à l'école maternelle. Regard sur la posture langagière de l'enseignant. *Le français aujourd'hui*, 195(4), 93-106. <https://doi.org/10.3917/lfa.195.0093>
- Charmaz, K. (2008). 'Grounded Theory as an Emergent Method'. *Handbook of Emergent Methods* (pp155-172). New York: The Guilford Press.
- Charron, A., Lehrer, J., Boudreau, M., Jacob, E. et Rondeau, M. (2021). *L'éducation préscolaire au Québec : fondements théoriques et pédagogiques*. Presses de l'Université du Québec.
- Colyer, J., & Watt, J. (2016). *ThInq 4-6: Inquiry-based learning in the junior classroom*. Pearson Canada.
- Daubert, E. N., Ramani, G. B., et Rubin, K.H. (2018). Apprentissage par le jeu et développement social. Dans A. Pyle (Éd.), *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants : Apprentissage par le jeu* (pp. 22-28). Abilio. <https://www.enfant-encyclopedie.com/pdf/complet/apprentissage-par-le-jeu>

- Daviault, D. (2011). *L'émergence et le développement du langage chez l'enfant*. Chenelière éducation.
- Deneault, J., Lefebvre, O., et Rousseau, C. (2014). Le jeu symbolique permet-il de se « préparer à l'école » ? Les effets des ateliers d'expression Jeu dans le sable sur le développement d'enfants de 4 à 6 ans. *Revue de psychoéducation*, 43(2), 299-321. <https://doi.org/https://doi.org/10.7202/1061186ar>
- Deshaies, I. et Boily, M. (2021). L'adaptation du modèle de la transposition didactique à l'éducation préscolaire : un éclairage nouveau sur le rôle de l'enseignante lors du jeu symbolique pour faire émerger l'utilisation des savoirs mathématiques chez les enfants. *Didactique*, 2(2), 84-114. <https://doi.org/10.37571/2021.05>
- 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.
- Detry, L. et Belhassen, V. (2001). Éducateurs de jeunes enfants. Un métier à l'épreuve vivante des liens. *Enfances et Psy*, 15(3), 146-151. <https://doi.org/10.3917/ep.015.0146>
- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process* Vol. 8. Dubois, É. (2013). Reggio Emilia, Ville Éducative. La co-éducation dans l'approche préscolaire municipale. *Revue internationale de l'éducation familiale*, 34(2), 83-103. <https://doi.org/10.3917/rief.034.0083>
- Drainville, R., Marinova, K., & Dumais, C. (2023). Intervenir dans le jeu symbolique des enfants d'âge préscolaire pour soutenir leur développement langagier. *Revue internationale du CRIRES*, 7(1), 39-61.
- Dumais, C. M. (2020). *L'éducation préscolaire : avancées états des lieux et débats actuels dans la francophonie*. Volume 7, numéro double 1 et 2. Université de Sherbrook.
- Dumais, C., Castany-Owhadi, H. et Nolin, R. (2023). La posture ludique de l'enseignante dans le jeu. *Revue préscolaire*, 61(2), 13-16.
- Duval, S. et Bouchard, C. (2013). Transition de l'élève de l'éducation préscolaire vers l'enseignement primaire. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 16(2), 147-181. <https://doi.org/https://doi.org/10.7202/1029145>
- 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://cje-rce.ca/index.php/cje-rce/article/view/2286>
- Fesseha, E., & Pyle, A. (2016). Conceptualising play-based learning from kindergarten teachers' perspectives. *International Journal of Early Years Education*, 24(3), 361-377. <https://doi-org.sbiproxy.uqac.ca/10.1080/09669760.2016.1174105>
- Fortin, M.-F., et Gagnon, J. (2022). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives* (4^e édition.). Chenelière éducation.

- Foudriat, M. (2019). *La co-construction : Une alternative managériale* (2^e édition). Presses de l'EHESP.
- Gibson, A., et Pelletier, J. (2012). Can we work together? Preliminary findings from an examination of ECE and teacher dynamics in full-day early learning-kindergarten. Unpublished manuscript. *Ontario Institute for the Study of Education*. University of Toronto, Canada.
- Goulden, W. D. (2012). *Teacher Reactions to the Implementation of Full Day Kindergarten* [Thèse]. University of Toronto.
- Grieve, J. (2012a). Transforming early learning vision into action in Ontario, Canada. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 6(2), 44-54. <https://doi.org/10.1007/2288-6729-6-2-44>
- Grieve, J. (2012b). Transforming Early Learning Vision into Action in Ontario, Canada *International Journal of Child Care and Education Policy* 6, 44-54, Article 2. <https://doi.org/10.1007/2288-6729-6-2-44>
- Grifenhagen, J. F., & Barnes, E. M. (2022). Reimagining discourse in the classroom. *The Reading Teacher*, 75(6), 739-748. <https://doi.org/10.1002/trtr.2108>
- Hedges, H. (2014). Young children's 'working theories: Building and connecting understandings. *Journal of Early Childhood Research*, 12(1), 35-49. <https://doi-org.sbioproxy.uqac.ca/10.1177/1476718X13515417>
- Hesse-Biber, S. N. et Leavy, P. (2011). *The Practice of Qualitative Research*. (2^e éd.). SAGE Publications.
- Hočevar, A., Šebart, M. K., et Štefanc, D. (2013). Curriculum planning and the concept of participation in the Reggio Emilia pedagogical approach. *European early childhood education research journal*, 21(4), 476-488. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2013.845437>
- Hope-Southcott, L. (2013). The Use of Play and Inquiry in a Kindergarten Drama Centre: A Teacher's Critical Reflection. *Journal of Childhood Studies*, 38, 39. <https://doi.org/10.18357/jcs.v38i1.15437>
- Huizinga, J. (1951). *Essai sur la fonction sociale du jeu*. Gallimard. (Ouvrage original publié en 1951)
- Ikpeze, C. (2006). Connecting the bits: Inquiry-based learning, the world wide web and literacy acquisition in an urban fifth grade classroom. *State*. University of New York at Buffalo.
- Jacob, E. (2012). *L'environnement familial de jeu de l'enfant atikamekw âgé de deux à quatre ans : la perspective de la mère et son implication dans le jeu symbolique*. [Mémoire de maîtrise]. Université du Québec à Chicoutimi.
- Jacob, E., Charron, A., et Lehrer, J. (2024). La documentation pédagogique comme support aux apprentissages réalisés lors des jeux libres et à la pratique réflexive d'une enseignante. *Multimodalité(s)*, 19, 7-35. <https://doi.org/https://doi.org/10.7202/1112426>

- Jacob, E., Charron, A., Lehrer, J., et Paquet, A. (2021a). Documentation pédagogique sur les situations d'apprentissage empruntées ou issues du jeu et les expériences des enfants : recherche collaborative en contexte d'éducation préscolaire. *Rapport de recherche*. Consortium régional de recherche en éducation (CRRE)
- Jacob, E., Charron, A., Lehrer, J., et Paquet, A. (2021b). Soutenir les théories de coconstruction des enfants. *Revue Préscolaire*, 59(2), 10-14. <https://formepresco.uqar.ca/wp-content/uploads/2022/06/Jacob-et-al.-2021>
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2011). *La recherche en éducation : Étapes et approches*. (4^e édition revue et mise à jour). Presses de l'Université de Montréal.
- Katz, S., et Dack, L. A. (2011). *The practitioner's voice on the ECE/teacher relationship in implementing the Ontario full-day early learning kindergarten program in year one*. Toronto, ON : Aporia Consulting.
- Lachapelle, J. (2024). *Analyse des relations entre la qualité de l'environnement éducatif à l'éducation préscolaire et l'engagement des enfants dans les situations de développement et d'apprentissage en émergence de l'écrit*. [Thèse de doctorat]. Université du Québec à Montréal.
- Laperrière, A. (2009). *L'observation directe. Recherche sociale: de la problématique à la collecte des données*. (5^e éd.). Presses de l'Université du Québec
- Leclaire, É. (2021). *Exploration des manifestations du playfulness des enfants en classe maternelle 5 ans au Québec* [Mémoire de maîtrise]. Université du Québec à Trois-Rivières.
- Point, M. et Leclaire, É. (2020). Le jeu au service du développement global de l'enfant d'âge préscolaire. Dans I. Deshaies et J-M. Miron (Éds.), *Tisserands d'enfance : le développement de l'élève de 4-5 ans* (pp. 45-67). Éditions JFD.
- Lehrer, J., Bigras, N., Charron, A., et Laurin, I. (2021). *La recherche en éducation à la petite enfance : origines, méthodes et applications*. (1^{er} éd.). Presses de l'Université du Québec. <https://doi-org.sbiproxy.uqac.ca/10.2307/j.ctv2ks6wb9>
- Lemay, L., Bouchard, C., et Bigras, N. (2017, 5 avril). *Le jeu comme contexte pour soutenir le développement et les apprentissages des enfants : valorisé, mais méconnu et sous utilisé / Partie 2*. <https://passetemps.com/blogs/parlons-apprentissage/le-jeu-comme-contexte-pour-soutenir-le-developpement-et-les-apprentissages-des-enfants-valorise-mais-meconnu-et-sous-utilise-partie-2>
- Lynch, M. (2014). Ontario Kindergarten Teachers' Social Media Discussions About Full Day Kindergarten. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l et 27 ; éducation de McGill*, 49(2), 329-347. <https://doi.org/https://doi.org/10.7202/1029423>
- Maina, A. (2019). L'aventure de la recherche qualitative. *Du questionnement à la rédaction scientifique*. Presses de l'Université d'Ottawa.

- Marcel, J-F., Olry, P., Rothier-Bautzer É. et Sonntag, M. (2002). Les pratiques comme objet d'analyse. *Revue Française De Pédagogie*, 138(138), 135–170. <https://doi.org/10.3406/rfp.2002.2872>
- Marinova, K., Dumais, C., Moldoveanu, M., Dubé, F., & Drainville, R. (2020). Les pratiques enseignantes pour soutenir les premiers apprentissages de la langue écrite à l'éducation préscolaire: entre l'approche développementale et l'approche scolarisante. *McGill Journal of Education*, 55(2), 352-375. <https://mje.mcgill.ca/article/view/9721>
- Marinova, K. D., Roxane. (2021). Le jeu libre au cœur du programme. *Revue Préscolaire-Association d'éducation préscolaire du Québec*, Section 1, 35-39. FormÉprésco
- Matalon, B. (1992). Interrogations sur l'interrogation. *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, 5(2), 99-114. Université Catholique de l'Ouest- Catalogue des Bibliothèque
- Maubant, P., Routhier, S., Oliveira Araújo, A., Lenoir, Y., Lisée, V., & Hassani, N. (2005). L'analyse des pratiques d'enseignement au primaire: le recours à la vidéoscopie. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 14(1), 61-75. <https://doi.org/10.3406/dsedu.2005.1209>
- Mavungu-Blouin, C., Laurent, A., Letarte, M.-J., et Lemelin, J.-P. (2022). Pratiques éducatives en maternelle quatre ans : comment l'enseignante s'engage-t-elle dans le jeu de l'enfant? *Revue des sciences de l'éducation*, 48(1). <https://doi.org/https://doi.org/10.7202/1096358>
- Merriam, S. B. (2002). Introduction to qualitative research. *Qualitative research in practice: Examples for discussion and analysis*, 1(1), 1-17.
- Meunier, H. (2015). L'observation au cœur de l'évaluation des apprentissages. *Québec français* (175), 18-19. <https://id.erudit.org/iderudit/81375ac>
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2010). *Série d'apprentissage professionnel : L'apprentissage par l'enquête*, (32). Toronto, ON : Imprimeur de la Reine.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2013a). *Série d'apprentissage professionnel : L'apprentissage par l'enquête*, (32). Toronto, ON : Imprimeur de la Reine.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2013b). *Penser, sentir, agir. Leçons tirées de la recherche sur la petite enfance*. Toronto, ON : Imprimeur de la Reine.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2014). *Comment apprend-t-on ? Pédagogie de l'Ontario pour la petite enfance*. Récupéré le 3 mars 2025 du site du MEO : <http://www.edu.gov.on.ca/gardedenfants/HowLearningHappensFr.pdf> 159
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2016). *Programme de la maternelle et du jardin d'enfants* ; version révisée. Toronto, ON : Imprimeur de la Reine pour l'Ontario. Récupéré <http://www.edu.gov.on.ca/fre/curriculum/elementary/kindergarten.html>

- Moldoveanu, M. (2006). La compétence multiculturelle : condition nécessaire pour enseigner en milieu urbain ? Perceptions d'étudiants-maîtres francophones. *Francophonies d'Amérique* (21), 151-170. <https://doi.org/10.7202/1005370ar>
- Morrow, S. L. (2005). Quality and trustworthiness in qualitative research in counseling psychology. *Journal of counseling psychology*, 52(2), 250. <https://doi.org/10.1007/2288-6729-6-2-44>
- Mowrey, S. C., et Farran, D. C. (2022). Teaching Teams: The Roles of Lead Teachers, Teaching Assistants, and Curriculum Demand in Pre-Kindergarten Instruction. *Early Childhood Education Journal*, 50(8), 1329-1341. <https://doi.org/10.1007/s10643-021-01261>
- Neitzel, J. (2018). What measures of program quality tell us about the importance of executive function: implications for teacher education and preparation. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 39(3), 181-192. <https://doi.org/10.1080/10901027.2018.1457580>
- Norimatsu, H., & Pigem, N. *Les techniques d'observation en sciences humaines*. Armand Colin. <https://doi.org/10.3917/arco.norim.2008.01>
- Paillé, P., et Mucchielli, A. *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin. <https://doi.org/10.3917/arco.paill.2012.01>
- Papalia, D. E., Martorell, G., Bève, A., Laquerre, N., et Scavone, G. v. (2018). *Psychologie du développement de l'enfant* (9e édition.). Chenelière éducation.
- Paquette, A. (2016). L'image de l'enfant de l'approche de Reggio Emilia et du programme éducatif Accueillir la petite enfance du Québec. *Canadian Journal for New Scholars in Education/Revue canadienne des jeunes chercheuses et chercheurs en éducation*, 7(2).
- Paquette, A. (2023). *Accompagner le personnel éducateur dans leur processus de la documentation pédagogique en service de garde éducatif s'inspirant de l'expérience éducative de Reggio Emilia : une exploration phénoménologique post-intentionnelle*. [Mémoire de maîtrise]. Université du Québec à Montréal.
- Pascal, C. (2009). *With our best future in mind implementing early learning in Ontario: Report to the premier, government of Ontario*. Toronto, Ontario Canada. Queens Printer for Ontario.
- Pearson, H., Myall, M., Darlington, A.-S., et Gibson, F. (2025). The approach and application of analysing inductive and deductive datasets: a worked example using reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Psychology*, 1-45. <https://doi.org/10.1080/14780887.2025.2499265>
- Pepin, M. (2016). Le développement de compétences à l'école primaire au regard de la théorie de l'enquête de Dewey. *Éducation et francophonie*, 44(2), 19-39. <https://doi.org/10.7202/1039020ar>
- Postiglione, E. (2022). *Fostering Inclusion in Education: Alternative Approaches to Progressive Educational Practices*. Springer Nature. Palgrave Macmillan.

- Préscolaire, O. M. E. P. (2010). *World declaration about the right and the joy to learn through play*. OMEP-Canada
- Proulx, J. (2004). *L'apprentissage par projet*. Sainte-Foi : Presses de l'Université du Québec.
- <https://doi.org/10.7202/016203ar>
- Puk, T., et Haines, J. (1998). Curriculum Implementation in Ontario: Espoused and De Facto Aspirations for Inquiry. *McGill Journal of Education*, 33(2), 189-206. <https://mje.mcgill.ca/article/view/8422>
- Pyle, A. (2013). *Listening to the voices in the garden: The enactment of curriculum in contemporary kindergarten*. [Thèse de doctorat]. Queen's University at Kingston
- Pyle, A., et Alaca, B. (2018). Kindergarten children's perspectives on play and learning. *Early Child Development and Care*, 188(8), 1063-1075. <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1245190>
- Pyle, A., et Danniels, E. (2017). A Continuum of Play-Based Learning: The Role of the Teacher in Play-Based Pedagogy and the Fear of Hijacking Play. *Early Education and Development*, 28(3), 274-289. <https://doi.org/10.1080/10409289.2016.1220771>
- Pyle, A., Danniels, E., Larsen, N. E. et Martinussen, R. (2022). Supporting children's self-regulation development in play-based kindergarten classrooms. *International Journal of Educational Research*, 116. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2022.102059>
- Rapin, J., Pellet, J., Mabire, C., Gendron, S., et Dubois, C.-A. (2022). How does nursing-sensitive indicator feedback with nursing or interprofessional teams work and shape nursing performance improvement systems? A rapid realist review. *Systematic Reviews*, 11. <https://doi.org/10.1186/s13643-022-02026>
- Reverdy, C. (2013). *Des projets pour mieux apprendre ?* (82). Institut Français de l'Éducation. <https://hal.science/hal-01657236>
- Richter, S. (2024). *Creating an anti-bias learning environment*. United States of America <https://coilink.org/20.500.12592/71>
- Ryan, T. G., et St-Laurent, M. (2016). Inquiry-based learning: Observations and outcomes. *Journal of Elementary Education*, 26(1), 1-22.
- Sauvé, L., Renaud, L. et Gauvin, M. (2007). Une analyse des écrits sur les impacts du jeu sur l'apprentissage. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(1), 89-107. <https://doi.org/10.7202/016190ar>
- Savoie-Zajc, Lorraine. (2008). L'entrevue semi-dirigée. Dans Isabelle Bourgois. *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (pp. 337-360). Presses de l'Université du Québec. <https://doi.org/10.1515/9782760520080-014>

- Shanker, S. (2010). Self-regulation: Calm, alert and learning. *Education Canada*, 50(3), 4-7.
- Smilansky, S. (1968). *The effects of sociodramatic play on disadvantaged preschool children*. (Ouvrage original publié en 1968)
- Smith, M.-P. (2024). *Les rôles exercés par les enseignantes à l'éducation préscolaire soutenant le développement de la motricité globale des enfants dans un contexte de jeu extérieur*. [Mémoire de maîtrise]. Université du Québec à Trois-Rivières.
- St-Cyr Tribble, D., et Saintonge, L. (1999). Réalité, subjectivité et crédibilité en recherche qualitative : quelques questionnements. *Recherches qualitatives*, 20, 113-125. <https://doi.org/https://doi.org/10.7202/1085635>
- St-Pierre, A., Savard, I., et Tremblay, D.-G. (2024). Comment la formation continue peut-elle contribuer à favoriser la rétention et l'attraction du personnel enseignant du Québec? *Médiations et médiatisations*(19), 28-45. <https://doi.org/10.52358/mm.vi19.427>
- Thievenaz, J. (2014). L'intérêt de la notion d' « enquête » pour l'analyse du travail en lien avec la formation. *Travail et Apprentissages*, 13(1), 14-33. <https://doi.org/10.3917/ta.013.0014>
- Trudel, L., Simard, C., et Vonarx, N. (2007). La recherche qualitative est-elle nécessairement exploratoire. Dans François Guillemette et Colette Baribeau. *Recherches qualitatives en sciences humaines et sociales : les questions de l'heure* (pp.38-45). Association pour la recherche qualitative.
- Turkmen, H. (2009). An Effect of Technology Based Inquiry Approach on the Learning of "Earth, Sun, et Moon" Subject. *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching*, 10(1).
- Unicef. (2017). Construire l'avenir : Les enfants et les objectifs de développement durable dans les pays riches.
- Yogman, M., Garner, A., Hutchinson, J., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M., Child, C. o. P. A. o., Health, F., Communications, C. o., & Media. (2018). The power of play: A pediatric role in enhancing development in young children. *Pediatrics*, 142(3), e20182058.
- YVON, Frédéric (2009). L'analyse du travail, entre parole et action. *Recherches qualitatives*, 7, p. 42–63
- Villeneuve, M. (2024) *Impact des dispositifs d'aménagement des espaces en maternelle sur les postures enseignantes : une étude des pratiques pédagogiques* [Mémoire de maîtrise]. Université Paris- Est Créteil.
- Vu, J. A., Han, M., et Buell, M. J. (2015). The effects of in-service training on teachers' beliefs and practices in children's play. *European early childhood education research journal*, 23(4), 444-460. <http://dx.doi.org/10.1080/1350293X.2015.1087144>

- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Vol. 86. Harvard University Press. <https://doi-org.sbiproxy.uqac.ca/10.2307/j.ctvjf9vz4>
- Wien, C. A., et Kirby-Smith, S. (1998). Untiming the Curriculum: A Case Study of Removing Clocks from the Program. *Young Children*, 53(5), 8-13. <https://www-jstor-org.sbiproxy.uqac.ca/stable/i40102666>
- Wloka, D. (2020). Kindergarten in Ontario – An Exceptional Case of a Publicly Funded Early Childhood Education Since 1883. *Encounters in Theory and History of Education / Rencontres en Théorie et Histoire de l et 27;Éducation / Encuentros en Teoría e Historia de la Educación*, 21, 231-252. <https://doi.org/https://doi.org/10.24908/encounters.v21i0.14255>
- Zosh, J. M., Hirsh-Pasek, K., Hopkins, E. J., Jensen, H., Liu, C., Neale, D., Solis, S. L., et Whitebread, D. (2018). Accessing the inaccessible: Redefining play as a spectrum. *Frontiers in psychology*, 9, 1124. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01124>

ANNEXE

Certificat éthique/ Canevas d'entrevue / Grille d'observation

CERTIFICATION ÉTHIQUE

Ce mémoire fait l'objet d'une certification éthique auprès du CER-UQAC.

Le numéro de référence est : 2026-231

Annexe 3

Canevas d'entrevue

Présentation du déroulement

Nous allons commencer l'entrevue par les questions en rapport avec votre profil. Nous examinerons ensuite les rôles que vous adoptez auprès des enfants pendant leurs jeux. Finalement, nous parlerons de la manière dont ces rôles répondent à leurs besoins de questionnement et de la façon dont ils peuvent soutenir le besoin d'enquête des enfants.

Pendant l'entrevue, en tout temps, vous êtes invités à m'interrompre pour demander les éclaircissements si une question vous semble incomprise ou si vous avez une quelconque question, une suggestion ou un commentaire.

S'il vous plaît, n'hésitez pas à demander à mettre fin à l'entrevue si vous ne vous sentez plus capable de continuer.

Partie 1 : Profil de la participante

Date : _____

Diplôme obtenu

Baccalauréat en éducation : _____

Maîtrise en éducation : _____

Doctorat : _____

Nombre d'années d'expérience dans la profession enseignante

Moins de 5 ans : _____

Entre 5 et 10 ans : _____

Entre 10 et 15 ans : _____

Entre 15 et 20 ans : _____

20 ans et plus : _____

Nombre d'années d'expérience en tant qu'en enseignante à la maternelle et jardin d'enfants

Moins de 5 ans : _____, précisez : _____

Entre 5 et 10 ans : _____

Entre 10 et 15 ans : _____

Entre 15 et 20 ans : _____

20 ans et plus : _____

Nombre d'années d'expérience dans la même école

Moins de 5 ans : _____, précisez : _____

Entre 5 et 10 ans : _____

Entre 10 et 15 ans : _____

Entre 15 et 20 ans : _____

20 ans et plus : _____

Partie 2

Le rôle de l'enseignante dans le jeu de l'enfant

1. Parlez-moi de la manière dont les jeux sont intégrés et vécus dans votre classe ?
2. Au quotidien, lors du moment de jeux, comment soutenez -vous le jeu des enfants et leurs apprentissages ?
3. Lorsque les enfants jouent, que faites-vous pour les accompagner ? Décrivez un exemple.

Partie 3

La culture d'enquête

1. Avez-vous déjà entendu parler de l'apprentissage par le jeu dans une culture d'enquête? Si oui, pouvez -vous en parler?
2. Comment mettez -vous en place la culture d'enquête dans votre salle de classe ?
*Décrivez un exemple concret en salle de classe.
3. Qu'entendez-vous par « collaborer avec les enfants ? » Pouvez-vous donner un exemple ? »

* Comment faites-vous pour prendre en considération les points de vue de l'enfant ? Pouvez-vous me décrire un exemple.

4. Comment planifiez-vous les apprentissages des enfants ? Utilisez-vous, par exemple, vos anciennes planifications ou des thèmes déjà préétablis.
5. À quelle fréquence planifiez-vous les apprentissages que vous souhaitez cibler chez les enfants ?
6. Pensez-vous que l'apprentissage par unité d'enseignement ou par thème mensuel portant sur les événements ou les fêtes selon les saisons aide les enfants à mieux comprendre les différents concepts ? Pourquoi ?
7. À quelle fréquence (p. ex., hebdomadairement, mensuel, quotidiennement) aménagez-vous votre salle de classe ?

*Comment sélectionnez-vous le matériel pour aménager votre classe.
8. Comment consignez-vous les preuves d'apprentissages des enfants ?
9. Partagez-vous les preuves d'apprentissage avec les autres (collègues, parents, etc.) ? Si oui, pourquoi ?

Autre

Avez-vous d'autres éléments à nous partager que nous n'avons pas abordé durant l'entrevue l'apprentissage par le jeu dans une culture d'enquête ?

Annexe 4

GRILLE D'OBSERVATION

Grille d'observation des rôles exercés par les enseignantes de la maternelle et jardin d'enfants durant les périodes de jeux des enfants

Nom de la participante :

Contexte d'observation : les rôles des enseignantes pendant que les enfants jouent		
Différents Rôles	Exemples de manifestation	Manifestations observées chez les enseignantes
Non engagé	Absence totale dans du jeu des enfants	
	Se contenter de surveiller les enfants	
	Donne des avertissements verbaux sur la sécurité	
	Effectue des tâches en prévision d'autres activités	
	Chronomètre le temps de jeu des enfants	

Observateur	Demeure proche du jeu des enfants	
	Recueille des informations sur les intérêts, les besoins et les jeux qui engagent les enfants (prendre des notes)	
Metteur en scène	Prépare l'environnement • En du matériel susceptible d'amener les enfants à explorer • En disposant du matériel varié à la portée de tous les enfants	
	S'engage activement pendant le jeu en proposant des idées ou du nouveau matériel	
	Utilise diverses stratégies d'intervention (encourage l'autonomie) afin d'offrir de l'aide aux enfants, une fois qu'ils ont commencé à jouer	

Cojoueuse	Se joint aux enfants pendant leur période de jeu (entre dans l’imaginaire des enfants)	
	Encourage l’expérimentation • Soutien la prise de risque • Laisse les enfants faire des choix	
	Se laisse guider par les enfants	
Leader	Participe activement en occupant une place centrale	
	Attribut des rôles et fait la démonstration du matériel à utiliser	
	Enrichit les situations de jeu • Questionne les enfants • Propose des solutions à un problème	

Directeur ou Redirecteur	Prend tout le contrôle du jeu	
	Dirige ou redirige le jeu selon des objectifs pédagogiques	
	Se tient en dehors du jeu, mais dicte des instructions aux enfants	
	Effectue des rappels concernant les règles de jeu	

Grille d’observation adaptée des travaux de Smith (2024) et Lemay et al. (2017)

Annexe 5

Grille d'observation pour établir la relation entre les pratiques enseignantes et les composantes de la culture d'enquête

Contexte d'observation : Relation entre les pratiques des enseignantes et les composantes de la culture d'enquête	
Éléments à observer	Observations
La planification • Coplanification (enseignante-enfant) • Planification axée sur les intérêts des enfants • Diversité de sujets	
La coconstruction • Partage de pouvoir entre l'enseignante et les enfants pendant l'apprentissage	

La documentation pédagogique • Extraits de conversations • Photographies • Vidéos des enfants en enquête • Verbatims analysés et interprétés par l'enseignante • Support visible (babillard, album photos)	
L'organisation de la classe • Matériel diversifié et inclusif • Absence de choses superflues • Matériel mis à la portée des enfants • Apprentissage se fait sans tenir compte du temps	

