



# Rapport de recherche

## PROGRAMME ACTIONS CONCERTÉES

Mise en place d'un dispositif de développement professionnel auprès d'enseignants(es) en maternelle 5 ans afin de favoriser le soutien du développement du langage oral et écrit des enfants en situation de jeu symbolique

### Chercheuse principale

Caroline Bouchard, Université Laval

### Cochercheuses

Christine Hamel, Université Laval

Anabelle Viau-Guay, Université Laval

Stéphanie Duval, Université Laval

Lise Lemay, Université du Québec à Montréal

Annie Charron, Université du Québec à Montréal

### Nom du partenaire du milieu impliqué dans la réalisation du projet

Marie-Hélène Leblond, conseillère pédagogique à la Commission scolaire de la Capitale

### Étudiantes-coordonnatrices

Anne-Sophie Parent, coordonnatrice de recherche (2 ans), étudiante au 2<sup>e</sup> cycle, Université Laval

Noémie Montminy-Sanschagrין, coordonnatrice de recherche (1 an), étudiante au 2<sup>e</sup> cycle, Université Laval

Amélie Desmeules, coordonnatrice de recherche (1 an), étudiante au 3<sup>e</sup> cycle, Université Laval

### Établissement gestionnaire de la subvention

Université Laval

### Numéro du projet de recherche-action

2017-LC-196755

### Titre de l'Action concertée

Programme de recherche sur la lecture et l'écriture

### Partenaires de l'Action concertée

Le Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES)

et le Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FRQSC)

# Rapport scientifique

---

## PARTIE A – CONTEXTE DE LA RECHERCHE

### 1. Problématique

La plus récente Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle (EQDEM) révèle qu'un peu plus d'un enfant sur cinq est considéré comme vulnérable dans au moins un domaine de son développement global à l'éducation préscolaire 5 ans, notamment celui du langage (Institut de la statistique du Québec [ISQ], 2018). En 2012, c'était un enfant sur quatre qui était jugé vulnérable par son enseignante (ISQ, 2013). En 2006, Desrosiers et Ducharme avaient déjà démontré qu'un enfant sur dix au Québec affichait des retards sur le plan du langage oral à l'âge de 5 ans, particulièrement en compréhension de mots (langage réceptif). La situation dépeinte par ces données au fil du temps demeure préoccupante et interpelle tant les milieux scolaires que ceux de la recherche.

Pour cause, le développement du langage oral constitue le socle sur lequel repose le langage écrit (Bishop et Adams, 1990; Bouchard, Charron et Cantin, 2011; Catts, Fey, Zhang et Tomblin, 1999; Del Tufo *et al.*, 2019; Justice, 2005; Scarborough, 1990), lui-même relié à la réussite éducative de l'enfant (Duncan *et al.*, 2007; Elkind, 2007; Hirsh-Pasek, Golinkoff, Berk et Singer, 2009; Miller et Almond, 2009; OCDE, 2007; Pagani, Fitzpatrick, Archambault et Janosz, 2010; Pagani, Fitzpatrick, Belleau et Janosz, 2011; Shonkoff et Phillips, 2000; Tamis-LeMonda, Shannon, Cabrera et Lamb, 2004).

Plus précisément, une méta-analyse réalisée par Duncan et ses collaborateurs (2007), à partir de six études longitudinales internationales, révèle que le langage oral et écrit (p. ex., le vocabulaire, la connaissance de lettres) des enfants en maternelle 5 ans constitue le deuxième meilleur prédicteur de leur rendement scolaire en troisième année du primaire (après leurs habiletés en mathématiques). Les résultats de Pagani et ses collaborateurs (2010, 2011) confirment que le vocabulaire réceptif de l'enfant en maternelle 5 ans est relié à son rendement scolaire en deuxième et en quatrième année du primaire. Ce bilan émanant d'un corpus de données, notamment longitudinales et prospectives, témoigne de l'importance de soutenir le développement du langage oral et écrit des jeunes enfants, et ce, dans l'optique de favoriser leur réussite éducative présente et ultérieure.

Le jeu symbolique, qui renvoie essentiellement à une situation où l'enfant crée une situation imaginaire, revêt un rôle et suit une série de règles déterminées par ce rôle (Vygotski, 1978), constitue un contexte par excellence pour ce faire (Bodrova et Leong, 2007, 2011; Bouchard, Bigras, Charron, Duval et Landry, 2015 ; Germeroth, Bodrova, Day-Hess, Clements et Layzer, 2019 ; Landry, 2014; Landry, Bouchard et Pagé, 2012). La raison en est que les situations de jeu symbolique créent une zone proximale de développement pour l'enfant, soit une situation dans laquelle ses habiletés langagières (orales et écrites), sur le point d'émerger, sont constamment sollicitées et déployées (Bodrova et Leong, 2011).

Dans ce cadre réel et signifiant de jeu qui répond à la logique propre de l'enfant plutôt qu'à celle de l'adulte, l'enfant sollicite tout son être (p. ex., des habiletés, des

comportements, des attitudes, des connaissances). En créant et mettant en acte un scénario de jeu, il recourt entre autres à son langage oral (p. ex., exprimer ses idées, jouer les différentes parties de son scénario) et écrit (p. ex., consulter des livres sur le thème de jeu, faire un plan de ce même scénario de jeu). D'ailleurs, bon nombre d'études démontrent que le jeu symbolique permet d'enrichir le langage oral de l'enfant, de développer sa conscience phonologique et d'entrer dans l'écrit (Germeroth *et al.*, 2019; Lillard *et al.*, 2013; Montie, Xiang et Schweinhart, 2006; Pellegrini, Galda, Dresden et Cox, 1991; Roskos et Christie, 2001; Tamis-LeMonda et Bornstein, 1990).

En outre, c'est lorsque le jeu symbolique est d'un niveau de complexité suffisamment élevé (c.-à-d., langage utilisé, planification du scénario, etc.) que les gains s'avèrent les plus grands pour l'enfant, ce qui exige qu'il soit intentionnellement guidé et enrichi par l'enseignante ou l'enseignant (Bodrova, Germeroth et Leong, 2013; Leong et Bodrova, 2012; Gronlund, 2010; Hirsh-Pasek et Golinkoff, 2009; Hirsh-Pasek, Zosh et Golinkoff, 2015; Karpov, 2005; Weisberg, Hirsh-Pasek et Golinkoff, 2013). Il s'agit là d'étayer le jeu symbolique de l'enfant, soit de favoriser un dialogue pédagogique dans lequel l'adulte agit comme guide pour l'amener à le complexifier (Bodrova et Leong, 2007; Landry *et al.*, 2012), via son langage oral et écrit.

Toutefois, malgré ces constats empiriques, dans la pratique, les enseignantes et les enseignants à l'éducation préscolaire s'interrogent sur les interventions à privilégier auprès des enfants dans leur classe. Parmi les incompréhensions souvent relevées, le jeu semble parfois associé à tout moment libre entre deux activités initiées et

dirigées par l'adulte durant lequel les enfants choisissent ce qu'ils font, d'autres fois à une activité à caractère ludique qui est préparée et menée par l'adulte, ou encore à un privilège pour les enfants qui ont terminé une tâche, et surtout, une activité incompatible avec les visées du curriculum (Bédard et Brougère, 2010; Bodrova et Leong, 2011; Landry, 2014; Marinova et Drainville, 2019; Nilsson, Ferholt, Lecusay, 2018).

Conséquemment, force est de constater qu'un peu partout à travers le monde comme au Québec, un certain désintérêt pour le jeu symbolique est noté (Miller et Almond, 2009; Nicolopoulou, 2010; Stipek, 2006; Trawick-Smith, 2012). Pourtant, le jeu se situe au cœur du programme québécois destiné aux enfants à l'éducation préscolaire 5 ans (MEQ, 2001), dans lequel on peut lire l'extrait suivant : « L'activité spontanée et le jeu sont les moyens que l'enfant privilégie pour s'approprier la réalité; il est donc justifié que ces activités aient une place de choix dans la classe de maternelle et que l'espace et le temps soient organisés en conséquence » (MEQ, 2001, p. 51).

Dans les dernières années, notre implication dans l'enseignement en formation initiale et l'accompagnement des enseignantes et des enseignants en exercice, de même que nos travaux de recherche, nous amène à penser que chercheuses ou chercheurs, enseignantes ou enseignants partagent des conceptions différentes en matière de soutien du développement du langage oral et écrit de l'enfant en situation de jeu symbolique (Bouchard *et al.*, 2015a, 2015b). Étant donné que les pratiques enseignantes en classe sont fondamentales pour favoriser la réussite de l'enfant dès son entrée à l'école, il importe de soutenir les enseignantes et les enseignants dans

leurs interventions en situation de jeu symbolique, reconnu comme terreau fertile pour les apprentissages et le développement des enfants, particulièrement sur le plan langagier. Pour toutes ces raisons, il nous faut les accompagner en la matière (Bouchard *et al.*, 2015a; Boudreau et Charron, 2013; Lynch, 2009). D'ailleurs, Sinclair et Naud (2005) affirment que pour soutenir adéquatement les jeunes enfants, il faut aussi se préoccuper d'offrir un accompagnement des personnes en interaction avec lui. C'est d'ailleurs ce que propose la présente recherche-action.

## **2. Principales questions de recherche et/ou hypothèses**

La principale hypothèse de recherche sous-jacente au présent projet est la suivante : un dispositif de développement professionnel collaboratif mis en place auprès d'enseignantes et d'enseignants à l'éducation préscolaire 5 ans et visant l'analyse de leurs pratiques enseignantes en classe (activité réelle) permettra de réfléchir aux enjeux et différents moyens mis en œuvre pour favoriser le développement du langage (oral et écrit), dans le jeu symbolique des enfants. Ces rencontres individuelles et collaboratives, misant sur la vidéo comme modalité pour soutenir et encadrer leur participation et réflexions, permettront aux chercheuses ainsi qu'aux enseignantes et enseignants de travailler ensemble autour des tensions qui émergent dans l'activité enseignante lorsqu'il s'agit d'intervenir auprès des enfants en situation de jeu symbolique en classe.

Ce dispositif de développement professionnel, qui inclut aussi des entretiens individuels à partir de la vidéo, répondra à plusieurs critères d'efficacité en matière de développement professionnel (p. ex., contenu spécifique, apprentissage actif des

participantes et participants, durée suffisamment longue), ce que des formations classiques ne favorisent pas nécessairement (Darling-Hammond, Hyler, Gardner, 2017; Desimone, 2009; Markussen-Brown, Juhl, Piasta, Bleses, Højen et Justice, 2017). Ainsi, cela est susceptible de permettre de comprendre plus finement la pratique enseignante à l'éducation préscolaire 5 ans dans le cadre du jeu symbolique. De même, un autre volet de l'hypothèse repose sur les effets positifs du dispositif de développement professionnel sur les pratiques enseignantes en langage oral et écrit et en jeu symbolique, ainsi que chez les enfants (langage oral et écrit, ainsi que leur jeu symbolique), que nous anticipons.

### **3. Objectifs poursuivis**

**L'objectif principal** de ce projet consiste à mettre en œuvre un dispositif de développement professionnel auprès d'enseignantes et d'enseignants en maternelle 5 ans afin de favoriser le soutien du développement du langage oral et écrit des enfants en situation de jeu symbolique, à en analyser le déroulement et à en étudier les effets sur les enseignantes et les enfants.

De manière plus précise, il poursuit **quatre objectifs spécifiques**, illustrés à la Figure 1 (voir en annexe):

- 1) Avant la mise en place du dispositif de développement professionnel, décrire l'activité enseignante en classe, en particulier en ce qui a trait au recours au jeu symbolique pour soutenir le langage oral et écrit des enfants;
- 2) Documenter la mise en œuvre du dispositif de développement professionnel;

3) Étudier les effets du dispositif sur le développement professionnel des enseignantes et des enseignants;

4) Évaluer les effets des pratiques enseignantes transformées sur :

4.1) le jeu symbolique des enfants;

4.2) le développement de leur langage oral et écrit.



**1. À quels types d’auditoires (décideurs, gestionnaires, intervenants, autres) s’adressent vos travaux ?**

Nos travaux s’adressent aux décideuses et décideurs, aux gestionnaires, aux universités, aux enseignantes et aux enseignants à l’éducation préscolaire ainsi qu’aux étudiantes et étudiants en formation initiale.

**1.1. Décideuses et décideurs**

Le ministère de l’Éducation et de l’Enseignement supérieur (MÉES) pourra être intéressé par les principaux constats qui émanent de ce projet, notamment dans le contexte actuel du déploiement accéléré des maternelles 4 ans au Québec. De même, le Comité d’agrément des programmes de formation à l’enseignement (CAPFE) pourra souhaiter en prendre connaissance, notamment dans l’optique de la révision du référentiel des compétences professionnelles en enseignement et de la refonte du programme d’éducation préscolaire.

Les résultats dégagés permettent non seulement de jeter un regard sur le soutien du langage oral et écrit, spécifiquement en situation de jeu symbolique en classe d’éducation préscolaire 5 ans, mais également d’identifier des tensions importantes dans la pratique enseignante. Ces tensions témoignent de la richesse et la complexité de la tâche enseignante à l’éducation préscolaire 5 ans et elles permettent d’envisager le développement de nouveaux dispositifs de développement professionnel pour mieux soutenir les enseignantes et les enseignants dans leur travail.

## **1.2. Gestionnaires, conseillères et conseillers pédagogiques**

Les services éducatifs, les conseillères et les conseillers pédagogiques à l'éducation préscolaire des commissions scolaires, de même que les directions d'écoles primaires pourront vouloir consulter le rapport de recherche. Rappelons que les résultats mettent en lumière la richesse et la complexité de la pratique enseignante à l'éducation préscolaire, notamment en ce qui concerne le soutien du développement du langage oral et écrit en situation de jeu symbolique, ce qui permet de mieux la comprendre (dans toutes ses nuances).

Plusieurs tensions ont d'ailleurs été dégagées à cet effet. Par exemple, une des tensions vécues réside dans le fait d'intégrer du jeu symbolique dans les ateliers comparativement à la période de jeux libres, de manière à insérer des intentions pédagogiques claires en matière de soutien du développement du langage oral et écrit des enfants. La documentation des diverses tensions pourra permettre aux gestionnaires et aux conseillères et conseillers pédagogiques de mieux comprendre la pratique enseignante à l'éducation préscolaire 5 ans, afin de leur offrir des conditions pour en arriver à utiliser le jeu symbolique à son plein potentiel et mieux soutenir les enseignantes et enseignants qui souhaitent développer davantage cet aspect de leur pratique.

## **1.3. Universités**

Les directions de programme au baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement au primaire, de même que les professeures et professeurs, les chargées et chargés de cours, les superviseures et superviseurs de stage, etc., soit

les personnes impliquées de près ou de loin dans la formation initiale des futures enseignantes et futurs enseignants, pourront consulter le présent rapport de recherche. Entre autres, il peut permettre d'apporter des éléments de réponses quant aux interventions à déployer dans le jeu symbolique de l'enfant, ce qui constitue un défi pour les enseignantes et les enseignants à l'éducation préscolaire 5 ans, et surtout, l'aborder de front dans les différentes activités de formation afin ultimement de le relever.

De plus, nos résultats de recherche témoignent de l'activité réelle d'enseignantes et d'enseignants à l'éducation préscolaire 5 ans en matière de soutien du développement du langage oral et écrit en situation de jeu symbolique. Cette activité réelle, de laquelle émergent des engagements concurrents en classe, devrait intéresser les formatrices et les formateurs universitaires puisqu'il ne s'agit pas d'une pratique enseignante prescrite, mais bien d'une pratique existante, riche et complexe. Ces résultats permettront notamment de bonifier le contenu des cours à l'éducation préscolaire, en facilitant l'établissement de liens théorie-pratique chez les futures enseignantes et futurs enseignants, et en cherchant à résoudre les tensions identifiées qui nuisent à l'intervention dans le jeu symbolique (entre autres, la vision voulant que le jeu semble associé à tout moment libre entre deux activités dirigées durant lequel les enfants choisissent ce qu'ils font, une activité incompatible avec les visées du curriculum; Bodrova et Leong, 2007; Hirsh-Pasek et Golinkoff, 2009; Landry, 2014; Leong et Bodrova, 2012).

#### **1.4. Enseignantes et enseignants à l'éducation préscolaire**

Les enseignantes et les enseignants à l'éducation préscolaire seront les premières personnes à être intéressés par les résultats qui émanent de ce projet. Elles et ils pourront être désireux de comprendre pourquoi l'intervention dans le jeu symbolique demeure un défi au quotidien pour soutenir le développement du langage oral et écrit des enfants dans leur classe, en leur permettant d'identifier certaines pistes d'explications potentielles. Aussi, rappelons que ce projet ne s'articule pas autour de pratiques enseignantes prescrites, mais bien de pratiques existantes, riches et complexes, documentées à l'éducation préscolaire 5 ans.

#### **1.5. Étudiantes et étudiants en formation initiale**

Grâce aux changements apportés dans les cours et les stages spécialisés à l'éducation préscolaire à l'issue de ce projet, les étudiantes et les étudiants en formation initiale pourront être mieux préparés aux défis qui se poseront à elle et à eux par rapport au recours au jeu symbolique pour soutenir le développement du langage oral et écrit en classe, que ce soit dans leurs stages ou encore dans leur future pratique enseignante. Les mêmes éléments reliés aux enseignantes et aux enseignants à l'éducation préscolaire s'appliquent ici aussi.

## **2. Que pourraient signifier vos conclusions pour les décideurs, gestionnaires ou intervenants ?**

Considérant la complexité de la pratique enseignante à l'éducation préscolaire et les différents enjeux qui en découlent, les décideuses et décideurs, les gestionnaires ou les intervenantes et les intervenants pourront convenir de l'importance

d'accompagner les enseignantes et les enseignants dans leur travail quotidien auprès des jeunes enfants. Le fait qu'il existe une variabilité dans le développement des enfants, et ce, plus l'enfant est en bas âge, nécessite que le personnel enseignant soit accompagné de façon suffisamment intensive et continue.

Notre recherche tend à démontrer que le respect de critères d'efficacité en matière de développement professionnel (p. ex., en misant sur un contenu spécifique, favorisant l'apprentissage actif des participants et participants) permet de soutenir des trajectoires de développement professionnel riches, tant chez les enseignantes et les enseignants. L'usage de la vidéo comme modalité pour soutenir l'analyse du travail est une piste très prometteuse selon les personnes participantes au projet, soit pour analyser leur propre pratique, mais aussi pour observer les enfants dans des moments de jeu symbolique notamment. Les propos des deux personnes suivantes en témoignent.

*« La formation, les interactions avec les collègues [en discutant, en se posant des questions, en regardant les autres, en trouvant des solutions ensemble], les moments seuls avec les chercheuses alors que je regardais ma propre pratique [...], les questions posées par les chercheuses ; ce mélange de tout ça m'a poussé à aller plus loin. C'est là qu'on évolue. On n'a pas souvent la chance de vivre des moments comme ceux-là sur trois ans ». - un enseignant.*

*« Maintenant, je m'oblige à intégrer des situations d'écriture et de lecture dans le jeu symbolique. Ça fait vraiment partie de ma pratique parce que c'est stimulant pour l'enfant. Je sais maintenant que cela a un impact pour eux [...], ça fait vraiment une différence. » - une enseignante.*

**3. Quelles sont les retombées immédiates ou prévues de vos travaux sur les plans social, économique, politique, culturel ou technologique ? (renouvellement des pratiques; implantation de façons de faire; élaboration de politiques ou de programmes; développement d'outils; constitution de collections, de corpus, de bases de données; retombées pour l'enseignement et la formation, etc.) ?**

### **3.1. Renouvellement des pratiques**

Le renouvellement des pratiques ne s'est pas effectué là où nous l'avions anticipé, soit sur le plan du soutien du développement du langage oral et écrit. Toutefois, un effet du dispositif de développement professionnel sur leurs pratiques enseignantes dans le jeu symbolique des enfants est ressorti. En effet, au début du projet, les enseignantes et les enseignants, malgré leur intérêt pour le jeu symbolique et la reconnaissance de son importance pour l'enfant, y étaient très peu présentes et présents et y intervenaient très peu, considérant le jeu symbolique comme un espace de liberté et de créativité pour l'enfant qu'elles et ils ne souhaitaient pas rendre « scolarisant » par leurs interventions.

Au terme du projet, les enseignantes et les enseignants reconnaissent non seulement la pertinence d'intervenir dans le jeu symbolique des enfants pour soutenir le développement de leur langage oral et écrit, mais également les effets positifs de leurs interventions dans ce contexte de classe. L'analyse de leurs pratiques à partir des vidéos en classe tend non seulement à démontrer qu'ils et elles y allaient davantage qu'au début du projet, mais qu'ils et elles étaient aussi plus actifs auprès des enfants. Certaines participantes et certains participants ont aussi transformé leur pratique en intégrant le jeu symbolique dans les ateliers (participation obligatoire des

enfants dans une démarche intentionnelle avec un objectif d'apprentissage), plutôt que de le proposer uniquement lors des périodes de jeu libre (avec une participation volontaire de l'enfant). Il s'agit là des gains les plus importants issus du projet selon nous.

### **3.2 Développement d'outils**

La *Grille d'observation des pratiques éducatives/enseignantes en petite enfance pour le soutien de la communication, du langage et de l'émergence de l'écrit* (CLÉÉ; Bergeron-Morin *et al.*, 2019) a été développée pour répondre aux besoins de la recherche. Il s'agit d'une traduction et d'une adaptation du *Conversation Responsiveness Assessment and Fidelity Tool* (CRAFT; Friel, Wiggins, & Justice, 2007), lui-même adapté du *Teacher Interaction and Language Rating Scale* (TILRS; Girolametto, Weitzman, & Greenberg, 2000). Cet outil qui est cours de validation nous a permis de mesurer les pratiques enseignantes en langage oral et écrit.

### **3.3 Retombées pour l'enseignement et la formation**

Les retombées détaillées à la partie B s'appliquent ici.

## **4. Quelles sont les limites ou quel est le niveau de généralisation de vos résultats ?**

Cette étude, comme toute autre recherche, comporte des limites qu'il nous faut rapporter afin d'interpréter les résultats avec nuances. La petite taille de l'échantillon est à considérer, notamment pour ce qui est du volet quantitatif du devis de recherche. Cela limite les possibilités de bien évaluer les effets du dispositif,

notamment chez les enfants (objectif 4.2). Précisons toutefois que l'échantillon permettait de concilier les visées associées au devis mixte de la recherche, imposé par les objectifs de recherche. Aussi, l'échantillon provient d'une seule commission scolaire de la région de Québec. Néanmoins, dans les écoles impliquées dans le projet figurait une diversité de niveaux de défavorisation, ce qui permet d'assurer une certaine représentativité de l'échantillon.

Autre fait à noter, le nombre de personnes faisant partie du groupe témoin (volet quantitatif) est relativement faible. Ce fait limite aussi l'évaluation des effets du dispositif de développement professionnel sur les pratiques enseignantes en développement du langage oral et écrit notamment. Cela sous-tend une autre limite associée à des projets de recherche-action de nature longitudinale, à savoir l'attrition des sujets d'une année à l'autre. En effet, au départ, les deux groupes (intervention et témoin) constituant le devis quantitatif (évaluation des effets) étaient équivalents. Toutefois, pour plusieurs raisons, des personnes se sont retirées du projet ou absentes pendant celui-ci, ce qui fait que nous avons dû réorganiser la composition des groupes. Nous avons ainsi conservé le nombre d'enseignantes et d'enseignants initialement prévu dans le groupe « intervention ». Pour ces raisons, il est difficile de mesurer précisément le rôle qu'a joué le dispositif de développement professionnel dans le changement de pratiques. Les résultats apportent néanmoins un éclairage important en ce qui concerne le soutien offert par les enseignantes et les enseignants en langage oral et écrit des enfants en situation de jeu symbolique à l'éducation préscolaire 5 ans.



## **5. Quels seraient les messages clés à formuler selon les types d'auditoires visés ?**

### **5.1 Décideuses et décideurs**

Le message clé pour les décideuses et les décideurs renvoie au fait de soutenir le développement de dispositifs de développement professionnel qui impliquent l'apprentissage actif des participantes et des participants, se centrent sur des contenus spécifiques, ont un sens pour l'enseignante et l'enseignant, perdurent suffisamment longtemps et qui combinent plusieurs modalités. Ce sont autant de critères d'efficacité identifiés dans des travaux de recherche sur le développement professionnel (Darling-Hammond *et al.*, 2019; Fukkink et Lont, 2007; Markussen-Brown *et al.*, 2017; Peeters *et al.*, 2015; Zaslow, Tout, Hall, Whittaker et Lavelle, 2010).

### **5.2 Gestionnaires**

Pour les gestionnaires, il s'agit de soutenir la libération de temps pour que les enseignantes et les enseignants puissent participer à ce type de dispositifs de développement professionnel, soutenir leur personnel en vue qu'il développe des dispositifs cohérents avec les critères d'efficacité reconnus, plutôt que des formations traditionnelles ayant peu des résultats moindres (Markussen-Brown *et al.*, 2017).

### **5.3 Universités**

Le message clé pour les universités renvoie au fait de présenter la pratique réelle des enseignantes et des enseignants à l'éducation préscolaire 5 ans, plutôt que celle

prescrite, afin que les futures enseignantes et les futurs enseignants soient en mesure de bien comprendre les tensions vécues pour éviter la polarisation des discours entre la pratique et la recherche.

#### **5.4 Enseignantes et enseignants**

Plusieurs engagements concurrents surviennent lors des temps de jeu symbolique (p. ex., autres activités qui ont lieu en même temps, besoins particuliers des enfants de la classe, gestion de classe), ce qui peut nuire au soutien du langage oral et écrit. En comparaison avec la période de jeux libres, la mise en place du jeu symbolique lors des ateliers peut constituer une piste de solution pour offrir davantage de marges de manœuvre aux enseignantes et aux enseignants dans l'intervention auprès des enfants et permettre à ces derniers de bénéficier des effets positifs du jeu symbolique sur le développement de leur langage oral et écrit.

La captation vidéo des pratiques enseignantes en situation de jeu symbolique permet d'identifier ce qui pourrait être fait pour que le soutien du développement du langage oral et écrit des enfants soit plus riche. À titre indicatif, différents rôles peuvent être joués par l'enseignante ou l'enseignant dans le jeu symbolique des enfants (p. ex., cojoueuse ou cojoueur; voir Lemay, Bouchard et Landry, 2019; Johnson, Christie et Wardle, 2005), sans pour autant se situer dans une approche « scolarisante » (ou « primarisante »). Le jeu symbolique peut aussi être soutenu de manière indirecte en amont et en aval (utilisation de la littérature jeunesse, planification des scénarios de jeu, etc.).

### **5.5. Étudiantes et étudiants en formation initiale**

Ce qui s'applique aux universités, aux enseignantes et aux enseignants convient ici également.

## **6. Quelles seraient les principales pistes de solution selon les types d'auditoires visés ?**

### **6.1 Décideuses et décideurs**

Une piste de solution pourrait être de favoriser le développement de dispositifs de développement professionnel qui impliquent l'apprentissage actif des participantes et des participants, se centrent sur des contenus spécifiques, ont un sens pour l'enseignante et l'enseignant et qui perdurent suffisamment longtemps dans le temps, soit qui respectent les critères d'efficacité en matière de développement professionnel.

### **6.2 Gestionnaires**

Pour les gestionnaires, il s'agirait de soutenir la libération de temps pour que les enseignantes et les enseignants puissent participer à ce type de dispositif de développement professionnel, soutenir leur personnel en vue qu'il développe des dispositifs cohérents avec les critères d'efficacité reconnus, plutôt que d'offrir des formations traditionnelles qui donnent moins de résultats.

### **6.3 Universités**

La formation initiale devrait témoigner de la pratique réelle des enseignantes et des enseignants à l'éducation préscolaire 5 ans, plutôt que celle prescrite. Cela permettrait aux futures enseignantes et aux futurs enseignants de bien comprendre les tensions vécues pour éviter la polarisation des discours entre la pratique et la recherche.

### **6.4 Enseignantes et enseignants**

Pour les enseignantes et les enseignants, une des solutions peut consister en la mise en place du jeu symbolique lors de la période d'ateliers plutôt que lors des jeux libres. En effet, cela donnerait davantage de marges de manœuvre aux enseignantes et aux enseignants pour intervenir auprès des enfants. Aussi, cela favoriserait l'intentionnalité dans l'intervention, soit l'établissement d'objectifs d'apprentissages et de développement chez l'enfant (Epstein, 2014). La captation vidéo des interventions enseignantes en situation de jeu symbolique des enfants permettrait en outre d'identifier ce qui pourrait être fait pour que le niveau de jeu symbolique soit complexifié et que, par le fait même, l'intervention soit plus riche en ce qui concerne le langage oral et écrit.

### **6.5 Étudiantes et étudiants en formation initiale**

Ce qui s'applique aux universités, aux enseignantes et aux enseignants convient ici également.

### **1. Description et justification de l'approche méthodologique privilégiée**

Cette recherche-action privilégie la mise en œuvre et l'analyse d'un dispositif de développement professionnel (formation classique et accompagnement par l'analyse de la vidéo en individuel et en collectif) auprès d'enseignantes et d'enseignants à l'éducation préscolaire 5 ans, assortie d'un devis quasi-expérimental (prédispositif et post-dispositif). Cette approche méthodologique visait à répondre aux objectifs de recherche poursuivis.

### **2. Description et justification des méthodes de cueillette de données**

Des méthodes quantitatives nous ont permis de poser un regard de l'extérieur de la pratique enseignante (p. ex., au moyen de questionnaires), tandis que des méthodes qualitatives ont favorisé l'analyse de l'intérieur de celle-ci (p.ex., entretiens individuels, transcription de verbatim lors des laboratoires). Cela a assuré la richesse de la collecte des données et des résultats qui en découlent.

### **3. Corpus (différentes sources) ou échantillon (taux de réponse, robustesse des données, etc.)**

À la première année du projet, 16 enseignantes et 1 enseignant ont participé aux formations. À l'an 2, 11 enseignantes et 1 enseignant, demeurés dans le projet, ont été divisés en deux groupes. Le groupe A, qui a reçu l'intervention lors de cette même année, était composé de 8 personnes. Le groupe B, qui agissait à titre de groupe de comparaison et qui recevait l'intervention à l'an 3, était constitué de 3 personnes. Il faut noter qu'au départ, les groupes étaient équivalents, mais qu'en raison de

plusieurs contraintes (grossesse, congé maladie), le nombre de personnes dans le groupe B a nettement diminué.

#### **4. Stratégies et techniques d'analyse**

Pour le volet quantitatif, des statistiques descriptives ont été menées. Puis, pour vérifier les effets du dispositif de formation, des modèles linéaires mixtes, qui constituent une approche alternative à l'analyse de variance (ANOVA) pour analyser des données selon un plan à mesures répétées (Shek et Ma, 2011; West, 2009), ont été retenus. Ces modèles permettent par ailleurs d'analyser des données non indépendantes puisque contrairement à l'ANOVA, ils ne requièrent pas l'indépendance des erreurs de mesure (Shek et Ma, 2011; West, 2009). Les modèles linéaires sont dits mixtes, car ils peuvent combiner deux types d'effets (variables indépendantes) : fixe(s) (le paramètre estimé est une constante), aléatoire(s) (le paramètre estimé est une variable, qui a sa valeur et sa variance).

Pour le volet qualitatif, à titre d'exemple, les transcriptions des segments vidéo et des propos tenus par les enseignantes et les enseignants lors des entretiens ont été regroupés sous la forme de tableaux présentant, en parallèle, leur activité observable (transcription des segments vidéo retenus) ainsi que les éléments évoqués par elles ou eux lors de l'entretien d'autoconfrontation individuelle. Ces tableaux ont servi à réaliser une première analyse des données, en reconstituant l'activité à partir des composantes du cadre sémiologique du cours d'action (Theureau, 2006), : unités de cours d'action (actions, communications, interprétations ou décisions, émotions), engagements de l'acteur, anticipations, éléments significatifs du contexte, savoirs

mobilisés, savoirs construits. Ces différentes composantes ont ensuite été catégorisées à un deuxième niveau de manière émergente. Une deuxième analyse a permis de repérer les éléments extrinsèques permettant d'expliquer l'expérience vécue par les participants, à savoir l'état de l'acteur (p.ex., fatigue, stress, expérience, formation), les éléments de la situation (ex. : contexte de la formation, rôle du formateur et des collègues) et les éléments de la culture (p.ex., culture scolaire ou de l'école). Il a ainsi été possible de décrire les préoccupations typiques des enseignantes et des enseignants au sein du dispositif de développement professionnel et de mieux comprendre en quoi le contexte de formation (notamment celui collectif) exerce une influence sur le vécu des enseignants.

### 1. Quels sont les principaux résultats obtenus ?

**Objectif 1. Avant la mise en place du dispositif de DP, décrire l'activité des enseignants.es, en particulier en ce qui a trait au recours au jeu symbolique pour soutenir le langage oral et écrit des enfants, à la fois d'un point de vue extérieur (niveau de soutien du langage oral et écrit et qualité du soutien à l'apprentissage offert aux enfants, écart éventuel entre les croyances, les pratiques déclarées par les enseignants.es et leurs pratiques observées) et d'un point de vue intérieur, soit celui des enseignants.es elles-mêmes ou eux-mêmes.**

Avant la mise en place du dispositif de développement professionnel, les résultats des entretiens réalisés auprès des enseignantes et des enseignants démontrent qu'elles et ils affirment accorder de l'importance tant au langage oral qu'à celui du langage écrit des enfants, mettre en place des interventions directes (activités, interactions) et indirectes (environnement physique, gestion temporelle) auprès d'eux, qu'elles et ils rencontrent des difficultés lors du soutien offert à certains enfants (p. ex., enfants avec handicap, allophones). Elles et ils se posent principalement une question sur le rôle qu'elles et ils ont à jouer dans le jeu symbolique des enfants et nomment des impératifs qui y nuisent, comme le manque de temps, les autres activités concurrentes, etc.

Sur le plan quantitatif, toujours avant la mise en place du dispositif de développement professionnel, les résultats démontrent que les enseignantes et les enseignants sont peu présents dans le jeu symbolique des enfants pour soutenir leur langage oral et écrit. En effet, dans l'ensemble de la matinée filmée en classe de maternelle (environ



2h00), elles et ils sont présents dans le jeu symbolique des enfants que dans 6,47 % du temps observé, soit en moyenne 7 minutes et 9 secondes.

Sur le plan du langage oral, elles et ils y emploient davantage de pratiques pour favoriser la communication des enfants (p. ex., poser une question à réponse ouverte, employer un rythme lent et adapté à celui des enfants) que de pratiques pour enrichir leur langage (p. ex., reformuler l'énoncé d'un enfant pour en préciser la prononciation, la syntaxe ou le contenu, fournir ou amener l'enfant à formuler une explication et utiliser ou amener l'enfant à recourir à un langage décontextualisé) qui sont d'un niveau de complexité plus élevé. En ce qui concerne le langage écrit, seul le fait de parler explicitement de l'utilisation de l'écrit, de l'alphabet et du principe alphabétique s'avère des pratiques relevées dans le jeu symbolique des enfants, et ce, à une faible fréquence. Les autres pratiques en émergence de l'écrit ne sont pas utilisées par les enseignantes et les enseignants en situation de jeu symbolique avant la mise en place du dispositif de développement professionnel.

## **Objectif 2. Documenter la mise en œuvre du dispositif de développement professionnel**

Le dispositif de développement professionnel était centré sur un contenu très spécifique, soit le soutien du développement du langage oral et écrit des enfants âgés de 5 ans en contexte de jeu symbolique. Tout au long du dispositif, nous n'avons pas ménagé nos efforts pour rester centrées sur ce contenu, bien qu'il soit apparu que les enseignantes et les enseignants avaient aussi des besoins en matière d'intervention

plus globale dans le jeu symbolique (p.ex, l'aménagement du jeu symbolique et la gestion des interactions entre les enfants).

Notre dispositif comportait aussi un volet individuel par l'entremise de l'entretien d'autoconfrontation réalisé à partir de traces vidéo de la pratique en classe, ce qui a permis de décrire finement l'activité des personnes, mais aussi de cibler des intentions de développement professionnel en lien avec ce même contenu. Ces vidéos ont ensuite été mobilisées dans le laboratoire collectif qui s'est tenu trois fois dans l'année scolaire (an 2 du projet). Trois personnes ont fait en plus des entretiens individuels à la fin de chacun de ces laboratoires collectifs, ce qui nous a permis de documenter leur trajectoire de développement et les moments significatifs pour eux (voir objectif 3). Ces deux activités ont permis aux enseignantes et aux enseignants de participer activement au dispositif.

Au final, l'enjeu le plus important concerne l'organisation du dispositif afin de tenir compte des contraintes des enseignantes, des enseignants et des chercheuses, vu le nombre considérable d'activités menées dans le projet. Les personnes participantes ont par ailleurs apprécié le temps qui leur a été offert dans ce dispositif pour travailler ensemble en vue de bonifier leur pratique enseignante, de même que l'analyse vidéo de leur pratique en classe. Contrairement à certaines études (Cordingley, Bell, Thomason, & Firth, 2005; Ria et Lussi Borer, 2015), elles et ils ont préféré le volet individuel au volet collaboratif et l'ont trouvé plus porteur pour leurs pratiques enseignantes. Nous ne pouvons toutefois pas généraliser ce résultat, étant donné la taille de notre échantillon.

**Objectif 3. Étudier les effets du dispositif sur le DP des enseignants.es, de leur point de vue et d'un point de vue extérieur (niveau de soutien du langage oral et écrit, du jeu symbolique et de la qualité du soutien à l'apprentissage auprès des enfants).**

À l'aide du cadre sémiologique du cours d'action (Theureau, 2006), le développement professionnel d'une des participantes et participants à l'intérieur du dispositif a été analysé. Les résultats démontrent que des transformations se sont opérées dans ses trajectoires de développement professionnel (Theureau, 2006; Vermersch, 2006), notamment en ce qui a trait à la place du jeu symbolique et au rôle qu'elle y joue comme enseignante. Ces résultats indiquent qu'un tel dispositif peut contribuer à soutenir les enseignantes et les enseignants qui souhaiteraient mettre davantage de jeu symbolique en place dans leur classe. D'autres analyses qualitatives seront éventuellement réalisées.

Sur le plan quantitatif, aucun effet significatif du dispositif de développement professionnel sur les pratiques en langage oral ne ressort. Pour ce qui est de celles relatives à l'écrit, il n'a pas été possible de le vérifier, les données étant à toutes fins possibles non disponibles (faible présence de pratiques enseignantes dans le jeu symbolique des enfants). Les résultats démontrent toutefois que le dispositif de développement professionnel a exercé un effet positif et significatif sur les pratiques enseignantes en matière de jeu symbolique.

**Objectif 4. Évaluer les effets des pratiques enseignantes ainsi transformées sur : 4.1) le jeu symbolique des enfants; et 4.2) le développement de leur langage oral et écrit.**

Chez les enfants, le dispositif n'a pas eu d'effet sur leur jeu symbolique. Il en va de même sur le plan de leur langage oral (vocabulaire réceptif et vocabulaire expressif) et certains aspects de leur langage écrit (connaissance des lettres minuscules et majuscules et de leur discours narratif). Néanmoins, le dispositif de développement professionnel semble exercer un effet positif et significatif sur la conscience phonologique des enfants.

**2. À la lumière de vos résultats, quelles sont vos conclusions et pistes de solution ?**

Concernant les enseignantes et les enseignants, le fait d'être en questionnement sur sa pratique enseignante est essentiel pour participer à un tel projet. Dans le cadre de ce projet, les enseignants et les enseignantes ont fait plusieurs prises de conscience, sans que cela se reflète pleinement dans leurs pratiques enseignantes. Il convient ainsi de leur laisser du temps pour intégrer les changements et cela implique d'être accompagné de façon continue pour ce faire.

Pour la conseillère pédagogique, ce projet a été l'occasion de réfléchir aux modalités d'accompagnement habituellement offertes aux enseignantes et enseignants. Elle souhaite s'en inspirer pour adapter ses façons de faire, comme en allant davantage chercher ce qui est vécu dans la classe (à partir des pratiques réelles). Elle souhaite

aussi soutenir l'analyse réflexive des enseignantes et des enseignants, en évitant le « piège » de fournir les « bonnes réponses ».

En somme, le dispositif a généré des effets sur le développement professionnel des enseignantes et des enseignants, de même que sur leurs pratiques en matière de jeu symbolique. Il reste néanmoins des défis à relever, comme dans la façon d'opérationnaliser le soutien offert aux enfants en ce qui a trait au développement de leur langage oral et écrit dans le jeu symbolique.

**3. Quelles sont les principales contributions de vos travaux en termes d'avancement des connaissances (sur les plans théorique, conceptuel, méthodologique, empirique, etc.) ?**

Notre principale contribution est d'ordre empirique, notamment dans le fait d'avoir contribué au développement des connaissances sur le développement professionnel des enseignantes et des enseignants quant au soutien du développement du langage oral et écrit des enfants en situation de jeu symbolique à l'éducation préscolaire 5 ans. Notamment, le fait de documenter finement la pratique réelle en classe (lors du jeu symbolique pour favoriser le développement langagier oral et écrit) pendant la mise en place du dispositif de développement professionnel est novatrice. En effet, cela a permis de jeter un regard sur les pratiques enseignantes en développement du langage oral et écrit, spécifiquement en situation de jeu symbolique en classe, mais également d'identifier des tensions importantes dans la pratique enseignante. Ces tensions témoignent de sa richesse et sa complexité à l'éducation préscolaire 5 ans et elles permettent d'envisager le développement de nouveaux dispositifs de

développement professionnel pour mieux soutenir les enseignantes et les enseignants dans leur travail.

## PARTIE E – PISTES DE RECHERCHE

### **1. Quelles nouvelles pistes ou questions de recherche découlent de vos travaux (en termes de besoins de connaissances ; de pratiques, d'intervention)?**

Une nouvelle piste de recherche pourrait être de développer de nouveaux dispositifs de développement professionnel pour mieux soutenir les enseignantes et les enseignants dans leur travail, en collaboration avec des chercheuses et chercheurs. Dans ce cadre, le jeu symbolique intégré aux ateliers pourrait être une avenue à envisager pour soutenir le développement du langage oral et écrit des enfants. Le déploiement accru des maternelles 4 ans au Québec va d'ailleurs imposer ce type de projets de recherche-action. Ceux-ci pourraient à la fois inclure des enseignantes et des enseignants à l'éducation préscolaire 4 ans et 5 ans. Un thème porteur pourrait aussi être le soutien des apprentissages des enfants en situation de jeu symbolique et aussi dans tous les contextes de la classe. Le soutien à l'apprentissage, dont le soutien du langage oral et écrit fait partie, s'avère un aspect à bonifier dans la pratique enseignante tant au Québec qu'à l'international.

### **2. Quelle serait la principale piste de solution à cet égard?**

La solution serait d'inscrire ces pistes de recherche dans une offre de financement en bonne et due forme, en prenant soin de prévoir des dégrèvements pour les chercheuses et chercheurs qui s'investissent pleinement dans ce type de projet.

## PARTIE F –BIBLIOGRAPHIE

Les ouvrages suivants constituent des documents pertinents à consulter. Les références sont jointes en annexe.

Bédard, J. et Brougère, G. (2010). *Jeu et apprentissage : quelles relations?* Sherbrooke: Éditions du CRP.

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.

Bodrova, E. et Leong, D. J. (2007). *Tools of the mind: the Vygotskian approach to early childhood education* (2nd ed.). Columbus, OH: Merrill/Prentice Hall.

Bodrova, E. et Leong, D.J. (2011). Revisiting vygotskian perspectives of play and pedagogy. Dans S. Rogers (dir.), *Rethinking play and pedagogy in early childhood education. Concepts, contexts and cultures* (pp. 60-72). New York: Routledge.

Bodrova, E., Germeroth, C. et Leong, D. J. (2013). Play and Self-Regulation: Lessons from Vygotsky. *American Journal of Play*, 6(1), 111-123.

Bouchard, C., Charron, A. et Bigras, N. (2015). Le jeu en contexte éducatif pendant la petite enfance. Acte du colloque 514 à l'Acfas « Le jeu en contextes éducatifs pendant la petite enfance ». *Livre en ligne du CRIRES* (voir [www.lel.crires.ulaval.ca](http://www.lel.crires.ulaval.ca)).

Cordingley, P., Bell, M., Thomason, S., & Firth, A. (2005). The impact of collaborative continuing professional development (CPD) on classroom teaching and learning. Review: How do collaborative and sustained CPD and sustained but not collaborative CPD affect teaching and learning? *Research Evidence in Education Library*, (June), 153.

Germeroth, C., Bodrova, E., Day-Hess, C., Clements, D.H. et Layzer, C. (2019). Play it high, play it low: examining the reliability and validity of a new observation tool to measure children's make-believe play. *American Journal of Play*, 11(2), 183-221.

Hirsh-Pasek, K. A., Zosh, J. M. et Golinkoff, R. M., (2015). *Guided play: A new pedagogical approach to high quality early learning*. « Paper symposium » présenté à 2015 Society for Research in Child Development Biennial Meeting, Philadelphie, États-Unis.



- Landry, S. et Lemay, L. (2016). *Comprendre le jeu de l'enfant pour mieux intervenir à la maternelle*. Dans C. Raby et A. Charron. *Intervenir au préscolaire pour favoriser le développement global de l'enfant* (chapitre 6). Montréal : CEC.
- Lemay, L., Bouchard, C. et Landry, S. (2019). *Jouer, apprendre et se développer*. Dans C. Bouchard (dir.). *Le développement global de l'enfant de 0 à 6 ans en contextes éducatifs*. Québec : PUQ.
- Leblanc S, Ria L, Dieumegard G, Serres G, Durand M. (2008). Concevoir des dispositifs de formation professionnelle des enseignants à partir de l'analyse de l'activité dans une approche enactive. *@ctivités*, 5(1), 58-78.
- Leong, J.D. et Bodrova, E. (2012). Assessing and Scaffolding Make-Believe Play. *Young Children*. 67(1), 28-34.
- Lillard, A., Lerner, M.D., Hopkins, E. J., Dore, R. A. Smith, E. S. et Palmquist, C.M. (2013). The Impact of Pretend Play on Children's Development: A Review of the Evidence. *Psychological Bulletin*, 139 (1), 1-34, DOI: 10.1037/a0029321
- Marinova, K. (2012). Jeu, développement et apprentissage : une perspective vygotkienne. *Revue préscolaire*, 50(2), 4-8.
- Marinova, K. (2015). L'émergence de l'écrit dans le jeu : les apprentissages invisibles. *Revue préscolaire*, 53(4), 9-13.
- Marinova, K. et Drainville, R. (2019). La pression ressentie par les enseignantes à adopter des pratiques scolarisantes pour les apprentissages du langage écrit à l'éducation préscolaire. *Canadian Journal of Education*, 3(42), 606-634.
- Ria L., Lussi Borer V. (2015). Laboratoire d'analyse vidéo de l'activité enseignante au sein des établissements scolaires: enjeux, méthodes et effets sur la formation des enseignants. Dans L. Ria (pp. 101-118). *Former les enseignants au XXI siècle*. Bruxelles: De Boeck.
- Trawick-Smith, J. (2012). Teacher-Child Play Interactions to Achieve Learning Outcomes. Risks and Opportunities. Dans R.C. Pianta (dir.) et W.S. Barnett, L.M. Justice, S.M. Sheridan (dir. ass.), *Handbook of Early Childhood Education* (pp. 259-277). New York: The Guilford Press.
- Tripp T. et Rich P. (2012). Using video to analyze one's own teaching. *British Journal of Educational Technology*, 43(4), 678-704.
- Viau-Guay, A. (2014). L'intégration des savoirs théoriques, pratiques et d'autorégulation chez les apprenants : analyse de l'activité d'enseignants en formation professionnelle et contribution à la formation à l'enseignement. *@ctivités*, 11(2), 88-111.

Weisberg, D.S., Hirsh-Pasek, K. et Golinkoff, R.M. (2013). Guided play: Where curricular goals meet a playful pedagogy. *Mind, Brain and Education*, 7(2), 104-122.