



Les interventions de soutien de la personne enseignante dans le jeu de l'enfant : revue de la littérature

Isabelle Deshaies, Ph.D., professeure-chercheure, Université du Québec à Trois-Rivières, Canada¹

Océanne Éthier, M.Ed., candidate au doctorat, Université du Québec à Trois-Rivières, Canada

Laurence Ruest, B.Ed., étudiante à la maîtrise, Université du Québec à Trois-Rivières, Canada

Résumé : Le présent article se concentre sur une revue de la littérature portant sur l'intervention de la personne enseignante lors des périodes de jeux à l'éducation préscolaire 4-5 ans. Cette revue de la littérature est structurée autour de l'objectif principal de documenter les interventions de la personne enseignante pour soutenir le développement global de l'enfant et le niveau de maturité de son jeu. Afin de répondre à cet objectif, l'analyse de 15 articles a été réalisée. Les résultats soulignent trois constats majeurs : 1) l'importance de renforcer les connaissances théoriques et l'aisance des enseignants.es en contexte de jeu, 2) le rôle crucial d'observateur et les comportements désengagés à éviter et 3) la nécessité d'enrichir l'offre de matériel de jeu pour soutenir le développement de l'enfant.

Mots-clés : éducation préscolaire; interventions de la personne enseignante, maturité du jeu; développement global; jeu.

Abstract : This article focuses on a literature review examining teacher interventions during play periods in preschool education for 4-5-year-olds. The review is structured around the main objective of documenting teacher interventions that support the child's overall development and the maturity level of their play. To achieve this objective, an analysis of 15 articles was conducted. The results highlight three major findings: 1) the importance of enhancing teachers' theoretical knowledge and comfort in play contexts, 2) the crucial role of being an observer and the disengaged behaviours to avoid, and 3) the need to enrich the availability of play materials to support child development.

Keywords : preschool education; teacher interventions; play maturity; overall development; play

PROBLÉMATIQUE

Bien que la conceptualisation du jeu et de l'apprentissage comme étant deux entités distinctes soit encore courante, de nombreuses recherches soulignent que le jeu constitue un fondement essentiel au développement et à l'apprentissage de l'enfant d'âge préscolaire (Bodrova et Leong, 2011; Deshaies et Boily, 2023; Leong et Bodrova, 2012; Wallerstedt et Pramling, 2012; Zosh et al., 2017). Plus précisément, Wallerstedt et Pramling (2012) soutiennent que le jeu et l'apprentissage sont indissociablement liés durant la petite enfance et que cette interdépendance persiste au-delà de cette période.

Le jeu libre, dans lequel l'enfant initie, dirige et structure lui-même son activité, représente une occasion importante de développement, notamment sur le plan social (Bodrova et Leong, 2012a; Toub et al., 2016). Cette période permet également à l'enfant de s'engager dans divers types de jeux, dont le jeu symbolique — un contexte reconnu comme particulièrement propice au développement global et aux apprentissages du jeune enfant (Bodrova et Leong, 2011; Deshaies et Boily, 2023; Duncan et al., 2007; Leong et Bodrova, 2012). Dans ce type de jeu, l'enfant crée une réalité symbolique, ce qui lui permet de manipuler des concepts abstraits, par exemple en calculant le coût d'un repas dans un scénario de restaurant (Bodrova et Leong, 2012a).

Même si l'enfant conserve une grande liberté d'action dans ces jeux, le rôle actif et sensible de la personne enseignante pour enrichir ces moments s'avère essentiel. Or, selon une étude de Loizou et al. (2019), le personnel

¹ Pour contacter la personne auteure principale de cet article : isabelle.deshaies2@uqtr.ca

² Pour citer cet article : Deshaies, I., Éthier, O. et Ruest, L. (2025). Les interventions de soutien de la personne enseignante dans le jeu de l'enfant : revue de la littérature. *Revue scientifique francophone de l'Organisation Mondiale pour l'Éducation Préscolaire du Canada*, 1(1), 52-74.

enseignant accorde encore peu d'attention au potentiel éducatif du jeu, et plusieurs tensions entourent leur implication. Deux perspectives principales émergent à ce sujet.

La première avance que l'implication directe de la personne enseignante pourrait nuire à l'expérience de jeu de l'enfant, en limitant son autonomie et sa spontanéité (Bennett, 1997). Des auteurs tels que Johnson et al. (2005), Lemay et al. (2019) et Pellegrini (2009) rappellent que des interventions trop directives peuvent compromettre des composantes clés du jeu libre — comme le libre-choix, la motivation intrinsèque ou l'exploration personnelle. Ces constats sont confirmés par la recension d'Allard et al. (2024), qui souligne que certaines formes d'intervention, notamment directes et peu sensibles au contexte, risquent de détourner le jeu de ses finalités développementales.

À l'opposé, une seconde perspective met en lumière le potentiel du jeu accompagné, dans lequel la personne enseignante intervient de manière réfléchie et intentionnelle pour soutenir à la fois le plaisir de jouer et l'émergence d'apprentissages (Manning-Morton et Thorp, 2003; Singer et al., 2014). Dans cette optique, Allard et al. (2024) soutiennent que l'intervention pédagogique sensible — c'est-à-dire planifiée, discrète et adaptée — favorise une co-construction entre l'enfant et l'adulte, où les savoirs spontanés et formels s'entrelacent dans un contexte authentique. Toub et al. (2016) abondent en ce sens, démontrant que le jeu guidé, lorsqu'il est bien orchestré, constitue une stratégie efficace pour soutenir à la fois les apprentissages académiques et les compétences socio-émotionnelles.

Plusieurs études ont mis en évidence les effets positifs de l'implication intentionnelle de la personne enseignante dans le jeu sur la qualité du jeu, le développement de la pensée abstraite et la maturité des scénarios proposés par les enfants (Bodrova, 2008; Flee, 2010; Hakkarainen, 2010; Hakkarainen et al., 2013). D'autres recherches soulignent que le jeu accompagné, lorsqu'il est bien orchestré, permet de soutenir le développement global de l'enfant, qu'il soit physique, moteur, affectif, social, langagier ou cognitif (Alfieri et al., 2011; Weisberg et al., 2013; Weisberg et al., 2016; Zosh et al., 2017). Ensemble, ces travaux soutiennent l'idée que la participation réfléchie de la personne enseignante dans le jeu constitue un levier pédagogique important, à condition qu'elle soit sensible, intentionnelle et adaptée au développement de l'enfant. Cette posture rejoint les fondements théoriques de Vygotsky (1978), pour qui l'étayage fourni par l'adulte est essentiel pour permettre à l'enfant de dépasser sa zone proximale du développement. L'intervention de la personne enseignante, en offrant des indices, des relances ou des structures symboliques pertinentes, peut ainsi amener l'enfant à accomplir des actions ou à résoudre des problèmes qu'il n'aurait pas pu effectuer seul. Dans cette optique, le jeu accompagné devient non seulement un espace de plaisir, mais un vecteur puissant d'apprentissage, de développement et de différenciation pédagogique.

Toutefois, force est de constater que les pratiques pédagogiques à l'éducation préscolaire varient considérablement selon les pays, influencées par les valeurs sociales, les orientations éducatives et les conceptions culturelles du développement de l'enfant (Brougère, 2002; Rayna, 2011). L'étude internationale *Children Crossing Borders* analyse les perceptions croisées de parents et d'enseignant·es dans cinq pays (États-Unis, Allemagne, Italie, France et Angleterre), à partir de vidéos illustrant leurs pratiques éducatives respectives. Elle met en évidence d'importantes différences culturelles dans la manière dont chaque pays conçoit l'éducation préscolaire. Par exemple, aux États-Unis, l'accent est mis sur une approche centrée sur l'enfant, avec une intervention marquée des adultes lors de conflits. En France, les pratiques sont davantage axées sur les apprentissages scolaires. Ces contrastes permettent de mieux comprendre comment les modèles pédagogiques influencent la place accordée à l'enfant, à l'initiative, au jeu et à la diversité linguistique et culturelle.

Au Québec, bien que le Programme-cycle de l'éducation préscolaire (MEQ, 2023) recommande des périodes quotidiennes de jeu libre, celles-ci semblent difficiles encore à s'implanter pleinement dans les pratiques réelles (Duplain, 2024). Certaines personnes enseignantes expliquent cette difficulté par le temps qu'elles doivent consacrer aux activités structurées ou au contenu formel (Duplain, 2024). Fesseha et Pyle (2016) confirment cette tendance, observant que le jeu libre est fréquemment sacrifié au profit d'activités plus scolaires.

Par ailleurs, selon An (2018, cité dans Duplain, 2024), les interventions dans le jeu de l'enfant devraient davantage prendre la forme de jeu accompagné, impliquant une participation active, mais subtile, de la personne enseignante. Or, plusieurs témoignages révèlent un manque d'aisance du personnel enseignant à intervenir dans le jeu sans en perturber la dynamique, ce qui limite le plein potentiel éducatif de ces moments.

Ce constat est d'autant plus préoccupant que le jeu accompagné de manière sensible constitue un levier puissant pour développer les compétences du 21^e siècle, telles que la collaboration, la créativité, la communication et la pensée critique (Zosh et al., 2017). De plus, dans un contexte où le jeu spontané des enfants semble ne plus atteindre le même niveau de maturité que par le passé (Bodrova, 2008; Bodrova et Leong, 2011, 2012a, 2012b), l'accompagnement pédagogique devient d'autant plus crucial. Comme le soulignent Deshaies et Boily (2023), le soutien offert par la personne enseignante au sein du jeu permet non seulement de maximiser le développement global de l'enfant, mais aussi de favoriser sa réussite éducative à long terme.

Étant donné que le jeu constitue le moteur principal du développement de l'enfant à l'éducation préscolaire, que l'accompagnement de la personne enseignante dans ce jeu représente un levier essentiel, et que les interventions observées ne sont pas toujours en cohérence avec une approche développementale, il devient pertinent de s'interroger sur les façons dont ces interventions peuvent soutenir le développement global de l'enfant et favoriser une maturité optimale du jeu. Cet article, fondé sur une revue de la littérature, examine les types d'interventions que peut exercer la personne enseignante dans le cadre du jeu libre, afin d'enrichir le développement global et la qualité du jeu des enfants à l'éducation préscolaire.

CADRE CONCEPTUEL

Les concepts sous-jacents à l'étude sont exposés dans cette section; soit le jeu et le développement global de l'enfant à l'éducation préscolaire, le concept de maturité du jeu de l'enfant, ainsi que les interventions favorables ou non, soutenant ou non, le développement de la maturité du jeu de l'enfant. Enfin, l'objectif de cette recherche permettra de clore cette section.

Le jeu et le développement global de l'enfant

Le jeu constitue un levier essentiel pour soutenir le développement global de l'enfant à l'éducation préscolaire, puisqu'il mobilise simultanément les cinq domaines fondamentaux de son développement. Bien que la liste qui suit ne soit pas exhaustive, elle permet de mettre en lumière les principales retombées du jeu dans chacun de ces domaines. Sur le plan physique et moteur, les jeux actifs — qu'ils soient pratiqués en plein air, dans des coins moteurs ou lors d'activités de manipulation — contribuent au développement de la motricité globale (p. ex. courir, sauter) et fine (p. ex. manipuler des objets, enfiler des perles, dessiner). Ils favorisent également la coordination, l'équilibre, la précision des gestes et la force musculaire (Godway et Robinson, 2015). Sur le plan affectif, le jeu offre à l'enfant un espace pour exprimer, reconnaître et comprendre ses émotions. Il lui permet de développer sa confiance en soi, de gérer les tensions ou les frustrations, et de renforcer sa résilience face aux défis du quotidien (Denham et al., 2014). Du point de vue social, les jeux en groupe — en particulier les jeux symboliques ou coopératifs — constituent un contexte d'apprentissage riche pour expérimenter des règles de vie, apprendre à partager, négocier, résoudre des conflits et collaborer. Ces expériences soutiennent la capacité de l'enfant à établir des relations positives avec ses pairs et à s'engager dans des interactions harmonieuses (Coplan et al., 2015).

Le jeu joue également un rôle clé dans le développement langagier, en particulier dans les jeux symboliques, où les échanges verbaux entre enfants enrichissent le vocabulaire, améliorent la communication et stimulent la capacité à raconter, décrire et structurer des récits (Nicolopoulou et al., 2015). Enfin, le développement cognitif est également sollicité à travers le jeu, qui encourage la résolution de problèmes, la pensée critique, la créativité, la mémoire, ainsi que la planification et l'organisation — des habiletés soutenant les fonctions exécutives et la compréhension du monde environnant (Bodrova et Leong, 2012b).

Divers types de jeux à l'éducation préscolaire

À l'éducation préscolaire, divers types de jeux contribuent de manière complémentaire au développement global de l'enfant. On retrouve notamment le jeu libre, dans lequel l'enfant est l'acteur principal de son activité. Ce type de jeu se caractérise par l'autonomie de l'enfant qui initie, dirige et structure ses actions, alors que la personne enseignante se limite à un rôle d'observation et de supervision, sans intervenir directement dans le déroulement du jeu (Pyle et Daniels, 2017; Weisberg et al., 2013). Le jeu libre crée un contexte propice à l'expression personnelle, à la spontanéité et à l'exploration, tout en permettant à l'enfant de mobiliser ses compétences à son propre rythme.

Parmi les formes de jeu libre, le jeu symbolique – aussi appelé jeu de faire semblant – occupe une place centrale. Il permet à l'enfant de s'immerger dans des scénarios imaginaires, d'endosser différents rôles et de recréer des situations vécues ou inventées. Ce type de jeu favorise l'apprentissage social, cognitif et langagier en stimulant la prise de perspective, la narration, la créativité et l'expérimentation de règles sociales (Marinova, 2014).

Lorsque la personne enseignante intervient dans le jeu de manière intentionnelle, mais souple et respectueuse du rythme de l'enfant, on parle de jeu libre accompagné. Dans ce type de jeu, l'enfant conserve le contrôle de l'activité, tout en bénéficiant d'un soutien adapté de l'adulte, qui agit à titre de partenaire ou de facilitateur (Chien et al., 2010; Pyle et al., 2017). Cette forme d'accompagnement repose sur une posture d'observation active, où la personne enseignante repère les besoins, les intentions et les intérêts de l'enfant, puis choisit stratégiquement le moment, le rôle et le type d'intervention les plus appropriés. Comme le soulignent Allard et al. (2024), le jeu libre accompagné se situe à mi-chemin entre le jeu libre, où l'enfant est totalement autonome, et le jeu dirigé, où l'adulte structure entièrement l'activité. Il permet ainsi de préserver les caractéristiques fondamentales du jeu — plaisir, imagination, libre-choix — tout en offrant des opportunités d'apprentissage intentionnel.

La personne enseignante peut, par exemple, poser des questions ouvertes, reformuler les propos de l'enfant pour soutenir le développement langagier, proposer du matériel pour enrichir le scénario ou modéliser des comportements sociaux (Cloutier, 2012; Deshaies et Boily, 2021; Point et Leclair, 2020). Ces interventions, bien qu'intentionnelles, demeurent non directives et sont ajustées au rythme et aux initiatives de l'enfant. Elles s'inscrivent dans une logique d'étayage, au sens vygotkien, où l'adulte soutient l'enfant dans sa zone proximale de développement sans pour autant prendre le contrôle du jeu (Allard et al., 2024; Vygotsky, 1978). Le jeu libre accompagné permet ainsi de maximiser les apprentissages tout en préservant l'intégrité du jeu, dans un équilibre dynamique entre la liberté de l'enfant et l'intention pédagogique de la personne enseignante.

Le jeu symbolique accompagné constitue une forme particulière de jeu de faire semblant, où l'enfant s'engage dans des scénarios imaginaires inspirés de son quotidien ou de son imaginaire, comme jouer à la marchande, au vétérinaire ou au restaurant. Dans ce contexte, la personne enseignante adopte une posture réfléchie et sensible, en ajustant ses interventions pour soutenir le développement global de l'enfant — moteur, cognitif, langagier, social et affectif (Bodrova et Leong, 2011; Duval et al., 2018). L'objectif n'est pas de diriger le jeu, mais d'enrichir son contenu et de favoriser des apprentissages intégrés. L'adulte peut ainsi introduire du nouveau vocabulaire, poser des questions qui stimulent la pensée, suggérer un accessoire ou encore reformuler un scénario de manière à le complexifier.

Les rôles adoptés par la personne enseignante dans ce type de jeu sont multiples et modulables selon les contextes : observatrice participante, metteuse en scène, cojoueuse ou leader de jeu (Deshaies et Boily, 2021; Johnson et al., 2005). Ces rôles s'inscrivent dans une perspective d'intervention différenciée, où le degré d'implication est ajusté selon le développement de l'enfant et les objectifs éducatifs visés (Allard et al., 2024; Lemay et al., 2017). Cette posture pédagogique permet de favoriser l'émergence d'un jeu plus structuré, soutenu et cohérent, contribuant ainsi à l'atteinte d'un niveau de maturité supérieur du jeu. En respectant l'initiative de l'enfant tout en l'accompagnant de façon stratégique, le jeu symbolique accompagné devient un puissant vecteur d'apprentissages intégrés et soutient le développement global de chaque enfant.

Le niveau de maturité du jeu de l'enfant

La maturité du jeu se manifeste par la capacité de l'enfant à initier, à soutenir et à faire évoluer des scénarios de jeu symboliques complexes sur plusieurs jours, mobilisant entre autres des habiletés langagières, sociales, émotionnelles et cognitives (Köngäs et al., 2022), favorisant ainsi sa réussite éducative (Bodrova et Leong, 2011; Duncan et al., 2007; Elkind, 2007; Fantuzzo et McWayne, 2002). En effet, un jeu plus mature permettrait à l'enfant de mobiliser des connaissances de plus haut niveau, soit de planifier des actions, de résoudre des problèmes, d'exercer sa pensée créative et d'élaborer des liens entre les expériences vécues et les apprentissages en cours (Toub et al., 2016; Zosh et al., 2017). Il devient alors un contexte particulièrement riche pour soutenir son développement global, favorisant à la fois la communication, la collaboration, la pensée critique et la régulation émotionnelle.

Leong et Bodrova (2012) ont identifié cinq stades de développement de la maturité du jeu symbolique chez l'enfant, allant des premiers scripts aux thèmes et rôles multiples. Ces stades sont caractérisés par l'évolution de

différentes composantes telles que la planification, les rôles, les accessoires de jeu, le cadre temporel prolongé, le langage et le scénario. Dans ce contexte, la présence et les interventions de la personne enseignante dans le jeu de l'enfant, comme soutien, sont essentielles pour favoriser l'émergence d'un jeu plus mature et pour contribuer au développement global de l'enfant (Singer et al., 2014). Par une participation sensible et intentionnelle, la personne enseignante peut enrichir les interactions, soutenir l'autorégulation et structurer l'environnement de manière à guider l'enfant vers un jeu plus élaboré et significatif (Toub et al., 2016; Köngäs et al., 2022).

Les interventions favorables au développement de la maturité du jeu de l'enfant

Les interventions indirectes et directes jouent un rôle important pour soutenir l'enfant dans son jeu en contexte d'éducation préscolaire, puisqu'elles permettent d'accompagner l'ensemble des domaines de son développement de façon ajustée à ses besoins individuels (Singer et al., 2014). Elles contribuent ainsi non seulement au développement global de l'enfant, mais également à élever le niveau de maturité de son jeu.

L'intervention indirecte de la personne enseignante

L'intervention indirecte se caractérise par l'implication discrète de la personne enseignante dans le jeu de l'enfant, qui se manifeste dans la qualité de l'environnement et l'agencement structurel, tels que l'aménagement des coins de jeu, ainsi que la planification temporelle des activités en classe (Bolduc, 2015). Cette intervention vise à enrichir l'expérience ludique de l'enfant en favorisant l'exploration et l'expression de son imagination (Bolduc, 2015). Selon Strong-Wilson et Ellis (2007), l'environnement devient un « troisième enseignant » dans la salle de classe, soulignant l'importance d'un cadre stimulant et créatif pour l'enfant (Hohmann et al., 2007). Dans ce contexte d'intervention indirecte, la personne enseignante peut adopter les rôles d'observatrice, de metteuse en scène et de gestionnaire de l'environnement.

Le rôle d'observatrice. En adoptant le rôle d'observatrice, la personne enseignante demeure à proximité du jeu de l'enfant dans une posture attentive, mais non intrusive (Johnson et al., 2005; Singer et al., 2014). Sans intervenir directement dans le déroulement du jeu, elle se limite à souligner les accomplissements de l'enfant, que ce soit de manière verbale (p. ex. « Wow! Ton jeu est vraiment intéressant! ») ou non verbale (p. ex. un sourire, un regard valorisant). Ce rôle permet à la personne enseignante de recueillir des informations sur les intérêts, les compétences et les intentions de l'enfant, tout en préservant l'autonomie et la spontanéité du jeu.

Le rôle de metteuse en scène. Dans le rôle de metteuse en scène, la personne enseignante met l'accent sur la création d'un environnement propice au développement du jeu. Elle planifie les coins de jeu, sélectionne du matériel riche et signifiant, et structure l'espace de manière à favoriser l'émergence de scénarios créés par les enfants (Johnson et al., 2005; Leong et Bodrova, 2012). Toutefois, ce rôle ne se limite pas à une simple organisation matérielle. En effet, la personne enseignante intervient également dans le déroulement du jeu, sans en prendre le contrôle, en proposant des idées de scénarios, en suggérant des rôles ou en posant des questions ouvertes qui stimulent l'imagination de l'enfant (Allard et al., 2024). Ces interventions, bien que planifiées et intentionnelles, demeurent souples et respectueuses de l'initiative de l'enfant, qui reste libre d'accepter ou de rejeter les propositions. Ce rôle implique une présence discrète, mais stratégique, dans laquelle la personne enseignante soutient l'élaboration du jeu lorsque nécessaire, tout en maintenant l'autonomie de l'enfant. Elle peut, par exemple, intervenir lorsque le jeu stagne ou que les enfants semblent avoir besoin d'un appui pour relancer l'action ou enrichir le scénario (Van Hoorn et al., 2014).

Le rôle de gestionnaire de l'environnement. Le rôle de gestionnaire de l'environnement, quant à lui, s'attarde à l'aménagement physique et fonctionnel de la classe afin de créer un espace sécuritaire, accueillant et adapté au développement global des enfants (Gerde et al., 2012; Guo et al., 2012). Il s'agit ici de garantir un cadre matériel structuré : circulation fluide, coins définis et accessibles, matériel en bon état et en quantité suffisante. Contrairement au metteur en scène, qui organise pour susciter le jeu, le gestionnaire vise d'abord la fonctionnalité pédagogique de l'environnement, en lien avec la sécurité, l'autonomie et la diversité des activités proposées (Gerde et al., 2012; Guo et al., 2012). Ce rôle est donc plus technique, mais tout aussi essentiel, car il crée les conditions de base nécessaires au développement et à la participation des enfants.

L'intervention directe de la personne enseignante

L'intervention directe se détaille par les gestes et les actions que la personne enseignante met en place pour soutenir le jeu de l'enfant (Bolduc, 2015). Par ses interventions directes, la personne enseignante incite l'enfant « à explorer une nouvelle avenue, à exploiter une autre idée, bref à essayer quelque chose de nouveau pour qu'il puisse faire de nouvelles découvertes et vivre d'autres expériences » (Bolduc, 2015, p. 71). Ce type d'intervention favorise la mise en place d'un jeu plus mature chez l'enfant. Elle peut se déployer sous différentes formes, selon le rôle que la personne enseignante choisit d'adopter dans le jeu, notamment observatrice participante, cojoueuse ou leader de jeu.

Le rôle d'observatrice participante. En tant qu'observatrice participante, la personne enseignante observe attentivement le jeu de l'enfant tout en s'autorisant à le questionner, afin de soutenir l'évolution et la complexification de ses scénarios (Deshaies et Boily, 2021). Par son questionnement, elle suscite la réflexion, encourage l'enfant à verbaliser ses idées (Cloutier, 2012) et enrichit son expérience ludique, contribuant ainsi à de nouveaux apprentissages (Hohmann et al., 2007).

Le rôle de cojoueuse. Dans le rôle de cojoueuse, la personne enseignante s'engage activement dans le jeu de l'enfant, en prenant part à l'action de manière soutenue et constructive (Fleer, 2015). Elle favorise des échanges fréquents, soutient les scénarios en cours, stimule les interactions entre pairs (Siraj-Blatchford, 2009) et encourage la poursuite ou la transformation de l'histoire de jeu (Hakkarainen, 2010). Généralement, la cojoueuse prend un rôle secondaire dans le scénario — en incarnant, par exemple, un personnage complémentaire — ce qui permet de soutenir l'enfant tout en préservant son autonomie, aspect jugé fondamental dans l'activité ludique (Johnson et al., 2005; Rubin et al., 1983).

Le rôle de leader de jeu. Dans le rôle de leader de jeu, la personne enseignante prend une place plus active pour initier ou relancer le jeu. Elle peut suggérer un thème, proposer des rôles à jouer, introduire du matériel ou encore intégrer de nouveaux éléments au scénario en cours (Johnson et al., 2005). Elle agit comme modèle, montrant à l'enfant comment jouer ou développer un scénario plus structuré (Van Hoon et al., 2014). Ce rôle peut être particulièrement utile pour les enfants qui éprouvent des difficultés à initier un jeu ou à le faire évoluer.

La présence de ces rôles facilitateurs au sein du jeu accompagné contribue à soutenir l'évolution du jeu et, par le fait même, à enrichir sa durée, la planification de scénarios plus complexes, l'utilisation d'un vocabulaire plus élaboré et l'intégration de nouveaux apprentissages. Ces rôles adoptés par la personne enseignante contribuent activement au développement du niveau de maturité du jeu de l'enfant. Le tableau 1 présente une synthèse des liens entre les rôles facilitateurs adoptés par la personne enseignante et les composantes du jeu mature.

Tableau 1 : Les liens entre les rôles facilitateurs de la personne enseignante (intervention directe) et les composantes du jeu mature de l'enfant (inspiré de Deshaies et Boily, 2021; Johnson et al., 2005; Leong et Bodrova, 2012)

Rôles de la personne enseignante lors du jeu accompagné	Les composantes du niveau de maturité du jeu de l'enfant
Observatrice participante	Soutient la réflexion quant à la mise en scène du jeu, et ce, par l'utilisation de questions ouvertes.
Cojoueuse	Amène l'enfant à utiliser un langage approprié, à déterminer le cadre temporel du jeu et à réfléchir aux accessoires pour mettre en place le scénario, et ce, en s'appropriant un rôle de deuxième niveau dans le jeu.
Leader de jeu	Soutient l'enfant dans la réflexion quant à la mise en scène, l'aide à déterminer les rôles de tous et planifie le scénario de jeu en occupant une place importante.

Malgré la présence de ces rôles facilitateurs soutenant le jeu accompagné de l'enfant et promouvant son développement global, certains rôles, utilisés par les personnes enseignantes, ne contribueraient pas à rendre son jeu plus mature.

Les interventions non-favorables ne soutenant pas la maturité du jeu de l'enfant

Bien que la personne enseignante puisse intervenir de manière indirecte ou directe dans le jeu de l'enfant — et ainsi contribuer au développement du niveau de maturité de son jeu par l'adoption de divers rôles facilitateurs — certains types d'interventions observés dans les classes n'ont pas cet effet favorable. Trois rôles en particulier semblent limiter, voire freiner, l'évolution du jeu symbolique : celui de faux cojoueuse, de directrice de jeu, et celui de désengagement.

Le rôle de faux cojoueuse. Dans ce rôle, la personne enseignante participe au jeu, mais sans véritablement s'y engager de manière cohérente. Le scénario qu'elle développe ne s'aligne pas à celui de l'enfant, et bien que les deux puissent manipuler le même matériel, ils ne partagent pas une trame commune (Fleer, 2010). Ce décalage peut indiquer une compréhension limitée du scénario de l'enfant, souvent due à un manque d'observation préalable de la dynamique ludique en cours. Le rôle de faux cojoueuse, plutôt que de soutenir l'élaboration du jeu, peut entraver son développement, voire créer de la confusion pour l'enfant.

Le rôle de directrice de jeu. La personne enseignante, dans ce rôle, oriente fortement le jeu en fonction d'objectifs pédagogiques précis. Elle guide l'enfant par des consignes explicites, des questions fermées ou des actions très structurées (Johnson et al., 2005). Bien que l'intention éducative soit présente, cette posture repose sur une logique d'apprentissage dirigé, dans laquelle l'enfant perd le contrôle du scénario et devient exécutant d'un plan externe. Ce rôle réduit la liberté de choix, limite la spontanéité et nuit à l'engagement intrinsèque de l'enfant dans son jeu (Allard et al., 2024; Zosh et al., 2018). En ne respectant pas le rythme, les intérêts ou les initiatives de l'enfant (Leong et Bodrova, 2012), ce type d'intervention compromet l'authenticité du jeu. Ainsi, bien que certaines intentions pédagogiques puissent être présentes, leur efficacité repose sur une intégration sensible et flexible, et non sur une direction imposée. Le rôle de directrice de jeu est donc à éviter lorsqu'on vise un jeu riche et signifiant pour l'enfant.

Le rôle de désengagement. Dans ce rôle, la personne enseignante adopte une posture distanciée, se retirant du jeu sans y porter attention. Elle peut se positionner comme simple surveillante, intervenant uniquement au niveau de la gestion de groupe (Johnson et al., 2005). Il n'est pas rare que cette posture coïncide avec la réalisation d'autres tâches administratives ou logistiques (p. ex. préparation de matériel, mise à jour de pochettes de communication). Ce désengagement fait en sorte que l'enfant n'est ni observé ni soutenu, ce qui limite les opportunités d'interactions enrichissantes et de développement. En ce sens, ce rôle est contre-productif dans une approche centrée sur le jeu accompagné.

En somme, comme l'ont souligné Lemay et al. (2017), l'intervention réfléchie de la personne enseignante dans le jeu peut contribuer à l'atteinte de plusieurs objectifs pédagogiques et soutenir le développement global de l'enfant. Cependant, les rôles de faux cojoueuse, de directrice de jeu et de désengagement ne vont pas dans ce sens. Ces rôles limitent la richesse du jeu, la complexité des scénarios et l'émergence d'un niveau de maturité plus élevé. La figure 1 ci-dessous schématise les types d'interventions favorables ou non au développement du jeu de l'enfant à l'éducation préscolaire.

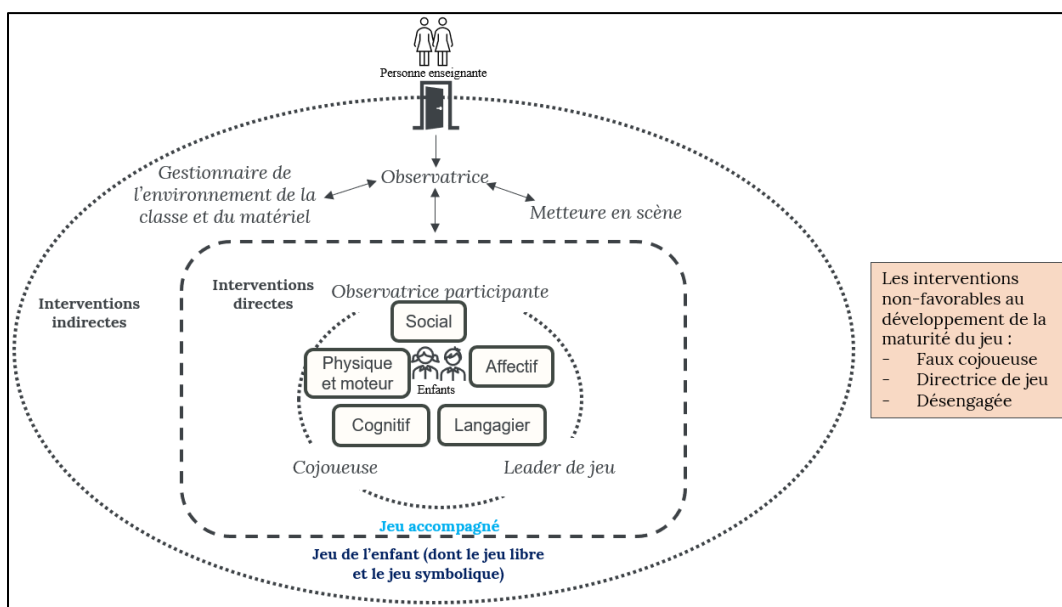


Figure 1 : Les interventions favorables ou non-favorables au développement de la maturité du jeu de l'enfant

Diverses interventions peuvent être mises en place par la personne enseignante pour soutenir le jeu de l'enfant à l'éducation préscolaire. Bien que l'approche pédagogique axée sur le jeu soit privilégiée dans le Programme-cycle (MEQ, 2023), et que le jeu soit reconnu comme un levier central du développement global de l'enfant (Bodrova et Leong, 2011), l'étude de Pelletier (2018) révèle un manque d'aisance chez les personnes enseignantes lorsqu'il s'agit d'intervenir de manière intentionnelle pendant les périodes de jeu.

Or, le jeu accompagné, dans lequel la personne enseignante soutient le jeu de manière sensible et ajustée, représente une modalité pertinente pour répondre aux besoins de développement de l'enfant dans ses différents domaines (Chien et al., 2010). Dans cette perspective, il importe de mieux comprendre les modalités d'intervention pédagogique qui contribuent à soutenir à la fois le développement global de l'enfant et le niveau de maturité de son jeu. Une revue de la littérature a été menée afin d'identifier et de décrire les interventions favorables au développement du jeu et aux apprentissages qui en découlent.

Objectif de recherche

Cette revue de la littérature a pour objectif principal de documenter les types d'interventions effectuées par la personne enseignante lors des périodes de jeux (libre, symbolique ou accompagné) afin de soutenir le développement global de l'enfant à l'éducation préscolaire 4-5 ans.

Pertinence sociale et scientifique

La revue de la littérature vise à mieux comprendre les interventions mises en œuvre par la personne enseignante afin de soutenir le développement global de l'enfant, et, par le fait même, à favoriser son niveau de maturité du jeu pendant les périodes de jeu. Sur le plan scientifique, cette démarche permet de documenter les pratiques éducatives liées au jeu et d'en cerner les effets sur le développement de l'enfant. Sur le plan social, elle contribue à éclairer la mise en œuvre des rôles et interventions de la personne enseignante, en vue d'un accompagnement plus ajusté au service du développement global et du jeu de l'enfant.

MÉTHODOLOGIE

Une revue de la littérature (*scoping review*) a été réalisée afin de documenter les interventions des personnes enseignantes lors des périodes de jeu à l'éducation préscolaire, et de mieux comprendre leur contribution au développement global ainsi qu'au niveau de maturité du jeu chez les enfants de 4 à 5 ans. Cette démarche méthodologique s'appuie sur le modèle PRISMA 2020 (Page et al., 2021) et a suivi une procédure structurée visant à assurer la rigueur scientifique, la transparence du processus et la reproductibilité des résultats.

Pour répondre à l'objectif de cette revue, quatre concepts centraux ont été retenus afin de guider la stratégie de recherche documentaire : les interventions de la personne enseignante, les formes de jeu (libre, symbolique ou accompagné), l'éducation préscolaire et le développement global (ou ses différents domaines)¹¹. Ces concepts ont permis de définir des mots-clés pertinents, utilisés dans plusieurs bases de données reconnues en sciences de l'éducation et en psychologie, soit PsycINFO, ERIC, Academic Search Complete, Education Source, Érudit et Cairn info.

Critères d'éligibilité. Les critères d'inclusion étaient : (a) articles scientifiques évalués par les pairs, (b) publiés entre 2010 et 2023, (c) rédigés en français ou en anglais, (d) abordant l'intervention de la personne enseignante dans un contexte de jeu à l'éducation préscolaire (enfants de 4 à 6 ans), (e) décrivant les effets ou les visées pédagogiques de l'intervention sur le développement global ou le jeu de l'enfant. Les écrits portant uniquement sur les perceptions, les opinions, les contextes hors préscolaire ont été exclus (p. ex. primaire), et de même pour les études ne décrivant pas explicitement l'intervention dans le jeu.

La période postérieure à 2010 a été retenue pour s'assurer d'inclure les travaux les plus récents, dans un contexte de transformation curriculaire important en éducation préscolaire (p. ex. approches axées sur le jeu, développement global, compétences du 21^e siècle). De plus, plusieurs écrits influents sur le jeu accompagné, l'étayage ou la maturité du jeu datent des années 2010 et suivantes (p. ex. Allard et al., 2024; Weisberg et al., 2013; Zosh et al., 2017).

Stratégies de recherche. Avec l'aide d'une bibliothécaire de l'Université du Québec à Trois-Rivières, une assistante de recherche a identifié les descripteurs nécessaires et a validé la méthode de recherche. Pour identifier les descripteurs à prioriser, un vocabulaire libre ainsi qu'un vocabulaire contrôlé, tirés des thésaurus propres à chaque base de données, ont été utilisés. Le tableau 2 présente la stratégie de recherche en français et en anglais, avec les mots-clés utilisés selon les concepts à l'étude.

¹¹ Il est à noter que le concept de maturité du jeu avait d'abord été inclus dans la stratégie de recherche initiale. Toutefois, cette inclusion n'a permis de repérer aucun article pertinent dans les bases consultées. En conséquence, ce concept a été retiré des mots-clés lors des recherches subséquentes, bien qu'il demeure présent dans l'analyse des écrits recensés.

Tableau 2 : Stratégies de recherche utilisées pour réaliser la revue de la littérature

	Stratégies de recherche utilisées et descripteurs pour chaque concept			
	Concept 1 : Intervention de la personne enseignante	Concept 2 : Jeu libre, symbolique et accompagné	Concept 3: Éducation préscolaire	Concept 4 : Développement global / domaines de développement
En français	Rôle enseignant OU pratique enseignante « intervention de l'enseignant », « impact de l'enseignant » et « rôle de l'enseignant »	Jeu symbolique OU jeu libre OU « faire semblant » OU jeu accompagné	Préscolaire OU maternelle OU (école maternelle)	Développement OU cognitif OU langagier OU social OU affectif OU physique OU moteur OU science OU mathématique OU arts OU musique OU histoire OU écrit* OU géographie OU univers social
En anglais	Teach* role OR teach* impact OR teach* intervention	Symbolic play OR pretend play OR free play OR guided play	Preschool education OR early childhood education OR preschool* OR kindergarten	Holistic development OR global development Cognitive OR language OR social OR emotional OR physical OR motor AND development OR science OR mathematic OR arts OR social science OR geography OR music OR physic AND development

Processus de sélection et d'extraction. La sélection s'est déroulée en deux temps : 1) sélection des titres et résumés pertinents, puis 2) lecture intégrale des articles retenus. Deux assistantes de recherche ont réalisé ce processus de manière indépendante, les divergences étant résolues par consensus. L'extraction des données a porté sur les informations suivantes : auteurs, année, objectif, type de jeu observé, nature de l'intervention, effets observés sur le développement ou la maturité du jeu.

Sélection des articles d'éligibilité. La recherche dans les bases de données a identifié 136 articles. Après l'exclusion de 58 doublons, 78 articles restaient. Les articles retenus devaient respecter les critères d'inclusion : 1) porter sur l'éducation préscolaire, les interventions de la personne enseignante dans le jeu et le développement global ou l'un des domaines de développement; 2) être en français ou en anglais et 3) inclure des interventions (indirectes ou directes) de la personne enseignante. De fait, les critères qui menaient à exclure un article étaient : 1) publications avant 2010; 2) thèses, rapports de recherche ou conférences; 3) langue autre que le français ou l'anglais; 4) absence de jeu; 5) population autre que les classes régulières de préscolaire (4 ou 5 ans); 6) absence d'intervention ou de rôle de l'adulte dans le jeu et 7) absence de domaine de développement; 8) hors sujet.

Après lecture des titres et résumés et l'accord de 100 % entre la chercheuse principale et les deux assistantes de recherche, 34 articles furent retenus pour une lecture complète afin de vérifier leur pertinence et leur conformité aux critères d'inclusion et d'exclusion. La lecture complète des articles a permis de faire un premier tri. Chaque article retenu répondait aux quatre concepts principaux (intervention de la personne enseignante, jeu libre/accompagné/symbolique, éducation préscolaire et développement global/domaines de développement). Les articles ne répondant pas à ces concepts ont été classés en fonction des critères d'exclusion. Ainsi, 15 articles ont été conservés et analysés à partir d'une grille d'extraction. La figure 2 expose la sélection finale des études.

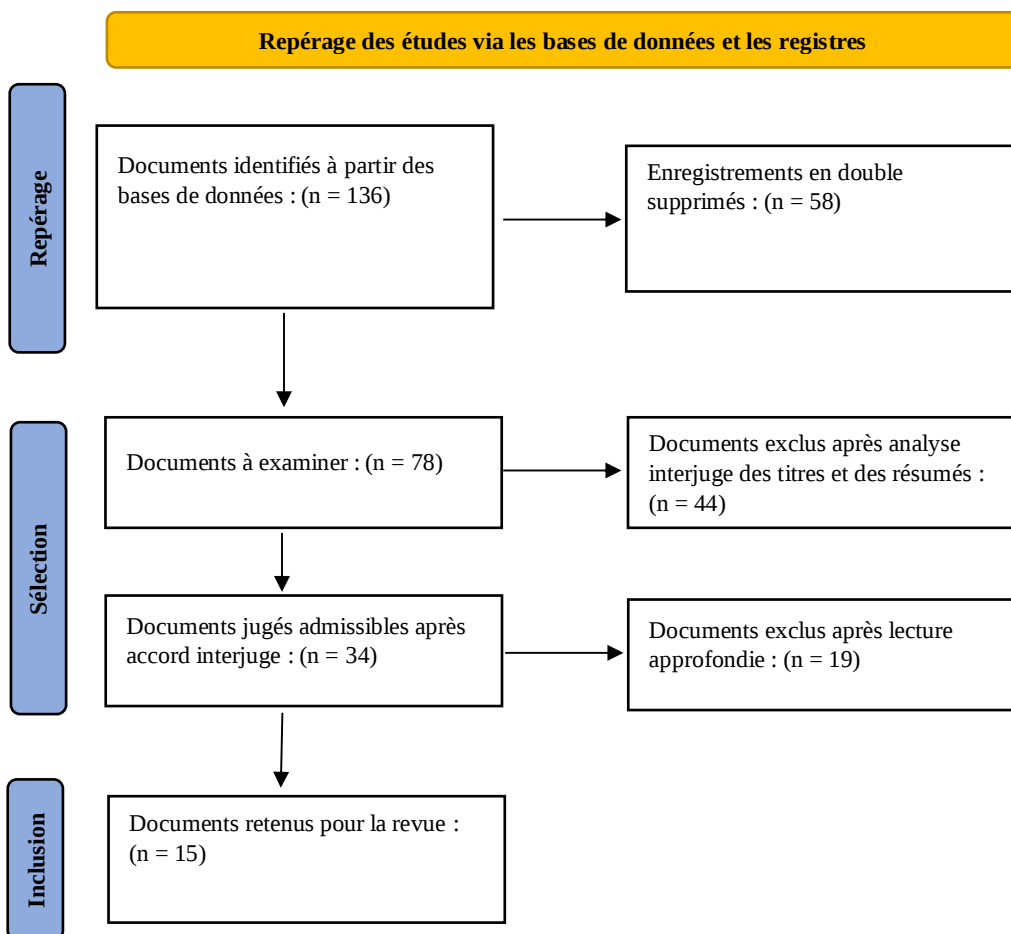


Figure 2 : Sélection finale des études

Analyse

Deux grilles ont été élaborées pour soutenir l'analyse des articles retenus. La première visait l'extraction systématique de données descriptives : le pays où l'étude a été menée, le type et le devis de la recherche, le nombre de personnes enseignantes participantes, les domaines de développement ciblés, ainsi que les types d'interventions observés dans le jeu des enfants. La seconde grille a servi à l'analyse qualitative des contenus.

Une analyse thématique a été menée en combinant un codage déductif et inductif, comme recommandé par Fereday et Muir-Cochrane (2006) et Kiger et Varpio (2020). Cette stratégie permet de structurer l'analyse à partir d'un cadre conceptuel préétabli tout en laissant émerger des thèmes significatifs issus des données. D'abord, un codage déductif a été appliqué à partir des catégories d'interventions définies dans le cadre conceptuel, soit les rôles adoptés par la personne enseignante dans le jeu : observatrice, gestionnaire de l'environnement, metteuse en scène, cojoueuse, leader de jeu ou directrice de jeu. Ensuite, un codage inductif a permis de faire émerger des sous-thèmes à l'intérieur de ces rôles, notamment en ce qui concerne les intentions pédagogiques, les postures relationnelles et les conditions favorables à l'enrichissement du jeu.

Le codage a été effectué manuellement par deux membres de l'équipe de recherche, de façon indépendante puis concertée, à l'aide d'un tableau de codification partagé. Ce processus a permis d'assurer la cohérence de l'analyse et de faire ressortir les modalités d'intervention qui soutiennent le développement global et la maturité du jeu, en lien direct avec l'objectif de la revue.

RÉSULTATS

Cette section présente les résultats qui répondent à l'objectif de recherche. D'abord, les articles recensés, respectant les critères d'inclusion de cette revue de la littérature, seront détaillés et mis en relation avec les types d'interventions exposés dans le présent cadre conceptuel. Par la suite, les résultats des articles recensés seront détaillés selon le domaine de développement de l'enfant. Le tableau 3 fait état des articles retenus. Ces études présentent majoritairement des recherches qualitatives (9/14), tandis que trois recherches sont de type quantitatif et deux autres sont de type mixte.

Tableau 3 : Description des articles retenus

Références	Pays de l'étude	Devis	N	Domaines de développement	Interventions de la personne enseignante dans le jeu de l'enfant
Leggett et Newman (2017)	Australie	Qualitatif	6	Tous les domaines de développement	Interventions indirectes • Observatrice (montrer de l'intérêt) • Observatrice participante (respecter le choix des enfants, demander à l'enfant de décrire son idée, de démontrer sa réflexion et d'introduire de nouvelles informations) Autres interventions • Désengagée (gestion de comportements en supportant les interactions entre les pairs) • Superviseure
Deshaies et Boily (2021)	Canada	Qualitatif de type recherche-action-formation	2	Cognitif (mathématiques)	Interventions indirectes • Observatrice Interventions directes • Cojoueuse • Leader de jeu Autres interventions • Spectatrice • Désengagée (gestion des comportements)
Jacob et Charron (2018)	Canada	Qualitatif de type recherche collaborative	3	Langagier / émergence de l'écrit	Intervention indirecte • Environnement (4 coins de jeu symbolique) Intervention directe • Décideuse (Leader de jeu) Autres interventions • Conteuse • Guide • Informatrice • Médiatrice (gestion de comportements)
Jacob et Charron (2019)	Canada	Qualitatif de type recherche collaborative avec rencontres réflexives	3	Langagier / émergence de l'écrit	Intervention indirecte • Environnement (4 coins de jeu symbolique) Intervention directe • Décideuse (Leader de jeu) Autres interventions • Conteuse • Guide • Informatrice • Médiatrice (gestion de comportements)
Pyle et Danniels (2017)	Canada	Qualitatif	15	Tous les domaines de développement	Interventions indirectes • Observatrice • Metteuse en scène Interventions directes • Cojoueuse • Leader de jeu Autre intervention • Gestion des comportements
Loizou et Avgitidou (2014)	Chypre	Qualitatif	3	Cognitif (arts) Langagier	Rôle axé sur une instruction plus scolaire de l'enfant en vue de sa préparation à l'école primaire
Dwyer et Harbaugh (2020)	États-Unis	Quantitatif	8	Langagier	Autre intervention Désengagée (gestion des comportements)

Koutsoupidou (2020)	Grèce	Mixte	50	Cognitif (musique)	Interventions indirectes • Environnement (gestion du matériel) • Observatrice Intervention directe • Observatrice participante (conseils et stimuli)
Denee et Cherrington (2023)	Nouvelle-Zélande	Mixte	193	Cognitif (arts visuels)	Autre intervention • Désengagée (par manque de connaissances et d'aisance)
Berkhout et al. (2010)	Pays-Bas	Qualitatif	54	Social et affectif	Autre intervention • Désengagée (gestion des comportements)
Åström et al. (2022)	Suède	Qualitatif	78	Cognitif (arts, mathématiques [coin des blocs] et musique)	Interventions indirectes • Environnement • Observatrice en petits groupes Autre intervention • Désengagée (gestion des comportements)
Öqvist et Högström (2018)	Suède	Qualitatif	15	Cognitif (technologie)	Autre intervention • Évitement (par manque de connaissances sur les phénomènes technologiques)
Kalkusch et al. (2021)	Suisse	Quantitatif avec un design pré-post-test (groupe intervention et groupe contrôle)	14	Social	Interventions indirectes • Environnement (gestion du matériel) • Observatrice Interventions directes • Observatrice participante (encouragement) • Cojoueuse (modélisation des actions de jeu et inclusion des idées des enfants dans le jeu)
Boz et al. (2022)	Turquie	Quantitatif	5	Physique et moteur	Interventions indirectes • Gestion de l'environnement (marquage au sol) • Observatrice (jeu accompagné) Autres interventions • Désengagée (surveillant, gestion des comportements) • Accompagnatrice (jeu accompagné) • Soutien (jeu accompagné)
Tok (2022)	Turquie	Quantitatif	166	Cognitif (volet créatif dans les disciplines)	Interventions indirectes • Environnement (gestion du matériel) • Observatrice • Metteuse en scène Interventions directes • Cojoueuse • Leader de jeu Autres interventions • Désengagée (gestion des comportements) • Directrice de jeu

Ces résultats montrent des variations significatives dans l'approche du personnel enseignant face au jeu, allant d'interventions directes et structurées à des postures plus observatrices ou désengagées. Ces différences semblent souvent influencées par les valeurs culturelles, ainsi que par les connaissances et la compréhension du rôle pédagogique détenues par les personnes enseignantes. Par ailleurs, les résultats de cette recension mettent en évidence la pertinence de la mise en œuvre réfléchie des rôles de la personne enseignante, et ce, pour l'ensemble des domaines de développement de l'enfant. La section suivante présente une analyse détaillée des études recensées, en les classant selon les domaines de développement, afin de mieux comprendre les types d'interventions éducatives déployées par le personnel enseignant dans les contextes de jeu.

Domaine physique et moteur

L'analyse de l'étude de Boz et al. (2022), portant sur l'utilisation du marquage au sol comme levier de développement physique chez les enfants, met en lumière des différences marquées dans les types d'interventions du personnel enseignant, selon le contexte du jeu. Lors des jeux libres, les personnes enseignantes adoptent principalement un rôle de surveillance, centré sur la gestion des comportements, sans s'engager activement dans les interactions ludiques. À

l'inverse, lors des jeux accompagnés, elles adoptent plutôt une posture d'observatrices actives, intervenant de manière ciblée pour guider, soutenir et encourager les enfants dans leur exploration motrice.

Cette participation plus soutenue dans les contextes de jeux accompagnés est associée à une implication physique et motrice plus grande chez les enfants, contrairement aux jeux libres, où les marquages au sol seuls ne suffisent pas à stimuler l'activité. Ces résultats mettent en évidence un constat essentiel : une posture passive de la personne enseignante dans les jeux libres semble limiter le potentiel éducatif de ces périodes, alors qu'un accompagnement actif et intentionnel semble favoriser l'engagement, enrichir l'expérience de jeu et maximiser les opportunités d'apprentissage.

Domaine social et affectif

L'analyse des articles de Berkhout et al. (2010) et de Kalkusch et al. (2021) révèle des constats importants concernant les types d'interventions du personnel enseignant dans le jeu de l'enfant. Berkhout et al. (2010) soulignent que les personnes enseignantes perçoivent généralement le jeu en petite enfance comme une activité spontanée et libre de toute contrainte externe, dans laquelle leur rôle se limite principalement à la gestion des comportements et au soutien des habiletés sociales, en favorisant les interactions entre pairs. Cette posture, bien qu'elle vise à préserver le caractère ludique et plaisant du jeu, peut limiter l'implication pédagogique active et intentionnelle du personnel enseignant.

À l'inverse, les résultats de Kalkusch et al. (2021) démontrent que la simple mise à disposition de matériel de jeu ne suffit pas à enrichir la qualité sociale du jeu. Ces auteurs insistent sur l'importance du soutien actif des personnes enseignantes, notamment à travers le questionnement ouvert (dans une posture d'observatrice participante) et l'adoption du rôle de cojoueuse, pour accroître l'engagement des enfants et la valeur éducative des interactions sociales.

Ainsi, ces deux études mettent en lumière un constat commun : bien que le jeu libre soit reconnu par les personnes enseignantes comme une composante essentielle de l'éducation préscolaire, leurs interventions dans ces contextes demeurent souvent limitées à l'encadrement ou à la surveillance. Ce retrait semble empêcher l'exploitation du potentiel éducatif du jeu et freiner le développement social et affectif des enfants.

Domaine langagier

L'analyse des articles révèle des constats contrastés quant aux interventions des personnes enseignantes dans le jeu des enfants. Dwyer et Harbaugh (2020) montrent que, même lorsque les enfants sont engagés dans des périodes de jeu libre, les personnes enseignantes adoptent une posture principalement axée sur la gestion des comportements, négligeant ainsi les opportunités d'enrichissement langagier. Cette posture, relativement minimaliste, limite les interactions susceptibles de soutenir le développement du vocabulaire, bien que le jeu libre constitue un moment propice à des échanges individualisés, riches et contextualisés.

À l'inverse, les travaux de Jacob et Charron (2018, 2019) présentent le cas de personnes enseignantes atikamekw qui adoptent des rôles actifs et variés — tels que conteure, guide ou médiatrice — intégrant volontairement le langage oral et écrit dans les contextes de jeu symbolique. Par exemple, dans un jeu de magasin, la personne enseignante s'implique directement dans le scénario et introduit un vocabulaire spécifique lié aux échanges commerciaux ou à la description des produits, valorisant ainsi l'usage du lexique dans des interactions authentiques et significatives.

Ces interventions concrètes ont des retombées observables sur le développement langagier des enfants : ceux-ci utilisent un vocabulaire plus varié, structurent mieux leurs phrases, et prennent spontanément l'initiative de nommer ou décrire les éléments présents dans leur jeu (Jacob et Charron, 2019). De plus, ces pratiques soutiennent l'émergence de la littératie par l'intégration naturelle de l'écrit dans les scénarios de jeu (p. ex. rédaction de menus, affiches ou panneaux), ce qui contribue au développement de la conscience phonologique et des compétences narratives.

Ce contraste entre une posture passive et un accompagnement langagier intentionnel met en lumière la nécessité de former les personnes enseignantes à repérer et exploiter les nombreuses occasions de soutien langagier offertes par le jeu symbolique, afin d'optimiser son potentiel éducatif.

Domaine cognitif

L'analyse des articles met en évidence une tendance générale selon laquelle les personnes enseignantes interviennent peu activement dans le jeu des enfants, privilégiant souvent des rôles d'observation ou de gestion du matériel, plutôt que des interactions directes et engagées. Åström et al. (2022) rapportent un faible niveau d'implication des personnes enseignantes dans le jeu, y compris dans le jeu symbolique, où leur rôle se limite fréquemment à la gestion des comportements. De même, Denée et Cherrington (2023) soulignent que les personnes enseignantes tendent à rester en retrait, en particulier dans les activités artistiques, évoquant un manque de confiance en leurs compétences, ce qui limite leur capacité à intervenir de manière active et soutenante.

Koutsoupidou (2020) met en lumière un décalage entre la perception des personnes enseignantes et celle des enfants concernant leur engagement en contexte musical. Alors que les personnes enseignantes s'estiment impliquées, les enfants décrivent plutôt des comportements passifs, centrés sur l'observation et la gestion du matériel, révélant ainsi une surestimation de l'implication réelle. Par ailleurs, Loizou et Avgitidou (2014) démontrent que certaines personnes enseignantes imposent des contraintes au jeu libre, préférant des activités dirigées qui leur paraissent plus structurées. De façon similaire, Öqvist et Högström (2018) révèlent que le manque de compétences spécifiques, notamment dans les contextes liés à la technologie, semble inciter plusieurs personnes enseignantes à éviter certains types de jeu, par manque d'aisance ou de formation adéquate.

Toutefois, des études récentes mettent en lumière des transformations positives rendues possibles grâce à un développement professionnel ciblé. Par exemple, l'étude de Deshaies et Boily (2021) révèle qu'à la suite d'une formation spécifique, les personnes enseignantes ont élargi leurs rôles d'accompagnement dans le jeu symbolique, passant de simples observatrices à des rôles plus actifs comme cojoueuse ou leader de jeu. Ce changement de posture a permis une véritable transposition didactique des savoirs mathématiques « éveillés » en situation pédagogique vers des savoirs « utilisés » spontanément par les enfants dans leurs scénarios de jeu symbolique. Ainsi, dans un coin « fleuriste », l'intervention discrète d'une personne enseignante a permis à un enfant de mobiliser le principe de correspondance terme à terme pour effectuer un achat fictif, révélant un raisonnement mathématique contextualisé.

De plus, l'étude de Tok (2022) établit un lien statistiquement significatif entre certains rôles facilitateurs adoptés dans le jeu libre (cojoueur, gestionnaire de scène) et le développement de comportements créatifs chez les enfants. Plus précisément, les rôles où la personne enseignante participe sans diriger, propose un matériel stimulant, ou pose des questions ouvertes, sont associés à une augmentation des capacités cognitives telles que l'imagination, la pensée divergente et la flexibilité mentale. À l'inverse, les postures passives ou directives n'ont montré aucune corrélation significative avec des comportements propices à la créativité.

En somme, bien que la littérature mette en évidence une implication limitée du personnel enseignant dans le jeu, souvent centrée sur la gestion ou l'observation (Åström et al., 2022; Denée et Cherrington, 2023; Koutsoupidou, 2020; Loizou et Avgitidou, 2014), certaines études, dont celles de Deshaies et Boily (2021) et Tok (2022), montrent que des rôles plus actifs et intentionnels, soutenus par un accompagnement professionnel, peuvent favoriser l'émergence de comportements cognitifs complexes, tels que la créativité, la pensée logique et la planification symbolique.

Tous les domaines

L'analyse des études de Leggett et Newman (2017) et de Pyle et Danniels (2017) met en évidence des divergences marquées dans les rôles assumés par les personnes enseignantes pendant les périodes de jeu des enfants. Leggett et Newman (2017) identifient cinq stratégies d'accompagnement lors des jeux libres et accompagnés, en soulignant que le rôle de la personne enseignante tend souvent à se réduire à celui de superviseuse, particulièrement dans les contextes extérieurs. Ces situations, moins encadrées pédagogiquement, offrent pourtant des opportunités de développement qui sont moins fréquemment saisies qu'à l'intérieur de la classe. Ce constat reflète une approche où l'intervention de la personne enseignante demeure limitée et centrée principalement sur la gestion de l'environnement, au détriment d'un soutien pédagogique actif.

En contrepartie, Pyle et Danniels (2017) révèlent l'existence de deux visions contrastées du rôle de la personne enseignante dans le jeu. Certaines personnes enseignantes considèrent le jeu comme une activité autonome et dissociée

de l'apprentissage, adoptant une posture de gestion de groupe sans réelle implication pédagogique. D'autres, au contraire, reconnaissent le jeu comme un vecteur de développement académique et social. Ces dernières assument des rôles plus actifs tels que cojoueuse, observatrice, leader de jeu ou metteuse en scène, en s'impliquant dans la construction et l'enrichissement des scénarios de jeu afin d'y intégrer des compétences liées aux domaines d'apprentissage. Cette approche reflète une compréhension plus nuancée et intentionnelle du jeu, considéré non pas comme une simple pause éducative, mais comme un outil structurant d'apprentissage intégré.

Ces analyses convergent vers un constat essentiel : le type d'intervention adopté par la personne enseignante varie grandement, oscillant entre une simple supervision passive et un engagement pédagogique actif et constructif. Les personnes enseignantes qui assument des rôles dynamiques et participatifs — en soutenant et en enrichissant les jeux des enfants — semblent contribuer à créer un environnement d'apprentissage plus stimulant, cohérent et porteur de sens, contrastant nettement avec les interventions minimales observées lorsque le jeu est perçu comme extérieur aux apprentissages scolaires.

DISCUSSION

Cette revue de la littérature met de l'avant trois constats : 1) la mise en place de matériel dans les coins de jeu n'est pas suffisante pour soutenir le développement global de l'enfant; 2) la présence de rôles de désengagement ne soutient pas le développement global de l'enfant et n'invite pas au rehaussement du niveau de maturité de son jeu et 3) le manque d'aisance et de connaissances théoriques des personnes enseignantes vis-à-vis les jeux et les domaines développementaux.

La mise en place de matériel est insuffisante pour soutenir le développement global de l'enfant

Plusieurs recherches (Boz et al., 2022; Jacob et Charron, 2018, 2019; Kalkusch et al., 2021; Koutsoupidou, 2020; Tok, 2022) soulignent l'importance du rôle de la personne enseignante comme gestionnaire du matériel en contexte d'éducation préscolaire. Bien qu'un environnement riche et diversifié soit essentiel pour stimuler le jeu et soutenir le développement global des enfants, les études indiquent que cette condition, à elle seule, demeure insuffisante (Boz et al., 2022; Kalkusch et al., 2021). Par exemple, Kalkusch et al. (2021) notent que, si le matériel de jeu peut favoriser des actions d'imitation, il n'est pas toujours suffisant pour susciter des comportements symboliques complexes, caractéristiques d'un niveau plus élevé de maturité du jeu.

Ainsi, la qualité de l'environnement physique, bien qu'importante, ne produit ses effets que lorsqu'elle est soutenue par une intention pédagogique explicite. Ce sont les choix réfléchis de la personne enseignante — quant à l'organisation des coins, à l'accessibilité du matériel et à la nature des interactions — qui permettent d'enrichir le jeu et d'en faire un levier de développement global (Brunsek et al., 2020; Deshaies et al., accepté).

Plusieurs travaux mettent en évidence l'importance de l'articulation entre la qualité du matériel et l'intervention réflexive de la personne enseignante. Par exemple, Jacob et Charron (2018, 2019) montrent que la coconstruction de coins symboliques avec les enfants incite les personnes enseignantes à réfléchir à leur posture et à adopter des rôles plus actifs et intentionnels dans le jeu. De même, Lemire et al. (2023), dans une étude auprès de personnes éducatrices en services de garde, rapportent qu'à la suite d'un développement professionnel, celles-ci ont réaménagé leurs coins de littératie de manière plus accessible, favorisant ainsi une participation accrue des enfants aux activités d'éveil à l'écrit.

Ce constat est appuyé par Deshaies et Boily (2021), qui démontrent que le jeu libre devient un véritable espace d'apprentissage lorsque la personne enseignante agit de manière équilibrée, en observant, questionnant ou relançant selon les besoins. Cette approche favorise l'intégration de savoirs explorés en amont dans des scénarios symboliques riches et complexes.

Dans cette optique, Allard et al. (2024) ainsi que Weisberg et al. (2013) insistent sur l'importance d'une approche équilibrée, combinant un environnement structuré et stimulant à une intervention flexible, sensible et ajustée. L'environnement physique devient alors un levier éducatif, mais c'est le soutien intentionnel de la personne

enseignante qui permet aux enfants de s'en saisir pleinement pour développer des habiletés cognitives, sociales et langagières.

En somme, ce n'est pas la simple présence de matériel qui soutient le développement global et le niveau de maturité du jeu, mais bien l'interaction dynamique entre les ressources matérielles, l'intention pédagogique et l'accompagnement professionnel. C'est cette combinaison qui permet de transformer le jeu libre en véritable contexte d'apprentissage intégré.

Présence de plusieurs rôles de désengagement dans le jeu de l'enfant

Malgré plusieurs études mettant en évidence l'importance du jeu pour le développement de l'enfant (Björklund, 2010; Robson, 2010; Robson et Rowe, 2012), cette revue de la littérature met en lumière la présence de rôles adoptés par le personnel enseignant qui ne contribuent pas efficacement au jeu des enfants. L'étude d'Åström et al. (2022) met notamment en évidence une posture générale de désengagement de la part du personnel enseignant. De leur côté, les recherches de Berkhout et al. (2010), Boz et al. (2022), Deshaies et Boily (2021), Dwyer et Harbaugh (2020), Leggett et Newman (2017) ainsi que Pyle et Danniels (2017) précisent que ce désengagement se manifeste principalement par une posture de surveillance passive et de gestion des comportements lors des périodes de jeu libre. Selon ces auteurs, la personne enseignante adopte davantage un rôle de gestion de classe, par exemple en intervenant pour corriger des comportements jugés inappropriés, ou elle utilise ces moments pour accomplir diverses tâches administratives, non directement liées au soutien du jeu des enfants — telles que la préparation de matériel ou la mise à jour des agendas. Ces constats rejoignent ceux de Mavungu-Blouin et al. (2022), qui notent que le désengagement est particulièrement marqué durant les périodes de jeu libre, où les occasions de soutien actif sont pourtant nombreuses.

Aras (2016) mentionne que ce retrait peut s'expliquer par un sentiment de surcharge administrative : les personnes enseignantes, pressées par le temps, utiliseraient alors les périodes de jeu comme des moments pour accomplir leurs autres responsabilités professionnelles. Cette tendance semble exacerbée par des pressions sociales et institutionnelles, comme le soulignent Thériault et Doucet (2018), qui déplorent la disparition progressive du jeu dans l'univers éducatif, en raison d'une perception encore trop répandue selon laquelle jouer serait une perte de temps.

De plus, selon Marinova et al. (2020), pour que le personnel enseignant puisse s'engager efficacement dans le jeu symbolique à titre de facilitateur — en endossant, par exemple, les rôles de cojoueur, de metteur en scène ou de leader de jeu — il doit être en mesure de passer d'un cadre d'activité scolaire à un cadre imaginaire. Cela suppose une compréhension fine du jeu et une aisance à naviguer entre l'univers symbolique de l'enfant et les intentions pédagogiques. Or, les rôles axés exclusivement sur la gestion de groupe ou la planification logistique ne nécessitent pas cette bascule, et témoignent souvent d'une méconnaissance du jeu, de ses fonctions développementales, et du rôle actif que peut y jouer la personne enseignante.

Manque d'aisance et de connaissances théoriques dans les jeux et incompréhensions du rôle d'observateur

Il est justifié de remettre en question la fréquence du rôle de désengagement, telle qu'observée dans près de la moitié des études analysées. Cette posture semble souvent liée à un manque de confiance du personnel enseignant dans certaines compétences disciplinaires. Denée et Cherrington (2023) soulignent, par exemple, que cette insécurité dans le domaine des arts visuels incite les personnes enseignantes à adopter une posture en retrait, un constat appuyé par d'autres recherches dans ce domaine (Lindsay, 2021; Richards et Terreni, 2022). De manière semblable, Öqvist et Högström (2018) indiquent que l'insuffisance de compétences technologiques et de leadership pousse également plusieurs personnes enseignantes à éviter les contextes de jeu intégrant des technologies numériques.

Ces observations rejoignent les constats de Marinova et al. (2020), Ivrendi (2020) et Johnson et al. (2005), selon lesquels la capacité à intervenir de façon pertinente dans le jeu dépend de plusieurs facteurs, notamment les connaissances sur le jeu, l'expérience, la formation et la réflexion professionnelle. Comme le rappellent Boudreau et Charron (2014) et Lynch (2015), la valeur pédagogique du jeu demeure encore méconnue par une partie du personnel enseignant, ce qui limite l'adoption de rôles actifs. Ce déficit de connaissances semble contribuer également à la méconnaissance du rôle de l'observateur, pourtant fondamental dans le soutien au développement global et à la maturité du jeu de l'enfant.

Très peu d'études analysées font explicitement référence à ce rôle, bien que défini par Johnson et al. (2005) comme central pour comprendre le scénario de jeu de l'enfant et adapter l'intervention éducative. Lemire et al. (2023) soulignent d'ailleurs le peu d'observations ciblées en classe, ce qui limite l'exploitation des opportunités de développement offertes par le jeu libre. Åström et al. (2022) insistent aussi sur l'importance de ce rôle pour orienter le soutien pédagogique selon les besoins des enfants.

Selon Johnson et al. (2005), l'observation active permet à la personne enseignante de collecter des informations essentielles sur le déroulement du jeu, en vue d'adapter ses interventions. Van Hoorn et al. (2014) comparent d'ailleurs ce rôle à celui d'un danseur, qui s'ajuste constamment à son partenaire : la personne enseignante ajuste ses interventions indirectes ou directes selon la dynamique du jeu et les besoins repérés. L'observation soutient donc l'identification de besoins en lien avec les six composantes de la maturité du jeu (Leong et Bodrova, 2012) — telles que la planification, les rôles, les accessoires de jeu, le cadre temporel prolongé, le langage et le scénario — et facilite la mise en place de soutien pertinent. En contexte d'intervention directe, l'importance du rôle d'observation se confirme également. Selon Robertson et al. (2020), l'observation attentive par la personne enseignante permet d'intervenir par des questions ou des commentaires ciblés pendant le jeu. Ces interventions renforcent l'engagement des enfants dans leurs scénarios et soutiennent leur progression dans les différentes composantes du niveau de maturité du jeu.

En revanche, une méconnaissance du jeu peut entraîner des interruptions fréquentes, souvent liées à la gestion des comportements (Aras, 2016). Ce désengagement affecte directement la qualité du jeu et empêche la personne enseignante d'en tirer tout le potentiel pédagogique.

RECOMMANDATIONS ET CONCLUSION

Les constats issus de cette revue de la littérature suggèrent plusieurs pistes pour soutenir le développement professionnel du personnel enseignant à l'éducation préscolaire. Certains travaux recensés (Deshaies et Boily, 2021; Jacob et Charron, 2018, 2019; Pyle et Danniels, 2017) indiquent que les démarches collaboratives et les formations ancrées dans la pratique peuvent favoriser une participation plus active et réfléchie dans le jeu des enfants.

Un accompagnement qui porte sur la compréhension du jeu, ses niveaux de maturité et ses liens avec les domaines du développement semble appuyer une évolution des pratiques. En adoptant une posture réflexive, la personne enseignante peut ajuster ses interventions, qu'elles soient indirectes ou directes, aux besoins des enfants (Allard et al., 2024; Weisberg et al., 2013). Cette posture pourrait contribuer à dépasser une vision du jeu centrée sur le loisir pour le considérer comme un contexte d'apprentissage.

Enfin, une implication plus consciente de la personne enseignante dans le jeu, comme le suggèrent Utami et al. (2020), pourrait élargir les opportunités d'apprentissage offertes aux enfants. Le développement professionnel apparaît ainsi comme une condition favorable pour mieux soutenir leur développement global. La Figure 3 illustre cette synergie entre les connaissances professionnelles de la personne enseignante et son rôle actif dans le jeu de l'enfant.

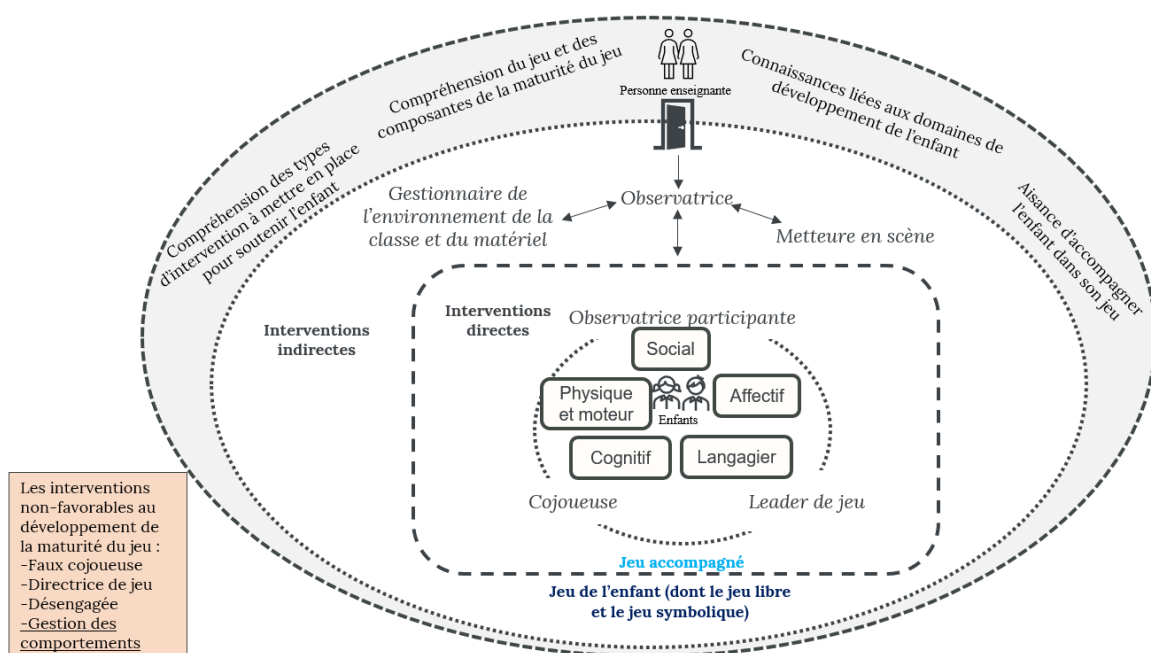


Figure 3 : Les connaissances et la compréhension que la personne enseignante doit posséder sur les interventions qui favorisent ou non le développement de la maturité du jeu chez l'enfant

LIMITES ET CONTRIBUTIONS

Cet article présente certaines limites méthodologiques et des contributions pertinentes à la compréhension des rôles de la personne enseignante en contexte de jeu à l'éducation préscolaire. Du côté des limites, l'analyse repose sur une revue de la littérature en langues française et anglaise, publiée entre 2010 et 2023, à partir des bases de données PsycINFO, ERIC, Academic Search Complete, Education Source et Érudit. Les articles rédigés dans d'autres langues n'ont pas été pris en compte, de même que la littérature grise, incluant les mémoires, thèses ou rapports gouvernementaux. De plus, la recherche s'est concentrée exclusivement sur les interventions de la personne enseignante pendant les périodes de jeu libre, excluant d'autres stratégies pédagogiques comme la modélisation ou l'enseignement explicite dans des contextes ludiques. Ce choix de focalisation a permis un approfondissement ciblé, mais limite la portée à certains types de pratiques. En ce qui concerne les contributions, les bases de données sélectionnées et les critères d'inclusion ont permis de cibler un corpus pertinent et représentatif de la recherche actuelle portant sur l'intervention pédagogique en contexte de jeu à l'éducation préscolaire. Le corpus final de 15 articles constitue un échantillon raisonnable permettant de dégager un portrait structuré des rôles adoptés par la personne enseignante et de leur impact potentiel sur le développement global et le niveau de maturité du jeu symbolique chez l'enfant de 4 à 5 ans.

Ainsi, cette revue contribue à outiller la réflexion pédagogique autour des rôles de la personne enseignante dans le jeu, tout en mettant en lumière l'importance d'un accompagnement professionnel pour soutenir des pratiques pédagogiques intentionnelles et sensibles dans une approche développementale centrée sur le jeu.

RÉFÉRENCES

- Alfieri, L., Brooks, P. J., Aldrich, N. J. et Tenenbaum, H. R. (2011). Does discovery-based instruction enhance learning? *Journal of Educational Psychology*, 103(1), 1-18. <https://doi.org/10.1037/a0021017>
- Allard, E., Bouchard, C. et Richard, V. (2024). Vers une intégration de modèles de l'intervention enseignante dans le jeu des enfants à l'éducation préscolaire. *Canadian Journal of Education*, 47(2), 302-331.

- Aras, S. (2016). Free play in early childhood education: A phenomenological study. *Early Child Development and Care*, 186(7), 1173-1184. <https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1083558>
- Åström, F., Björck-Åkesson, E., Sjöman, M. et Granlund, M. (2022). Everyday environments and activities of children and teachers in Swedish preschools. *Early Child Development and Care*, 192(2), 187-202. <https://doi.org/10.1080/03004430.2020.1754209>
- Bennett, N. (1997). *Teaching through play: Teachers' thinking and classroom practice*. McGraw-Hill Education (UK).
- Berkhout, L., Dolk, M. et Goorhuis-Brouwer, S. (2010). Teachers' views on psychosocial development in children from 4 to 6 years of age. *Educational and Child Psychology*, 27(4), 103.
- Björklund, C. (2010). Broadening the horizon: toddlers' strategies for learning mathematics. *International Journal of Early Years Education*, 18(1), 71-84. <https://doi-org.biblioproxy.uqtr.ca/10.1080/09669761003661246>
- Bodrova, E. (2008). Make-believe play versus academic skills: A vygotskian approach to today's dilemma of early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 16(3), 357-369. <https://doi.org/10.1080/13502930802291777>
- 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* (60-72). Routledge.
- Bodrova, E. et Leong, D.J. (2012a). Assessing and scaffolding make-believe play. *Young Children*, 67(1), 28-34. <https://search-ebscohost-com.biblioproxy.uqtr.ca/login.aspx?direct=true&db=eue&AN=74296310&site=ehost-live>
- Bodrova, E. et Leong, D. J. (2012b). *Les outils de la pensée*. Presses de l'Université du Québec.
- Bolduc, M. J. (2015). *L'apprentissage actif chez les enfants d'âge préscolaire: une étude collaborative sur l'évolution des pratiques d'une enseignante en contexte d'ateliers libres* [Mémoire, Université de Sherbrooke]. Savoirs U de S. <https://hdl.handle.net/11143/6841>
- Boudreau, M. et Charron, A. (2014). Aménagement d'une aire de jeu symbolique et émergence de l'écrit. *Revue pour la recherche en éducation*, actes du colloque « Le jeu en contextes éducatifs pendant la petite enfance », Acfas 2013, 1-15.
- Boz, M., Altunsöz, I. H. et Altınışık, Y. (2022). Impact of teacher implemented activities and free play on preschool children's physical activity at indoor playground markings. *Southeast Asia Early Childhood Journal*, 11(1), 18-34. <https://doi.org/10.37134/saecj.vol11.1.2.2022>
- Brougère, G. (2002). L'exception française : l'école maternelle face à la diversité des formes préscolaires. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 7, 9-19.
- Brunsek, A., Perlman, M., McMullen, E., Falenchuk, O., Fletcher, B., Nocita, G., Kamkar, N. et Shah, PS. (2020). A meta-analysis and systematic review of the associations between professional development of early childhood educators and children's outcomes. *Early Childhood Research Quarterly*, 53, 217-248. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2020.03.003>
- Chien, N. C., Howes, C., Burchinal, M., Pianta, R. C., Ritchie, S., Bryant, D. M., Clifford, R. M., Early, D. M. et Barbarin, O. A. A. (2010). Children's classroom engagement and school readiness gains in prekindergarten. *Child Development*, 81, 1534-1549. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01490.x>
- Cloutier, S. (2012). *L'étayage: agir comme guide pour soutenir l'autonomie: Pour un enfant à son plein potentiel*. Presses de l'Université du Québec.
- Coplan, R. J., Ooi, L. L. et Nocita, G. (2015). When one is company and two is a crowd: Why some children prefer solitude. *Child Development Perspectives*, 9(3), 133-137. <https://doi.org/10.1111/cdep.12131>
- Denece, R. et Cherrington, S. (2023). Intentional Teaching for Visual Arts in Early Childhood Education: Teachers' Practices and Perceptions. *New Zealand Journal of Teachers' Work*, 20(1), 5-18.
- Denham, S. A., Bassett, H. H., Mincic, M. S., Kalb, S. C., Way, E., Wyatt, T. et Segal, Y. (2014). Social-emotional learning profiles of preschoolers' early school success: A person-centered approach. *Learning and Individual Differences*, 30, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2013.12.001>
- Deshaies, I. et Boily, M. (2021). L'adaptation du modèle de la transposition didactique à l'éducation préscolaire : un éclairage nouveau sur le rôle de l'enseignante lors du jeu symbolique pour faire émerger l'utilisation des savoirs mathématiques chez les enfants. *Didactique*, 2(2), 84-114. <https://doi.org/10.37571/2021.0205>
- Deshaies, I. et Boily, M. (2023). Le modèle de transposition didactique en mathématique à l'éducation préscolaire : niveaux de jeu des enfants et utilisation des savoirs mathématiques dans le jeu symbolique. *Revue internationale de communication et socialisation*, 10(1), 22-43.

- Deshaies, I. et Valois, J. (accepté). La transposition didactique en mathématiques; synergie entre l'offre d'activités et le jeu libre de l'enfant. Dans I. Deshaies & J. Valois (dir.). *Regards croisés ! Des pratiques de qualité pour soutenir le développement global de l'enfant*. Éditions JFD.
- Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., Klebanov, P., Pagani, L. S., Feinstein, L., Engel, M., Brooks-Gunn, J., Sexton, H., Duckworth, K. et Japel, C. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental Psychology*, 43(6), 1428-1446. <http://dx.doi.org.biblioproxy.uqtr.ca/10.1037/0012-1649.43.6.1428>
- Duplain, D. (2024). *Le design de jeux comme outil de communication pour les élèves allophones de niveau préscolaire à Montréal*. [Mémoire de maîtrise, Université de Montréal]. Papyrus. <https://umontreal.scholaris.ca/server/api/core/bitstreams/c40dd78e-ab08-418f-a614-df30069d072f/content>
- Duval, S., Montminy, N. et Gaudette-Leblanc, A. (2018). Perspectives théoriques à l'égard des fonctions exécutives en contexte éducatif chez les enfants d'âge préscolaire. *Neuroéducation*, (5), 2, 93-108.
- Dwyer, J. et Harbaugh, A. G. (2020). Where and when is support for vocabulary development occurring in preschool classrooms? *Journal of Early Childhood Literacy*, 20(2), 252-295.
- Elkind, D. (2007). *The power of play. Learning what comes naturally*. Da Capo Press.
- Fantuzzo, J. et McWayne, C. (2002). The relationship between peer play interactions in the family context and dimensions of school readiness for low-income preschool children. *Journal of Education Psychology*, 94(1), 79-87. <http://dx.doi.org.biblioproxy.uqtr.ca/10.1037/0022-0663.94.1.79>
- Fereday, J. et Muir-Cochrane, E. (2006). Demonstrating rigor using thematic analysis: A hybrid approach of inductive and deductive coding and theme development. *International Journal of Qualitative Methods*, 5(1), 80–92. <https://doi.org/10.1177/160940690600500107>
- Fesseha, E. et Pyle, A. (2016). Conceptualising play-based learning from kindergarten teachers' perspectives. *International Journal of Early Years Education*, 24(3), 361-377.
- Fleer, M. (2010). *Early learning and development: Cultural-historical concepts in play*. Cambridge University Press.
- 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>
- Gerde, H. K., Bingham, G. E. et Wasik, B. A. (2012). Writing in early childhood classrooms: Guidance for best practices. *Early Childhood Education Journal*, 40, 351-359.
- Goodway, J. D. et Robinson, L. E. (2015). Developmental trajectories in early sport specialization: a case for early sampling from a physical growth and motor development perspective. *Kinesiology review*, 4(3), 267-278.
- Guo, Y., Justice, L., Kaderavek, J. et McGinty, A. (2012). The literacy environment of preschool classrooms: contributions to children's emergent literacy growth. *Journal of Research in Reading*, 35(3), 308-327. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2010.01467.x>
- Hakkarainen, P. (2010). Cultural-historical methodology of the study of human development in transitions. *Cultural-historical Psychology*, 4, 75–89. <https://search.ebscohost-com.biblioproxy.uqtr.ca/login.aspx?direct=true&db=psyh&AN=2011-01635-010&site=ehost-live>
- Hakkarainen, P., Brèdikytè, M., Jakkula, K. et Munter, H. (2013). Adult play guidance and children's play development in a narrative play-world. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(2), 213–225. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2013.789195>
- Hohmann, M., Wiekart, D.P., Bourgon, L. et Proulx, M. (2007). *Partager le plaisir d'apprendre. Guide d'intervention éducative au préscolaire*. Gaëtan morin éditeur.
- Ivrendi, A. (2020). Early childhood teachers' roles in free play. *Early Years: An International Research Journal*, 40(3), 273-286. <https://doi.org/10.1080/09575146.2017.1403416>
- Jacob, E. et Charron, A. (2018). Enjeux d'une recherche collaborative menée avec trois enseignantes atikamekw à l'éducation préscolaire. *Revue hybride de l'éducation*, 2(2), 1–23. <https://doi.org/10.1522/rhe.v2i2.191>
- Jacob, E. et Charron, A. (2019). Les rôles exercés par des enseignantes atikamekw à l'éducation préscolaire en contexte de jeu symbolique pour favoriser l'émergence de l'écrit. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 42(3), 715-744.
- Johnson, J. E., Christie, J. F. et Wardle, F. (2005). *Play, development, and early education*. Pearson Education.
- Kalkusch, I., Jaggy, A. K., Burkhardt Bossi, C., Weiss, B., Sticca, F. et Perren, S. (2021). Promoting social pretend play in preschool age: Is providing roleplay material enough? *Early Education and Development*, 32(8), 1136-1152.
- Kiger, M. E. et Varpio, L. (2020). Thematic analysis of qualitative data: AMEE Guide No. 131. *Medical Teacher*, 42(8), 846–854. <https://doi.org/10.1080/0142159X.2020.1755030>

- Köngäs, M., Määttä, K. et Uusiautti, S. (2022). *Participation in play activities in the children's peer culture*. *Early Child Development and Care*, 192(10), 1533–1546. <https://doi.org/10.1080/03004430.2021.1912743>
- Koutsoupidou, T. (2020). Musical play in early years education: towards a model of autonomy through adult support. *Music Education Research*, 22(1), 87–106.
- Leggett, N. et Newman, L. (2017). Play: Challenging educators' beliefs about play in the indoor and outdoor environment. *Australasian Journal of Early Childhood*, 42(1), 24–32.
- Lemay, L., Bouchard, C. et Bigras, N. (2017). Le jeu comme contexte pour soutenir le développement et les apprentissages des enfants: valorisé, mais méconnu et sous-utilisé |Partie 2. *Blogue : Les Éditions Passe-Temps*. <https://passetemps.com/blogue/jeu-developpement-apprentissage-des-enfants-n3760>
- 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* (2e éd., p. 37–74), Presses de l'Université du Québec.
- Lemire, C., Deshaies, I. et Boily, M. (2023). Un portrait du soutien à l'apprentissage sur le plan de l'éveil aux mathématiques dans des classes de maternelle 4 et 5 ans. *Revue internationale de communication et socialisation*, 10(1), 105–120.
- Leong, D. J. et Bodrova, E. (2012). Assessing and scaffolding. Make-believe play. *YC Young Children*, 29(7), 28–34. https://www.researchgate.net/publication/292513144_Assessing_and_scaffolding_make-believe_play
- Lindsay, G. (2021). Visual arts pedagogy in early childhood contexts: the baggage of self-efficacy beliefs, pedagogical knowledge and limited pre-service training. *Australasian Journal of Early Childhood*, 46(1), 80–92. <https://doi.org/10.1177/1836939120979061>
- Loizou, E. et Avgitidou, S. (2014). The Greek–Cypriot early childhood educational reform: introducing play as a participatory learning process and as children's right. *Early Child Development and Care*, 184(12), 1884–1901.
- Loizou, E., Michaelides, A. et Georgiou, A. (2019). Early childhood teacher involvement in children's socio-dramatic play: Creative drama as a scaffolding tool. *Early Child Development and Care*, 189(4), 600–612. <https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1336165>
- Lynch, M. (2015). More play, please : The perspective of kindergarten teachers on play in the classroom. *American Journal of Play*, 7(3), 347–370.
- Manning-Morton, J. et Thorp, M. (2003). *Key times for play: The first three years*. McGraw-Hill Education (UK).
- Marinova, K. (2014). *L'intervention éducative au préscolaire: Un modèle de pédagogie du jeu*. Presses de l'Université du Québec.
- Marinova, K., Dumais, C., et Leclaire, L. (2020). Le rôle des enseignantes lors du jeu symbolique au préscolaire : entre soutien et accompagnement. *Revue internationale de communication et socialisation*, 7(1), 61–82.
- Mavungu-Blouin, C., Laurent, A., Letarte, M.-J. et Lemelin, J.-P. (2022). Pratiques éducatives en maternelle quatre ans : comment l'enseignante s'engage-t-elle dans le jeu de l'enfant ? *Revue des sciences de l'éducation*, 48(1). <https://doi.org/10.7202/1096358ar>
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2023). *Programme-cycle de l'éducation préscolaire*. Gouvernement du Québec. <https://www.quebec.ca/education>
- Nicolopoulou, A., Cortina, K. S., Ilgaz, H., Cates, C. B. et Steglitz, J. (2015). Using a narrative- and play-based activity to promote low-income preschoolers' oral language, emergent literacy, and social competence. *Early Childhood Research Quarterly*, 31, 147–162. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2015.01.006>
- Öqvist, A. et Högström, P. (2018). Don't Ask Me Why: Preschool Teachers' Knowledge in Technology as a Determinant of Leadership Behavior. *Journal of Technology Education*, 29(2), 4–19.
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, ... et Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *Systematic reviews*, 10(1), 1–11.
- Pellegrini, A. D. (2009). *The role of play in human development*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195367324.001.0001>
- Pelletier, M. (2018). *Les orthopédagogues au préscolaire et au primaire : utilisation de stratégies pédagogiques et enjeux associés à la pédagogie par le jeu*. [Mémoire, Université du Québec à Rimouski]. Dépôt numérique de l'UQAR. <https://semaphore.uqar.ca/id/eprint/1552>
- Point, M. et Leclaire, E. (2020). Le jeu au service du développement global de l'enfant d'âge préscolaire. Dans I. Deshaies et J.-M. Miron (dir.) *Tisserands d'enfance, le développement de l'enfant de 4-5 ans* (45–67). JFD éditions.

- Pyle, A. et Danniels, E. (2017). A continuum of play-based learning: The role of the teacher in play-based pedagogy and the fear of hijacking play. *Early education and development*, 28(3), 274-289.
- Pyle, A., DeLuca, C. et Danniels, E. (2017). A scoping review of research on play-based pedagogies in kindergarten education. *Review of Education*, 5(3), 311-351. <https://doi.org/10.1002/rev3.3097>
- Rayna, S. (2011). Enfances en transition dans le préscolaire de plusieurs cultures. *International Journal of Early Childhood*, 43(2), 133-152.
- Richards, R. D. et Terreni, L. (2022). Intentionally supporting and extending young children's learning about and through the visual arts: suggestions and strategies for early childhood education teachers. *Curriculum Matters*, 18, 88-106. <https://doi.org/https://doi.org/10.18296/cm.0061>
- Robertson, N., Yim, B. et Paatsch, L. (2020). Connections between children's involvement in dramatic play and the quality of early childhood environments. *Early Child Development and Care*, 190(3), 376-389. <https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1473389>
- Robson, S. (2010). Self-regulation and metacognition in young children's self-initiated play and reflective dialogue. *International Journal of Early Years Education*, 18(3), 227-241. <https://doi.org/10.1080/09669760.2010.521298>
- Robson, S. et Rowe, V. (2012). Observing young children's creative thinking engagement, Involvement and persistence. *International Journal of Early Years Education*, 20(4), 349-364. <http://dx.doi.org.biblioproxy.uqtr.ca/10.1080/09669760.2012.743098>
- Rubin, K. H., Fein, G. G. et Vandenberg, B. (1983). Play. Dans E. V. E. Hetherington (Éd.), *Handbook of child psychology (4): Socialization, personality, and social development* (693-774). Wiley.
- Singer, E., Nederend, M., Penninx, L., Tajik, M. et Boom, J. (2014). The teacher's role in supporting young children's level of play engagement. *Early Child Development and Care*, 184(8), 1233-1249. <https://doi.org/10.1080/03004430.2013.862530>
- Siraj-Blatchford, I. (2009). Conceptualising progression in the pedagogy of play and sustained shared thinking in early childhood education: A Vygotskian perspective. *Educational and Child Psychology*, 26(2), [10.53841/bpsecp.2009.26.2.77](https://doi.org/10.53841/bpsecp.2009.26.2.77)
- Strong-Wilson, T. et Ellis, J. (2007). Children and Place: Reggio Emilia's Environment As Third Teacher. *Theory Into Practice*, 46(1), 40-47. <https://doi.org/10.1080/00405840709336547>
- Thériault, J. et Doucet, M. (2018). *En jouant avec les blocs de construction, l'enfant construit son monde*. Editions JFD.
- Tok, E. (2022). Early childhood teachers' roles in fostering creativity through free play. *International Journal of Early Years Education*, 30(4), 956-968.
- Toub, T. S., Rajan, V., Golinkoff, R. M. et Hirsh-Pasek, K. (2016). Guided play: A solution to the play versus learning dichotomy. *Evolutionary perspectives on child development and education*, 117-141.
- Utami, A. D., Flee, M. et Li, L. (2020). Shift in teachers' pedagogical practices in play-based programme in Indonesia. *International Journal of Early Years Education*, 28(4), 397-412.
- Van Hoorn, J., Nourrot, P. M., Scales, B. et Alward, K. R. (2014). *Play at the center of the curriculum*: Pearson Higher Ed.
- Vygotsky, L. S. (1978). *The role of play in development. Mind in Society*. Harvard University Press.
- Wallerstedt, C. et Pramling, N. (2012). Learning to Play in a Goal-Directed Practice. *Early Years: An International Journal of Research and Development*, 32(1), 5-15.
- Weisberg, D. S., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M., Kittredge, A. K. et Klahr, D. (2016). Guided play: Principles and practices. *Current Directions in Psychological Science*, 25(3), 177-182. <https://doi.org/10.1177/0963721416645512>
- Weisberg, D. S., Zosh, J. M., Hirsh-Pasek, K. et Golinkoff, R. M. (2013). Talking it up: Play, language development, and the role of adult support. *American Journal of Play*, 6, 39-54.
- Zosh, J. M., Hopkins, E. J., Jensen, H., Liu, C., Neale, D., Hirsh-Pasek, K., Solis, S. L. et Whitebread, D. (2017). *Learning through play: a review of the evidence*. [White Paper]. The LEGO Foundation, DK.