



Quand intervenir, quand s'effacer?

Postures enseignantes et engagement des enfants en contexte de jeu

Joannie St-Pierre, Ph.D., professeure-chercheure, Université du Québec à Rimouski, Canada¹
Charlaine St-Jean, Ph.D., professeure-chercheure titulaire, Université du Québec à Rimouski, Canada
Robert Landry, M.A., candidate au doctorat, Université du Québec à Rimouski, Canada
Marilyn Dupuis Brouillette, Ph.D., professeure-chercheure, Université du Québec à Rimouski, Canada
Naomie Fournier Dubé, Ph.D., professeure-chercheure, Université de Montréal, Canada

Résumé : Cette recherche explore les interventions des personnes enseignantes en contexte de jeu libre à l'éducation préscolaire, en lien avec les formes d'engagement des enfants. L'analyse qualitative de trois cas révèle que les interventions soutiennent différemment les dimensions intellectuelle, instrumentale, morale et expressive de l'engagement. Inspiré des concepts de l'outil d'observation CLASS (Classroom Assessment Scoring System) développé par Pianta et al. (2008) et inCLASS de Bohlmann et al. (2019), cet article démontre que certaines postures favorisent un jeu riche en apprentissages, d'autres peuvent freiner l'autonomie ou générer des incohérences. Les résultats soulignent l'importance de planifier, d'ajuster et de réfléchir les interventions pour soutenir un engagement authentique et différencié. La reconnaissance de la pluralité des formes d'engagement invite à développer une posture enseignante souple, éthique et sensible aux besoins des enfants, afin d'enrichir les apprentissages en respectant leur singularité.

Mots-clés : engagement de l'enfant; jeu; interventions enseignantes; gestion de classe; mathématiques

Abstract: This research explores teacher interventions during free play in preschool settings, focusing on how they support various forms of child engagement. The qualitative analysis of three cases reveals that teacher actions differently foster intellectual, instrumental, moral, and expressive engagement. While some teaching postures enhance meaningful learning experiences, others may hinder autonomy or create inconsistencies. The findings highlight the importance of anticipating, adapting, and reflecting on interventions to promote authentic and differentiated engagement. Recognizing the plurality of engagement types encourages the development of a flexible, ethical, and responsive teaching posture, attentive to children's needs and individuality. This perspective contributes to enriching learning experiences while supporting each child's unique developmental path.

Keywords: child engagement; free play; teacher intervention; classroom management; mathematics

INTRODUCTION

Jouer est reconnu comme un droit fondamental et un besoin essentiel au développement global de l'enfant (Organisation des Nations Unies, 1989; Saracho, 2023; Zosh et al., 2022). À l'éducation préscolaire au Québec, le jeu constitue le cœur des pratiques pédagogiques : l'horaire, l'aménagement de la classe et les interactions sont pensés en cohérence avec une approche développementale centrée sur l'enfant et son développement global (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001). Contrairement à une approche davantage scolarisante, dans laquelle les activités sont principalement structurées autour d'objectifs disciplinaires explicites et de tâches dirigées, l'approche développementale valorise l'exploration, l'initiative, le plaisir et les interactions spontanées comme moteurs d'apprentissage.

Dans cette perspective, les personnes enseignantes sont amenées à réfléchir aux types de jeux et de matériels proposés afin de soutenir le potentiel éducatif des situations vécues par les enfants. Le jeu libre, initié et dirigé par l'enfant, favorise notamment l'autonomie, la créativité et l'exploration spontanée. Le jeu guidé implique une participation active de la personne enseignante afin de soutenir certaines découvertes ou interactions tout en laissant une place importante à l'initiative des enfants. D'autres formes, comme le jeu collaboratif ou l'apprentissage par le

¹ Pour contacter la personne auteure principale de cet article : joannie_st-pierre@uqar.ca

² Pour citer cet article : St-Pierre, J., St-Jean, C., Landry, R., Dupuis Brouillette, M. et Fournier Dubé, N. (2026). Quand intervenir, quand s'effacer? Postures enseignantes et engagement des enfants en contexte de jeu. *Revue scientifique francophone de l'Organisation Mondiale pour l'Éducation Préscolaire du Canada*, 2(1), 27-51.

jeu, reposent sur des intentions pédagogiques plus explicites, tout en cherchant à préserver le caractère ludique et significatif des situations proposées (Pyle et Danniels, 2018; St-Jean et al., 2023).

Le jeu peut ainsi devenir un contexte riche pour explorer différents savoirs, notamment en mathématiques (St-Jean et al., 2022). Par exemple, une personne enseignante peut introduire dans la classe des objets inhabituels ; cordes, épingles à linge, morceaux de tissu ou contenants variés afin de susciter la curiosité des enfants et d'encourager l'exploration, les échanges et la manipulation. Dans certains cas, ces objets peuvent soutenir l'émergence de stratégies de classification, de comparaison, de mesure ou de dénombrement (Marinova, 2011; Pyle et Danniels, 2018; St-Jean et al., 2023; St-Jean et Fournier Dubé, 2023). Toutefois, ces apprentissages ne se déploient pas automatiquement. Les enfants peuvent aussi utiliser le matériel pour se déguiser, construire, lancer, manipuler ou inventer des scénarios symboliques sans nécessairement mobiliser de raisonnements mathématiques explicites. Le potentiel éducatif du jeu ne réside donc pas uniquement dans le matériel proposé, mais également dans les dynamiques qui émergent entre les enfants, dans leurs intentions de jeu ainsi que dans les interventions des personnes enseignantes.

Lors de la mise en œuvre de ces situations, les interventions des personnes enseignantes deviennent alors centrales (Duval et al., 2016). Certaines recherches suggèrent que, pour soutenir le développement global des enfants, la posture de la personne enseignante devrait davantage s'apparenter à celle d'un guide ou d'un médiateur (Larouche et al., 2015). Toutefois, cette posture peut rapidement entrer en tension avec des attentes plus scolaires liées aux apprentissages disciplinaires et à la préparation scolaire (Bernier et al., 2017). En effet, plusieurs chercheur·e·s (Bernier et al., 2017; Larouche et al., 2015; Lévesque et Doyon, 2017) mettent en garde contre une instrumentalisation du jeu, dans laquelle les interventions enseignantes orienteraient excessivement les enfants vers des savoirs ciblés au détriment de la dynamique propre au jeu et du développement global de l'enfant.

Paradoxalement, les personnes enseignantes doivent néanmoins identifier le potentiel éducatif des situations de jeu afin de planifier des environnements susceptibles de soutenir les apprentissages. Une tension importante se dessine alors : comment intervenir suffisamment pour enrichir les expériences vécues par les enfants et soutenir certains apprentissages, sans transformer le jeu en tâche scolaire dirigée? Cette réflexion apparaît particulièrement importante dans le contexte des apprentissages mathématiques, où les interventions peuvent tantôt soutenir le raisonnement des enfants, tantôt limiter leur autonomie ou détourner le jeu de son sens premier.

PROBLÉMATIQUE : POSTURES LIÉES À LA PÉDAGOGIE PAR LE JEU

Il apparaît alors essentiel de porter attention à la posture sous-jacente aux interventions des personnes enseignantes : celles-ci devraient soutenir une progression vers une complexification du jeu et des apprentissages, sans en altérer la dynamique propre au jeu, c'est-à-dire la place accordée à l'initiative de l'enfant, à l'exploration spontanée, au plaisir et aux interactions naturelles entre pairs (Bernier et al., 2017).

Malgré leur volonté d'accompagner le jeu, plusieurs personnes enseignantes expriment un flou quant aux modalités d'intervention à privilégier dans ces contextes (Landry et al., 2012). Bouchard et al. (2021b) rapportent notamment les tensions vécues par des personnes enseignantes cherchant à équilibrer leur présence pour favoriser les apprentissages sans nuire aux dynamiques spontanées entre pairs. Par exemple, dans leurs écrits, des personnes évoquent que leur simple proximité peut perturber le déroulement du jeu ou créer des dépendances indésirables. D'autres mentionnent des difficultés à intervenir efficacement dans des aires de jeu étendues ou face à des demandes simultanées, ce qui rend difficile une réponse individualisée et adaptée aux besoins de chaque enfant.

Ces tensions témoignent de la difficulté à articuler une posture à la fois attentive au développement global de l'enfant et sensible aux occasions d'apprentissage qui émergent dans le jeu. Les personnes enseignantes doivent ainsi continuellement ajuster leurs interventions afin de soutenir les apprentissages sans transformer le jeu en activité dirigée ou excessivement scolaire. Ainsi, une meilleure compréhension des interventions en contexte de jeu apparaît

nécessaire, notamment pour approfondir les composantes qui favorisent l'engagement et l'autonomie³ des enfants ; deux visées centrales du programme-cycle de l'éducation préscolaire (MEQ, 2023). Or, à ce jour, peu d'études qualitatives permettent de croiser de manière fine les postures des personnes enseignantes avec les manifestations d'engagement des enfants dans des contextes authentiques de jeu.

Dans cette perspective, cette recherche cherche à répondre à la question suivante : comment les postures adoptées par les personnes enseignantes en contexte de jeu influencent-elles les formes d'engagement des enfants à l'éducation préscolaire ? Bref, l'objectif de cette contribution est de porter attention aux interventions déployées par trois personnes enseignantes à l'éducation préscolaire en contexte de jeu ayant utilisé un matériel commun et partagé une intention pédagogique commune. L'observation des interventions soutenant le développement du vocabulaire mathématique des enfants et l'initiation à des stratégies de résolution de problèmes est analysée thématiquement en lien avec l'engagement dont les enfants font preuve à la suite des interventions.

CADRE THÉORIQUE

Les postures professionnelles des personnes enseignantes

La posture professionnelle peut être définie comme un schème structurant les manières de penser, de dire et de faire de la personne enseignante dans un contexte donné (Bucheton, 2009). Elle reflète l'intention pédagogique, l'ajustement au contexte et le rapport à l'enfant, influençant directement la qualité des interactions éducatives et les opportunités d'apprentissage (Bucheton, 2009).

Dans le cadre scolaire général, Bucheton et Soulé (2009) ont identifié six grandes postures associées aux gestes professionnels des personnes enseignantes :

- **Posture de contrôle** : intervention directive qui encadre l'activité, prescrit les tâches et synchronise les actions. Par exemple, en contexte mathématique, la personne enseignante peut demander explicitement aux enfants de classer les petites culottes selon un critère précis ou imposer une manière unique de réaliser la tâche.
- **Posture de contre-étayage** : la personne enseignante agit à la place de l'enfant pour accélérer le déroulement de la tâche. Par exemple, elle peut elle-même replacer les objets selon leur grandeur ou nommer la réponse attendue avant que les enfants aient terminé leur raisonnement.
- **Posture d'accompagnement** : elle soutient ponctuellement les enfants, selon leurs besoins, tout en favorisant leur initiative. En mathématiques, cela peut se traduire par des questions ouvertes invitant les enfants à expliquer leurs stratégies de comparaison de mesure ou de classement.
- **Posture d'enseignement** : elle structure les savoirs, fait des démonstrations et utilise un langage métacognitif explicite. Par exemple, la personne enseignante peut modéliser une stratégie de classification ou expliciter le vocabulaire mathématique lié aux grandeurs, aux formes ou aux nombres.

³ L'autonomie est généralement définie comme la capacité d'agir et d'apprendre en cohérence avec ses choix, ses valeurs et ses objectifs (Deci et Ryan, 2000, 2002, 2006). En éducation, elle est considérée comme un concept multidimensionnel comprenant des dimensions cognitive, fonctionnelle, morale, sociale et affective (Legendre, 2005; Foray, 2016). Elle ne se réduit ni à l'indépendance ni à l'absence de guidage, mais se construit progressivement dans l'interaction et l'expérience. Comme son développement est difficile à observer directement en contexte éducatif, l'engagement apparaît comme un indicateur plus concret et observable de son expression. C'est pourquoi cet article s'intéresse à l'engagement des enfants afin de mieux comprendre leurs réponses aux interventions enseignantes en contexte de jeu.

- **Posture du lâcher-prise** : elle confie la tâche à l'enfant en le laissant expérimenter ses propres stratégies. Dans une situation de jeu mathématique, cela peut amener les enfants à explorer librement le matériel sans orientation explicite vers un savoir particulier.
- **Posture du magicien** : elle recourt à des procédés narratifs, gestuels ou symboliques pour susciter l'intérêt autour d'un savoir qui reste implicite. Par exemple, l'humour, le jeu symbolique ou une mise en scène peuvent être utilisés pour susciter l'intérêt des enfants envers des comparaisons de grandeurs ou des relations numériques.

Ces postures, qui traduisent la manière dont la personne enseignante intervient auprès de l'enfant et des savoirs, sont complémentaires à celles observées en contexte de jeu. En effet, Allard et al. (2024) reprennent la proposition de Johnson et al. (2005) qui illustre une typologie spécifique des rôles que peut adopter la personne enseignante lors d'activités ludiques. Ces rôles s'inscrivent dans un continuum d'accompagnement, allant d'un soutien minimal à un accompagnement constant (Figure 1).

Dans ce continuum, la personne enseignante peut notamment adopter un rôle d'observatrice, en laissant les enfants explorer librement le matériel tout en portant attention aux stratégies émergentes. Elle peut également agir comme metteuse en scène en organisant l'environnement ou en proposant du matériel susceptible de soutenir certaines explorations mathématiques. Le rôle de cojoueuse implique une participation active au jeu des enfants afin de soutenir les échanges et les raisonnements, alors que le rôle de leader de jeu se caractérise par une présence plus directive orientant explicitement l'activité vers des apprentissages ciblés (Allard et al., 2024). Par exemple, en contexte mathématique, une personne enseignante peut choisir de simplement observer les stratégies spontanées de classement des enfants, de participer au jeu en posant des questions sur les grandeurs ou encore de diriger explicitement les enfants vers un critère précis de classification.

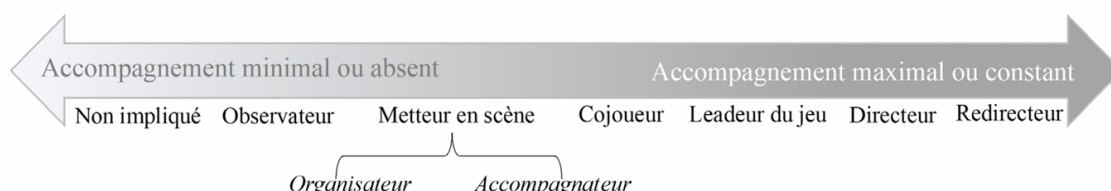


Figure 1 : Typologie des rôles de la personne enseignante lors d'activités ludiques
(Allard, 2024, p. 310, adapté de Johnson et al., 2005)

Dans le cadre de cette étude, nous avons conservé les six postures professionnelles proposées par Bucheton et Soulé (2009) ainsi que les rôles en contexte de jeu présentés par Allard et al. (2024). Bien que ces deux modèles soient distincts, ils apparaissent complémentaires pour analyser les dynamiques observées dans les situations de jeu. Les postures de Bucheton et Soulé (2009) éclairent la manière dont la personne enseignante se positionne en lien avec les savoirs et les enfants, notamment dans sa manière de soutenir, structurer ou laisser émerger les apprentissages. Les rôles proposés par Johnson et al. (2005), repris par Allard et al. (2024), permettent quant à eux de situer plus finement le degré de participation de la personne enseignante dans le jeu lui-même, allant d'une posture plus en retrait à une implication active dans les échanges ludiques.

Le recours conjoint à ces deux modèles permet ainsi de mieux comprendre à la fois la nature des actions posées par les personnes enseignantes et leur niveau d'implication dans les dynamiques de jeu observées. Cette complémentarité apparaît particulièrement pertinente dans le contexte de cette étude, où les situations analysées mobilisent simultanément des enjeux liés au jeu, aux apprentissages mathématiques et à l'engagement des enfants. Ce choix s'appuie sur des travaux soulignant l'importance des postures et des rôles adoptés par les personnes enseignantes dans la qualité du milieu éducatif et des interactions vécues par les enfants. Bucheton et Soulé (2009) insistent sur l'impact des postures professionnelles sur les apprentissages, notamment à travers les manières de soutenir, structurer

ou laisser émerger les raisonnements des enfants. Les rôles adoptés en contexte de jeu influencent quant à eux le degré de participation de la personne enseignante dans les dynamiques ludiques ainsi que les possibilités d'engagement offertes aux enfants (Bouchard et al., 2021a). Houben et al. (2022) affirment d'ailleurs que « la qualité d'un milieu éducatif est notamment déterminée par la qualité des interactions qui y règnent » (p. 3). De même, Ulferts et al. (2019) montrent que la qualité des actions pédagogiques constitue l'un des meilleurs prédicteurs de la réussite éducative. Ainsi, l'articulation entre les postures professionnelles et les rôles adoptés dans le jeu apparaît centrale pour comprendre comment les personnes enseignantes soutiennent ou limitent les possibilités d'engagement et d'apprentissage des enfants en contexte ludique.

La qualité des interactions éducatives

La qualité des interactions entre les personnes enseignantes et les enfants constitue un indicateur central de la qualité éducative en milieu préscolaire (Duval et al., 2016). Elle renvoie à la manière dont les échanges, les attitudes, le soutien offert et l'organisation des interactions contribuent au bien-être, à l'engagement et aux apprentissages des enfants. Cette qualité ne dépend pas uniquement de la présence de matériel ou d'activités proposées, mais également de la sensibilité, de la disponibilité et de l'ajustement des personnes enseignantes aux besoins et aux initiatives des enfants. Elle a fait l'objet de nombreuses études à l'échelle internationale, notamment à travers l'outil d'observation CLASS Pre-K (Classroom Assessment Scoring System) développé par Pianta et al. (2008). Ce cadre conceptuel repose sur trois grands domaines d'intervention : le soutien émotionnel, l'organisation de la classe et le soutien à l'apprentissage (voir Figure 2).

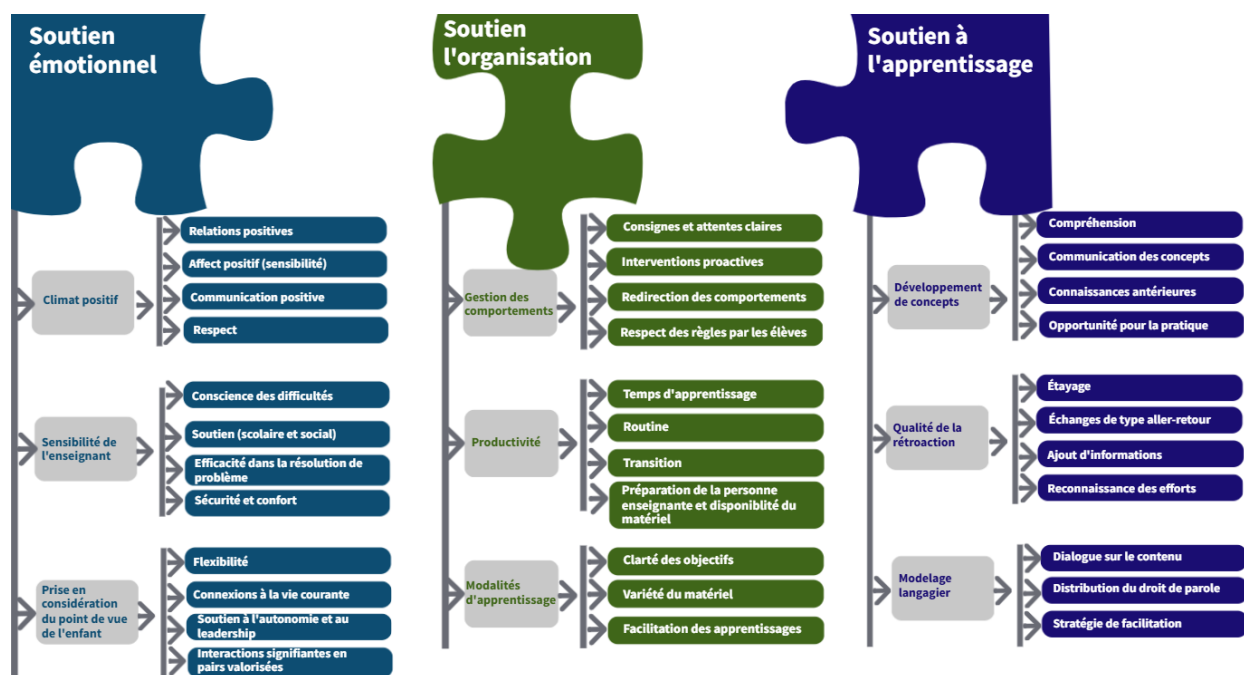


Figure 2 : Domaines et dimensions du CLASS (adapté de Pianta et al., 2008)

Le soutien émotionnel renvoie à la capacité de la personne enseignante à créer un climat de classe chaleureux, sécurisant et propice à l'apprentissage (Pianta et al., 2008). Ce domaine comprend notamment le développement de relations positives avec les enfants, l'expression d'un affect positif, l'utilisation d'une communication respectueuse et valorisante ainsi que la démonstration d'une sensibilité aux besoins individuels. Il inclut également la prise en compte

du point de vue de l'enfant et la valorisation des interactions entre pairs. À l'instar des travaux de Bucheton et Soulé (2009), ce domaine met en lumière l'importance du climat relationnel dans l'engagement des enfants.

Le soutien à l'organisation fait référence à la manière dont la personne enseignante structure la vie de classe et soutient le bon déroulement des activités. Il comprend notamment la gestion des comportements, l'organisation des transitions et des routines ainsi que la capacité à maintenir un environnement propice à l'engagement des enfants (Pianta et al., 2008). Ce domaine inclut également l'organisation matérielle et les modalités mises en place pour faciliter la participation des enfants aux situations proposées.

Enfin, le soutien à l'apprentissage concerne les interactions qui favorisent le développement des concepts, du raisonnement et des compétences cognitives des enfants (Pianta et al., 2008). Il comprend notamment l'explicitation des savoirs, les rétroactions offertes aux enfants, les échanges bidirectionnels ainsi que les occasions d'exploration active. Le soutien langagier, à travers des interactions riches et la valorisation des échanges, fait également partie de ce domaine. Bien que l'outil CLASS soit principalement utilisé dans des recherches quantitatives, des auteurs soulignent la nécessité d'analyser ces dimensions à la lumière de données qualitatives afin de mettre en évidence les importantes variations interindividuelles et interculturelles dans la manière dont ces dimensions se manifestent (Bohlmann et al., 2019). Dans cette perspective, l'engagement de l'enfant apparaît comme un indicateur important pour comprendre comment les interactions éducatives prennent forme dans des contextes authentiques. L'engagement renvoie ici à la manière dont l'enfant participe, s'investit et prend part aux activités, aux échanges et aux apprentissages proposés dans son environnement éducatif.

Bohlmann et al. (2019) plaident en faveur d'une compréhension plus fine des processus interactionnels en contexte authentique, notamment en portant attention à l'engagement des enfants afin de mieux saisir les dynamiques relationnelles à l'œuvre. Pour ce faire, ils ont développé l'outil d'observation inCLASS, qui vise spécifiquement à documenter la qualité de l'engagement et des interactions vécues par l'enfant dans différents contextes éducatifs. Contrairement au CLASS, centré principalement sur les actions de la personne enseignante et la qualité globale du climat éducatif, le inCLASS s'intéresse davantage au rôle actif de l'enfant dans les interactions avec les adultes, les pairs et les activités. Cette complémentarité entre la qualité des interactions éducatives et la qualité de l'engagement de l'enfant apparaît particulièrement pertinente dans le contexte de cette étude. En effet, les postures et les rôles adoptés par les personnes enseignantes en contexte de jeu sont susceptibles d'influencer la manière dont les enfants s'engagent dans les situations proposées, interagissent avec leurs pairs et mobilisent certains savoirs mathématiques. C'est dans cette continuité que s'inscrit notre propre travail, qui s'intéresse à la compréhension des postures et des rôles des personnes enseignantes en lien avec l'engagement des enfants en contexte de jeu.

Engagement

L'engagement désigne le degré d'implication de l'enfant dans une activité ou un apprentissage (Fredricks et al., 2004). À l'éducation préscolaire, ce concept occupe une place importante dans le programme-cycle, où il est évoqué à quatorze reprises, notamment dans la compétence cognitive « Découvrir le monde qui l'entoure » (MEQ, 2023, p. 54). On y associe plusieurs indicateurs permettant d'en repérer les manifestations en contexte éducatif :

- choisir une activité ou un projet selon ses intérêts;
- manifester de la curiosité ou de l'attention envers les autres;
- chercher de l'information ou utiliser des outils de référence;
- planifier une action ou émettre des hypothèses;
- faire preuve de persévérance face à un défi.

De manière explicite, le programme-cycle relie aussi l'engagement au jeu, en soulignant que les enfants s'y investissent de manière significative lorsque les conditions de temps, d'espace et d'accompagnement sont réunies. Par exemple, il y est précisé que « chaque enfant doit bénéficier de suffisamment d'espace et de temps pour s'engager dans son jeu » (MEQ, 2023, p. 9), ou encore que « le plaisir et la satisfaction que le jeu procure [...] deviennent des facteurs de motivation lui permettant de s'engager et de persévérer » (p. 9). Ce lien direct entre engagement, plaisir et exploration soutient l'idée que le jeu constitue un terrain privilégié pour observer le développement de l'enfant comme sujet actif, réflexif et sensible.

Sur le plan théorique, l'engagement a été largement conceptualisé comme une manifestation observable de l'autonomie (Durler, 2015). Comme explicité précédemment, bien que les deux notions soient intimement liées, l'engagement offre un levier analytique plus concret pour évaluer l'effet des interventions pédagogiques sur l'activité des enfants (Bohlmann et al., 2019). En effet, contrairement à l'autonomie, qui renvoie davantage à une disposition interne ou à une capacité générale de l'enfant à agir par lui-même, l'engagement se manifeste directement dans l'action à travers la participation, les échanges, la persévérance, les initiatives ou encore les interactions avec les pairs et le matériel. L'analyse de l'engagement permet ainsi d'observer plus finement la manière dont les enfants prennent part aux situations de jeu et réagissent aux dynamiques relationnelles et pédagogiques mises en place par les personnes enseignantes. Durler (2015) propose quatre formes d'engagement :

- **L'engagement intellectuel** renvoie à la prise en charge consciente de ses apprentissages, à travers des questionnements, des démarches réflexives et la mise en mots du raisonnement. Il s'oppose à un apprentissage mécanique ou répétitif.
- **L'engagement instrumental** concerne la capacité à organiser son travail, planifier une tâche, évaluer ses actions et mobiliser les ressources disponibles (outils, référentiels, routines). Fredricks et al. (2004) regroupent ces deux formes sous le terme d'engagement cognitif.
- **L'engagement moral**, quant à lui, est lié à la responsabilité individuelle : l'enfant s'engage dans ses choix et ses actes, qu'il doit assumer jusqu'au bout. Il renvoie aussi à une participation à la vie collective, dans le respect des règles co-construites. Fredricks et al. (2004) désignent cet aspect sous l'appellation d'engagement comportemental, lequel se manifeste dans l'effort, la persévérance et l'implication dans la tâche.
- **L'engagement expressif**, enfin, renvoie à la recherche de sens personnel, de plaisir et d'intérêt dans l'action. Il se manifeste par la spontanéité, la créativité et l'appropriation affective des situations d'apprentissage. Ce type d'engagement correspond à ce que Fredricks et al. (2004) nomment engagement affectif, lié au sentiment d'appartenance et aux émotions positives vécues en situation.

Inspirés par les catégories proposées par Durler (2015) et Bohlmann et al. (2019), nous considérons que l'engagement peut être analysé non seulement à travers les interactions entre l'enfant et la personne enseignante, mais aussi à travers les relations entre pairs et les dynamiques de participation à la vie collective de la classe⁴. Ainsi, l'engagement n'est pas toujours lié aux interventions des personnes enseignantes ni nécessairement compris en termes de dépendance; les interventions demeurent un facteur de composition (Konstantidis, 2024). Le concept d'engagement devient alors une porte d'entrée heuristique pour approfondir les différentes interventions des personnes enseignantes dans des situations de jeu. Dans une perspective qualitative, il permet d'interpréter comment les enfants mobilisent leurs ressources internes pour s'investir activement dans une tâche, interagir avec les autres, et donner sens à leurs expériences, à partir d'observations contextualisées et de récits situés.

⁴ L'engagement peut être négatif (Bohlmann et al., 2019). Il est alors identifié sous le vocable *désengagement*.

MÉTHODOLOGIE

Cette recherche s'inscrit dans une approche qualitative à visée compréhensive (Van des Maren, 1999). Elle documente finement les interventions de trois personnes enseignantes en contexte de jeu, et analyse les formes d'engagement des enfants qui en découlent.

Personnes participantes

L'étude a été réalisée auprès de trois personnes enseignantes œuvrant à l'éducation préscolaire dans des classes régulières situées dans des milieux scolaires québécois. Les personnes participantes ont été recrutées sur une base volontaire dans le cadre d'un projet portant sur les pratiques liées au jeu et aux apprentissages mathématiques à l'éducation préscolaire. Toutes possédaient une expérience à l'éducation préscolaire, mais présentaient des manières variées d'organiser et d'accompagner les situations de jeu en classe.

Les observations ont été réalisées dans des groupes composés d'enfants âgés de 4 à 5 ans. Bien que l'ensemble des enfants présents dans les classes ait participé aux situations observées, les analyses portent principalement sur les enfants ayant interagi activement avec le matériel ou avec les enseignantes pendant les séquences filmées. Afin de préserver l'anonymat des participantes et des enfants, des pseudonymes ont été utilisés dans l'ensemble des analyses.

Collecte de données

Les données ont été recueillies par observation filmée de séquences de jeu mises en place dans trois classes d'éducation préscolaire lors d'une matinée typique. Toutes les personnes enseignantes avaient en commun une intention pédagogique liée à l'introduction de matériel à visée mathématique (cordes, épingles, petites culottes) et avaient été invitées à soutenir, selon leur style professionnel, le développement de stratégies de classement et de vocabulaire mathématique chez les enfants.

Aucune démarche formelle d'enseignement préalable des stratégies de classification n'avait été imposée aux participantes. Les personnes enseignantes étaient plutôt invitées à mettre en place une situation de jeu à partir du matériel commun proposé et à intervenir selon leur compréhension du rôle de l'adulte en contexte de jeu. Cette ouverture visait à documenter différentes manières d'accompagner les enfants ainsi que les variations dans les postures adoptées face à une même intention pédagogique. Ainsi, bien que les enseignantes partageaient une intention commune liée au développement du vocabulaire mathématique et à l'exploration de stratégies de classement, elles demeuraient libres quant à l'organisation du matériel, au niveau de guidage offert ainsi qu'aux modalités d'intervention privilégiées.

Comme le note Guernier et Sautot (2009), la présence d'outils d'enregistrement peut parfois occasionner un gêne chez les personnes participantes. Dans notre cas, bien que les personnes enseignantes et les enfants aient semblé rapidement s'ajuster à la présence de la caméra, une certaine perte d'authenticité a été observée dans les premières minutes de captation. Cela constitue une limite méthodologique importante à reconnaître, particulièrement en contexte d'observation naturelle.

En complément des observations, des entretiens semi-dirigés ont été réalisés afin de mieux comprendre les intentions pédagogiques et les perceptions des personnes enseignantes quant à leur rôle dans le jeu. Deux types d'entretiens ont été menés :

Trois entretiens individuels d'environ 15 minutes chacun, réalisés après les captations, ont permis de recueillir les impressions à chaud des enseignantes sur leur posture, leurs choix d'intervention et leur perception de l'engagement des enfants.

Un entretien de groupe d'une durée de 2 heures, mené quelques jours plus tard, a favorisé une discussion réflexive entre les participantes autour des séquences observées, des rôles adoptés en contexte de jeu, et des tensions vécues entre accompagnement et autonomie.

Analyse des données

L'analyse s'inspire de la démarche proposée par Oboeuf et al., (2016), articulée autour d'un premier visionnement exploratoire permettant de dégager les caractéristiques de l'environnement éducatif, suivi d'un codage des interactions, ce qui signifie qu'au-delà des échanges verbaux, les dynamiques non-verbales et paraverbales entre les personnes participantes ont été considérées. Ainsi, un travail de verbatim a été appuyé par la description des gestes, des déplacements, des postures et par les interprétations de sens à partir du contexte et des intentions perçues. Une analyse thématique a ensuite été réalisée à l'aide du logiciel NVivo 14 (Lumivéro, 2023). Le processus de codage s'est appuyé sur une structure hiérarchique de nœuds construite à partir des trois domaines du CLASS (Pianta et al., 2008), soit le soutien émotionnel, l'organisation de la classe et le soutien à l'apprentissage. Ces trois domaines ont constitué les nœuds principaux de l'analyse. À l'intérieur de chacun de ces nœuds principaux, des sous-nœuds ont été créés afin de coder : les quatre formes d'engagement proposées par Durler (2015), les six postures professionnelles définies par Bucheton et Soulé (2009) ainsi que les rôles en contexte de jeu décrits par Allard et al. (2024).

Concrètement, les extraits vidéo et les verbatims ont été codés en fonction des actions observées chez les personnes enseignantes (p. ex., posture de contrôle, posture d'accompagnement, rôle de cojoueuse) ainsi que des manifestations d'engagement observées chez les enfants (p. ex., engagement expressif, instrumental, moral ou intellectuel). Certains extraits pouvaient être associés simultanément à plusieurs sous-nœuds lorsque différentes dimensions apparaissaient conjointement dans une même séquence. Cette démarche analytique visait non seulement à décrire le déroulement des situations observées, mais également à dégager des profils caractérisant chacune des personnes enseignantes. Ces profils ont été construits à partir des récurrences observées dans les postures et les rôles adoptés, les formes de soutien privilégiées ainsi que les manifestations d'engagement des enfants en réponse aux dynamiques interactionnelles observées.

Le choix d'un échantillon restreint à trois cas relève d'une logique compréhensive et interprétative (Stake, 2006), permettant une analyse approfondie et contextualisée de chaque situation. Comme le soulignent Bouchard et al. (2021a), une telle approche permet de « brosser des profils » de personnes enseignantes et de mieux comprendre leurs effets sur la dynamique d'engagement des enfants.

RÉSULTATS

Dans les trois classes observées, le matériel (cordes, épingles et petites culottes de tailles, couleurs et motifs variés) avait été disposé dans différents espaces de la classe avant l'arrivée des enfants. Les personnes enseignantes avaient choisi librement la manière de présenter le matériel et d'amorcer la situation de jeu. Certaines ont attiré explicitement l'attention des enfants sur les objets, alors que d'autres ont privilégié une approche plus ouverte, laissant les enfants découvrir spontanément le matériel et s'en emparer selon leurs intérêts.

Les analyses présentées ci-dessous portent principalement sur les enfants qui ont interagi activement avec le matériel ou avec la personne enseignante pendant les séquences filmées. Bien que d'autres enfants étaient présents dans la classe au même moment, plusieurs circulaient dans d'autres espaces de jeu, observaient à distance ou participaient plus ponctuellement aux échanges. Les extraits retenus visent donc à illustrer les dynamiques les plus significatives au regard des postures des personnes enseignantes et des formes d'engagement observées.

La classe de Mme Isabelle

Mme Isabelle propose une situation de jeu guidé aux enfants. Ayant trouvé des petites culottes, Alec et Fahek s'affairent à nouer des nœuds avec la corde pour en faire une corde à linge et à accrocher les petites culottes dessus. L'enseignante demande aux enfants comment ils aimeraient les placer.

Mme Isabelle : « Tantôt vous disiez qu'il y en a qui ont des motifs, d'autres n'ont pas de motifs. »

Béa, Chalie, Dia, Eli et Gabriel sont autour de l'enseignante qui est assise. Les enfants montrent une petite culotte à l'enseignante. Ils affirment que ce sont les siennes. À leur demande, dans une posture du magicien, Mme Isabelle les essaye.



Figure 3. Photo illustrant l'activité en contexte de jeu guidé – une séance d'essayage

Mme Isabelle : « Elles sont trop petites! Est-ce qu'il y en aurait qui me ferait? Comment on fait pour savoir? »

Dia répond : « Les essayer! »

L'enseignante s'exécute et les enfants rigolent, démontrant un engagement expressif. Mme Isabelle réplique plusieurs fois, tout en essayant d'autres caleçons:

Mme Isabelle : « Juste ça? Il n'y a pas une autre façon de savoir s'ils me font ? »



Figure 4. Photos illustrant l'activité en contexte de jeu guidé – la lecture de l'étiquette

Charlie suggère de regarder la grandeur. L'enseignante lui demande comment, et Dia lui explique de regarder ici en pointant, alors que Charlie lui enlève les petites culottes des mains pour le lui montrer. Dans un engagement intellectuel, les enfants identifient des nombres : « 8 », « 12 ». L'enseignante demande quel est le chiffre le plus grand et les invite à regarder la grandeur des autres petites culottes. À la demande de l'enseignante, tous, sauf Alec et Fahek, s'activent avec entrain. Ils amènent des petites culottes et nomment le chiffre qu'ils y repèrent. Lorsque l'intérêt des enfants commence à diminuer, l'enseignante poursuit elle-même la recherche des petites culottes et propose les réponses attendues, réduisant ainsi les occasions pour les enfants de poursuivre leurs propres explorations. Cette posture de contre-étayage se traduit ici par une prise en charge de l'activité par l'adulte afin de maintenir le déroulement de la tâche. Puis, elle demande aux enfants de venir l'aider à classer les petites culottes par grandeur. À la suite de cette suggestion d'activité, les enfants peinent à mettre en œuvre un engagement instrumental, alors l'enseignante conserve un fort soutien à l'apprentissage dans ses interventions. Vigilante à leur désengagement, l'enseignante place des petites culottes sur sa tête. Maintenant, la dynamique ludique et l'engagement expressif, les enfants rigolent davantage. Charlie tente à trois reprises de placer encore une fois des petites culottes sur la tête de l'enseignante. Celle-ci l'ignore. Tour à tour, Béa, Charlie, Dia et Eli lisent les nombres et l'enseignante disperse les petites culottes en diverses piles. Le téléphone retentit et l'enseignante quitte sa chaise pour aller répondre. Le jeu cesse puisque l'enseignante, qui occupait un rôle de *leader* du jeu, s'absente.

Puis, on observe que Mme Isabelle est debout à côté du fil et des ciseaux. Gabriel demeure immobile, Eli lit un livre et Charlie poursuit la recherche des chiffres dans les petites culottes. Les autres font preuve d'engagement expressif : ils coupent les cordes avec le sourire. L'enseignante observe que Alec utilise le matériel à d'autres fins que celle liée à un engagement intellectuel : il s'affaire encore à nouer les chaises ensemble.

Mme Isabelle : « Elle a l'air beaucoup plus petite ta corde Alec! »

Par cette remarque, l'enseignante amène l'enfant à porter attention à la comparaison des longueurs et à vérifier son affirmation initiale. L'engagement de l'enfant se déplace alors progressivement d'une manipulation davantage ludique vers une réflexion centrée sur l'observation, la comparaison et la justification de la grandeur des objets, ce qui renvoie ici à un engagement intellectuel. Cette action vise à soutenir l'apprentissage de savoirs mathématiques liés à la comparaison de grandeurs. L'enseignante s'approche et elle fait la démonstration en étirant la corde.

*Mme Isabelle : « Ben non regarde, elle est longue comme ça, elle est longue comme rien, regarde! »
(A tend les bras vers la corde)*

L'enfant affirme : « Il en reste. »

Mme Isabelle ajoute : « Montre donc voir, ben non, elle n'est pas plus longue! »

En fait, la corde de l'enfant n'est pas plus petite, elle est simplement nouée sur elle-même. L'enseignante continue de faire semblant afin d'avoir accès au raisonnement de l'enfant. Dans un engagement instrumental, Alec s'applique à dénouer la corde pour démontrer sa pensée. Les questions de l'enseignante ont attiré l'attention des enfants : tous sauf Gabriel forment un cercle avec l'enseignante, C'est au centre du cercle, Gabriel est en dehors complètement du cercle. Béa s'approche de l'enseignante et suggère que sa corde est plus longue. Imitant l'enseignante, elle l'étire et s'approche de Mme Isabelle pour comparer. Béa constate qu'elle est plus courte. Son engagement instrumental soutient son engagement cognitif : elle retourne à la table, prend le rouleau de fil et tente de répondre au défi de l'enseignante en coupant un fil plus long. Toutefois, l'enseignante ne remarque pas l'engagement de Béa. Elle porte attention à Charlie qui, dans un engagement expressif, affirme chercher des preuves de la présence des lutins dans la classe.



Figure 5. Photo illustrant l'activité en contexte de jeu guidé – un lien avec la mesure d'une corde

Pendant ce temps, Alec, voyant que le nœud est difficile à défaire, jette sa corde au sol et offre son aide à Fahek pour nouer une autre corde à une autre chaise, priorisant ainsi l'engagement expressif de nouveau. C'est l'enseignante qui reprend la tâche de dénouer la corde.

Puis, en soutien à l'organisation et dans une posture de contrôle, Mme Isabelle intervient pour recadrer l'activité des enfants en vue de ramasser le matériel éparpillé dans la classe.

Mme Isabelle : « On va ramasser les épingles les amis, s'il vous plait.

Ni Alec ni Béa n'aura la chance de conclure sa réflexion mathématique auprès de l'enseignante. Pendant toute cette séquence, Gabriel est demeuré immobile et attentif aux interventions de l'enseignante. Lors de cette transition, Mme Isabelle tente toujours de soutenir l'apprentissage par l'engagement intellectuel.

Mme Isabelle : « Est-ce qu'il y en a juste un petit peu des épingles ou il y en a beaucoup? »

Pendant ce temps, l'enseignante continue de démêler la corde. Alec continue de nouer les chaises, Gabriel ne fait rien, Eli lit dans le coin calme et les autres sortent du coin calme.

Tous répondre en chœur : « beaucoup »!

Ensuite, dans un engagement moral, tous, même Gabriel, s'activent. Certains rassemblent les épingles tel que demandé. Dans un engagement instrumental, Alec et Fahek cherchent les ciseaux pour ramasser les cordes. D'autres rassemblent les petites culottes.

Mme Isabelle : « Gabriel t'en a beaucoup d'épingles, t'en as combien? »

Dans une posture d'accompagnement, elle s'accroupit à côté de Gabriel. Elle tend la main.

Mme Isabelle : « Tu en as combien en les mettant dans mes mains? Cinq? »

Les gestes de la personne enseignante s'inscrivent dans un soutien émotionnel et dans un soutien à l'apprentissage envers cet enfant. Toutefois, Isabelle lève les yeux et le soutien à l'organisation lui semble être déficitaire. Voyant les nombreux mouvements, l'enseignante fait une annonce.

Mme Isabelle : « Je pense que je donne un bon coup à l'enfant qui en ramasse le plus! »

En appuyant le soutien organisationnel par une récompense, l'engagement expressif des enfants demeure : ils rehaussent l'intensité de leurs mouvements avec le sourire aux lèvres. Tous, sauf Fahek, concentrent leurs efforts sur les résultats : les épingles. Ayant abandonné le rangement des cordes, Alec et Chalie trébuchent à quelques reprises sur celles-ci. Fahek n'a pas ramassé d'épingles. Alors qu'il a fait preuve d'engagement moral et instrumental, il se positionne en retrait, les mains croisées.



Figure 6. Photo illustrant l'activité en contexte de jeu guidé – une posture en retrait

Lors de l'entrevue, cette enseignante justifie ses interventions.

Mme Isabelle : « Il fallait que je questionne sinon il ne se serait pas passé grand-chose. »

Elle a eu l'impression de devoir intervenir face à un désordre, à des pertes de temps et à peu de gains en termes d'apprentissage.

La classe de Mme Émy

Mme Émy propose une situation d'apprentissage par le jeu aux enfants. Après que les enfants aient trouvé les petites culottes, elle les positionne assis face à une corde à linge. Les petites culottes y sont accrochées. Souriante et assise elle aussi au sol à proximité des enfants, elle demande à deux retardataires de s'asseoir au compte de trois. Nora et Olivia commencent à compter sur leurs doigts. Cette expérimentation n'est pas reprise par Mme Émy, dont l'intervention vise plutôt le soutien à l'organisation.

Mme Émy : « J'aimerais que tu lèves ta main... »



Figure 7. Photo illustrant l'activité en contexte de jeu dirigé – remplir une corde à linge

Elle prend une pause, esquisse un petit sourire complice puisque deux enfants s'exécutent et lèvent la main immédiatement, avant même d'avoir entendu la question qu'elle s'apprête à énoncer. Émy termine sa question dans une posture de contrôle. Démontrant un engagement intellectuel prédominant son engagement moral, Olivia baisse sa main et répond. Mme Émy la reprend et lui demande de lever sa main. Cette consigne en soutien à l'organisation rappelle à Olivia les attentes par rapport à son engagement moral. Olivia s'exécute et priorise son engagement moral : elle attend en silence, la main levée. Puis, Loïc lève sa main et Mme Émy lui donne la parole. Olivia a toujours la main levée. Mme Émy pose une autre question, puis tous les enfants répondent sans lever la main. Cette incohérence ouvre la porte à des attentes renouvelées par rapport à l'engagement moral. Puis, l'enseignante invite les enfants à aller en avant pour montrer où les petites culottes sont mélangées. Karim, Olivia et Quinn font un geste de l'avant, prêts à s'élancer, démontrant encore leur engagement intellectuel. Toutefois, Émy fait un signe de la main dirigé vers Quinn et rappelle la règle.

Mme Émy : « Oups, lève ta main! »

Cette intervention en soutien à l'organisation positionne encore une fois les attentes à l'égard de l'engagement moral comme étant prioritaire. Pour répondre à cette attente de l'enseignante, Mia, Olivia et Quinn lèvent leur main d'abord, suivis de Karim, Loïc et Nora. Karim est invité à aller en avant. Pendant ce temps, Nora s'est avancé et Quinn ainsi qu'Olivia sont à genou pour voir ce que fait Karim. Ces mouvements démontrent leur engagement intellectuel. Olivia a toujours la main levée. Karim se trompe et Mme Émy demande au groupe de l'aide. Ses questions ciblent le soutien à l'apprentissage.

Mme Émy : « Karim s'est mélangé, est-ce que c'est parce que ce n'est pas la même couleur? »

En même temps, toujours en soutien à l'organisation, Émy touche au bras de Quinn pour lui signifier de reculer. Elle demande à Olivia et à Quinn de se rasseoir. Puis, les questions de Mme Émy continuent de cibler le soutien à l'apprentissage.

Mme Émy: « Montre-moi d'abord celles qui ne sont pas mélangées, celles qui sont bien placées? Lesquelles sont bien placées, ne sont pas mélangées ? »

Cette fois, un certain désengagement intellectuel est notable alors que Nora s'allonge au sol, Karim retourne à sa place et qu'Olivia la baisse.

Mme Émy: « On va demander à un autre ami ».

Mme Émy demande à nouveau aux enfants de reculer. Tous s'exécutent. Karim joue avec du matériel derrière lui alors que Loïc, Mia, Nora, Olivia, Prisca et Quinn ont la main levée. L'enseignante choisit Mia. Sa réponse est succincte pour identifier où les petites culottes sont mélangées.

Mia : « là ».

Elle l'invite à s'asseoir à nouveau. Alors que les réponses des autres avaient encouru des interventions en soutien à l'apprentissage, l'apport de Mia n'est pas approfondi. L'enseignante concentre son intervention sur le soutien à l'organisation et invite au silence en chuchotant « chut », accompagnée d'un doigt sur la bouche. Loïc, Nora, Olivia et Prisca ont encore la main levée. Rémi est choisi.

Rémi : « lui pareil, lui pareil, lui pas pareil ».

Mme Émy demande pourquoi et comme l'enfant ne peut l'expliquer, elle l'explique à sa place. En faisant à la place de l'enfant, elle offre un soutien à l'apprentissage pendant lequel l'engagement intellectuel des enfants diminue. Certes, Olivia a encore la main levée. D'ailleurs, l'enseignante la choisit. Par contre, Mme Émy doit lui couper la parole pour intervenir en soutien à l'organisation, car Rémi est encore debout.

Mme Émy : « attends un petit peu, Rémi n'est pas prêt ».

Lorsque Rémi se rasseoit, Olivia explique sa réponse. Loïc et Quinn regardent vers l'arrière. Alors que l'engagement intellectuel était présent chez Karim en début d'activité et qu'il a même été invité en avant du groupe pour démontrer son raisonnement, Karim fait désormais des sons avec sa bouche. Nora attend toujours la main levée. Un tour est d'abord proposé à Quinn. Alors que celui-ci témoignait d'engagement intellectuel en début de séance, il s'est effritée au fil des minutes et, conséquemment, celui-ci n'arrive pas à formuler sa réponse. L'enseignante interrompt sa phrase empli d'hésitations. Nora finit par avoir son tour. Elle nomme son idée, mais dans une posture de contre-étayage, c'est l'enseignante qui l'exécute.

Mme Émy : « est-ce qu'on devrait changer autre chose ? »

Nora retourne en avant compléter sa réponse. Olivia, Loïc et Prisca lèvent leur main, puis Loïc se balance sur place pendant que Mme Émy invite tout le groupe à venir à l'avant classer les petites culottes.

Lors de l'entretien, Mme Émy affirme avoir dû intervenir en soutien à l'apprentissage des enfants, car ils n'avaient pas d'idée de classement. Elle pense que c'est parce qu'elle avait peu vu ce vocabulaire mathématique précédemment avec eux. Elle souhaitait guider l'engagement intellectuel des enfants à l'aide de questions-réponses et de reformulations. Toutefois, elle identifie que leur difficulté à trouver les différences a mené à certaines longueurs et a mené à de l'agitation. D'ailleurs, un soutien à l'organisation est présent tout au long du jeu: les consignes sont claires, le matériel est placé d'avance, l'enseignante est vigilante, etc.

La classe de Mme Karine

Mme Karine propose une situation de jeu libre aux enfants. Le matériel (cordes, épingles et petites culottes) est déposé dans un bac placé sur une table accessible aux enfants. Contrairement aux deux autres enseignantes, Mme Karine n'effectue pas d'introduction collective et laisse les enfants découvrir librement le matériel ainsi que les possibilités de jeu qui y sont associées.

Rebecca et Sandrine prennent les petites culottes. Dans un engagement expressif, leur jeu est de les lancer dans les airs. Thomas et Ursule les observent. Tous rigolent. Puis, Rebecca et Sandrine les récupèrent au sol pour refaire le jeu. Sandrine prend la pile de petites culottes ramassées par Ursule : « non, ce sont mes bobettes ». Ayant en leur possession environ la moitié des petites culottes, Rebecca et Sandrine jouent à les étendre sur la corde à linge. Sandrine suggère de diviser l'espace en deux, mais Rebecca et elles ne s'entendent pas sur leur représentation de la moitié. Cette situation laisse entrevoir certaines occasions de mobilisation de savoirs mathématiques, notamment autour du partage de l'espace et de la notion de moitié. Toutefois, en l'absence d'accompagnement de la part de l'enseignante, ces éléments ne sont ni repris ni approfondis dans les échanges entre les enfants.



Figure 8. Photo illustrant l'activité en contexte de jeu libre – création d'une corde à linge

Thomas et Victoria demeurent en périphérie et souhaitent porter les petites culottes. Victoria les enfille dans son cou et en prend davantage dans la pile de Rebecca et Sandrine. Ces dernières ripostent : « non, pas toutes ». Rebecca demande l'aide d'une adulte pour résoudre son conflit.



Figure 9. Photos illustrant l'activité en contexte de jeu libre – un conflit avec l'utilisation du matériel

Malgré les demandes formulées par les enfants et les tensions observées autour du partage du matériel, Mme Karine demeure en retrait pendant toute la séquence. Les enfants poursuivent alors principalement des formes d'engagement expressif centrées sur le plaisir, l'exploration libre du matériel et les interactions spontanées entre pairs. Certains enfants manipulent brièvement le matériel, observent les autres jouer ou circulent autour de la table sans s'engager durablement dans l'activité.

Pendant toute la séance, Mme Karine ne prend part ni aux échanges ni aux jeux des enfants. Cette posture de retrait favorise une grande liberté d'action chez les enfants, mais elle limite également les occasions de soutenir ou de complexifier les raisonnements émergents. Ce faisant, ni l'engagement intellectuel, ni l'engagement instrumental, ni l'engagement moral ne semblent véritablement soutenus dans les interactions observées. Le profil de Mme Karine se caractérise ainsi par une posture de lâcher-prise marquée, où le respect de l'autonomie des enfants et de la spontanéité du jeu prédomine sur l'accompagnement des apprentissages.

DISCUSSION

En contexte de jeux, les interventions observées peuvent constituer un soutien fécond pour le développement du vocabulaire mathématique à l'éducation préscolaire. Cela dit, l'analyse des trois situations présentées lève le voile sur des réflexions nécessaires pour maintenir l'équilibre entre l'engagement des enfants en contexte de jeu et le soutien qu'offrent les personnes enseignantes selon les postures sous-jacentes à leurs interventions.

Les interventions : des postures qui traduisent des attentes paradoxales

Ces données mettent en évidence qu'il y a eu passage d'une vision mécaniste de l'éducation, qui présente l'apprentissage comme le développement de réflexes visant à s'adapter aux injonctions scolaires, à une vision plus humaniste (St-Jean, 2020). Cette dernière vision propose d'avoir confiance que l'enfant trouvera naturellement sa voie pour s'émanciper si la personne enseignante est attentive à ces besoins (Conseil supérieur de l'éducation, 1971; 1982; 1984; 1988; 1993). En ce sens, les dimensions de l'engagement promeuvent certains discours qui se retrouvent au sein des entretiens semi-dirigés avec les trois enseignantes. D'une part, ces concepts relèvent d'une vision utilitariste lorsqu'ils mettent l'accent sur les finalités scolaires et sa participation au projet scolaire (Périer, 2014b). Cette interprétation liée à la performance et au domaine de l'apprentissage est aussi prédominante dans les écrits scientifiques. À titre d'exemple, Meirieu (s.d.) définit l'autonomie des enfants comme leur capacité à gérer leur travail scolaire. La responsabilité de la personne enseignante est de soutenir cette autonomie : « c'est à [lui la personne enseignante] à leur apprendre à s'organiser, à trouver les méthodes les plus efficaces pour apprendre leur leçon ou réviser leur contrôle, à évaluer les résultats [qu'ils que les élèves] atteignent, à chercher les remédiations requises, etc. » (s.d., s.p.). Toutefois, cette définition ne précise ni le contexte dans lequel le travail est réalisé, ni les méthodes

utilisées, ni leur acceptation morale (par exemple, dans le cas d'un endoctrinement), ni les qualités intrinsèques de la tâche elle-même (Vigneault, 2021). D'autre part, les concepts d'engagement et d'autonomie cadrent dans une conception émancipatrice de l'éducation alors qu'ils tendent à favoriser l'épanouissement de l'enfant et à reconnaître sa singularité en accordant de la valeur à son authenticité et à sa différence. À titre d'exemple, Durler (2015) ajoute qu'un enfant est autonome grâce aux savoirs, aux connaissances et aux règles qu'il s'approprie pour évoluer dans son environnement. Cette autrice ajoute que ce processus d'intériorisation lui permet de s'auto-contraindre et de dépasser une posture initiale de dépendance et d'immaturité. Selon cette perspective, l'autonomie et l'engagement sont l'aboutissement du processus de socialisation scolaire. Pour devenir autonome, l'enfant doit expérimenter par lui-même les savoirs et les règles de l'école. C'est dans un cheminement personnel qu'il s'engage librement pour découvrir activement les normes. L'autonomie est donc un moyen d'adhérer à la socialisation scolaire. Certes, il est intéressant ici de noter qu'un paradoxe se dessine : l'enfant est à la fois régulé et libre, contraint et engagé (Vigneault, 2021). Des tensions inhérentes à l'engagement et à l'autonomie résident dans le risque de réduire leur déploiement aux seules mécaniques de l'activité intellectuelle, ce qui constituerait une limite importante (Delalande, 2014; Périer, 2014b; 2014a). D'ailleurs, Durler (2015) identifie que l'imitation mécanique peut empêcher l'engagement intellectuel et l'autonomie cognitive. Détaillons ces paradoxes au sein du soutien à l'apprentissage, du soutien à l'organisation et du soutien émotionnel.

Le soutien à l'apprentissage : des interventions qui encouragent l'engagement intellectuel d'enfants régulés et libres

D'emblée, il est intéressant de noter que les interventions de Mme Isabelle et de Mme Émy visaient davantage le soutien à l'apprentissage alors que les études québécoises recensées identifiaient comme étant prédominantes les interventions ciblant le soutien émotionnel et le soutien à l'organisation du groupe (Bouchard et al., 2017, 2021a; Duval et al., 2016; Lemay et al., 2017). Comme le suggère Vigneault (2021), les observations dans la classe de Mme Isabelle et de Mme Émy confirment la prédominance des attentes liées à la dimension intellectuelle lors de l'apprentissage par le jeu. Cette différence s'explique probablement par le défi spécifique lié aux interventions dans le cadre du jeu (Bouchard et al., 2021b). Aussi, nos résultats confirment que les interventions de la personne enseignante sont essentielles pour complexifier les jeux (Duval et al., 2016). À titre d'exemple, dans la classe de Mme Karine, les idées des enfants ne se sont pas développées au-delà de leur univers familial, en raison d'une posture non engagée (Allard et al., 2024) ou du lâcher-prise (Bucheton et Soulé, 2009) peu adapté à la tâche demandée. À l'inverse, dans les classes de Mme Isabelle et de Mme Émy, plusieurs savoirs mathématiques, tels que la comparaison de grandeurs, la reconnaissance des nombres, la mesure et la classification, ont été mobilisés au cours des interactions. Pour ce faire, dans la classe de Mme Émy, des questions étaient posées aux enfants : l'accompagnement constant dans une posture de contrôle et de contre-étayage (Bucheton et Soulé, 2009) ont fait de cette personne enseignante une directrice de jeu (Allard et al., 2024). Dans la classe de Mme Isabelle, en se basant sur des résultats présentés précédemment, les questions pour engager intellectuellement ses enfants ont alterné entre des postures d'accompagnement, d'enseignement, de contre-étayage et de magicien (Bucheton et Soulé, 2009). Sa place dans le jeu variait d'observatrice à metteur en scène, à cojoueuse, à leader de jeu, à directrice de jeu (Allard et al., 2024). Le recours au questionnement dont elles font preuve est, selon Maulini (2005), le mode le plus utilisé pour aider les enfants à partager leur raisonnement. Cela dit, mousser l'engagement des enfants au sein d'interactions artificielles éloigne de l'authenticité du jeu :

La question posée n'est pas une vraie question, elle n'appelle pas une réponse en prise directe avec le monde. Elle est posée à des fins didactiques, telles que vérifier quelque chose ou bien introduire un discours ou une réflexion. (Johsua et Lahire, 1999, p.54)

Durler (2015) affirme qu'en mettant uniquement l'accent sur la transformation de l'expérience en objet de questionnement, les enfants démontrent leur engagement en explicitant leur raisonnement. Ce faisant, comme le nomment Bautier et Goigoux (2004), les questions visent la secondarisation, soit le passage du rapport premier à l'expérience à un objet de pensée, d'analyse et de savoir. Du coup, l'expérience est décontextualisée pour prendre une « seconde posture » et produit une situation d'interaction artificielle. Il est intéressant de noter que Mme Isabelle utilise

l'humour pour dépasser cette tension de l'artificielle, mais avoue, lors de l'entretien, qu'elle avait l'impression d'avoir la responsabilité de l'engagement lors du jeu.

Le soutien à l'apprentissage : des interventions qui peuvent dominer les dimensions instrumentale, morale et expressive de l'engagement d'enfants contraints et engagés

Alors que les observations témoignent d'un engagement de la part de ses enfants dans diverses dimensions, les représentations d'une classe désengagée qu'a Mme Isabelle sont cohérentes avec ses interventions visant le soutien de l'engagement intellectuel des enfants. D'ailleurs, la présence d'une certaine retenue quant aux possibilités d'apprentissage liées à cette activité de jeu guidé dont traite cette enseignante lors de l'entretien s'explique peut-être par une représentation dominante liée à l'engagement intellectuel au détriment de la reconnaissance des trois autres dimensions. À titre d'exemple, lors des interventions auprès de Alec, en faisant fi de l'engagement expressif de la majorité, ses interventions en soutien à l'apprentissage visaient davantage à y superposer un engagement intellectuel plutôt qu'à le compléter, alors qu'*a contrario*, en début de séance, l'utilisation humoristique du matériel avait favorisé un fort engagement expressif et intellectuel chez bon nombre d'enfants. En faisant abstraction des autres dimensions de l'engagement, il n'est donc pas étonnant qu'elle affirme avoir eu l'impression qu'il y avait des longueurs et qu'elle ait senti le besoin d'être *leader* du jeu (Allard et al., 2024). Selon Durler (2015), l'enfant doit être capable de gérer lui-même ses apprentissages grâce à la mise en place de « techniques, objets, pratiques de vérification » (p. 74). Pour ce faire, la personne enseignante doit inciter l'enfant à mettre en place des stratégies d'organisation, de planification et d'auto-évaluation qui permettent d'ajuster ses jugements sans dépendre constamment de l'adulte. Les dispositifs qui permettent à l'enfant d'adopter des habitudes de travail prévisibles et organisées soutiennent l'engagement instrumental en amenant l'enfant à prendre en charge ses tâches, à estimer ses progrès et à corriger sa trajectoire.

Dans la classe de Mme Émy, le soutien à l'apprentissage lors de l'apprentissage par le jeu dans une posture de contre-étayage était constant et laissait peu de place à l'engagement intellectuel en dehors de la direction souhaitée par l'enseignante. D'ailleurs, Durler (2015) confirme que le surétayage empêche l'autonomie. *A contrario*, dans la classe de Mme Isabelle, même si nos observations n'ont identifié que peu d'interventions promouvant cet engagement, le cadre habituel des enfants leur a permis de s'engager dans cette dimension. Encore une fois, en ne prêtant pas attention, par exemple, à l'instrumentation mise en place par Alec et Béa pour expérimenter leurs apprentissages, Mme Isabelle ne leur a pas accordé suffisamment de temps pour avoir ensuite accès à un retour réflexif qui aurait probablement témoigné de l'engagement intellectuel qu'elle recherchait. Leurs actions n'étant pas reconnues comme de l'engagement pour Mme Isabelle, celle-ci a eu une impression de désordre. Cette enseignante est intervenue en soutien à l'organisation en reprenant une posture davantage de contrôle pour amener les enfants vers une transition (Bucheton et Soulé, 2009). En effet, alors qu'elle aide Gabriel, sa disponibilité est réduite et les enfants s'activent dans diverses directions pour effectuer la tâche. L'étendue des mouvements ainsi que des engagements concurrents sont observés (Bucheton et Soulé, 2009). Le recours à une intervention en soutien à l'organisation, voire même à « donner un bon coup » ; une motivation extrinsèque (Deci et Ryan, 2002; 2006), est cohérente avec l'affirmation de Mme Isabelle lors de l'entretien qui relate avoir eu l'impression qu'un certain « bordel » (vocabulaire utilisé par l'enseignante) régnait. Puisque nos analyses démontrent le contraire, il est intéressant de noter que les autres dimensions de l'engagement, en dehors de l'engagement intellectuel, peuvent engendrer certaines impressions qui éloignent des idéaux de certain·e·s. Conséquemment, cette focale envers l'engagement intellectuel peut influencer aussi le glissement d'une posture d'accompagnement à une posture de contrôle dans le cas de Mme Isabelle, ou d'une posture de contre-étayage à une posture de contrôle dans le cas de Mme Émy et donner une impression d'obligation d'accompagner en tant que leader ou directeur de jeu.

Le soutien émotionnel et le soutien à l'organisation : des interventions qui peuvent voiler l'engagement moral et intellectuel d'enfants régulés et libres, contraints et engagés

Certes, l'intérêt personnel et le plaisir d'apprendre constituent une forme d'engagement importante. Dans la classe de Mme Isabelle, l'enfant suit ses goûts et s'oriente vers les savoirs qui résonnent avec ses intérêts, ses besoins, ses désirs et ses motivations. Des dispositifs d'intéressement et de participation facilitent son expérimentation active du monde. Dans la classe de Mme Karine, ces dimensions sont présentes chez certains, mais l'insécurité d'une socialisation aux normes estudiantines fragilise l'engagement des autres. Ainsi, nos observations confirment le besoin de réfléchir en amont les interventions entre pairs afin de ne pas nuire aux dynamiques (Bouchard et al., 2021). De plus, dans les dynamiques interactives, l'idée de visibiliser l'erreur est présente dans les interventions de Mme Isabelle et de Mme Émy en contexte de jeu. En effet, elles encouragent le tâtonnement et la valeur éducative de l'erreur. Cet espace dépasse une tension identifiée par Delalande (2014) qui stipule que les personnes enseignantes ont de « la difficulté à voir dans le groupe de pairs un groupe ressource pour l'individu » (p.18). Cela dit, l'engagement expressif est présent avec inconstance dans les relations : il est filtré par les attentes à l'égard de l'engagement moral ou balisé en codépendance avec l'engagement intellectuel. Il serait intéressant de réfléchir les interventions en amont dans une posture d'accompagnement des dynamiques entre pairs au-delà d'un rôle de correcteur (Durler, 2015).

Toujours en ce qui a trait aux interventions en soutien aux émotions et à l'organisation, la personne enseignante doit procurer à l'enfant « un équilibre entre son désir de liberté et son besoin de sécurité » et fournir des règles de conduite réalistes, claires et constantes » (MEQ, 2025). Dans une posture de lâcher-prise, il faut donc que les enfants aient les compétences de résoudre seuls les tâches demandées (Bucheton et Soulé, 2009), mais aussi les compétences sociales pour respecter les besoins de liberté et de sécurité d'autrui. En effet, l'autonomie est étroitement liée à l'engagement moral dans un contrat tacite qui dépend du bagage social de l'enfant : « L'autonomie est une question de ressources. Elle dépend des appuis de socialisation, qui nous sont apportés – ou non – entre autres par l'éducation. Pour être autonome, il faut avoir été bien socialisé » (Foray, 2016, p. 26). Dans la classe de Mme Karine, en contexte de jeu libre dans une posture de lâcher-prise, il est important de souligner que l'absence d'intervention a engendré de l'engagement moral chez les enfants envers des normes de socialisation estudiantines. Lors de l'observation, ces normes s'écartaient des normes de socialisation scolaires (ex. : refus de partager, communication non pacifique, exclusion, non résolution de conflit, etc.). Dans une progression différenciée, Meirieu (s.d.) suggère que l'enfant régule graduellement ses propres actes, non pas en fonction des seuls intérêts immédiats, mais en tenant compte des implications sociales plus larges qu'entraîneraient de tels comportements s'ils devenaient la norme.

Aussi, Meirieu (s.d.) ajoute que cette autonomie implique de se détacher de l'aide de l'enseignant. *A contrario*, la dépendance devient durable. Cela dit, cette dimension ne peut être la seule valorisée, puisque s'autogérer à l'aide de stratégies apprises peut aussi se traduire comme une soumission de soi-même à l'injonction de l'adulte (Lahire, 2001; Périer, 2014b). En contexte de jeu guidé, c'est d'ailleurs ce qui a été observé dans la classe de Mme Émy, où cette personne a adopté une posture de contrôle (Bucheton et Soulé, 2009). Elle s'est investie dans un soutien à l'apprentissage constant : elle a agi comme un modèle langagier et il y avait présence d'une bonne qualité des rétroactions et d'un soutien en ce qui a trait au développement des concepts. Afin que les enfants respectent les règles de la classe quant aux tours de parole, les interventions de Mme Émy en soutien à l'organisation ont chevauché les interventions en soutien à l'apprentissage. Conséquemment, il y a eu un glissement entre l'engagement intellectuel des enfants qui se déploient d'une manière qui déçoit ses attentes quant à leur engagement moral. L'observation révèle que les attentes par rapport à l'engagement moral ont mené vers un désengagement intellectuel. Sous l'accompagnement directif de la personne enseignante, l'objectif des enfants est devenu celui de *lever leur main* et d'*attendre leur tour* afin de répondre aux attentes quant à l'engagement moral plutôt que de réfléchir aux concepts mathématiques.

LIMITES DE LA RECHERCHE

Cette recherche comporte certaines limites méthodologiques qu'il est important de reconnaître. D'abord, bien que le choix d'un échantillon restreint à trois cas ait permis une analyse approfondie des dynamiques d'interaction en contexte de jeu, il limite la portée de la généralisation des résultats. Les observations demeurent situées dans des contextes singuliers, influencées par les caractéristiques propres à chaque enseignante, aux groupes d'enfants et aux environnements physiques.

Ensuite, la présence de la chercheuse lors des observations filmées a pu influencer sur les comportements des personnes enseignantes et des enfants. Comme le souligne Theureau (2010), des outils d'enregistrement peuvent occasionner une certaine gêne et affecter l'authenticité des interactions. Bien que des mesures aient été prises pour favoriser un climat familier (visites préalables, explication du protocole, etc.), la possibilité d'un effet de réactivité ne peut être totalement écartée.

Par ailleurs, les interprétations reposent sur une analyse qualitative ancrée dans un cadre théorique spécifique. Les catégories utilisées dans NVivo ont été construites à partir d'outils d'analyse reconnus (Pianta et al., 2008; Durler, 2015; Bucheton et Soulé, 2009; Allard et al., 2024), mais leur mobilisation implique inévitablement des choix d'interprétation. Il se pourrait que d'autres cadres théoriques aient permis de faire émerger des dimensions différentes de l'engagement ou de l'autonomie.

Enfin, les données issues des entretiens semi-dirigés avec les personnes enseignantes permettent d'éclairer leurs intentions et représentations, mais elles ne reflètent pas nécessairement les perceptions des enfants. L'absence de la voix des enfants constitue ainsi une limite à la compréhension globale de l'expérience vécue en contexte de jeu. Ce choix méthodologique, assumé au regard des visées de la recherche, pourrait toutefois être enrichi dans de futurs travaux.

Finalement, afin de faciliter l'apport du discours réflexif sur ses apprentissages, Durler (2015) recommande de mettre en place un dispositif échelonné pour accompagner l'engagement intellectuel :



Figure 10 : Dispositif d'accompagnement d'engagement intellectuel (inspiré de Durler, 2015)

Ce faisant, il devient possible de soutenir de manière différenciée l'engagement intellectuel des enfants, et ce, tout en évitant que l'aide ne conduise à un sentiment d'incompétence pour celui qui la reçoit (Connac, 2016)

Pour favoriser l'engagement instrumental, Durler (2015) suggère la mise en place de repères ainsi qu'une mise en place échelonnée :

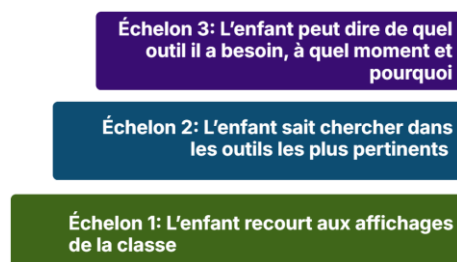


Figure 11 : Échelons de l'engagement instrumental (inspiré de Durler, 2015)

Dans les situations où une tension entre posture de lâcher-prise et posture d'accompagnement est observée (comme dans la classe de Mme Karine), la mise en place de tels repères aurait pu favoriser un passage vers un jeu plus complexe et structurant pour les apprentissages.

Soutenir l'engagement moral rejoint également la notion de choix, qui est aussi présente dans l'engagement expressif. En s'appuyant sur un dispositif de concernement, l'enfant devient responsable de ses apprentissages, de ses choix et de ses comportements (Lahire, 2005). Le simple fait d'offrir un choix constitue un levier d'engagement, mais il peut aussi se transformer en piège pédagogique. Comme le souligne Lahire (2005), « donner le choix constitue une technique d'intéressement ou de concernement de l'enfant, qui ne peut désormais plus dire que les choses qu'il fait ne l'intéressent pas, puisqu'il les a lui-même choisies » (p. 330). L'enfant ne peut alors se désengager sans porter le poids moral de ce désengagement. Ces constats renforcent l'idée que les interventions visant à soutenir l'engagement ne sont jamais neutres, et qu'elles reposent toujours sur une planification pédagogique réfléchie, un ajustement sensible en cours d'action et une gestion éthique des débordements éventuels.

CONCLUSION

Les résultats de cette recherche appellent à penser l'intervention enseignante en contexte de jeu non pas comme un simple accompagnement, mais comme une architecture dynamique du soutien, dans laquelle chaque rôle ; d'observation, de cojoueur, de mise en scène ou de direction peut favoriser ou entraver certaines dimensions de l'engagement pour les enfants. Ces constats suggèrent que le développement professionnel des personnes enseignantes gagnerait à intégrer une réflexion plus fine sur les finalités et les effets de leurs interventions selon les contextes. En ce sens, la reconnaissance des quatre dimensions de l'engagement (intellectuel, instrumental, moral et expressif) offre un cadre riche pour mieux comprendre la complexité du rôle de la personne enseignante dans le jeu et pour soutenir une pratique éducative à la fois exigeante, inclusive et respectueuse de l'autonomie des enfants.

RÉFÉRENCES

- 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. <https://doi.org/10.53967/cje-rce.5965>
- Bautier, É. et Goigoux, R. (2004). Difficulté d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle. *Revue française de pédagogie*, 148, 89-100. https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2004_num_148_1_3252
- Bernier, J., Boudreau, M. et Mélançon, J. (2017). Regards sur la pédagogie du jeu au préscolaire. *Revue canadienne des jeunes chercheur(e)s en éducation*, 8(2), 70-78. <https://journalhosting.ucalgary.ca/index.php/cjnse/>
- Observing children's engagement: Examining factorial validity of the inCLASS across demographic groups - ScienceDirectarticle/view/42928
- Bohlmann, N. L., Downer, J. T., Williford, A. P., Maier, M. F., Booren, L. M. et Howes, C. (2019). Observing children's engagement: Examining factorial validity of the inCLASS across demographic groups. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 60, 166–176. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2018.08.007>

- Bouchard, C., Cantin, G., Charron, A., Crépeau, H. et Lemire, J. (2017). La qualité des interactions en classe de maternelle 4 ans à mi-temps au Québec. *Revue Canadienne de l'Éducation*, 40(3), 272-301. <https://www.cje-rce.ca/index.php/cje-rce/article/view/2549>
- 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. *Passe-Temps*. [Le jeu comme contexte pour soutenir le développement et les apprentiss – Les Éditions Passe-Temps](#)
- Bouchard, C., Duval, S., Parent, A.-S., Robert-Mazaye, C. et Bigras, N. (2021a). Lien entre l'engagement des enfants âgés de 4-5 ans dans leurs apprentissages et des profils de la qualité des interactions en centre de la petite enfance. *Revue canadienne de l'éducation*, 44(2). <https://www.erudit.org/fr/revues/cje/2021-v44-n2-cje06415/1081941ar.pdf>
- Bouchard, C., Hamel, C. et Viau-Guay A. (2021b, 2 novembre). « *Je n'osais pas intervenir dans le jeu des enfants.* » *Tensions vécues dans le soutien du jeu symbolique à l'éducation préscolaire*. Le Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ). <https://rrire.ctreq.qc.ca/je-nosais-pas-intervenir-dans-le-jeu-des-enfants-tensions-vecues-dans-le-soutien-du-jeu-symbolique-a-leducation-prescolaire/>
- Bucheton, D. (2009). *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Octarès Éditions.
- Bucheton, D. et Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda des préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique*, 3(3), 29-48. <https://shs.cairn.info/revue-education-et-didactique-2009-3-page-29>
- Connac, S. (2016). Autonomie, responsabilité et coopération : ce qu'en disent les enfants utilisant un plan de travail. *Éducation et socialisation*, 41, 1725. <https://doi.org/10.4000/edso.1725>
- Conseil supérieur de l'éducation. (1971). *L'activité éducative. Rapport annuel 1969/1970*. Gouvernement du Québec. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2021/05/50-0103-RA-lactivite-educative-69-70.pdf>
- Conseil supérieur de l'éducation. (1982). *Rapport annuel 1981-1982. L'activité pédagogique. Pratiques actuelles et avenues de renouveau*. Gouvernement du Québec. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2021/05/50-0128-RP-lactivite-pedagogique-81-82.pdf>
- Conseil supérieur de l'éducation. (1984). *La formation fondamentale et la qualité de l'éducation*. Gouvernement du Québec. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2021/05/50-0130-RF-formation-fondamentale-et-qualite-leducation-rebe-83-84.pdf>
- Conseil supérieur de l'éducation. (1988). *Rapport annuel 1987-1988 sur l'état et les besoins de l'éducation: Le rapport Parent, vingt-cinq ans après*. Gouvernement du Québec. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2021/05/50-0137-RF-rapport-parent-vingt-cinq-ans-apres-rebe-87-88.pdf>
- Conseil supérieur de l'éducation. (1993). *Avis au ministre de l'Éducation : Autonomie et responsabilité des enfants au secondaire*. Québec : Gouvernement du Québec. [50-0389-AV-pour-ecole-secondaire-qui-developpe-lautonomie-et-responsabilite.pdf](#)
- Deci, E. L. et Ryan, R. M. (2006). Self-Regulation and the Problem of Human Autonomy: Does Psychology Need Choice, Self-Determination, and Will? *Journal of Personality*, 74(6), 1557-1586. [10.1111/j.1467-6494.2006.00420.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2006.00420.x)
- Deci, E. L. et Ryan, R. M. (2002). Self-determination research: reflections and future directions. Dans E. L. Deci et R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (p. 431 - 442). University of Rochester Press.
- Deci, E. L. et Ryan, R.M. (2000). The "what " and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Delalande, J. (2014). Des enfants acteurs de leur vie? Représentations des enfants par les adultes et conséquences sur leur modèle d'autonomie. *Recherches en éducation*, (20), 9-22. <https://doi.org/10.4000/ree.8068>
- Durler, E. (2015). *L'autonomie obligatoire*. Presse Universitaires de Rennes.
- Duval, S., Bouchard, C., Hamel, C. et Pagé, P. (2016). La qualité des interactions observées en classe et les pratiques déclarées par les enseignantes à l'éducation préscolaire. *Canadian Journal of Education/Revue Canadienne de l'Éducation*, 39(3), 1-27. <https://cje-rce.ca/index.php/cje-rce/article/view/2286/1875>
- Foray, P. (2017). Autonomie. *Le Télémaque*, 51(1), 19-28. <https://shs.cairn.info/revue-le-telemaque-2017-1-page-19?lang=fr&tab=resume>
- Foray, P. (2016). *Devenir autonome, apprendre à se diriger par soi-même*. ESF.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., et Paris, A. H. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59–109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Guernier, M.-C. et Sautot, J.-P. (2009). Observer et analyser les interactions didactiques : potentialités et limites du film de classe. *Colloque internationale « Spécificités et diversité des interactions didactiques : disciplines, finalités, contextes »*, Université de Lyon -ICAR-CNRS-INRP. <https://hal.science/hal-00533719v1>

- Houben, L., Bouchard, C., Mroué, Rochana et Maillart, C. (2022). Portrait de la qualité des interactions pour soutenir l'oral des enfants dans des classes de maternelle en Belgique. *Éducation et francophonie*, 50(1), 1-20. <https://doi.org/10.7202/1088543ar>
- Johnson, J. E., Christie, J. F. et Wardle, F. (2005). *Play, development, and early education*. Pearson/Allyn and Bacon.
- Johsua, S. et Lahire, B. (1999). Pour une didactique sociologique. Entretien avec Samuel Johsua, *Éducation et sociétés*, 4, 29-56.
- Lahire, B. (2005). *L'esprit sociologique*. Éditions La Découverte.
- Lahire, B. (2001). La construction de l'autonomie à l'école primaire : entre savoirs et pouvoirs, *Revue française de pédagogie*, 135, 151-161. https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2001_num_135_1_2812
- Landry, S., Bouchard, C., et Pagé, P. (2012). Place au jeu mature ! Le rôle de l'enseignant pour l'évolution du jeu symbolique de l'enfant. *Revue préscolaire*, 50(2), 15-23.
- Larouche, H., April, J., et Boudreau, M. (2015). Entre socialisation et scolarisation: Quelle est la mission éducative de la maternelle? *Psychologie préventive*, 48, 3-10. https://sroh.org/images/stories/psy-prev/pp-no48/psy48-entre-socialisation-et-scolarisation-quelle-est-la-mission-educative-de-la-maternelle_-2015.pdf
- Legendre, M.-F. (2005). La construction de l'autonomie chez l'enfant. Chenelière Éducation.
- Lemay, L., Bouchard, C. et Landry, S. (2019). Jouer pour apprendre et se développer. Dans C. Bouchard (dir.), *Le développement global de l'enfant de 0 à 6 ans en contextes éducatifs* (2^e édition, pp. 37-76). Presses de l'Université du Québec.
- Lemay, L., Lehrer, J. et Naud, M. (2017). Le CLASS pour mesurer la qualité des interactions en contextes culturels variés. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 37, 15-33. <https://doi.org/10.4000/dse.1663>
- Lévesque, J.-Y., et Doyon, D. (2017). Porter attention à l'enfant et à son développement. *Revue préscolaire*, 55(1), 6-9.
- Lumivero. (2023). NVivo (Version 14) [logiciel d'analyse qualitative]. <https://www.lumivero.com>
- Marinova, K. (2011). Jeu et apprentissages au préscolaire. *Québec français*, (162), 64–65. <https://id.erudit.org/iderudit/64301ac>
- Maulini, O. (2005). *Questionner pour enseigner et pour apprendre : le rapport au savoir dans la classe*. ESF.
- Meirieu, P. (s.d). Autonomie. [Document sans nom](#)
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2025). *Styles d'intervention auprès des enfants*. Gouvernement du Québec. <https://www.quebec.ca/famille-et-soutien-aux-personnes/enfance/developpement-des-enfants/styles-intervention-aupres-enfants>
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2023). *Programme de formation préscolaire de l'école québécoise*. Gouvernement du Québec. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/education/pfeq/prescolaire/Programme-cycle-prescolaire.pdf>
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2001). *Programme de formation de l'école québécoise*. Québec, Canada: Gouvernement du Québec. https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/prform2001.pdf
- Obœuf, A., D'arripe, A., Fantoni, C., et Collard, L. (2016). Chapitre 10. Proposition d'une méthodologie par grille d'observation pour décrypter les capacités : illustration dans un pôle d'activités et de soins adaptés. *Journal international de bioéthique et d'éthique des sciences*, 27(1), 177–202. <https://doi.org/10.3917/jib.271.0177>
- Organisation des Nations Unies (ONU). (1989). *La Convention relative aux droits de l'enfant*. Traité signé par l'ONU. Organisation des Nations Unies.
- Périer, P. (2014a). Autonomie versus autorité: idéal éducatif ou nouvelle forme de domination?, *Recherches en éducation*, (20), 42-51. <https://doi.org/10.4000/ree.8093>
- Périer, P. (2014b). L'autonomie de l'enfant en débat. *Recherches en éducation*, (20), 3-8. <https://doi.org/10.4000/ree.8063>
- Pianta, R.C., LaParo, K. et Hamre, B. (2008). *Classroom Assessment Scoring System Pre-K Manual*. Brookes Publishing.
- Pyle, A., et Danniels, E. (2018). A continuum of play-based learning: The role of the teacher in play-based pedagogy and implications for practice. *Early Education and Development*, 28(3), 274–289. <https://doi.org/10.1080/10409289.2016.1220771>
- Stake, R. E. (2006). *Multiple case study analysis*. Guilford Press.
- St-Jean, C., Brouillette, M. D., Rajotte, T., Nolin, R. et Fournier Dubé, N. (2023). Pratiques observées et déclarées d'activités d'éveil aux mathématiques selon les principes des approches éducatives intégrées à l'éducation préscolaire. *Revue internationale de communication et socialisation*, 10(1), 1–21. https://www.revuerics.com/wp-content/uploads/2023/11/RICS_2023-Vol-10-1-St-Jean-et-al-01.pdf

- St-Jean, C., et Fournier Dubé, N. (2023). L'exploration des mathématiques : dans et par le jeu. Dans C. St-Jean, M. Dupuis Brouillette et J.-C. Boyer (dir.), *L'éveil aux mathématiques à l'éducation préscolaire et au premier cycle du primaire : l'enfant et l'exploration au cœur des progressions développementales* (pp. 259–267). Éditions JFD.
- St-Jean, C., Rajotte, T. et Dupuis Brouillette, M. (2022). Le jeu : objet, contexte ou prétexte favorisant l'exploration des mathématiques. *Revue préscolaire*, 46-48. [le-jeu-objet-contexte-ou-pretexte-favorisant-l-exploration-des-mathematiques.pdf](#)
- St-Jean, C. (2020). *La qualité des interactions enseignante-enfants et le développement du raisonnement spatial à la maternelle quatre ans temps plein en milieu défavorisé* [Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/14301/>
- Theureau, J. (2010). Les entretiens d'autoconfrontation et de remise en situation par les traces matérielles et le programme de recherche « cours d'action ». *Revue d'anthropologie des connaissances*, 4(2), 287-322. <https://doi.org/10.3917/rac.010.0287>
- Ulferts, H., Wolf, K. M. et Anders, Y. (2019). Impact of process quality in early childhood education and care on academic outcomes: Longitudinal meta-analysis. *Child Development*, 90(5), 1474–1489. <https://doi.org/10.1111/cdev.13296>
- Van der Maren, J.-M. (1999). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Les Presses de l'Université de Montréal.
- Saracho, O. N. (2023). Theories of Child Development and Their Impact on Early Childhood Education and Care. *Early Childhood Education Journal*, 51, 15–30. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10643-021-01271-5>
- Vigneault, J. (2021). *Analyse critique du recours au concept d'autonomie de l'enfant en éducation au Québec*. [Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/secure/id/eprint/14541>
- Zimmermann, B.J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. Dans M. Boekaerts, P. R. Pintrich et M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-Regulation* (pp. 13-39), Academic Press.
- Zosh, J.M., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R.M., A. Dore, R. (2017). Where Learning Meets Creativity: The Promise of Guided Play. In: R. A. Beghetto, B. Sriraman (Eds.) *Creative Contradictions in Education*. (volume 1, pp. 165 - 180). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-21924-0_10