



REVUE INTERNATIONALE DE
COMMUNICATION ET SOCIALISATION

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



Université de
Sherbrooke

JEU DE FAIRE SEMBLANT ET RÔLE DE L'ENSEIGNANTE : COMMENT AIDER LES ENFANTS À CONSTRUIRE LE SENS DES OUTILS NUMÉRIQUES ? **

GABRIEL KAPPELER, HAUTE ÉCOLE PÉDAGOGIQUE DE VAUD, SUISSE¹
ANNE CLERC-GEORGY, HAUTE ÉCOLE PÉDAGOGIQUE DE VAUD, SUISSE
JÉRÉMIE PASSERAUB, HAUTE ÉCOLE PÉDAGOGIQUE DE VAUD, SUISSE

RÉSUMÉ

Cet article présente une expérience menée dans plusieurs classes de maternelle lors de moments de jeux à l'initiative des élèves (N = 5), au cours desquels du matériel numérique débranché a été mis à leur disposition. Une analyse des interventions indirectes (p. ex., mise à disposition du matériel) et directes des adultes (p. ex., leur rôle dans le jeu), ainsi que de leurs effets sur le sens que construisent les élèves des outils numériques dont ils font usage, est présentée. Les données montrent notamment que le matériel numérique débranché incite les adultes à questionner davantage les élèves sur l'utilisation qu'ils en font dans leur scénario de jeu. Ce questionnement permet aux élèves d'exprimer verbalement leurs actions et de faire progresser l'histoire du scénario tout en leur permettant d'attribuer du sens à leurs actions.

Mots-clés : Jeu de faire semblant; numérique; matériel débranché; usage des outils; construction de sens.

¹ Adresse de contact : gabriel.kappeler@hepl.ch

**Pour citer cet article :

Kappeler, G., Clerc-Georgy, A. et Passeraub, J. (2024). Jeu de faire semblant et rôle de l'enseignante : comment aider les enfants à construire le sens des outils numériques ? *Revue internationale de communication et socialisation*, 11(2), 296- 309.

1. INTRODUCTION

En Suisse, l'éducation du numérique ou par le numérique fait l'objet de nombreuses recherches. Son enseignement dans les premiers degrés scolaires est largement débattu (Plowman et al., 2012). Les spécificités d'apprentissage des jeunes élèves questionnent son intégration à l'éducation préscolaire, notamment parce que les enfants ont encore besoin de passer par l'expérience et par le corps; c'est en expérimentant, en jouant et en s'engageant dans des interactions avec les autres qu'ils apprennent (van Oers, 2013).

Le désir d'apprendre des jeunes élèves est le moteur de leur développement (Hedegaard, 2008). Cette envie est alimentée par le sens que les enfants donnent aux activités qu'ils réalisent. Selon Bodrova et Leong (2011), l'activité maîtresse des enfants de 3 à 7 ans est le jeu de faire semblant, c'est l'activité la plus propice à générer des gains développementaux propres à cette étape d'âge, comme l'imagination, l'action en pensée, la gestion émotionnelle, l'abstraction ou encore l'autorégulation. Dans un jeu de faire semblant, la situation imaginaire permet aux enfants d'explorer, tester, transformer, s'appropriier les expériences et les savoirs qui leur sont proposés dans leur environnement.

Dans les premiers degrés de la scolarité, l'usage que les jeunes élèves font des outils numériques devrait revêtir une forme adaptée à leur manière d'apprendre, pour qu'ils puissent découvrir le potentiel de ces outils pour agir, penser ou communiquer. Le jeu de faire semblant semble une piste prometteuse. En effet, le sens attribué par les enfants à l'usage du numérique lors de situations de faire semblant est une forme de jeu hybride – entre tradition et modernité – qui intègre dans le jeu traditionnel du matériel numérique (Edwards, 2013). Par exemple, lorsque les enfants jouent à l'hôtel et utilisent un ordinateur « pour de faux » pour y inscrire les réservations des chambres, ils saisissent alors son intérêt pour mémoriser ou organiser des informations. Le contexte social de l'enfant est rempli de nouvelles technologies, mais les expériences qu'ils en font sont extrêmement différenciées. Le numérique fait partie intégrante de notre société et par conséquent, son utilisation dans des activités de jeu, sans en modifier les scénarios, va permettre aux enfants d'y intégrer leur contexte social et culturel (Arnott, 2016). L'enfant imagine toujours à partir de ce qu'il connaît, des situations dont il a l'expérience (Vygotskij, 1933/2023; Clerc-Georgy et Martin, 2023). Comment alors l'intégration du matériel numérique débranché dans le jeu de faire semblant influence-t-elle le script des scénarios joués par les enfants, et comment cela nous éclaire-t-il sur leur compréhension des apports du contexte dans lequel ils ont vu le jour ?

Aussi dans cet article nous examinons comment, lors de leur mise à disposition, l'affordance des objets influence l'investissement des enfants dans le jeu, en fonction du sens qu'ils attribuent à ces objets. Ensuite, nous analysons les contraintes imposées par l'usage de ce matériel, en mettant en lumière les défis et solutions élaborées par les élèves. Nous abordons également le rôle du questionnement des adultes dans l'usage du matériel en lien avec le scénario, en montrant comment les interventions directes peuvent complexifier le jeu et stabiliser les rôles entre enfants. Enfin, nous discutons du questionnement en lien avec des savoirs à contours disciplinaires, en soulignant les opportunités et les limites des interventions des adultes dans le jeu des enfants. Ces analyses nous permettent en outre de mieux comprendre comment le matériel débranché peut être utilisé pour enrichir les expériences de jeu et d'apprentissage des enfants.

2. CADRE CONCEPTUEL

2.1 Le jeu de faire semblant

Pour Vygotskij (1933/2023), le jeu de faire semblant est une situation imaginaire créée par les enfants et dans laquelle ils adoptent et interprètent des rôles, élaborent et appliquent les règles d'actions correspondant aux rôles et aux usages des objets du monde tels qu'ils les ont comprises. Ainsi, dans leurs jeux, ils attribuent des fonctions aux objets et transforment leur signification en relation avec les besoins de leur scénario.

Si leurs premiers jeux ressemblent à une imitation, souvent stéréotypée de ce qu'ils ont observé, rapidement ils se transforment pour devenir le lieu de la réorganisation de leurs ressentis et des savoirs qu'ils sont en train de s'approprier. Ainsi, dans leurs jeux, les enfants se ressaisissent des expériences et des savoirs proposés dans leur environnement en fonction de leurs intérêts et de leurs besoins de connaissances. « Pour eux, le jeu n'est pas une simple réminiscence d'un vécu, mais aussi une transformation créatrice d'impressions vécues, combinées entre elles pour construire une nouvelle réalité qui répond à leurs demandes et à leur goût » (Vygotskij, 2023, p. 36).

La richesse des jeux des enfants dépend de celle proposée dans leur environnement, celle qui leur permet d'être en contact avec des formes développées des outils culturels qu'ils sont en train de s'approprier (Clerc-Georgy et al., 2023), comme l'écriture, le nombre, la structuration du temps ou encore les outils numériques. Les enfants, dans leurs jeux, imitent et transforment leurs expériences notamment en intégrant ces outils pour mieux se les approprier, les comprendre et en construire le sens. La tension entre ce qu'ils maîtrisent déjà et les formes culturelles de l'usage de ces outils est génératrice de potentiel développement (Fleer, 2021).

Dans la perspective historico-culturelle, c'est l'usage des savoirs qui en fait des outils de la pensée, parce que leur usage transforme les capacités humaines (Vygotski, 1934/1985). Les hommes ont toujours construit de nouveaux outils pour augmenter leurs capacités d'agir sur eux-mêmes (se souvenir, retrouver, anticiper leurs actions) et sur autrui (communiquer ou convaincre). Découvrir les finalités de tels usages a un effet sur la motivation à apprendre, et favorise un apprentissage systématique et conscient. C'est ce sens des apprentissages en cours qui est essentiel à construire dans ces premiers degrés.

Avec de jeunes enfants, ce qui va rendre ces outils indispensables, c'est d'abord la contrainte de la distance dans le temps ou dans l'espace (p. ex., écrire une liste pour se souvenir de ce dont on a besoin, faire un plan pour anticiper un déplacement). Ensuite, pour que naisse l'intérêt de s'approprier un outil particulier - celui qui correspond à la culture dans laquelle l'enfant vit - la contrainte de la formulation à autrui est nécessaire (p. ex., demander à quelqu'un d'autre d'aller chercher ce qui est sur la liste, demander à quelqu'un de faire un plan pour trouver un lieu de rendez-vous), puisqu'elle conduit vers la nécessité d'un outil commun (même langue, même code). Dans un jeu de faire semblant suffisamment complexe, c'est-à-dire dans lequel les enfants adoptent des rôles dans un scénario qui se développe, les enfants vont rencontrer des situations ou des problèmes dont la résolution va nécessiter l'usage d'outils culturels. Ces usages vont permettre à l'adulte de mieux saisir ce que l'enfant a compris ou pas du sens de ces outils.

Ces situations imaginaires suffisamment complexes apparaissent de manière privilégiée dans des jeux développés, qui évoluent dans différents temps, différents espaces (Marinova, 2012). Dans notre contribution, ces scénarios font usage de matériel numérique débranché à affordance élevée (caractéristiques d'un objet

suggérant son utilisation). Leur présence devrait donc potentiellement inviter les enfants à imaginer des situations dans lesquelles ils en font usage pour penser ou agir différemment.

La forme donnée à l'usage des outils culturels dans les jeux des enfants rend visible la nature de la compréhension qu'ils en ont, le sens qu'ils ont construit. Observer le jeu des enfants, c'est se donner la possibilité d'identifier ce qu'ils saisissent des formes développées de l'usage des outils numériques telles qu'elles apparaissent dans leur environnement. On peut ainsi discerner, parmi les jeux d'imitation, ceux basés sur l'apparence des outils (gestes, par exemple, faire semblant de téléphoner ou de taper sur un clavier) et ceux basés sur l'usage de ces outils (modes de pensée, par exemple communiquer une information par téléphone ou prendre les coordonnées d'un client de l'hôtel).

Si le jeu est un espace dans lequel l'enfant peut mieux comprendre le monde dans lequel il évolue et avec lequel il interagit, il semble essentiel que cet espace contienne des indices des modalités d'agir actuelles qu'il rencontre quotidiennement. Ainsi, l'entrée par la situation imaginaire favorise les liens entre les savoirs ou les outils que les enfants rencontrent dans leur quotidien et ceux travaillés à l'école.

2.2 Les outils numériques dans le jeu de faire semblant

Ce qui est valable pour tous les outils culturels (p. ex., écriture, le système décimal) l'est aussi pour les outils numériques. Ainsi, du point de vue de l'usage d'outils numériques dans le jeu de faire semblant, les nouvelles technologies vont à la rencontre du contexte social et culturel de l'enfant. Elles alimentent leurs scénarios. L'observation de l'activité des enfants dans leurs jeux permet de mieux comprendre comment ils se saisissent et s'approprient, en jouant, certains outils numériques (Waller, 2010). Aujourd'hui, presque tous les enfants ont accès à ces nouvelles technologies (p. ex., ordinateur); s'ils ont accès à du matériel numérique débranché lors des activités de jeu, des scénarios considérés comme traditionnels (p. ex., le marchand, la cuisinière, la docteure) sont susceptibles d'aller à la rencontre de scénarios plus actuels, reflétant des situations de la vie courante (p. ex., prendre un rendez-vous sur internet, commander de la marchandise en ligne). Une convergence entre les activités de jeu traditionnelles et actuelles va élargir les possibilités et augmenter les conditions de communication (Nuttall et al., 2015). Pour Edwards (2013), le jeu convergeant se nourrit d'activités traditionnelles et fournit une nouvelle base de création aux enfants. De plus, le jeu convergeant se caractérise aussi par sa dimension multimodale qui réunit simultanément plus d'un mode de communication entre enfants et adultes, comme « parler », « écrire », « dessiner », « toucher », « répondre à des images fixes ou mobiles », « mobiliser le geste ».

Si les objets numériques peuvent soutenir les interactions entre les enfants, qu'en est-il lorsqu'ils se retrouvent face à de nouveaux objets numériques, peu ou pas connus ? Lors de la première rencontre avec un objet inconnu, les enfants entament naturellement un processus d'exploration pour en déterminer les fonctionnalités et imaginer des usages. Cette démarche a été mise en évidence par Hutt (1966), qui, à travers une expérimentation avec de jeunes enfants, a démontré comment ceux-ci interagissent avec de nouveaux objets. En fournissant des boîtes munies de leviers mécaniques, Hutt a observé que les enfants commençaient par examiner attentivement les caractéristiques de ces objets. Puis, une fois qu'ils parvenaient à en discerner une fonctionnalité, ils les incorporaient dans leurs jeux.

Cette exploration initiale, qualifiée de phase « épistémique » (Hutt et al., 1989), se caractérise par une période durant laquelle les enfants explorent l'objet, identifient son usage et acquièrent de nouvelles compétences liées

à son utilisation. Par la suite, ce processus évolue vers une intégration « ludique », caractérisée par l'intégration de l'objet dans leurs jeux; cela s'effectue par l'attribution de nouvelles fonctions imaginaires à l'objet. Bird et ses collaborateurs (2015) ont reproduit l'expérimentation avec des objets plus modernes. En fournissant des appareils photo numériques à de jeunes enfants, ils ont observé une démarche similaire. Initialement, les enfants ont exploré les appareils - apprenant à les allumer, à cadrer pour prendre des photos, etc. Par la suite, ils ont intégré ces appareils dans leur jeu, les utilisant parfois dans leur fonction principale, et d'autres fois en leur attribuant des fonctions imaginaires, par exemple au moment de transformer l'appareil en une tortue.

2.3 Le rôle de l'adulte dans le jeu

Des travaux ont démontré que l'intervention et l'implication de l'adulte dans le jeu de faire semblant favorisaient son développement (Devi et al., 2021; Fleer, 2015) et offraient de nouvelles conditions d'apprentissage et de développement pour les jeunes enfants (Fleer, 2010). Ce sont les conceptions du développement de l'enfant qui influencent le rôle et l'accompagnement de l'adulte dans son jeu (Wu et al., 2019). Longtemps, il a été conseillé aux enseignantes de ne pas intervenir dans le jeu des enfants (Honomichl et Chen, 2012), le jeu étant considéré comme une situation où l'enfant expérimente librement et développe son autonomie, favorisant ainsi son développement naturel. Aujourd'hui, les enseignantes estiment souvent que leur rôle est d'observer le jeu ou de faciliter sa mise en place auprès des enfants (Bouchard et al., 2020). Cependant, la plupart pense qu'elles n'ont pas à s'impliquer activement dans leurs jeux, comme co-joueuse par exemple (Chapman, 2016 ; Devi et al., 2021). S'intéressant aux perceptions que les enseignantes ont de leurs rôles pendant le jeu de faire semblant, Chapman (2016) ou Bouchard et ses collègues (2020) observent qu'elles estiment devoir planifier, choisir les ressources, préparer le matériel et encourager les enfants à jouer.

Dans le cadre d'une recherche-action de l'enseignement des sciences durant les moments de jeu libre ou guidé, Vellopoulou et Papandrou (2019) ont observé quatre types de gestes enseignants autour du jeu : 1) planification des moments de jeu, 2) introduction de ces moments (p. ex., formulation des consignes de départ), 3) observation et écoute des élèves et 4) intervention auprès des élèves (p. ex. : suggestion d'activité, poser une question, résoudre un problème). Devi et ses collègues (2021) ont identifié six gestes professionnels caractérisant l'activité des enseignantes durant le jeu : 1) soutien du jeu par une participation guidée, 2) soutien du jeu en fournissant du matériel, 3) investissement dans le jeu uniquement pour mettre en place l'activité, 4) questionnements pour que les enfants s'expriment, 5) documentation de l'activité, et 5) intervention comme co-joueuses auprès des enfants.

Bien que différents gestes aient été identifiés dans des études, Fleer (2015) observe que les enseignantes sont peu impliquées dans le jeu et qu'elles restent souvent à proximité des enfants en train de jouer. Ainsi, les enseignantes ne jouent pratiquement jamais avec leurs élèves (Bouchard et al., 2020). Or, une grande partie des travaux de recherche menés dans le domaine de l'éducation préscolaire a documenté qu'une participation active de l'adulte augmente la qualité du développement du jeu et soutient l'engagement des enfants (Clerc-Georgy et al., 2023).

L'importance du rôle de l'enseignante dans le jeu de faire semblant est une question primordiale (Bouchard et al., 2020; Fleer, 2015), tout comme la place de l'enseignement du numérique dans les premiers degrés de la scolarité (Arnott, 2016; Edwards, 2013). Il est donc pertinent d'explorer ces thématiques dans le cadre de situations de jeu impliquant des outils numériques débranchés. Il s'agit ici d'interroger comment les interventions des adultes dans le jeu de faire semblant mobilisant des outils numériques débranchés peuvent

encourager (ou non) les enfants à développer leurs scénarios. Cette exploration vise à mieux comprendre comment ces interventions peuvent aider les enfants à faire usage de ces outils, c'est-à-dire leur permettent de développer leur potentiel d'action et de réflexion, en lien avec la signification personnelle qu'ils attribuent à ces expériences dans le jeu.

Donc, dans ces situations, la question du rôle de l'adulte se pose. En quoi la présence de l'adulte favorise-t-elle le développement des scénarios de jeu ? En quoi cette présence permet-elle de faire évoluer l'usage des outils numériques dans le scénario, de l'imitation stéréotypée à un usage qui relève du sens et des possibilités qu'ils offrent ? En quoi la participation de l'adulte dans le jeu de faire semblant peut-elle améliorer les liens entre les différents outils culturels (numériques ou non) que les enfants rencontrent ?

3. MÉTHODOLOGIE

Les données exploitées dans le cadre de cet article sont issues d'un projet de recherche-développement, consistant en l'introduction d'une caisse contenant du matériel numérique débranché à affordance élevé (p. ex., ordinateur, téléphone intelligent, clavier, souris) et à affordance faible (p. ex., câbles, cartes mères, ventilateurs) lors des moments de jeux à l'initiative des élèves; des moments propices à l'émergence du jeu de faire semblant. L'étude a été réalisée dans quatre classes des deux premiers degrés de la scolarité en Suisse francophone, soit auprès de 72 enfants âgés entre 4 et 6 ans. Pour cet article, les analyses s'appuient sur les observations menées dans deux classes, lors de moments de jeu.

Des captations vidéo, réalisées entre mai 2022 et avril 2023, ont permis de cumuler 44 heures de jeu de faire semblant (22 périodes de deux heures environ) à l'aide de quatre caméras GoPro. Lorsque les enfants prennent l'initiative de jouer, généralement, des noyaux d'enfants se retrouvent autour de matériel et d'un espace spécifique, même si certains papillonnent d'un endroit à l'autre avant de se centrer sur un jeu (p. ex., aire de jeu de faire semblant). Rapidement, des scénarios imaginaires se développent et sont joués par les élèves. Les scénarios principaux ont été identifiés et reconstitués à l'aide du logiciel de montage *Imovie* afin de suivre l'histoire du scénario, de la mise en place du matériel à son rangement. Cette méthode s'apparente à une interprétation de pratique située (Hedegaard, 2008).

Une démarche d'observation participante a été adoptée afin de permettre au chercheur d'intervenir auprès des élèves si l'occasion s'en présentait. Dans une perspective historico-culturelle, la prise en compte des interactions entre le chercheur et les élèves ou l'enseignante, ainsi que son influence sur la situation étudiée sont documentées et analysées (Fleer et Veresov, 2018). Les données étudiées sont issues des vidéos et du journal de bord qu'a complété le chercheur pour chaque observation afin de relever toutes les informations en dehors du champ de captation de la caméra.

4. RÉSULTATS

Dans le cadre du présent article, deux scénarios ont été étudiés : les tortues Ninja et le train à grande vitesse (TGV). Afin de mieux comprendre les types d'interventions de l'adulte dans le guidage des élèves durant leur jeu en lien avec le sens qu'ils donnent aux outils numériques, et avec les savoirs mobilisés dans la progression de leur scénario, les données sont analysées dans une perspective descriptive et interprétative à travers le

prisme de trois dimensions : 1) le jeu « épistémique » ou « ludique » 2) les types d'intervention de l'adulte 3) les effets sur l'activité des élèves.

Scénario A, les tortues Ninja : Trois élèves jouent aux tortues Ninja. Ils érigent une base de surveillance pour assurer la sécurité à l'échelle planétaire. Grâce à une carte imaginaire affichée sur un écran non connecté, ils interviennent à l'échelle mondiale, se déplaçant à travers la classe. Pour combattre le crime, ils s'équipent d'objets numériques débranchés qu'ils fusionnent avec le matériel ordinaire de la classe.

Scénario B, le TGV : Un élève construit un tableau de commande pour un TGV en utilisant du matériel débranché. D'autres élèves se joignent au jeu, aménageant un wagon à côté du conducteur, fusionnant ainsi matériel de la classe et matériel numérique débranché. Le train dessert plusieurs grandes villes européennes, mais des imprévus surviennent, entraînant des retards dans l'arrivée à destination. Le pilote s'efforce non seulement de rattraper ces retards, mais aussi de satisfaire les voyageurs.

Dans nos analyses exploratoires relatives à ces deux scénarios, quatre interventions de l'adulte - enseignante ou chercheur - ont été observées :

- La mise à disposition du matériel débranché.
- La contrainte de l'usage de ce matériel dans le jeu.
- Le questionnement de l'usage du matériel en lien avec le scénario.
- Le questionnement en lien avec des savoirs à contours disciplinaires.

4.1 La mise à disposition d'un matériel débranché

Le matériel numérique débranché a été mis à disposition des élèves de deux classes au début de la période de jeux à l'initiative des élèves. Lors des premières séances, les enfants avaient tendance à se précipiter sur le matériel et s'emparer des objets à affordance élevée. Les élèves les moins rapides se sont contentés des objets à affordance faible, ce qui a pu causer une insatisfaction de leur part. Ceci a amené l'enseignante à réguler le comportement des élèves : « Mais il a le droit ! Vous vous avez pris des trucs... [ordinateurs]. Lui il a le droit de prendre des trucs aussi » (Ens1, p. 128, Ninja) .

L'intégration du matériel dans le jeu de faire semblant des élèves a, dans un premier temps, produit un moment d'exploration du matériel, ce qui correspond à la phase « épistémique » décrite plus tôt (Bird et Edwards, 2015 ; Hutt, 1966), où les élèves acquièrent des connaissances réelles ou imaginaires sur l'utilisation du matériel. Ce temps de découverte est relativement bruyant, et incite souvent l'enseignante à demander plus de calme : « L'enseignante fera chut à de nombreuses reprises. » (Notes ch., p. 50, Ninja). Malgré cela, des interactions entre élèves et adulte sont menées autour d'un objet et de son fonctionnement pour mieux en comprendre son utilité. Un élève demande par exemple à l'enseignante : « Enseignante2 ? Pourquoi il tient pas ? J'aimerais le tenir, mais il tient pas » (E1 à Ens2, p. 115, TGV).

Dans un deuxième temps, une fois que les enfants entrent dans le scénario du jeu (nommé phase « ludique » par Hutt (1966)), le matériel suggère directement, par son affordance, son utilité. Par exemple, l'écran d'ordinateur évoque la télévision qui réunit deux élèves en train de regarder un match de football : « 2-0 ! [Remettant les mains sur le clavier] Vas-y, vas-y, vas-y ! Goaaal ! » (E14 et E15, p. 63, TGV). L'affordance des objets peut influencer leur investissement dans le jeu selon le sens que les enfants leur attribuent. En effet, ils agissent souvent en mimant les gestes usuels associés au matériel (p. ex., regarder la télévision, téléphoner), mais quand les scénarios naissent, ces objets sont mieux utilisés en termes de ce qu'ils permettent de faire (p. ex.,

surveillance, communication). Dans le scénario des tortues Ninja, l'écran d'ordinateur est utilisé comme une carte de la ville pour surveiller le déplacement des méchants dans les égouts. L'enseignante accède à cette information en demandant : « Vous l'utilisez pour quoi ? [l'écran d'ordinateur] », un élève répond : « ben... pour regarder les plans de la ville pour voir les méchants » (Ens1 à El6 et El7, p.183 à 189, Ninja).

4.2 La contrainte de l'usage du matériel débranché dans le jeu

Dans la phase exploratoire du jeu, les élèves se retrouvent contraints d'utiliser du matériel numérique débranché et ne peuvent plus se servir du matériel connecté à disposition (p. ex., tableau blanc interactif [TBI], ordinateur) : « L'enseignante arrête le jeu du tableau interactif, l'éteint, et guide les deux élèves vers un autre jeu. Le TBI n'est plus disponible. » (Notes ch., p.19, Ninja). Cette contrainte amène par exemple un enfant à « courir sur la caisse, la tirer pour se saisir de l'écran posé hors de la caisse derrière l'enseignante. » (Notes ch., p. 20, Ninja).

Cette contrainte a pour effet que les élèves « sortent le matériel » : « Elève6 sort un laptop. Elève7 installe le clavier, prend l'écran et ce qui semble être un bloc d'alimentation pour le faire tenir à la verticale » (Notes ch., p. 25, Ninja). Ceci amène Elève6 à demander à un camarade « est-ce que tu joues toujours aux tortues Ninja ? » (El6 à El8 à un autre él., p.27, Ninja), et à inciter les élèves jouant aux tortues Ninja à intégrer un écran en guise de caméra de surveillance. Cette intervention indirecte de l'enseignante modifie probablement le contrat « jeu » de la classe. Ce n'est pas directement une intervention qui vise l'usage des outils numériques, mais elle influence indirectement l'orientation donnée au scénario et donc le sens qui va être construit par ces élèves autour d'un dispositif de surveillance à distance.

Dans le cas du scénario TGV, la contrainte du matériel débranché a eu des effets indirects durant son installation dans le jeu. Alors que certains élèves sont déjà dans le scénario du jeu, d'autres essaient d'installer le matériel débranché : « [L'écran entre les mains, le couche devant lui] [...] Il tient pas ! [El2 regarde El1 essayer de faire tenir debout l'écran sans succès] » (El2 à El1, p.83, TGV). Ceci contraint ces deux élèves à explorer plusieurs solutions pour le faire tenir. Finalement, Elève1 se résout à garder l'écran à plat pour en faire un tableau de contrôle. « Elève3, on dirait [dira] là c'est toute la salle du train. Ses mains sur le tableau de contrôle... On fait croire, on conduit un train » (El1 à El3, p. 106, TGV). Ne pouvant pas utiliser l'ordinateur « pour de vrai » (contraintes d'équilibre), les élèves ont détourné son utilité première en faisant de cet objet un tableau de contrôle pour la conduite du TGV.

4.3 Le questionnement dans l'usage du matériel en lien avec le scénario

Le matériel numérique introduit lors des moments de jeux à l'initiative des élèves a incité les adultes à questionner les élèves sur son usage, qui ne semblait pas correspondre de manière évidente à sa fonction première.

Lorsque l'adulte pose une question pour mieux comprendre comment est détourné un objet à affordance forte dont l'usage a priori ne semble pas correct (« par vos téléphones ! Comment ça fonctionne ? » (Ch. à El9, p. 258, Ninja)), les élèves sont en mesure d'expliquer la fonction de l'objet détourné (« ça c'est un rayon laser, qui peut tout casser. [En faisant un geste de sabre] » (El9 à Ch., p. 259, Ninja)). Lorsque l'adulte les questionne quant à l'association de deux objets qui a priori ne vont pas ensemble (écran et seringue), ceci suscite chez trois élèves un raisonnement logique pour expliquer le scénario de leur jeu tel que présenté dans l'encadré 1.

Encadré 1. Échanges entre trois élèves et le chercheur (Extrait El6,7,9 et ch., p. 364 à 373, Ninja)

Elève ₉ à Elève ₆	Alors j'avais mettre, j'avais mettre du jus dans l'écran.
Chercheur à Elève ₉	Du jus dans l'écran ? Il a besoin de... il a besoin de jus ? Il a besoin de quoi comme jus ?
Elève ₇ à Elève ₉	Pourquoi t'as mis du désinfectant ?
Elève ₆ à Elève ₉	Pourquoi t'as mis du désinfectant dans l'truc ?
Chercheur à Elève ₉	Ça fonctionne avec quoi les écrans ?
Elève ₉ à Chercheur	A...avec... en fait ça c'est un tube. Ça c'est un désinfectant !
Chercheur à Elève ₉	C'est un désinfectant !
Elève ₉ à Chercheur	Non mais en fait pour de faux c'est...
Chercheur à Elève ₉	Mais dans l'histoire c'est quoi ?
Elève ₉ à Chercheur	Pour de faux, ça c'est du jus électrique, pour...
	[un autre élève interrompt ici la discussion]
	(Extrait El _{6,7,9} et ch., p. 364 à 373, Ninja)

Du point de vue des rôles interprétés dans les scénarios, certaines questions invitent les élèves à les expliciter et ainsi à davantage stabiliser leur histoire. Par exemple, dans le cas du TGV, les élèves sont en train de mettre en place le matériel durant la phase exploratoire lorsque le chercheur leur demande : « Qu'est-ce que vous construisez ? A quoi vous jouez ici ? » (Ch. à El1,2,3, p. 177, TGV). Cette intervention conduit un élève à entrer dans le scénario « euh... je conduis un TGV » (El1 à Ch., p. 178, TGV). Puis, pour renforcer le rôle des autres enfants, le chercheur dit : « mais j'ai une question, c'est toi le pilote du train ? Mais toi tu es ? [Elève2 ne réagit pas, poursuit sa lecture] » (Ch. à El2, p. 274, TGV). Ceci conduit l'élève à préciser le rôle de son camarade : « c'est mon ami » (El1 à Ch., p. 274, TGV) et à mieux l'engager dans son scénario.

Ces exemples d'interventions directes semblent avoir eu un effet sur la complexité du jeu et la définition des rôles entre enfants. Il semble que plus les rôles se définissent entre eux, plus le scénario se stabilise et plus les objets numériques sont utilisés dans leur potentiel à augmenter le pouvoir d'agir dans la situation jouée. Il est probable que faire nommer aux enfants ce qu'ils font, le rôle qu'ils endossent ou encore le scénario qu'ils construisent, les aide à entrer, planifier et rester dans le jeu.

4.4 Le questionnement en lien avec des savoirs à contours disciplinaires

Le dernier type d'interventions relevé concerne les questions orientées vers la construction d'un savoir à contours disciplinaires pour lequel l'adulte identifie un lien avec le scénario en cours. Les analyses des situations de jeu montrent que l'affordance des objets numériques a poussé les adultes à questionner les enfants sur des savoirs orientés vers l'éducation numérique (médias, sciences informatiques et usage des outils numériques).

Lors de la phase exploratoire du jeu (phase « épistémique »), le chercheur a questionné les tortues Ninja : « Et puis ça devient quoi ? Quand tu le branches comme ça ? » (Ch. à El7, p. 355, Ninja). L'élève répond : « Ben ça c'est pour connecter [montre au chercheur sur le support du téléphone]. [Il faut] brancher [le câble] » (El7 à chercheur, p. 356, Ninja).

Lorsque les enfants sont en train de jouer, le chercheur les questionne sur l'usage d'un savoir-faire en géographie, la lecture de cartes « J'ai une question, comment vous faites pour repérer les méchants sur la carte ? » (Ch. à El6,7, p. 277, Ninja), ce qui amène un élève à se questionner : « avec euh... [pointe l'écran comme s'il

s'agissait d'une carte pour de faux] » (E17, p. 278, Ninja). L'extrait présenté à l'encadré 2 décrit un autre exemple, inscrit en mathématiques (résolution de problème), lorsque le chercheur observe un élève manipuler la minuterie près des élèves qui jouent au TGV.

Encadré 2. Échanges entre un élève et le chercheur (Extrait E11 et ch., p. 308 à 316, TGV)

Chercheur à Elève ₁	Alors, là c'est le TGV, waouh... ça c'est la rame de tête ?
Elève ₁ au chercheur	Non ! Ça c'est dans combien de minutes on va arriver à Genève-aéroport. [L'élève tourne l'aiguille de la minuterie d'une main, l'autre sur le panneau de contrôle].
Chercheur à Elève ₁	Ouais. J'ai une question : si tu vas plus vite. Est-ce que t'arrives plus tôt, ou plus tard ?
Elève ₁ au chercheur	Euh... plus tard à Paris.
Chercheur à Elève ₁	Si tu vas plus vite, t'arrives plus tard tu penses ?
Elève ₁ au chercheur	Oui, le TGV il va à 300 km/h.
Chercheur à Elève ₁	Ouais, d'accord. Et s'il va plus vite que 300 ?
Elève ₁ au chercheur	Ben, on arrive plus tôt !
Chercheur à Elève ₁	On arrive plus tôt, d'accord voilà. Bien joué.

(Extrait E11 et ch., p. 308 à 316, TGV)

Ces différents exemples montrent que les adultes peuvent profiter des occasions de jeu à l'initiative des élèves pour poser des questions visant à recueillir des informations sur les connaissances disciplinaires et à saisir l'opportunité de construire de nouveaux savoirs en lien avec le curriculum, dans une perspective du curriculum émergent (Fleer, 2010; Osberg et Biesta, 2008). Cependant, ce type d'intervention se situe généralement hors du jeu et peut parfois amener les élèves à l'ignorer ou à répondre juste pour faire plaisir à l'enseignante. Les enfants sont parfois interrompus dans leur jeu alors qu'ils souhaiteraient pouvoir continuer à jouer.

5. DISCUSSION

Introduire du matériel numérique débranché à haute et à faible affordance lors des moments de jeux à l'initiative des élèves offre de nouvelles possibilités pour mieux comprendre le sens qu'ils construisent à propos de leur utilisation et comment les interventions des adultes soutiennent cette construction.

Au début de chaque séance, les enfants découvrent, explorent et expérimentent comment utiliser ce matériel dans leur scénario. Cette première étape, la phase « épistémique » (Bird et Edwards, 2015; Hutt, 1966), consiste en une exploration du matériel, au cours de laquelle les élèves ne mettent que peu de mots sur leurs actions ou répondent aux interventions des adultes à ce stade axées sur le choix du matériel et son utilisation. Cette phase du jeu est souvent bruyante; les interventions des adultes sont alors davantage orientées vers la régulation des comportements et l'organisation du temps de jeu. D'autres travaux ont montré que l'ouverture de la période de jeu génère souvent du bruit, d'autant plus lorsque les élèves n'ont pas l'habitude de jouer ou qu'il y a des nouveautés (Clerc-Georgy et al., 2023). Cependant, ce bruit s'atténue relativement vite lorsque les enfants entrent dans un scénario ou que leurs actions se complexifient.

Une fois les enfants lancés dans le jeu (p. ex., attribution de rôles, planification de l'histoire), il n'est pas évident d'identifier l'utilisation qu'ils font du matériel numérique débranché de l'extérieur, la fonction première de l'objet numérique branché ne pouvant pas être mise en œuvre. Par conséquent, les interventions des adultes se concentrent sur le questionnement des enfants quant à l'utilisation de l'objet, son intégration dans le scénario ou son utilité en fonction des personnages du jeu. Par exemple, lorsque les enfants utilisent l'écran d'ordinateur pour en faire une caméra de surveillance (Ninja) ou un tableau de contrôle (TGV), les questions des adultes permettent de comprendre la signification que les enfants attribuent à leurs actions. Grâce à ces interventions, l'adulte aide les enfants à utiliser le langage pour se détacher de leurs impressions immédiates et développer leur pensée dans la situation imaginaire (Vygotski (1934/1985). Dans ces deux situations, le questionnement de l'adulte a aussi permis aux enfants de prendre conscience de leurs actions et de modifier leur comportement au cours du scénario; cela se traduit par moins de comportements réactifs et plus d'actions volontaires et réfléchies (Clerc-Georgy et Martin, 2023). Grâce à ces interactions, les enfants ont eu la possibilité de discuter du jeu, d'incarner des rôles, de créer et d'ajuster la mise en scène du scénario en cours.

Bien qu'il soit relativement complexe pour les enseignantes du préscolaire de repérer des opportunités d'apprentissage et de développement dans le jeu (Anthony et al., 2015), il est pertinent de saisir ces opportunités et de les relier aux contenus disciplinaires du curriculum (Clerc-Georgy et Maire Sardi, 2020). Dans une perspective de curriculum émergent qui met en avant l'interaction entre l'adulte et les enfants (Fleer, 2010; Osberg et Biesta, 2008), les interventions des adultes en lien avec le plan des égouts (tortues Ninja) ou le trajet du train dans différents pays (TGV) s'inscrivent dans la discipline géographie, tandis que celles liées à la résolution du problème du trajet le plus rapide relèvent des mathématiques. Néanmoins, ce type d'interventions peut avoir un effet différent dans le jeu, notamment si l'adulte laisse la liberté aux enfants de décider de la poursuite du jeu, ce que Pramling et al. (2019) nomment la posture « open ended ».

6. CONCLUSION

Le matériel à disposition dans les classes d'éducation préscolaire (4 à 6 ans) ressemble encore beaucoup à celui qui était en place autrefois (Arnott, 2016; Edwards, 2013). Cependant, aujourd'hui, le numérique a considérablement modifié les pratiques sociales et culturelles. Les jeunes enfants, influencés par ces évolutions, ne sont pas indifférents aux outils numériques. L'introduction de ce matériel débranché lors de moments de jeux à l'initiative des élèves contribue au développement de scénarios plus en phase avec le 21^e siècle. Les interventions des adultes visent à mieux comprendre l'utilisation du numérique - même fictive - par les élèves d'aujourd'hui, ainsi qu'à les amener à expliciter leurs actions immédiates avec l'objet, afin de les rendre plus conscientes. Il est nécessaire de mener d'autres expériences de ce type sur le terrain. En effet, des projets dans lesquels les enseignantes sont formées à adopter différentes postures pour accompagner leurs élèves à jouer, y compris jouer avec eux, doivent être mis en place (Wang, 2023), afin de mieux comprendre la portée de leurs interventions sur le développement et l'apprentissage des enfants dans un contexte authentique et signifiant.

7. RÉFÉRENCES

- Anthony, G., McLachlan, C. et Lim Fock Poh, R. (2015). Narrative assessment: Making mathematics learning visible in early childhood settings. *Mathematics Education Research Journal*, 27(3), 385-400. <https://doi.org/10.1007/s13394-015-0142-2>
- Arnott, L. (2016). An ecological exploration of young children's digital play: framing children's social experiences with technologies in early childhood. *Early Years*, 36(3), 271-288. https://doi.org/10.1007/978-3-030-10898-4_7
- Bodrova, E. et Leong, D. J. (2011). *Les outils de la pensée : L'approche vygotkienne dans l'éducation à la petite enfance* (traduit par Maynard). Presses de l'Université du Québec. <https://doi.org/10.1353/book15230>
- Bouchard, C., Hamel, C., Viau-Guay, A., Duval, S., Lemay, L. et Charron, A. (2020). *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*. Rapport de recherche FRQSC. https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/04/caroline-bouchard_rapport_ecriture-maternelle5.pdf
- Chapman, R. (2016). A case study of gendered play in preschools: How early childhood educators' perceptions of gender influence children's play. *Early Child Development and Care*, 186(8), 1271-1284. <https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1089435>
- Clerc-Georgy, A. et Maire Sardi, B. (2020). Penser la didactique des apprentissages fondamentaux en articulant dialectiquement jeu et curriculum : Le théâtre de marionnettes. forumlecture.ch : littérature dans la recherche et la pratique / leseforum / *forumlettura*, 1(1), 1-14. <http://hdl.handle.net/20.500.12162/4575>
- Clerc-Georgy, A. et Martin, D. (2022). Changements à l'âge préscolaire : rôle du jeu et de l'imagination. Dans B. Schneuwly, I. Leopoldoff Martin et D. Nunes Henrique Silva (dir.), *Vygotskij, Imagination, textes choisis* (p. 423-441). Peter Lang.
- Clerc-Georgy, A. Truffer Moreau, I., et Maire Sardi, B. (2023, soumis). Play and concepts at preschool : How they dialectically enrich each other in the way to prepare the transition to school? Dans L. Bøttcher, M. Hedegaard, D. A. Winther-Lindqvist et M. Fler (dir.), *Community and Sustainability in Children's Development*. Springer.
- Devi, A., Fler, 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>
- Edwards, S. (2013). Digital play in the early years: A contextual response to the problem of integrating technologies and play-based pedagogies in the early childhood curriculum. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(2), 199-212. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2013.789190>
- Fler, M. (2010). The re-theorisation of collective pedagogy and emergent curriculum. *Cultural Studies of Science Education*, 5, 563-576. <https://doi.org/10.1007/s11422-009-9245-y>

- 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. (2021). Conceptual playworlds: The role of imagination in play and learning. *Early Years*, 41(4), 353-364. <https://doi.org/10.1080/09575146.2018.1549024>
- Fleer, M. et Veresov, N. (2018). Cultural-Historical and Activity Theories Informing Early Childhood Education. Dans M. Fleer, M., et B. van Oers (dir.), *International Handbook of Early Childhood Education* (p. 47-76). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-024-0927-7_3
- Hedegaard, M. (2008). *Studying children: A cultural-historical approach*. McGraw-Hill Education.
- Honomichl, R. D. et Chen, Z. (2012). The role of guidance in children's discovery learning. *Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science*, 3(6), 615-622. <https://doi.org/10.1002/wcs.1199>
- Hutt, C. (1966, Mai). Exploration and play in children [Communication orale]. *Symposia of the Zoological Society of London*, Londres, Angleterre.
- Hutt, S., Tyler, C., Hutt, C. et Christopherson, H. (1989). *Play, exploration and learning. A natural history of the preschool*. Routledge.
- Marinova, K. (2012). Jeu, développement et apprentissage : une perspective vygotkienne. *Revue préscolaire*, 50(2), 4-8.
- Nuttall, J., Edwards, S., Mantilla, A., Grieshaber, S. et Wood, E. (2015). The role of motive objects in early childhood teacher development concerning children's digital play and play-based learning in early childhood curricula. *Professional development in education*, 41(2), 222-235. <https://doi.org/10.1080/19415257.2014.990579>
- Osberg, D. et Biesta, G. (2008). The emergent curriculum: Navigating a complex course between unguided learning and planned enculturation. *Journal of Curriculum Studies*, 40(3), 313-328. <http://dx.doi.org/10.1080/00220270701610746>
- Plowman, L., McPake, J. et Stephen, C. (2012). What is the role of digital media in early education. Dans S. Suggate, S. et E. Reese (dir.), *Contemporary debates in childhood education and development* (p. 95-104). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203115558>
- 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>
- Vellopoulou, A. et Papandreou, M. (2019). Investigating the teacher's roles for the integration of science learning and play in the kindergarten. *Educational Journal of the University of Patras UNESCO Chair*, 6(1), 186-196. <https://doi.org/10.26220/une.2969>
- Vygotski, L.S. (1934/1985). *Pensée et langage*. La Dispute.

- Vygotskij, L. S. (1933/2022). Le jeu et son rôle dans le développement psychologique de l'enfant Dans B. Schneuwly, I. Leopoldoff Martin et D. N. Henrique Silva (dir.), *L.S. Vygotskij : Imagination (textes choisis)* (p. 41-55) (I. Leopoldoff Martin, trad.). Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/b18754>
- Waller, T. (2010). Digital play in the classroom: A twenty-first century pedagogy. Dans S. Rogers (dir.), *Rethinking play and pedagogy in early childhood education* (p.147-159). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203839478>
- Wang, Y. (2023). *A Cultural-Historical Study of Chinese Kindergarten Teachers' Professional Development in STEM Education*. [Thèse de Doctorat, Monash University]. Monash University Thesis. <https://doi.org/10.26180/25052618.v1>
- Wu, S.-C., Faas, S. et Geiger, S. (2019). Chinese and German teachers' and parents' conceptions of learning at play: Similarities, differences, and (in)consistencies. Dans U. Ward et B. Perry (dir.), *Working with parents and families in early childhood education* (p.73-89). Routledge.

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 auteurs du contexte québécois rédigent ce commentaire qui a pour but de poursuivre les réflexions et les échanges autour des diverses thématiques :

Des séances d'observation menées par l'équipe de chercheurs québécois dans des classes d'éducation préscolaire québécoises ont permis de relever l'usage de matériel polyvalent à des fins de représentation d'outils numériques en contextes de jeu (p. ex., utiliser une boîte de carton comme écran d'ordinateur ou téléviseur). On peut voir la possibilité de miser sur ce type de matériel pour susciter l'intérêt des enfants envers les outils numériques (et la possibilité de les inventer) dans les situations de jeux libres initiés par ces derniers. Si les enfants sont invités à s'engager dans des scénarios de jeu signifiants et complexes, on peut par ailleurs se questionner sur le rôle de l'adulte pour les soutenir. En ce sens, Bouchard et ses collaborateurs (2020) ont montré des tensions dans les pratiques enseignantes en situation de jeu de faire semblant, comme la présence d'engagements concurrents en classe les amenant à plus ou moins s'engager auprès de l'enfant dans ce type de jeu (p. ex., en adoptant un rôle de co-joueur). Est-ce suffisant d'offrir des outils numériques dans l'aire de jeu ; quelles sont les intentions de développement et d'apprentissage ? Nous proposons de poursuivre les échanges collectifs en supposant que ces observations puissent permettre de comprendre les bienfaits des usages des outils numériques à l'éducation préscolaire, tout en permettant de mieux cerner quand et comment les personnes enseignantes peuvent soutenir la complexité du jeu des enfants au 21^e siècle. Comment jouer « pour de faux » en se représentant les outils numériques permet-il de complexifier le jeu de faire semblant, et à l'aide de quel soutien ?

Stéphanie Duval et Alexandra Paquette