



Pratiques d'intervention directes et indirectes dans le jeu de faire semblant favorisant le développement langagier à la maternelle

Hélène Castany-Owhadi, Ph.D., Maitresse de conférences, Université de Montpellier et
Université Paul Valéry Montpellier 3, France¹

Karine Desrochers, M.A., doctorante en éducation, Université du Québec à Trois-Rivières, Canada

Christian Dumais, Ph.D., professeur-chercheur, Université du Québec à Trois-Rivières, Canada

Raymond Nolin, Ph.D., professeur-chercheur, Université du Québec à Trois-Rivières, Canada

Yves Soulé, Ph.D., professeur-chercheur, Université de Montpellier et Université Paul Valéry Montpellier 3, France

Résumé : Le jeu de faire semblant est une activité fondamentale pour le développement global des enfants, incluant leur développement langagier. Cependant, il peut s'avérer complexe pour les enseignant·e·s d'intervenir dans ce jeu : la peur de le dénaturer et le malaise parfois ressenti à l'égard de la posture ludique font partie des difficultés rencontrées. C'est dans ce contexte que nous avons mené une recherche-action franco-québécoise à Dijon, laquelle visait à mettre à l'essai un modèle des gestes professionnels en contexte de jeu de faire semblant (Castany-Owhadi et al., 2025). En analysant les pratiques déclarées par huit enseignant·e·s lors d'entrevues semi-dirigées individuelles, cet article explore plus précisément les pratiques d'intervention directes et indirectes qui favorisent le développement langagier des enfants (âgés de 4 à 6 ans) en contexte de jeu de faire semblant.

Mots-clés : jeu de faire semblant; geste professionnel; développement langagier; école maternelle

Abstract: Pretend play is a fundamental activity for children's overall development, including their language development. However, it can be challenging for teachers to intervene in this type of play: concerns about altering its nature and the discomfort sometimes associated with adopting a playful stance are among the difficulties encountered. In this context, we conducted a Franco-Quebecois action research project in Dijon that aimed to test a model of professional practices in the context of pretend play (Castany-Owhadi et al., in press-a). By analyzing the self-reported practices of eight teachers through individual semi-structured interviews, this article more specifically explores direct and indirect intervention practices that support the language development of children (aged 4 to 6) in the context of pretend play.

Keywords: pretend play; professional practice; language development; kindergarten

1. INTRODUCTION

Pour plusieurs enseignant·e·s de la maternelle française, intervenir dans le jeu de faire semblant ne va pas de soi, car il y a un risque de le dénaturer (Joigneaux, 2019). En contexte québécois, des recherches nous apprennent également que des enseignant·e·s de maternelle interviennent peu en contexte de jeu de faire semblant (Drainville et al., 2023), notamment lorsqu'il est question du développement langagier des enfants (Bouchard et al., 2020 ; Dumais et Plessis-Bélair, 2017). Des chercheur·euse·s font l'hypothèse que les enseignant·e·s ne savent pas toujours comment s'y prendre et qu'il y a un important besoin de formation (Bouchard et al., 2020 ; Dumais et Soucy, 2020).

Deux perspectives sont mises en évidence dans les recherches sur le jeu de faire semblant en lien avec la lecture-écriture (Roskos et Christie, 2001) : la première s'inscrit dans la théorie historico-culturelle (Vygotski, 1934/1995) en considérant que les enfants développent des connaissances sur le langage écrit en interagissant avec les autres ; la deuxième provient de la psychologie écologique (Gump, 1989), le comportement des enfants étant grandement

¹ Pour contacter la personne auteure principale de cet article : helene.castany-owhadi@umontpellier.fr

² Pour citer cet article : Castany-Owhadi, H., Desrochers, K., Dumais, C., Nolin, R. et Soulé, Y. (2026). Pratiques d'intervention directes et indirectes dans le jeu de faire semblant favorisant le développement langagier à la maternelle. *Revue scientifique francophone de l'Organisation Mondiale pour l'Éducation Préscolaire du Canada*, 2(1), 98-116.

influencé par l'environnement physique. En cohérence avec ces perspectives, des études montrent que le jeu de faire semblant favorise le développement de la littératie ou l'émergence de l'écrit³ des jeunes enfants grâce à : 1) un environnement physique qui comporte du matériel écrit (Christie et Roskos, 2009 ; Drainville et Charron, 2021 ; Morrow et Rand, 1991) ; 2) un environnement interactif (ou social) de qualité (Charron et al., 2024 ; Christie et Roskos, 2009 ; Drainville et Charron, 2021), notamment par le soutien apporté par l'enseignant·e (Vukelich, 1994), celui-ci étant, cependant, peu fréquent en ce qui concerne le développement langagier des enfants (Bouchard et al., 2020). L'environnement physique renvoie donc aux **pratiques d'intervention indirectes** de l'enseignant·e (Charron et al., 2024 ; Thériault, 2010), alors que l'environnement interactif « renvoie aux pratiques éducatives que l'enseignante met en place avec les enfants pour soutenir le langage oral et l'émergence de l'écrit ainsi que les interactions » (Charron et al., 2024, p. 6), autrement dit aux **pratiques d'intervention directes** de l'enseignant·e (Thériault, 2010).

Dans cet article, nous réfléchissons à ces pratiques d'intervention directes et indirectes en analysant les résultats d'une recherche-action franco-qubécoise réalisée à Dijon en 2023-2024 dont l'un des objectifs était de mettre à l'essai un modèle des gestes professionnels pour favoriser le développement langagier des enfants de 4 à 6 ans en contexte de jeu de faire semblant (Castany-Owhadi et al., 2025). Nous ciblons plus précisément les pratiques déclarées de huit enseignant·e·s français·e·s de maternelle extraites d'entretiens semi-dirigés individuels. En cohérence avec notre modèle (annexe 1), nous décrivons ces pratiques d'intervention directes et indirectes qui favorisent le développement langagier des enfants en contexte de jeu de faire semblant, pratiques qui interagissent entre elles.

Pour ce faire, nous présentons d'abord nos ancrages théoriques suivis de notre méthodologie de recherche. Puis, à partir de nos résultats, nous tentons de mettre en évidence que les pratiques d'intervention directes et indirectes en contexte de jeu de faire semblant interagissent entre elles pour favoriser le développement langagier des enfants. Nos résultats sont par la suite discutés.

2. CADRE THÉORIQUE

Cette section présente les ancrages théoriques de cette recherche. Il est d'abord question de l'approche vygotskienne du jeu de faire semblant, puis du développement langagier en contexte de jeu de faire semblant. Les pratiques d'intervention et les gestes professionnels sont ensuite abordés pour terminer avec les pratiques d'intervention qui soutiennent le développement langagier en contexte de jeu de faire semblant.

2.1. Approche vygotskienne du jeu de faire semblant

Selon Vygotski (1933/2022), le jeu (de faire semblant⁴) est une activité culturelle comprenant une situation imaginaire impliquant des règles de comportement que l'enfant applique en jouant son rôle. Le jeu endosse un rôle fondamental dans le développement cognitif, social et langagier de l'enfant, celui-ci développant sa capacité à « faire semblant que des objets, des actions, des mots et des personnes représentent autre chose que ce qu'ils sont en réalité » (Bodrova et Leong, 2012, p. 186). Plus précisément, le jeu mature (Elkonin, 2005) chez l'enfant est le jeu qui peut être source de

³ L'émergence de l'écrit considère que « l'enfant développe ses habiletés et ses connaissances en lecture et en écriture, non pas à la suite d'un enseignement direct, mais plutôt grâce à son immersion dans un environnement riche en écrits et à travers des activités d'apprentissage qui encouragent son engagement actif dans l'utilisation de la lecture et de l'écriture » (Drainville et Charron, 2021, p. 181-182). Précisons que le langage oral fait partie des composantes de l'émergence de l'écrit (Giasson, 2011) et de la littératie (Lafontaine et Pharand, 2015) et qu'il est interrelié au développement du langage écrit.

⁴ Le jeu de faire semblant est aussi appelé jeu symbolique par certain·e·s auteur·e·s, notamment dans les documents Éduscol (Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, 2015) qui accompagnent les programmes de maternelle français. Toutefois, puisque nous situons cette recherche dans une perspective vygotskienne plutôt que piagétienne, nous privilégions l'expression « jeu de faire semblant ».

développement : l'utilisation d'objets substituts, l'élaboration d'un comportement de rôle et l'élaboration d'un scénario commun en garantissent l'accès (Marinova, 2014).

Selon plusieurs auteur·e·s, l'étayage de l'enseignant·e est nécessaire pour aider l'enfant à progresser dans la maturité de son jeu de faire semblant (Marinova, 2014 ; Michel-Chevallay et Clerc-Georgy, 2022). Cet accompagnement semble favorisé par l'adoption d'une posture ludique de l'enseignant·e dans le jeu (Dumais et al., 2023 ; Marinova, 2011), cette posture pouvant être définie comme « un savoir-agir dans le contexte du jeu et au sujet de celui-ci et ceci selon la logique psychologique du jeu. En d'autres termes, il s'agit d'un savoir-jouer » (Marinova, 2011, p. 104). Il s'agit donc d'une compétence professionnelle permettant à l'enseignant·e « d'utiliser le jeu comme moyen d'enseignement, mais aussi et surtout de fonctionner dans la culture ludique, c'est-à-dire de connaître et d'inventer les règles constitutives du jeu et d'appliquer les règles régulatrices selon la convention en vigueur dans sa classe » (Marinova, 2011, p. 105).

Dans cette approche où le jeu est considéré comme un contexte de développement global de l'enfant (Bouchard, 2019) offrant de nombreuses occasions d'apprentissage (Ballenger, 1999) et où les enfants apprennent pour jouer (Marinova, 2014), Marinova (2014) distingue deux types de situations en lien avec le jeu : la SAIJ (situation d'apprentissage issue du jeu) et la SAEJ (situation d'apprentissage avec emprunt au jeu). Les SAIJ sont des « activités spontanées des enfants ou indirectement proposées par l'enseignante qui, tout en poursuivant un objectif pédagogique, se déroulent dans le jeu et selon sa logique » (Marinova, 2014, p. 111). Les SAEJ s'inscrivent dans une perspective de « jouer pour apprendre », les apprentissages se faisant en dehors du jeu, mais pour le jeu.

2.2. Jeu de faire semblant et développement langagier

Selon Vygotski (1934/1995), le langage écrit est plus abstrait que le langage oral, car le langage écrit présente un caractère plus conscient et volontaire, il n'utilise pas les mots, mais les représentations des mots et il se présente sous une forme monologique. Il est aussi nécessaire de se représenter la situation, de créer une motivation et il n'y a pas d'interlocuteur direct. De plus, l'enfant doit faire abstraction de l'aspect sonore du langage (Vygotski, 1934/1995) et « il doit passer au langage abstrait, au langage qui utilise non les mots mais les représentations des mots » (Vygotski, 2019, p. 348). Ce processus cognitif présente des similitudes avec ceux que l'on retrouve en contexte de jeu de faire semblant, ce dernier permettant le développement des habiletés en émergence de l'écrit (Roskos et Christie, 2001 ; Vygotski 1934/1995).

En outre, Pellegrini (1985) affirme qu'il y a des similarités dans les processus mentaux utilisés par les enfants dans le jeu de faire semblant et le comportement lié à la littératie (« literate behavior »), ce type de jeu favorisant notamment le développement des compétences narratives. Le jeu de faire semblant peut aussi être considéré comme un contexte pour le développement du langage oral (Dumais et Plessis-Bélair, 2017 ; Weisberg et al., 2013). Pour y parvenir, l'étayage de l'enseignant·e est néanmoins fondamental (Marinova, 2014). Comme le langage oral est le médium qui permet de faire semblant, il favorise la métacommunication (Andresen, 2005 ; Bateson, 1955 ; Clerc-Georgy et al., 2022).

Dans le cadre du *motherese*⁵ (ou *mamanais*), Bruner (1987) a montré l'importance des « scénarios » routiniers et familiers autour des jeux (par exemple le jeu de « coucou ») pour le développement du langage oral de l'enfant. Ce scénario peut être défini comme un « modèle d'interaction standardisé, microscopique au début, entre un adulte et un tout petit enfant, qui distribue des rôles délimités susceptibles de devenir réversibles plus tard » (p. 111), ce scénario conventionnalisé du jeu étant un terrain fertile pour l'extension du lexique et des actes de parole. Bruner (1987) affirme d'ailleurs que

⁵ Discours des mères (ou d'un autre adulte) lorsqu'elles s'adressent à leur tout jeune enfant pour favoriser l'acquisition du langage.

ce qui caractérise les scénarios de jeu particulièrement, c'est qu'ils sont faits d' « événements » dont on établit les règles ou qu'on construit par le langage, puis qu'on recrée à volonté par le langage. Plus tard, ces scénarios prennent le caractère de situations « simulées ». Ils sont une incomparable source d'occasions d'apprendre le langage et de l'utiliser (p. 36-37).

En reprenant les travaux de Bruner (1987), Boiron (2018) étudie un ensemble de corpus constitué de séances en lien avec les scénarios « faire la toilette » et « aller au restaurant » avec des « petits parleurs » (Florin, 1995) de classes de maternelle. Ses résultats montrent que le « scénario langagier oral [...] permet à l'enfant d'apprendre à produire des énoncés contextualisés dans une situation partagée » (p. 99). À partir du même cadre conceptuel, mais dans une approche comparatiste, Sanchez-Gil (2024) analyse les productions langagières d'enfants « petits parleurs » et « grands parleurs » dans le cadre de trois activités à l'école maternelle : une activité de rappel de récit à partir d'un album de littérature de jeunesse, une activité d'évocation d'un moment vécu et une « activité langagière dans le cadre du scénario langagier du restaurant » (p.180). Ses résultats montrent que

l'activité du scénario langagier du restaurant [...] est celle qui permet à tous les élèves de s'exprimer davantage et qui permet aux élèves « petits » parleurs d'enchaîner sur les discours de leurs pairs tout en ayant un contenu de prises de parole varié qui se rapproche par ailleurs de celui des élèves « grands parleurs » (Sanchez-Gil, 2024, p. 525).

2.3. Pratiques d'intervention et gestes professionnels

Depuis le « virage actionnel » (Filliettaz et Bronckart, 2005) du XX^e siècle, le travail enseignant comporte une dimension praxéologique avec des termes comme *pratique*, *geste*, *agir* et *activité*. Plusieurs démarches et modèles se sont ainsi développés suivant cette perspective dans les pays francophones. Nous nous référons ici au modèle de l'agir enseignant (Bucheton et Soulé, 2009) ainsi qu'aux travaux québécois de Lenoir (2009) qui font des interventions de l'enseignant·e, qu'elles soient directes ou indirectes, des interventions éducatives. L'intervention éducative est définie par Lenoir (2009) de la manière suivante :

L'ensemble des actes et des discours singuliers et complexes, finalisés, motivés et légitimés, tenus par une personne mandatée intervenant dans une perspective de formation, d'autoformation ou d'enseignement dans un contexte institutionnellement spécifique – ici l'institution scolaire – en vue de poursuivre les objectifs éducatifs socialement déterminés. Cette intervention s'inscrit dans un processus interactif intentionnel situé temporellement, spatialement et socialement, avec un ou des sujets, et met en place les conditions jugées les plus adéquates possible pour favoriser la mise en œuvre par les élèves de processus d'apprentissage appropriés, la finalité étant la modification jugée bénéfique d'un processus (une façon de faire ou de penser), d'une situation socioéducative ou l'acquisition de savoirs et de connaissances (p. 14).

Le modèle d'analyse de l'agir enseignant (Bucheton et Soulé, 2009) intègre cette problématique de l'intervention. Le terme *geste* est employé afin de mettre au premier plan l'agir considéré comme une action toujours singulière, celle-ci étant aussi adressée et située, ce qui rejoint la définition d'intervention éducative de Lenoir (2009). L'étayage, notamment langagier, est considéré comme un organisateur central de la co-activité enseignant·e-élèves, Bucheton et Soulé (2009) faisant l'hypothèse de l'ajustement des postures d'étayage des enseignant·e-s avec les postures d'étude des élèves. Saillot (2020) a repris et complété les travaux de ces auteurs en définissant l'ajustement comme

une posture basée sur des registres de gestes professionnels qui visent à répondre à l'imprévisibilité de la situation et aux besoins d'apprentissage des élèves, dans une combinaison de flexibilité et de vigilance à la fois réflexives et pragmatiques, pédagogiques et didactiques. Cette posture d'ajustement est modélisée autour du losange systémique « *penser-dire-faire-observer/écouter* » afin de fournir un cadre d'analyse accessible pour appréhender cette activité complexe (p. 81).

Dès lors, la notion de *geste professionnel* (Bucheton et Soulé, 2009) ne se limite pas aux actions visibles et/ou verbalisées. Elle englobe les interventions directes et indirectes qui participent à la régulation de la situation d'enseignement-apprentissage. C'est une notion souple et englobante, centrée sur le sens donné à l'action dans un contexte précis, qu'il soit explicite ou non. La théorie de l'intervention éducative comme le modèle des gestes professionnels visent l'analyse et la compréhension des ajustements dans la classe à des fins transformatives, le modèle accordant au langage et aux interactions une place plus centrale que le concept d'intervention.

2.4. Des pratiques d'intervention pour soutenir le développement langagier en contexte de jeu de faire semblant

Pour favoriser le développement langagier, différentes pratiques d'intervention indirectes et directes peuvent être mises en place. Toutefois, certaines pratiques d'intervention indirectes gagnent à être combinées à des pratiques d'intervention directes. En effet, Drainville et Charron (2021) constatent que les pratiques d'intervention indirectes des enseignant·e·s de l'éducation préscolaire ne sont pas toujours en mesure de soutenir le développement langagier des enfants, plus particulièrement concernant l'émergence de l'écrit. Il y a, par exemple, peu de matériel écrit dans les aires de jeux de faire semblant (Boudreau et Charron, 2015; Drainville et Charron, 2021 ; Thériault, 2010). Pourtant, certaines études ont montré que l'enrichissement des aires de jeu de faire semblant avec du matériel écrit favorise les interactions des enfants avec l'écrit (Neuman et Roskos, 1993) et favorise le langage oral, en particulier pour parler des fonctions, des caractéristiques et de la signification de leur écrit (Vukelich, 1993). Pour que l'environnement physique influence le comportement des joueurs (Gump, 1989) (pratique d'intervention indirecte), il s'avère important qu'il y ait engagement de l'enseignant·e dans le jeu (pratique d'intervention directe) en favorisant l'utilisation du matériel d'écriture (Neuman et Roskos, 1993 ; Vukelich, 1993), notamment en jouant avec les enfants, par l'entremise d'un personnage, pour leur montrer comment utiliser le matériel écrit (Drainville, 2017). Pour Guo et ses collaborateurs (2012), une utilisation conjointe des pratiques d'intervention indirectes et directes permettraient les meilleurs gains en émergence de l'écrit.

Concernant les interventions directes de l'enseignant·e qui favorisent le développement du langage oral en contexte de jeu de faire semblant, Wasik et Jacobi-Vessels (2017) préconisent de privilégier les questions ouvertes, les rétroactions (expansions, définition de mot, recontextualisation de mots par un geste de tissage) et l'introduction de mots nouveaux tout en laissant les enfants maîtres du jeu dans le cadre du jeu étayé (« scaffold play »). Les pratiques de modelage pour utiliser les mots permettent l'enrichissement du vocabulaire des enfants, notamment lorsque les enseignant·e·s intègrent un mot dans leur discours de manière à transmettre implicitement des informations sur son sens, sans chercher explicitement à le définir (Castany-Owhadi et al., 2024; Newman, 2019).

Pour finir, précisons que les pratiques qui viennent d'être présentées sont en adéquation avec l'organigramme des interventions de soutien du développement langagier de Drainville et al. (2023). En effet, cet organigramme distingue les interventions à l'extérieur du jeu (pratiques d'intervention indirectes), incluant « aménager et enrichir les aires de jeu symbolique », et celles à l'intérieur du jeu (pratiques d'intervention directes), avec notamment « engager et soutenir les interactions verbales ».

3. MÉTHODOLOGIE

Les résultats mis de l'avant dans cet article sont issus d'une recherche-action (Dolbec, 2003 ; Prud'homme, 2007) qui s'est déroulée en 2023-2024 à Dijon (France). Une mise en contexte, détaillant les objectifs de l'étude et le type de recherche mise en place, est d'abord présentée ci-dessous. Se trouvent ensuite des informations relatives aux participant·e·s ainsi qu'aux méthodes de collecte et d'analyse des données.

3.1 Mise en contexte et type de recherche

Lors d'une recherche collaborative antérieure (Castany-Owhadi et al., sous presse), une première version du modèle des gestes professionnels visant à soutenir le développement du langage oral des enfants en contexte de jeu de faire semblant a été élaborée. À la suite de ces travaux, une seconde recherche a été menée afin de valider ce modèle. Il

s'agit d'une recherche-action conduite à Dijon par une équipe composée de trois enseignant·e·s-chercheur·euse·s français·e·s, de deux professeurs-chercheurs québécois et d'une doctorante québécoise. Le recours à la recherche-action s'est imposé en raison du contexte et des finalités de l'étude. D'une part, de nouveaux·elles acteur·e·s du milieu scolaire – notamment des personnes conseillères pédagogiques et des personnes enseignantes – ont exprimé des besoins concrets : ajuster leurs gestes professionnels afin de mieux répondre aux besoins langagiers des enfants. D'autre part, la démarche impliquait simultanément un ajustement des gestes professionnels (changements de pratiques) et la production de connaissances sur l'objet d'étude, ce qui correspond à la double finalité de la recherche-action (Tremblay et Bonnelli, 2007).

Plus précisément, notre recherche-action poursuivait trois objectifs : 1) mettre à l'essai un modèle des gestes professionnels favorisant le développement du langage oral en contexte de jeu de faire semblant à la maternelle (enfant de 4-6 ans)⁶ ; 2) déterminer les ajustements nécessaires à effectuer au modèle à la suite de la mise à l'essai de celui-ci par des enseignant·e·s ; 3) rendre compte des changements de pratiques des enseignant·e·s à la suite de la mise à l'essai du modèle. Précisons que, dans le cadre du présent article, les résultats ciblés concernent principalement les premier et troisième objectifs. Ces objectifs permettent en effet de rendre compte de manière approfondie des pratiques d'intervention directes et indirectes mises en œuvre par les enseignant·e·s, en cohérence avec la visée de l'article. Plus précisément, l'analyse des pratiques déclarées lors d'entretiens semi-dirigés met en lumière, d'une part, la façon dont les enseignant·e·s se sont approprié les différentes composantes du modèle en les mobilisant concrètement lors de sa mise à l'essai (objectif 1). D'autre part, elle permet de documenter les ajustements et les transformations de leurs pratiques à la suite de cette expérimentation (objectif 3). Ainsi, les résultats exposés à la prochaine section rendent compte des pratiques d'intervention directes et indirectes déclarées par les enseignant·e·s, en considérant leur mise en œuvre tant lors de la mise à l'essai du modèle qu'à la suite de celle-ci.

Quant à la mise en place de la recherche-action, les étapes qui ont été suivies sont celles proposées par Guay et Prud'homme (2018) : 1) la définition d'une situation actuelle ; 2) la définition d'une situation désirée ; 3) la conceptualisation d'un plan ; 4) la mise en œuvre ; 5) l'évaluation ; 6) la diffusion. Le déroulement de la recherche est illustré à la Figure 1.

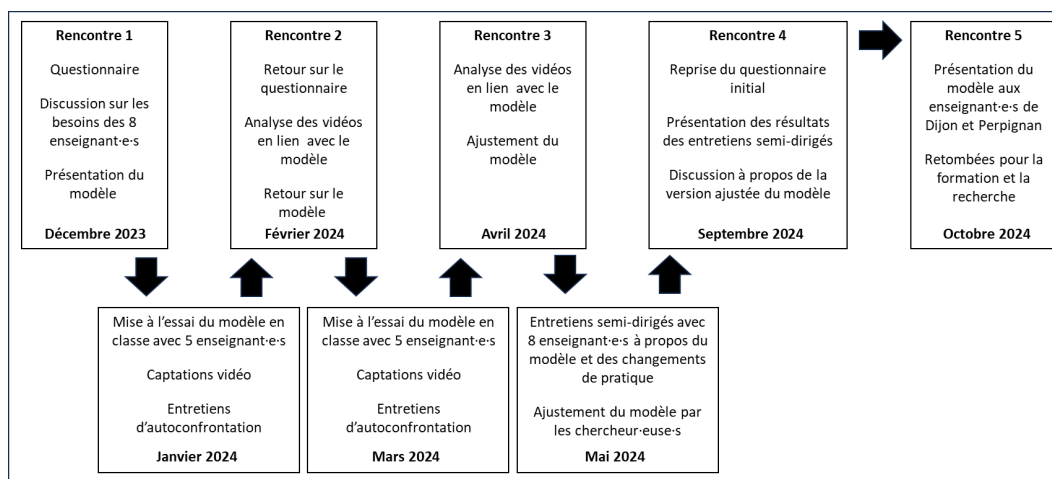


Figure 1 : Déroulement de la recherche-action

⁶ Ce premier modèle des gestes professionnels (Castany-Owhadi et al., sous presse) a été coconstruit par quatre enseignantes expérimentées de moyenne section/grande section (enfants de 4-6 ans) de Perpignan et par cinq chercheur·euse·s dans le cadre d'une recherche collaborative (Desgagné et al., 2001) franco-québécoise réalisée en 2022-2023.

Afin de tracer un parallèle clair entre les étapes de la recherche-action selon Guay et Prud'homme (2018) et celles présentées à la figure 1, précisons que la rencontre 1 correspond aux trois premières étapes proposées par les auteurs. La mise en œuvre (étape 4) a, pour sa part, été réalisée entre décembre 2023 et avril 2024 (rencontres 2 et 3). L'évaluation (étape 5) a été effectuée lors de la rencontre 4, soit à la suite de la reprise du questionnaire initial et de la présentation des résultats issus des entretiens semi-dirigés, et la diffusion (étape 6) correspond à la rencontre 5. La prochaine section offre plus de précisions quant aux participant·e·s ayant pris part à ces différentes étapes.

3.2 Participant·e·s de la recherche

En plus des membres de l'équipe de recherche, différentes personnes ont participé à cette étude. Soulignons notamment la collaboration d'une Inspectrice de l'Éducation Nationale maternelle, de deux conseiller·e·s pédagogiques de circonscription et de deux directrices d'écoles maternelles. Quant aux données présentées à la section 4 de cet article, elles ont principalement été collectées auprès de huit enseignant·e·s œuvrant au sein de deux écoles maternelles dijonnaises. Ces enseignant·e·s ont été recruté·e·s en fonction de leur intérêt à participer à une recherche et sous la recommandation de l'Inspectrice. Il s'agit des enseignant·e·s ayant mis à l'essai le modèle des gestes professionnels dans leur classe respective (voir Castany-Owhadi et al., sous presse pour la première version du modèle). Des informations concernant ces enseignant·e·s sont précisées au Tableau 1.

Tableau 1 : Informations relatives aux enseignant·e·s participant·e·s

École	Poste	Niveau des enfants ⁷	Code de la personne enseignante
École 1	Enseignant	PS, MS, GS	PE01
École 1	Enseignante	PS, MS, GS	PE02
École 1	Enseignante	PS, MS, GS	PE03
École 1	Enseignant	PS, MS, GS	PE04
École 2	Enseignante	PS, GS	PE05
École 1	Enseignant	PS, MS, GS	PE06
École 2	Enseignante	PS, MS, GS	PE07
École 2	Enseignante	MS, GS	PE08

3.3 Méthodes de collecte des données

Les participant·e·s figurant au Tableau 1 ont tous pris part à des discussions de groupe avec l'équipe de recherche en plus de participer à des entretiens semi-dirigés individuels. Certains d'entre eux ont également réalisé des entretiens d'autoconfrontation (voir la Figure 1 pour le déroulement de la recherche). Dans le cadre de cet article, puisque nous nous intéressons plus précisément aux pratiques d'intervention directes et indirectes favorisant le développement du langage en contexte de jeu de faire semblant, nous avons décidé de privilégier les données issues des entretiens semi-dirigés individuels. Ce choix s'explique par le fait que ces entretiens ont permis de rendre compte des pratiques déclarées sur une période prolongée, couvrant à la fois la mise à l'essai du modèle et la période subséquente. Par ailleurs, ayant été effectués à la fin du processus de recherche, les entretiens semi-dirigés ont offert aux enseignant·e·s l'occasion de prendre un certain recul réflexif sur leur participation à la recherche et de mettre en mots les pratiques qu'ils et elles jugeaient les plus significatives pour soutenir le développement du langage des enfants en contexte de

⁷ PS = petite section (3-4 ans), MS = moyenne section (4-5 ans) et GS = grande section (5-6 ans).

jeu de faire semblant. Bien que les entretiens semi-dirigés nous ont fourni des données au regard de nos trois objectifs, cet article met la loupe sur les données associées aux objectifs 1 et 3, comme explicité et justifié plus haut.

Précisons que les entretiens ont tous été menés par la même personne (la doctorante membre de l'équipe de recherche) en présentiel à Dijon. La doctorante était outillée d'un guide d'entretien semi-dirigé (voir annexe 2), lequel comprenait une vingtaine de questions. La durée moyenne de chaque entretien est d'environ une heure. Avec le consentement des enseignant·e·s, les entretiens ont été enregistrés et ont été intégralement transcrits à des fins d'analyse.

3.4 Méthode d'analyse des données

Les verbatims des entretiens semi-dirigés ont été importés dans le logiciel NVivo afin de procéder à une analyse de contenu. Cette analyse s'appuie sur le modèle de L'Écuyer (1987) adapté par Guay (2004), lequel est illustré à la Figure 2.

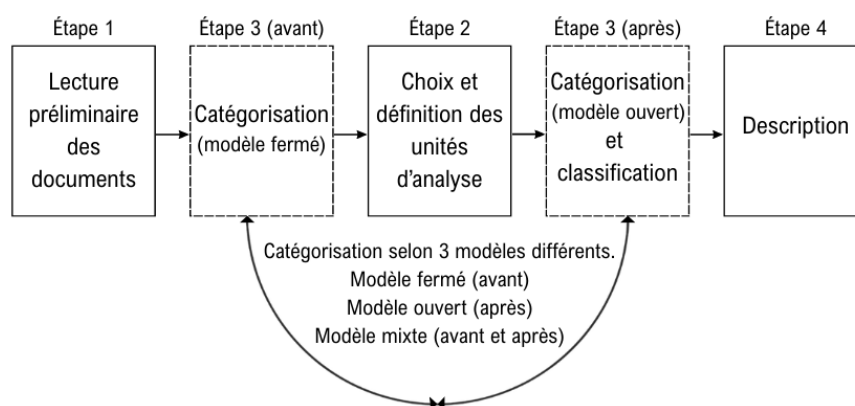


Figure 2 : Analyse de contenu adaptée par Guay (2004, dans Filteau, 2009)

Plus précisément, lors de l'étape 1, nous avons procédé à une lecture préliminaire des huit verbatims dans le but de nous remémorer les principaux éléments mentionnés par les participant·e·s. Une lecture analytique a ensuite été effectuée afin d'identifier les unités d'analyse (étape 2). À cet égard, nous avons décidé de nous intéresser aux *unités de sens*, entendues comme « tout énoncé retenu qui possède normalement un sens complet en lui-même » (Dumais, 2014, p. 138). Puis, lors de l'étape 3, les unités de sens ont été regroupées sous des mots génériques appelés *descripteurs*. Le choix des descripteurs repose sur un modèle mixte. Il s'agit d'un modèle flexible permettant à la personne chercheuse, adoptant à la fois une posture déductive et inductive, d'identifier une liste de descripteurs avant le début de l'analyse (notamment en fonction du cadre théorique de la recherche) et de modifier cette liste en cours d'analyse. Il est donc possible d'ajouter des descripteurs émergeant des verbatims et de supprimer des descripteurs initialement choisis (L'Écuyer, 1987). Dans le cadre de notre recherche, les descripteurs correspondent, entre autres, aux éléments se trouvant dans le modèle des gestes professionnels en contexte de jeu de faire semblant (par exemple aux éléments se trouvant dans les sections *en amont*, *pendant* et *après* le jeu) (voir annexe 1 pour la version finale du modèle). Ultimement, nous avons procédé au traitement qualitatif des données (étape 4) : les unités de sens appartenant à un même descripteur ont été regroupées, et des catégories générales permettant de regrouper différents descripteurs ont été créées.

4. RÉSULTATS

Cette section ne vise pas à décrire l'ensemble des résultats issus des entretiens semi-dirigés⁷. Nous ciblons ceux relatifs aux pratiques d'intervention indirectes et/ou directes. Elles sont situées dans leur temporalité : *en amont* du jeu, *pendant* le jeu et *après* le jeu (voir annexe 1 pour la version finale du modèle).

4.1 Pratiques d'intervention indirectes en amont du jeu

L'analyse de contenu des huit verbatims d'entretiens semi-dirigés montre que les pratiques d'intervention indirectes de l'enseignant·e ont principalement lieu *en amont* du jeu. Elles concernent plus précisément la thématique du jeu et l'aménagement de l'espace.

Choisir la thématique du jeu. Avant même de se lancer dans l'aménagement de l'espace de jeu, la majorité des enseignant·e·s interrogé·e·s a déclaré réfléchir à la thématique du jeu. Cette réflexion semble s'appuyer sur le bagage culturel des enfants de la classe susceptible de favoriser leur développement langagier. Une thématique bien connue les engagerait davantage dans le jeu et les conduirait à prendre plus facilement la parole comme le montrent les propos suivants : « Les cultures de chacun, les apports de chacun selon leur environnement, c'est pas toujours évident. Mais le docteur, de façon générale, ça réunissait tout le monde, même les petits parleurs. [...] Ils avaient envie d'y jouer » (PE03).⁸

Aménager l'espace. Une fois la thématique du jeu choisie, l'aménagement de l'espace peut être un terreau fertile au développement du langage oral et écrit des enfants. Une enseignante dit avoir disposé les meubles de l'espace restaurant de manière à susciter des échanges entre les enfants-clients : « Je pense notamment à trois tables avec deux places chacune, donc six personnes peuvent s'installer en tant que clientes dans le restaurant. Donc il y a de l'interaction forcément avec les autres » (PE02). Elle précise également avoir stratégiquement placé l'espace du cuisinier un peu en retrait de la salle à manger. Ainsi, l'enfant-cuisinier doit interagir avec l'enfant-serveur pour prendre connaissance des commandes des enfants-clients : « Un cuisinier dans sa cuisine, des clients et un serveur au milieu qui fait le lien entre les deux. [...] Le cuisinier s'adresse au serveur et le serveur s'adresse au client. Donc voilà comment j'espère avoir mis de l'interaction langagière » (PE02). En plus d'encourager le langage oral, l'aménagement de l'espace peut également être une pratique d'intervention indirecte favorisant le développement du langage écrit. Par exemple, la mise à disposition de matériel sur lequel des mots sont écrits (comme le menu dans l'espace restaurant ou les boîtes de médicament dans l'espace docteur) peut inciter les enfants à faire des essais d'écriture. C'est d'ailleurs ce que souligne cette enseignante en lien avec l'écriture d'ordonnances dans l'espace docteur : « Certains étaient très malins. Il y avait quelques petites boîtes de médicament et ils recopiaient » (PE03).

4.2 Pratiques d'intervention directes *en amont, pendant et après* le jeu

Les pratiques d'intervention directes favorisant le développement langagier des enfants sont variées et sont susceptibles d'être mises en place à différents moments. Seraient particulièrement favorables les pratiques suivantes : préparer l'entrée des enfants dans le jeu (*en amont* du jeu), solliciter les petits parleurs (*pendant* le jeu) et parler du jeu pour favoriser le langage d'évocation (*après* le jeu). Chacune de ces pratiques est respectivement décrite ci-dessous.

Préparer l'entrée des enfants dans le jeu (*en amont* du jeu). La préparation en amont du jeu serait bénéfique pour la construction du scénario langagier. Cette préparation, souvent liée aux rôles, permet aux enfants de prendre connaissance des différents actes de parole et interactions qu'ils peuvent ensuite réinvestir dans le jeu. Par exemple,

⁷ Pour une synthèse des résultats : Castany-Owhadi et al. (2025).

⁸ La recherche de Perpignan avait aussi montré une meilleure connaissance du milieu hospitalier autorisant un meilleur investissement des enfants de la communauté gitane (Bordigoni, 2010).

dans l'espace jeu du cabinet médical : « Alors je leur ai expliqué, je leur ai dit "Mais comment on fait ?", "Oui allo, c'est pour qui ? ", "Quel est le nom du patient ?", "Quels sont les symptômes ?". Etc. [...] Et on a vu un réinvestissement » (PE06). La précision formulée par l'enseignante concernant le réinvestissement légitime cette pratique d'intervention directe en amont du jeu. Cette dernière paraît d'autant plus importante lorsque la thématique du jeu est moins connue des enfants, comme dans le cas de cette enseignante ayant mis en place l'espace jeu de la crèche : « Et il a fallu dire bah "Que dit le puériculteur ?". [...] "Que dit le puériculteur aux papas et aux mamans, quand ils arrivent le matin ? "Qu'est-ce qu'il note dans son calepin", "à quoi ça sert et pourquoi ?" » (PE05). Cette citation montre que la préparation effectuée en amont du jeu soutient non seulement le langage oral des enfants, mais également le développement du langage écrit. Par ailleurs, la préparation en amont du jeu semble être un moment propice à l'acquisition de nouveaux mots liés à la thématique du jeu. C'est notamment ce que mentionne une enseignante ayant utilisé des images d'objets liés au cabinet médical et un artefact de mémorisation : « C'est un pot de fleurs Playmobil qui représente la tête du bonhomme. Et moi, je l'utilisais comme moyen de mettre dans la tête. [...] Donc je mettais des petites images [...] dans la tête pour bien symboliser que c'est enregistré à l'intérieur. Et on faisait plein de petits jeux comme ça où on tire au sort, on répète le mot, etc. Donc ça, ça marchait bien » (PE06). Sont concernés par exemple les termes « stéthoscope » et « pansement » travaillés en amont du jeu.

Solliciter les petits parleurs (pendant le jeu). La sollicitation des enfants « petits parleurs » est une pratique d'intervention directe ayant été mise en place par la majorité des enseignant·e·s pendant le jeu. Elle vise à intervenir auprès des enfants interagissant peu avec leurs pairs (notamment en raison de leur personnalité ou de leur langue première qui n'est pas le français) dans le but de déclencher des prises de parole : « Je vais davantage jouer avec les enfants qui ont plus de mal à s'exprimer ou qui ont besoin peut-être davantage d'un modèle » (PE05). Cette interaction avec les enfants petits parleurs est facilitée par le fait d'adopter un rôle. Il semblerait que le rôle joué par l'enseignant·e, par exemple le ou la docteur·e, contribue à créer une « relation privilégiée avec l'enfant qui ne parle pas du tout » (PE07). Cette relation perdurerait même à l'extérieur du jeu :

Et je me suis rendu compte qu'en prenant un rôle avec certains enfants, il y avait des enfants, mais j'avais jamais entendu le son de leur voix, en fait. Et de jouer avec eux, eh ben... Les fois d'après, dans l'école, à des moments où moi je suis pas forcément leur maîtresse [...], eh ben ils me parlaient. Et ça, c'était nouveau. C'est-à-dire qu'avant d'avoir fait ça avec eux dans l'espace jeu symbolique, ils m'avaient jamais adressé la parole et ils parlaient pas trop. Et à partir de ce moment-là, ils ont commencé à me parler. [...] Je pense que c'est le fait de se mettre au même niveau qu'eux qui a déclenché ça. (PE07)

Les propos d'une seconde enseignante renforcent l'importance du rôle, tout en donnant des pistes concrètes pour solliciter les petits parleurs. Elle mentionne intervenir « sans forcément avoir à leur poser de questions, mais en les interpellant en tant que joueurs, quoi. [...] En les intégrant au jeu et en ne les considérant plus comme [d]es petites élèves, mais comme madame la serveuse. "Madame la serveuse, je voudrais commander. Pourriez-vous venir ?" » (PE08). Au-delà des bénéfices observés chez les petits parleurs, le fait d'adopter un rôle est bénéfique pour le développement langagier de tous les enfants. Ces derniers, écoutant les paroles de l'enseignant·e-cojoueur·euse, parviennent à réutiliser des mots de vocabulaire et des modes d'expression. L'enseignante PE02 explicite son intervention. Elle se dit d'abord « Je vais passer ma commande, je vais utiliser le vouvoiement » et se pose la question du réinvestissement : « Est-ce que ça, si moi je m'en vais du jeu, les enfants le réutilisent ? ». Elle réalise ensuite que sa posture ludique de co-joueuse permet le réinvestissement : « Et j'ai été surprise. Oui » (PE02).

Parler du jeu pour favoriser le langage d'évocation (après le jeu). Il s'agit d'une pratique d'intervention directe pouvant être mise en place après une période de jeu et visant à susciter des prises de parole concernant l'expérience vécue des enfants. En racontant ce qui s'est produit durant le jeu, les enfants peuvent utiliser différentes conduites discursives, comme la narration et la description (Dumais, 2024). Ils sont également amenés à développer diverses habiletés langagières : « Si on intervient après le jeu, le passé composé arrive facilement et on réinvestit le vocabulaire » (PE04). Des enseignant·e·s interrogé·e·s ont indiqué avoir eu recours à différentes stratégies pour susciter ce langage d'évocation. L'un d'entre eux a utilisé la vidéo : « J'ai profité des vidéos de l'équipe de chercheurs

pour que les enfants s'emparent de leur vidéo, se voient jouer » (PE04). Ces séances ont donné lieu à des échanges au cours desquels les enfants étaient très engagés, selon les dires de l'enseignant. Ils arrêtaient la vidéo au moment où ils le souhaitent afin de raconter quelque chose, de justifier leurs actions ou encore de soulever une problématique survenue en cours de jeu : « Ah bah tiens, Luigi n'a pas joué comme il fallait. Il était client, il sortait tout le temps sa carte bleue, mais il n'achetait pas » (PE04). Ainsi, en plus de favoriser le langage d'évocation, le fait de parler du jeu semble être bénéfique pour l'évolution du jeu : cela permet aux enfants de trouver des solutions qu'ils pourront éventuellement mettre en application. Une autre enseignante a, pour sa part, utilisé des photos lors de ce temps de retour : « Travailler à partir d'une photo [prise lors du temps de jeu], faire une phrase [...] en essai d'écriture avec les enfants de 5 ans en leur demandant "bah là on va essayer d'écrire une phrase, qu'est-ce qu'on voit?" » (PE06). Cette façon de faire semble donc soutenir le développement du langage oral et du langage écrit des enfants.

Ainsi, les pratiques d'intervention directes de l'enseignant·e favorisant le développement langagier des enfants de maternelle peuvent avoir lieu à différents moments : en amont du jeu (par la préparation de l'entrée des enfants dans le jeu), pendant le jeu (par la sollicitation des petits parleurs) et après le jeu (par le fait de parler du jeu pour favoriser un langage d'évocation). Précisons néanmoins que, malgré ce découpage temporel (en amont-pendant-après), les différentes pratiques d'intervention nous semblent interagir entre elles. C'est cette vision décloisonnée des pratiques qui est mise de l'avant dans la section suivante.

4.3 Des pratiques interreliées

Bien que les pratiques d'intervention décrites plus haut aient été situées dans une temporalité (en amont, pendant ou après le jeu), certaines pratiques, nous paraissant interreliées, semblent dépasser ce découpage temporel. C'est la raison pour laquelle, dans notre modèle (annexe 1), des flèches circulaires relient les interventions en amont, pendant et après le jeu. Les pratiques présentées dans cette section s'inscrivent dans cette boucle. Il s'agit plus précisément de la mise en place des SAEJ pour favoriser le développement du langage oral et du langage écrit des enfants.

Rappelons que les SAEJ, soit des situations d'apprentissage avec emprunt au jeu (Marinova, 2014), se déroulent en dehors du jeu et s'inscrivent dans une perspective de « jouer pour apprendre ». Dans notre modèle, nous situons les SAEJ aussi bien *après* le jeu qu'en *amont* du jeu en prenant soin de relier ces deux moments par une flèche. L'accent est donc mis sur la circularité : les SAEJ prennent naissance grâce à des observations effectuées lors des périodes de jeu et contribuent, à la suite d'un apprentissage portant sur une notion ciblée, à l'évolution du jeu des enfants. L'observation et l'écoute (Saillot, 2020) de l'enseignant·e constituent donc les points de départ pour la mise en œuvre des SAEJ, comme l'indique ce participant : « Il fallait que j'observe ce jeu de façon à savoir comment intervenir » (PE01). Les propos de cette autre enseignante vont dans ce sens : « C'est vraiment un espace où il se passe énormément de choses, où je peux piocher toutes mes idées [...] pour étayer d'autres notions en séances détachées⁹ » (PE03). L'observation et l'écoute, que nous avons inscrites dans notre modèle comme étant transversales, conditionnent donc la répartition d'éventuelles SAEJ *après* le jeu. Concrètement, ces notions abordées lors des SAEJ peuvent être variées : la définition de mots reliés à la thématique du jeu, la recherche de synonymes, l'apprentissage de différents actes de parole (comment effectuer une réservation téléphonique au restaurant), etc. Une enseignante ayant mis en place l'espace jeu du restaurant dit avoir proposé des SAEJ pour apprendre aux enfants à « poser une question, répéter ce que l'autre a dit et reformuler ce que le client voulait commander » (PE08). Ces notions langagières ont été travaillées dans le but d'une éventuelle réutilisation par les enfants en cours de jeu. Précisons que, du point de vue des enseignant·e·s, ces SAEJ sont profitables dans la mesure où elles permettent de réaliser des activités d'apprentissage sans « briser le jeu » des enfants. C'est notamment l'idée évoquée par cette participante : « J'aurais une tendance à laisser jouer [...] et moi, de mon côté, anticiper une séance détachée ou un temps détaché pour pas rompre forcément [le jeu] » (PE03).

⁹ Les expressions *séances détachées* ou *activités décrochées* étaient utilisées par les participant·e·s de la recherche pour désigner les SAEJ.

Les SAEJ peuvent également soutenir le développement du langage écrit. Toujours dans l'espace restaurant, une enseignante avait initialement positionné des photos de plats en guise de menus (une pratique indirecte liée à l'aménagement de l'espace en amont du jeu). Or, après quelques séances de jeu, elle déclare : « On s'est rendu compte que, dans un restaurant, il fallait une carte, un menu. Et donc les photos ne suffisaient pas. Donc on a fait ce qu'on appelle en France des essais d'écriture. Ils ont essayé d'écrire tout seuls les différents plats qui composaient le menu » (PE08). Ces essais ont été effectués lors d'une SAEJ mise en place par l'enseignante à l'extérieur du jeu. Les écrits des enfants ont, par la suite, été intégrés à l'espace jeu (sur le menu) afin de favoriser l'utilisation de l'écrit par l'enfant-serveur. De son côté, une enseignante ayant aménagé un espace docteur rapporte une situation similaire. Après avoir constaté que l'enfant-docteur utilisait les boîtes de médicaments afin d'en copier les noms sur les ordonnances, l'enseignante a mis en place une SAEJ : « En séance détachée, on a enrichi pour vraiment compléter l'ordonnance. Donc maintenant, ils écrivent un médicament, un par jour pendant sept jours, matin, midi, soir » (PE03). Cette enseignante a également créé un imagier avec les enfants de sa classe : une affiche sur laquelle sont mentionnés les noms des médicaments et les images correspondantes. Cet imagier a ensuite été positionné dans l'espace jeu afin de soutenir l'utilisation de l'écrit des enfants-joueurs.

5. DISCUSSION

Ces résultats indiquent qu'il existe bien deux types de pratiques d'intervention : directes et indirectes, souvent interreliées (Neuman et Roskos, 1993), que mobilisent les huit enseignant·e·s de notre recherche. À la lumière des résultats obtenus, ces pratiques directes et indirectes semblent interagir entre elles pour favoriser le développement langagier des enfants. Cette conception décloisonnée et circulaire des différentes pratiques d'intervention de l'enseignant·e, comme la représentation graphique de notre modèle en témoigne, demeure au cœur de la discussion sur la pertinence des jeux de faire semblant à l'école maternelle et sur l'évolution vers un jeu plus mature (Elkonin, 2005). Voyons plus en détail quelques résultats obtenus.

5.1 Pratiques d'intervention indirectes

En ce qui a trait aux interventions indirectes évoquées dans les résultats, des liens ont été faits entre la thématique choisie pour le jeu et le développement du langage des enfants. Cependant, il est possible de s'interroger sur la place accordée aux enfants quant au choix de la thématique. Puisque le jeu de faire semblant est notamment composé d'une situation imaginaire créée par les enfants - une situation en lien avec une thématique - (Bodrova et Leong, 2012), cette pratique d'intervention indirecte (choisir la thématique du jeu) ne semble pas nécessairement inclure d'emblée les enfants quant au choix de la thématique, bien qu'on s'appuie sur leur bagage culturel. Cela pourrait éventuellement mener à un jeu davantage dirigé et décidé par l'adulte, et non par les enfants.

Pour ce qui est de l'aménagement de l'espace, nos résultats sont en adéquation avec les recherches sur l'importance de mettre à la disposition des enfants du matériel écrit pour favoriser le développement du langage écrit (entre autres Neuman et Roskos, 1993). Nos résultats permettent également d'illustrer de façon concrète comment l'aménagement physique de l'espace de jeu peut influencer le langage oral, ce qui nous semble avoir été moins documenté par la recherche.

Enfin, les résultats obtenus indiquent que les pratiques d'intervention indirectes des enseignant·e·s ont principalement lieu en amont du jeu. Or, puisque les enseignant·e·s, par leur observation du jeu et l'écoute de ce qui s'y passe - l'observation et l'écoute étant au cœur du modèle -, pourraient avoir des pratiques d'intervention indirectes pendant et après le jeu. Pensons à l'ajout de matériel écrit ou à un aménagement différent de l'espace de jeu, par exemple, pendant ou après le jeu pour répondre aux besoins des enfants.

5.2 Pratiques d'intervention directes

En ce qui a trait aux pratiques d'interventions directes, nos résultats sont en adéquation avec d'autres recherches qui recommandent de préparer l'entrée des enfants dans le jeu, notamment en réactivant les connaissances antérieures des enfants et en leur fournissant de nouvelles connaissances sur la thématique du jeu (mots, actes de parole, etc.) (entre autres, Dumais et Soucy, 2021 et 2022). Bien que la littérature de jeunesse n'ait pas été mise de l'avant dans les

résultats présentés, elle constitue un levier pour soutenir cette préparation, notamment en exemplifiant les actes de parole par l'entremise de personnages et en donnant des contextes réels aux nouveaux mots (Dumais et Soucy, 2022; Villeneuve-Lapointe et Charron, 2024). Il serait intéressant de poursuivre des investigations de ce côté pour mieux comprendre la place de la littérature de jeunesse en classe de maternelle française afin de préparer l'entrée dans le jeu des enfants.

La sollicitation des enfants petits parleurs dans le jeu constitue une pratique d'intervention directe ayant été mise en place par la majorité des enseignant·e·s pendant le jeu. Pour ce faire, ils et elles ont fait partie du jeu et ont adopté une posture ludique, comme le recommandent plusieurs travaux (Clerc-Georgy, 2025 ; Dumais et al., 2023; Marinova et al., 2020). Le fait pour les enseignant·e·s de faire partie du jeu et de respecter ce dernier a permis à plusieurs enfants petits parleurs de prendre la parole et de créer un lien avec eux et elles, ce qui n'était pas nécessairement le cas avant la recherche. Ces résultats appuient donc les recommandations sur l'importance de faire partie du jeu des enfants, en adoptant un rôle, en respectant leur jeu et en adoptant une posture ludique, pour favoriser leur développement langagier.

Enfin, les résultats soulignent l'intérêt de consacrer du temps aux échanges avec les enfants à la suite du jeu pour soutenir leur développement langagier. Ces résultats sont en adéquation avec ceux de plusieurs autres recherches qui recommandent qu'un travail soit fait avec les enfants en ce qui a trait au langage d'évocation (Clerc-Georgy, 2025 ; Dumais, 2024).

5.3 Les SAEJ

Dans le cadre de cette recherche, il a été possible de constater la place importante des SAEJ. Elles se sont révélées essentielles pour les enseignant·e·s français·e·s. La recherche ayant fait en sorte que les enseignant·e·s ont pris davantage part au jeu, par l'entremise de personnages et en adoptant une posture ludique, cela a remis en question chez les enseignant·e·s la place accordée aux activités dirigées en grand groupe qui étaient importantes pour elles et eux. Les SAEJ ont permis qu'un travail soit fait en dehors du jeu, mais en lien avec le jeu, ce qui n'était pas toujours le cas auparavant. Les SAEJ se sont donc avérées être une forme de compromis entre les activités plus dirigées et le jeu, tout en étant en adéquation avec ce dernier et au service de ce dernier, comme le propose Marinova (2014) dans ses travaux.

6. POUR CONCLURE

Le modèle des gestes professionnels élaboré pour soutenir le développement langagier des enfants en contexte de jeu de faire semblant à l'école maternelle (enfants de 4-6 ans) s'accorde au thème des pratiques d'intervention directes et indirectes de l'enseignant·e. Ces pratiques sont le produit d'une conception de l'apprentissage, d'une représentation du jeu et de l'activité de jeu en lien avec les logiques profondes et les préoccupations de l'enseignant·e. Le recours au jeu de faire semblant en tant que contexte d'intervention nécessite une réflexivité et une flexibilité professionnelles adaptées en termes de temporalité du jeu. Dans notre modèle, nous avons considéré qu'« observer » et « écouter » étaient indispensables pour assurer le fonctionnement du jeu. Or, ce sont précisément ces deux verbes que Saillot (2020) utilise pour compléter le modèle des gestes professionnels. Cependant, nos données, si limitées soient-elles, indiquent que ces interventions demandent une réflexion plus approfondie sur la complexité de l'agir d'un·e enseignant·e décidant d'adopter une posture ludique et de mobiliser des interactions sociales et pragmatiques (au restaurant ou chez le docteur) qui nécessitent une observation et une écoute encore plus flexibles et ajustées aux possibles de l'enfant.

Enfin, certaines limites méritent d'être soulignées. D'abord, les résultats présentés reposent sur des entretiens semi-dirigés réalisés auprès de huit enseignant·e·s. Bien qu'un tel échantillon soit tout à fait approprié dans le cadre d'une démarche qualitative, d'autres recherches seraient nécessaires afin de confirmer, d'infirmer ou de nuancer les résultats obtenus. Par ailleurs, bien que les enseignant·e·s interrogé·e·s estiment que les pratiques décrites favorisent le développement du langage oral et écrit des enfants, il importe de rappeler que ces constats reposent sur leurs perceptions. L'évaluation de l'efficacité de ces pratiques constituerait une piste de recherche pertinente pour une éventuelle étude. Enfin, la présente recherche s'est exclusivement intéressée au point de vue des personnes

enseignantes. Le regard d'autres acteur·trice·s (enfants, directions d'établissement, parents, etc.) pourrait enrichir la compréhension des pratiques mises en œuvre et de leurs retombées perçues. L'exploration de ces différents points de vue représenterait ainsi une autre avenue de recherche prometteuse.

RÉFÉRENCES

- Andresen, H. (2005). Role play and language development in the preschool years. *Culture and Psychology*, 11(4), 387-414. <https://doi.org/10.1177/1354067X05058577>
- Ballenger, C. (1999). *Teaching other people's children: literacy and learning in a bilingual classroom*. Teachers College Press.
- Bateson, G. (1955). A theory of play and fantasy; a report on theoretical aspects of the project for study of the role of paradoxes of abstraction in communication. *American Psychiatric Association psychiatric research reports*, 2, 39-51.
- Bodrova, E. et Leong, D. J. (2012). *Les outils de la pensée. L'approche vygotkienne dans l'éducation à la petite enfance*. Presses de l'Université du Québec.
- Boiron, V. (2018). Appropriation de scénarios langagiers oraux : effets sur les interactions et les productions langagières orales d'élèves de maternelle. *Recherches*, 68, 97-113. https://www.revue-recherches.fr/wp-content/uploads/2020/06/097-113_R68_Boiron.pdf
- Bordigoni, M. (2010). *Les gitans*. Éditions Le Cavalier Bleu.
- Bouchard, C. (2019). *Le développement global de l'enfant de 0 à 6 ans en contextes éducatifs*. Presses de l'Université du Québec.
- Bouchard, C., Bergeron-Morin, L., Parent, A.-S., Charron, A. et Julien, C. (2020). Soutien du langage oral et de l'émergence de l'écrit des enfants en situation de jeu de faire-semblant : un contexte propice, mais peu exploité en maternelle 5 ans. *Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant*, 32(165), 183-193.
- Boudreau, M. et Charron, A. (2015). Aménagement d'une aire de jeu symbolique et émergence de l'écrit. Dans C. Bouchard, A. Charron et N. Bigras (dir.), *Actes de colloque : Le jeu en contextes éducatifs pendant la petite enfance* (p. 107-121). https://lel.crires.ulaval.ca/sites/lel/files/bouchard_charron_bigras_2015.pdf
- Bruner, J. (1987). *Comment les enfants apprennent à parler*. Retz.
- Bucheton, D. et Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et Didactique*, 3(3), 29-48. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.543>
- Castany-Owhadi, H., Dumais, C., Nolin, R. et Soulé, Y. (2024). Le jeu de faire semblant : un contexte d'intervention de l'enseignante de maternelle pour favoriser le développement et l'apprentissage du langage oral. *Repères*, 70, 155-170. <https://journals.openedition.org/reperes/6585>
- Castany-Owhadi, H., Dumais, C., Nolin, R., Soulé, Y. et Desrochers, K. (2025). Modéliser des gestes professionnels en contexte de jeu de faire semblant à la maternelle pour le développement du langage. *Repères*, 72, 157-176.
- Castany-Owhadi, H., Dumais, C., Nolin, R., Soulé, Y. et Azaoui, B. (sous presse). Identifier les gestes professionnels des enseignant·e·s pour favoriser le développement du langage oral en contexte de jeu symbolique à la maternelle. *Revue des sciences de l'éducation*.
- Charron, A., Bigras, N., Bouchard, C., Dumais, C. et Lemay, L. (2024). *Étude des relations entre la qualité de l'environnement physique et des pratiques éducatives et l'engagement des enfants dans leurs expériences d'apprentissage en langage oral et en émergence de l'écrit à l'éducation préscolaire 4 ans et 5 ans*. Fonds de recherche du Québec – Société et culture. https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2025/01/rapport-de-recherche_annie-charron_307994-1.pdf
- Christie J. F. et Roskos, K. A. (2009). Le potentiel du jeu dans le développement de la littératie précoce. Dans R. E. Tremblay, M. Boivin et R. deV. Peters (dir.), *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants* (p. 1-7). <http://www.enfant-encyclopedie.com/documents/Christie-RoskosFRxp.pdf>
- Clerc-Georgy, A., Martin, D. et Maire Sardi, B. (2022). Des usages du jeu dans une perspective didactique. Dans A. Clerc-Georgy et S. Duval (dir.), *Les apprentissages fondateurs de la scolarité. Enjeux et pratiques à la maternelle* (p. 33-51). Chronique sociale.
- Desgagné, S., Bednarz, N., Leblais, P., Poirier, L. et Couture, C. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation : un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 33-64. <https://doi.org/10.7202/000305ar>

- Dolbec, A. (2003). La recherche-action. Dans B. Gauthier (dir.). *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données* (2^e éd.) (p. 505-540). Presses de l'Université du Québec.
- Drainville, R. (2017). *L'évaluation de l'émergence de l'écrit intégrée au jeu symbolique : étude de cas sur les pratiques d'enseignantes au préscolaire* [mémoire de maîtrise, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue]. Depositum. <https://depositum.uqat.ca/id/eprint/717>
- Drainville, R. et Charron, A. (2021). Évaluation de la qualité de l'environnement physique et psychologique au regard de l'émergence de l'écrit dans des classes d'éducation préscolaire. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 44(1), 174-201. <https://doi.org/10.53967/cje-rce.v44i1.4533>
- Drainville, R., Marinova, K. et Dumais, C. (2023). Intervenir dans le jeu symbolique des enfants d'âge préscolaire pour soutenir leur développement langagier. *Revue internationale du CRIRES*, 7(1), 39-61. <https://doi.org/10.51657/ric.v7i1.51835>
- Dumais, C., Castany-Owhadi, H. et Nolin, R. (2023). La posture ludique de l'enseignante dans le jeu. *Revue préscolaire*, 61(2), 13-16. <https://hal.science/hal-04440305v1/document>
- Dumais, C. (2014). *Taxonomie du développement de la langue orale et typologie : fondements pour l'élaboration d'une progression des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral en classe de français langue première qui s'appuie sur le développement intégral des élèves de 6 à 17 ans* [thèse de doctorat, Université du Québec en Outaouais]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/6815/>
- Dumais, C. (2024). Savoir saisir les occasions pour favoriser le développement du langage oral des enfants. *Revue de l'association d'éducation préscolaire du Québec (AÉPQ)*, 62(1), 47-52. https://uqtrsspt-my.sharepoint.com/:b:/g/personal/christian_dumais_uqtr_ca/Effk-OKJE_ZNtKqgDELMQ8IBEJ52FV3c4WsKLMHXyAmleg?e=IRIOCp
- Dumais, C. et Plessis-Bélair, G. (2017). Le jeu symbolique : contexte de développement du langage oral d'enfants de la maternelle 4 ans et 5 ans en milieu plurilingue et pluriethnique. Dans C. Dumais, R. Bergeron, M. Pellerin et C. Lavoie (dir.), *L'oral et son enseignement : pluralité des contextes linguistiques* (p. 175-200). Peisaj.
- Dumais, C. et Soucy, E. (2020) Des besoins de formation continue d'enseignantes de la maternelle 4 ans et 5 ans au Québec : constats issus de recherches. *Revue internationale de communication et socialisation (RICS)*, 7(1-2), 106-127. https://www.revuerics.com/wp-content/uploads/2021/07/RICS_2020-Vol-7-1_Dumais-et-Soucy-La-maternelle-4-ans-a-%CC%80-temps-plein-14-11-2020.pdf
- Elkonin, D.B. (2005). The psychology of play. *Journal of Russian and East European Psychology*, 43(1), 11-21. <https://doi.org/10.1080/10610405.2005.11059245>
- Filteau, S. (2009). *Proposition d'un modèle de concept de créativité applicable pour le design de mode au collégial et transférable à d'autres domaines et ordres d'enseignement*. [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal]. Archipel UQAM. <http://archipel.uqam.ca/2574/1/M11185.pdf>.
- Filliettaz, L. et Bronckart, J.-P. (2005). *L'analyse des actions et des discours en situation de travail. Concepts, méthodes et applications*. Peeters Publishers.
- Florin, A. (1995). *Parler ensemble à l'école maternelle : la maîtrise de l'oral, l'initiation à l'écrit*. Ellipses
- Giasson, J. (2011). *La lecture : apprentissage et difficultés*. Chenelière Éducation.
- Guay, M.-H. (2004). *Proposition de fondements conceptuels pour la structuration du champ de connaissances et d'activités en éducation en tant que discipline* [thèse de doctorat inédite]. Université du Québec à Montréal.
- Guay, M.-H. et Prud'homme, L. (2018). La recherche-action. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : ses étapes, ses approches* (4^e éd., p. 235-267). Presses de l'Université de Montréal.
- Gump, P. (1989). Ecological psychology and issues of play. Dans M. Bloch and A.D. Pellegrini (dir.), *The ecological context of children's play* (p. 35-56). Ablex.
- Guo, Y., Justice, L.M., Kaderavek, J.N. 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>
- Joigneaux, C. (2019). À quoi jouent les élèves de maternelle ? *Émulations*, 29, 59-71. <https://ojs.uclouvain.be/index.php/emulations/article/view/18693/17923>
- Lenoir, Y. (2009). L'intervention éducative, un construit théorique pour analyser les pratiques d'enseignement. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 12(1), 9-29. <https://doi.org/10.7202/1017474ar>
- Lafontaine, L. et Pharand, J. (2015). La littératie : un concept en évolution. Dans L. Lafontaine et J. Pharand (dir.), *Littératie : vers une maîtrise des compétences dans divers environnements* (pp. 1-11). Presses de l'Université du Québec.
- L'Écuyer, R. (1987). L'analyse de contenu : Notion et étapes. Dans J.-P. Deslauriers (dir.), *La recherche qualitative : Résurgence et convergences* (pp. 49-66). Presses de l'Université du Québec.

- Marinova, K. (2011). À propos de la compétence ludique de l'enseignante du préscolaire. Dans M. Moldoveanu (dir.), *Les compétences des acteurs de l'éducation : perspectives internationales* (pp. 101-115). Peisaj.
- Marinova, K. (2014). *L'intervention éducative au préscolaire : un modèle de pédagogie du jeu*. Presses de l'Université du Québec.
- Michel-Chevallay, M.-L. et Clerc-Georgy, A. (2022). Les interactions d'étayage pendant le jeu à l'école maternelle. Dans A. Clerc-Georgy et S. Duval (dir.), *Les apprentissages fondateurs de la scolarité. Enjeux et pratiques à la maternelle* (pp. 71-85). Chronique Sociale.
- Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la recherche (2015). *Ressources maternelle - Jouer et apprendre : Les jeux symboliques*. Éduscol. <http://eduscol.education.fr/ressources-maternelle>
- Morrow L., et Rand M. (1991). Promoting literacy during play by designing early childhood classroom environments. *The Reading Teacher*, 44(6), 396-402. <https://www.jstor.org/stable/20200675>
- Neuman, S. B. et Roskos, K. (1993). Access to print for children of poverty: Differential effects of adult mediation and literacy-enriched play settings on environmental and functional print tasks. *American Educational Research Journal*, 30(1), 95-122. <https://doi.org/10.3102/00028312030001095>
- Newman, K. M. (2019). *Teacher and child verbal behaviors during guided play: An exploration of vocabulary learning mechanisms* [thèse de doctorat, Vanderbilt University]. Electronic Theses and Dissertations. <https://irbe.library.vanderbilt.edu/server/api/core/bitstreams/2201d5f6-11e7-4e11-9dc3-b2c4d4952129/content>
- Pellegrini, A. (1985). The relations between symbolic play and literate behavior: A review and critique of the empirical literature. *Review of Educational Research*, 55, 207-221.
- Prud'Homme, L. (2007). *La différenciation pédagogique : analyse du sens construit par des enseignantes et un chercheur-formateur dans un contexte de recherche-action-formation* [thèse de doctorat, Université du Québec en Outaouais]. Archipel. <http://archipel.uqam.ca/745/1/D1599.pdf>
- Roskos, K. et Christie, J. (2001). Examining the play-literacy interface: A critical review and future directions. *Journal of Early Childhood Literacy*, 1(1), 59-89. <https://doi.org/10.1177/14687984010011004>
- Saillot, É. (2020). *(S')ajuster au coeur de l'activité d'enseignement-apprentissage. Construire une posture d'ajustement*. L'Harmattan.
- Sanchez-Gil, J. (2024). *Parler à l'école maternelle : caractéristiques des productions verbales d'élèves « petits » et « grands » parleurs et des gestes professionnels langagiers dans trois activités* [thèse de doctorat, Université de Bordeaux]. HAL thèses. <https://theses.hal.science/tel-04887651>
- Thériault, P. (2010). Développement de la conscience de l'écrit : interventions éducatives d'enseignantes de la maternelle quatre ans en milieux défavorisés. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 45(3), 371-392. <https://doi.org/10.7202/1003568ar>
- Tremblay, G. et Bonnell, H. (2007). La recherche-action comme moyen pour favoriser la réussite scolaire des garçons aux études collégiales. *Éducation et francophonie*, 35(2), 62-77. <https://doi.org/10.7202/1077649ar>
- Vukelich, C. (1993). Play: a context for exploring the functions, features, and meaning of writing with peers. *Language Arts*, 70(5), 386-392. <https://www.jstor.org/stable/41482109>
- Vukelich, C. (1994). Effects of play interventions on young children's reading of environmental print. *Early Childhood Research Quarterly*, 9, 153-170. [https://doi.org/10.1016/0885-2006\(94\)90003-5](https://doi.org/10.1016/0885-2006(94)90003-5)
- Vygotski, L. S. (1933/2022). Le jeu et son rôle dans le développement psychologique de l'enfant. Dans B. Schneuwly, I. Leopoldoff Martin et D. N. Henrique Silva (dir.), *L. S. Vygotskij : Imagination (textes choisis)* (p. 295-334). Peter Lang.
- Vygotski, L. S. (1934/1995). *Pensée et langage*. Éditions Sociales.
- Vygotski, L.-S., Traduction de Sève, F. (dir.) (2019). *Pensée et langage. La Dispute*. <https://doi.org/10.3917/disp.vygot.2019.01>
- Wasik, B. A., Jacobi-Vessels, J. L. (2017). World play: Scaffolding language development through child-directed play. *Early Childhood Education Journal*, 45, 769-776. <https://doi.org/10.1007/s10643-016-0827-5>
- Weisberg, D. S., Zosh, J. M., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M. (2013). Talking it up: Play, language development and the role of adult support. *American Journal of Play*, 6, 39-54. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1016058>

ANNEXE 1

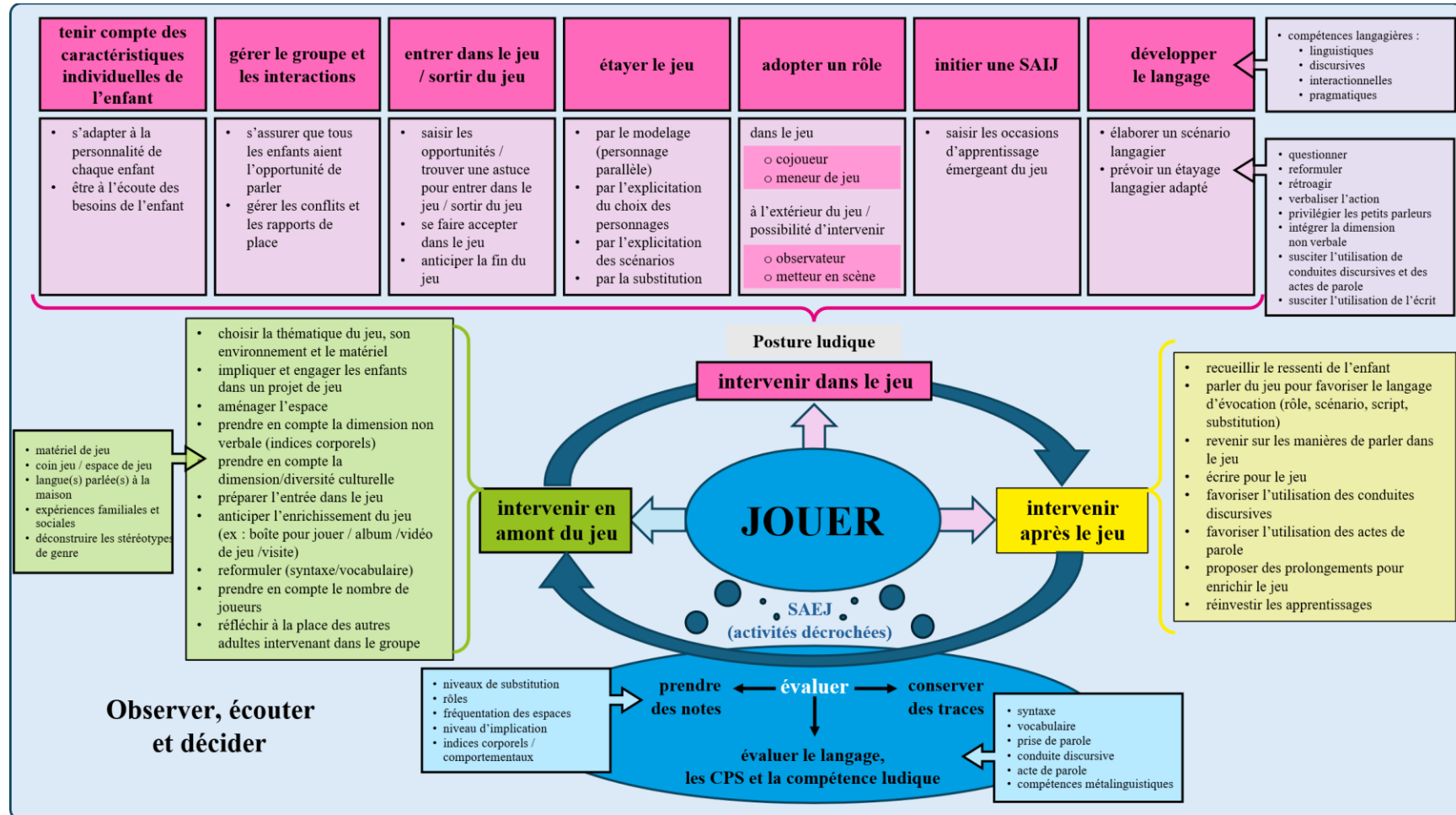


Figure 3 : Modèle heuristique des gestes professionnels pour favoriser le développement du langage en contexte de jeu de faire semblant à la maternelle (4 à 6 ans) (Castany-Owhadi et al., 2025)

ANNEXE 2

Guide pour les entretiens semi-dirigés menés auprès de personnes enseignantes

Avant l'entretien :

- L'assistante de recherche se présente;
- L'assistante de recherche rappelle les objectifs de la recherche :
 1. Mettre à l'essai dans un nouveau milieu un modèle des gestes professionnels en contexte de jeu symbolique¹ à la maternelle (enfants de 4 à 6 ans) qui a été coconstruit dans une précédente recherche.
 2. Déterminer les ajustements nécessaires à effectuer au modèle à la suite de la mise à l'essai de celui-ci par des enseignantes d'un nouveau milieu afin de s'assurer que le modèle puisse être utilisé dans plus d'un milieu.
 3. Rendre compte des changements de pratiques des enseignantes à la suite de la mise à l'essai du modèle.

L'assistante de recherche précise quelles sont les modalités de conservation des renseignements personnels collectés : l'équipe de recherche conservera les données pendant 5 ans. Les données recueillies seront utilisées aux seules fins de cette recherche. Aucun renseignement nominatif ne figurera sur les documents de recherche. Les documents seront conservés de façon électronique et un mot de passe sera utilisé pour avoir accès aux fichiers informatisés. Les données seront consultées uniquement par l'équipe de recherche (chercheurs et assistante de recherche) et détruites dans cinq ans. Il est important de préciser que seule l'assistante de recherche saura qui est le sujet associé à chacun des entretiens. Chaque entretien sera retranscrit sous forme de verbatim et ce sont ces transcriptions associées à un code alphanumérique que les chercheurs analyseront. Cette façon de fonctionner permet d'assurer l'anonymat.

- L'assistante de recherche mentionne au répondant son droit d'accès et de rectification aux renseignements collectés;
- L'assistante de recherche réitère le caractère facultatif et volontaire de la participation à la recherche, demande au sujet s'il a des questions, répond à ces dernières le cas échéant et s'assure que le sujet est toujours d'accord pour faire l'entretien;
- Si la réponse est positive quant à la participation à cet entretien individuel, le chercheur explique le fonctionnement d'un entretien semi-dirigé. Des explications sont données sur le fait qu'il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses et sur le fait que le sujet peut refuser de répondre à une ou des questions. Il peut aussi arrêter en tout temps l'entretien s'il le souhaite sans aucun préjudice;
- L'assistante de recherche remercie le sujet de sa participation;
- L'assistante de recherche s'assure de mentionner le code alphanumérique associée au sujet au début de l'enregistrement et ne mentionne en aucun cas le nom de sujet pendant l'entretien.

Avant de poser des questions, l'assistante de recherche met entre elle et le sujet une copie du modèle (le modèle face au sujet) et lui dit qu'il pourra se rapporter à ce modèle en tout temps. L'assistante de recherche explique l'importance de nommer les éléments du modèle et de ne pas seulement les pointer afin qu'on sache de quoi il est question sur l'enregistrement. Elle s'assure que les déictiques utilisés par le sujet (s'il y en a) soient dits à haute voix par elle. Par exemple : Sujet : « Celle-là me paraît importante. » Assistante de recherche : « Intervenir en amont vous paraît important ». De cette façon, il sera possible de comprendre lors de l'analyse. L'assistante de recherche explique au sujet qu'ils disposent de seulement 60 minutes pour mener l'entretien et qu'il se pourrait qu'elle ramène à l'occasion le sujet vers la question ou à une prochaine question si la réponse était longue afin d'optimiser le temps de l'entretien.

LA MISE À L'ESSAI DU MODÈLE (OBJECTIF 1)

1. Que pensez-vous du modèle que nous vous avons proposé?
2. Dans la section « intervenir en amont du jeu » du modèle, qu'avez-vous mis à l'essai? Nommez les éléments mis à l'essai.
3. Parmi les six catégories d'« intervenir dans le jeu », laquelle ou lesquelles avez-vous mises à l'essai? Nommez les éléments mis à l'essai.

¹ L'expression « jeu symbolique » a été privilégiée lors des entretiens, car c'est l'expression la plus utilisée par les enseignants et c'est celle qu'on retrouve dans les documents ministériels et de référence français.

4. Pour ce qui est du langage oral, qu'avez-vous mis à l'essai? Nommez les éléments mis à l'essai.
4.1 Qu'est-ce qui vous a semblé le plus utile pour développer le langage oral des enfants?
5. Dans « intervenir après le jeu », qu'avez-vous mis à l'essai? Nommez les éléments mis à l'essai.
6. Dans « évaluer », qu'avez-vous mis à l'essai? Nommez les éléments mis à l'essai.
7. Quelles sont les difficultés rencontrées lors de la mise à l'essai du modèle?
8. Est-ce que ce modèle vous permet de comprendre l'activité enseignante en contexte de jeu symbolique? Pourquoi?
9. Est-ce que ce modèle vous permet de développer le langage oral des enfants en contexte de jeu symbolique? Pourquoi?

LES AJUSTEMENTS À APPORTER AU MODÈLE (OBJECTIF 2)

1. Selon vous, quels éléments devraient être retirés du modèle? Pourquoi?
1.1 Lors de la mise à l'essai du modèle, est-ce que certains éléments vous ont paru moins pertinents?
2. Selon vous, quels éléments devraient être ajoutés au modèle? Pourquoi?
3. Selon vous, quels éléments du modèle devraient être modifiés? Pourquoi?
4. Selon vous, quels éléments du modèle pourraient être clarifiés? Pourquoi?
5. Comment pourrait-on adapter le modèle pour le rendre plus accessible à des enseignants qui n'ont pas participé à la recherche? (lisibilité, contenu, visuel, tout...).

LES CHANGEMENTS DE PRATIQUES (OBJECTIF 3)

1. Comment la mise à l'essai du modèle a-t-elle influencé vos pratiques?
2. Quelles modalités de recherche ont eu une plus grande influence sur vos pratiques (rencontres de groupe, entretien d'autoconfrontation, visite des chercheurs, visionnement des vidéos des autres, le modèle, etc.)?
3. En ce qui concerne vos pratiques, que faisiez-vous avant que vous ne faites plus maintenant à la suite de la mise à l'essai du modèle?
4. En ce qui concerne vos pratiques, que faites-vous maintenant que vous ne faisiez pas avant la mise à l'essai du modèle?
5. À la suite de la mise à l'essai du modèle, que souhaitez-vous maintenir dans votre pratique au cours des prochaines années?
6. Y a-t-il des éléments que nous n'avons pas abordés et que vous souhaiteriez ajouter?

Après l'entretien :

- L'assistante de recherche remercie le sujet de sa participation;
- L'assistante de recherche indique au sujet qu'il peut en tout temps contacter l'équipe de recherche s'il souhaite que l'entretien ne fasse plus partie de la recherche, et ce, sans aucune justification et sans préjudice.