

Quand la recherche participative permet la coconstruction d'un modèle heuristique des gestes professionnels pour favoriser le développement du langage en contexte de jeu de faire semblant à la maternelle

21 novembre 2024

Hélène Castany-Owhadi

Maitresse de conférences en Sciences du langage, FDE UM et UPVM, Montpellier, LIRDEF

Christian Dumais

Professeur-chercheur en didactique de l'oral, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

Raymond Nolin

Professeur-chercheur en didactique des mathématiques, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

Yves Soulé

Maitre de conférences en Sciences du langage, FDE UM et UPVM, Montpellier, LIRDEF

Brahim Azaoui

Maitre de conférences HDR en Sciences du langage, FDE UM et UPVM, Montpellier, LIRDEF

Karine Desrochers

Doctorante, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

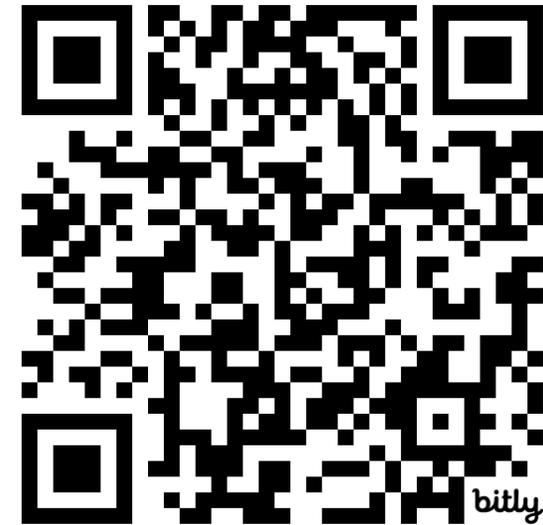


Plan de la présentation

- ⊙ De quel jeu parle-t-on?
- ⊙ Quel arrimage avec les programmes français?
- ⊙ Questionnements et propositions
- ⊙ Arrière-plan conceptuel
- ⊙ Méthodologie
- ⊙ Résultats
- ⊙ Conclusion



<https://bit.ly/CRIFPE-Modele>



De quel jeu parle-t-on?



Critères du jeu (Brougère, 2005)

Second degré

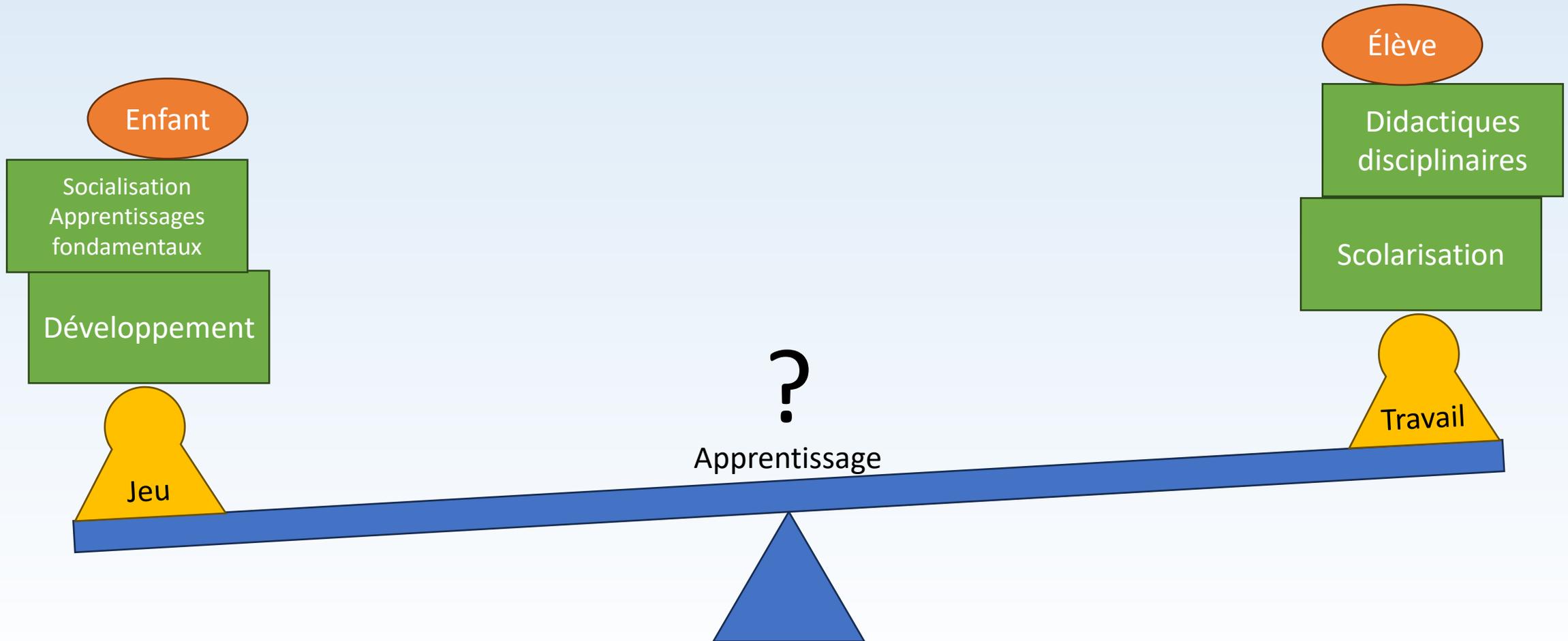
Décision

**Mécanismes de décision
(règle)**

Frivolité

Incertitude

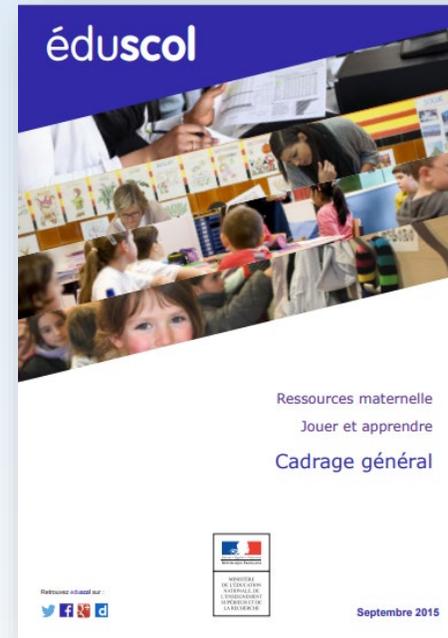
Jeu et apprentissage à l'école maternelle : éléments de problématisation



Quel arrimage avec les programmes français?



Des éléments des programmes



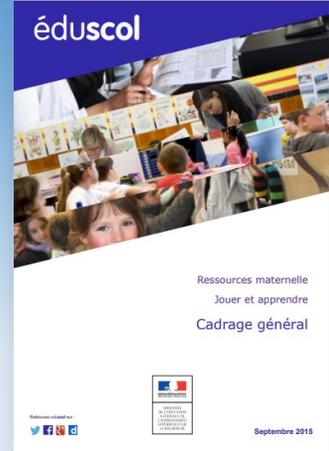
Des éléments des programmes : jeu libre

- **Définition du jeu libre :**

« Dans un jeu libre, l'enfant choisit quand et comment il joue, dans un cadre temporel et spatial imparti. Il prend ses propres décisions. L'enseignant ou l'enseignante n'assure aucun guidage direct, mais peut susciter l'imitation. » (MEN, 2015a, p.7)

- **Deux niveaux :**

- L1 : l'enseignant n'intervient pas (observation)
- L2 : l'enseignant accompagne ponctuellement



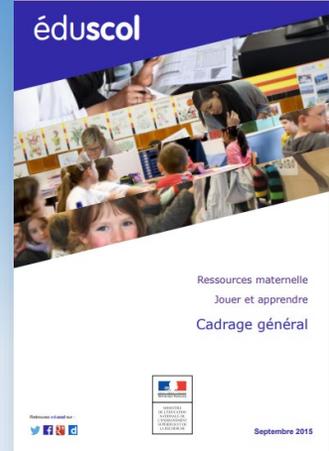
Des éléments des programmes : jeu libre

- **Intervenir dans le jeu :**

« Dans certaines situations, particulièrement dans les jeux symboliques, sa présence trop proche ou son intervention peuvent amener l'enfant à abandonner son jeu ou à interrompre des échanges avec ses pairs » (MEN, 2015a, p.7).

- **L'enfant maitre du jeu :**

« C'est toujours l'enfant qui choisit son jeu et sa manière d'y jouer, même si l'enseignant prend ponctuellement l'initiative d'amener du langage, de susciter l'imitation ou d'apporter un "coup de pouce" informel » (MEN, 2015a, p.7).



Des éléments des programmes : jeu structuré

- **Définition du jeu structuré :**

« Dans le jeu structuré, l'enseignant initie le jeu en vue de faire acquérir explicitement des apprentissages spécifiques à l'enfant. (...) Tout en conservant son aspect ludique, le jeu structuré comporte des objectifs d'enseignement » (MEN, 2015b, p.9).

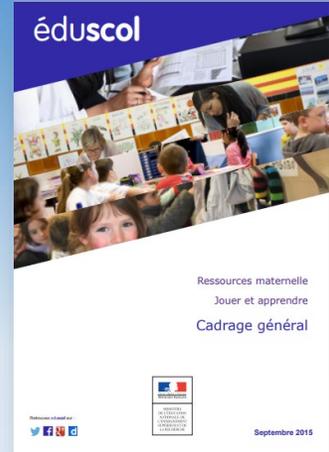
- **L'enfant maitre du jeu :**

« L'enfant conserve sa liberté d'agir. »

- **Deux niveaux :**

- S1 : Séance structurée simple

- S2 : Séance structurée avec formalisation (à partir de 5 ans)



Des éléments des programmes : jeu symbolique*

- « Il passe d'un **jeu** dit "**immature**", très lié à l'utilisation des objets présents à un **jeu** plus "**mature**" qui fait appel à un **scénario** préétabli à la distribution de **rôles** avec parfois un arrêt du jeu pour une réorientation de celui-ci » (MEN, 2015b, p.5).
- « (...) pour que des enfants partagent un même jeu, ils doivent aussi tous deux partager la connaissance du **rôle** attribué aux objets et aux personnages. Le langage devient alors un vecteur incontournable pour qu'un **scénario** se déploie autour de signifiants communs : la bobine qui remplace la voiture... » (MEN, 2015b, p.7).



Des éléments des programmes : jeu symbolique*



Exemples d'« espaces jeux »	Scénarios
Cuisine/épicerie	<p>Dans le coin cuisine L'enseignant propose de préparer un repas ou de réaliser une recette de cuisine. On constate qu'il manque des ingrédients. Un enfant part avec le panier pour aller faire les courses... L'enseignant dit : « pour le petit déjeuner avons-nous tout ce qu'il faut ? » « Non il manque... Il faut un volontaire pour aller faire les courses... »</p> <p>Dans le coin épicerie L'enseignant peut tenir le rôle du marchand. Les enfants ont un porte-monnaie avec des jetons et ils doivent acheter certains aliments. Il peut aussi y avoir des emballages et des aliments en vrac qui doivent être pesés.</p>

MEN (2015b, p.15)

L'enfant conserve-t-il sa liberté d'agir ?

Questionnements et propositions

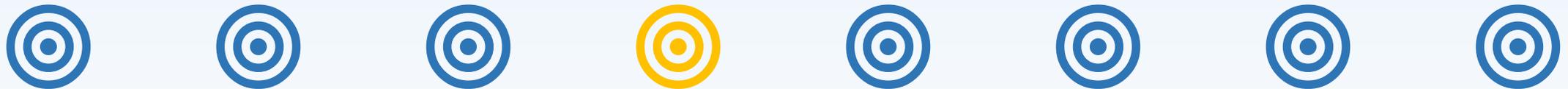


Questionnements

- Dans quelle mesure une enseignante peut-elle / doit-elle intervenir dans les moments de jeu de faire semblant ?
- Comment éviter de dénaturer le jeu de faire semblant lorsque l'enseignante intervient dans celui-ci ?
- Quels sont les gestes professionnels afférents, notamment pour favoriser le développement du langage ?
- Selon quelles modalités d'échange et selon quelles formes d'étayage langagier ?
- **Ces questionnements nous ont amenés à coconstruire un modèle des gestes professionnels.**

Arrière-plan conceptuel

Une approche développementale du jeu de faire semblant



Ce qu'est le jeu

- « *Le jeu est considéré comme un*

CONTEXTE DE DÉVELOPPEMENT

et non pas comme un prétexte et encore moins comme un moyen pédagogique ».

(Fröbel, cité dans Marinova, 2014)

- C'est un **contexte privilégié** pour **favoriser le développement global de l'enfant** (Bouchard, 2019) et il **offre de nombreuses occasions d'apprentissage** (Ballenger, 1999).

Deux perspectives du jeu

(Marinova, 2014)

Dans le programme :
« apprendre en jouant »

(MEN, 2021)

Jouer pour apprendre

- Le jeu est un prétexte à l'apprentissage, un moyen didactique parmi les autres.
- Le jeu est sollicité par l'enseignante pour contribuer à la réalisation de tâches scolaires et à l'atteinte des objectifs, soit l'acquisition des apprentissages (Marinova, 2014, p. 103).
- **L'enseignante adopte une posture dominante de contrôle en étant maître du jeu.**

Apprendre pour jouer

- Le jeu est pensé et vécu comme un contexte d'apprentissage.
- Les connaissances que les enfants ont de la réalité sont les briques de la construction du jeu.
- Un manque de connaissances pour le jeu = recherche de connaissances pour poursuivre le jeu.
- Les enfants apprennent donc pour jouer (Marinova, 2014, p. 104).
- **L'enseignante adopte une posture ludique et partage avec les enfants le droit décisionnel en les accompagnant dans le jeu.**

Le jeu de faire semblant : une définition

Le jeu est l'activité
maîtresse des enfants
de 3 à 7 ans.

- Le jeu de faire semblant, aussi appelé « jeu symbolique », est une situation imaginaire inventée par l'enfant dans laquelle il interprète des rôles, applique des règles (Vygotsky) et « substitue la réalité par des objets, des actions ou des verbalisations transformées au gré de ses besoins et désirs » (Lemay et al., 2019, p. 47).
- **Les deux formes du jeu de faire semblant :**



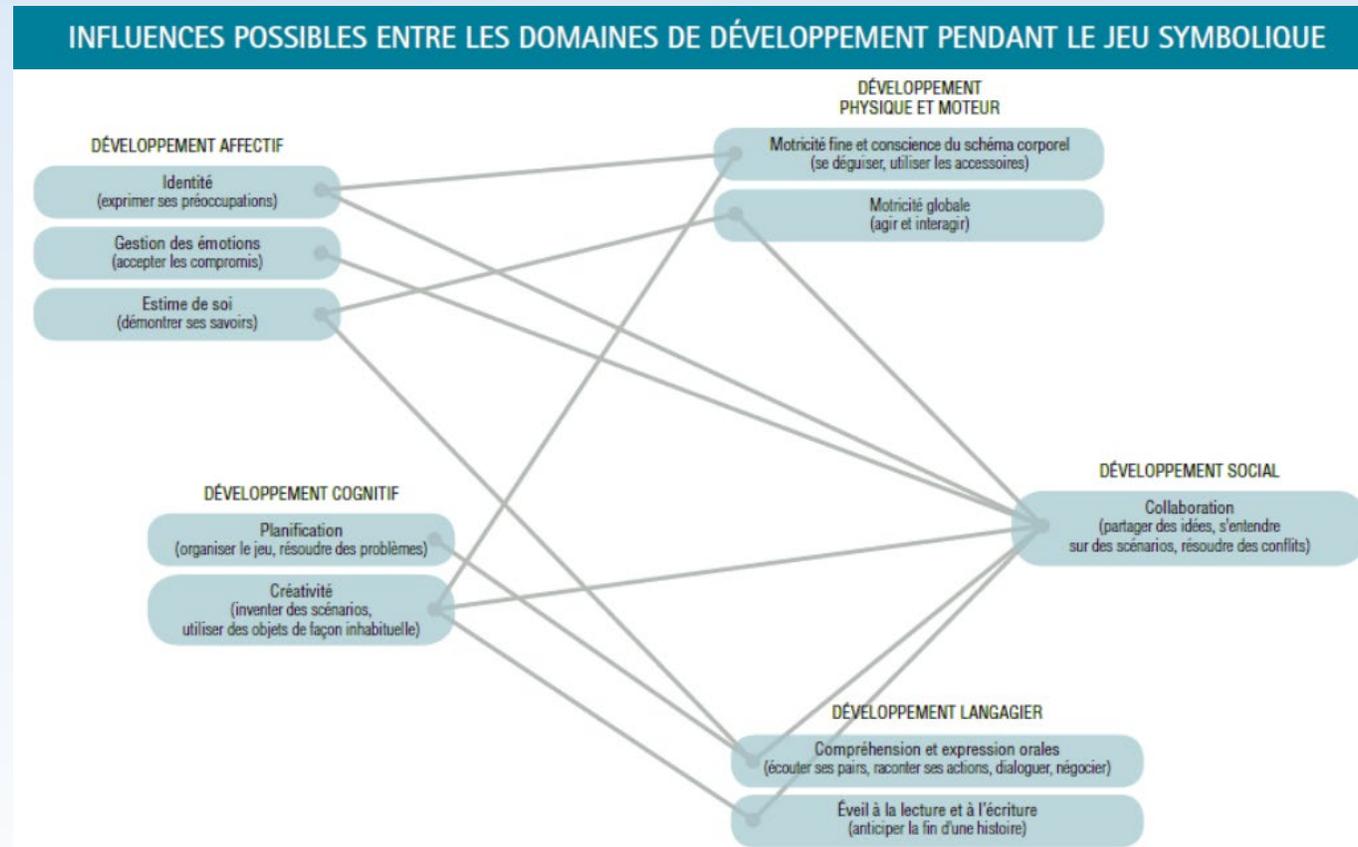
Un jeu d'imitation



Un jeu de fiction

(Marinova et al., 2020)

Le jeu de faire semblant pour favoriser le développement global de l'enfant



Le schéma ci-dessus présente un exemple d'activité riche, le jeu symbolique, qui permet à l'enfant de se développer dans chacun des domaines simultanément. Les traits qui relient les éléments évoquent des influences entre les domaines de développement qui pourraient se manifester pendant le jeu des enfants. Ces influences possibles sont évidemment incomplètes et pourraient varier en fonction du jeu en cours.

(Ministère de la famille, Québec, 2014, p.7)

Les schémas de construction du jeu

(Marinova, 2014, p.46)



La substitution

- Ce jeu est qualifié de « faire semblant » puisqu’il permet aux enfants de développer la capacité « de faire semblant que des objets, des actions, des mots et des personnes représentent autre chose que ce qu’ils sont en réalité » (Bodrova et Leong, 2012, p. 186).
- **Il est donc question de substitution :**



Castany-Owhadi et al., 2024

La substitution de l'objet

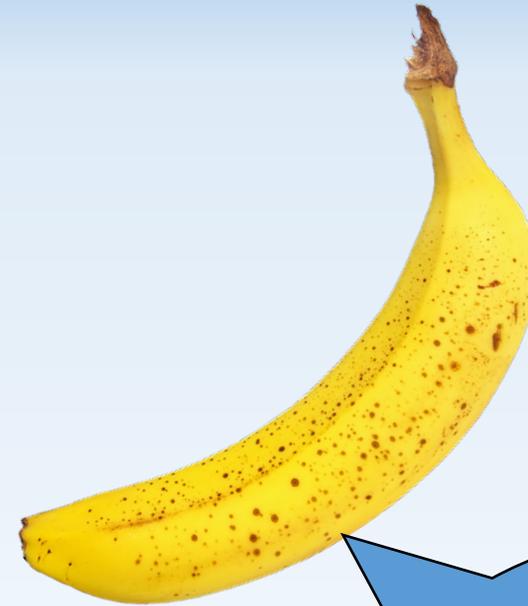
(Marinova, 2017)

Immature



Mature

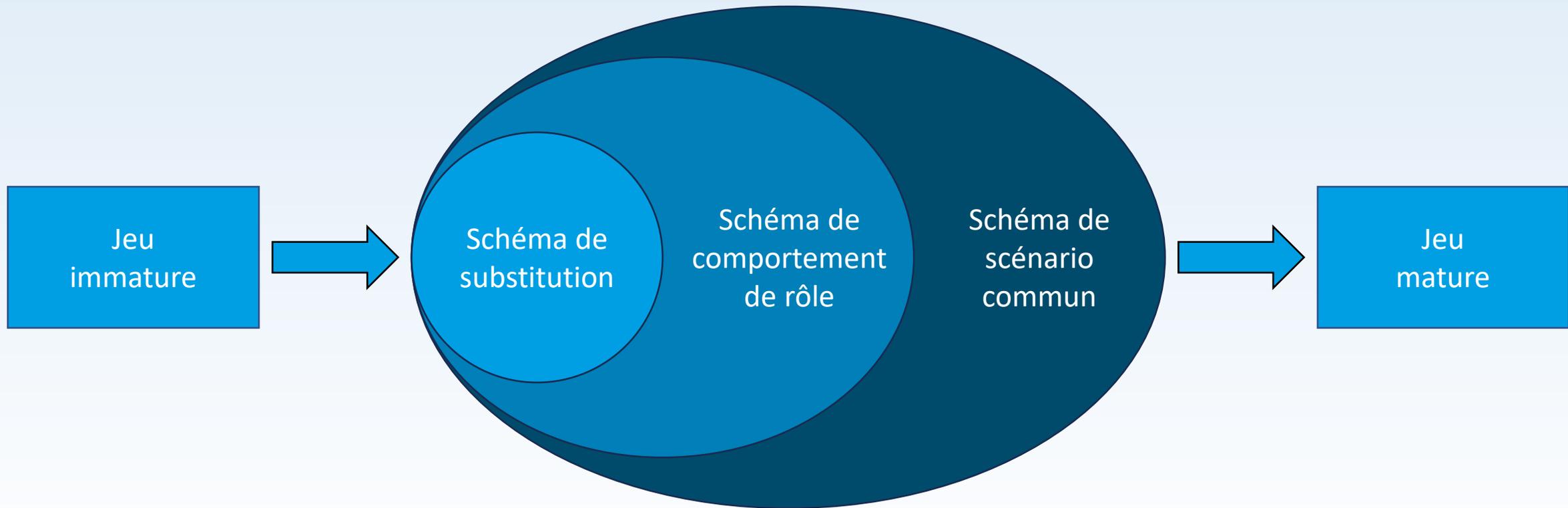
- Niveau 1 : objet « prototypique »
 - La banane est une banane.
- Niveau 2 : objet substitut
 - La banane devient un téléphone.
- Niveau 3 : objet imaginaire
 - L'enfant parle au téléphone sans objet.



La substitution favorise le développement de la fonction symbolique nécessaire au développement langagier.

Les schémas de construction du jeu

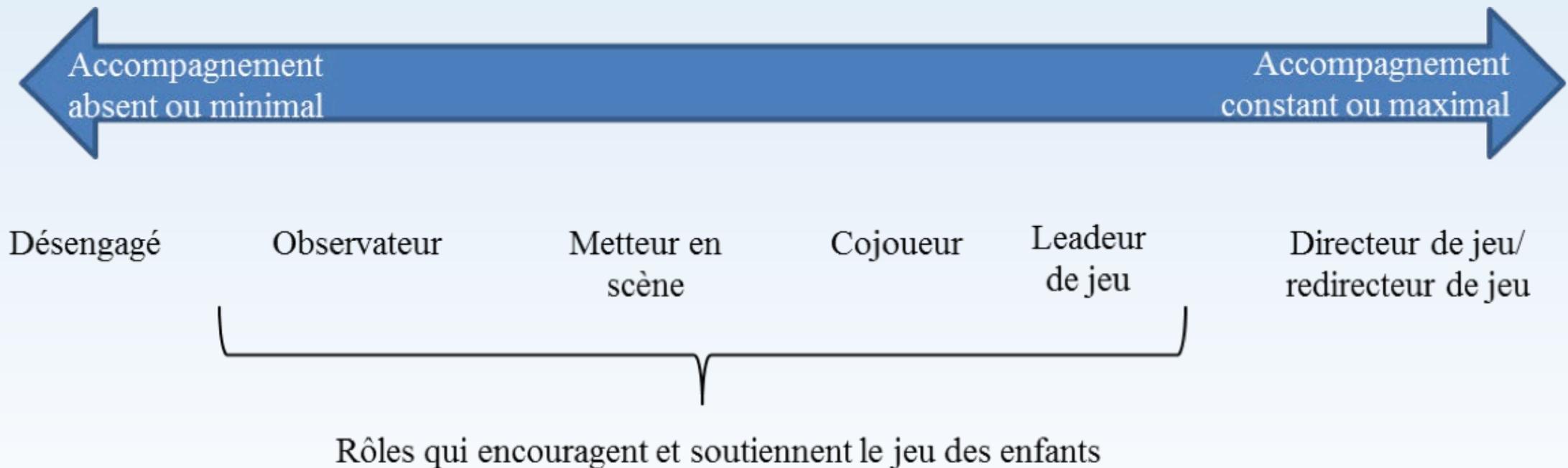
(Marinova, 2014, p.46)



Le jeu mature

- À son niveau le plus avancé, ce qu'on appelle **le jeu mature**, l'enfant « crée une "réalité fictive" fondée sur des images mentales et des inventions », planifie autant qu'il joue et sait négocier son personnage et les règles du jeu (Terwagne et Vanesse, 2013 ; Marinova, 2014).
- Les périodes de jeux devraient être d'au moins **45 minutes à 60 minutes** et ne pas être trop éloignées dans le temps (Landry et al., 2012).
- De plus, pour évoluer à travers le jeu de faire semblant, **l'enfant a besoin d'être guidé** et d'avoir le support de l'enseignante (Marinova, 2012 et 2014).

Les différents rôles à jouer pour accompagner les enfants dans le jeu



(Johnson et al, 2005; Lemay et al., 2017, p. 1)

Intervenir dans le jeu :

La posture ludique de l'enseignant

- Adopter une posture ludique signifie que l'enseignante « accompagne les enfants en jouant ou en soutenant leur jeu, accepte de partager avec eux le droit de décision dans le jeu et respecte leurs initiatives » (Marinova, 2014, p. 104).
- L'enseignante ne joue donc plus son rôle habituel de « gestionnaire » de la classe, elle ne met plus de l'avant sa « position haute » (Bigot, 1996) par rapport aux enfants et n'utilise plus de son autorité de la même façon. Elle demeure l'enseignante, mais elle agit autrement.



La posture ludique de l'enseignante dans le jeu

Christian Dumais, Ph. D.
Professeur titulaire,
Université du Québec
à Trois-Rivières

Hélène Castany-Owhadi, Ph. D.
Maîtresse de conférences,
Université de Montpellier et
Université Paul Valéry Montpellier 3

Raymond Nolin, M. A.
Professeur,
Université du Québec à Trois-Rivières

Depuis quelques semaines, Karine remarque, lorsqu'elle souhaite s'intégrer aux jeux symboliques des enfants de son groupe, que cela semble créer un inconfort chez ces derniers. Hier, lorsque les enfants jouaient au restaurant et qu'elle leur a demandé de lui présenter le plat du jour, elle a observé que les enfants hésitaient à lui répondre. En effet, ils ne savaient pas s'ils devaient répondre à une question formelle de leur enseignante ou bien à la question d'une cliente venue manger au restaurant. Cela amène Karine à se questionner sur ses interventions et à se demander si elle adopte une posture ludique lorsqu'elle s'intègre aux jeux des enfants.

Qu'est-ce qu'adopter une posture ludique?

Adopter une posture ludique signifie que l'enseignante « accompagne les enfants en jouant ou en soutenant leur jeu, accepte de partager avec eux le droit de décision dans le jeu et respecte leurs initiatives » (Marinova, 2014, p. 104). L'enseignante ne joue donc plus son rôle habituel de « gestionnaire » de la classe, elle ne met plus de l'avant sa « position haute » (Bigot, 1996) par rapport aux enfants et n'utilise plus de son autorité de la même façon. Elle demeure l'enseignante, mais elle agit autrement. Elle entre complètement dans le jeu des enfants et devient partie

prenante de celui-ci. La posture ludique lui accorde le statut de partenaire de jeu, ce qui fait d'elle une cojoueuse compétente « qui maîtrise le code ludique établi dans le groupe et qui possède des connaissances et des habiletés pouvant orienter le jeu vers de nouveaux horizons toujours plus intéressants et plus stimulants » (Marinova, 2014, p. 164). Cela lui demande cependant d'avoir observé le jeu des enfants au préalable afin de prendre connaissance du scénario, et de connaître et de respecter les règles du jeu déjà en place. Ainsi, elle peut plus facilement être acceptée par les enfants et intégrer leur jeu en jouant des personnages et en adoptant certains rôles.

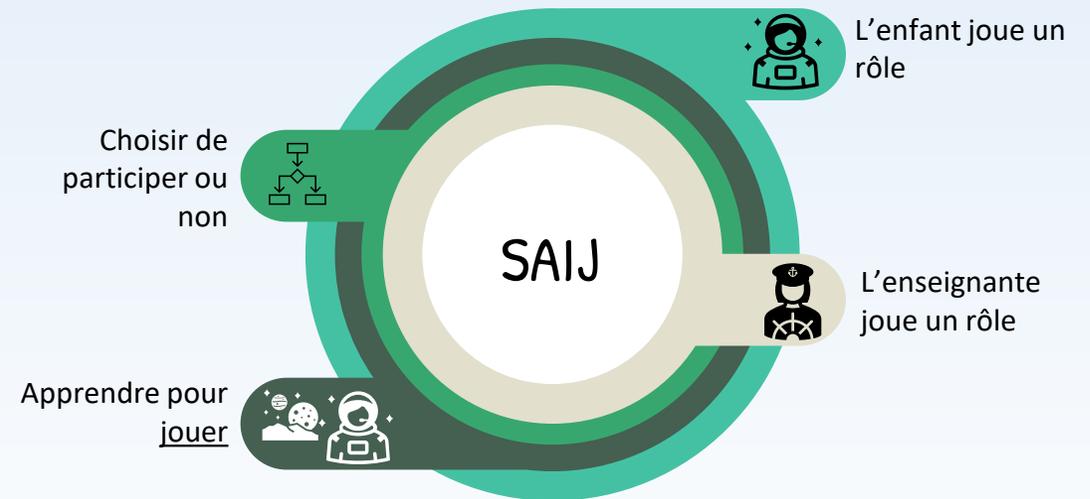
1. La posture haute, selon les termes de Bigot (1996), se réfère au déficit comme le rôle attendu de la part de l'enseignante, ainsi que la confiance Traditionnelle, étant donné qu'elle gêne les interventions et qu'elle est différente du savoir, qu'elle se d'une certaine façon le « pouvoir pédagogique » comme l'a nommé Perrenoud (1996).

(Dumais, Castany-Owhadi et Nolin, 2023)

Intervenir dans le jeu :

Initier une situation d'apprentissage issue du jeu

- Les situations d'apprentissages issues du jeu (SAIJ) se déroulent dans le jeu en suivant la logique de ce dernier.
- Il s'agit d'apprentissages qui émergent du jeu (un besoin de nouvelles connaissances) et qui contribuent à l'avancement de ce dernier (les SAIJ s'insèrent dans le scénario de jeu).
- Un exemple : l'accueil aux urgences



(Marinova, 2014)

Les situations d'apprentissage avec emprunt au jeu

- Les situations d'apprentissages avec emprunt au jeu (SAEJ) se déroulent **en dehors** du jeu selon une logique d'apprentissage.
- Elles sont **initiées par l'enseignante** avec une intention d'apprentissage prédéterminée.
- Elles empruntent un ou des éléments du jeu :
 - la situation imaginaire;
les rôles;
le scénario.



(Marinova, 2014)

Le jeu de faire semblant comme contexte pour le développement du langage

- Le jeu de faire semblant : un contexte de développement du langage (Bodrova, 2008 ; Andresen, 2005 ; Dumais et Soucy, 2022)
- Le jeu mature favorise le développement du langage oral et écrit (Drainville et al., 2023)
- Un contexte favorable au développement des compétences
 - pragmatiques : les actes de parole (Dumais et Plessis-Bélair, 2017 ; Dumais et Soucy, 2022)
 - discursives : les conduites discursives (Dumais et Soucy, 2022)

Les bénéfices du jeu de faire semblant pour le développement du langage

- Stimuler l'imagination (Marinova, 2012);
- Travailler la structure narrative grâce aux scénarios du jeu (Smith et Pellegrini, 2013);
- Communiquer avec les autres : comprendre et se faire comprendre des autres, négocier (Landry et al., 2012);
- Développer le langage d'évocation lorsque l'enfant parle de ce qu'il a fait dans le jeu (Dumais et Soucy, 2022);
- S'approprier le principe universel de transfert de significations, principe qui se retrouve dans l'apprentissage de l'écriture et de la lecture (Marinova, 2012); etc.

Méthodologie



Deux recherches à l'origine du modèle

Une recherche collaborative (Perpignan, 2022-2023)



Une recherche action-formation (Dijon, 2023-2024)



La recherche collaborative (Perpignan, 2022-2023)

- Étude exploratoire à visée compréhensive et transformative
- 4 enseignantes expérimentées (MS/GS) en REP/REP+
- Objets de recherche : le jeu de faire semblant et le langage oral



La recherche collaborative (Perpignan, 2022-2023)



La recherche collaborative (Desgagné, 1998) :

1. La cosituation

Circonscrire l'objet de recherche en fonction des besoins.

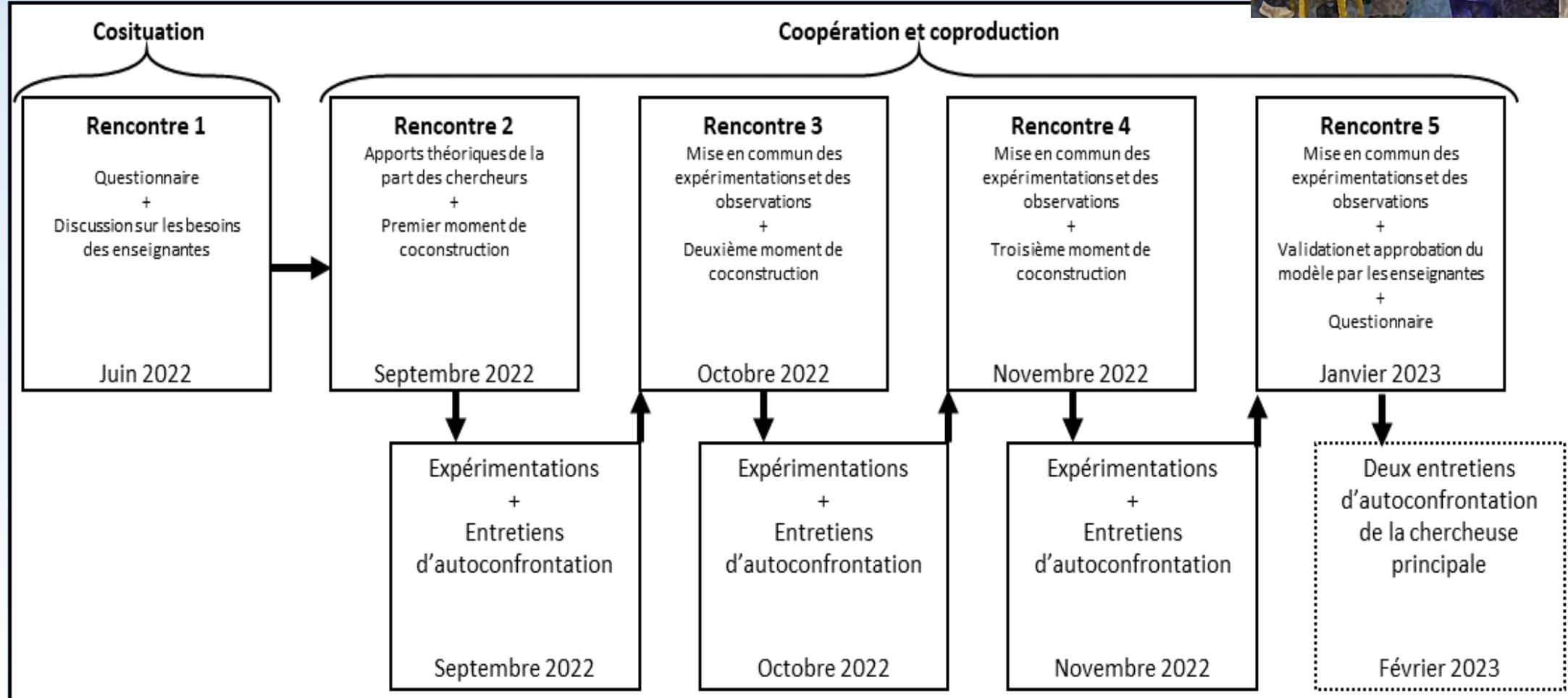
2. La coopération

Collaboration entre chercheurs et praticiens pour développer l'objet d'investigation.

3. La coproduction

Analyse et mise en forme des résultats.

Le déroulement de la recherche collaborative



Les objectifs de la recherche collaborative



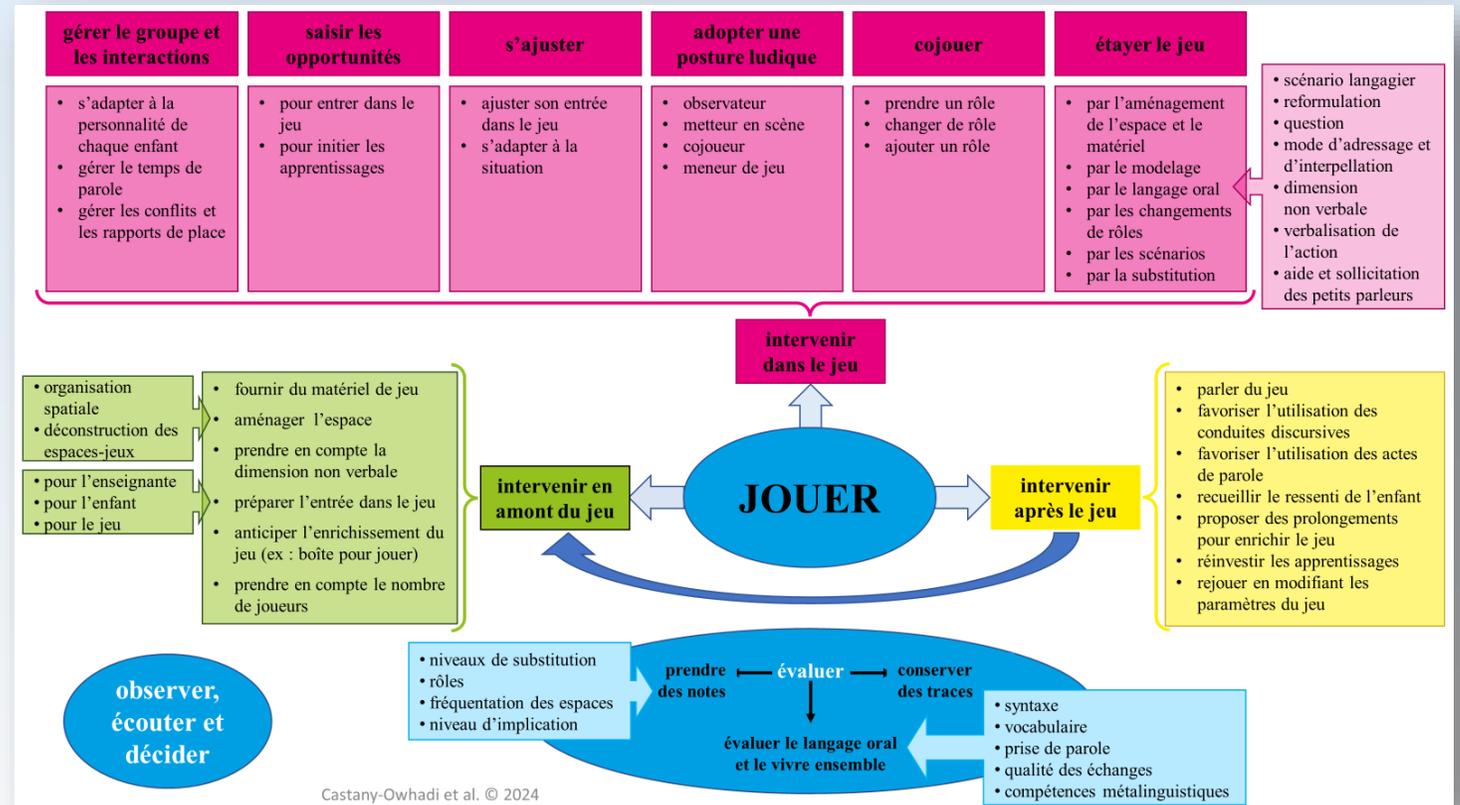
- Concevoir un modèle des gestes professionnels de la personne enseignante en contexte de jeu de faire semblant (MS/GS).
- Rendre compte des interventions enseignantes, dans le jeu de faire semblant, qui permettent le développement du langage oral tout en laissant l'enfant maître du jeu.

Les résultats de la recherche collaborative



- Une première version du modèle

Ce modèle ne concernait que le développement du langage oral



La recherche-action-formation (Dijon, 2023-2024)



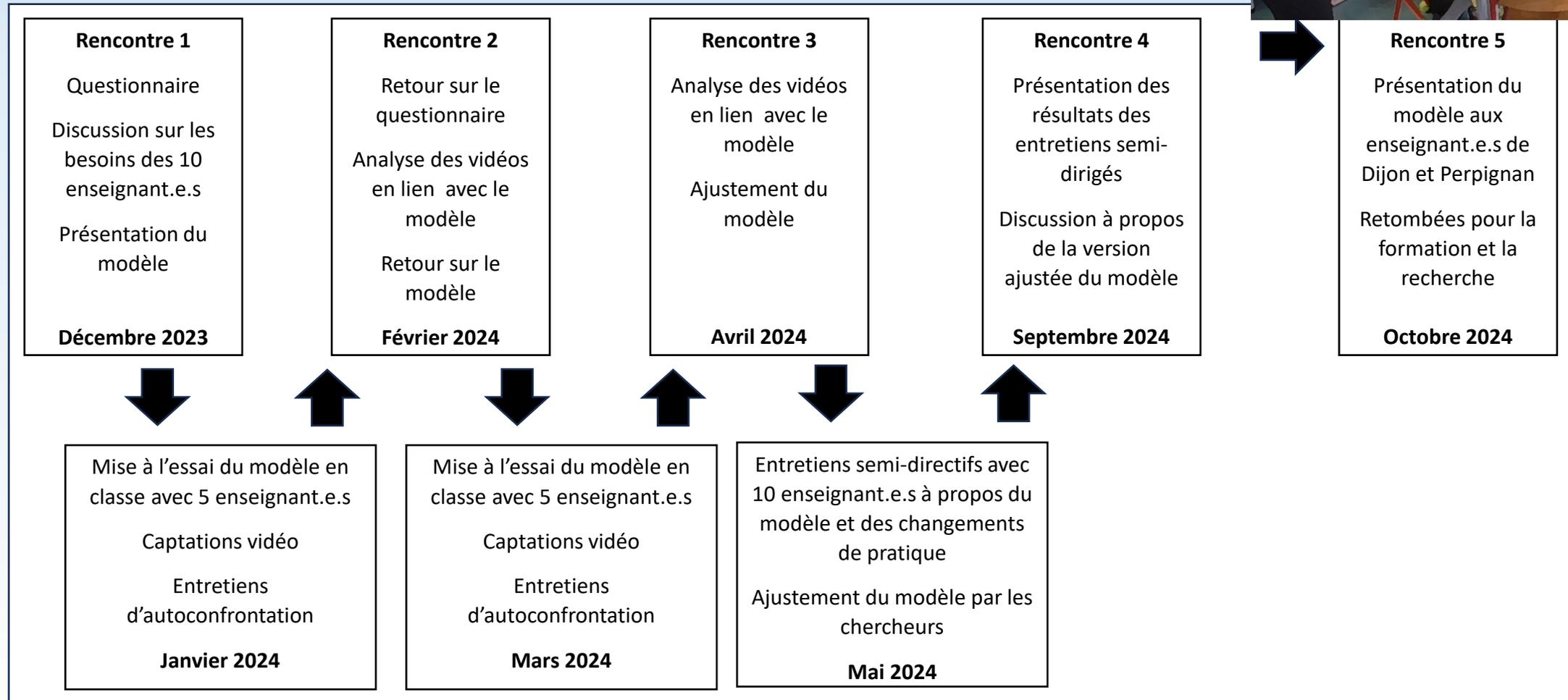
- Étude à visée compréhensive et transformative
- Équipe de circonscription dijonnaise : 2 écoles maternelles d'application (Desvoges et Petit Bernard), 2 CPC et 1 IEN maternelle
- Objets de recherche élargis : le jeu de faire semblant et le langage oral et écrit
- 1 doctorante (UQTR)

La recherche-action-formation (Dijon, 2023-2024)

Les six étapes de la recherche-action (Guay et Prud'homme, 2018, p. 243) :

1. La définition d'une situation actuelle (Qu'est-ce qui ne va pas?)
2. La définition d'une situation désirée (Que voulons-nous?)
3. La conceptualisation d'un plan (Comment allons-nous nous y prendre?)
4. Sa mise en œuvre (Que faisons-nous concrètement?)
5. Son évaluation (Preuves à l'appui, quel est l'impact de nos actions?)
6. La diffusion

Le déroulement de la recherche-action-formation



Les objectifs de la recherche-action-formation



- Mettre à l'essai dans un nouveau milieu un modèle des gestes professionnels en contexte de jeu de faire semblant à la maternelle (4 à 6 ans) pour le développement du langage oral
- Déterminer les ajustements nécessaires à effectuer au modèle à la suite de la mise à l'essai du modèle par les personnes enseignantes.
- Rendre compte des changements de pratiques des personnes enseignantes à la suite de la mise à l'essai du modèle.

Différents types d'entretiens

Les entretiens d'autoconfrontation

- Méthode d'analyse de l'activité.
- Confronter l'acteur à sa propre activité à partir d'une vidéo.
- Favorise l'activité réflexive (Mollo et Falzon, 2004).
- Propice à la compréhension (Mollo et Falzon, 2004) et à la transformation de l'activité (Leplat, 2008).

Les entretiens semi-dirigés

- Méthode établissant un contact direct entre la personne participante et la personne chercheuse.
- Interaction verbale animée de façon souple par la personne chercheuse (canevas d'entretien).
- Construction d'une compréhension riche de l'objet d'étude à partir des propos de la personne participante (Savoie-Zajc, 2009).

La méthode d'analyse des données

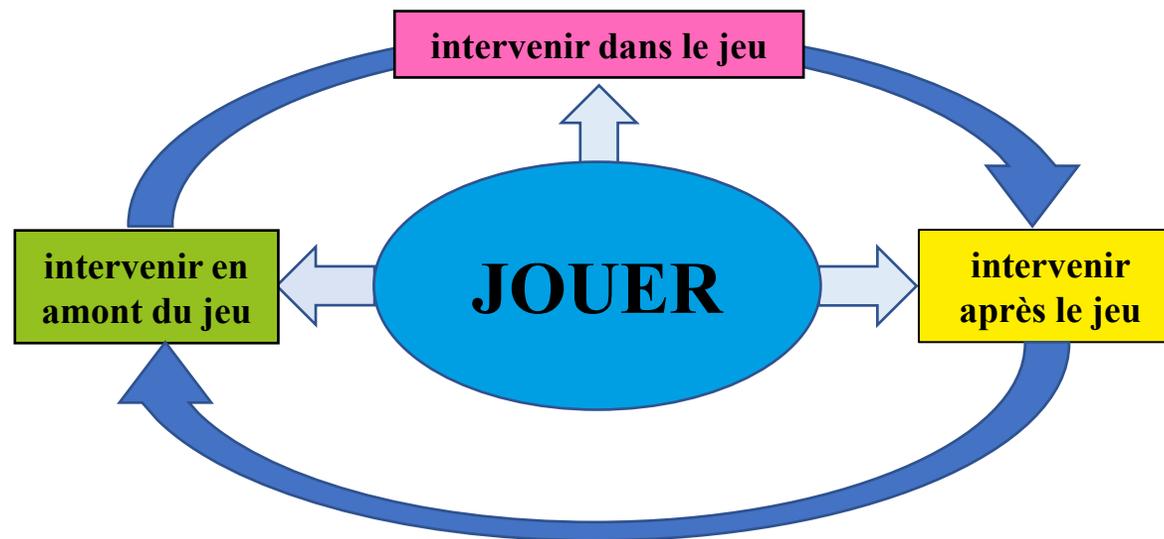
- L'analyse de contenu (Guay, 2004; L'Écuyer, 1987).
- Regroupement des unités de sens en catégories.
 - **Unité de sens** : tout énoncé possédant un sens complet en lui-même (Dumais, 2014).
- Exemples de catégories :
 - **Entretiens d'autoconfrontation** : gestes professionnels avant, pendant et après le jeu.
 - **Entretiens semi-dirigés** : éléments mis à l'essai, difficultés, ajustements à apporter au modèle, changements de pratique, etc.

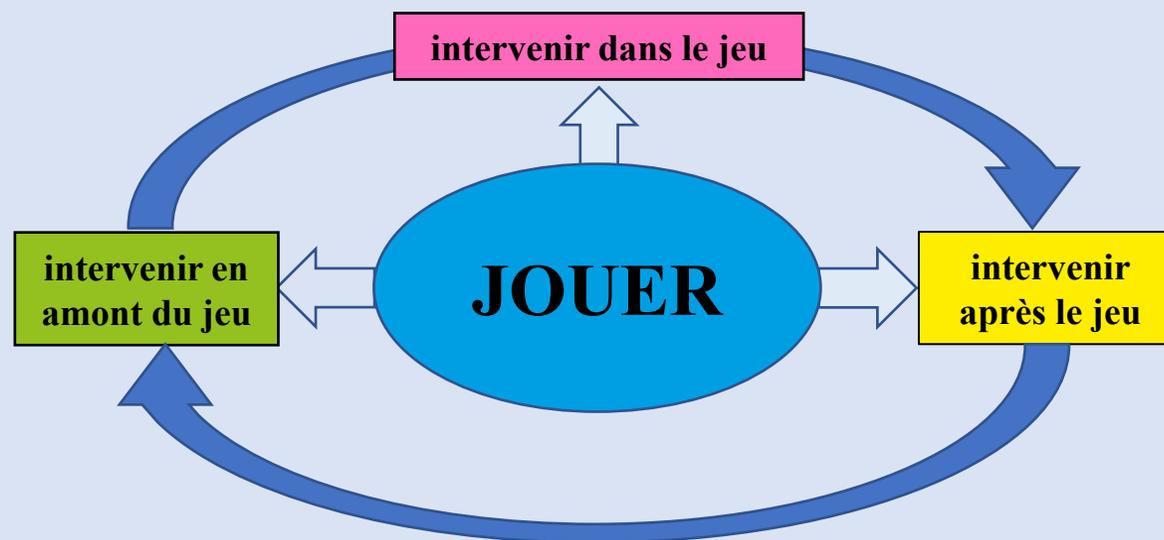
Résultats

Première partie

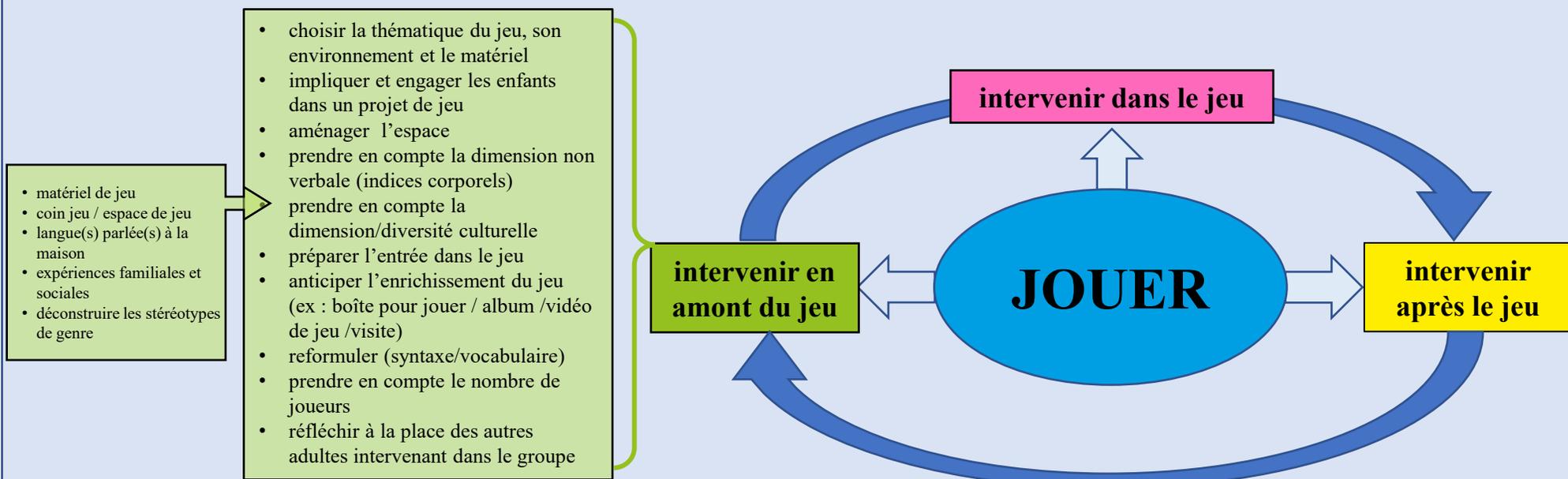
Un modèle heuristique des gestes professionnels pour favoriser le développement du langage en contexte de jeu de faire semblant à la maternelle (4 à 6 ans)







**Observer, écouter
et décider**

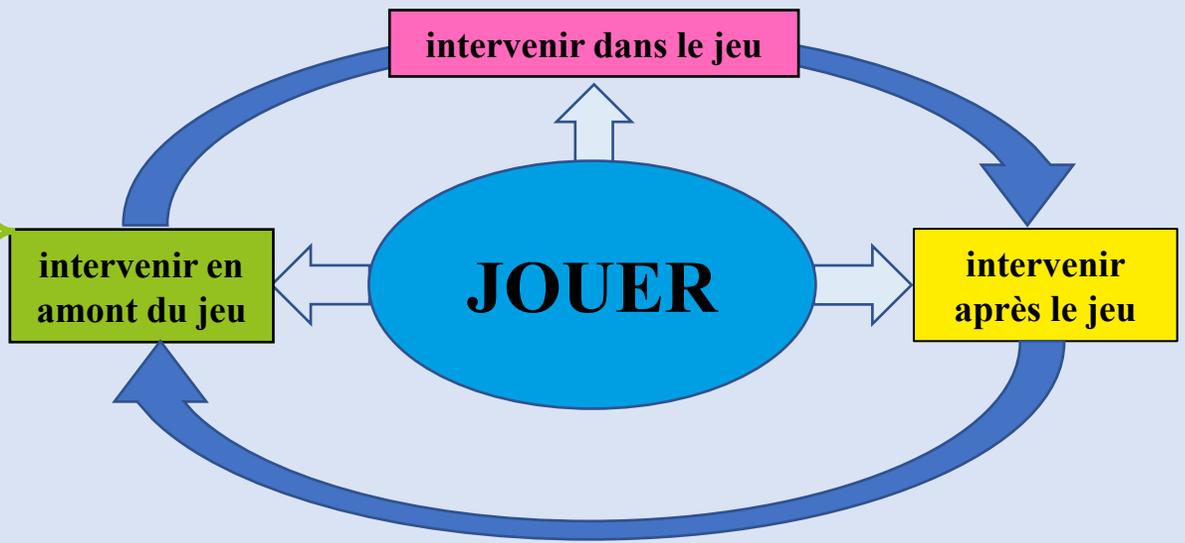


**Observer, écouter
et décider**

<p>tenir compte des caractéristiques individuelles de l'enfant</p>	<p>gérer le groupe et les interactions</p>	<p>entrer dans le jeu / sortir du jeu</p>	<p>étayer le jeu</p>	<p>adopter un rôle</p>	<p>initier une SAIJ</p>	<p>développer le langage</p>	<ul style="list-style-type: none"> compétences langagières : <ul style="list-style-type: none"> linguistiques discursives interactionnelles pragmatiques
<ul style="list-style-type: none"> s'adapter à la personnalité de chaque enfant être à l'écoute des besoins de l'enfant 	<ul style="list-style-type: none"> s'assurer que tous les enfants aient l'opportunité de parler gérer les conflits et les rapports de place 	<ul style="list-style-type: none"> saisir les opportunités / trouver une astuce pour entrer dans le jeu / sortir du jeu se faire accepter dans le jeu anticiper la fin du jeu 	<ul style="list-style-type: none"> par le modelage (personnage parallèle) par l'explicitation du choix des personnages par l'explicitation des scénarios par la substitution 	<p>dans le jeu</p> <ul style="list-style-type: none"> o cojoueur o meneur de jeu <p>à l'extérieur du jeu / possibilité d'intervenir</p> <ul style="list-style-type: none"> o observateur o metteur en scène 	<ul style="list-style-type: none"> saisir les occasions d'apprentissage émergeant du jeu 	<ul style="list-style-type: none"> élaborer un scénario langagier prévoir un étayage langagier adapté 	<ul style="list-style-type: none"> questionner reformuler rétroagir verbaliser l'action privilégier les petits parleurs intégrer la dimension non verbale susciter l'utilisation de conduites discursives et des actes de parole susciter l'utilisation de l'écrit

- choisir la thématique du jeu, son environnement et le matériel
- impliquer et engager les enfants dans un projet de jeu
- aménager l'espace
- prendre en compte la dimension non verbale (indices corporels)
- prendre en compte la dimension/diversité culturelle
- préparer l'entrée dans le jeu
- anticiper l'enrichissement du jeu (ex : boîte pour jouer / album / vidéo de jeu / visite)
- reformuler (syntaxe/vocabulaire)
- prendre en compte le nombre de joueurs
- réfléchir à la place des autres adultes intervenant dans le groupe

- matériel de jeu
- coin jeu / espace de jeu
- langue(s) parlée(s) à la maison
- expériences familiales et sociales
- déconstruire les stéréotypes de genre

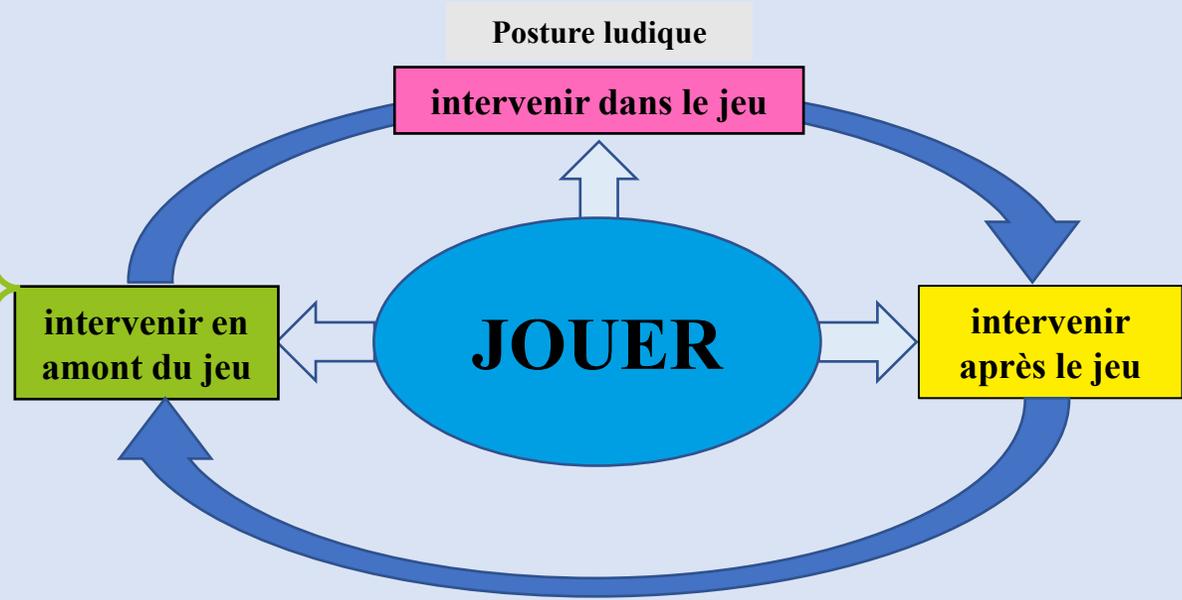


Observer, écouter et décider

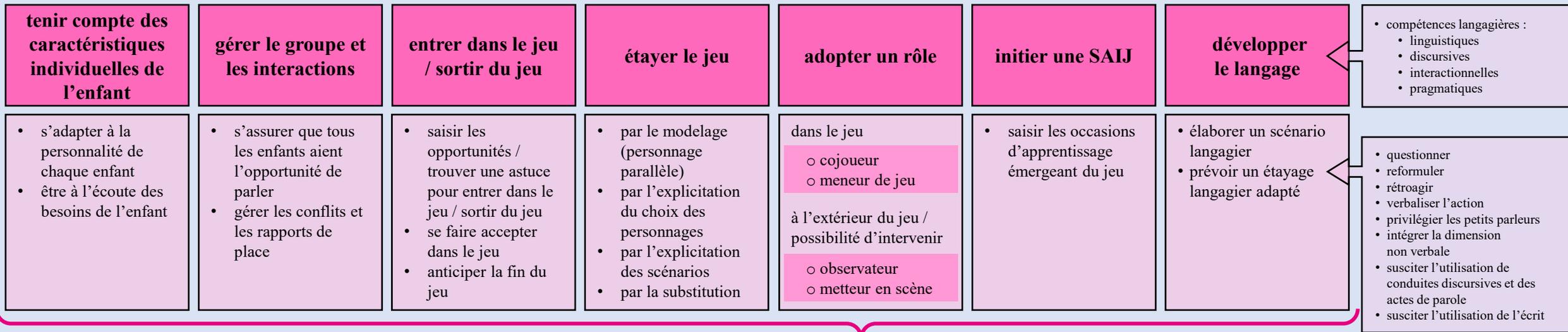
<p>tenir compte des caractéristiques individuelles de l'enfant</p>	<p>gérer le groupe et les interactions</p>	<p>entrer dans le jeu / sortir du jeu</p>	<p>étayer le jeu</p>	<p>adopter un rôle</p>	<p>initier une SAIJ</p>	<p>développer le langage</p>	<p>compétences langagières :</p> <ul style="list-style-type: none"> linguistiques discursives interactionnelles pragmatiques
<ul style="list-style-type: none"> s'adapter à la personnalité de chaque enfant être à l'écoute des besoins de l'enfant 	<ul style="list-style-type: none"> s'assurer que tous les enfants aient l'opportunité de parler gérer les conflits et les rapports de place 	<ul style="list-style-type: none"> saisir les opportunités / trouver une astuce pour entrer dans le jeu / sortir du jeu se faire accepter dans le jeu anticiper la fin du jeu 	<ul style="list-style-type: none"> par le modelage (personnage parallèle) par l'explicitation du choix des personnages par l'explicitation des scénarios par la substitution 	<p>dans le jeu</p> <ul style="list-style-type: none"> cojoueur meneur de jeu <p>à l'extérieur du jeu / possibilité d'intervenir</p> <ul style="list-style-type: none"> observateur metteur en scène 	<ul style="list-style-type: none"> saisir les occasions d'apprentissage émergeant du jeu 	<ul style="list-style-type: none"> élaborer un scénario langagier prévoir un étayage langagier adapté 	<ul style="list-style-type: none"> questionner reformuler rétroagir verbaliser l'action privilégier les petits parleurs intégrer la dimension non verbale susciter l'utilisation de conduites discursives et des actes de parole susciter l'utilisation de l'écrit

- choisir la thématique du jeu, son environnement et le matériel
- impliquer et engager les enfants dans un projet de jeu
- aménager l'espace
- prendre en compte la dimension non verbale (indices corporels)
- prendre en compte la dimension/diversité culturelle
- préparer l'entrée dans le jeu
- anticiper l'enrichissement du jeu (ex : boîte pour jouer / album / vidéo de jeu / visite)
- reformuler (syntaxe/vocabulaire)
- prendre en compte le nombre de joueurs
- réfléchir à la place des autres adultes intervenant dans le groupe

- matériel de jeu
- coin jeu / espace de jeu
- langue(s) parlée(s) à la maison
- expériences familiales et sociales
- déconstruire les stéréotypes de genre

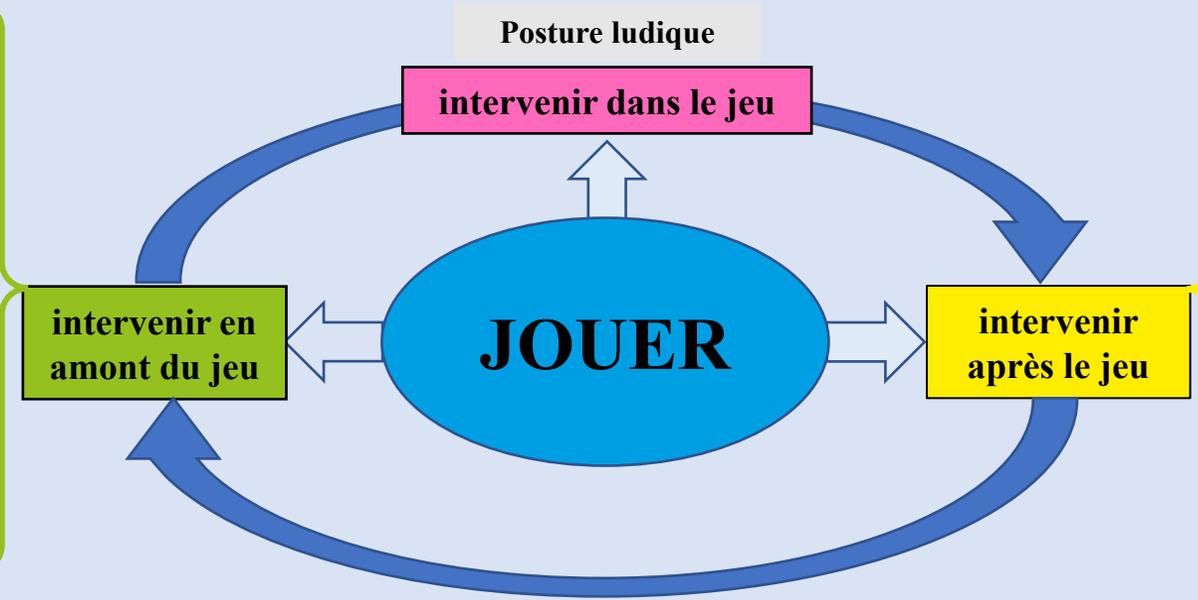


Observer, écouter et décider



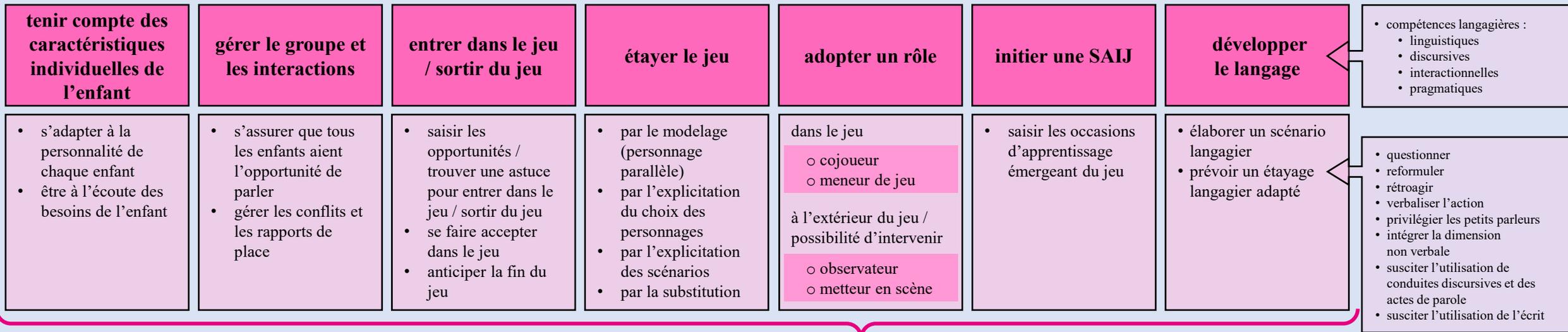
- choisir la thématique du jeu, son environnement et le matériel
- impliquer et engager les enfants dans un projet de jeu
- aménager l'espace
- prendre en compte la dimension non verbale (indices corporels)
- prendre en compte la dimension/diversité culturelle
- préparer l'entrée dans le jeu
- anticiper l'enrichissement du jeu (ex : boîte pour jouer / album / vidéo de jeu / visite)
- reformuler (syntaxe/vocabulaire)
- prendre en compte le nombre de joueurs
- réfléchir à la place des autres adultes intervenant dans le groupe

- matériel de jeu
- coin jeu / espace de jeu
- langue(s) parlée(s) à la maison
- expériences familiales et sociales
- déconstruire les stéréotypes de genre



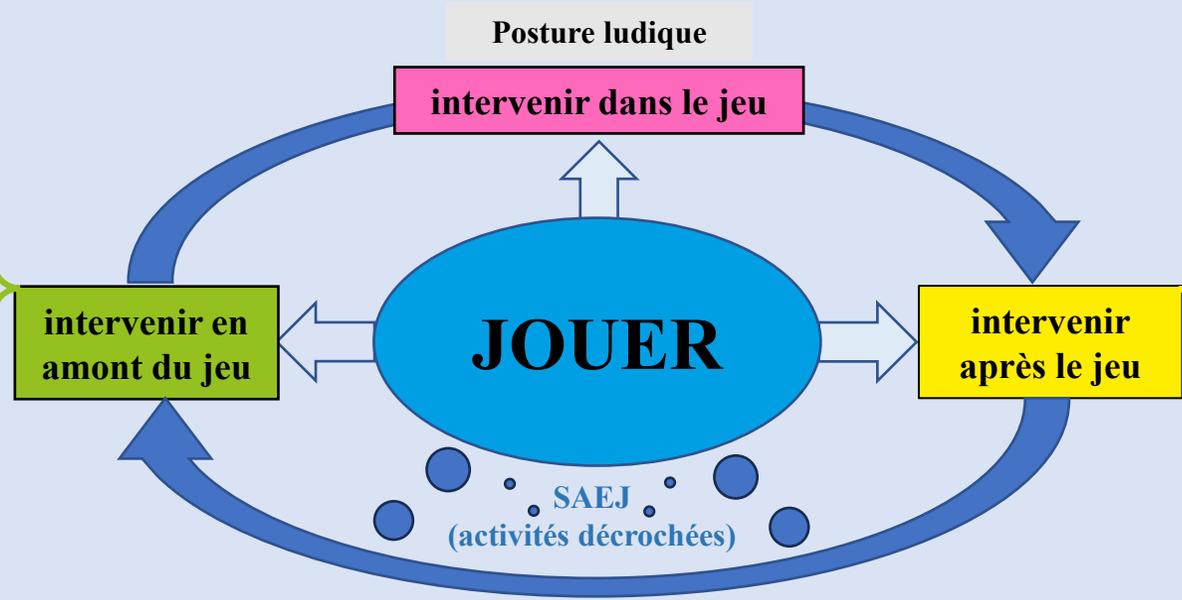
- recueillir le ressenti de l'enfant
- parler du jeu pour favoriser le langage d'évocation (rôle, scénario, script, substitution)
- revenir sur les manières de parler dans le jeu
- écrire pour le jeu
- favoriser l'utilisation des conduites discursives
- favoriser l'utilisation des actes de parole
- proposer des prolongements pour enrichir le jeu
- réinvestir les apprentissages

Observer, écouter et décider



- choisir la thématique du jeu, son environnement et le matériel
- impliquer et engager les enfants dans un projet de jeu
- aménager l'espace
- prendre en compte la dimension non verbale (indices corporels)
- prendre en compte la dimension/diversité culturelle
- préparer l'entrée dans le jeu
- anticiper l'enrichissement du jeu (ex : boîte pour jouer / album / vidéo de jeu / visite)
- reformuler (syntaxe/vocabulaire)
- prendre en compte le nombre de joueurs
- réfléchir à la place des autres adultes intervenant dans le groupe

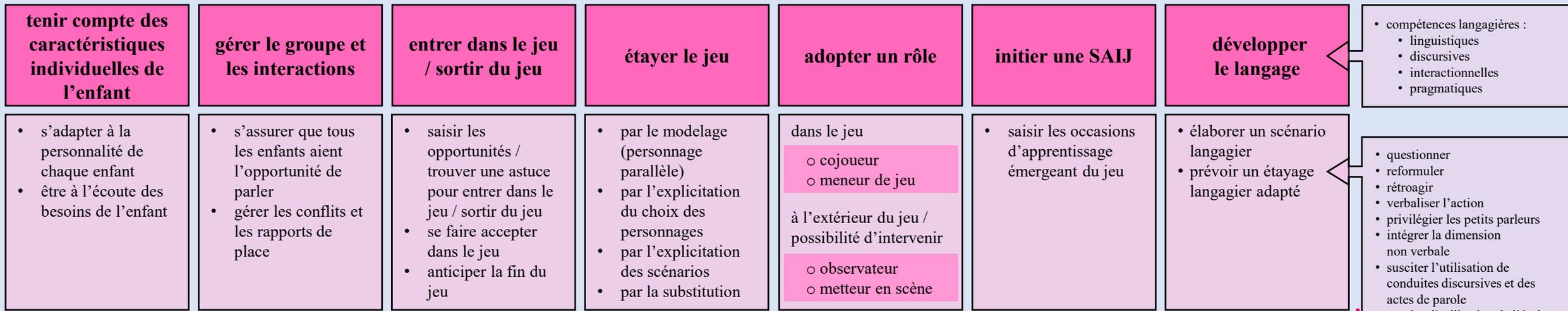
- matériel de jeu
- coin jeu / espace de jeu
- langue(s) parlée(s) à la maison
- expériences familiales et sociales
- déconstruire les stéréotypes de genre



- recueillir le ressenti de l'enfant
- parler du jeu pour favoriser le langage d'évocation (rôle, scénario, script, substitution)
- revenir sur les manières de parler dans le jeu
- écrire pour le jeu
- favoriser l'utilisation des conduites discursives
- favoriser l'utilisation des actes de parole
- proposer des prolongements pour enrichir le jeu
- réinvestir les apprentissages

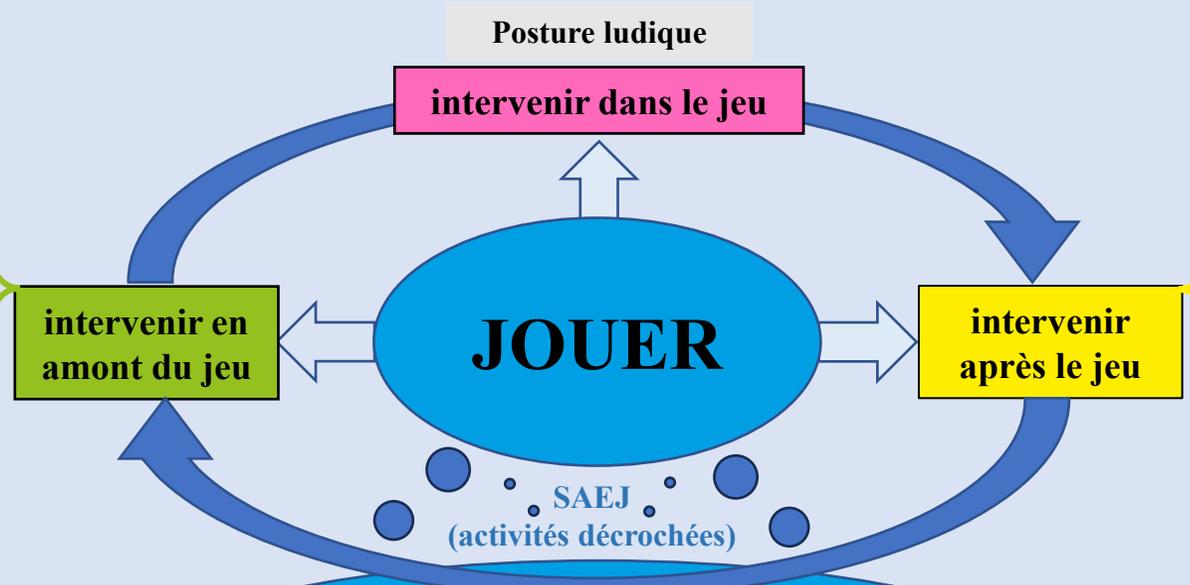
Observer, écouter et décider

Modèle heuristique des gestes professionnels pour favoriser le développement du langage en contexte de jeu de faire semblant à la maternelle (4 à 6 ans)



- choisir la thématique du jeu, son environnement et le matériel
- impliquer et engager les enfants dans un projet de jeu
- aménager l'espace
- prendre en compte la dimension non verbale (indices corporels)
- prendre en compte la dimension/diversité culturelle
- préparer l'entrée dans le jeu
- anticiper l'enrichissement du jeu (ex : boîte pour jouer / album / vidéo de jeu / visite)
- reformuler (syntaxe/vocabulaire)
- prendre en compte le nombre de joueurs
- réfléchir à la place des autres adultes intervenant dans le groupe

- matériel de jeu
- coin jeu / espace de jeu
- langue(s) parlée(s) à la maison
- expériences familiales et sociales
- déconstruire les stéréotypes de genre



- recueillir le ressenti de l'enfant
- parler du jeu pour favoriser le langage d'évocation (rôle, scénario, script, substitution)
- revenir sur les manières de parler dans le jeu
- écrire pour le jeu
- favoriser l'utilisation des conduites discursives
- favoriser l'utilisation des actes de parole
- proposer des prolongements pour enrichir le jeu
- réinvestir les apprentissages

Observer, écouter et décider

- niveaux de substitution
- rôles
- fréquentation des espaces
- niveau d'implication
- indices corporels / comportementaux



Pour citer :
 Castany-Owhadi, H., Dumais, C., Nolin, R., Soulé, Y., Azaoui, B. et Desrochers, K. (2024). *Modèle heuristique des gestes professionnels pour favoriser le développement du langage en contexte de jeu de faire semblant à la maternelle (4 à 6 ans)* [document inédit].

Résultats

Deuxième partie



Résultats de l'objectif 2 (Perpignan) :

Rendre compte des interventions enseignantes

Pendant le jeu

Introduire les mots dans les échanges de manière implicite

Éviter les questions fermées pour nommer les objets
(ex : qu'est-ce que c'est ?)

Favoriser l'auto-paraphrase définitionnelle

Revenir sur le même jeu à la manière d'un scénario brunérien

Après le jeu

Parler des mots lors d'activités décrochées (décontextualisation)

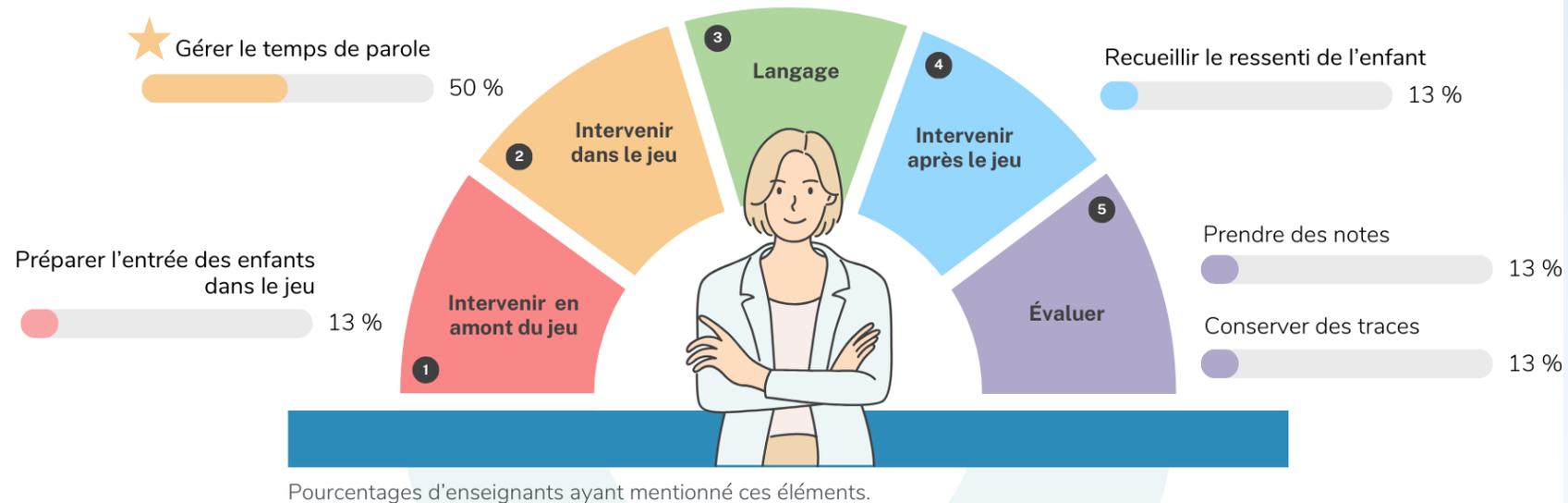
Observer le réinvestissement des mots dans le jeu libre

Résultats de l'objectif 2 (Dijon) : les ajustements à apporter au modèle

- Éléments moins pertinents ou à retirer du modèle.
- Éléments à ajouter au modèle.
- Adaptations pour rendre le modèle plus accessible aux personnes enseignantes.

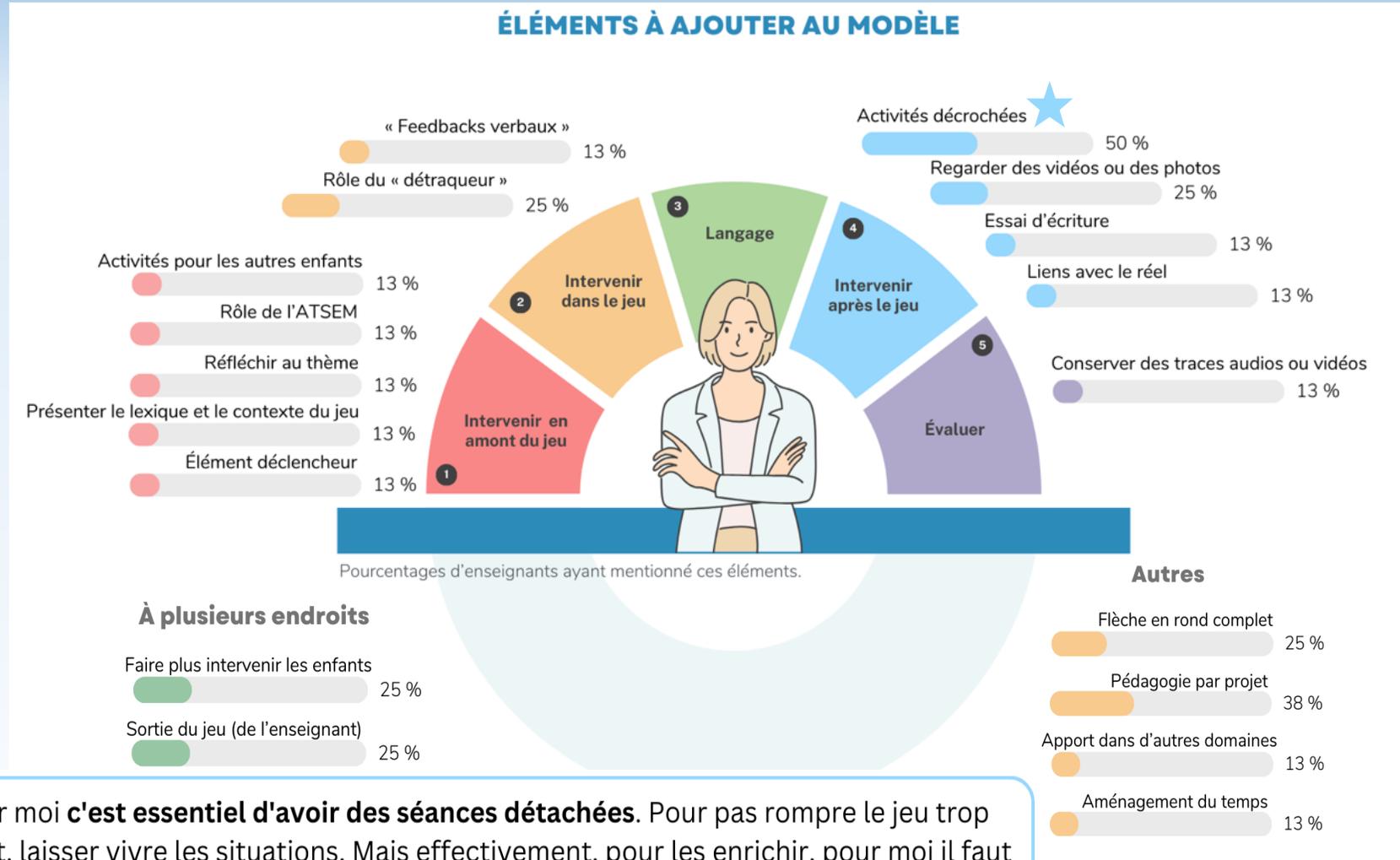
Résultats de l'objectif 2 (Dijon) : les ajustements à apporter au modèle

ÉLÉMENTS À RETIRER DU MODÈLE OU PERÇUS COMME MOINS PERTINENTS



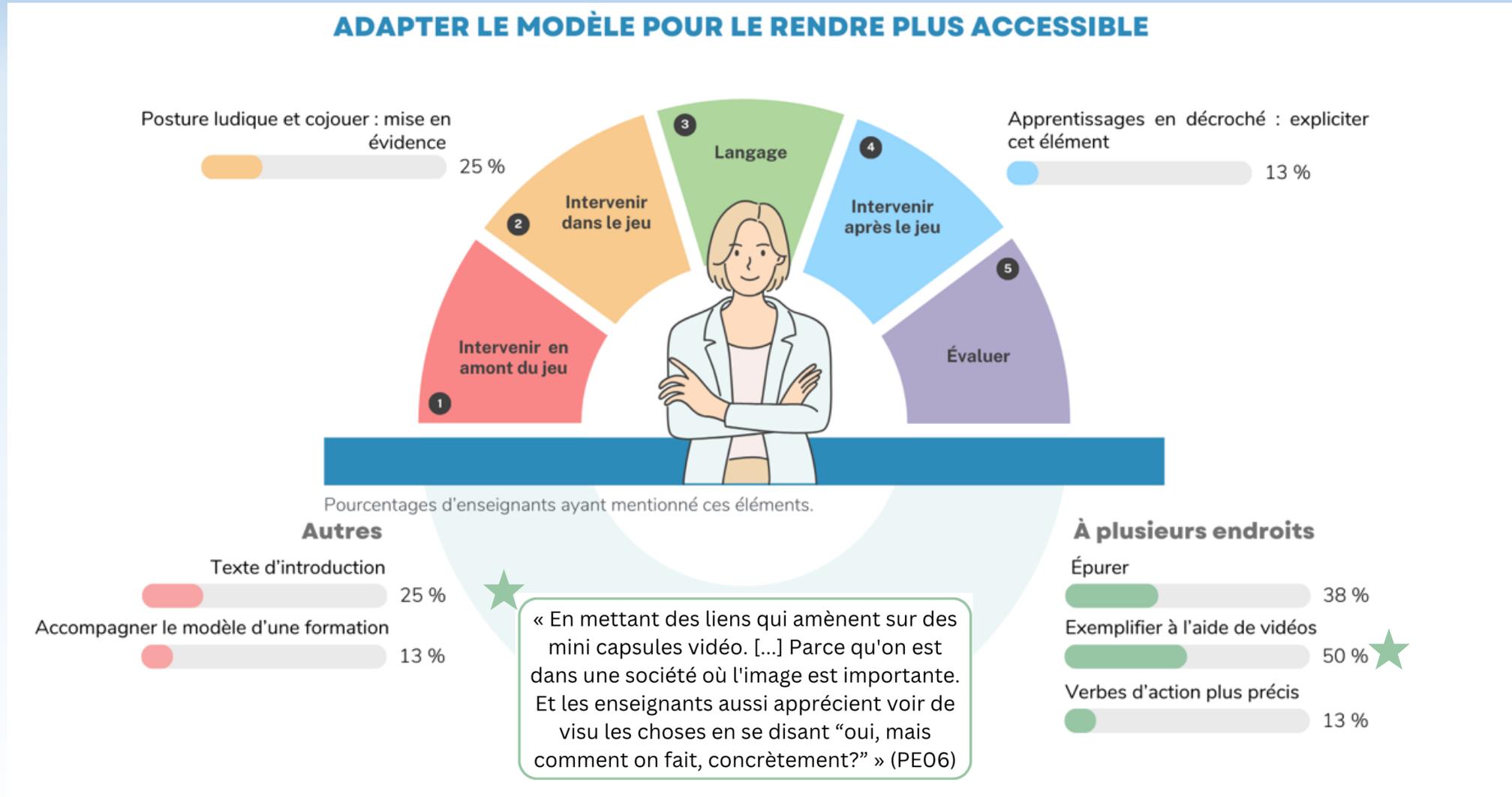
« Gérer les temps de parole me semble compliqué. Puisqu'on est joueur, on doit donc suivre le jeu que les enfants mènent, construisent, élaborent. Donc il est difficile de gérer le temps de parole. Si on le fait, **on devient intervenant et on casse le jeu** » (PE01)

Résultats de l'objectif 2 (Dijon) : les ajustements à apporter au modèle



« Pour moi **c'est essentiel d'avoir des séances détachées**. Pour pas rompre le jeu trop souvent, laisser vivre les situations. Mais effectivement, pour les enrichir, pour moi il faut vraiment que y ait un travail autour du jeu » (PE03)

Résultats de l'objectif 2 (Dijon) : les ajustements à apporter au modèle



Résultats de l'objectif 3 (Dijon) : Les changements de pratiques

Les modalités qui ont le plus influencé les pratiques :

- **L'entretien d'autoconfrontation**

« De se voir vraiment et d'intervenir sur ce que l'on voit, sur nos attitudes, nos manières de réagir et tout ça, c'est pas facile et c'est encore un autre regard. Donc c'est prendre aussi un peu de hauteur et de recul par rapport à ce qu'on fait (PE09) »

- La visite des personnes chercheuses.
- Le visionnement d'extraits de séances de collègues.

Résultats de l'objectif 3 (Dijon) : Les changements de pratiques

Les influences de la mise à l'essai du modèle sur les pratiques :

- **Changement de posture**

« C'était moi qui intervenais, construisais le jeu, qui menais le jeu. Là, ici, c'est vraiment une autre posture adoptée » (PE01).

- Être davantage présent au coin jeu.
- Considérer le coin jeu comme une source d'apprentissage.

Conclusion



Synthèse, limites et propositions

- Le modèle mis à l'essai permet de comprendre l'activité enseignante selon les personnes enseignantes.
- Recherches participatives : flexibilité (langage écrit), développement professionnel et changements de pratique
- Nécessité d'un accompagnement pour l'utilisation du modèle :
 - Définir certains éléments du modèle, notamment les termes issus des sciences du langage;
 - Définir les termes en lien avec le jeu de faire semblant (SAIJ, SAEJ, etc.);
 - Vidéos pour illustrer.
- D'autres études nécessaires : validité et extension (Bressoux, 2020).
- Équipe internationale : tensions, enrichissement mutuel et prise de distance.



Quand la recherche
joue le jeu !