

Enseigner à l'éducation préscolaire : tensions possibles dans la compréhension et la mise en place de pratiques soutenant l'apprentissage des jeunes enfants

DIRECTION :

STÉPHANIE DUVAL ET ALEXANDRA PAQUETTE

Volume 11, numéro 2

2024

DIRECTEUR-ÉDITEUR : JEAN-CLAUDE KALUBI

CO-DIRECTEUR-ÉDITEUR : WILLY LAHAYE

©RICS - ISSN 2292-3667

TENSIONS DANS L'ACCOMPAGNEMENT DU JEU DE FAIRE SEMBLANT : UNE ETUDE DE CAS A L'ECOLE ENFANTINE (4-6 ANS)**

MYRIAM GARCIA-PEREZ, HAUTE ÉCOLE PEDAGOGIQUE DU CANTON DE VAUD, SUISSE¹

ANNE CLERC-GEORGY, HAUTE ÉCOLE PEDAGOGIQUE DU CANTON DE VAUD, SUISSE

FLORENCE PIRARD, UNIVERSITE DE LIEGE, LIEGE, BELGIQUE

RÉSUMÉ

L'étude vise à comprendre la pratique d'accompagnement du jeu de faire semblant en classe durant la transition du devenir élève en explorant la manière dont les enseignantes perçoivent leur rôle, et leur manière d'intervenir pour ce faire. Par une étude de cas réalisée en Suisse romande, la pratique d'une enseignante expérimentée a été explorée. L'analyse narrative structurelle d'un entretien compréhensif avec l'enseignante ainsi que l'analyse descriptive à visée compréhensive d'un extrait vidéo d'un moment de jeu ont été croisées. Les résultats montrent que même pour une praticienne sensibilisée au jeu et à son accompagnement, il reste complexe d'accompagner en prenant en compte les intérêts des enfants tout en poursuivant un objectif d'apprentissage, sans verser dans une instrumentalisation du jeu déconnectée de la perspective des enfants.

Mots clés : jeu de faire semblant; accompagnement; didactique des apprentissages fondamentaux; éducation préscolaire; perspective historico-culturelle.

¹ **Adresse de contact :** myriam.garcia-perez@hepl.ch

****Pour citer cet article :**

Garcia-Perez, M., Clerc-Georgy, A. et Pirard, F. (2024). Tensions dans l'accompagnement du jeu de faire semblant : une étude de cas à l'école enfantine (4-6 ans). *Revue internationale de communication et socialisation*, 11(2), 259-273.

INTRODUCTION

En Suisse, l'entrée à l'école devenait en 2006 obligatoire dès l'âge de 4 ans, induisant la préoccupation d'une primarisation des pratiques dans ces premiers degrés de la scolarité (Gilliéron-Giroud et al., 2014). Le premier contact avec les apprentissages scolaires s'y fait via un modèle d'enseignement souvent transmissif (Gilliéron-Giroud et al., 2014). La fragmentation entre pratiques éducatives relevant du *care* et celles visant une transmission de savoirs n'a par ailleurs pas été réduite par le déplacement de la frontière entre âge préscolaire et primaire (Clerc-Georgy et Kappeler, 2020). Ces changements soulèvent des questions de transition (Van Laere et Vandenbroeck, 2016), la continuité entre préscolaire et école pour une transition en douceur étant nécessaire. Pour l'OCDE² (2018), il revient à l'école de se préparer aux enfants, et non l'inverse. Si, en Suisse, la question de la transition entre les différents lieux de vie fréquentés par les jeunes enfants avant leur entrée à l'école est thématisée (Pro enfance, 2018), celle des pratiques d'accompagnement de la transition vers l'école reste peu traitée sous l'angle d'une continuité pédagogique qui fait place au jeu. Or, les pratiques pédagogiques basées sur le jeu répondent particulièrement à l'enjeu de continuité et de cohérence (Duval et Bouchard, 2013). Notre travail s'inscrit dans cette perspective en proposant d'équilibrer jeu et activités structurées au service du développement de l'enfant dans sa transition du devenir élève. Cet article s'intéresse plus spécifiquement à la façon dont le jeu de faire semblant est mobilisé et prend sens dans la pratique d'une enseignante romande.

1. CADRE THÉORIQUE : LE JEU A L'ÂGE PRESCOLAIRE

Nous présentons ici les enjeux et questionnements actuels liés à la place du jeu, en particulier de faire semblant, dans le quotidien des enfants à l'école, en interrogeant les relations et tensions entre jeu et apprentissage.

1.1 Recul du jeu dans le quotidien des enfants

Si enfance et jeu semblent aller naturellement de pair, ce n'est pas nécessairement le cas chez les enfants entre 4 et 8 ans de nos sociétés contemporaines. Bien que jouer soit une activité cruciale pour le développement et les apprentissages (Richard et al., 2019), la population enfantine manquerait d'opportunités propices à son déploiement (Lebrun-Niesing et Marinova, 2016). Cette situation est imputable à une réduction du temps alloué à cette activité et à une augmentation de la surveillance par l'adulte. Le jeu, en particulier celui de faire semblant, connaît un déclin, tant quantitatif (temps passé à jouer) que qualitatif (complexité du jeu) (Karpov, 2005). Pour Smirnova et Gudareva (2015), le jeu d'enfants de 5 et 6 ans serait comparable à celui de très jeunes enfants un demi-siècle auparavant, caractérisé principalement par le recours à des objets réalistes dans leur fonction première et par un répertoire de rôles et scénarios stéréotypés.

Du côté des systèmes éducatifs accueillant de jeunes enfants, la place et le rôle du jeu montrent de grandes différences dans les pratiques (Walsh et al., 2010). Certains attribuent au jeu et à la socialisation une place prépondérante, alors que d'autres misent sur une préparation à l'école primaire avec des objectifs d'apprentissage préétablis (Tazouti et al., 2011). Le jeu se retrouve alors relayé au dernier plan, voire évacué (Thouroude, 2010). Cette tendance à la primarisation du préscolaire, couplée à une diminution du jeu dans les classes, est décrite dans de nombreux pays (par exemple Nicolopoulou, 2011). On y retrouve une forte pression à viser dès le plus jeune âge l'atteinte d'objectifs cognitifs (Clerc-Georgy et Kappeler, 2020) et une

² Organisation de Coopération et de Développement Économiques.

disciplinarisation des contenus d'apprentissage (Garnier, 2009) dans un souci de rentabilisation du temps scolaire (Thouroude, 2010). À cela s'ajoute la pression aux apprentissages scolaires exercée sur les enseignants par les parents d'élèves, les collègues et certains décideurs (Marinova et al., 2020). Ainsi, le jeu dans les classes se retrouve souvent « instrumentalisé », pensé comme une récompense, une activité récréative ou comme un habillage ludique des tâches scolaires (Clerc-Georgy et Kappeler, 2020).

1.2 Repenser jeu et apprentissage ?

Jeu et travail scolaire pourraient cohabiter harmonieusement (Lebrun-Niesing et Marinova, 2016). En effet, les pratiques pédagogiques basées sur le jeu auraient des effets positifs sur la transition (Walsh et al., 2010). De plus, l'étayage – notamment du jeu – aurait des effets plus importants sur le développement des enfants que n'en auraient les approches pédagogiques dirigées par l'enseignante ou centrées sur l'enfant (Wall et al., 2015). Ainsi, plutôt que séparer jeu et apprentissage, Pramling et al. (2019)³ proposent de considérer les activités initiées par les enfants et celles initiées par les adultes. Un ratio équilibré entre les deux serait en effet gage de qualité au préscolaire (Siraj-Blatchford et al., 2002).

L'importance d'un passage soigné des activités initiées par l'enfant à celles initiées par l'adulte, nécessite une attention particulière sur les pratiques pédagogiques intégrant l'accompagnement du jeu de faire semblant. Certains vygotskiens pensent son investissement pédagogique (Veraksa et al., 2020), mais le jeu de faire semblant reste une activité non maîtrisable suscitant un certain désordre qui conduit les professionnelles à peu le mobiliser (Thouroude, 2010). La plupart se sentent peu outillées pour travailler autrement qu'en imitant les pratiques d'enseignement propres à l'école primaire (Clerc-Georgy et Kappeler, 2020). Par ailleurs, si devenir une partenaire de jeu est un levier pour le développement de compétences professionnelles comme la capacité à s'ajuster aux intérêts des enfants (Hakkarainen et al., 2013), l'usage fait du jeu est souvent focalisé sur les contenus d'apprentissage injectables dans le jeu (Fleer, 2015).

2. CADRE CONCEPTUEL : LA PERSPECTIVE HISTORICO-CULTURELLE

Nous allons ici définir le jeu de faire semblant et présenter quelques éléments liés à son accompagnement.

2.1 Le jeu de faire semblant : activité directrice des enfants du préscolaire

Le développement humain comporte des phases de transition, faisant alterner des périodes de stabilité et de crise (Hedegaard, 2023). Considérer le développement comme une réorganisation du psychisme nécessite l'identification des mécanismes à l'œuvre lors de ces transitions (Veresov, 2014). Dans cette perspective, à chaque période d'âge correspond un type particulier d'interaction avec le monde qui se traduit par un type d'activité directrice du développement : l'apprentissage conscient et disciplinaire à l'âge scolaire (Van Oers, 2013)⁴ et le jeu de faire semblant à l'âge préscolaire (Vygotskij, 1933/2021). Pour Marinova (2014), la complexification de ce jeu se manifeste par le développement de trois schémas de construction du jeu : 1) le schéma de substitution de la fonction d'un objet par une autre; 2) le schéma de comportement du rôle où

³ Dit *open-ended* en anglais.

⁴ Cette classe fut visitée le 12.10.22, soit sept semaines après rentrée scolaire 2022- 2023.

l'enfant interprète un rôle; 3) le schéma de scénario commun, de négociation avec les joueurs des intentions et du déroulement du jeu. Sous sa forme aboutie, les trois schémas s'intriquent. Ce développement n'est ni linéaire ni identique pour tous. Durant la période de transition entre les balises des 3 et 7 ans, différentes activités cohabitent, dont le jeu de faire semblant.

Les changements advenant lors des transitions développementales sont le fruit de contradictions entre les besoins ou motivations de l'enfant et sa maîtrise de nouvelles capacités (Hedegaard et Edwards, 2023). Elles se concentrent à la croisée des intentions, motifs, demandes et compétences à la fois de l'enfant et de son environnement social (Veresov, 2014). Le développement pourrait advenir à l'issue de la confrontation avec des demandes institutionnelles nouvelles⁵ ou émerger de la tension entre les différents motifs qu'un enfant expérimente (Hedegaard et Edwards, 2023). Ces contradictions vécues par un enfant peuvent nous renseigner sur ses opportunités de développement et sur la transition en cours.

2.2 L'accompagnement pédagogique du jeu

L'approche historico-culturelle, conciliable avec l'ambition de nombreux gouvernements concernant l'atteinte de résultats cognitifs (Fleer, 2011), est largement mobilisée dans les études sur les modalités d'accompagnement du jeu (Veraksa et al., 2020). Toutefois, dans une même perspective, les approches pédagogiques sont différentes en fonction de l'orientation que l'enseignant adopte envers le jeu, les objectifs et les outils culturels qu'il mobilise (Garcia Perez, 2024). L'enseignante peut s'orienter vers la complexification du jeu (Bodovra, 2008) ou nourrir l'envie d'apprendre des élèves en s'appuyant sur la tension dramatique d'une situation imaginaire collectivement partagée (Fleer, 2019). Les objectifs pédagogiques sont parfois ciblés en amont, ou au contraire émergent du jeu (Clerc-Georgy et al., 2020; Marinova, 2014). Les outils culturels visés vont du langage aux concepts scientifiques ou aux connaissances disciplinaires nécessaires à l'avancement du jeu (Fleer, 2019; Marinova, 2014). Ces approches contemporaines soulignent l'importance de respecter le jeu des enfants et leur perspective; elles préconisent les interventions de nature ouverte de l'adulte (Pramling et al., 2019) et l'élaboration de mondes imaginaires pour soutenir l'exploration de concepts (Fleer, 2011).

Pour Pramling et al. (2019), du contenu académique peut être introduit dans le jeu à travers une activité de co-construction dynamique dans laquelle l'enseignant œuvre à coordonner les perspectives des élèves pour leur permettre de construire de nouveaux savoirs. Une coordination partielle à l'engagement des différents participants dans une activité commune est nécessaire : c'est l'intersubjectivité. Cependant, participer à une même activité ne suffit pas toujours pour parvenir à une compréhension partagée ; c'est là que l'altérité entre en jeu et qu'une réorientation de l'activité commune est possible. Un enseignement *play-responsive* fait appel à une négociation dynamique à l'intersection entre une intersubjectivité temporairement suffisante, et l'altérité due à l'hétérogénéité du groupe. Les élèves et l'enseignante basculent continuellement entre deux registres : un premier, s'intéressant aux objets du monde en soi pour s'engager dans une forme de reproduction culturelle⁶, et un second, s'appuyant sur ces objets pour tenter de leur attribuer des significations nouvelles. Inscrite dans cette négociation dynamique, la participation d'une enseignante au jeu des enfants se caractérise par des propositions d'actions visant un élargissement de l'éventail des possibles⁷, et in fine son développement. Cette didactique *play-responsive* laisse une place à l'agentivité enfantine ; les enfants pouvant tout aussi bien émettre des propositions que décider de ne pas suivre celles de l'adulte.

⁵ Dit *As if* en anglais.

⁶ Dit *As is* en anglais.

⁷ Dit *triggering* en anglais.

2.3 Jeu et interventions enseignantes : un éventail de postures

Sur le plan théorique, différentes interventions possibles s'offrent à l'enseignante pour accompagner le jeu, positionnées tantôt en dehors tantôt à l'intérieur du jeu. Le Tableau 1 présente une synthèse croisant les apports de différents auteurs. Dans sa revue de littérature, Drainville (2023) relève que deux types d'interventions, jugées inefficaces et peu soutenantes du jeu des enfants, sont déconseillées : intervieweur et directeur du jeu (le fait d'imposer certains éléments dans le jeu). Elle propose une synthèse des interventions efficaces, posant au contraire l'enseignante comme un partenaire de l'enfant. Deux d'entre elles adviennent depuis l'extérieur du jeu : enrichir les connaissances des enfants sur le monde (posture de nourricier) et aménager les espaces de jeu (posture d'affordeur). À partir d'une étude ethnographique réalisée dans des classes enfantines de Suisse romande, Michel-Chevalley et Clerc-Georgy (2020) proposent de considérer également l'observation du jeu, avec une prise d'informations (posture de documentateur), comme une intervention visant à soutenir l'acquisition des apprentissages fondamentaux.

Les interventions positionnées à l'intérieur du jeu peuvent être d'intensité variable, selon les intentions de l'enseignant, les intérêts et ressources des enfants. En effet, si en en posture de visiteur (Fleer, 2015), l'enseignante ne reste que brièvement dans le jeu, être co-joueuse lui permet d'interagir comme partenaire de jeu, voire d'en devenir l'amplificateur (Marinova, 2014; Pramling et al., 2019).

Depuis l'intérieur du jeu, les interventions peuvent avoir des focales différentes, Dranville (2023) en répertorie six. La première est le fait d'engager et soutenir les interactions verbales. Les deux suivantes ciblent la résolution de situations problématiques, relevant de conflits interpersonnels ou de problèmes inhérents au jeu. Les trois dernières renvoient au soutien des schémas de substitution, de comportement de rôle et de scénario commun.

Enfin, Fleer (2015) dégage cinq positions : *au-dessus* de l'enfant, *en-dessous*, à égalité avec lui, à *ses côtés* comme modèle et engagé à *distance*. Ainsi, l'enseignante peut tour à tour proposer d'être instigatrice ou suiveuse du jeu, contributrice à part égale au jeu avec l'enfant, l'embarquer dans des interactions ludiques qu'il modélise, ou encore laisser l'enfant jouer sans lui, tout en restant relationnellement engagé à *distance* (présence physique maintenue, regards réguliers échangés).

A travers cet éventail de postures, l'enseignante peut soutenir des apprentissages s'inscrivant dans une discipline scolaire⁸ ou non⁹, ou encore veiller à assurer la sécurité physique et affective des enfants (Marinova, 2014; Michel-Chevalley et Clerc-Georgy, 2020). Vis-à-vis des situations imaginaires, l'étude de Devi, Fleer et Li (2021) révèle que les enseignantes tendent rarement à se positionner depuis l'intérieur du jeu comme partenaires de jeu. Depuis l'extérieur, elles guident à la mise en place d'un thème, proposent du matériel, soutiennent la verbalisation de la pensée par le questionnement, ou documentent le jeu en vue d'ajuster leurs interventions futures. Elles essaient aussi parfois d'injecter des savoirs dans le jeu¹⁰, sans succès pour le développement de la situation imaginaire.

⁸ Par exemple, l'écriture (Michel-Chevalley et Clerc-Georgy, 2020), l'expression langagière (Dranville, 2023).

⁹ Par exemple, l'imagination et la réflexion sur l'action (Michel-Chevalley et Clerc-Georgy, 2020), la prosocialité (Dranville, 2023), la complexification du schéma de construction de jeu (Marinova, 2014).

¹⁰ « smuggling content knowledge into play » en anglais (Devi, Fleer et Li, 2021, p. 2478).

Tableau 1. Synthèse des interventions d'accompagnement du jeu de faire semblant

Positionnement	Extérieur			Intérieur		
Posture	<i>Affordeur</i>	<i>Documentateur</i>	<i>Nourricier</i>	<i>Visiteur</i>	<i>Co-joueur</i>	<i>Amplificateur</i>
Focale	Temps	Intérêts et Savoirs			Interactions verbales	
	Espace	Usage des outils	Imagination	Schéma de construction du jeu		
	Matériel				Substitution d'objets	Comportements de rôles
	Cadre socio-émotionnel				Scénario commun	
Position				Résolution		
				Conflits interpersonnels	Problèmes inhérents au jeu	
			Au-dessus		En-dessous	Avec
			Aux côtés		A distance	

3. MÉTHODOLOGIE : DOCUMENTER L'ACCOMPAGNEMENT DU JEU

La littérature montre l'importance du jeu de faire semblant et interroge son accompagnement par l'enseignante en classe. Dans le cadre d'un projet doctoral sur le jeu de faire semblant pour accompagner l'entrée dans les apprentissages scolaires, une attention a été portée aux interventions menées par des enseignantes convaincues de son importance à l'école et désireuses d'améliorer leurs interventions. Dans cette contribution, il est question de documenter ces pratiques en vue de mieux comprendre leur sens, en interrogeant la perspective enseignante. Sous la forme d'une étude de cas, cet article fait état d'une analyse de cette pratique et de son sens pour l'enseignante dans une classe multi-âge de 4-6 ans¹¹ en répondant à deux questions :

- Comment l'enseignante conçoit-elle son accompagnement du jeu de faire semblant ?
- Comment l'enseignante intervient-elle à l'intérieur et à l'extérieur du jeu de faire semblant des enfants pour l'accompagner en début d'année ?

3.1 Éthique et participants

Les autorisations éthiques ainsi que les consentements des enseignantes, des parents et des élèves ont été obtenus. Cette contribution rend compte de l'analyse du cas d'une des cinq enseignantes du projet doctoral dans lequel elle s'inscrit. Expérimentée (32 années) et formée spécifiquement à l'accompagnement du jeu de faire semblant, cette enseignante met en place du jeu accompagné depuis deux ans. Lors de la prise de données, 13 élèves étaient présents ; leurs noms ont été anonymisés.

3.2 Recueil et analyse de données

Au plus proche de la rentrée scolaire, les données ont été récoltées via l'observation filmée d'une matinée consacrée au jeu, puis un entretien enregistré d'environ une heure avec l'enseignante. Deux enregistrements vidéo ont été réalisés, via une caméra tenue à la main suivant l'enseignante (Mengis et al., 2018) impliquée dans le choix de l'emplacement de l'autre caméra, fixe. L'entretien compréhensif semi-directif (Kauffman, 1996) ayant suivi a été mené de façon à laisser l'enseignante s'exprimer sur son accompagnement du jeu en classe et sur les moments filmés.

Pour mieux comprendre la perspective de l'enseignante, l'analyse a été effectuée en deux temps. L'entretien retranscrit a d'abord été analysé avec une méthode narrative de type structurel (Labov, 1972), qui appréhende la narration comme un texte dont la fonction est de représenter des évènements passés sous la forme d'une histoire. Ses unités d'analyse sont les clauses (résumé, orientation, complication de l'action, évaluation, résultat)

¹¹ Dans le canton de Vaud (Suisse romande), les deux premiers degrés de la scolarité regroupent très fréquemment dans une même classe les 4-5 ans et les 5-6 ans.

qui, regroupées, forment des blocs narratifs (BN). Les éléments de narration non concordant avec le critère de clause car non ordonnés selon une temporalité dans le récit, ont été considérés comme des clauses d'état (Polanyi, 1985 cité dans Patterson, 2011). Seuls les 13 BN correspondant à la narration de moments de jeu filmés ont été retenus pour une analyse mettant en parallèle les narrations et la vidéo. L'analyse s'est d'abord centrée sur les clauses d'état pour répondre à la première question de recherche ; puis sur les clauses « résumé » et « orientation » pour y identifier des thèmes de jeu impliqués dans les BN auxquels elles étaient rattachées. Pour répondre à la deuxième question de recherche, un seul thème de jeu a fait l'objet d'une analyse détaillée, car il était à la fois significatif pour l'enseignante, répondait aux critères de définition du jeu de faire semblant, et donnait à voir les traces d'une contradiction potentiellement porteuse de développement selon la chercheuse. L'extrait filmé correspondant a fait l'objet d'une analyse descriptive à visée compréhensive et a été mis en parallèle de la narration de l'enseignante via le BN correspondant.

4. RÉSULTATS

L'analyse narrative structurelle de l'entretien a révélé trois niveaux de récit ; 1) l'histoire de la classe de manière générale traitant de la place laissée au jeu, de son accompagnement par l'enseignante et des attitudes des enfants; 2) le récit des histoires passées de jeu de la classe; 3) le récit des histoires de jeu de la demi-journée observée, à travers les 13 BN. Les résultats se situent successivement aux niveaux 1 et 3, le second n'étant pas présenté dans cet article. Le troisième type de niveau de récit est documenté à travers un exemple significatif pour l'enseignante et illustratif d'une contradiction pour la chercheuse.

4.1 La place laissée au jeu et à son accompagnement

Pour l'enseignante, l'accompagnement du jeu de faire semblant des 4-5 ans correspond à une pratique enseignante à la fois ritualisée et pluriforme qui peut se manifester sous différentes modalités selon qu'elle prend place en début de journée, s'inscrit dans un rituel hebdomadaire spécifique, ou advient chaque mois ou trimestre en proposant des éléments nouveaux. Elle explique : « tous les matins, il y a entre 30 et 40' de jeu libre. ». En tant que rituel visant le développement du jeu de faire semblant, cette pratique s'inscrit dans une organisation composée d'autres modalités d'apprentissage (p. ex., jeux de règles, moments d'apprentissage en collectif), toutes cadrées par une consigne puis un accompagnement par l'enseignante.

Selon elle, cette pratique permet de remplir plusieurs fonctions : accueillir les élèves, soutenir leur imagination, faire office d'exutoire, ou encore gérer l'hétérogénéité : « celui qui a de la peine à entrer dans le jeu, il verra les autres faire des scénarios construits ». Les moments accordés au jeu de faire semblant sont aussi source d'observations. L'enseignante rapporte consigner des éléments marquants, et en communiquer certains aux parents :

Je le note pour moi, pour m'en souvenir, et puis pour y revenir avec les parents. En entretien, je commence par le jeu de faire semblant. Comment ils montent les scénarios ? Quelle place ils prennent dans le jeu ? Est-ce qu'ils sont acteurs [ou] plutôt observateurs ? Est-ce qu'ils peuvent expliquer leur scénario aux copains ?

Le matériel à disposition des élèves pour le jeu peut être celui de la classe entière, comprenant du matériel appelant plutôt à en faire usage dans sa fonction première - usage dit « typé » par l'enseignante, et du matériel ouvert. Il est soit donné par l'enseignante en réponse aux demandes des enfants lors du jeu, soit limité à un type spécifique, comme le matériel ouvert de récupération, afin d'accompagner l'apprentissage des jeunes élèves de la substitution. Elle indique : « Je me dis que si je commence l'année avec que du matériel non typé, mes tout-petits qui arrivent... autant les préparer avec le matériel de récupération ».

Le thème du jeu peut être laissé libre, comme il peut être soumis à certaines contraintes : « Les thèmes que j'impose, je le fais une fois par semaine avec le matériel de récupération. Y'a que ça de sorti, et puis les blocs logiques »¹². Le scénario peut prendre diverses formes, habité par différents groupes d'élèves, ou se jouer à l'échelle de la classe, partagé par tous, enseignante comprise, ce qui suppose une négociation de son déroulement : « On se met d'accord qui fait quoi. Par exemple, au magasin, ben il y aura les vendeurs, les acheteurs, le directeur de magasin, peut-être un voleur, peut-être un policier qui arrêtera le voleur. »

L'enseignante s'autorise aussi une marge de manœuvre dans l'accompagnement des rôles pouvant être adoptés par les enfants, ainsi que des regroupements, ceux-ci pouvant être aléatoires ou régis par certains critères. Les enfants peuvent ainsi choisir librement leurs rôles, ou voir ces derniers faire l'objet d'une négociation commune à toute la classe, tout comme ils ont aussi la liberté d'être observateurs du jeu.

Des fois j'oblige les groupes. [...] C'est-à-dire que le matin, quand ils arrivent, je dis : "alors asseyez-vous en rond." Ils commencent pas directement à aller dans les jeux. Et puisque c'est des filles de deuxième [année] qui sont très moteurs, je dis " [...] Vous devez être un [de] première et un [de] deuxième [année]".

Au cœur du jeu, l'enseignante impose certaines contraintes vis-à-vis de son scénario, ou agit de manière ponctuelle à son égard en cherchant à l'abréger ou à y faire émerger de nouveaux rebondissements, lorsque la trame narrative s'essouffle ou perd de l'intérêt auprès des enfants : « Des fois, je mets une fin. J'dis : "bah maintenant il faut une fin", et puis s'ils trouvent pas, j'dis : "bah c'est le soir ». Bien qu'adoptant fréquemment un rôle de joueuse, l'enseignante garde en tête ses préoccupations d'enseignement, et s'assure d'avoir fait tout son possible pour que chacun puisse en sortir grandi et nourri depuis là où il est en termes de progression. Ceci révèle la variété d'interventions envisagées par l'enseignante tant à l'extérieur qu'à l'intérieur du jeu, et interroge le sens donné au jeu par l'enseignante, qui n'exclut pas une position plus directive.

4.2 Contradiction à l'œuvre : l'invitation au foyer

Le BN retenu ici met en scène la situation imaginaire d'une invitation dans un foyer qui compte six joueurs : une maman (Léa), ses trois filles, la première est médecin (Mia, Emy, Ana), une invitée, l'enseignante (Sara), et un élève observateur. Emy puis Ana ont quitté le jeu pour suivre un enfant parti dessiner. Mia est partie travailler en dehors de la maison, laissant la maman et l'invitée seules assises autour de la table. L'encadré 1 présente l'extrait analysé, croisant vidéo et entretien, dans lequel Mia vient de rentrer du travail.

Encadré 1. L'invitation au foyer

Léa > Sara : Moi j'ai déjà fini tout.
Sara > Léa : Bon j'ai fini aussi, mais y'a plus grand monde à cette table hein!
Léa > Sara : Oui, parce que ils ont tous une nouvelle.. ((se levant de sa chaise, balayant l'air de sa main et tenant un faux œuf)) Mais ma fille ne doit pas les voir ! Elle travaille à la maison aussi ((se dirige vers le comptoir de la cuisine)).

¹² Les thèmes donnés par l'enseignante correspondent souvent à des lieux, les exemples donnés durant l'entretien étant « à la place de jeu », « à l'école », ou encore « dans la forêt ».

Sara > Léa : Ouais, j'ai fini de manger! C'était très bon.

Mia > Sara : *((revenant du travail, et posant sa valise sur une chaise de la cuisine de la maison))* C'était compliqué ça.

Sara > Mia : C'était compliqué? Il y avait quoi? C'était un monsieur ou une dame?

Mia > Sara : Une dame qui avait cassé un genou.

Sara > Léa : Aïe, aïe, aïe! Tu as pu la soulager?

Léa > Sara : Combien de fraises? Combien de fraises mais pas toutes.

Sara > Léa : Heuuu, pas toutes.

Léa > Sara : Mais trois, deux?

Sara > Léa : *((faisant la moue))* Ouais, deux.

Léa > Sara : *((mimant avec ses mains le passage de l'eau sur les fruits en plastique))* Oui, j'ai lavé. Voilà! *((Incompréhensible))* *((soulevant le couvercle d'une casserole sur la table))* C'est manger la tarte...

Sara > Léa : C'est manger la tarte? OK. *((se retournant et posant des objets derrière elle))* Je pose juste mes choses que j'ai mangées déjà.

Léa > Mia : *((se retournant vers Mia))* Mets pas ça dedans ma fille.

Mia > Léa : *(incompréhensible)*

Léa > Mia : Ah ouais, c'est vrai.

Sara > Léa : *((se penchant en avant, vers Léa))* HMM, TRÈS bon! Je m'excuse là, j'ai aussi un rendez-vous. Je vous remercie pour votre invitation. Je vous ai pas apporté de cadeau parce que j'avais un peu oublié le cadeau.

Mia > Sara : *((tenant un objet dans sa main))* Maîtresse, ça

Léa : C'est pas grave.

Mia > Sara : *((montrant l'objet tenu en main à l'enseignante))* Maîtresse, moi je sais ça c'est pour quoi, mais Emy et Ana elles disent, c'est pas pour mettre les dents là-dedans.

Sara > Mia : Nan, c'est pas pour mettre les dents, non.

Mia > Sara : Oui, pour mettre les dents là-dedans on est au dentiste.

Sara > Mia : *((faisant non de la tête))* Nan, c'est pas pour ça. Nan. *((tenant l'objet dans les mains et le rapprochant de sa bouche pour en mimer l'usage))* C'est, c'est à l'hôpital ils donnent ça, ça s'appelle un haricot, parce que ça ressemble à un haricot. Et puis c'est pour quand on a, quand heu, on est très malade, et puis qu'on vomit, pour pas vomir dans son lit *((tend le haricot à Mia))*.

Mia : hmmm.

Sara > Léa : *((se lève et s'incline vers Léa avant de s'adresser à elle les yeux dans les yeux))* Au revoir Madame. Merci beaucoup pour l'invitation. C'était très bon *((s'éloigne))*.

Léa > Sara : Mais la prochaine fois, un cadeau!

Sara > Léa : Ouais, la prochaine fois j'amène un cadeau.

Léa > Sara : Et la proch-, *((tend le bras vers Sara, comme si elle lui tendait quelque chose))* je vous donne une feuille pour la prochaine...

Sara > Léa : *((met ses mains devant elle en forme de stop))* Ah mais moi je prends que des feuilles, des vraies feuilles hein. Tu me fais une invitation. Moi il faut que je sache quel jour je viens.

Max > Sara : *((s'approchant de l'enseignante et levant la tête vers elle))* Notre histoire est finie!

Sara > Léa : Moi je, tu sais, je...

Léa > Sara : Mardi!

Sara > Léa : *((se pointant la tempe, en s'inclinant vers Léa))* Oui, mais j'ai une mémoire de petit poisson rouge moi *((agitant la main près de sa tête))*. Je me rappelle pas, donc si tu me donnes pas de billet, je viens pas hein *((s'éloigne))*.

Tom > Sara : *((s'approchant de l'enseignante et levant la tête vers elle))* Est-ce que je peux dessiner ?

D'après l'enseignante, le concept de scénario a précédemment été travaillé en classe. Elle estime que certains élèves en construisent des particulièrement développés. Selon elle, le scénario du foyer a été initié par les élèves, et elle y a répondu depuis l'intérieur du jeu, par l'adoption de la posture de co-joueuse, avec un rôle d'invitée. Cette posture, en position d'égalité (*avec*), est la plus présente durant l'extrait, versant par moments dans une posture amplificatrice avec des focales différentes. L'enseignante évoque son entrée dans le jeu avec une substitution d'objet marquée par sa négociation du positionnement de la porte d'entrée imaginaire du foyer.

Dans la vidéo, on observe qu'en réponse à la proposition d'une enfant indiquant la fin de son plat imaginaire, Sara, toujours co-joueuse, prolonge cette idée dans le scénario commun : la fin du repas pourrait être le marqueur de la fin du jeu, car il reste très peu de joueurs. Ensuite, Mia de retour du travail s'adresse à Sara depuis son rôle de médecin. Sara questionne Mia dans son double rôle de médecin et fille d'une maman, pour l'inviter à élaborer son comportement de rôle, et le scénario commun. Elle reste co-joueuse, incarnant l'invitée polie faisant la conversation à table (*as if*). Un bref échange entre Mia de retour au foyer et l'invitée s'ensuit. Dans l'entretien, l'enseignante évoque le matériel varié et détourné de sa fonction initiale alors investi par Mia.

Après une courte interaction entre Mia et Léa la maman, Sara, co-joueuse, ici plutôt *en-dessous*, renforce sa proposition de fin de jeu et annonce devoir les quitter. A nouveau, la proposition reste dans le registre du jeu, tout en voulant s'en extraire, puisque Sara indique devoir, comme Mia auparavant, se rendre à un rendez-vous. Depuis sa posture de co-joueuse, à égalité, avec son rôle d'invitée polie, Sara émet des propositions ouvertes ayant pour focale un enrichissement du scénario commun, en remerciant et mentionnant que les invités apportent habituellement un cadeau à leurs hôtes. Léa accepte l'excuse de l'invitée.

Dans le jeu, Mia prend l'initiative de solliciter Sara, au sujet de l'usage d'un objet (haricot d'hôpital). Ici, le conflit dans la perspective de Mia est d'ordre interpersonnel, consistant à déterminer quelle enfant a raison, mais Sara choisit de ne pas y répondre sur ce registre-là. L'envisageant comme étant davantage un obstacle inhérent au jeu, elle s'extract brièvement de la situation imaginaire, et, devenant nourricière, explique l'usage de l'outil et sa fonction dans le monde conventionnel, non fictionnel (*as is*). Ce faisant, Sara se focalise sur un enrichissement de connaissances depuis l'extérieur de la situation imaginaire.

D'après l'enseignante, l'histoire se termine par la proposition émise à l'initiative des élèves, de réinviter l'invitée sur le départ. Or, c'est d'abord Sara qui, une troisième fois, signifie son intention de quitter le jeu. Via un message plus clairement formulé, tant verbalement que non verbalement, avec un remerciement couplé à une gestuelle indiquant une mise en route, Sara adopte une posture amplificatrice, *au-dessus*. Ici, la proposition est acceptée par les enfants, moyennant l'engagement prolongé comme co-joueuse à un autre moment par Sara. L'enrichissement proposé du scénario commun opéré préalablement par Sara est repris par Léa qui saisit l'idée du cadeau. Sara accepte. Léa poursuit son envie de prolonger le jeu en mimant le geste d'offrir un carton d'invitation imaginaire à l'invitée. Sara refuse alors pour la première fois, de manière explicite, joignant parole et geste, de laisser place à l'agentivité enfantine. La contre-proposition ouvre à la double possibilité d'investissement d'un savoir (l'écriture) et de poursuite du jeu, en offrant matière à sa complexification. A la nécessité exprimée par Sara de connaître son jour de venue, Léa émet alors une proposition par oral. Si cette réponse résout le problème rencontré, sur le registre du jeu, Sara ne s'en contente pas et convoque la fonction mémorielle de l'écrit pour appuyer sa nécessité, même en situation de jeu. Elle renforce le besoin d'être en possession d'une invitation écrite sans quoi sa prochaine participation au jeu serait compromise. Se positionne-t-elle ici en tant que joueuse, ou cette proposition davantage directive relève-t-elle d'une instrumentalisation

du jeu ? D'après l'enseignante, l'une des élèves est partie chercher de quoi créer l'invitation. Ensuite, selon l'évaluation faite par l'enseignante, la fatigue perçue auprès du reste des enfants de la classe l'aurait conduite à mettre fin au temps alloué au jeu par le rangement, sans laisser le temps nécessaire à l'écriture de l'invitation. Ainsi, dans le cadre de la situation imaginaire du foyer, l'enseignante met en œuvre différentes interventions oscillant entre situation imaginaire et réalité, motivées par des intentions diverses. La situation étudiée dénote l'équilibre difficile entre la prise en compte des intérêts des enfants dans le jeu et les visées d'apprentissages scolaires, et la frontière ténue entre amplification des possibles et instrumentalisation du jeu.

5. DISCUSSION

Cette étude de cas montre un accompagnement du jeu conçu comme une modalité d'enseignement parmi d'autres, où l'observation est mobilisée pour comprendre les élèves et tenter de s'ajuster à leurs intérêts tout en soutenant leurs apprentissages (Hakkarainen et al., 2013). Dans la perspective de l'enseignante, cet accompagnement comprend des choix négociés du cadre, du thème, du matériel et du scénario de jeu. Il se réalise à travers une articulation d'interventions vis-à-vis du jeu mises en œuvre dans l'intention de soutenir le développement du jeu. Bien qu'impliquée dans le jeu, l'enseignante conserve ses préoccupations d'enseignement et le souci de faire avancer chaque élève en travaillant différents savoirs, comme le schéma de construction du jeu, des connaissances qu'elle juge nécessaires à l'avancement du jeu (p. ex., haricot d'hôpital), et des savoirs disciplinaires (p. ex., écriture).

Dans l'extrait illustratif d'une contradiction, l'enseignante adopte principalement une posture de co-joueuse. Si l'enseignante émet des propositions ouvertes à l'agentivité enfantine (Pramling et al., 2019), à travers une implication intellectuelle et émotionnelle ainsi que l'adoption d'un registre langagier propre au jeu, elle se fait aussi porteuse des demandes institutionnelles du programme scolaire (Hedegaard et Edwards, 2023), à travers des propositions prenant une tournure plus directive. Serait-elle prise dans un dilemme de conciliation entre pression scolarisante et compréhension de la perspective enfantine pour soutenir le motif des enfants, qui est la poursuite du jeu ? La tendance chez l'enseignante à vouloir injecter des savoirs disciplinaires dans le jeu, même si cela ne semble pas utile au développement du jeu, semble le confirmer. Si l'enseignante se met au diapason de ses élèves en début de situation, son envie de saisir, voire de provoquer, des opportunités d'apprentissage dans le jeu semble la pousser à resserrer son intervention vers des savoirs spécifiques; elle ne maintient plus nécessairement une ouverture aux propositions émises en retour. Une telle ouverture lui permettrait de rester plus proche de la perspective enfantine faisant de l'altérité un levier, pour tendre vers une co-construction dynamique des apprentissages entre enseignant et élèves (Pramling et al., 2019). Dès le début de l'année, l'enseignante semble chercher à orienter les élèves vers l'activité d'apprentissage conscient et systématique, plutôt que de les amener à développer leur jeu de faire semblant en s'appuyant sur la coordination de leurs perspectives ou que de partir de leurs intérêts et besoins émanant du jeu.

L'analyse des résultats montre la complexité d'une co-construction dynamique des apprentissages tant dans sa mise en œuvre, que sa conscientisation, au vu de la subtilité de ses engrenages. Elle souligne l'importance d'un accompagnement réflexif des professionnels dans le processus de professionnalisation autour de l'accompagnement du jeu de faire semblant.

6. CONCLUSION

Cette recherche comporte des limites, comme la présence d'une chercheuse en classe qui a pu induire une part de mise en scène de sa pratique par l'enseignante. Celle-ci a peut-être voulu donner à voir sa compétence à identifier les savoirs dans le jeu initié par les enfants et à saisir ces opportunités pour les pousser plus loin. Aussi, un panorama de données plus exhaustif serait souhaitable pour étoffer notre propos.

Il se dégage de cette étude que même pour une professionnelle sensibilisée à l'importance du jeu de faire semblant chez les jeunes enfants et à son accompagnement en classe, il reste complexe de mettre en œuvre un accompagnement *play-responsive* à la croisée entre les motifs des enfants et les demandes institutionnelles, qui ne verse pas dans une instrumentalisation du jeu. La façon dont prendre en compte l'altérité pour apprendre, notamment en situation de jeu initié par les élèves est un véritable défi pour l'enseignement dans les premiers degrés de la scolarité. Une meilleure compréhension des pratiques enseignantes à l'œuvre dans différents contextes devrait permettre de mieux identifier les dilemmes et tensions qui les traversent, enrichissant ainsi la réflexion autour des interventions porteuses. Elle constituerait un apport majeur pour la formation initiale, l'accompagnement et le développement professionnel. A terme, cela pourrait aider à mieux circonscrire une pédagogie de la transition (Duval et Bouchard, 2013; Clerc-Georgy et Kappeler, 2020) dans le système éducatif, à mieux concilier les approches du *care* et de l'éducation. Le développement d'une telle perspective n'est pas le fait d'une étude isolée, mais gagne à être inscrite dans une réflexion à moyen et long terme impliquant les acteurs concernés : professionnels, chercheurs, voire plus largement enfants, familles, politiques à l'échelle locale, mais aussi internationale étant donné que tous sont concernés par ces enjeux de qualité, même si le sens des orientations à privilégier fait débat et reste à définir (Pirard et al., 2024). La contribution à ce numéro spécial constitue un pas en ce sens, mais d'autres sont à poursuivre dans un esprit de dialogue dépassant les clivages qui vont à l'encontre d'une approche globale et cohérente pour l'enfant.

7. RÉFÉRENCES

- Bodrova, E. (2008). Make-believe play versus academic skills: A Vygotskian approach to today's dilemma of early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 16(3), 357-369. <https://doi.org/10.1080/13502930802291777>
- Clerc-Georgy, A. et Kappeler, G. (2020). Tensions dans les premiers degrés de la scolarité en Suisse francophone : vers une didactique des apprentissages fondamentaux. *Revue internationale de communication et de socialisation*, 7(1-2), 75-90. <http://hdl.handle.net/20.500.12162/4457>
- Devi, A., Fleer, M. et Li, L. (2021). Preschool teachers' pedagogical positioning in relation to children's imaginative play. *Early Child Development and Care*, 191(16), 2471-2483. <https://doi.org/10.1080/03004430.2020.1717479>
- Drainville, R. (2023). *Élaboration et mise à l'essai d'un dispositif pédagogique reposant sur la Perspective vygotskienne : soutenir l'émergence de l'écrit des enfants à l'éducation préscolaire en contexte de jeu symbolique* [Thèse de doctorat, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue]. Depositum <https://depositum.uqat.ca/id/eprint/1403>

- Duval, S. et Bouchard, C. (2013). La transition de l'éducation préscolaire vers l'enseignement primaire et l'ajustement socioscolaire des élèves de première année. *INITIO [Hors-Série 1]*, 18-29. http://www.initio.fse.ulaval.ca/fichiers/site_initio/documents/Hors_Serie_1--_ACCESE/Duval_Bouchard_INITIO_no._H-S_ete_2013.pdf
- Fleer, M. (2011). Kindergartens in cognitive times: Imagination as a dialectical relation between play and learning. *International Journal of Early Childhood*, 43(3), 245-259. <http://dx.doi.org/10.1007/s13158-011-0044-8>
- Fleer, M. (2015). Pedagogical positioning in play – teachers being inside and outside of children's imaginary play. *Early Child Development and Care*, 185(11-12), 1801-1814. <https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1028393>
- Fleer, M. (2019). Conceptual PlayWorlds as a pedagogical intervention: supporting the learning and development of the preschool child in play-based setting. *Obutchénie. Revista De Didática E Psicología Pedagógica*, 3(3), 1-22. <https://doi.org/10.14393/OBv3n3.a2019-51704>
- Garcia Perez, M. (2024). Approches vygotskiennes du jeu de faire-semblant à l'école : des leviers pour accompagner le devenir élève ? Dans C. Zaouche Gaudron, A. Dupuy, E. Gallant et M. Dajon (dir.), *L'enfant dans son environnement. Plaidoyer pour un Ministère de l'enfance* (p.183-195). Erès.
- Garnier, P. (2009). Préscolarisation ou scolarisation ? L'évolution institutionnelle et curriculaire de l'école maternelle. *Revue française de pédagogie*, 169, 5-15. <https://doi.org/10.4000/rfp.1278>
- Gilliéron-Giroud, P., Meyer, A. et Veuthey, C. (2014). *Pratiques déclarées d'enseignement et d'évaluation dans les premières années scolaires : les spécificités de l'école enfantine en question*. URSP, Unité de recherche pour le pilotage des systèmes pédagogiques. https://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/dfj/ursp/Publications/Publications_99-ajd/158_rapport_ursp_2014.pdf
- Hakkarainen, P., Bredikyte, M., Jakkula, K. et Munter, H. (2013). Adult play guidance and children's play development in a narrative play-world. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(2). 213-225. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2013.789189>
- Hedegaard, M. et Edwards, A. (2023). *Taking Children and Young People Seriously: A Caring Relational Approach to Education*. Cambridge University Press.
- Karpov, Y. V. (2005). Three- to six-year-olds: Sociodramatic play as the leading activity during the period of early childhood. Dans Y. V. Karpov. (dir.), *The Neo-Vygotskian approach to child development* (p. 139-170). Cambridge University Press.
- Kaufmann, J.-C. (1996). *L'entretien compréhensif*. Armand Colin.
- Labov, W. (1972). *Language in the Inner City: Studies in the Black English Vernacular*. Basil Blackwell.
- Lebrun-Niesing, M., et Marinova, K. (2016). Le jeu caché en classe comme espace transitionnel à la maternelle. *Canadian Journal of Education*, 39(3), 1-21. <https://www.jstor.org/stable/canajeducrevcan.39.3.12>

- Marinova, K. (2014). *L'intervention éducative au préscolaire : Un modèle de pédagogie du jeu* (1ère éd.). Presses de l'Université du Québec. <https://doi.org/10.2307/j.ctt1f116b4>
- Mengis, J., Nicolini, D. et Gorli, M. (2018). The video production of space: How different recording practices matter. *Organizational research methods*, 21(2), 288-315.
- Michel-Chevalley, M.-L., et Clerc-Georgy, A. (2020). Les interactions d'étayage pendant le jeu à l'école maternelle. Dans A. Clerc-Georgy et S. Duval (dir.), *Les apprentissages fondateurs de la scolarité. Enjeux et pratiques à la maternelle* (p. 71-86). Chronique Sociale.
- Nicolopoulou, A. (2011). The alarming disappearance of play from early childhood education. *Human Development*, 53(1), 1-4. <http://dx.doi.org/10.1159/000268135>
- Organisation de coopération et de développement économiques. (2018). *Petite enfance, grands défis : V. Cap sur l'école primaire*. Éditions de l'OCDE. <https://doi.org/10.1787/9789264300620-fr>
- Patterson, W. (2011). Narratives of Events: Labovian Narrative Analysis and Its Limitations. Dans Andrews, M., Squire, C. et Tamboukou, M. (dir.), *Doing narrative research* (p. 2-25). SAGE Publications. <https://dx.doi.org/10.4135/9780857024992>
- Pirard, F., Zogmal, M. et Garnier, P. (dir.) (2024). *Pratiques et politiques en petite enfance. Perspectives internationales. P.I.E.* Peter Lang
- Pramling, N., Wallerstedt, C., Lagerlöf, P., Björlund, C., Kultti, A., Palmér, H., Magnusson, M., Thulin, S., Jonsson, A. et Pramling Samuelsson, I. (2019). *Play-responsive teaching in early childhood*. Springer Open.
- Pro enfance. (2018). *Faciliter les transitions dans l'accueil et l'éducation de l'enfance. Neuf exemples de pratiques institutionnelles en Suisse*. kibesuisse. <https://tinyurl.com/j3ya9dat>
- Richard, S., Clerc-Georgy, A. et Gentaz, E. (2019). Les effets bénéfiques du jeu sur le développement de l'enfant. *Médecine et enfance*, 5(6), 137-143. <http://hdl.handle.net/20.500.12162/5437>
- Siraj-Blatchford, I., Silva, K., Mutowock, S., Gilden, R. et Bell, D. (2002). *Researching effective pedagogy in the early years (Research Report RR356)*. University of Oxford, Department of Educational Studies. <https://dera.ioe.ac.uk/4650/1/RR356.pdf>
- Smirnova, E. O., et Gudareva, O. V. (2015). Play and intentionality among today's preschoolers. *Journal of Russian and East European Psychology*, 52(4), 1-20. <https://doi.org/10.1080/10610405.2015.1184891>
- Tazouti, Y., Viriot-Goeldel, C., Matter, C., Geiger-Jaillet, A., Carol, R. et Deviterne, D. (2011). French nursery schools and German kindergartens: Effects of individual and contextual variables on early learning. *European Journal of Psychology of Education*, 26(2), 199-213. <https://doi.org/10.1007/s10212-010-0043-4>
- Thouroude, L. (2010). L'école maternelle : une école de l'entre-deux. *Carrefours de l'éducation*, 30, 43-55. <https://doi.org/10.3917/cdle.030.0043>
- Van Laere, K. et Vandenbroeck, M. (2016). The (in)convenience of care in preschool education: examining staff views on educate. *Early Years*, 38(1), 4-18. <https://doi.org/10.1080/09575146.2016.1252727>

- Van Oers, B. (2013). Is it play? Towards a reconceptualisation of role play from an activity theory perspective. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(2), 185-198. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2013.789199>
- Veraksa, N. E., Veresov, N. N., Veraksa, A. N. et Sukhikh, V. L. (2020). Modern problems of children's play: Cultural-historical context. *Cultural-Historical Psychology*, 16(3), 60-70. <https://doi.org/10.17759/chp.2020160307>
- Veresov, N. (2014). Method, Methodology and Methodological Thinking. Dans M. Fleer et A. Ridgway (dir.), *Visual Methodologies and Digital Tools for Researching with Young Children. International Perspectives on Early Childhood Education and Development* (vol. 10, p. 215-228). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-01469-2_12
- Vygotskij, L. (1933/2021). Le jeu et son rôle dans le développement de l'enfant. Dans B. Schneuwly, I. Leopoldoff Martin et D. Nunes Enrique Silva (dir.), *L'imagination dans l'œuvre de Vygotskij* (p. 191-216). Peter Lang.
- Wall, S., Litjens, I., et Taguma, M. (2015). *Early childhood pedagogy review: England*. EOCED Publishing. <https://www.oecd.org/education/early-childhood-education-and-care-pedagogy-review-england.pdf>
- Walsh, G. M., McGuinness, C., Sproule, L. et Trew, K. (2010). Implementing a play-based and developmentally appropriate curriculum in Northern Ireland primary schools : What lessons have we learned? *Early Years*, 30(1), 53-66. <https://doi.org/10.1080/09575140903442994>

Commentaire éditorial

Le présent article s'inscrit dans le dossier thématique intitulé «Enseigner à l'éducation préscolaire : tensions possibles dans la compréhension et la mise en place de pratiques soutenant l'apprentissage des jeunes enfants». Il s'agit d'un travail collectif de deux équipes de chercheurs provenant du Québec et de la Suisse (équipe Qualité des contextes éducatifs de la petite enfance au Québec, et Groupe d'intervention et de recherche sur les apprentissages fondamentaux en Suisse). Des auteures du contexte québécois rédigent ce commentaire qui a pour but de poursuivre les réflexions et les échanges autour des diverses thématiques.

Cet article témoigne d'enjeux importants en éducation préscolaire. D'abord, les tensions vécues par les personnes enseignantes entre un respect du jeu des enfants et des intentions de jeu et d'apprentissages de ces derniers. Un autre aspect concerne le poids, réel ou perçu, lié à la transmission des savoirs disciplinaires par un guidage des enfants vers la lecture, l'écriture et les concepts mathématiques, qui tend à éclipser la co-construction, avec eux, d'un monde imaginaire. L'enseignante participant à cette recherche exprime un désir de valoriser le jeu, mais semble aussi vouloir l'instrumentaliser au service du curriculum. Nos travaux au Québec témoignent de ce même enjeu (Lehrer et al., cette édition ; Proulx et al., 2024). Cependant, l'introduction et le cadre théorique de l'article nous offrent des pistes des plus intéressantes afin de repenser la relation entre le jeu et les apprentissages, ainsi que des rôles possibles d'adultes qui soutiennent et jouent avec les enfants.

Joanne Lehrer et Nancy Proulx