

Les rôles de l'enseignant¹ dans l'accompagnement du jeu du faire semblant favorisant les interactions langagières

Mémoire de Master

Didactique des apprentissages fondamentaux

Autrice : Carole Wuichet

Sous la direction de Madame Anne Clerc-Georgy

Expertes: Madame Sylvie Richard

Madame Catherine Amendola

Lausanne, juin 2023

¹Dans ce travail, le choix du masculin pour désigner l'enseignant.e est utilisé afin d'alléger le texte.

« Le jeu, tout comme l'apprentissage, sont des composantes naturelles de la vie quotidienne des enfants. »

Traduction libre de Pramling Samuelsson et Asplund Carlsson (2008)

Remerciements

Arrivée au terme de ce travail, je tiens à remercier toutes les personnes qui ont rendu possible sa réalisation.

Premièrement, je remercie ma directrice de mémoire, Mme Anne Clerc-Georgy pour sa bienveillance dans son accompagnement, ses conseils de lecture et ses remarques pertinentes qui m'ont permis de développer ma réflexion et d'enrichir mes connaissances.

Je remercie également chaleureusement les enseignantes qui m'ont accueillie dans leur classe pour observer un bout de leur quotidien, sachant comme il est parfois difficile d'ouvrir sa classe à un regard extérieur. Merci Alizée, Claudine et Sandrine.

Un merci du fond du cœur à mes proches qui m'ont soutenue durant ces quatre années de formation dans les moments de stress, de démotivation et de chamboulement. A mon conjoint, Matthieu pour ses encouragements, à mes filles Eva et Margot qui ont partagé leur maman, à mes parents pour leur disponibilité inconditionnelle, à mes amies enseignantes pour les nombreuses discussions et échanges.

Un merci à Anne-Marie Geinoz et à Laurence Ramuz pour leurs relectures, remarques et commentaires.

Et enfin pour terminer, un merci particulier à Rachel pour son soutien, ses encouragements et son aide si précieuse.

Résumé

Ce travail s'inscrit dans le domaine des apprentissages fondamentaux et s'intéresse aux relations entre jeu du faire semblant et apprentissages dans les premiers degrés de la scolarité. Dans le contexte romand, une diminution du jeu au bénéfice d'activités systématiques en lien avec les attentes du curriculum a été constatée. Dans la plupart des classes, le jeu est encore considéré comme un jeu libre appartenant à l'enfant et non comme un jeu permettant les apprentissages.

En partant de ces constats, notre recherche s'inscrit dans une perspective historico-culturelle et vise à comprendre ce qui se joue dans l'interaction entre l'enseignant et les enfants dans le jeu du faire semblant. Nous nous intéressons en particulier aux rôles endossés par les enseignants dans le jeu qui permettent de soutenir le questionnement en lien avec les apprentissages du curriculum.

Pour comprendre ces interactions à travers les rôles assumés, nous avons observé les pratiques de trois enseignantes du cycle 1 (1-2H), durant deux périodes de jeu sur l'année scolaire. En partant de nos descriptions de ces temps de jeu, nous nous sommes basé sur les catégories de Johnson, Christie et Wardle (2005) pour les analyser.

En nous appuyant sur ces analyses, il a été possible de clarifier les rôles assumés par les enseignantes, de les développer et de les exemplifier en termes de productions langagières. Nous pouvons considérer ces nouvelles données comme des outils didactiques pour accompagner les enseignants dans le guidage du jeu du faire semblant. Les données récoltées permettent également la prise de conscience et la compréhension de gestes pédagogiques favorisant la mise en place d'un tel jeu. Elles nous permettent également de présenter des bénéfices pour les enfants. Un tel accompagnement permet, en partant de l'activité initiée par les enfants, d'entrer dans les apprentissages du curriculum et d'entrer dans la forme scolaire.

Mots clés

Apprentissages fondamentaux, jeu, rôles de l'enseignant, langage, interactions langagières, curriculum.

1 Table des matières

1 Table des matières.....	5
1.1 Index des tableaux	7
1.2 Index des figures	7
2 Introduction.....	8
3 Cadre conceptuel.....	11
3.1 Le jeu du faire semblant dans une perspective historico-culturelle	11
3.1.1 La perspective historico-culturelle : ancrages théoriques	11
3.1.2 Définition du jeu du faire semblant	12
3.1.3 La place des enfants dans le jeu	13
3.1.4 Les bénéfices du jeu pour l'enfant	14
3.2 Le rôle de l'enseignant dans le jeu	15
3.2.1 Le guidage	15
3.2.2 La posture d'enseignement	17
3.2.3 Les interactions favorisant le développement du jeu	19
3.2.4 Le jeu dans la perspective de l'enfant	20
3.3 Le Langage	21
3.3.1 Le développement du langage chez l'enfant du cycle 1.....	21
3.3.2 Le langage de l'école.....	22
3.4 Le langage dans le jeu	24
3.4.1 Le détournement de l'objet	25
3.4.2 Activité « as is » « as if »	25
3.4.3 La justification de la pensée	26
4 Question de recherche et objectifs	27
5 Méthodologie	29
5.1 Approche méthodologique	29
5.2 Échantillonnage et population	29
5.3 Chronologie de la recherche	30
5.4 Dispositif méthodologique	31
5.5 Données collectées	31
5.6 Méthodes d'analyse	32

6	Présentation des résultats	35
6.1	Exemples des rôles identifiées	35
6.1.1	Régisseuse	36
6.1.2	Co-joueuse	37
6.1.3	Meneuse	37
6.1.4	Redirectrice	38
6.2	Présentation des variations	39
6.2.1	Grille d'analyse modifiée	39
6.2.2	Exemples de variations	40
6.3	Nouveau rôle : la méta-joueuse	43
6.3.1	Grille d'analyse	43
6.3.2	Illustration des actions durant le jeu	44
6.4	Synthèse des résultats	46
7	Discussion	50
7.1	A travers les rôles	50
7.1.1	Comprendre les pratiques dialogiques	51
7.1.2	Relations entre jeu et apprentissages	52
7.2	Limites de l'analyse	54
7.2.1	Étendue de la recherche	54
7.2.2	Cas particulier	54
8	Prolongements	55
9	Conclusion	57
10	Références bibliographie	59
11	Attestation d'authenticité	64
12	Annexes	65
12.1	Transcriptions méta-joueuse	65
12.1.1	La tour, enseignante 1, novembre 22	65
12.1.2	L'invitation, enseignante 1, février 23	70
12.2	Entretiens post.	74
12.2.1	Grille d'entretien semi-dirigé post : enseignante 1	74
12.2.2	Grille d'entretien semi-dirigé post : enseignante 2	76
12.2.3	Grille d'entretien semi-dirigé post : enseignante 3	77

1.1 Index des tableaux

Tableau 1 - synthèse les rôles issus de Johnson et al. (2005)	17
Tableau 2 - présentation du profil des enseignantes	30
Tableau 3 - chronologie de la recherche	30
Tableau 4 - présentation des rôles utilisés dans la recherche et du codage	33
Tableau 5 - description des différentes situations de jeu	34
Tableau 6 - extraits de verbatims et productions langagières en lien avec le rôle de régisseuse	36
Tableau 7 - extraits de verbatims et productions langagières en lien avec le rôle de co-joueuse	37
Tableau 8 - extraits de verbatims et productions langagières en lien avec le rôle de meneuse	38
Tableau 9 - extraits de verbatims et productions langagières en lien avec le rôle de redirectrice	38
Tableau 10 - grille d'analyse avec les variations dans les types de rôles	39
Tableau 11 - variation des actions et nouvelles productions langagières en lien avec le rôle de co-joueuse	41
Tableau 12 - variation des actions et nouvelles productions langagières en lien avec le rôle de meneuse	41
Tableau 13 - variation des actions et nouvelles productions langagières en lien avec le rôle de redirectrice	41
Tableau 14 - présentation de la grille d'analyse du nouveau rôle méta-joueuse	43
Tableau 15 - extrait de verbatims et productions langagières en lien avec la 1 ^{ère} action	44
Tableau 16 - extrait de verbatims et productions langagières en lien avec la 2 ^{ème} action	44
Tableau 17 - extrait de verbatims et productions langagières en lien avec la 3 ^{ème} action	45
Tableau 18 - extrait de verbatims et productions langagières en lien avec la 4 ^{ème} action	45
Tableau 19 - extrait de verbatims et productions langagières en lien avec la 5 ^{ème} action	45
Tableau 20 - extrait de verbatims et productions langagières en lien avec la 6 ^{ème} action	46
Tableau 21 - synthèse des productions langagières de l'enseignante en fonction des rôles	47
Tableau 22 - extraits des grilles d'entretien présentant les avantages	54
Tableau 23 - extrait de la grille d'entretien présentant les désavantages	55
Tableau 24 - extraits des grilles d'entretien enseignante 1 « objectifs »	56
Tableau 25 - extraits des grilles d'entretien enseignante 2 « objectifs »	56
Tableau 26 - extraits des grilles d'entretien enseignante 3 « objectifs »	56

1.2 Index des figures

Figure 1 – processus de sélection des données	33
---	----

2 Introduction

L'école romande a connu de nombreux changements durant les dernières années, surtout au cycle 1. De nouvelles prescriptions au niveau du plan d'étude, fortement influencées par les degrés supérieurs nous invitent à réfléchir et à repenser la didactique et les modalités de travail des premiers degrés de la scolarité (Clerc-Georgy et Kappeler, 2020). Ces auteurs relèvent que cette forme de primarisation du cycle 1 a pour conséquence d'évacuer le jeu de l'enfant. C'est dans ce contexte que s'inscrit notre travail.

En vingt ans d'enseignement, nous avons vu les pratiques dans les premiers degrés de la scolarité évoluer, changer, s'adapter aux différentes problématiques liées à la diversité et à l'hétérogénéité des enfants à l'entrée à l'école, à leur développement socio-affectif et cognitif. Nous avons travaillé sur des thèmes et des contenus en laissant des temps de jeu libre à l'enfant, bien distincts de l'apprentissage.

Pramling Samuelsson et Björklund (2022), à travers leurs recherches dans les premiers degrés de la scolarité, montrent que les enseignants ne sont pas toujours conscients des différentes façons dont les enfants perçoivent et comprennent les contenus enseignés. L'intérêt des enseignants pour l'éducation s'est développé en apprenant à identifier le point de vue de l'enfant et en le considérant comme point de départ de l'enseignement et de l'apprentissage.

Quand on demande aux enfants ce qu'ils aiment le plus faire, ils répondent « jouer » (Pramling Samuelsson et Asplund Carlsson, 2008). D'un côté, l'éducation des enfants est organisée pour promouvoir l'apprentissage et non le jeu et l'école est considérée comme un lieu dévolu à cela. De l'autre, l'école maternelle est plus associée au jeu qu'à l'apprentissage. Les attitudes, les connaissances, l'interaction et l'environnement s'entremêlent pour former un tout. L'éducation des jeunes élèves doit être organisée de manière à permettre le plus grand nombre possible d'interactions et de communications entre les enfants et entre les enfants et les enseignants sur des sujets variés.

La qualité de la relation pédagogique et didactique entre enseignant et élèves, ainsi qu'avec leur environnement, est le cœur du métier d'enseignant (Bucheton, 2014). Cette relation dépend de la capacité de l'enseignant à comprendre les élèves dans la singularité de leurs réussites, de leurs difficultés, de leur développement culturel, affectif et cognitif. Certains gestes professionnels et didactiques précis permettent d'accompagner les élèves dans la diversité de leur cheminement. La capacité à changer de posture d'accompagnement dans la dynamique de

l'action partagée, dans notre étude le jeu du faire semblant, est certainement une des clés de l'efficience.

Pour Vygotsky (1934/1997), l'apprentissage est une construction sociale où les connaissances se construisent dans un espace social et sont médiatisées par l'adulte et par les outils sémiotiques. Ce ne sont pas les mots ou les notions qui sont apprises mais leur usage social. Il propose trois principes : le sujet s'approprie la connaissance de l'extérieur vers l'intérieur (inter-psychique vers intra-psychique, le moteur est à l'extérieur). Le rôle de l'adulte est essentiel, il est le médiateur. Pour cela il utilise des outils et des signes, dont le langage. Les actions sont contrôlées par le langage qui permet la régulation du processus d'apprentissage. L'adulte agit ainsi à créer une zone proximale de développement (au-delà des possibles de l'élève seul). Il est très important de mettre en place des dispositifs d'apprentissage permettant ce développement ainsi que d'utiliser des outils spécifiques (rôle du contrat didactique). Ainsi les membres d'une nouvelle génération acquièrent une compréhension culturelle de leur aînés à travers les formes et le contenu du dialogue. Celle-ci leur permet de développer de nouvelles idées qui pourront ensuite être partagées et enrichir la culture de la communauté, dans notre cas, la classe. Pour Mercer (2013), les activités d'apprentissages collectives aident l'apprentissage et le développement conceptuel. Elles permettent de concevoir et d'utiliser des relations pour créer une capacité cognitive qui dépasse les limites individuelles. Cette co-construction entre enfants et enseignant amène à une nouvelle conception partagée de la tâche, du jeu ou de l'apprentissage. L'interaction génère une représentation nouvelle, plus explicite des connaissances pertinentes partagées par l'enseignant et l'enfant.

Le langage tient une place importante dans cette interaction (Canut et Espinosa, 2016). Ces auteures proposent d'identifier la posture langagière la plus adéquate lors de l'accompagnement par l'enseignant pour aider à la mise en fonctionnement d'un langage explicite et structuré. La pédagogie du langage dit soutenir l'enfant dans le passage de la conversation ordinaire ancrée dans l'ici et le maintenant vers un langage plus détaché du contexte, évoquant des éléments absents de la situation ou abstraits. Pour cela, l'enseignant doit se donner les moyens d'interagir régulièrement. La qualité de l'expérience langagière des enfants durant les premières années de scolarité est un bon prédicteur de leur réussite scolaire ultérieure (Hart et Risley, 1995). L'implication des enfants dans la manière d'utiliser le langage pour expliquer et raisonner en est une explication. L'éducation comprend souvent la transmission et l'acquisition de faits et de compétences, mais la réussite éducative exige la capacité de justifier ses idées, de les analyser et de trouver des solutions.

Dans notre travail, nous posons notre attention plus particulièrement sur les aspects langagiers (aptitude à la conversation, acquisition du langage, aptitudes à entrer dans les activités langagières structurées) issus des scénarios de jeu. Ceux-ci peuvent être définis comme des créations complexes et coopératives de scènes imaginaires où les enfants adoptent et interprètent des rôles différents distribués entre les différents participants du jeu (Richard, Clerc-Georgy et Gentaz, 2019).

De plus, nous observons également comment les enseignants construisent la continuité cognitive dans les situations de jeu du faire semblant impliquant le détournement de l'objet, l'enrichissement du scénario et la maturation du jeu pour permettre aux élèves de s'approprier le langage de l'école au sens de Bautier et Goigoux (2004).

Comme Bucheton (2014) le propose, les enseignants les plus « magiciens » sont ceux capables de jouer sur plusieurs registres d'accompagnement pour faire émerger lentement les premiers savoirs vers leur formulation claire. Le cœur du métier se joue ainsi dans l'engagement de l'enseignant qui cherche des « passages » pour faire apprendre tous les élèves. Il nous paraît alors important d'essayer de comprendre comment les enseignants du début de la scolarité, par le jeu du faire semblant, permettent ces « passages » entre jeu et apprentissages.

En mobilisant les concepts de rôle de l'enseignant, d'interactions langagières, de métacognition, nous souhaitons observer comment l'enseignant favorise le passage de l'usage du langage comme outil de description et de narration (à travers la construction des scénarios) : langage familier, à un langage au service de la construction de la pensée et les apprentissages : langage scolaire. Nous nous questionnons également sur les interventions de l'enseignant qui permettent d'amener les enfants à entrer dans la forme scolaire et ainsi passer du programme de l'enfant au programme de l'école.

3 Cadre conceptuel

3.1 Le jeu du faire semblant dans une perspective historico-culturelle

3.1.1 La perspective historico-culturelle : ancrages théoriques

Les fondements théoriques de la perspective historico-culturelle sont issus des théories du développement de Vygotski (1934/1997), qui a mis lumière la dimension sociale de la construction de l'intelligence.

Pour Bodrova et Leong (2012), la théorie de Vygotski qui propose que les fonctions psychiques se développent et se construisent durant la maturation et le développement de l'enfant modifie la réflexion des psychologues quant à la question du développement. Elle apporte de nouveaux regards aux enseignants pour intervenir auprès des jeunes apprenants. Ces théories sont un cadre de référence servant à mieux comprendre l'apprentissage et l'enseignement. Selon Vygostki (1935), cité par Badrova et Leong (2012), la médiation par les outils et/ou un expert est un concept central. « Les éléments sur lesquels un enseignant attire l'attention de son élève influenceront ce que construira l'élève » (p. 17). L'importance est mise sur la construction du savoir et il est déterminant de savoir ce que l'enfant comprend véritablement. Dans les échanges, l'enseignant est alors attentif au point de vue de l'enfant et cherche à saisir ce que l'enfant pense. Celui-ci joue donc un rôle actif dans son processus d'apprentissage.

Pour Bodrova et Leong (2012), la culture influence la cognition puisque l'environnement social des enfants façonne leurs connaissances et le manière dont ils pensent. Ce contexte social est un concept historique, l'esprit humain en est un produit qui évolue avec l'histoire de l'espèce humaine. Le savoir se transmet de génération en génération et ainsi les enfants devraient s'approprier un « ensemble complexe de connaissances développées au sein de leur culture » (p. 20). L'être humain a construit cette culture sous la forme d'outils (sémiotiques et matériels) pour améliorer ses capacités d'agir sur le monde. L'enfant s'approprie l'usage de ces outils qui modifient sa façon d'être attentif, de mémoriser et de penser. Pour apprendre à en faire usage et se les approprier (intrapyschique), l'enfant a besoin d'un expert (interpsychique). « Les enfants apprennent ou acquièrent les processus mentaux en les partageant ou en les utilisant lorsqu'ils interagissent avec les autres. C'est seulement après une telle expérience de partage que l'enfant peut intérioriser et utiliser les processus mentaux de façon indépendante » (p. 20).

Cette activité partagée crée potentiellement du développement, c'est-à-dire qu'elle sollicite l'enfant au-delà de ce qu'il pourrait faire seul.

Enfin selon Vygostki (1935), cité par Bodrova et Leong (2012), il existe une relation entre apprentissage et développement. Ce sont deux processus différents, mais ils sont liés de façon complexe. Les changements qualitatifs de la pensée ne peuvent provenir que de l'accumulation de faits et d'habiletés ; la pensée des enfants se structure petit à petit et devient de plus en plus consciente et volontaire. Cet auteur précise qu'il y a des conditions préalables de maturation pour des réalisations cognitives précises, mais la maturation ne définit pas entièrement le développement. De plus, le développement peut avoir une incidence sur l'apprentissage, mais l'apprentissage a aussi une incidence sur le développement. C'est pourquoi l'enseignement est si difficile. « Il est impossible de faire des recommandations exactes qui produisent des changements développementaux pour chaque enfant, et ce, en raison des différences individuelles. La relation entre l'apprentissage et le développement peut être différente pour chaque enfant et pour les différents domaines de développement. Les enseignants doivent constamment ajuster leurs méthodes afin d'adapter le processus d'apprentissage et d'enseignement pour chaque enfant » (Vygotski, 1935, cité par Bodrova et Leong, 2012, p. 23).

3.1.2 Définition du jeu du faire semblant

Au sens décrit par Clerc-Georgy et Martin (2022), le jeu du faire semblant est la création d'une situation imaginaire à travers laquelle les enfants adoptent et interprètent des rôles dans lesquels ils appliquent des règles qui correspondent aux rôles qu'ils se sont attribués. C'est un lieu où les enfants peuvent réorganiser des impressions et des savoirs qu'ils sont en train de construire, mais c'est aussi une forme privilégiée pour l'appropriation d'outils culturels et de modes de pensée. L'enfant par l'observation et l'imitation va tester et transformer ces outils et ces modes pour mieux se les approprier. Le jeu du faire semblant permet de vivre une expérience sans en faire l'expérience concrète, d'expérimenter le monde « pour de faux » pour s'entraîner à faire des expériences par la pensée (Clerc-Georgy, Martin et Maire-Sardi, 2020). Brigaudiot (2015) parle de mimes d'expériences que les enfants vivent au quotidien en observant leur entourage, qui leur permettent de parler de ce qu'ils font, redoublant ainsi la signification symbolique de l'action. Ils leur permettent également de s'adresser directement aux autres personnages du jeu. Pour Leont'ev (1983), le jeu du faire semblant est l'activité maîtresse des enfants d'âge préscolaire (de 3 à 7 ans) correspondant au cycle 1 du système scolaire romand. Elle correspond au développement de l'enfant parce qu'elle est la plus propice à générer les gains développementaux liés à cet âge.

Pour Bougère (2002), l'apprentissage du jeu est un apprentissage culturel qui nécessite de l'espace, du temps et du soutien, dans un environnement spatial et matériel qui invite à jouer et qui stimule le jeu. Il contribue à l'acquisition de compétences transversales d'ordre social, affectif et cognitif constituant les bases psychologiques de l'apprentissage (Marinova, 2012).

Le jeu est un élément important du développement de l'enfant car il favorise l'exploration, la découverte, la créativité et l'apprentissage (Fleer et Pramling Samuelsson, 2009). Pour que le jeu soit bénéfique, l'enseignant devrait mettre en place un environnement d'apprentissage où les enfants peuvent jouer librement et interagir avec leur environnement.

Bruner (1986) affirme que le jeu libre donne à l'enfant une première possibilité d'avoir le courage de penser et de parler, participant à l'apprentissage du langage. Pour Gaviria-Loaiza, Han, Vu et Hustedt (2017), le jeu devrait constituer le contexte principal pour l'apprentissage et le développement des compétences en classe.

3.1.3 La place des enfants dans le jeu

L'enfant n'apprend pas seul ! Selon Vygotski (1934/1997), l'enfant, est capable d'effectuer des tâches seul. Cependant, sous la guidance de l'adulte, il peut effectuer des tâches plus complexes. Par exemple, le collectif d'apprentissage est un soutien pour l'apprentissage car les enfants apprennent en interaction avec leurs pairs sous le guidage de l'adulte. A cet âge, c'est à travers le jeu que cette zone proximale est développée et qu'il peut effectuer des apprentissages sociaux et culturels. Chaque enfant apporte ses connaissances au sein du groupe et l'enseignante apporte des connaissances à celles des enfants pour participer à la construction du savoir partagé (Marinova, 2012), qui constituera une ressource que l'élève pourra réutiliser, ce qui représente pour Vygotsky (2022), un facteur du développement.

Pour Clerc-Georgy, Martin et Maire Sardi (2020), c'est à travers le jeu libre et l'exploration que les enfants découvrent et apprennent de manière « spontanée ». Ils peuvent ainsi investir les apprentissages selon leur propre programme (Vygotski, 1935/1995), leurs besoins et leurs intérêts. Par l'observation, l'enseignant saisit alors les opportunités qui émergent du jeu, qui sont au plus proche de l'enfant pour les emmener vers le programme de l'école. Tout en les accompagnant dans le jeu ou en proposant des activités adaptées à leurs besoins et à leur niveau de développement, l'enseignant propose des activités dirigées pour permettre aux enfants de développer de nouvelles compétences et d'approfondir leurs connaissances du monde qui les entourent en leur offrant des interactions positives.

Selon Pramling Samuelsson et Asplund Carlsson (2008), le jeu peut être considéré comme étant de grande qualité lorsque l'on peut voir dans le jeu des enfants ce sur quoi ils travaillent dans

leur programme quotidien et lorsque ce jeu est repris par les enseignants dans le travail sur le programme. Si l'enseignant est conscient du point de vue de l'enfant et son propre programme, qu'il fixe les objectifs en tenant compte du point de vue de l'enfant, tous les deux devraient être engagés dans le processus. Les expériences des enfants sont alors considérées comme le point de départ. Le discernement, la simultanéité et la variation sont des facteurs clés et la métacognition, les dialogues métacognitifs et la métacommunication des questions cruciales.

3.1.4 Les bénéfices pour l'enfant

Pour Richard, Clerc-Georgy et Gentaz (2019), le jeu du faire semblant ou faire comme si, permet à l'enfant de donner du sens au monde qui l'entoure, de créer de la connaissance, de développer de nouvelles stratégies et de nouveaux comportements par le fait qu'il recrée des expériences de vie ou une réalité. L'enfant peut contrôler ce qui se passe et ce qu'il sait, ce qui constitue une composante fondamentale de son développement psychologique. Il a également des effets globaux sur son développement cognitif, linguistique et social.

L'enfant, à travers le jeu, est capable de désigner et d'interpréter des signes et des symboles, d'utiliser le langage pour négocier, planifier et communiquer (Marinova, 2012). Vygotski (1933/2022) relève qu'à travers le jeu, l'enfant est capable de montrer des compétences supérieures à son âge moyen et à son comportement quotidien. Lorsque l'enfant rejoue des situations peu ou pas connues, il a besoin de nouveaux savoirs. Cette situation le motive à chercher de nouvelles solutions stimulant ainsi le développement de sa pensée, de son imagination et de la parole qui provoque une activité cognitive (Ivanova, 2009). Ainsi plus le jeu avance, plus les enfants ont besoin de savoirs et plus ils acquièrent des savoirs, plus le jeu s'enrichit (Marinova, 2012).

Selon Pramling Samuelsson et Asplund Carlsson (2008), les enfants qui jouent, agissent sans faire de distinction entre apprentissage et jeu. La perspective de l'enfant conduit à une intégration entre le jeu et l'apprentissage. Le jeu avec des pairs permet aux enfants d'exercer un contrôle sur eux-mêmes et de développer ce qu'ils savent déjà, de prendre leur place, de coopérer et de se socialiser avec les autres. Ils prennent conscience, à travers le jeu, des perspectives des autres enfants. Ils gardent ainsi à l'esprit ce qu'ils ont négocié en tant que personnage dans le cadre du jeu, la signification du rôle et comment les autres enfants agissent. Ils donnent également des sens différents aux objets ou déterminent ce qu'ils sont censés être. Ils apprennent en discutant, argumentant et explorant les idées et les façons de penser des autres enfants. Ils communiquent et interprètent continuellement dans la négociation avec les pairs et

les jeux de rôle. Ils produisent du contenu en parlant de ce qu'il faut faire et de la manière dont il faut le faire grâce à la métacommunication.

3.2 Le rôle de l'enseignant dans le jeu

Plusieurs auteurs mettent en avant l'importance de l'accompagnement de l'adulte dans le jeu. Pour Bodorva et Leong (2003) l'intervention des adultes permet de soutenir le jeu pour améliorer l'apprentissage et la qualité du jeu. Enz et Christie (1997) soulignent l'importance de l'implication des enseignants dans le jeu et de leur rôle pour faciliter l'apprentissage des enfants par le jeu. Selon Leong et Bordrova (2009), le jeu de l'enfant devient de plus en plus mature grâce à la guidance et au soutien de l'adulte. Landry, Bouchard et Pagé (2012) parlent d'étayage avant et pendant le jeu. Cet étayage permet à l'enfant de jouer en utilisant des objets de façon symbolique, d'inventer des scénarios en jouant des rôles et d'établir des liens entre les rôles afin de les maintenir tout au long du jeu.

Selon Pramling Samuelsson et Asplund Carlsson (2008), l'un des rôles de l'enseignant est de diriger l'attention des enfants vers les objets d'apprentissages sur lesquels il souhaite qu'ils se concentrent. La manière dont celui-ci construit l'environnement et le types d'expériences proposées est déterminante pour l'apprentissage des enfants et la possibilité de donner du sens au monde qui les entoure. Pour cela, il devrait proposer un environnement riche et stimulant en utilisant ses connaissances pour créer des situations, des tâches et un milieu propice au jeu. Il devrait également orienter la conscience des enfants vers les objets d'apprentissage. De plus il est important que l'enseignant soutienne, inspire, stimule et encourage la volonté et le désir de l'enfant de poursuivre le processus de compréhension du monde. Pour cela, l'accent doit être mis sur le processus de communication et d'interaction.

3.2.1 Le guidage

Il semble que la qualité du jeu soit liée à l'intervention de l'adulte au sein de celui-ci (Landry, Bouchard et Pagé, 2012). Ils proposent un étayage dans un contexte culturel et éducatif sous forme d'accompagnement par l'adulte dans la complexification du jeu de l'enfant.

Pour comprendre comment cet accompagnement prend forme, nous nous basons sur un modèle de Bruner (2002) qui met en avant le rôle du guidage et de l'étayage de l'adulte dans une tâche. L'enseignant devrait fournir un soutien qui est adapté aux besoins de l'enfant au juste moment

et ainsi lui permet de progresser dans sa zone proximale de développement, voire l'aider à la franchir. Cette pratique guidée par l'adulte amène l'enfant à des pratiques autonomes. L'étayage de Bruner (2002) se concentre sur trois types de soutien que l'enseignant peut fournir à l'enfant : le soutien physique (l'enseignant aide l'enfant à réaliser une tâche en lui montrant comment le faire physiquement), le soutien verbal (l'enseignant fournit des suggestions verbalement pour aider l'enfant à résoudre une tâche ou à apprendre une compétence) et un soutien conceptuel (l'enseignant aide l'enfant à comprendre les concepts sous-jacents à une tâche ou une compétence). Cet auteur distingue également six fonctions dans l'accompagnement. **L'enrôlement** consiste à engager l'intérêt et l'adhésion de l'élève dans les exigences de la tâche, en leur permettant de se familiariser avec le matériel. **La réduction des degrés de liberté** peut parfois conduire à une simplification de la tâche. L'adulte propose aux enfants de se centrer sur une partie de la tâche afin de ne pas tout faire à la fois. Il propose une réduction du nombre d'actes constitutifs nécessaires pour réaliser la tâche. Le contrôle de la frustration est une intervention active. L'adulte encourage et valorise les productions. La résolution de problème sera moins difficile grâce à l'accompagnement de l'adulte. **Le maintien de l'orientation** permet à l'adulte de maintenir l'attention de l'enfant vers la poursuite des objectifs définis et ainsi que sa motivation. L'adulte, par divers moyens, souligne ou signale les caractéristiques de la tâche qui sont pertinentes pour sa réalisation. Il va indiquer par exemple comment regarder, décrire, ... Cette fonction est appelée **la signalisation des caractéristiques déterminantes de la tâche**. Enfin, l'adulte peut proposer **la démonstration ou la présentation de modèles**. Celui-ci va reformuler et inviter l'enfant à se corriger, achever une justification d'une solution ou proposer une solution afin que l'élève l'imiter.

Leong et Bodrova (2009) proposent également des stratégies pour étayer plus spécifiquement le jeu des enfants afin qu'ils deviennent de plus en plus autonomes dans un jeu de plus en plus mature. Pour cela, il est essentiel d'offrir du temps aux enfants afin qu'ils planifient et définissent les caractéristiques des rôles, mais aussi de les aider à enrichir les scénarios de jeu et les rôles abordés. Dans sa médiation, l'enseignant peut préciser la thématique et s'appuyer sur des ouvrages de littérature, des images, des photos, des invités, des sorties, etc. Elle peut mettre en place des discussions sur des livres reliés aux thématiques en explicitant la description des personnages, leurs activités et leurs interactions.

3.2.2 La posture d'enseignement

Pour Johansson et Pramling Samuelsson (2006) les enfants impliquent les enseignants dans leur jeu et leur apprentissage pour différentes raisons : obtenir de l'aide, être reconnus, faire savoir aux enseignants que d'autres enfants enfreignent les règles, obtenir des informations et la confirmation de la manière dont les choses fonctionnent ou simplement pour inclure les enseignants dans le jeu. Enfants et enseignants semblent être d'accord sur ces formes d'interactions.

Les conseils qu'un enfant reçoit d'adultes ou de pairs plus compétents pour atteindre son potentiel maximal sont très importants. Les interventions et les orientations proposées par l'adulte peuvent aider les enfants à construire de nouvelles connaissances et à faire de nouveaux apprentissages dans le jeu (Gaviria-Loaiza et al., 2017). Ces auteurs se sont appuyés sur des recherches de Johnson, Christie et Wardle (2005) qui présentent des types de rôles que peuvent prendre les enseignantes pour soutenir le jeu des enfants. Ils ont également remarqué que dans de nombreux cas, ce sont les enfants qui s'approchent de l'enseignant pour lui poser des questions liées au jeu ou lui demander de les rejoindre pour jouer. Selon ces auteurs, la participation de l'adulte dans le jeu des enfants est bénéfique pour les élèves et les enseignants si le cadre et les objectifs sont appropriés et identifiés. Pour cela, les enseignants adoptent différents rôles et à des fins diverses. Mais si ceux-ci adoptent des rôles facilitateurs qui soutiennent le jeu, alors les enfants s'inspirent des comportements de l'enseignant et font avancer le jeu et de fait, le scénario. Selon la classification de Johnson et al. (2005), l'enseignant peut adopter plusieurs postures, : observateur, régisseur, co-joueur, meneur de jeu, directeur, redirecteur. Ces différents rôles sont décrits dans le tableau ci-dessous.

Tableau1 - synthèse des rôles issus de Johnson et al. (2005)

Type de rôle	Implication dans le jeu	Actions	Intérêt pour les enfants
Observateur	Rôle actif, sans être impliqué dans le jeu	Donner des instructions aux enfants, poser des questions sur le jeu	De nombreuses interactions verbales se font entre enfants et enseignant, les enfants font des demandes d'approbation sur le jeu
Régisseur	Rôle actif, sans être impliqué dans le jeu	Aider les enfants à préparer les accessoires, le matériel, présenter des idées de thèmes Gérer des conflits entre joueurs	De nombreuses discussions sur le jeu se font entre enfants et enseignant, liées au matériel, au thème du scénario et sont transférées vers des situations de vie réelle.

		Aider à résoudre des problèmes	
Co-joueur	Rôle actif, joue un rôle mineur dans un scénario	Suivre le jeu des enfants sans contrôler l'intrigue Jouer le même rôle que les enfants en incarnant des personnages similaires.	L'enseignant commente et fait des demandes en lien avec son rôle, fait des suggestions pour le jeu ; ce qui permet d'avoir plus d'interactions verbales et améliore le niveau de jeu social et cognitif.
Meneur	Rôle actif, influence le jeu des enfants, joue un rôle mineur ou égal	Fournir des idées nouvelles et attrayantes, liées à des expériences de la vie réelle, ainsi que des thèmes qui les aident à jouer Introduire du vocabulaire spécifique lié à la situation.	L'enseignant introduit des relances dans le jeu, des nouvelles idées qui provoquent une nouvelle motivation. Cela crée de nouvelles interactions entre les enfants. Ils apprennent rapidement de nouveaux mots de vocabulaire liés à la situation et le réinvestissent tout de suite.
Directeur	Rôle actif, très impliqué dans le jeu	Contrôler les actions et les scénarios des enfants, limiter les options de libre choix	L'enseignant dit ce que l'enfant doit faire ou dire, comment il doit jouer.
Redirecteur	Rôle actif, orienter le jeu vers les savoirs	Interrompre le jeu des enfants pour reporter leur attention sur des savoirs disciplinaires	L'enseignant engage les élèves dans des conversations liés aux concepts dans le contexte du jeu.

Selon Gaviria-Loaiza et al. (2017), si les enseignants assument des rôles de co-joueur ou meneur de jeu et par conséquent sont à l'intérieur du jeu, les élèves acceptent l'enseignant dans le jeu. Ils s'appuient, acceptent et incorporent ses idées, proposent des alternatives, répondent à ses questions et ont plus d'interactions sociales avec leurs pairs. Lorsque l'enseignant cesse de jouer le rôle de co-joueur, les enfants ont moins d'interactions verbales et de plus, le niveau de jeu social et cognitif est plus faible. Pour Fleer (2015), ils passent du jeu solitaire et parallèle à des

niveaux de jeu plus élevés, sociaux et coopératifs. Lorsque les enseignants jouent avec les élèves, ils sont en mesure de modéliser des moments de jeu des enfants en ajoutant de la complexité à la narration du jeu, en prolongeant les histoires et en aidant les enfants à résoudre des conflits au sein de l'intrigue. Ainsi ils soutiennent les objectifs d'apprentissage et les compétences spécifiques liés au jeu. Ils sont ainsi en mesure de faire progresser la zone proximale de développement des enfants. Le rôle de l'enseignant dans le jeu est d'aider l'enfant à atteindre des niveaux qu'il ne pourrait pas atteindre sans cet encadrement.

Richard, Clerc-Georgy et Gentaz (2019) proposent une autre typologie d'implication de l'adulte dans le jeu. Selon ces auteurs, quatre types d'interactions sont possibles : « faire-faire », « faire avec », « donner à faire » et « laisser faire ». Dans le type d'interaction « faire avec », l'enseignant intervient dans le jeu mais ne définit pas obligatoirement les règles et n'est pas forcément l'arbitre. Il joue simplement avec les enfants et a le même statut dans le jeu, dans l'idée d'accompagner l'enfant vers une progression.

Pour Fleer (2018), les adultes agissent comme des partenaires de jeu avec les enfants, co-développent les scénarios et imaginent les fictions. L'enseignant joue un rôle important dans la création du monde imaginaire, il amène les enfants à changer la signification des choses et des objets. L'enfant se rend alors compte qu'il peut changer les significations par l'imagination. Les enseignants deviennent des personnages de l'histoire et ainsi les enfants entretiennent avec leurs enseignants des relations de jeu et non des relations enseignants-élèves.

3.2.3 Les interactions favorisant le développement du jeu

Selon Jones et Reynolds (1992), « l'enseignante compétente qui travaille avec de jeunes enfants est celle qui rend le jeu possible et qui aide les enfants à devenir meilleurs dans le jeu » (p. 1). L'enseignant devrait accompagner les enfants dans la découverte du monde qu'ils font en jouant (Marinova, 2012). Il peut jouer, sans pour autant prendre en charge le jeu. Il peut ainsi observer l'intérêt des enfants, ce qu'ils ont comme compétences et leurs besoins, ce qui lui permet d'organiser des situations d'apprentissage utiles sur le plan cognitif avec du sens, d'approfondir les situations de jeu, les enrichir et atteindre les objectifs fixés par le plan d'étude romand (PER, 2010).

Selon Paccolat, Tobola Couchepin, et Michelet (2022), en pointant les objets d'étude de manière explicite dans les moments collectifs, l'enseignant permet la construction de la pensée et le développement cognitif. Il permet également la construction de la posture seconde (Bautier et Goigoux, 2004).

Fleer et Pramling Samuelsson (2009) proposent également de se concentrer sur les réponses que donne l'enseignant aux intérêts et aux besoins de l'enfant. En observant attentivement les enfants dans le jeu, l'enseignant peut accompagner le jeu en posant des questions et en fournissant des informations pour approfondir ses connaissances et ses compétences.

Il est également important que les enseignants aident les élèves à planifier leur jeu en leur demandant à quoi ils veulent jouer, ce qu'ils veulent être, en les encourageant à discuter de leurs choix de rôles et les spécificités du rôle et en leur demandant des détails sur leurs scénarios (Leong et Bodrova, 2009). Enfin, les enseignants peuvent suggérer des stratégies de résolution de problème en discutant avec les élèves, tant pour régler des conflits que pour faire avancer le jeu. Ils peuvent également profiter du contexte de jeu pour proposer des activités d'apprentissage. En intervenant dans le jeu, ils donnent des intentions pédagogiques au jeu (Marinova, 2011). Pour cela les interventions de l'enseignant devraient être authentiques, adaptées à la dynamique du jeu et aux intérêts des enfants. Les enseignants devraient considérer le jeu comme un scénario optimal pour soutenir les compétences nécessaires à la réussite scolaire des enfants.

3.2.4 Le jeu dans la perspective de l'enfant

Sommer, Pramling Samuelsson et Hundeide (2013) présentent le concept de perspective de l'enfant. Pour que l'adulte puisse adopter la perspective de l'élève ou son point de vue, il faudrait qu'il cherche à diriger son attention sur la compréhension des perceptions, des expériences, des énoncés et des actions des enfants. Pour cela, il devrait voir l'enfant comme une personne et comprendre comment il voit le monde, être capable de saisir le sens donné par l'enfant dans ses initiatives, réagir en conséquence, en étant émotionnellement disponible et fournir un soutien émotionnel. Cette présence de l'enseignant permet de développer une relation sécurisée où l'enfant est capable d'explorer le monde. Les déclarations et les actions de l'enfant sont traitées avec un sens et une rationalité que l'adulte doit décoder et interpréter. Dans le jeu, l'enseignant accompagne l'enfant en ajustant ses initiatives et sa compréhension dans la direction de l'objet éducatif. Il soutient et encourage les tâches et les activités qui sont importantes pour le développement de l'enfant. Il guide et soutient également les initiatives de l'enfant sans les prendre en charge et dominer l'enfant, tout en étant impliqué avec lui dans une activité conjointe. Il peut enrichir l'expérience de l'enfant en en donnant des explications et en y mettant du sens. En dialoguant, tous deux contribuent à l'objectif d'apprentissage. Le rôle de l'enseignant est central pour donner une direction et une intention aux idées des élèves. Pour ces auteurs, il est également nécessaire d'adopter le point de vue des élèves en écoutant, en

soutenant et en contribuant à ce que les élèves participent et s'expriment. En observant le sens que les élèves donnent à l'action dans laquelle ils sont impliqués, les enseignants peuvent interpréter leurs pensées et leurs paroles. Ils peuvent ainsi comprendre le sens que les enfants créent, comment ils vivent les actions ou comment celles-ci leur apparaissent.

3.3 Le langage

Dans la perspective historico-culturelle le langage est considéré comme un outil de la pensée, un outil cognitif. Pour Bodrova et Leong (2012), ce processus permet de convertir les expériences internes en compréhension interne. C'est le langage qui permet à l'enfant de réfléchir de manière plus abstraite et flexible, indépendamment du stimuli immédiat. Il permet également de se souvenir ou d'anticiper une nouvelle situation. Mais surtout, il lui permet d'imaginer, de manipuler et de créer de nouvelles idées qu'il pourra ensuite partager avec les autres. « Le langage joue deux rôles, il remplit un rôle instrumental dans le développement de la cognition et il fait partie des processus mentaux. » (p. 24) L'apprentissage se produit en situation partagée. Pour que les enfants puissent échanger autour d'une activité, ils doivent en parler, sans quoi il est impossible de connaître la perception de l'autre. Ainsi le langage constitue un moyen de s'approprier de nouveaux outils cognitifs. Ces expériences partagées nécessaire à l'élaboration des processus mentaux sont facilitées grâce au langage.

3.3.1 Développement du langage chez l'enfant au cycle 1

De nombreux auteurs s'accordent à dire que le langage de l'enfant au préscolaire est en construction (Fisher et Doyon, 2012 ; Brigaudiot, 2015 ; Hendre et Hernu, 2010). Il est donc important de faire progresser les compétences langagières de chacun. Pour Fisher et Doyon, (2012), il s'agit plus particulièrement de s'intéresser au développement langagier de l'enfant pour contribuer à son développement global, à son épanouissement en tant que personne, mais aussi au développement d'un savoir *penser-parler*. A cet âge, un enfant a acquis les fondements de sa langue maternelle qui lui permettent d'exprimer ses besoins, de dire ce qu'il ressent, de justifier un choix ou une préférence et de commencer à argumenter pour défendre son idée. Cependant, les enfants de cette tranche d'âge arrivent en classe avec une très grande hétérogénéité au niveau du langage. Pour Weitzman (1992), citée par Fisher et Doyon (2012), c'est dans l'interaction avec les adultes et plus tard leurs pairs que les enfants apprennent le

langage. L'interaction verbale soutient leur développement cognitif et langagier. Fisher et Doyon (2012) mettent en avant que c'est en situation et dans l'interaction que le langage s'apprend. En communiquant l'enfant s'approprie des moyens d'expression. Sur la base des représentations du monde qu'il a construites, il exprime des significations, produit un message et exprime une intention de communication. Le langage s'apprend ainsi en situation, à travers de multiples activités de la vie quotidienne. Ces auteures parlent de revenir sur des expériences vécues ensemble et d'apporter des réponses à des vraies questions, afin de développer le langage et la pensée par des activités mentales et des conduites langagières. Pour Canut et Espinosa (2016), l'enfant s'approprie dans les énoncés entendus des fonctionnements sémantico-syntaxiques et les réutilise en situation, en fonction de ses désirs de verbalisation.

3.3.2 Le langage de l'école

Selon Clerc-Georgy (2018), le langage de l'école est un langage spécifique qui diffère de celui, utilitaire et pragmatique, qui vise les capacités d'expression et de communication. Le langage de l'école est considéré comme un langage pour apprendre privilégiant un rapport scriptural au langage. Celui-ci favorise la mise à distance des expériences et des objets du monde pour s'en saisir et en faire des objets de pensée et de questionnement. Il est nécessaire pour rendre visible la pensée, pour mettre en mots les stratégies mises en œuvre, pour comparer ses stratégies avec d'autres et pour identifier celles qui seront le plus efficaces. Clerc-Georgy (2018) ajoute que ce langage de la pensée est parlé et partagé avec l'enseignante qui à son tour explicite sa pensée et celles des élèves pour leur permettre de progressivement mettre des mots sur leur pensée. C'est le langage qui rend visible l'usage des savoirs, permettant le pouvoir de penser et d'agir des élèves. Il favorise le changement de rapport au temps des élèves. Ainsi grâce au langage ils apprennent à se détacher de l'action présente pour revenir sur des actions passées et pour anticiper des actions à venir, ce qui leur permettra de changer de point de vue sur l'objet. Le langage est l'outil privilégié pour réfléchir, apprendre ensemble et de fait pour faire appel aux différents registres de langue (Clerc-Georgy, 2018).

Selon Bautier et Goigoux (2004), la langue n'est pas seulement au service d'une visée de communication ou d'expression personnelle mais devient l'objet d'étude, de questionnement, d'analyse ou de commentaire, au service de l'apprentissage. L'enfant doit vivre une transition entre l'usage d'un langage et d'une culture première (ou familiale), à l'usage d'un langage et d'une culture scolaire (Paccolat et al., 2022). Les objets familiers deviennent des objets d'étude (Bautier, 2006). Réussir à l'école demande à l'enfant qu'il passe du registre premier,

expérientiel et spontané qu'il a l'habitude de mobiliser dans des situations familières à un registre second élaboré et littéracié (Bautier et Rayou, 2013)..

Fisher et Doyon (2012) proposent de placer les enfants dans des situations de communication favorisant le développement du langage et de la pensée, et de partir de leur propos pour permettre des rétroactions verbales ajustées. En nous basant sur ces propos, nous pensons que le jeu du faire semblant est une situation idéale pour favoriser ce développement à condition de jouer avec les enfants et que le jeu soit nourri. C'est un milieu qui fournit aux enfants de multiples expériences où ils vont observer, manipuler, interagir, créer, explorer tout en se servant du langage pour décrire, planifier, commenter, se questionner, faire des prédictions, réguler leurs interactions, comme le propose ces auteures en parlant de la classe. Lorsque cette zone de développement potentielle se crée, l'enseignant peut alors exiger un plus grand effort cognitif pour la production d'énoncés. Les rétroactions verbales de l'adulte doivent être en lien avec ce que l'enfant exprime ou essaie d'exprimer et adaptées à son niveau de développement. En parlant avec un adulte soucieux de le comprendre, il peut faire plus qu'il ne le fait déjà seul. L'enseignant pose une question de manière à élargir sa pensée et à encourager la discussion, il s'assure qu'il a compris, par la reformulation, de ce que son interlocuteur a dit. Il suit son raisonnement et réagit en lien avec sa parole, l'amenant à construire ses concepts et à s'exprimer dans un langage de plus en plus explicite et précis (Fisher et Doyon, 2012). Cependant, il est important qu'il mette à disposition les matériaux linguistiques nécessaires à sa progression. L'enfant peut alors s'en saisir quand il est prêt.

Le rôle de l'enseignant est de lier ces expériences multiples au langage. Pour cela, il devrait garder en tête que pensée et langage fonctionnent ensemble et de fait, un développement approprié du langage est nécessaire au développement des capacités métalinguistiques. L'enfant placé dans une situation de communication véritable, où il peut mettre en mots son expérience et sa compréhension, a ainsi la possibilité de passer de la communication à la verbalisation, considérée comme la mise en mots du monde afin de parvenir à un niveau de langue structuré et explicite (Florin, 1999). Selon Canut et Espinosa (2016), l'enseignant doit se donner les moyens d'interagir régulièrement et efficacement avec chaque enfant. La médiation entre l'enfant et l'enseignant est considérée comme un élément explicatif de l'évolution cognitivo-langagière. Au cours de ces situations de reprises et de reformulation, l'enfant s'approprie des variantes utiles à une interaction immédiate et des variantes plus explicites pour évoquer des événements décontextualisés, dans l'idée que le langage dépasse le cadre du développement de la communication ordinaire.

Bautier (2018) soutient aussi l'importance de prendre en compte les interactions et les échanges entre les enfants car ils entraînent une argumentation, une production et un raisonnement qui deviennent collectifs et permettent le développement de la pensée chez chacun. Il est alors important de travailler sur ce que l'enfant pense de ce que pensent les autres. L'enseignant doit alors organiser des interactions collectives afin de créer un discours commun et partagé. Il a à construire une socialisation scolaire et langagière pour permettre aux enfants de construire une interprétation des situations et un rapport au langage afin de comprendre les enjeux d'apprentissage. Les questions en « pourquoi » et « comment » sont productives d'énoncés, d'échanges argumentatifs et d'élaborations nouvelles. Ce questionnement permet d'identifier les élèves qui font uniquement référence à leur expérience pour les amener à s'approprier par le travail du collectif des raisonnements plus généraux.

3.4 Le langage dans le jeu

Lilliard, Lerner, Hopkins, Dore, Smith et Palmquist (2013) ont montré qu'une certaine qualité de jeu a une relation causale avec le langage et un lien avec le raisonnement, la régulation des émotions et la narration. Selon Hendre et Hernu (2010), l'offre de situations de communication faisant appel au langage-outil est nécessaire mais, pour que l'enfant développe réellement son langage, il est essentiel que cette offre soit accompagnée de situations porteuses d'apprentissages spécifiques et étayée par l'adulte. Le jeu du faire-semblant permet des situations spontanées dans lesquelles les interactions sont provoquées. L'enfant va pouvoir s'appuyer sur les propos des autres enfants, et les traiter afin de prendre la décision de les reprendre à son compte ou de les rejeter. Cette action nécessite le passage du langage socialisé au langage interne. La mise en place de situations ludiques permet de développer le langage lié à l'action et à l'expérience immédiate. C'est dans un contexte familier et rassurant, que l'élève sera à même de conforter son vocabulaire et de produire des structures grammaticales qui lui permettront de progresser. Les situations de communications permettant de parler à propos de vrais enjeux facilitent des rétroactions adaptées de l'enseignant (Fisher et Doyon, 2012).

3.4.1 Le détournement de l'objet

Lentin (1990) explique que le langage contribue à la structuration de la pensée et accompagne l'accès à l'abstraction. Penser et parler contribuent à une activité cognitivo-langagière complexe.

Pour Marinova (2012), les scénarios élaborés dans le jeu amènent les élèves à changer les significations des objets. Le fait de « jouer à faire semblant » permet à l'enfant de s'approprier le principe universel de transfert de significations qu'il sera amené à utiliser dans l'apprentissage de l'écriture et de la lecture. Pour cette auteure, le jeu se développe lorsque les enfants substituent l'objet, prennent des rôles complexes et jouent des scénarios coordonnés.

Selon Leong et Bodrova (2009), les enfants en détournant le sens habituel d'un objet et son utilisation symbolique ont besoin d'utiliser le langage. En mettant à disposition du matériel à multiples fonctions, l'enseignant permet aux enfants de faire semblant de faire usage des objets manquants dont ils ont besoin. Une partie importante de l'étayage de l'enseignante accompagne cette substitution de l'objet et concerne la médiation du langage de l'élève. Les changements dans la représentation symbolique de l'objet sont accompagnés de changements dans la représentation langagière utilisée par les élèves.

Selon Clerc-Georgy, Martin et Maire Sardi (2020), le fait d'attribuer aux objets et aux situations d'autres significations développe la capacité d'agir en pensée. Ce type de jeu encourage la métacommunication en parlant de ce qui se passe dans le jeu. En effet, c'est lorsqu'il planifie le jeu que l'enfant joue et métacommunique. Les enfants attribuent, en évoquant une action qu'ils ont l'habitude de faire en l'accompagnant d'un objet détourné, une signification à l'objet en le reliant au scénario (Brigaudiot, 2015). L'auteure considère qu'il s'agit d'une première trace de pensée abstraite.

3.4.2 Approche « as is – as if »

Pramling et al. (2019) décrivent les interactions dans le jeu des enfants, ainsi que dans les moments plus dirigés par une alternance entre des activités « as if » et des activités « as is » qui permettent de s'approcher et de s'éloigner de la réalité. Selon ces auteurs, en entrant et en sortant de la réalité, en passant de la parole à l'action, et inversement, les enfants dans le jeu prennent conscience de la distinction entre imaginaire et réalité et sont conceptuellement préparés à travailler avec des objets réels et des idées imaginées qui représentent la réalité. D'une part, les activités « as if » amènent à une situation fictive, faire « comme si » et permettent à l'enfant de développer son imagination et sa créativité, d'aller au-delà de ces capacités. Lorsqu'ils vivent des expériences dans des situations imaginaires, les enfants donnent

de nouveaux sens aux objets en jeu. D'autre part, ils peuvent à travers l'activité « as is », faire « comme c'est » se familiariser avec le monde réel, tel qu'ils le perçoivent et ainsi acquérir des compétences pratiques. Cela implique de la part de l'enseignant de prendre en compte leurs besoins et leur développement individuel, de les prendre tel qu'ils sont, là où ils en sont. Les deux types d'activités sont importantes pour le développement de l'enfant car elles fournissent des occasions d'apprentissage et de développement social et émotionnel. Pour Clerc-Georgy et Kappeler (2020) passer d'une activité à l'autre permet de mieux comprendre les situations en changeant de perspective ou en construisant de nouvelles significations.

3.4.3 La justification de la pensée

Dans le jeu, l'objet change de statut, il devient un objet d'étude (Paccolat et al., 2022). Ce changement de posture est soutenu par l'enseignante dans le but de le rendre visible, d'y réfléchir et de l'analyser. Selon Bautier et Goigoux (2004), l'enseignant joue un rôle essentiel pour que l'élève puisse faire circuler les savoirs et les activités d'un moment ou d'un objet à un autre. Il ne suffit pas de faire ce qui est demandé par l'enseignant mais il faut aussi comprendre ce qu'on fait et comment on le fait. Les enfants utilisent le sens premier, ordinaire, quotidien des objets ou des tâches et ne construisent pas la dimension seconde attendue par l'école. Ils considèrent les objets dans leur existence et leur usage non scolaire alors qu'en classe ceux-ci visent des enjeux de questionnement. Les enfants utilisent le registre premier alors que l'enseignante attend d'eux qu'ils mobilisent le registre second. Les pratiques d'enseignement reposent sur le jeu constant dans le statut des objets langagiers, matériels, comme dans les registres des interactions. C'est un équilibre entre les changements de registre discursifs et sémiotiques, un passage de situations d'action ou d'évocation d'objets et d'expériences du monde aux processus de décontextualisation et d'institutionnalisation.

Toujours selon Bautier et Goigoux (2004), il est important de passer de l'implicite à l'explicite. Pour cela l'enseignante devrait faciliter la pensée métalinguistique car elle participe à la secondarisation, passage du registre premier au registre second. A l'entrée au cycle 1, les enfants ne savent pas interrompre leur activité langagière habituelle pour développer un nouveau rapport à la langue. Cependant c'est ce qui est attendu d'eux pour réussir en classe (Brigaudiot, 2015).

Pour Sommer et al. (2013) la communication est utilisée dans l'interaction directe et la conversation mais également pour la discussion « méta » (métacommunication et métacognition), ce que fait l'enfant quand il guide le jeu. « Faire participer les enfants à des communications de différents types a un effet décisif sur les compétences qu'ils souhaitent

développer. (...) La parole au méta-niveau suppose une communication en termes de dialogues, où l'adulte invite l'enfant à être acteur » (p. 470). Pour cela, les enseignants devraient créer un environnement où il est possible d'écouter, de soutenir le discours des enfants et de prendre en considération leurs points de vue dans différents types de décisions. Ils devraient également signaler aux enfants les aspects du monde qui les entourent qui méritent d'être connus, communiquer sur ce qu'ils font et pourquoi, laisser un espace où les élèves peuvent exprimer leurs idées et échanger dessus avec leurs pairs. Ils peuvent aider les enfants à prendre conscience des idées des autres à travers la communication. Le discours au méta-niveau est un moyen d'orienter les prises de conscience des enfants vers la pensée de l'enseignant, vers ce qu'ils souhaitent leur faire vivre et vers des caractéristiques significatives de diverses situations et domaine de connaissance.

En tenant compte des concepts développés ci-dessus, il devient important de chercher à comprendre ce qui se joue dans l'interaction entre l'enseignant et les enfants durant ces temps de jeu du faire semblant. Nous nous intéressons particulièrement aux rôles endossés par les enseignants et aux interactions langagières en lien avec ces rôles. En nous appuyant sur les concepts, nous allons essayer de comprendre ce qui se passe durant les temps de jeu pour en dégager des gestes professionnels, à des visées de professionnalisation des enseignants. Il est maintenant possible d'énoncer notre question de recherche en contexte.

4 Questions de recherche et objectifs

Dans cette partie, nous présentons notre question de recherche, nos objectifs et nos hypothèses, fondés sur les concepts exposés ci-dessus.

Sachant que les interactions langagières dans le jeu du faire semblant favorisent le développement du langage pour communiquer et apprendre, quels types de rôles sont privilégiés par les enseignants pour permettre ces interactions langagières ?

Cette recherche vise à montrer comment l'enseignant, à travers le jeu du faire semblant, soutient le questionnement en lien avec les apprentissages du curriculum et comment il initie des activités orientées vers le curriculum pour permettre aux élèves d'entrer dans la forme scolaire. Elle contribue à générer des connaissances sur la manière de jouer avec les enfants dans le but

de les amener vers les apprentissages issus du curriculum, à promouvoir leur autonomie et à mettre du sens aux apprentissages tout en respectant leur rythme cognitif, affectif et social.

En relevant les interactions langagières à travers les rôles assumés par l'enseignant dans le jeu du faire semblant, nous souhaitons montrer comment celles-ci permettent le développement du jeu sur le plan dramatique (scénario) et l'entrée dans les apprentissages du curriculum. Nous souhaitons décrire comment le passage entre le programme de l'enfant et l'entrée dans le programme de l'école se produit grâce au jeu du faire semblant soutenu, guidé, étayé par l'enseignant afin d'identifier les gestes professionnels pour les décrire et offrir des pistes de formation aux pratiques et usages du jeu initié par les enfants aux enseignants.

En faisant référence à notre cadre conceptuel, nous proposons trois principes qui guident notre recherche et nous permettent de poser des hypothèses.

Principe 1 :

Le jeu du faire semblant est l'activité maîtresse des élèves de 1-2H et favorise les apprentissages fondateurs de la scolarité.

Principe 2

Les enfants apprennent par imitation. Pour cela il est nécessaire que les enseignants jouent avec eux.

Principe 3

L'accompagnement interactionnel et langagier des enseignants dans le jeu du faire semblant impacte les apprentissages des élèves.

Nous faisons l'hypothèse que certains rôles assumés par les enseignants dans le jeu permettent d'avoir des interactions langagières qui font avancer les scénarios des élèves, maturer leur jeu et leur donnent accès aux apprentissages du programme scolaire. Nous supposons qu'en prenant un rôle, en jouant, en questionnant, en reformulant, en parlant sa pensée, en explicitant, ... les enseignants permettent aux élèves d'entrer dans les apprentissages imposés par le curriculum, de comprendre les « règles du jeu » de l'école, de construire des stratégies, d'acquérir la dimension seconde attendue par l'école (Bautier, 2006).

5 Méthodologie²

5.1 Approche méthodologique

Pour cette recherche, nous utilisons une méthode qualitative, descriptive et compréhensive guidée par l'approche de Lamoureux (2000). Cette méthode d'enquête par observation et description permet d'analyser les relations entre différents phénomènes et de les comprendre en contexte. Comme le proposent Wallerstedt, Kultti, Lagerlöf, Lanz-Andersson, Lundin, Nilsen, Peterson, Skantz-Aberg et Pramling (2022), une description contextuelle permet de clarifier les conditions qui doivent être prises en compte pour comprendre ce qui est étudié. Ce contexte est utilisé comme un contexte narratif et analytique. Il sert ici à décrire l'activité mais permet également de comprendre et d'analyser les enjeux d'interaction au regard de l'apprentissage.

5.2 Échantillon

Etant donné que notre problématique cible certaines formes d'interaction dans le jeu, nous choisissons des contextes où les interactions adulte-enfants et les possibilités de jeu et d'exploration favorisent le développement social et intellectuel des enfants (Smith, 1993). Les enseignantes jouent un rôle important dans la manière dont une pratique est organisée et dans les possibilités d'apprentissage qui sont mises en place dans les activités (Aarsand et al., 2019). En tenant compte de ce contexte, le choix des enseignantes s'est porté sur le fait qu'elles favorisent le jeu du faire semblant dans leur classe et qu'elles interagissent avec les élèves durant ces temps de jeu. Cet échantillon n'est pas représentatif de la population enseignante de 1-2H, mais pour des questions éthiques, nous ne souhaitons pas confronter des pratiques opposées, mais observer des enseignantes expertes dans cette approche du jeu.

Les trois enseignantes qui ont participé à la recherche ont été contactée directement par réseau professionnel et sont issues d'horizons différents en termes de formation.

² A partir de la méthodologie l'emploi du féminin pour désigner l'enseignante est utilisé car ce sont des femmes qui ont participé à la recherche.

Tableau 2 - présentation du profil des enseignantes

	Age	Formation 1ère	Formation postgrade
Enseignante 1	32 ans	Bachelor primaire, HEP	-
Enseignante 2	42 ans	Diplôme d'enseignement École normale	CAS apprentissages fondamentaux
Enseignante 3	45 ans	Diplôme d'enseignement École normale	CAS apprentissages fondamentaux Master en didactique disciplinaire en apprentissages fondamentaux.

Afin de respecter la confidentialité, nous rendrons les données anonymes, comme convenu avec les enseignantes participantes en les nommant enseignante 1, 2 et 3.

5.3 Chronologie de la recherche

L'idée du projet de recherche a émergé en automne 2021 lors d'un cours en didactique des apprentissages fondamentaux, cependant le projet a débuté au semestre d'automne de l'année suivante. Le tableau suivant en déroule la chronologie :

Tableau 3 – chronologie de la recherche

2021	automne	<ul style="list-style-type: none"> • suivi du cours APF 121 avec des thématiques autour de l'usage du langage en classe
2022	printemps	<ul style="list-style-type: none"> • premières lectures • premiers questionnements sur la problématique
	automne	<ul style="list-style-type: none"> • lectures et cadre conceptuel • première problématique • recueil des données (novembre)
2023	printemps	<ul style="list-style-type: none"> • premier jet du cadre conceptuel • recueil des données (février) • sélection et transcription des moments de jeu • analyse des données • rédaction

5.4 Dispositif méthodologique

Pour recueillir des données, nous avons procédé par de l'observation non-participante ouverte (Lamoureux, 2000), en classe, afin d'avoir accès aux comportements et aux interactions entre enseignantes et élèves. Pour identifier ces comportements et ces interactions, nous avons utilisé des méthodes d'observation qui font appel à des enregistrements vidéo. Cet enregistrement vidéo permet de prendre du recul et de la distance par rapport aux activités étudiées (Wallerstedt et al., 2022). Nous avons donc filmé six heures de jeu du faire semblant en nous rendant deux fois durant l'année scolaire, en novembre et en février, dans les trois classes de 1-2H comprenant entre 18 et 22 élèves, filles et garçons de 5-6 ans, du canton de Fribourg et du Valais, au moyen d'une caméra fixe et d'un enregistreur audio pour capter le discours de l'enseignant.

Directement à la suite des séances filmées, nous avons pris un temps avec chaque enseignante pour échanger sur le moment vécu et relever leurs conceptions. Nous avons préparé un entretien semi-dirigé, ancré dans la réalité de leur quotidien afin de creuser notre thématique et de récolter des informations liées à des réalités personnelles. Ces entretiens sont considérés comme des données secondaires. Nous avons questionné les enseignantes sur leurs pratiques, leur rôle dans le jeu et l'intention qu'elles y mettent.

5.5 Données collectées

Nous utilisons ces vidéos pour documenter les activités de la classe et décider du niveau de détail de la retranscription. Dans le but d'analyser le discours de l'enseignante, nous avons retranscrit des moments clés de jeu du faire semblant, sélectionnés en fonction du type de rôles endossés par l'enseignante, en nous basons sur la typologie de Johnson et al. (2005). Nous avons choisi les rôles où les enseignantes s'impliquent en tant que partenaire de jeu, durant lesquels elles interagissent avec les élèves et jouent ainsi un rôle facilitateur : régisseuse, co-joueuse, meneuse de jeu, redirectrice. Ce processus sélectif (Derry et al., 2010) fait déjà partie du travail analytique. Ainsi les transcriptions sont considérées comme des interprétations de l'interaction documentée par la vidéo et nous les considérons comme des compléments précieux aux enregistrements comme une partie du travail analytique initial (Heath et al. 2010).

La transcription reflète les actions verbales en présentant fidèlement et finement ce qui est dit dans la mesure du possible, car les enfants ont une élocution qui diffère de celle des adultes avec une articulation parfois indistincte et une tendance à parler en même temps que leurs pairs (Nilsen, 2018). Le niveau de détail de la transcription est décidé en tenant compte de l'authenticité et de la lisibilité. Il nous semble alors pertinent de faire des va-et-vient entre la retranscription et la vidéo afin de rester au plus proche de la réalité.

Nous avons également pris des notes lors des temps de captation en classe pour contextualiser et compléter les données. Enfin, nous avons retranscrit les échanges lors des entretiens post.

5.6 Méthode d'analyse

Cette recherche étant basée sur des pratiques enseignantes, l'apprentissage est considéré comme un processus mené conjointement entre enseignant et élèves (Wells, 2007). Pour comprendre ce processus, nous décrivons et analysons les interactions comme des événements qui évoluent, où les actions verbales en sont le centre (Wallerstedt et al., 2022). Ces interactions langagières permettent à travers les rôles pris par les enseignantes dans le jeu de développer de nombreux intérêts pour les enfants. Pour faire émerger cette dynamique, nous avons procédé par étapes : sélectionner les données, choisir celles qui seront analysées en fonction des différentes implications de l'enseignante dans le jeu. Nous avons relevé les actions de l'enseignante qui permettent de définir le rôle endossé dans le jeu et mis en évidence l'intérêt qu'elles engendrent pour les élèves. Elles ont été numérotées et servent d'indicateurs pour l'analyse.

Nous partons des concepts généralisés en les exemplifiant et en décrivant finement les phénomènes, puis nous présentons des exemples pour les décrire. La démarche ci-après a permis d'établir une grille plus étoffée contenant des actions et intérêts pour les enfants et ainsi repérés des variations entre données récoltées et grille d'analyse issue de Johnson et al. (2005).

Voici un schéma montrant le processus de sélection des données par étapes :

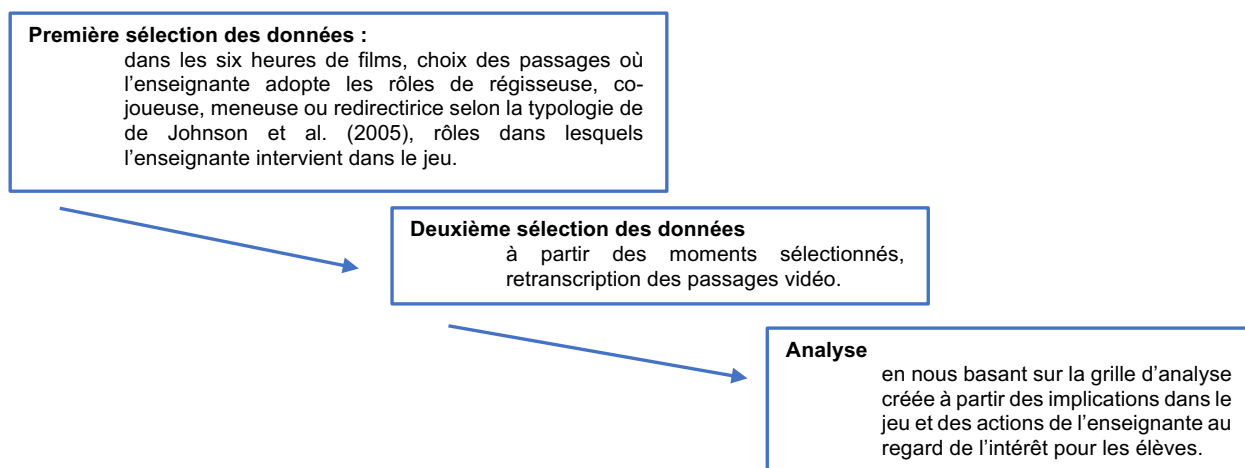


Figure 1 – processus de sélection des données

Nous avons ensuite repris et mis en page à l'aide de catégories de codage les rôles pertinents pour la recherche dans une grille d'analyse créée à partir des implications dans le jeu et des actions de l'enseignante au regard des intérêts pour les élèves de Johnson et al. (2005) afin de pouvoir coder plus facilement les retranscriptions.

Tableau 4 – présentation des rôles utilisés dans la recherche et du codage

Type de rôle	Implication dans le jeu	Actions	Intérêt pour les enfants
1. Régisseuse	Rôle actif, sans être impliqué dans le jeu	1.1 aider les enfants à préparer les accessoires, le matériel 1.2 présenter des idées de thèmes 1.3 gérer des conflits entre joueurs 1.4 aider à résoudre des problèmes 1.5 questionner les enfants sur le déroulement du jeu	1.A discussions entre enfants et enseignant liées au matériel 1.B discussions entre enfants et enseignant liées au thème du scénario
2. Co-joueuse	Rôle actif, joue un rôle mineur dans un scénario	2.1 suivre le jeu des enfants sans contrôler l'intrigue 2.2 jouer le même rôle que les enfants en incarnant des personnages similaires 2.3 commenter et faire des demandes en lien avec son rôle 2.4 faire des suggestions pour le jeu	2.A nombreuses interactions verbales 2.B améliorations du niveau de jeu social 2.C améliorations du niveau de jeu cognitif.
3. Meneuse	Rôle actif, influence le jeu des enfants, joue un rôle mineur ou égal	3.1 fournir des idées nouvelles et attrayantes, liées à des expériences de la vie réelle, ainsi	3.A création de nouvelles interactions entre les enfants.

		que des thèmes qui aident les enfants à jouer 3.2 introduire du vocabulaire spécifique lié à la situation. 3.3 introduire des relances pour motiver le jeu	3.B apprentissage de nouveaux mots de vocabulaire liés à la situation 3.C réinvestissement des nouveaux acquis dans le jeu
4. Redirectrice	Rôle actif, orienter le jeu vers les savoirs	4.1 interrompre le jeu des enfants pour reporter leur attention sur des savoirs disciplinaires	4.A entrée dans le curriculum à partir de leur jeu

Ensuite, nous avons choisi huit moments de jeu, deux à trois épisodes par enseignante, que nous avons retranscrits de manière à comprendre ce qui se joue au niveau des interactions langagières et du rôle de l'enseignante. La durée des jeux varie d'une minute trente à quarante minutes. Il nous semble important de relever les temps passés par chaque enseignante, en interaction avec les enfants, afin de ne pas entrer dans une comparaison mais une compréhension du phénomène. Nous présentons le contexte de jeu pour chaque situation. Cette description contextuelle permet de clarifier les conditions qui doivent être prises en compte pour comprendre ce qui est étudié (Wallerstedt et al., 2022).

Tableau 5 – description des différentes situations de jeu

Titre du jeu	Ens.	Temps de jeu	Description de la situation
La tour	1	40'	Dans cette situation, l'enseignante discute avec un enfant qui souhaite faire une nouvelle construction avec des grosses briques « lego » en plastique. Rapidement deux élèves les rejoignent pour la construction. Ils veulent construire un château. L'enseignante propose d'observer des châteaux sur l'ordinateur. Un élève fait un plan. Au cours du jeu, la notion de mesure est introduite par un élève qui souhaite faire une tour plus grande que lui.
L'invitation	1	33'	L'enseignante et deux enfants jouent au château fort, roi et reine. Une élève arrive avec une invitation pour venir à son pique-nique. L'enseignante propose d'apporter quelque chose au pique-nique. Ainsi, un élève propose de faire une soupe, celle qu'il a mangé avec sa maman la veille. Ils partent dans la rédaction de la recette de la soupe, puis dans sa confection et l'apportent au pique-nique.
Les gobelets	2	5'	Dans ce jeu, les enfants sont en train de construire une cachette pour les voleurs avec des gobelets en carton sur une table. Au fur et à mesure qu'ils construisent, les gobelets tombent et les enfants commencent à se fâcher les uns contre les autres. Ils s'accusent

			mutuellement de faire tomber les gobelets. C'est à cet instant que l'enseignante intervient dans le jeu. Elle questionne les enfants sur ce qu'ils ont décidé de faire.
La recette de cuisine	2	3'30	L'enseignante est invitée par quatre enfants à aller manger un gâteau d'anniversaire. Elle trouve que celui-ci est délicieux et leur demande de lui écrire la recette pour qu'elle puisse le refaire chez elle à la maison.
La construction	2	21'	Un enfant construit une maison avec du matériel en carton (plaques, cylindres). Il a également des plots de différentes tailles à disposition. Il présente sa construction à l'enseignante 2. Malheureusement celle-ci tombe à de nombreuses reprises.
Le docteur	3	4'50	L'enseignante se dirige vers deux élèves qui jouent dans une maison imaginaire. Elle entre dans le jeu. Il est ici question de maison, de docteur, de magasin. Le scénario est flou.
L'imprimante	3	1'20	Trois enfants jouent avec du matériel technologique (des calculatrices, des écrans, des claviers). Ils ont installé un bureau avec des ordinateurs et une imprimante. Pour celle-là, ils utilisent un chariot avec corbeilles, ainsi que des feuilles. L'enseignante est interpellée par un élève qui souhaite lui montrer ce qu'il a fait.
La poste	3	5'50	L'enseignante se rend au coin « poste » et questionne un élève sur ce qu'il est en train de faire. Il lui explique qu'il prépare un paquet à envoyer. Un camarade est au guichet et joue le rôle du facteur.

6 Présentation des résultats

L'analyse sert à montrer la pertinence de l'accompagnement de l'enseignante dans le jeu à travers les différents rôles endossés par celle-ci et l'intérêt d'un tel fonctionnement pour le développement des compétences des élèves et l'entrée dans la forme scolaire.

6.1 Exemples des rôles identifiés

Dans la section suivante, nous présentons des exemples d'interaction, pour chaque rôle, codés en fonction des actions des enseignantes. Cette analyse sert à décrire l'activité, mais permet également de comprendre et d'analyser les enjeux d'interaction au regard de l'apprentissage.

6.1.1 Régisseuse

Voici un rôle que nous avons observé chez toutes les enseignantes, mais le plus souvent chez l'enseignante 2. C'est un rôle où l'enseignante est active, elle aide les enfants à préparer les accessoires, le matériel, présente des idées de thèmes, questionne les enfants sur le déroulement du jeu. Elle accompagne également les joueurs dans la résolution de problème et les aide à gérer les conflits. Cependant elle ne s'implique pas dans le jeu. Cet accompagnement engendre des discussions entre enfants et enseignante liées au matériel et au thème du scénario. Le tableau ci-dessous présente un exemple pour chaque action de l'enseignante, issu du jeu « les gobelets », enseignante 2.

Tableau 6 – extraits de verbatims et productions langagières en lien avec le rôle de régisseuse

Actions	Verbatims	Productions langagières de l'enseignante :
1.4	<p>El_03 : Moi je joue plus !</p> <p>El_01 : Mais Robin il veut tout cassé. (<i>Robin part</i>)</p> <p>Ens : C'est vrai ? Mais essayez de discuter entre vous sur votre projet de construction.</p>	
1.3	<p>El_01 : Robin vient...</p> <p>Ens : Je crois que vous avez un peu oublié de discuter.</p>	
1.3	<p>El_01 : Ouais on a oublié.</p> <p>Ens : Vous vous êtes pas mis d'accord sur ce que vous faites vraiment. Déjà avant quand je suis venue, je me suis dit il y a un moment où ça allait bloquer. // Vous êtes pas d'accord sur ce que vous voulez construire. Discutez entre vous exactement ce que vous faites. Pour être sûr que ça fonctionne. Si chacun est dans son idée c'est difficile après. Il faut vous mettre d'accord.</p>	- amène les enfants à prendre conscience de ce qui ne fonctionne pas au niveau du scénario
1.5	<p>El_02 : Mais moi j'ai pas envie qu'on casse ça. C'est pour ça que j'ai pas envie qui ...</p> <p>Ens : Ok mais alors vous discutez qu'est-ce que ...comment....</p>	
1.5	<p>El_03 : On fait pour se cacher... (<i>toute la construction s'effondre</i>) Robin c'est pas drôle.</p>	
1.3	<p>Ens : Non, mais non non c'est pas Robin.</p> <p>El_01 : Ouais c'est Robin il a cassé.</p>	
1.5	<p>Ens : Non c'est pas Robin. Tu sais pourquoi c'est tombé ?</p> <p>El_02 : Moi je ramasse les gobelets, moi.</p>	- questionne la cause (pourquoi ?)
1.4	<p>El_01 : Parce que c'est trop haut.</p> <p>Ens : Non ...</p> <p>El_03 : Moi je sais pas pourquoi.</p> <p>Ens : Parce que vous marchez sur la table (où ils ont fait la construction).</p>	- donne des explications pour résoudre un problème
1.4	<p>El_02 : Ben ouais après ça tremble la table.</p> <p>Ens : Exactement.</p> <p>El_01 : Robin tu dois plus te cacher déjà.</p> <p>El_02 : Théo s'est pas drôle...</p> <p>El_03 : Non j'ai rien fait. Parce qu'on marche sur la table... j'ai rien fait. Non c'est personne qu'est allé ! C'est parce qu'on marche sur la table et ça tombe.</p>	
1.4	<p>Ens : Oui ça fait bouger comme ça la table.</p> <p>El_01 : Ouais j'en ai des milliards...</p> <p>El_02 : Ouais, regarde tout ce que j'en ai moi. (<i>montre une pile de gobelets</i>)</p> <p>Ens : Alors vous vous êtes mis d'accord sur votre projet ou pas ?</p> <p>El_01 : Oui.</p> <p>Ens : Mais vous avez discuté les trois ensembles pour vous mettre d'accord sur ce que vous faites ?</p>	
1.4	<p>El_02 : Non là si on met trop au bord (<i>montre le bord de la table</i>), aussi...</p> <p>El_01 : Nous on aimerait faire une...</p>	

1.4	El_02 : Là ça va ... (<i>montre le bord de la table</i>) on... il est trop au bord. Là ça va parce qu'il était trop là celui-là.	
1.2	El_01 : C'est quoi trop là ? Ens : Lorik ! Descends voir de la table tout doucement, par là. Et moi j'aimerais écouter ce sur quoi vous vous êtes mis d'accord .	- questionne les enfants sur la thématique du jeu

6.1.2 Co-joueuse

Le rôle de co-joueuse est un rôle où l'enseignante est active et joue un rôle mineur dans un scénario. L'enseignante 3 utilise régulièrement ce rôle, alors que les enseignantes 1 et 2 très peu, juste au début du jeu pour l'introduire. Dans ce rôle, l'enseignante suit le jeu des enfants sans en contrôler l'intrigue, souvent en prenant le même rôle que les enfants, en jouant des personnages similaires. Elle questionne les enfants sur son rôle et fait des suggestions pour le jeu. Cet accompagnement amène de nombreuses interactions verbales, améliore le niveau de jeu social et cognitif. Le tableau ci-dessous présente un exemple pour chaque action de l'enseignante, issu du jeu « le docteur », enseignante 3.

Tableau 7 – extraits de verbatims et productions langagières en lien avec le rôle de co-joueuse

Actions	Verbatims	Productions langagières de l'enseignante :
2.1	Ens : C'est votre maison, ah oui je vois une porte. Et qu'est-ce qu'il faut faire pour pouvoir entrer dans cette maison ?	- questionne le jeu et sa prise de position dans le jeu
2.3	El_01 : Il faut toquer !	
2.3	Ens : Il faut toquer.	
2.3	El_02 : Non, il faut sonner !	
2.3	Ens : Il faut sonner.	- reformule
2.3	El_03 : Non, non, non. J'ai un système pour ouvrir la porte !	
2.3	Ens : Il faut sonner avant ou pas ?	
2.4	El_01 : Euh, non !	
2.4	Ens : On voit dans une caméra ? Tu me dis quand je peux rentrer alors.	- verbalise une nouvelle idée pour le jeu
2.1	El_01 : C'est bon, tu peux rentrer.	
2.1	Ens : D'accord. Merci (<i>elle entre dans la maison</i>). Bonjour.	
2.3	El_02 : Bonjour.	
2.3	Ens : Qu'est-ce qu'on fait dans cette maison ?	
2.3	El_02 : Alors cette maison est magique.	
2.2	Ens : Ah cette maison est magique ! Ah... très bien !	- reformule et entre dans l'imaginaire

6.1.3 Meneuse

Dans le rôle de meneuse, l'enseignante est active. Elle influence le jeu des enfants en jouant un rôle égal ou mineur. Elle fournit des idées nouvelles et attrayantes, liées à des expériences de la vie réelle, ainsi que des thèmes qui aident les enfants à jouer. Elle introduit du vocabulaire spécifique lié à la situation et propose des relances pour motiver le jeu. En accompagnant ainsi les enfants, de nouvelles interactions se créent entre les enfants, ils apprennent de nouveaux mots de vocabulaire liés à la situation et peuvent réinvestir les nouveaux acquis directement

dans le jeu. Le rôle de meneuse est souvent joué par les enseignantes 1 et 3, alors que l'enseignante 2 ne l'utilise presque pas. Le tableau ci-dessous présente un exemple pour chaque action de l'enseignante, issu du jeu « le docteur », enseignante 3.

Tableau 8 – extraits de verbatims et productions langagières en lien avec le rôle de meneuse

Actions	Verbatims	Productions langagières de l'enseignante :
3.2	El_01 : Bonjour. Je peux faire une piqûre ? Ens : Mais moi je ne veux pas de piqûre tant qu'on ne m'a pas fait un diagnostic , vous savez.	- utilise des mots spécifiques
3.2	El_02 : On va pas vous faire des piqûres. El_01 : Bon d'accord.	
3.3	Ens : Il faut d'abord m'ausculter un petit peu , hein... parce que si vous ne m'auscultez pas... Moi j'aimerais que vous regardiez mon cœur, comment il va... que vous regardiez, que vous écoutiez... parce qu'avant de faire des piqûres moi j'aimerais un diagnostic monsieur le docteur. On ne peut pas faire des piqûres. Toi quand tu vas chez le docteur, il te dit « bonjour » et pi il te fait directement des piqûres ? Ah ben non.	- donne une référence à des situations de la vie
3.3	El_01 : (<i>elle ausculte l'enseignante avec un stéthoscope</i>). Respire. Ens : Alors ? Est-ce que mon cœur va bien ?	
3.3	El_01 : Oui.	
3.1	Ens : Oui. Alors, je n'ai pas besoin de piqûre si mon cœur va bien.	- enrichit le scénario
3.1	El_01 : Non, il ne va pas bien. Ens : Il ne va pas bien ? El_04 : J'ai peur des piqûres.	
3.1	Ens : Tu as peur des piqûres toi ? Le docteur il te met de la crème magique ? El_04 : Oui.	
3.3	El_01 : On a un cheveu (<i>montre une pince</i>). Ens : Ben dis donc, tu vas faire quoi ? Tu sais ce qu'ils font des fois les docteurs ? // Ils prennent les cheveux et puis ils les mettent sous le microscope. C'est une petite loupe (<i>accompagne ses paroles de gestes</i>) et puis ils regardent à l'intérieur du cheveu si on est en bonne santé ou pas. Tu vas faire ça ?	- explicite une situation de la vie, transmettre du savoir - définit des mots, explicite

6.1.4 Redirectrice

Enfin, dans le rôle de redirectrice est joué par l'enseignante 2 et 3, mais presque jamais par l'enseignante 1, qui reste n'interrompt jamais le jeu des enfants. Dans ce rôle, l'enseignante est active. Elle oriente le jeu vers les savoirs en l'interrompant pour reporter l'attention des enfants sur des savoirs disciplinaires. Cet accompagnement amène les enfants à entrer dans le curriculum à partir de leur jeu. Le tableau ci-dessous présente un exemple pour chaque action de l'enseignante, issu du jeu « la recette de cuisine », enseignante 2.

Tableau 9 – extraits de verbatims et productions langagières en lien avec le rôle de redirectrice

Actions	Verbatims	Productions langagières de l'enseignante :
4.1	Ens : Vas-y alors. Et puis toi, tu écris « gâteau d'anniversaire ».	- engage l'enfant dans une activité d'apprentissage
4.1	El_01 : Non, j'ai pas envie. Ens : T'as pas envie. Mais tu peux écrire un G pour le gâteau. Tu peux écrire avec avec un G.	

4.1	<p>EI_02 : G, je sais plus comment faire.</p> <p>Ens : Tu ne sais plus comment faire un G ?</p> <p>EI_02 : Ah oui, c'est celui-là.</p> <p>Ens : On va ranger dans 5 minutes. Je vais aller voir les garçons. Je vous laisse finir les filles ?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - présente des notions connues - questionne les savoirs
-----	--	--

6.2 Présentation des variations

En analysant les différents rôles dans les moments de jeu, nous avons observé des variations. De nouvelles actions ont émergées dans les rôles et les intérêts pour les élèves. Nous avons établi une nouvelle grille d'analyse (tableau 10), à partir des implications dans le jeu et des actions de l'enseignante au regard des intérêts pour les élèves qui ne figurent pas dans le modèle de Johnson et al. (2005). Les modifications apportées visent à affiner l'analyse. Elles sont présentées en rouge. Nous avons mis en valeur l'implication de l'enseignante dans le jeu car il nous apparaît comme un critère important pour la discussion.

6.2.1 Grille d'analyse modifiée

En codant les transcriptions, nous avons vu apparaître des variations dans les actions de l'enseignante et dans les intérêts pour les élèves. Nous avons complété la grille d'analyse en définissant ces nouvelles actions.

Tableau 10 – grille d'analyse avec les variations dans les types de rôles

Type de rôle	Implication dans le jeu	Actions	Intérêt pour les enfants
1. Régisseuse	Rôle actif, sans être impliqué dans le jeu	1.1 aider les enfants à préparer les accessoires, le matériel, 1.2 présenter des idées de thèmes 1.3 gérer des conflits entre joueurs 1.4 aider à résoudre des problèmes 1.5 questionner les élèves sur le déroulement du jeu	1.A discussions entre enfants et enseignant liées au matériel 1.B discussions entre enfants et enseignant liées au thème du scénario 1.C discussions sur le jeu aidant la collaboration entre enfants
2. Co-joueuse	Rôle actif, joue un rôle mineur dans un scénario	2.1 suivre le jeu des enfants sans contrôler l'intrigue 2.2 jouer le même rôle que les enfants en incarnant des personnages similaires	2.C nombreuses interactions verbales 2.B améliorations du niveau de jeu social

		<p>2.3 commenter et faire des demandes en lien avec son rôle</p> <p>2.4 faire des suggestions pour le jeu</p> <p>2.5 utiliser des outils pour soutenir le jeu (ordinateur, livres, ...)</p>	<p>2.C améliorations du niveau de jeu cognitif.</p> <p>2.D enrichissement des possibilités de jeu</p>
3. Meneuse	<p>Rôle actif, influence le jeu des enfants, joue un rôle mineur ou égal</p>	<p>3.1 fournir des idées nouvelles et attrayantes, liées à des expériences de la vie réelle, ainsi que des thèmes qui aident les enfants à jouer</p> <p>3.2 introduire du vocabulaire spécifique lié à la situation.</p> <p>3.3 introduire des relances pour motiver le jeu</p> <p>3.4 proposer des outils pour soutenir le jeu (ordinateur, livres, ...)</p>	<p>3.A création de nouvelles interactions entre les enfants.</p> <p>3.B apprentissage de nouveaux mots de vocabulaire liés à la situation</p> <p>3.C réinvestissement des nouveaux acquis dans le jeu</p> <p>3.D enrichissement des possibilités de jeu</p>
4. Redirectrice	<p>Rôle actif, orienter vers les savoirs</p> <p>Actions hors du jeu</p>	<p>4.1 interrompre le jeu des enfants pour reporter leur attention sur des savoirs disciplinaires</p> <p>4.2 engager les enfants dans des conversations</p> <p>4.3 interrompre le jeu des enfants pour reporter leur attention sur des stratégies</p>	<p>4.A entrer dans le curriculum à partir de leur jeu</p> <p>4.B réinvestissements différés des stratégies pour jouer</p> <p>4.C réinvestissements différés des outils conceptuels pour jouer</p>

6.2.2 Exemples des variations

Nous illustrons l'utilisation de cette nouvelle grille avec des exemples de codage pour les rôles où sont apparus des variations. Nous observons ces variations essentiellement chez l'enseignante 1 et parfois chez l'enseignante 2.

Dans cet exemple, issu du jeu « la tour », l'enseignante 1 est co-joueuse. Elle propose un outil pour soutenir le jeu (ordinateur) ce qui enrichit le jeu des enfants et améliore le niveau de compréhension des enfants de la situation qui est jouée.

Tableau 11 – variation des actions et nouvelles productions langagières en lien avec le rôle de co-joueuse

Actions	Verbatims	Productions langagières de l'enseignante :
2.5	<p>EI_01 : Attend je vais faire un château, je vais dessiner. Ens : Attend, (<i>prend son ordinateur</i>), on va d'abord regarder. On va construire un château. On va regarder comment c'est un château. EI_01 : Ils ont des toits pointus. Ens : Y'a des toits pointus ? EI_01 : Et des drapeaux. EI_02 : Et c'est quoi ça ?</p>	<p>-propose des idées de jeu -utilise un support</p>
2.3	<p>Ens : C'est les drapeaux sur la tour. EI_01 : Je vais faire sans drapeaux. (<i>prend une feuille et des feutres pour dessiner la tour</i>)</p>	

Dans cet exemple, issu du jeu « la tour », l'enseignante 1 est meneuse. Elle propose un outil pour soutenir le jeu (ordinateur) ce qui amène de nouvelles possibilités de jeu.

Tableau 12 – variation des actions et nouvelles productions langagières en lien avec le rôle de meneuse

Actions	Verbatims	Productions langagières de l'enseignante :
3.4	<p>Ens : On peut mettre un bâton. On va trouver une solution. Mais Anoshan tu serais d'accord de m'aider à construire une partie du château ? EI_02 : D'accord. Ens : On construit un mur comme ça (<i>montre l'ordinateur</i>) et après on construit une tour. On peut faire une tour carrée et une tour ronde ? EI_02 : Oui (<i>en montrant l'ordinateur</i>)</p>	<p>- fait des propositions</p>
3.4	<p>Ens : Une comme ça ? (<i>montre l'ordinateur</i>). Elle est comment celle-ci ? EI_02 : Elle est carrée.</p>	
3.1	<p>Ens : Elle est carrée. On va faire ça. Tu m'aide à construire le mur. On dit que ça (<i>en désignant un bout de mur</i>), c'est un mur de château ?</p>	<p>- donne un exemple</p>
3.1	<p>Ens : Comment on fait pour que ça tienne bien le mur ? EI_03 : On les met comme ça (<i>montre</i>).</p>	

Dans cet exemple, issu du jeu « la construction », l'enseignante 3 est redirectrice. Elle reste hors du jeu. Lorsqu'elle intervient, elle arrête le jeu et engage l'enfant dans des conversations et reporte son attention sur des stratégies. Ce dialogue permet à l'enfant de réinvestir des stratégies et des outils conceptuels, par la suite, pour jouer.

Tableau 13 – variation des actions et nouvelles productions langagières en lien avec le rôle de redirectrice

Actions	Verbatims	Productions langagières de l'enseignante :
4.3	<p>Ens : Non ? Pourquoi ce n'était pas facile à construire ? EI_01 : Parce que là il faut mettre un grand pilier et pis là j'ai deux pas mis...</p>	<p>- invite les enfants à se questionner (pourquoi) - demande de reformuler</p>
4.2	<p>Ens : Attends... redis-moi voir, j'ai pas bien compris ce que tu as dit. EI_01 : J'ai pris une plaque et j'ai mis là.</p>	
4.2	<p>Ens : Pourquoi tu as fait ça ? EI_01 : Pour tenir tout ça, mais ça tient pas beaucoup.</p>	
4.2	<p>Ens : Pourquoi t'as fait ça ? (<i>se penche et regarde sous la construction</i>). Ah ouais. Pourquoi ça tient pas beaucoup ? EI_01 : (<i>regarde aussi dessous</i>). Je sais pas. Ens : Tu sais pas ?</p>	

	El_01 : <i>(fait non de la tête)</i> .	
	Ens : Ben regarde encore une fois. Pourquoi tu crois que ça tient pas beaucoup ?	
	El_01 : <i>(regarde sous la construction)</i> . Parce qu'il faut une autre plaque.	
	Ens : Pourquoi ?	
4.2	El_01 : Pour mettre ici.	- invite l'enfant à focaliser
	Ens : Pourquoi ?	- engage l'enfant à faire référence au savoir
4.2	El_01 : Pour pas que ça tombe.	
	Ens : A cause de quoi là ça pourrait tomber tu crois ?	
4.1	El_01 : Parce que c'est pas trop en équilibre.	
	<i>L'élève montre sa construction à l'enseignante. Il n'a pas assez de rouleaux pour construire des piliers assez grands.</i>	
	Ens : Et pis du coup, est-ce que ça peut toucher la plaque qui est là ou pas ?	- questionne la stratégie
4.3	El_01 : <i>(en pleine construction)</i> . Non ! Ça va tout faire tomber ! <i>(des pièces tombent)</i> .	

Par cette analyse du langage à travers les rôles, nous avons découvert les relations qui s'opèrent dans le jeu du faire semblant entre enseignantes et enfants. Dans un premier temps, nous pouvons déjà dire que les enseignantes observées interagissent de manière très différente dans le jeu. Toutes échangent avec les enfants, mais ont une façon de jouer très différente en lien avec les rôles définis.

Dans chaque jeu observé et retranscrit, les enseignantes utilisent plusieurs types de rôles, elles passent de l'un à l'autre en fonction du déroulement du jeu. Lorsque les enseignantes s'impliquent dans le jeu, avec leurs élèves, ils sont cocréateurs du scénario de jeu. L'enseignante enrichit le scénario, décrit des actions liées au rôle, aide les enfants à entrer dans l'imaginaire (abstraction), reformule des idées des enfants et les invite à jouer.

Durant le jeu, l'enseignante 1 participe pleinement au jeu qui dure de longues périodes. Elle joue entre trente et quarante minutes avec le même groupe d'enfants, en incluant régulièrement de nouveaux joueurs. Elle décrit le jeu, propose de nouvelles idées, explicite une situation de la vie, donne des exemples, encourage le jeu, s'appuie sur des apports des enfants pour relancer le jeu, questionne le déroulement du jeu tout en prenant un rôle.

L'enseignante 2 est plutôt dans un jeu guidé, elle est souvent à l'extérieur du jeu et interroge les élèves sur leur jeu en accompagnant certaines situations de manière plus guidée. Elle questionne l'enfant sur la thématique du jeu et les intentions de jeu, questionne les rôles, les invite à présenter leur jeu et propose des idées de jeu pour faire avancer le scénario. Elle les aide à résoudre des conflits en leur permettant de prendre conscience du dysfonctionnement au niveau du scénario, en proposant des médiations, en les aidant à gérer l'émotionnel et les conflits en mettant en place des règles de communication, en encourageant la discussion.

L'enseignante 3 joue de courts moments avec les tous les groupes d'élèves. Elle se déplace vers chaque groupe et étaye, relance, accompagne les jeux, en prenant parfois un rôle ou en restant

à l'extérieur. Elle questionne le jeu et sa prise de position dans le jeu, reformule, invite les enfants à jouer, questionne le déroulement du jeu, communique des informations sur le jeu, planifie le jeu, alimente le jeu (détails, idées, ...)

6.3 Nouveau rôle : méta-joueuse

Enfin, un nouveau rôle a été observé durant l'observation en classe, puis après durant l'analyse des retranscriptions, uniquement chez l'enseignante 1. Nous avons construit une nouvelle catégorie d'accompagnement du jeu : la méta-joueuse. Ce rôle diffère des autres, déjà existants, par l'implication de l'enseignante dans le jeu. Dans ce rôle, à partir du jeu initié par les élèves, l'enseignante amène les élèves vers des activités issues du curriculum grâce à son implication dans le jeu. Elle fournit des nouvelles idées de jeu afin d'aider les enfants à jouer. Elle encourage les enfants à communiquer et penser ensemble, les invite à raisonner et à expliciter leur pensée, elle utilise le collectif d'apprentissage pour apprendre. Elle fait usage du jeu pour entrer dans le monde scolaire et penser autrement en reportant l'attention des enfants sur les savoirs. C'est son mode de questionnement qui permet à l'enfant d'entrer dans des apprentissages plus structurés, dans un mode de penser scolaire. Celle-ci invite les élèves vers les savoirs du curriculum tout en restant une partenaire de jeu. Elle intègre directement les savoirs au service du jeu sans l'interrompre.

6.3.1 Grille d'analyse

Pour comprendre les enjeux de ce nouveau rôle, nous avons établi une grille d'analyse en nous référant à nos observations, aux vidéos et aux transcriptions. Nous avons découvert une pratique qui nous permet de définir ce nouveau rôle en caractérisant l'implication de l'enseignante dans le jeu, ses actions et les intérêts pour les élèves.

Tableau 14 – présentation de la grille d'analyse du nouveau rôle méta-joueuse

Type de rôle	Implication dans le jeu	Actions	Intérêt pour les enfants
5. Méta-joueuse	Rôle actif, jouer un rôle, orienter les enfants vers les savoirs	5.1 reporter l'attention des enfants sur les savoirs 5.2 encourager les enfants à communiquer et penser ensemble	5.A entrée dans le programme de l'école à partir de leur jeu

Impliquée dans le jeu, actions réalisées dans le jeu	<p>5.3 inviter les enfants à raisonner, à expliciter sa pensée</p> <p>5.4 utiliser le collectif d'apprentissage pour apprendre</p> <p>5.5 fournir des nouvelles idées de jeu, aider les enfants à jouer, fournir des relances</p> <p>5.6 proposer des outils pour soutenir le jeu (ordinateur, livres, ...) et enrichir le vocabulaire</p>	<p>5.B réinvestissements immédiats des stratégies et des outils dans le jeu</p> <p>5.C développement de la compréhension des enjeux de l'école</p> <p>5.D développement de l'agir par la pensée</p> <p>5.E enrichissement des possibilités de jeu</p>
--	--	---

6.3.2 Illustrations des actions durant le jeu

Afin de comprendre les enjeux de ce nouveau rôle, vous présentons quelques exemples de verbatims et d'analyse des productions langagières pour illustrer chaque action de l'enseignante.

Dans cet exemple, issu du jeu « l'invitation », l'enseignante 1 reporte l'attention des élèves sur les savoirs en les encourageant à reformuler et à entrer dans les apprentissages. Cette action permet aux enfants de réinvestir directement les outils dans le jeu.

Tableau 15 – extrait de verbatims et productions langagières en lien avec la 1^{ère} action

Actions	Verbatims	Productions langagières de l'enseignante :
5.1	<p>Ens : On met du chou ? Du chou. Tu répètes ? ça c'est quoi tu sais ? (élève 4 montre quelque chose à l'ordinateur). Non ? C'est un cornichon (<i>frappe les syllabes</i>). Cor...ni...chon. Tu fais avec moi ?</p> <p>EI_04 : (avec l'enseignante) Cor...ni...chon. (montre une image)</p> <p>Ens : Celui-là ! Piment ?</p> <p>EI_04 : (<i>frappe les syllabes</i>).Pi...ment.</p>	<p>- encourage les enfants à reformuler</p> <p>- encourage les enfants à entrer dans les apprentissages</p>

Toujours dans le jeu « l'invitation », l'enseignante 1 encourage les enfants à communiquer et à penser ensemble en leur donnant des stratégies, en faisant appel à des situations vécues. Elle reformule et valide ce qui permet aux enfants d'entrer dans le programme de l'école.

Tableau 16 – extrait de verbatims et productions langagières en lien avec la 2^{ème} action

5.2	<p>Ens : Ok, on va dire les mots et on va écouter si on entend le son /p/. (<i>montre les étiquettes du menu</i>). Là c'est écrit quoi ? on est allé où ?</p> <p>EI_02 : Gyyymmm</p> <p>Ens : Est-ce que vous vous rappeler ce que c'est ça ? (<i>montre l'étiquette de la patinoire</i>). Cet automne on est allé plusieurs fois là.</p> <p>EI_02 : A la patinoire !</p> <p>Ens : Patinoire ! Piscine ! et on sait faire le /p/ ! (les deux élèves vont écrire le p.</p>	<p>- donne une stratégie pour clarifier la pensée des enfants</p> <p>- fait appel à des situations vécues pour faire des liens</p> <p>- reformule pour valider</p>
-----	--	--

Dans cet exemple, issu du jeu « la tour », l'enseignante 1 invite les enfants à raisonner et à expliciter leur pensée. Elle encourage les enfants à expliciter leur démarche et leurs stratégies. Elle les amène à agir par la pensée et à entrer dans le programme de l'école.

Tableau 17 – extrait de verbatims et productions langagières en lien avec la 3^{ème} action

5.3	<p>Ens : Nonante-deux. Comment tu as su que c'était nonante-deux Illiam ? EI_04 : Parce que je vois un deux et puis... Ens : Parce que tu vois le neuf et le deux ? Et puis alors neuf et trois ? EI_04 : Euh...nonante-trois. Ens : Ah ! Mais on voit le trois et puis on entend... EI_01 : Après, nonante-quatre ! Nonante-cinq, nonante-six, nonante-sept, nonante-huit, nonante-neuf, cent ! Ens : Cent ? EI_04 : Après cent-un... Ens : Ah, mais ça recommence ? EI_01 et EI_04 : Cent-deux, cent-trois, cent-quatre, cent-cinq, cent-six, cent-sept, cent-huit, cent-neuf...</p>	<ul style="list-style-type: none"> - encourage l'enfant à expliciter sa démarche - encourage l'élève dans sa stratégie - reformule la stratégie
-----	---	--

Toujours dans le jeu de « la tour », l'enseignante 1 utilise le collectif d'apprentissage pour apprendre. Elle va chercher un élève qui a déjà des compétences pour résoudre le problème et qui peut aider les autres enfants. Elle l'invite à jouer avec eux, lui expose le problème et l'encourage à partager ses connaissances. Les enfants peuvent ensuite investir directement les outils dans le jeu.

Tableau 18 – extrait de verbatims et productions langagières en lien avec la 4^{ème} action

5.4	<p>Ens : Peut-être peut-être que Illiam sait. Si tu lui demandes, peut-être qu'il sait et qu'il peut nous aider. EI_01 : Regardez, on est presque arrivé ! Ouf ! Regardez ! EI_02 : Illiam (<i>crie son nom</i>). Ens : Tu peux appeler Illiam, tu peux lui dire : « Viens, viens, on a besoin de toi ! » Tu vas le chercher ? Ens : Y a un chiffre qu'on connaît pas Illiam, peut-être que tu peux nous aider...peut-être que toi tu sais, parce que je sais que tu connais plein plein de chiffres. Est-ce que tu sais comment il s'appelle celui-là ? Huit, zéro.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - propose l'aide d'un pair « expert » - formule une demande d'aide - expose le problème - valorise l'enfant - encourage à partager ses compétences
-----	---	--

Dans cet exemple, issu du jeu « l'invitation », l'enseignante 1 prend un rôle dans le jeu et fournit de nouvelles idées, elle aide les enfants à jouer en répondant aux sollicitations de jeu ce qui permet d'enrichir le scénario inspiré de situations réelles.

Tableau 19 – extrait de verbatims et productions langagières en lien avec la 5^{ème} action

5.5	<p>Ens : Ouhh...ça ca pique la bouche. Après ça pique la langue. Toi tu aimes les piments ? EI_02 : Regardez ! De la tomate jaune. Ens : Alors Khavish toi tu viens tu veux faire le chou en vert. EI_04 : Maitresse, moi je disais couleur vert...c'est comme ça...(montre avec sa main qu'il secoue). Ens : ça pique encore plus que le rouge. EI_04 : ouais ! Ens : ouille ouille ouille ! Tu dis ça pique la langue ? ça pique la langue !</p>	<ul style="list-style-type: none"> - joue un rôle - invite un enfant à jouer
-----	---	--

	<p>EI_04 : Le vert pas pique ! Ens : Le vert ça pique pas. Ah ouf ! Le cornichon ça pique pas. EI_03 : T'as dit que tu viens ? Tu dois dire oui non si t'as envie de venir. <i>(tend un papier)</i> Ens : Ah on a dit qu'on venait puisqu'on prépare la soupe, justement. Il faut qu'on écrive.</p>	<p>- joue un rôle</p> <p>- répond à une sollicitation de jeu</p>
--	---	--

Enfin, dans cet exemple, issu du jeu « l'invitation », l'enseignante propose des outils pour soutenir la compréhension et l'enrichissement du vocabulaire en lien avec le jeu.

Tableau 20 – extrait de verbatims et productions langagières en lien avec la 6^{ème} action

<p>5.6</p>	<p>Ens : Elle met des raves ? C'est ça ? <i>(pas de réponse de élève 4)</i>. Tu sais quoi on va faire un truc, on va prendre l'ordinateur. EI_02 : Des raves c'est plutôt plus grand. Ens : Regarde, comme ça tu vas me dire si c'est ça. <i>(cherche sur l'ordinateur)</i>. EI_01 : Y 'a un message ici... tu veux voir il y a quoi ? <i>(montre son invitation à d'autres enfants de la classe)</i>. Tu veux voir un message ? Ens : Ah mais non on fait une soupe de légumes avec du pain. Tu vas mettre quoi comme légumes ? <i>(ouvre l'ordinateur)</i>. Regarde je te montre. On va regarder les légumes. Tu vas me dire ce que tu peux mettre comme légumes. EI_05 : <i>(montre sur l'ordinateur)</i></p>	<p>- propose un outil pour soutenir le langage</p> <p>- propose un outil pour vérifier la compréhension et enrichir le vocabulaire</p> <p>- utilise le support pour soutenir le jeu, pour des nouvelles idées</p>
------------	---	---

6.4 Synthèse des résultats

Pour terminer, nous vous présentons ci-dessous une synthèse des productions langagières, réalisée grâce à l'analyse des verbatims des enseignantes. Cette analyse a fait ressortir des types de productions langagières qui nous paraissent essentielles à la compréhension de ce qui se joue lors des temps de jeu. Nous les avons recensés et classés afin de les mettre en lien avec les actions de l'enseignante. Dans le rôle de régisseuse, par ses productions langagières, l'enseignante questionne, accompagne, propose pour amener les élèves à enrichir leur scénario et à développer la relation entre eux. Ce rôle permet d'accompagner les enfants dans leur développement socio-affectif. Dans le rôle de co-joueuse, elle est plus impliquée. Par ses interventions, l'enseignante questionne, planifie, alimente le jeu et reformule pour permettre aux enfants d'améliorer le niveau social et cognitif du jeu. En étant meneuse, l'enseignante enrichit le jeu en décrivant, précisant, en enrichissant le langage des enfants pour jouer, en proposant et en encourageant. Ainsi les enfants développent des compétences qu'ils peuvent réinvestir dans le jeu. Lorsque l'enseignante prend le rôle de redirectrice elle questionne, explique, reformule, valorise, oriente les enfants vers les apprentissages liés au curriculum en mettant le jeu sur « pause », pour qu'ils puissent ensuite réinvestir les apprentissages. Enfin,

dans le rôle de méta-joueuse, l'enseignante oriente son discours en saisissant les opportunités d'apprentissage tout en restant joueuse. Elle encourage à penser, à faire appel à des connaissances, elle engage les enfants dans un discours pour apprendre, leur permettant ainsi de comprendre les enjeux de l'école et d'investir volontairement les apprentissages.

Nous pouvons considérer ces productions langagières au regard du rôle pris par l'enseignante comme des gestes didactiques intéressants pour comprendre les rôles qui favorisent les interactions langagières. Nous pouvons également considérer ces gestes didactiques comme des outils pour permettre aux enseignantes des premiers degrés de la scolarité de développer des habiletés dans l'accompagnement du jeu de faire semblant et pour analyser leurs pratiques.

Tableau 21 – synthèse des productions langagières de l'enseignante en fonction des rôles

1. régisseuse	1.2	<ul style="list-style-type: none"> - questionne l'enfant sur la thématique du jeu - questionne les intentions de jeu - questionne les rôles - invite l'enfant à présenter leur jeu - propose des idées de jeu
	1.3	<ul style="list-style-type: none"> - amène les enfants à prendre conscience du dysfonctionnement au niveau du scénario - questionne le déroulement (comment ?) - propose des médiations - aide les enfants à gérer l'émotionnel - gère des conflits - met en place des règles de communication - redonne le cadre de jeu (règles de la classe) - encourage la discussion
	1.4	<ul style="list-style-type: none"> - donne des explications pour résoudre un problème - reformule - redonne la responsabilité aux enfants - donne des stratégies
	1.5	<ul style="list-style-type: none"> - questionne la cause (pourquoi ?) - questionne les choix - invite à la discussion - questionne des stratégies (comment ?) - questionne en faisant des liens avec la vie réelle - reformule, vérifie sa compréhension (objets détournés...) - donne une impulsion pour faire avancer le jeu
2. co-joueuse	2.1	<ul style="list-style-type: none"> - questionne le jeu et sa prise de position dans le jeu - redonne les rôles pour entrer dans le monde imaginaire
	2.2	<ul style="list-style-type: none"> - reformule - reformule et entre dans l'imaginaire - donne des explications
	2.3	<ul style="list-style-type: none"> - invite les enfants à jouer - questionne le déroulement du jeu (comment) - reformule - oriente le jeu - communique des informations sur le jeu - alimente le jeu (détails, idées, ...) - planifie le jeu
	2.4	<ul style="list-style-type: none"> - décrit le jeu, verbalise - propose une nouvelle idée pour le jeu - encourage le jeu - reformule

	2.5	<ul style="list-style-type: none"> - propose des idées de jeu - invite les élèves à observer
3. meneuse	3.1	<ul style="list-style-type: none"> - enrichit le scénario - décrit des actions liées au rôle - aide les enfants à entrer dans l'imaginaire (abstraction) - invite les enfants à jouer - questionne le jeu - précise, affine le jeu, répète - valorise - reformule les idées enfants - s'appuie sur des idées des élèves - fait référence à des situation de la vie - fait des propositions de jeu (matériel, rôle, scénario)
	3.2	<ul style="list-style-type: none"> - utilise des mots spécifiques - définit des mots, explicite - vérifie la compréhension - questionne la connaissance d'un mot - donne des exemples - reformule le vocabulaire - catégorise les mots - nomme le matériel
	3.3	<ul style="list-style-type: none"> - décrit le jeu - propose de nouvelles idées - explicite une situation de la vie - donne des exemples - encourage le jeu - s'appuie sur des apports des enfants pour relancer le jeu - prend un rôle - questionne le déroulement du jeu - répond à des sollicitations d'élèves - propose une organisation de jeu
	3.4	<ul style="list-style-type: none"> - propose de nouvelles idées - donne des exemples
4. redirectrice	4.1	<ul style="list-style-type: none"> - engage l'enfant dans une activité d'apprentissage - engage l'enfant à utiliser ses connaissances - s'appuie sur des connaissances - questionne les savoirs - demande des démonstrations - demande des précisions - introduit des termes spécifiques, des nouvelles notions - apporte un élément de savoir - propose des outils (langagiers, du matériel lié aux savoirs, ...) - questionne la compréhension - valide - s'appuie sur le matériel
	4.2	<ul style="list-style-type: none"> - questionne les enfants (comment ?, pourquoi ?, les buts) - demande des explications - demande des validations des enfants - demande de reformuler - invite les enfants à focaliser - invite les enfants à raisonner - valide - valorise - reformule - s'appuie sur les connaissances de l'enfant et de ses pairs - retourne la question - engage les enfants à faire référence au savoir - s'appuie sur le jeu pour aller vers le savoir - soulève un problème

	4.3	<ul style="list-style-type: none"> - invite les enfants à se questionner (pourquoi) sur le problème ou la difficulté - questionne l'enfant sur sa stratégie (comment faire ?) - oriente l'enfant vers l'utilisation d'une stratégie - montre, partage des stratégies - motive les enfants
5. méta-joueuse	5.1	<ul style="list-style-type: none"> - questionne les connaissances - oriente les élèves vers des savoirs - valide un raisonnement - encourage l'enfant à penser, à raisonner - décompose l'apprentissage - demande une reformulation de l'enfant pour vérifier - encourage l'enfant à réinvestir l'apprentissage - encourage l'enfant à entrer dans les apprentissages - encourage l'enfant à réaliser une tâche - encourage l'enfant à reformuler une contribution d'un pair - encourage les enfants à utiliser des outils - redirige l'enfant vers des notions connues, vers le savoir - reformule pour valider - reformule pour négocier - partage sa pensée - partage sa démarche - propose une stratégie - valide pour encourager
	5.2	<ul style="list-style-type: none"> - encourage à se mettre en projet - demande l'enfant à partager sa pensée - demande des preuves - encourage l'enfant à penser - encourage l'enfant à reformuler - encourage l'enfant à développer son idée - encourage l'enfant à trouver des solutions - encourage l'enfant à partager une stratégie - valorise pour encourager - reformule pour valider - donne une stratégie pour clarifier la pensée des enfants - fait appel à des situations vécues - fait des liens
	5.3	<ul style="list-style-type: none"> - encourage l'enfant à expliciter sa démarche, parler sa pensée - encourage l'enfant à partager son raisonnement - encourage les enfants à répéter l'action - encourage l'enfant à donner son avis - encourage l'enfant à revenir sur ses connaissances - encourage l'enfant à formuler des idées - encourage l'enfant à développer des stratégies - reformule des stratégies - reformule la pensée de l'enfant - pose des questions métacognitives - explicite sa pensée - explicite sa stratégie - fait référence à des stratégies utilisées dans d'autres contextes
	5.4	<ul style="list-style-type: none"> - encourage un enfant à expliquer à un autre enfant, à partager ses connaissances - encourage l'enfant à partager sa stratégie - propose l'aide d'un pair « expert » - formule une demande d'aide à un enfant - expose le problème - valorise l'enfant - reformule pour valider, une stratégie - engage les enfants à reformuler des idées - encourage le collectif à participer - redonne l'apprentissage aux enfants, se met en retrait - valide pour encourager

		<ul style="list-style-type: none"> - encourage la participation de tous les enfants - encourage les enfants à s'écouter les uns les autres
	5.5	<ul style="list-style-type: none"> - prend un rôle dans le jeu - redirige / engage les enfants vers le jeu - invite d'autres enfants à jouer - reprend le jeu en s'appuyant sur le scénario - fait des relances pour faire avancer le jeu - propose un défi en lien avec le jeu - donne des idées de jeu, un scénario - engage les enfants dans l'imaginaire - valorise les idées des enfants - initie un jeu avec les apprentissages - répond à une sollicitation de jeu
	5.6	<ul style="list-style-type: none"> - utilise le support pour soutenir le langage - utilise le support pour vérifier la compréhension - utilise le support pour soutenir le jeu, pour des nouvelles idées

7 Discussion

Dans cette partie, nous discutons ce qui a été révélé par notre analyse détaillée afin de répondre à notre question :

Sachant que les interactions langagières dans le jeu du faire semblant favorisent le développement du langage pour communiquer et apprendre, quels types de rôles sont privilégiés par les enseignants pour permettre ces interactions langagières ?

Nous souhaitons ainsi vérifier nos hypothèses : la manière dont les enseignants interagissent dans le jeu et le rôle qu'ils prennent permet de faire avancer les scénarios des élèves, de faire mûrir le jeu et de leur donner accès aux apprentissages du programme scolaire. Nous supposons qu'en prenant un rôle, en jouant, en questionnant, en reformulant, en parlant sa pensée, en explicitant, ... les enseignants permettent aux élèves d'entrer dans les apprentissages imposés par le curriculum, de comprendre les « règles du jeu » de l'école, de construire des stratégies, d'acquérir la dimension seconde attendue par l'école (Bautier, 2006).

7.1 A travers les rôles

L'interaction est un moyen important de structurer la communication et l'activité lorsque l'enseignante et les enfants interagissent et jouent. Comme le propose Ficher et Doyon (2012),

un des intérêts de jouer avec les élèves est que lorsque l'enseignante parle avec un enfant ou un petit groupe, ses interventions peuvent avoir plus d'impact sur le langage en développement. Le langage de l'adulte alimente le développement cognitivo-langagier de l'élève. Les trois enseignantes engagent les élèves dans les apprentissages en utilisant un langage en lien avec les apprentissages attendus par les différentes disciplines scolaires. Ainsi elles stimulent les enfants dans des activités d'apprentissage et favorisent leur entrée dans le programme de l'école. Selon Canut et Espinosa (2016), l'accompagnement de l'enseignant dans le jeu et dans l'apprentissage permet de générer de nouvelles connaissances. Nous avons également relevé que les enseignantes valorisent le travail des enfants et valident leurs idées ce qui favorise leur motivation, leur raisonnement et leurs négociations. Dans plusieurs cas, les productions langagières des enseignantes permettent d'aider les enfants à comprendre la pertinence de leurs expériences antérieures et de s'en inspirer pour faire de nouvelles expériences.

7.1.1 Comprendre les pratiques dialogiques

En verbalisant en situation des énoncés syntaxiquement bien construits et adaptés aux capacités langagières de l'enfant, car initiés par leur jeu mais les dépassant légèrement, l'enseignante permet à l'enfant de faire non consciemment des hypothèses sur des fonctionnements langagiers (Canut, Bertin et Bocéréan, 2013). Ce fonctionnement d'intégration par l'interaction langagière peut être transposé à l'idée de zone proximale de développement de Vygotski.

Dans les différents jeux observés, les interactions proposées par les enseignantes sont envisagées comme une source possible d'apprentissage, préparées, anticipées et contribuent à la création de cette zone potentielle de développement langagier de chacun des enfants. Les enseignantes dirigent initialement et les enfants prennent progressivement l'activité en charge en ajoutant leur imaginaire, leurs idées. Elles répondent aux initiatives des élèves et les guident par un questionnement vers les apprentissages scolaires. Ce rôle de l'enseignant favorise ainsi le développement de l'autonomie des enfants qui sont encouragés à prendre l'initiative de développer l'activité et les apprentissages.

Selon Mercer (2013), les actions des enfants sont légitimées par la réponse sensible de l'enseignante à leur compréhension exprimée. Dans notre étude, les outils proposés par les enseignantes ont une importance pour les actions qui vont en découler. Elles coordonnent le contenu et les idées de jeu. L'étayage est réparti entre les enseignantes et les enfants et ouvre de nouvelles possibilités de jeu et d'apprentissages.

Dans le rôle de redirectrice, l'enseignante 1 par ses interventions langagières, initie les élèves aux outils culturels (unité de mesure, codage de la langue orale à l'écrit, passage, notion de géométrie, ...) et leur permet ainsi de se les approprier.

Comme le propose Van der Veen, De Mey, Van Kruistum et Van Oers (2017), dans un dialogue productif en classe, les enseignantes utilisent des mouvements de parole pour donner aux enfants l'espace pour en dire plus, s'écouter, raisonner et réfléchir. Selon Mercer (2013) penser collectivement permet de poursuivre des objectifs communs. Les enfants donnent du sens à ce qui les entoure en étant engagés dans un dialogue avec l'enseignante et guidés par des modes de raisonnement sur l'expérience de l'adulte, de leurs pairs ou issue directement du jeu. Ils créent ensemble des connaissances et compréhensions communes pour apprendre et pour jouer, à l'intérieur ou à l'extérieur du jeu. L'accompagnement des enseignantes dans le jeu et l'apprentissage permettent de construire de nouvelles connaissances pour communiquer, pour réfléchir et pour jouer. En posant des questions stimulantes auxquelles les enfants n'avaient pas pensé avant, les trois enseignantes enrichissent le jeu, le scénario et l'apprentissage.

7.1.2 Relation entre jeu et apprentissages

L'enseignante 1, chez qui nous avons observé ce nouveau rôle, par son questionnement et ses interactions, encourage les enfants à se mettre en projet, à développer leurs idées, à trouver des solutions tout en les engageant dans le jeu. Elle se positionne au même niveau que les enfants et les invite, en jouant avec elle à explorer de nouvelles idées. Elle ouvre ainsi un espace de jeu et d'apprentissages dans la même situation (Pramling Samuelsson et Björklund, 2022). Elle valorise leurs idées de scénario, prend un rôle et les engage dans l'imaginaire. Comme le propose Black (2009), elle introduit par son langage, une intention qui change la signification des perceptions de l'enfant. Celles-ci lui permettent de réaliser ensuite des actions de manière indépendante et d'entrer naturellement dans des apprentissages. Elle utilise des outils sémiotiques qui sont alors utiles à faire avancer le jeu et l'apprentissage conceptuel et qui deviennent nécessaire pour communiquer et jouer. Ainsi, l'enseignante prend conscience de la compréhension et de l'incompréhension des enfants (Black, 2009).

Dans le jeu de la « tour », par exemple, l'enseignante et les enfants passent d'une situation telle qu'elle est (as is) à une situation de jeu (as if). Dans cette relation, le jeu se déroule entre les activités initiées par les enfants et les activités proposées et conceptualisées par l'enseignante. L'enfant est acteur de son apprentissage et le jeu en est l'élément central (Pramling Samuelsson et Björklund, 2022). Elle invite les élèves à manipuler des objets réels ou imaginaires afin développer leurs habiletés motrices, leurs compétences mathématiques (elle aide les enfants à

distinguer les notions liées aux nombres), mais aussi leur imagination. Elle encourage les enfants à partager leurs connaissances, leurs stratégies, à reformuler leurs idées pour clarifier. Enfin, l'enseignante choisit une position en retrait pour redonner l'apprentissage aux enfants et encourager la participation de tous. Elle utilise également des supports comme l'ordinateur pour étayer leurs connaissances, soutenir le langage et vérifier la compréhension.

Dans ce rôle de méta-joueuse, l'enseignante encourage les élèves à poursuivre leur discussion plus en profondeur, à utiliser le langage pour raisonner, partager leur pensée et leurs stratégies. Mais, l'enseignante introduit également des relances métacognitives en explicitant sa propre pensée pour faire avancer le jeu et les apprentissages. Pour Pramling (1990), le dialogue métacognitif dans la pratique éducative contribue à développer la compréhension de certains contenus d'apprentissage. L'enseignante emploie des concepts pour diriger l'attention des enfants sur des aspects issus du curriculum et crée ainsi le potentiel pour faire développer l'apprentissage et permettre aux enfants d'entrer dans le programme de l'école en restant dans le jeu.

Selon Wallerstedt et al. (2022), les actions des enfants sont légitimées par les réponses sensibles de l'enseignante. Les outils que l'enseignante propose ont une importance pour les actions qui vont en découler. Dans les analyses, nous relevons que l'enseignante 1 fait usage, comme outils de la pensée, de concepts pour diriger l'attention des enfants sur des aspects issus du curriculum et créer ainsi un espace potentiel pour développer les apprentissages et faire entrer les enfants dans le programme de l'école. La métacommunication est utilisée pour clarifier ce que l'on veut dire ou ce que l'on veut faire. Les enseignants remettent en question, élargissent la compréhension des enfants par le biais de la métacommunication (Wallerstedt et al., 2022). Par son questionnement métacognitif qui remet en question le jeu en cours, l'enseignante 1 introduit des nouvelles notions et des modifications.

Les travaux de Robinson et Robinson (1983) ont montré que le questionnement métacognitif soutient à la fois la compréhension et la performance communicative des enfants, c'est-à-dire la combinaison de connaissances, d'aptitudes et d'attitudes qui permettent aux enfants de communiquer de manière appropriée.

Pour Van der Veen, De Mey, Van Kruistum et Van Oers (2017), l'utilisation du langage métacommunicatif au sein même du jeu permet à l'enseignante d'accompagner ses élèves vers les savoirs du curriculum tout en les réutilisant directement pour jouer. Pour Mercer (2013), l'utilisation du langage nous permet de relier nos esprits individuels pour créer un outil de résolution de problème. La métacognition et l'autorégulation sont des processus cognitifs qui peuvent être développés dans l'interaction sociale. L'activité métacognitive collective permet

la métacognition individuelle selon la façon dont le dialogue parlé favorise le développement cognitif. La métacommunication est utilisée pour clarifier ce que l'on veut dire ou ce que l'on veut faire. L'enseignante 1 remet en question et élargit la compréhension des enfants par le biais de la métacommunication.

Ce rôle de l'enseignant 1 favorise ainsi le développement de l'autonomie des enfants qui sont encouragés à prendre l'initiative de développer le jeu et leurs apprentissages en parallèle. Ils développent un langage pour jouer, pour communiquer, mais également un langage pour apprendre et comprendre les enjeux de l'école.

7.2 Limites de l'analyse

Pour clore la discussion des résultats, nous souhaitons présenter quelques limites qui nous paraissent importantes de relever.

7.2.1 Étendue de la recherche

Dans cette étude de cas, « l'étude du particulier » (Vasconcelos, 2010, p. 329), l'activité étudiée est plutôt analysée comme un exemple d'interactions langagières possibles dans le jeu qui permet l'apprentissage des enfants. Nous ne pouvons en aucun cas généraliser cette recherche car nous nous sommes basés sur trois enseignantes, qui pratiquent une forme de jeu en interaction avec les enfants. Nous n'avons pas observé d'autres enseignantes qui pratiquent d'autres formes de jeu. Dans ce travail, ce sont plutôt les activités et le processus (enseignement, jeu, apprentissages) qui nous ont intéressés et les interactions qui en découlent.

7.2.2 Cas particulier

Le nouveau rôle a été observé uniquement chez l'enseignante 1, cependant il paraît être une forme intéressante d'accompagnement du jeu. Pour l'instant, il peut être considéré comme un cas particulier. Il serait intéressant de l'observer auprès d'autres enseignants. L'enseignante 1, lors de l'entretien post, mentionne de nombreux bénéfices pour les élèves :

Tableau 22 – extraits des grilles d'entretien présentant les avantages

Est-ce que tu as l'impression que ça apporte quelque chose aux élèves ?	Oui, complètement. Aux élèves en difficulté langagière, on apporte du vocabulaire, des idées, une base de scénario, ils jouent de plus en plus seuls, ils développent leurs scénarios pendant 50 min. Il y a des énormes progrès : par exemple une élève en retrait, grâce au jeu elle est dans l'histoire, elle prend des rôles, développe des scénarios, elle n'aurait pas fait si je n'avais pas joué avec. Certains élèves jouent de plus en plus longtemps sur un jeu. D'un point de vue
Novembre 22	

	langagier ils progressent : répétition de mots, des actions de paroles différentes, comment je dois parler si je suis un docteur, un magicien.
Qu'est-ce que tu as l'impression que ça apporte quelque chose aux élèves ? Février 23	J'apporte un bagage langagier, des idées nouvelles, des mots nouveaux, un paquet auquel ils n'auraient pas sans nous, l'habitude de jouer de cette façon Pas mal d'enfants qui jouent avec du matériel mais là on fait des jeux le matériel est détourné et on joue des histoires, c'est différent de ce qu'ils font à la maison. Pas forcément une histoire, mais ça fait partie du scénario et permet de construire d'autres apprentissages scolaires au service du jeu et vice versa.

Nous présentons également quelques désavantages relevés par l'enseignante 1 :

Tableau 23 – extrait de la grille d'entretien présentant les désavantages

Est-ce que c'est souvent comme ça ? Comment c'est si non ? Novembre 22	Si ce n'est pas le bon jour, d'autre choses qui viennent perturber la motivation, je ne suis pas dans le jeu. Si je suis avec certains enfants dans le jeu, d'autres élèves je ne les vois pas, je n'atteins pas les enfants qui ne sont pas dans le scénario, qui ne jouent pas avec moi. Je joue parfois sans amener d'éléments d'histoire, je fais des constructions avec certains élèves plus en difficulté.
---	--

8 Prolongements

Après la discussion des résultats, nous voyons apparaître des ouvertures pour d'éventuels prolongements.

Un des premiers intérêts serait de pouvoir prolonger l'observation dans les classes pour étayer d'avantage nos propos. Les données récoltées présentent une première piste pour comprendre cette interaction, mais il serait intéressant de poursuivre l'observation sur une plus grande population afin d'en créer un modèle à présenter aux responsables de notre système de formation, de permettre aux enseignants d'en prendre conscience et de faire évoluer les pratiques.

Un deuxième intérêt serait de développer d'avantage le rôle de méta-joueuse. Comme il a été observé uniquement chez l'enseignante 1, il serait intéressant de le développer davantage. Cette recherche pourrait se dérouler en communauté de pratique, par exemple, afin d'utiliser un collectif d'enseignants, peut-être dans une visée de formation continue. Cela pourrait permettre de présenter le rôle, de le discuter collectivement, de la tester au sein de leur classe, de le rediscuter afin de l'enrichir et de le développer.

Enfin, lors des entretiens post, un nouveau questionnement a émergé. Toutes les enseignantes de notre étude mentionnent qu'elles travaillent des objectifs du curriculum mais ne les planifient pas à l'avance pour leur enseignement. Elles se préparent à accueillir ce que les enfants sont prêts à travailler. Pour Pramling Samuelsson et Björklund (2022), la réponse à la question des

possibilités d'orientation vers un objectif dans le jeu dépend de la manière dont les enseignantes conçoivent l'apprentissage et leur rôle dans cet apprentissage.

Enseignante 1 :

Tableau 24 – extraits des grilles d'entretien enseignante 1 « objectifs »

Est-ce que tu te fixes des objectifs avant le jeu ? Dans cette séance, y en avait-il ? Novembre 22	Non, ce matin pas d'objectif. Par rapport à ce matin je n'avais pas préparé les idées cependant ça me permet de faire des activités en lien avec ce qui s'est passé et je reprends une autre fois.
Est-ce que tu te fixes des objectifs avant le jeu ? Dans cette séance, y en avait-il ? Février 23	Je m'étais fixé plusieurs objectifs individuels pour plusieurs élèves, mais ça tombait bien que A voulait jouer avec moi. C'est un enfant qu'il faut pas mal accompagner et qui a de grosses difficultés de langage, intéressant de lui apporter du vocabulaire, des compétences plus sociales, écrire des mots en entendant les sons qu'il y a. Je ne m'étais pas fixé ces objectifs mais quand je joue avec lui j'essaie de le faire produire en le questionnant de le solliciter d'un point de vue langagier et comme c'est quelque chose qu'il aime, c'est plus facile que d'inventer des dialogues.

Enseignante 2

Tableau 25 – extraits des grilles d'entretien enseignante 2 « objectifs »

Est-ce que tu te fixes des objectifs avant le jeu ? Dans cette séance, y en avait-il ? Novembre 22	- Non ! Ce matin : papa et maman : je voulais récupérer une trace de la recette. Ce sont les élèves qui guident. Ce sont les objectifs de 3-4H qui me guident. J'ai longtemps eu des élèves de 3-4H, je connais bien le PER. Comme j'ai beaucoup d'expérience, je sais quand apporter des impulsions en maths ou en langage.
Est-ce que tu te fixes des objectifs avant le jeu ? Dans cette séance, y en avait-il ?	Parfois mais pas tout le temps, ça dépend à quoi ils jouent. S'ils reprennent le jeu, le lendemain, ou plus tard, je vais aller faire des interventions en lien avec des objectifs que j'ai fixé. Je prends ce qui vient en vol pour travailler des notions.

Enseignante 3

Tableau 26 – extraits des grilles d'entretien enseignante 3 « objectifs »

Est-ce que tu te fixes des objectifs avant le jeu ? Dans cette séance, y en avait-il ?	Pas forcément Thème des habitations, si je peux rebondir dessus et l'intégrer ou repérer dans le jeu des situations qui se prêteraient à travailler notre thème. Voir ce qui vient des élèves et rattacher au thème S'ils avaient fait des trucs de Noël aujourd'hui j'aurais rebondi et on aurait fait des liens avec Saint Nicolas parce que je voulais faire le dessin. Je ne fais pas une réunion pour en faire une, seulement si je vois quelque chose d'intéressant chez les élèves. Travailler avec les élèves les rôles de constructeurs, observateurs, qu'est-ce que c'est argumenter pour défendre son point de vue.
Est-ce que tu te fixes des objectifs avant le jeu ? Dans cette séance, y en avait-il ?	Non comme c'était la reprise De se retrouver, de partager le moment de jeu et retrouver une dynamique de classe et de remettre en place des règles. Ça dépend : oui je peux en fixer car je décide qu'il y a des choses que je veux leur apprendre pendant le jeu. Sinon je pars du savoir des enfants pour aller vers le savoir de l'adulte. Aujourd'hui : on voit comment les enfants voient le monde et on va partir vers la réalité.

Nous relevons dans ces échanges le fait qu'elles ne se fixent pas d'objectifs avant le moment de jeu. Elles utilisent des opportunités dans le jeu initié par l'élève. Pour Clerc-Georgy et

Kappeler (2020), les enseignants s'appuient sur leurs observations durant les activités des enfants et en saisissent les opportunités d'apprentissage en lien avec le curriculum. En mettant en lien, les actions observées en classe et le discours, aucune des enseignantes de notre étude ne prévoit à l'avance d'objectifs disciplinaires en lien avec le plan d'étude, cependant toutes, dans leurs interactions avec les enfants, font des liens vers le curriculum. Ce sont des enseignantes expérimentées, qui ont une bonne connaissance du plan d'étude. Elles s'appuient sur cette compétence pour faire directement les liens lors du jeu. Il serait intéressant dans une autre recherche d'observer et de questionner ce fonctionnement afin de trouver des pistes pour accompagner les futurs enseignants lors de leur formation sur le jeu du faire semblant.

9 Conclusion

Dans les premières années de la scolarité, les compétences sociales et cognitives se construisent dans, par et pour le jeu tout comme le langage se construit dans, par et pour l'interaction. Chaque enfant est unique et compétent dans le contexte ou le cadre proposé (Sommer, 2012).

Dans cette étude, nous avons suggéré que lorsque nous permettons aux enfants de jouer et que nous respectons leur rythme de développement, nous leur permettons de jouer pour apprendre, mais également de développer un langage pour communiquer et pour apprendre.

Comme le propose Pramling Samuelsson et Asplund Carlsson (2008), il est important de soutenir, de stimuler et d'encourager la volonté et le désir de l'enfant de poursuivre le processus de compréhension du monde. En effet, l'accent devrait être mis sur le processus de communication et d'interaction. Être capable d'intégrer jeu et apprentissage dans sa classe signifie voir l'enfant jouer et apprendre, faire de la place pour sa créativité, ses choix, ses initiatives et ses réflexions. Pour cela il est nécessaire d'être au clair avec les objets d'apprentissage du programme et d'utiliser toutes les activités initiées par les enfants pour leur permettre de comprendre les différents aspects du monde qui les entoure. Pour ce faire, le soutien de l'adulte est une condition nécessaire. Lorsque l'enseignante prend un rôle en restant impliquée dans le jeu et en permettant des allers-retours vers les contenus du curriculum, elle leur permet de jouer et d'apprendre en élargissant leur expérience sans dissocier les deux.

Pour Pramling Samuelsson et Björklund (2022), un curriculum basé sur le jeu ne doit pas être conçu comme un curriculum qui permet aux enfants de jouer de manière décontextualisée des apprentissages mais comme un curriculum qui met en avant le jeu comme un contexte

d'apprentissage. Cette manière d'appréhender l'apprentissage, par et à travers le jeu, contraste avec les méthodes d'enseignement traditionnelles et orientées par des moyens d'enseignement. Elle demande une forte implication et de très bonnes connaissances du curriculum de la part des enseignants. Pour travailler des objectifs à travers le jeu, Björklund et Palmer (2022) ont montré que la réactivité à l'attention dirigée et aux initiatives des enfants, dans une situation, pour le jeu, est essentielle à l'apprentissage. Cette forme d'accompagnement demande de nombreuses compétences professionnelles aux enseignants. « Les enseignants « magiciens » savent jouer sur tous les registres de l'accompagnement. » Bucheton, 2014, p.9). Pour Pramling Samuelsson et Björklund (2022), l'enseignant devrait se centrer à la fois sur ce qui est initié par les enfants, leurs connaissances, mais aussi sur la manière dont il souhaite rendre significatif certains contenus pour que le jeu de l'enfant progresse. Il devrait également, dans cet espace de jeu, offrir des occasions de penser collectivement pour comprendre et résoudre des problèmes. Par son langage et ses interventions, il est un modèle dans cette activité partagée. Pramling Samuelsson et Björklund (2022) montrent que l'utilisation de la métacommunication permet aux enfants de prendre conscience de ce qui est mis en avant dans la communication et ainsi de développer leur langage.

Jeu et apprentissages doivent être intégrés dans l'enseignement en les considérant comme l'un au service de l'autre et doivent être initiés aussi bien par l'enfant que par l'enseignant, médiateur expert, afin d'élargir son expérience et ses compétences.

Cette façon d'associer jeu et apprentissage, de concevoir le rôle et l'implication de l'enseignant dans le jeu, de porter son attention sur les interactions langagières favorisant le développement du langage, pourrait ouvrir une perspective intéressante pour l'accompagnement des enseignants et la formation des futurs enseignants autour de l'enseignement et l'apprentissage aux enfants des premiers degrés de la scolarité. Cette manière de travailler offre, selon nous, une possibilité de gérer différentes problématiques liées à la diversité et à l'hétérogénéité des enfants à l'entrée à l'école et à la grande diversité des compétences langagières à l'entrée à l'école.

10 Références bibliographies

Aarsand, P., & Melander Bowden, H. (2019). Digital literacy practices in children's everyday life. Participating in on-screen and off-screen activities. In O. Erstad, R. Flewitt, B. Kümmerling-Meibauer, & I. S. Pires Pereira. *The Routledge Handbook of Digital Literacies in Early Childhood*. Routledge.

Bautier, E. (2006). *Apprendre à l'école, apprendre l'école. Des risques de construction d'inégalités dès l'école maternelle*. Lyon : Chronique sociale.

Bautier, E. (2018). Le langage oral en maternelle, quelles séances de langage pour quels apprentissages ? Un regard, des questions, des propositions. *Pratiques* 177-178, 1-16

Bautier E., & Goigoux, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle. *Revue française de pédagogie*, 89-100.

Bautier, E., & Rayou, P. (2013). La littératie scolaire : exigences et malentendus. Les registres de travail des élèves). *Presses universitaires de Rennes*, 7(2), 29-46.

Bodrova, E., & Leong, D. (2003). The importance of being playful. *Educational leadership: journal of the Department of Supervision and Curriculum Development*, N.E.A, 04.

Bodrova, E., & Leong, D. (2012). *Les outils de la pensée. L'approche vygotkienne dans l'éducation à la petite enfance*. Presse de l'université du Québec.

Bouchard, C., Landry, S., & Page, 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

Bougère, G. (2002). L'enfant et la culture ludique. *Spirale* 4, 25-38.

Björklund, K., & Palmer, H. (2022). Teaching Toddlers the Meaning of Numbers – Connecting Modes of Mathematical Representations in Book Reading. *Educ Stud Math*, 110, 525-544.

Brigaudiot, M. (2015). *Langage et école maternelle*. Paris : Hatier.

Brunner, J. S. (2002). *Comment les enfants apprennent à parler*. Paris : Retz.

Bucheton, D. (2014). Cibler d'abord le cœur du métier. *Résonances*, 9.

Canut, E., Bertin, T., & Bocéréan, C. (2013). Des interactions « éducatives » pour soutenir l'apprentissage du langage des enfants d'école maternelle. Une exploration de la Zone Proximale de Développement en linguistique de l'acquisition. In J.-P. Bernier, & M. Brossard. *Vygotski et l'école : Apports et limites d'un modèle théorique pour penser l'éducation et la formation*. Pessac : Presse Universitaire de Bordeaux.

Canut, E., & Espinosa, N. (2016). Jouer pour apprendre à parler à l'école maternelle : regard sur la posture langagière de l'enseignant. *Le français aujourd'hui*, 195 (4), 93-106.

Clerc-Georgy, A. (2018). Redéfinir les fondamentaux pour permettre à tous les élèves de s'approprier les outils requis par l'école : la question du langage. *Carnets rouges*, 12 (01), 24-26.

Clerc-Georgy, A., & Kappeler, G. (2020). Tension dans les premiers degrés de la scolarité en Suisse francophone : vers une didactique des apprentissages fondamentaux. *Revue internationale de communication et de socialisation*, 7 (1-2), 75-90.

Clerc-Georgy, A., & Martin, D. (2022). Changements à l'âge préscolaire : rôle du jeu et de l'imagination. In B. Schneuwly, I. Leopoldoff Martin & D. Nunes Henrique Silva. *Vygostki, L.S. Imagination textes choisis*. Berne : Peter Lang.

Clerc-Georgy, A., Martin, D., & Maire Sardi, B. (2020). Des usages du jeu dans une perspective didactique. In A. Clerc-Georgy, & S. Duval. *Les apprentissages fondateurs de la scolarité, enjeux et pratiques à la maternelle*. Lyon : Chronique sociale.

Derry, S. J., Pea, R.D., Barron, B., Engle, R. A. Erickson, F., Goldman, R., Hall, R., Koschmann, T., Lemke, J., Gamoran Sherin, M., & Sherin, B. L. (2010). Conducting video research in the learning sciences : Guidance on selection, analysis, technology, and ethics. *The Journal of the Learning Sciences*, 19(1), 3-53.

Enz, B., & Christie, J. F. (1997) Teacher play interaction styles: Effects on play behavior and relationships with teacher training and experience. *International Journal of Early Childhood Education*, 2, 55-75.

Fisher, C., & Doyon, D. (2012). Savoir penser-parler pour apprendre : le développement du langage oral à la maternelle. *Revue préscolaire*, 50(2), 34-41.

Fleer, M. (2015). Pedagogical positioning in play-teachers being inside and outside of children's imaginary play. *Early Child Development and Care*, 185 (11-12), 1801-1814.

Fleer, M. (2018). Conceptual Playworlds: the role of imagination in play and learning. *Early Years*, 1-12.

Fleer, M., & Pramling-Samuelsson, I. (2009). *Play and Learning in Early Childhood Settings: International Perspectives*. Springer.

Florin, A. (2020). *Le développement du langage*. Dunod.

Gaviria-Loaiza, J., Han, M., Vu, J. A., & Hustedt, J. (2017). Children's responses to different types of teacher involvement during free play. *Journal of Childhood Studies*, 42 (3), 4-19.

Hart, B., & Risley, T.R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. New York : Brookes

Heath, C., Hindmarsh, J., & Luff, P. (2010). *Video in qualitative research: Analysing social interaction in everyday life*. Sage.

Hendre, R., & Hernu, M.-L. (2010). Le langage oral objet d'apprentissage à l'école maternelle.

Ivanova, G. (2009). Construire des connaissances des enfants dans le jeu. Dans *Construction intra-intersubjective des connaissances et du sujet connaissant*. Actes du colloque *Constructivisme et éducation*, Genève : SRED.

Jones, E., & Reynolds, G. (1992). *The play's thing: Teacher's roles in children's play*. New York: Teachers College Press.

Johnson, J., Christie, J., & Wardle, F. (2005). *Play, development and early childhood*. Boston, MA : Pearson.

Lamoureux, A. (2000). *Recherche et méthodologie en sciences humaines*. Beauchemin Chenelière

Landry, Bouchard et Pagé, (2012). Le rôle de l'enseignant pour l'évolution du jeu symbolique pour l'enfant. *Revue préscolaire*, 50(2), 15-24.

Lentin, L. (1990). « La dépendance de l'écrit par rapport à l'oral : paramètre fondamental de la première acquisition du langage ». In N. Catach. *Pour une théorie de la langue écrite*. Paris, C.N.R.S.

Leong, D., & Bodrova, E. (2009). *Tools of Mind Developing Self-Regulation by Developing Intentional make Believe Play*. Papier présenté à la conférence pancanadienne du Réseau stratégique de connaissances sur le développement des jeunes enfants, Québec :Canada.

Leont'ev, A.N. (1983). *Activité, conscience, personnalité*. Moscou : Éditions du progrès.

Lillard, A. S., Lerner, M. D., Hopkins, E. J., Dore, R. A. Smith, E. D., & Palmquist, C. M. (2013). The impact of pretend play on children's development: A review of the evidence. *Psychological Bulletin*, 139, 1-34.

Marinova, K. (2011). Jeu et apprentissages au préscolaire. *Québec français*, (162), 64-65.

Marinova, K. (2012). Jeu, développement et apprentissage : une perspective vygotkienne. *Revue préscolaire*, 50(2), 4-8.

Mercer, N. (2013). The social Brain, Langage, and goal-Directed Collective Thinking: social conception of cognition and its implications for understanding how we think, teach, and learn. *Education Psychologist*, 48(3), 148-168.

Nilsen, M. (2018). *Children's and teacher's activities with tablets and apps in preschool*. PhD Thesis, University of Gothenburg, Sweden.

Pacolat, A., Tobola Couchepin, C., & Michelet, V. (2022). Du langage familial au langage scolaire en 1-2H : chronique d'une transition. *Forumlectre.ch*, 1.

Plan d'étude romand. (2010). Neuchâtel : Secrétariat général de la CIIP.

Pramling, I. (1990). *Learning to Learn. A study of Swedish Preschool Children*. New York: Springer.

Pramling Samuelsson, I., & Asplund Carlsson, M. (2008). The Playing Learning Child: Towards a pedagogy of early childhood. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(6), 623-641.

Pramling, N., Wallerstedt, C., Lagerlöf, P., Björlund, C., Kultti, A., Palmér, H., Magnusson, M., Thulin, S., Jonsson, A., & Pramling Samuelsson, I. (2019). *Play-Responsive Teaching in Early Childhood*. Cham: Springer Open.

Richard, S., Clerc-Georgy, A., & Gentaz, E. (2019). Les bénéfices du jeu sur le développement psychologique de l'enfant et les interventions de l'adulte dans le jeu de l'enfant. *Médecine et enfance*, 39(5-6), 137-143.

Robinson, E. J., & Robinson, W. P. (1983). Communication and metacommunication : quality of children's instructions in relation to judgments about the adequacy of instructions and the locus of responsibility for communication failure. *Journal of Experimental Child Psychology*, 36(2), 305-320.

Smith, A. B. (1993). Early childhood educare: Seeking a theoretical framework un Vygotsky's work. *International Journal of Early Years Education*, 1(1), 47-61.

Sommer, D. (2012). *A Childhood Psychology – Young Children in Changing Times*. Basingstoke & New York: Palgrave Macmillan.

Sommer, D., Pramling Samuelsson, I., & Hendeide, K. (2013). Early childhood care and education: a child perspective paradigm. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(4), 459-475.

Van der Veen, C., De Mey, L., Van Kruistum, C., & Van Oers, B. (2017). The effect of productive classroom talk and metacommunication young children's oral communicative competence and subject matter knowledge: An intervention study in early childhood education. *Learning and Instruction*, 48, 14-22.

Vasconcelos, T. 2010. *Case study*. Dans Mac Naughton, G. Rolfe, S. A., & Siraj-Blatchford, I. Doing early childhood research. Open University Press.

Vygotsky, L. S. (1934/1997). *Pensée et langage*. Paris : La dispute.

Vygotski, L.S. (1935/1995). Apprentissage et développement à l'âge préscolaire. *Société française*, 52(2), 35-45.

Vygotski, L.S. (1933/2022). Le jeu et son rôle dans le développement de l'enfant. In B. Schneuwly, I. Leopoldoff Martin, & D. Nunes Henrique Silva. *L.S.Vygotski, Imagination, textes choisis* (pp 295-334). Berne : Peter Lang.

Wallerstedt, C., Kultti, A., Lagerlöf, P., Lantz-Andersson, A., Lundin, M., Nilsen, M, Peterson, L., Skantz-Aberg, E., & Pramling, N. (2022). Socioculturally-informed Interaction Analysis (SIA):

Methodology and theoretical and empirical contributions of an emerging research program in early childhood education. *International Research in Early Childhood Education*, 12(1).

Weitzman, E. (1992). *Apprendre à parler avec plaisir : comment favoriser le développement social et langagier des enfants dans le contexte des garderies et des prématernelles*. Toronto :Centre Hanen.

Wells, G. (2007). Semiotic mediation, dialogue and the construction of knowledge. *Human Development*, 50, 244-274.

11 Attestation d'authenticité

Nous certifions que ce mémoire présente un travail original et affirmons en être l'auteurice. Nous certifions avoir respecté la déontologie de recherche et le code éthique en le réalisant.

Broc, le 7 juin 2023.

12 Annexes

12.1 Transcriptions méta-joueuse

12.1.1 La tour, enseignante 1, novembre 22

Actions	Verbatims	Productions langagières de l'enseignante :
5.1	Ens : C'est très très haut ! C'est haut jusqu'à combien tu crois ? EI_01 : 200. Ens : (<i>rire</i>). Si on déplie tout, ça fait 2 mètres ! EI_02 : On voit par ici (<i>montre sur le double-mètre</i>). Par ici...	- questionne les connaissances
5.2	Ens : Même moi je suis plus petite (<i>se met à côté du double-mètres</i>). Aïe, aïe, aïe. Mais est-ce que vraiment tu penses qu'on arrivera à faire une tour jusque là-haut ? EI_01 : Oui. Ens : Tu crois ? EI_01 : On a assez de legos ! EI_02 : (<i>se met debout à côté du double-mètre</i>).	- encourage à se projeter dans le projet
5.1	Ens : Alors...toi, Anoshan tu es grand jusqu'où ? EI_02 : Moi je suis par ici (<i>montre sur le double-mètre</i>).	- partage un savoir-faire
5.3	Ens : Toi tu crois que tu arrives là ? Vas-y, mets-toi à côté. EI_01 : Là, c'est... Ens : Anoshan, il est grand comme ça. Anoshan il est grand jusque là. Ouh...c'est quoi ce gros, gros chiffre ? Tu sais ? Qu'est-ce que tu reconnais comme chiffre Anoshan ?	- invite l'enfant à partager un raisonnement
5.1	EI_02 : Euhhhh...	- questionne les connaissances
5.1	Ens : Ça c'est quoi ? Regarde, là, y a quoi ? Toi tu es grand jusque là. Ça c'est combien ? EI_02 : Sais pas.	
5.1	Ens : Mais ! Ce premier chiffre tu le connais... le premier, le premier. Regarde. EI_02 : 8.	- fait appel à des notions connues
5.1	Ens : Il y a le 8. EI_02 : c'est euh 1, 1.	- reformule
5.1	Ens : 1, 1, 8. Tu sais comment on l'appelle ce grand, grand chiffre ? Ce grand grand chiffre, Anoshan ? Cent – dix - huit ! EI_01 : Et maintenant, moi je suis à combien ?	- partage ses connaissances
5.1	Ens : Et toi (<i>mesure l'élève</i>). Regarde. Toi tu arrives ici. EI_01 : C'est plus grand que Anoshan ?	
5.3	Ens : Anoshan il était grand jusque là (<i>montre sur le mètre</i>), et toi jusque là. EI_01 : Non, regarde, attends. Tu as vu, c'est mes cheveux. Ens : Oui, oui, c'est tes cheveux. Mais... Mets ta tête droite. EI_01 : Mais mes cheveux arrivent comment ? Mes cheveux arrivent où ?	- encourage un enfant à répéter l'action
5.2	Ens : T'as raison. Toi tu es grand jusque là. EI_01 : Ouh, la la la la la. Ouf !	- valide un raisonnement
5.1	Ens : 1, 1, 5. Tu sais comment on l'appelle ce chiffre ? Cent quinze. Mais, Anoshan, regarde, peut-être qu'il y a de la place pour faire à deux. EI_01 : Regarde (<i>montre à Anoshan le double-mètre</i>). Moi je suis jusqu'ici avec mes cheveux.	
5.4	Ens : Qu'est-ce qu'il y (<i>s'adresse à Anoshan</i>). Ça bouge ? Alors tu lui expliques qu'il faut mettre sur les deux. EI_01 : Cent six, cent sept, cent huit, cent neuf. Ens : Ça c'est cent (<i>montre sur le double-mètre</i>). Cent un, cent deux. EI_02 : Tu as dit quoi ?	- encourage l'enfant à expliquer à un autre enfant
5.4		- encourage l'enfant à partager sa stratégie

5.5	<p>Ens : J'ai dit, tu lui montres où est-ce qu'il doit mettre. D'accord ? Il a aussi le droit de construire avec toi. Alors, on la fait grande jusqu'à combien ? El_01 : Attends... on peut déplier ? Attends ? Ens : On la fait grande jusque là ? (<i>se lève</i>).</p>	- joue , prend un rôle
5.5	<p>El_01 : Attends, regarde... Ens : On fait grand jusque là ?</p>	
5.1	<p>El_01 : Jusque là. Ens : Jusque là. Alors on va faire jusqu'à cent quarante cinq ! El_01 : Jusqu'à cent quarante cinq, je veux (<i>donne un ordre</i>). Je suis le chef !</p>	
5.1	<p>El_02 : Abanoub, il veut faire ça. Ens : Il veut se mesurer aussi ?</p>	
5.1	<p>El_02 : Oui. Ens : Ok, alors on va le mettre vers toi. Il est grand comment ?</p>	- redirige vers le jeu - motive les enfants - prend un rôle
5.5	<p>El_01 : Il est plus petit que nous ? Ens : Toi, tu es arrivé là, regarde. Ça c'est toi. Toi tu es grand jusqu'à là. Ahmed il est grand jusque là. Et Anoshan il est grand jusque là. Et nous on va faire une tour qui est grande...jusque là ! Jusque là ! Alors il faut qu'on la fasse monter cette tour ! El_02 : Attends, attends, toi t'es lui, toi tu as un rouge. Ens : Moi je suis ici ?</p>	
5.7	<p>El_01 : Non, elle n'arrive pas jusqu'au rouge ! Non, tu dépasses le rouge ! Ens : Ok, bon alors on a du boulot ! C'est parti !</p>	

Actions	Verbatims	Productions langagières de l'enseignante :
5.1	<p>El_01 : Regardez. Je...on n'est presque arrivé. El_02 : Oh! On est ici, on est ici ! Ens : On est...c'est combien ? Combien tu vois ? El_02 : Zéro, huit.</p>	- redirige vers le savoir
5.1	<p>Ens : Huit et zéro. Oh ! Est-ce que tu sais comment on l'appelle ce grand chiffre ? El_01 : Attendez, attendez...</p>	
5.1	<p>Ens : Anoshan, est-ce que tu sais comment on l'appelle ? El_02 : Zéro, huit.</p>	- encourage l'enfant à penser
5.4	<p>Ens : Peut-être peut-être que Illiam sait. Si tu lui demandes, peut-être qu'il sait et qu'il peut nous aider. El_01 : Regardez, on est presqu'arrivé ! Ouf ! Regardez ! El_02 : Illiam (<i>crie son nom</i>).</p>	- propose l'aide d'un pair « expert »
5.4	<p>Ens : Tu peux appeler Illiam, tu peux lui dire : « Viens, viens, on a besoin de toi ! » Tu vas le chercher ? El_01 : Eh...et oh, regardez !</p>	- formule une demande d'aide
5.3	<p>Ens : On arrive bientôt ? Mais tu crois qu'on va réussir ? El_01 : Oui ! El_02 : On va au pestacle ? On va pestcale ? El_01 : Oui on va au spectacle, mais pas tout de suite Anoshan. El_02 : Pas tout de suite... El_01 : Pas tout de suite ! El_02 : Après on va au spectacle.</p>	- encourage l'enfant à donner son avis
5.5	<p>Ens : Allez ! Tac ! (<i>recommence à construire la tour</i>) El_01 : On a presque fini ! Je vous dis stop, ok ?</p>	
5.5	<p>Ens : Mais Ahmed, il faut que tu nous aides, parce que...là il y a que moi qui travaille. Ça ne va pas du tout ! El_02 : Il a dit, il a dit non.</p>	- invite un enfant à jouer
5.4	<p>Ens : Il a dit non ? Il ne veut pas nous aider ? Ah (<i>s'adresse à Illiam</i>) mais Illiam on a besoin de toi ! El_01 : Illiam (<i>l'appelle</i>).</p>	- encourage l'enfant à partager ses connaissances
5.2	<p>Ens : Ou alors tu sais ce qu'on pourrait faire ? El_01 : Y a un chiffre qu'on connaît pas.</p>	- demande l'avis de l'enfant

5.4	<p>Ens : Y a un chiffre qu'on connaît pas Illiam, peut-être que tu peux nous aider...peut-être que toi tu sais, parce que je sais que tu connais plein plein de chiffres. Est-ce que tu sais comment il s'appelle celui-là ? Huit, zéro. EI_04 : Huitante. Ens : Huitante ! Tu as entendu ? EI_01 : Huitante.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - expose le problème - valorise l'enfant - encourage à partager ses compétences
5.4	<p>Ens : Donc Illiam tu es notre expert des chiffres... On va voir si elle est toujours à huitante notre tour ? Elle arrive à quoi ? Tu vois, là c'était huitante,</p>	<ul style="list-style-type: none"> - reformule - réoriente l'attention vers les savoirs
5.4	<p>et tu vois là, il y a un autre grand chiffre. EI_01 : Attend, attendez, attend...Ça dépasse un p'tit peu.</p>	
5.1	<p>Ens : Ça dépasse ? EI_01 : Regarde.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - reformule
5.2	<p>Ens : Ça dépasse le huitante ? Ça dépasse même celui-là...Est-ce que Illiam, toi tu sais comment il s'appelle ce grand chiffre ? Neuf et huit.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - encourage l'enfant à réfléchir
5.4	<p>EI_04 : Nonante. Ens : Nonante ? Oh ! Nonante ! On va compter. Neuf et un c'est quoi alors ? Si neuf et zéro c'est nonante. Tu as une idée Ahmed ?</p>	
5.1	<p>EI_01 : Attention ! EI_04 : Neuf et un ? Ens : Ouais. Neuf et un ? EI_04 : Mmm...nonante et un.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - propose une stratégie - décompose l'apprentissage
5.1	<p>Ens : Nonante et un ? Ah ben oui ! Nonante et pis un. Et puis alors, neuf et deux, tu as une idée Ahmed ?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - encourage l'enfant à penser
5.2	<p>EI_04 : Oui, mais je sais pas compter jusqu'à cent. Je dis juste... Ens : Mais c'est pas grave ! Comment... EI_04 : Nonante-deux !</p>	
5.2	<p>Ens : Nonante-deux. Comment tu as su que c'était nonante-deux Illiam ? EI_04 : Parce que je vois un deux et puis...</p>	<ul style="list-style-type: none"> - encourage l'enfant à expliciter sa démarche
5.3	<p>Ens : Parce que tu vois le neuf et le deux ? Et puis alors neuf et trois ? EI_04 : Euh...nonante-trois.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - encourage l'élève dans sa stratégie
5.3	<p>Ens : Ah ! Mais on voit le trois et puis on entend... EI_01 : Après, nonante-quatre ! Nonante-cinq, nonante-six, nonante-sept,</p>	<ul style="list-style-type: none"> - reformule la stratégie
5.3	<p>nonante-huit, nonante-neuf, cent ! Ens : Cent ? EI_04 : Après cent-un... Ens : Ah, mais ça recommence ? EI_01 et EI_04 : Cent-deux, cent-trois, cent-quatre, cent-cinq, cent-six, cent-sept, cent-huit, cent-neuf...</p>	<ul style="list-style-type: none"> - explicite une démarche
5.3	<p>Ens : Et puis alors ça c'est quoi ? EI_05 : Cent-dix.</p>	
5.2	<p>Ens : Comment tu as su que c'était cent-dix Altion ? EI_01 : Cent-dix, cent-un...</p>	<ul style="list-style-type: none"> - pose une question métacognitive
5.3	<p>Ens : Mais regarde, regarde, regarde... Qu'est-ce qu'on voit là ? On voit quoi si on regarde que ça ?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - encourage l'élève à raisonner
5.1	<p>EI_05 : Dix. Ens : Dix. Et avec un 1 devant, c'est cent-dix. Mais, bravo ! Ens : Mais bravo ! Mais, vous êtes des champions des nombres !</p>	<ul style="list-style-type: none"> - partage sa pensée - valorise, encourage
5.2	<p>EI_01 : Cent-dix, cent-onze, cent-douze, cent-treize, cent-quatorze, cent-quinze, cent-seize, cent-dix-sept, ...</p>	
5.2	<p>Ens : Oh ! Il est où le cent-dix-sept ? (<i>un élève montre</i>). Et puis le cent-quinze il est où ?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - demande une reformulation pour vérifier
5.1	<p>EI_05 : Là. Ens : T'es sûr ? Cent-quinze tu l'as dit avant ? EI_05 : Non, il est là.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - demande une preuve
5.3	<p>Ens : Ouh ! Ça c'est quoi ? Deux et zéro ? EI_05 : Vingt. Ens : Donc c'est... (<i>le dit avec l'élève</i>) cent-vingt. Cent-quinze il n'est pas là. Comment, comment on le...il est comment le quinze ? EI_01 : On peut aller (<i>tourne le double-mètre</i>) à la même hauteur que moi maintenant ?</p>	
5.3		

5.5	<p>Ens : On va voir. Mais c'était quoi ta hauteur Ahmed ? Tu te rappelles ?</p> <p>El_01 : Ouais.</p> <p>Ens : C'était un, un, ?</p> <p>El_01 : Sept.</p> <p>Ens : Non...</p> <p>El_01 : Cinq !</p> <p>Ens : Tu triches....</p> <p>El_01 : Cinq ! Je me rappelais plus.</p> <p>Ens : Un, un, cinq. C'est où alors, un, un, cinq ?</p> <p>El_01 : On l'a dépassé !</p> <p>Ens : Tu crois ? Moi je le vois. Moi je le vois, il est très haut ! Il est là (<i>montre sur le double-mètre</i>). Tu te rappelles comment il s'appelle ? Parce que tu m'as dit comment il s'appelle avant.</p>	<p>- encourage les enfants à revenir sur des connaissances</p> <p>- revient vers le jeu en s'appuyant sur le scénario</p>
5.2	<p>El_01 : Quinze.</p> <p>Ens : Oui ! Cent-quinze !</p> <p>Ens : Anoshan, tu peux dire : « Ahmed, tu peux te pousser un petit peu s'il te plaît ? », plutôt que de pousser comme ça, comme un fou. Ahmed, on retrouve le cent-quinze ? C'est celui-là ? Cent-quinze.</p>	<p>- encourage l'enfant à reformuler</p>
5.2	<p>El_01 : Ohlala, attendez ! ralentis ! Ralentissement ! Attendez, je crois que ma hauteur, c'est un petit peu trop grand !</p> <p>Ens : Moi je crois qu'on n'arrivera pas à cent-quinze...</p> <p>Ens : Là, il faut faire le toit.</p>	<p>- reformule pour valider</p>
5.5	<p>El_01 : Wouaw, ça prend méga du temps. Oh, lalala.... Je mesure (<i>prend le double-mètre</i>).</p> <p>Ens : Vas-y.</p> <p>El_01 : Attends, c'est mesurette.</p> <p>Ens : On met comme ça (<i>montre à Anoshan comment faire le toit</i>).</p> <p>El_01 : Oh non, ça dépasse ! Regardez ! Ca dépasse...</p> <p>Ens : Voilà, vas-y.</p>	<p>- lance un défi en lien avec le jeu</p>
5.5	<p>El_01 : Attention, regardez ! Oh...On l'a... Arrête !</p> <p>Ens : Attends, tu peux le mettre là Anoshan ! Viens-voir là !</p> <p>El_01 : Non, non!</p> <p>Ens : Si, si, comme ça là il y a une petite place encore. Tu peux le mettre là. Voilà, super ! Alors, Ahmed, c'était où ta taille ? Cent...cent combien ?</p> <p>El_01 : Cent-quinze.</p>	<p>- donne des idées de jeu</p>
5.1	<p>Ens : Anoshan c'était où toi ? Tu te rappelles ? Tu te rappelles le chiffre ? Toi tu rappelles ce que c'était le chiffre d'Anoshan ? Comment il s'appelle à ton avis ?</p>	<p>- vérifie les apprentissages</p>
5.1	<p>El_01 : Cent-huit.</p> <p>Ens : Regarde...Ça c'était cent-quinze, cent-seize (<i>les élèves disent avec elle</i>), cent-dix-sept, cent-six-huit. Est-ce qu'on a réussi ?</p> <p>El_01 : Oui !</p>	
5.4	<p>Ens : Champions ! On a fait une tour aussi grande que vous !</p> <p>El_02 : Faut les plus grand !</p> <p>El_03 : Ça est pas grand !</p>	<p>- engage les enfants à reformuler</p>
5.5	<p>Ens : Elle est plus grande qu'Abanoub en plus !</p> <p>El_01 : C'est à la taille de mes yeux !</p> <p>El_01 : C'est moi qui a trouvé cette idée.</p>	<p>- valorise, valide</p>
5.1	<p>Ens : On pourrait dire que...</p> <p>El_02 : Mais moi je sais. C'est ton tour, c'est mon tour, c'est ton tour, c'est mon tour.</p>	<p>- recontextualise dans le jeu</p>
5.2	<p>El_01 : Attendez, j'ai une idée.</p> <p>Ens : C'est quoi ton idée ?</p> <p>El_01 : C'est qu'on pourrait fabriquer une échelle, on pourrait grimper puis sauter à l'intérieure.</p>	<p>- encourage l'enfant à développer son idée</p>
5.5	<p>Ens : Ah ouais, mais si on saute à l'intérieure, elle risque de se casser, parce qu'elle n'est pas très très grande notre tour, elle n'est pas très large (<i>montre</i></p>	<p>- initie un jeu en lien avec les apprentissages</p>

5.1	<p><i>avec les mains</i>). Mais peut-être qu'on pourrait noter sur la tour, Ahmed, où... jusqu'où est-ce qu'on est, jusqu'où il va Abanoub sur la tour, où il va Ahmed sur la tour...</p> <p>El_01 : Oui, on pourrait écrire.</p> <p>Ens : On pourrait écrire. Ouais, on pourrait faire des lignes. On ne peut pas écrire sur les legos. Qu'est-ce qu'on pourrait utiliser ?</p> <p>El_01 : Euh.....</p>	<p>- reformule pour négocier</p>
5.2	<p>Ens : Qu'est-ce que on peut utiliser ? Ça ? Mais ça on va le ranger après, parce qu'on peut pas le laisser tout le temps dehors.</p> <p>El_01 : Mais attends, attends, je vais dire quelque chose. On va mesurer ça.</p>	<p>- encourage les élèves à trouver des solutions</p>
5.3	<p>Ens : Comment tu veux faire Abanoub pour écrire ?</p>	<p>- encourage l'enfant à formuler des idées</p>
5.5	<p>El_03 : Avec la crie, avec la crie.</p> <p>Ens : Avec la craie ? Ou bien on prend un papier, et puis on écrit ?</p>	
5.5	<p>El_01 : Non. Mais regarde, regarde...</p> <p>Ens : Avec la craie ? On va voir.</p> <p>El_01 : Non. Mais regarde, regarde... Tu as vu ? C'est n'importe quoi là !</p> <p>Ens : Ça c'est un petit peu mal construit... On n'avait plus beaucoup de legos pour tout bien construire.</p>	
5.1	<p>El_01 : On n'a plus de legos, on n'a plus de legos.</p> <p>Ens_02 : Elle est incroyable cette tour ! Alors elle mesure combien cette tour ?</p> <p>El_01 : Mmmh, attends. Attends je vais mesurer s'il te plaît.</p> <p>Ens : Oups, regardez-voir les cocos.</p> <p>El_01 : Elle mesure la même taille que moi je crois.</p> <p>Ens : On va essayer quelque chose.</p>	<p>- encourage les enfants à utiliser les apprentissages dans le jeu</p>
5.2	<p>El_01 : Elle mesure la même taille que mes cheveux.</p> <p>Ens : Alors mets-toi à côté. Ahmed, j'ai besoin de toi. Il faut que tu fasses un trait, là où il arrive Anoshan, avec la craie. Comme ça on va écrire jusqu'où il arrive Anoshan.</p> <p>El_01 : Ok, je vais aider.</p>	<p>- partage une stratégie</p>
5.2	<p>Ens : Si tu veux je peux le (<i>le double-mètre</i>). Tu veux que je tienne ça ? Anoshan tu te tient bien droit. Tu dois faire... Oh ben non, il n'arrive pas là</p>	
5.1	<p>Anoshan. Regarde il arrive là. Tac ! Jusque là. Là on pourrait écrire que c'est Anoshan. Comment on écrit Anoshan ?</p>	<p>- encourage l'enfant à penser</p>
5.1	<p>El_01 : A</p> <p>Ens : Ok. Alors on écrit : A. Toi tu écris Anoshan ? A – Nnnnn – oh ! il manque quelque chose Anoshan. Comment on écrit A-NO-SHAN ? Va regarder sur le panneau. Ahmed, toi tu arrives où ? On va aussi écrire ton prénom. Attends, on va mettre de ce côté, comme ça Anoshan... Non, non c'est pas vrai, on va mettre de ce côté aussi. Tu veux savoir où t'es de ce côté ? Moi je fais le trait. On va faire la même chose.</p> <p>El_01 : Je sais.</p>	<p>- décompose l'apprentissage</p>
5.4	<p>Ens : Comment on écrit « Ahmed » ? Et peut-être on peut demander à Abanoub aussi s'il veut.</p> <p>El_03 : Quoi ?</p>	<p>- encourage tous les élèves à participer</p>
5.5	<p>Ens : Abanoub, viens voir. Regarde. Tu as vu ? On est en train de marquer où est-ce qu'on est grand. Oh mais Ahmed, tu écris à l'envers.</p> <p>El_01 : Mais non, c'est parce que, regarde...</p>	
5.4	<p>Ens : Mais oui, tu peux écrire là. Parce que sinon ça fait M-A. Wouais ! Alors Elvin, on va aussi marquer « Elvin ».</p> <p>El_02 : On peut faire ça aussi ?</p> <p>El_01 : Arrêtez de bouger (<i>il tient la craie</i>).</p>	<p>- encourager tous les élèves à participer</p>
5.4	<p>Ens : Oh ! Vous avez vu ? Elvin il est grand comme ça. On va écrire « Elvin » ? Tu m'aides à écrire « Elvin » ?</p> <p>El_01 : É</p>	<p>- redonne l'apprentissage aux enfants</p>
5.1	<p>Ens : É et puis après ?</p> <p>El_01 : Regarde (<i>montre son prénom écrit</i>). J'ai fini.</p>	<p>- encourage l'enfant à penser</p>
5.4	<p>Ens : Super Ahmed ! Tu m'aides à écrire « Elvin » ?</p> <p>El_01 : Mais c'est pas comme ça... Vous avez fait faux là (<i>ricanement</i>). Vous avez pas fait un H.</p>	<p>- valide</p>

5.3	<p>Ens : C'est pas juste comme ça ?</p> <p>El_01 : Non, vous avez pas...vous avez écrit faux là-bas (<i>montre le fond de la classe</i>).</p> <p>Ens : Alors on va regarder après. D'abord tu m'aides à écrire « Elvin » ? É et puis après ?</p> <p>El_01 : Non, c'est le E.</p>	- encourage les enfants à reformuler une idée d'un pair
5.3	<p>Ens : Oui, c'est le E qui fait É des fois. C'est une lettre un peu bizarre. Des fois il fait des bruits bizarres. Des fois il fait « éééé », des fois il fait « è ».</p> <p>El_01 : « vvvve »</p> <p>Ens : Oui, tu entends le « ve », mais avant il y a quelque chose. É-LE, comme quoi ? LLLL....</p> <p>El_01 : Llll, la. Y a là...(montre une lettre)</p> <p>Ens : Comme Léana. L, et après tu m'as dit quelque chose d'autre.</p> <p>El_01 : L, c'est comme « elle » la fille.</p>	- explicite sa pensée
5.3	<p>Ens : « Elle », la fille, tu as raison. C'est la même chose.</p>	- fait référence à des apprentissages passés.

12.1.2 L'invitation, enseignante 1, février 22

Actions	Verbatims	Productions langagières de l'enseignante :
5.2	<p>Ens : Elle a fait. Eh tu serais d'accord de nous dire ce qu'elle a mis dans la soupe ? Comme ça on va écrire ? (<i>fait le geste de la main</i>). Pis comme ça on prépare la recette (<i>mime écriture sur papier</i>) de la soupe. Pis on pourra la donner à Iman et on fera la soupe tous ensemble. On va chercher une feuille pis on va dessiner. (se déplace).</p>	- encourage les enfants à aller plus loin
5.5	<p>El_01 : Moi je mets ça dans votre maison... (<i>pose l'invitation dans la maison</i>).</p>	- propose une idée de scénario
5.5	<p>Ens : Super, tu mets l'invitation dans notre maison. (<i>prend une feuille</i>) On va prendre des feutres. Pis on s'installe ou pour faire le dessin de la soupe ?</p>	- propose une idée de scénario
5.2	<p>El_04 : Là.</p> <p>Ens : Alors ! Abdullah ta maman, qu'est-ce qu'elle met dans la soupe ? Des légumes ? Des céréales ? Elle met quoi ?</p>	- encourage l'enfant à exprimer ses idées
5.6	<p>El_04 : Cette couleur... comme ça.</p> <p>Ens : Elle met des raves ? C'est ça ? (<i>pas de réponse de élève 4</i>). Tu sais quoi on va faire un truc, on va prendre l'ordinateur.</p>	- propose un outil pour soutenir le langage
5.6	<p>El_02 : Des raves c'est plutôt plus grand.</p> <p>Ens : Regarde, comme ça tu vas me dire si c'est ça. (<i>cherche sur l'ordinateur</i>).</p> <p>El_01 : Y 'a un message ici... tu veux voir il y a quoi ? (<i>montre son invitation à d'autres enfants de la classe</i>). Tu veux voir un message ?</p>	- propose un outil pour vérifier la compréhension
5.2	<p>Ens : C'est ça ?</p> <p>El_04 : Non.</p>	- encourage l'enfant à penser
5.4	<p>Ens : Qu'est-ce que c'est alors ? Tu sais plus.</p> <p>El_04 : Je sais en arabe.</p> <p>Ens : C'est comment en arabe ? (<i>élève 4 donne le mot</i>). Tu sais toi ce que ça veut dire (<i>à élève 2</i>) ? Je suis sûre que tu sais. Redis (<i>à élève 4, qui répète</i>).</p>	- encourage la contribution d'un autre élève
5.4	<p>El_02 : Du pain !</p> <p>Ens : Du pain ? Tu sais quoi Anoshan, on est en train de faire la recette de la soupe. Tu veux nous aider ? Alors je propose qu'on invente une nouvelle soupe. D'ac ?</p>	- encourage un enfant à participer
5.5	<p>El_02 : Moi je traduis... En arabe et puis après en français.</p> <p>Ens : Oh la recette on la fait en français et en arabe ? Alors qu'est-ce que c'est ça ? (<i>élève 2 dessine quelque chose. On va mettre des légumes dans notre soupe. Qu'est-ce qu'on met comme légumes ?</i>)</p>	- utilise les idées des enfants pour jouer
5.2	<p>El_02 : Moi je traduis... En arabe et puis après en français.</p> <p>Ens : Mais super ! On fait ça ! Alors qu'est-ce que tu connais comme légume ?</p>	- encourage l'enfant à penser
5.4	<p>El_02 : Tomato.</p> <p>Ens : Tomates. Comment on dit en arabe ?</p>	- encourager à reformuler des idées

5.4	<p>EI_02 : C'est facile. (<i>Rire</i>). C'est facile, toi tu l'as dit en français. Tomato alors que c'était tomato. Tomato c'est en arabe.</p> <p>Ens : En arabe tu dis tomato ?</p> <p>EI_02 : Oui.</p> <p>Ens : Tu dessines toi les tomates ? Elles sont rouges ? C'est quoi cette forme ?</p>	- réoriente vers le jeu
5.5	<p>EI_04 : Un rond.</p> <p>Ens : Un rond. Tu dessines aussi toi (<i>à élève 4</i>) des tomates.</p>	- engage les enfants dans l'imaginaire
5.5	<p>EI_02 : Mais on a le droit de la faire écrabouillée avec quelques chose comme ça (<i>mime quelque chose qui écrase</i>)</p> <p>Ens : Ah on disait qu'elle était aplatie. Ok là on met des tomates et là on met encore des tomates. On va mettre deux tomates dans la soupe. A part des tomates qu'est-ce qu'on va mettre dans la soupe ?</p>	- utilise le support pour soutenir le jeu, pour des nouvelles idées
5.6	<p>EI_05 : des kiwis !</p> <p>Ens : Ah mais non on fait une soupe de légumes avec du pain. Tu vas mettre quoi comme légumes ? (<i>ouvre l'ordinateur</i>). Regarde je te montre. On va regarder les légumes. Tu vas me dire ce que tu peux mettre comme légumes.</p> <p>EI_05 : (<i>montre sur l'ordinateur</i>)</p>	
5.1	<p>Ens : On met du chou ? Du chou. Tu répètes ? ça c'est quoi tu sais ? (<i>élève 4</i> montre quelque chose à l'ordinateur). Non ? C'est un cornichon (<i>frappe les syllabes</i>). Cor...ni...chon. Tu fais avec moi ?</p> <p>EI_04 : (avec l'enseignante) Cor...ni...chon. (<i>montre une image</i>)</p>	- encourage les enfants à reformuler - encourage les enfants à entrer dans les apprentissages
5.1	<p>Ens : Celui-là ! Piment ?</p> <p>EI_04 : (<i>frappe les syllabes</i>).Pi...ment.</p>	
5.1	<p>Ens : Ouhh...ça ca pique la bouche. Après ça pique la langue. Toi tu aimes les piments ?</p> <p>EI_02 : Regardez ! De la tomate jaune.</p>	
5.5	<p>Ens : Alors Khavish toi tu viens tu veux faire le chou en vert.</p> <p>EI_04 : Maitresse, moi je disais couleur vert...c'est comme ça...(montre avec sa main qu'il secoue).</p> <p>Ens : ça pique encore plus que le rouge.</p> <p>EI_04 : ouais !</p>	- invite un enfant à jouer
5.5	<p>Ens : ouille ouille ouille ! Tu dis ça pique la langue ? ça pique la langue !</p> <p>EI_04 : Le vert pas pique !</p>	- prend un rôle
5.5	<p>Ens : Le vert ça pique pas. Ah ouf ! Le cornichon ça pique pas.</p> <p>EI_03 : T'as dit que tu viens ? Tu dois dire oui non si t'as envie de venir. (<i>tend un papier</i>)</p>	
5.5	<p>Ens : Ah on a dit qu'on venait puisqu'on prépare la soupe, justement. Il faut qu'on écrive.</p> <p>EI_03 : Non moi j'ai déjà écrit</p>	- répond à une sollicitation de jeu
5.3	<p>Ens : T'as écrits...</p> <p>EI_03 : T'as envie de venir, t'as pas envie de venir...</p>	- encourage l'enfant dans sa réflexion
5.5	<p>Ens : Je dois écrire avec un feutre. Alors nous on va venir à ton invitation.</p>	- valide le jeu
5.1	<p>Oui ! oui on va venir. Comment on écrit oui ?</p> <p>EI_04 : /ou/</p>	- encourage l'enfant à penser
5.3	<p>Ens : Alors on va faire le /ou / o-u et après il y a quoi ? Ou i ,iiii, c'est comment ...iiii</p> <p>EI_04 : /i/</p>	- encourage l'enfant à développer son raisonnement
5.3	<p>Ens : Tu sais le faire ?</p> <p>EI_05 : (<i>hoche de la tête</i>)</p>	- encourage l'enfant dans sa démarche
5.1	<p>Ens : Tu veux le faire ? (<i>lui tend un feutre</i>) Juste à côté du u. Comme iiiiiiliam, iiiiman. Je te montre comment on fait le i ?</p> <p>EI_04 : Moi sais moi sais.</p>	- encourage l'enfant à réaliser une tâche
5.1	<p>Ens : C'est un petit trait comme ça (<i>montre</i>) avec une patate sur la tête.</p> <p>EI_04 : (<i>écrit quelque chose</i>)</p> <p>EI_02 : (en regardant ce que élève 4 fait) Non !</p>	- donne une stratégie
5.1	<p>Ens : Ah ça c'est pas le i. ça c'est quoi comme lettre ? Ah ça c'est le grand i majuscule. C'est le i qu'on met au début du prénom, comme dans Illiam. Mais si on dit Alt -i-on, il a aussi un petit i. Comme t'as fait avant avec la patate sur</p>	- explicite sa pensée
5.5		- réoriente vers le jeu

5.5	<p>la tête. (<i>élève 4 regarde la feuille</i>) Bon il faut qu'on termine cette recette. Ahmed tu as dessiné une tomate. Est-ce que tu veux écrire le mot tomate ?</p> <p>EI_04 : (en montrant le dessin). C'est la tomate.</p> <p>Ens : On a dit qu'il y a deux tomates.</p> <p>EI_02 : Teuh...</p> <p>Ens : Le /t/ comme</p>	
5.3	<p>EI_02 : Comme AhmeT</p> <p>Ens : Alors Ahmed .../d/ c'est presque comme /t/, t'as raison mais c'est pas tout à fait le même son.</p> <p>EI_02 : Est-ce que c'est comme ça... (<i>montre la feuille</i>)</p> <p>EI_04 : Non c'est pas comme ça...</p> <p>EI_02 : Al-ṭ-ion</p>	<p>- encourage l'enfant dans sa réflexion</p>
5.3	<p>Ens : Exact ! Tu vas regarder sur le panneau... Khavish tu viens avec nous on va aller voir le /t/. Vous avez trouvé ?</p> <p>EI_05 : Altion !</p>	<p>- encourage l'élève à développer une stratégie</p> <p>- encourage l'enfant à reformuler une contribution d'un pair</p>
5.1	<p>Ens : Alors on fait les sons. /a/ /l/ /t/... Oh ! t'as vu Abdullah. Et là (<i>montre le /i/</i>) tu as vu Abdullah, tu l'as montré avant, tu l'as dessiné...</p> <p>EI_04 : /i/ (<i>Fait le tour des places, montre dans un autre prénom un /i/ /i/</i>)</p>	<p>- valide une stratégie</p>
5.4	<p>Ens : Oui tu as raison, il y a aussi un /i/ dans ce prénom. Bon on va écrire tomate ?</p> <p>EI_02 : Mais comment on fait le grand T ?</p>	<p>- explicite sa pensée</p>
5.3	<p>Ens : Alors le grand T...je te montre. (<i>prend une craie et écrit au TN</i>). Ça c'est le petit t et le grand il lui ressemble, sauf qu'il a mis un grand chapeau sur sa tête, tout plat. Un grand chapeau tout plat ! ça c'est le grand T. On va écrire tomate ? Tu viens avec nous... toi t'as pas dessiné le chou. Viens avec nous Khavish.</p>	<p>- engage les enfants dans le jeu</p>
5.5	<p>EI_02 : (écris). /to/ /o/. Je sais faire le o.</p>	<p>- encourage la participation de tous</p>
5.4	<p>Ens : Tu sais quoi, on va faire comme ça. Toi t'as écrit deux lettres. Maintenant c'est Abdullah qui écrit deux lettres. Alors to (en étirant les sons avec ses mains). Qu'est-ce qu'on entend après ?</p> <p>EI_02 : To...mmmm... Comme mon nom !</p>	<p>- valide pour encourager</p>
5.1	<p>Ens : Oui comme dans ton prénom. Comment on fait le /m/ ? ça vous le connaissez bien le m.</p> <p>EI_02 : Moi je sais (<i>en montrant les deux tomates sur la feuille</i>)... moi je fais cette tomate et lui il fait cette tomate.</p>	<p>- encourage l'enfant à penser</p>
5.1	<p>Ens : D'accord, mais on va le laisser écrire d'abord le m, comme ça Tu sais comment on fait le /m/ Abdullah ?</p> <p>EI_04 : Oui !</p> <p>Ens : Ouais ? Comme....</p> <p>EI_02 : Ah-m-ed.</p> <p>Ens : MMMMM</p> <p>EI_02 : Marie ! (<i>élève 4 essaie d'écrire</i>) Je vais t'aider !</p>	<p>- encourage les enfants à s'écouter les uns les autres</p>
5.4	<p>Ens : Attend attend attend... On va lui poser des questions et il va se rappeler. Abdullah, est-ce que tu connais quelqu'un qui a un nom qui commence par /m/ ?</p> <p>EI_04 : Marie !</p>	<p>- encourage l'enfant à développer sa pensée</p>
5.3	<p>Ens : Est-ce que tu te rappelles quand on écrit Marie au tableau...la première lettre elle ressemble à quoi ?</p> <p>EI_04 : au A</p>	<p>- explicite sa pensée</p>
5.1	<p>Ens : Elle ressemble un peu au A mais c'est pas le A tout de suite... La première lettre tu te rappelles (<i>montre avec le doigt dans l'air</i>)...elle monte descend monte descend comme une montagne. On a dit que c'est Abdullah qui fait le m. Khavish tu peux dessiner ton chou. Tu peux faire le m ici Abdullah.</p> <p>EI_04 : (<i>écrit le M</i>)</p>	<p>- valide pour encourager à continuer</p>
5.1	<p>Ens : Mais top ! T-o-mmm</p> <p>EI_02 : Aaaah</p>	
5.1	<p>Ens : maaaa</p> <p>EI_04 : comme moi.... (<i>écrit le a</i>)</p>	

5.1	EI_02 : c'est pas celui-là attend je te dessine...non regarde...c'est là un A. mais regarde moi, j'ai fait le a dans le prénom. Ens : Ah ! toi tu as fait le petit a et toi tu as fait le grand A.	- explicite une stratégie
5.4	EI_02 : Tomaaa--t ...Arme..tttt Ens : Tomattt...comment on fait le t ? mmh c'est rigolo vous m'avez posé la même question avant. Comment on fait le T ?	- encourage à aller plus loin
5.1	EI_02 : Ah comme ça ! (<i>montre le t de tomate</i>) Ens : ça c'est le grand T. Comment on fait le petit t ?	- propose une stratégie
5.1	EI_02 : Moi je sais ! (<i>écrit à la suite</i>) Ens : Qui c'est qui a ça dans son prénom ? (<i>montre le t</i>) EI_04 : Pas moi ! EI_02 : Altion ! Ens : Altion...Svia..t...oslav	
5.5	EI_04 : Juste deux. Ens : On a écrit tomate. Faut qu'on écrive la suite on va pas mettre que des tomates dans notre soupe. Qu'est-ce qu'on rajoute dans notre soupe.	- fait des relances pour faire avancer le jeu
5.1	EI_04 : Du pain ! Ens : Ah du pain ! Qu'est-ce qu'on entend dans pain	- oriente vers les savoirs
5.1	EI_02 : p...p...p EI_04 : Moi je sais... Ens : Tu veux écrire ?	- encourage l'enfant à entrer dans les apprentissages
5.3	EI_04 : J'arrive pas. Ens : T'arrives pas...Où est-ce qu'on pourrait regarder ? EI_04 : Là-bas... (<i>montre les places des copains</i>) EI_02 : Au calendrier !	- encourage l'enfant à formuler des stratégies
5.5	EI_03 : Madame est-ce que t'as fini fini ? Ens : Oh on a toujours pas fini notre soupe mais promis, on se dépêche. Est-ce que vous voudriez nous aider ?	- répond aux sollicitations des autres joueurs
5.5	EI_03 : Oui. Ens : Là pour l'instant dans notre soupe on a mis des tomates. Qu'est-ce qu'on a mis d'autre Khavish ?	- relance, invite les enfants à jouer
5.5	EI_03 : Des carottes. Ens : On a mis du pain, du chou. Et qu'est-ce qu'on pourrait ajouter dans notre soupe ?	
5.5	EI_03 : De la sauce tomate ? Ens : On a déjà mis beaucoup de tomate. EI_03 : Ah d'accord. Hummm. Du sel ? Ens : Ah du sel ! c'est une bonne idée. Comment on pourrait dessiner du sel ? EI_03 : Je vais te montrer avec quelle couleur... attend ! voilà je mets le sel (<i>dessine avec un feutre</i>)	- valorise les idées des élèves pour relancer le jeu
5.2	Ens : Ah tu fais des petits points. EI_04 : Alizée...y'a pas ! Ens : Ah y'a pas de /p/. Je viens vous aider. Iman tu veux essayer d'écrire comme tu penses le sel. Tu veux essayer d'écrire ? (<i>montre où écrire sur la feuille</i>)	- encourage l'élève à développer son idée
5.1	EI_02 : J'ai une idée, on peut regarder sur le menu. Ens : Ok, on va dire les mots et on va écouter si on entend le son /p/. (<i>montre les étiquettes du menu</i>). Là c'est écrit quoi ? on est allé où ?	- encourage l'élève à penser
5.4	EI_02 : Gyyymmm Ens : Gymnastique. On va ouvrir grand nos oreilles et pis aussi un petit peu nos yeux parce que nous on cherche le /p/. (<i>en regardant élève 4</i>), t'as vu comment elle fait ma bouche quand je fais /p/ ? Regarde les lèvres. Alors on étire (<i>avec les élèves</i>). Ggyyyymmnaassstiiique. Est-ce qu'on a entendu /p/ ?	
5.1	EI_02 : non ! gouououter. Non ! Récré! Ens : Rrrrééccrrrééaaatttiiononon. (<i>avec les élèves</i>). Est-ce qu'on entend /p/ ?	
5.1	EI_02 : Attend je sais Altion ! Ens : Jjjjeueux lllliibrrrrres ? EI_04 : (<i>non de la tête</i>) EI_02 : Aaaccceuil	- encourage les enfants à utiliser des outils, à penser

	<p>Ens : L'accueil ? EI_04 : L'aaccuueiil. Non ! Ens : Vous faites vous et pis moi je cherche dans les autres étiquettes. EI_02 : Aateeeeliers EI_04 : Non ! EI_02 : Llllangage, langage ! EI_04 : Non ! EI_02 : A la maison! EI_04 : Non ! EI_02 : Bi bli o thèque ! EI_04 : Non ! EI_02 : Arrête, tu fais toujours le monsieur non !</p>	- encourage à utiliser une stratégie
5.1	<p>Ens : Voilà, on va prendre celles-là ! (<i>choisit 5 étiquettes</i>) Peut-être que là on va trouver le /p/. (<i>élève 4 montre un étiquette</i>). Alors là c'est quoi ? Mmmusique ?</p>	- fait appel à des situations vécues pour faire des liens
5.2	<p>EI_02 : On n'a pas entendu le/p/.</p> <p>Ens : Est-ce que vous vous rappeler ce que c'est ça ? (<i>montre l'étiquette de la patinoire</i>). Cet automne on est allé plusieurs fois là.</p>	
5.2	<p>EI_02 : A la patinoire !</p> <p>Ens : A la patinoire.</p>	- explicite sa stratégie
5.3	<p>EI_02 : Ah.../p/ !/p/ ! oui !</p> <p>Ens : /p/ ! Ah regarde notre bouche comme elle fait en plus ! Est-ce qu'il y en a un autre à quelque part Abdullah ?</p>	- relance
5.1	<p>EI_04 : Encore là ! (<i>montre une étiquette</i>)</p> <p>Ens : Hey ! c'est quoi ça ?</p>	- reformule pour valider
5.2	<p>EI_04 : Piscine !</p> <p>Ens : Patinoire ! Piscine ! et on sait faire le /p/ ! (les deux élèves vont écrire le p.</p>	- encourage l'élève à penser
5.1	<p>EI_02 : Pain ! il faut le /in/.</p> <p>Ens : Comment on fait le /in/</p>	
5.3	<p>EI_02 : Je sais. (<i>écrit un</i>, mais se trompe, trace). Oh non j'ai fait pas juste.</p> <p>Ens : Toi tu voudrais écrire comment un ? (<i>élève 2 recommence à écrire un</i>). Tu sais que ça ça fait /un/. Mais comment tu sais ça ? T'as vu ça où ?</p>	- pose des questions métacognitives - reformule la pensée de l'enfant
5.3	<p>EI_02 : Y'a ça au tableau.</p> <p>Ens : T'as vu ça sur le tableau ?</p>	- encourage à parler sa pensée
5.3	<p>EI_02 : Oui j'avais même pas oublié.</p> <p>Ens : Mais c'est quand que vous avez vu ça ? C'est quand on lit des phrases ?</p>	- valide la pensée, valorise
5.5	<p>EI_02 : Oui !</p> <p>Ens : Et toi tu t'es rappelé que ça fait /un/. Ouah dit donc ! Trop bien ! Bon là je crois qu'on a mis assez de choses dans notre soupe. On va aller à l'invitation de Iman quand même.</p>	

12.2 Entretiens post

12.2.1 Grille d'entretien semi-dirigé post : enseignante 1

Novembre 22

Est-ce que les dernières semaines tu es intervenue dans le jeu ? Comment ? Pourquoi ?	Oui j'interviens Très souvent parce que les élèves ont besoin d'un soutien dans le jeu Comment : soit je profite de leur idée pour intervenir, j'essaie d'introduire des éléments nouveaux, des choses auxquels ils n'ont pas accès : un personnage, une façon de faire, ...des éléments pour construire le scénario, aide au scénario
Qu'est-ce que tu fais quand tu intervies dans le jeu ?	Souvent je les questionne sur ce qu'ils sont en train de faire, qu'est-ce qu'ils aimeraient faire. Si ça a de la peine à prendre, si ça reste en surface, je propose des idées : du genre, aller chez le docteur, prendre du matériel, Je propose des idées, joue avec eux. Je fais partie de l'histoire, j'essaie de jouer un rôle mais en laissant le rôle principal, entrer dans le jeu apporte de la

	<p>motivation, vienne nous chercher, trajet en bus, mince on n'a pas de ticket, fabriquer un ticket</p> <p>Être dans le jeu ça permet de le rendre réel, j'y pense, je le fait et je retourne au scénario.</p>
Est-ce que c'est souvent comme ça ? Comment c'est si non ?	Si ce n'est pas le bon jour, d'autres choses qui viennent perturber la motivation, je ne suis pas dans le jeu. Si je suis avec certains enfants dans le jeu, d'autres élèves je ne les vois pas, je n'atteins pas les enfants qui ne sont pas dans le scénario, qui ne jouent pas avec moi. Je joue parfois sans amener d'éléments d'histoire, je fais des constructions avec certains élèves plus en difficulté.
Est-ce que tu as l'impression que ça apporte quelque chose aux élèves ?	Oui, complètement. Aux élèves en difficulté langagière, on apporte du vocabulaire, des idées, une base de scénario, ils jouent de plus en plus seuls, ils développent leurs scénarios pendant 50 min. Il y a des énormes progrès : par exemple une élève en retrait, grâce au jeu elle est dans l'histoire, elle prend des rôles, développe des scénarios, elle n'aurait pas fait si je n'avais pas joué avec. Certains élèves jouent de plus en plus longtemps sur un jeu. D'un point de vue langagier ils progressent : répétition de mots, des actions de paroles différentes, comment je dois parler si je suis un docteur, un magicien.
Est-ce que tu te fixes des objectifs avant le jeu ? Dans cette séance, y en avait-il ?	Non Ce matin pas d'objectif. Par rapport à ce matin je n'avais pas préparé les idées cependant ça me permet de faire des activités en lien avec ce qui s'est passé et je reprends une autre fois.
Quand tu intervies au niveau du langage ? Pourrais-tu dire ce que tu apportes aux élèves à ce niveau ?	Oui La fête d'anniversaire : écriture émergente, plutôt vocabulaire et je veux travailler le nom des aliments, spectacle : comment on s'adresse au public Je pense intervenir sur plusieurs niveaux mais je ne sois pas consciente de tout. En jouant on prend des opportunités, c'est très ouvert, ça ouvre beaucoup de possibilités c'est pour ça que je. N'ai pas forcément d'objectifs au départ.

Février 23

Est-ce que les dernières semaines tu es intervenue dans le jeu ? Comment ? Pourquoi ?	Oui j'interviens. Soit pour un élève en particulier, soit quand je vois qu'il y a quelque chose à faire évoluer quand les élèves reprennent le même jeu plusieurs fois de suite. Soit j'interviens en proposant une nouvelle idée ou un nouvel élément dans le scénario, soit je propose quelque chose de différent. J'essaie de partir d'une idée qu'ils ont pour les amener vers quelque chose de nouveau. Pour faire évoluer le jeu, les scénarios, pour faire évoluer le langage en développant le langage on développe la pensée de l'enfant. Le faire évoluer par rapport aux apprentissages et à son développement.
Qu'est-ce que tu fais concrètement quand tu intervies dans le jeu ?	je profite de la situation pour questionner sur le scénario en proposant une idée, si je vois que ça rame un peu, je dirige, j'induis des imputs en montrant des images, je pose des questions, je donne de la matière nouvelle, j'accompagne dans la réalisation.
Est-ce que c'est souvent comme ça ? Comment c'est si non ?	La plupart du temps c'est comme ça et sinon j'observe et je regarde ce qui se passe et ils ont déjà le scénario. Des enfants ont besoins que je sois plus présente pour construire un scénario, le jeu, référent du langage.
Qu'est-ce que tu as l'impression que ça apporte quelque chose aux élèves ?	J'apporte un bagage langagier, des idées nouvelles, des mots nouveaux, un paquet auquel ils n'auraient pas sans nous, l'habitude de jouer de cette façon Pas mal d'enfants qui jouent avec du matériel mais là on fait des jeux le matériel est détourné et on joue des histoires, c'est différent de ce qu'ils font à la maison. Pas forcément une histoire, mais ça fait partie du scénario et permet de construire d'autres apprentissages scolaires au service du jeu et vice versa.
Est-ce que tu te fixes des objectifs avant le jeu ? Dans cette séance, y en avait-il ?	Je m'étais fixé plusieurs objectifs individuels pour plusieurs élèves, mais ça tombait bien que A voulait jouer avec moi. C'est un enfant qu'il faut pas mal accompagner et qui a de grosses difficultés de langage, intéressant de lui apporter du vocabulaire, des compétences plus sociales, écrire des mots en entendant les sons qu'il y a. Je ne m'étais pas fixé ces objectifs mais quand je joue avec lui j'essaie de le faire produire en le questionnant de le solliciter d'un point de vue langagier et comme c'est quelque chose qu'il aime, c'est plus facile que d'inventer des dialogues.

Quand intervien-tu au niveau du langage ? Pourrais-tu dire ce que tu apportes aux élèves à ce niveau ?	Dans certains scénarios en tant qu'enseignante on peut apporter certains types de parler, formules, comment parle ce personnage à différents registres langagiers.
---	--

12.2.2 Grille d'entretien semi-dirigé post, enseignante 2

Novembre 22

Est-ce que les dernières semaines tu es intervenue dans le jeu ? Comment ? Pourquoi ?	Cela dépend des situations, poser des questions pour les aider à avancer dans le jeu, prendre un rôle : par exemple je vais jouer une fois chaque rôle (cuisinière, la serveuse, ...) Je ne fais pas beaucoup de réunions, je n'en fais pas avec les 1h, le plus souvent autour des constructions. Cette équipe (d'enfants) ne dure pas dans la continuité. Je réfléchis à comment faire avancer le jeu la veille, par après. Toutes mes observations me servent d'évaluation, je récupère des traces.
Qu'est-ce que tu fais quand tu intervien dans le jeu ?	Je joue, je prends un rôle, plutôt un rôle inconnu, pour leur montrer. Ça les aide à faire avancer le jeu. Parfois je régule des conflits
Est-ce que c'est souvent comme ça ? Comment c'est si non ?	Non, parfois je me pose et je note ce qui se passe. Parfois je les aide à planifier avant de jouer : dessiner à quoi ils vont jouer. Les élèves expliquent ce à quoi ils ont joué, expliquent aux autres.
Qu'est-ce que tu as l'impression que ça apporte quelque chose aux élèves ?	Ça les aide à réfléchir. Je mets des mots sur ce qu'ils font Ça les aide à changer de perspective, ex le jeu de la tour Eiffel. Je leur donne un autre point de vue.
Est-ce que tu te fixes des objectifs avant le jeu ? Dans cette séance, y en avait-il ?	- Non ! Ce matin : papa et maman : je voulais récupérer une trace de la recette. Ce sont les élèves qui guident. Ce sont les objectifs de 3-4H qui me guident. J'ai longtemps eu des élèves de 3-4H, je connais bien le PER. Comme j'ai beaucoup d'expérience, je sais quand apporter des impulsions en maths ou en langage.

Mars 23

Est-ce que les dernières semaines tu es intervenue dans le jeu ? Comment ? Pourquoi ?	Oui je suis intervenue dans le jeu. Un peu toujours de la même manière. Souvent, je les laisse commencer à jouer. Et après ça vient instinctivement, ce n'est pas planifié à l'avance. J'intervien en entrant dans le jeu en prenant un rôle et j'entre dans le scénario pour recadrer le jeu (exemple des chiens et chats). Un autre enseignant gronde ses élèves et arrête le jeu. Moi j'intervien pour faire évoluer le jeu de manière positive et constructive. En posant des questions, toutes petites interventions pour relancer le truc. Souvent je joue pour modéliser un scénario, redistribuer les rôles, observer, questionner pour faire réfléchir et avancer, observer le langage, qui est le leader du jeu. Faire attention à l'intervention que tu fais dans le jeu car ça peut l'arrêter.
Qu'est-ce que tu fais concrètement quand tu intervien dans le jeu ?	Voir dessus
Est-ce que c'est souvent comme ça ? Comment c'est si non ?	Tout le temps comme ça !
Qu'est-ce que tu as l'impression que ça apporte aux élèves ?	Je n'arrive pas à tout voir. Ils ont besoin de jouer et pour les grands c'est questionnant parce qu'en 3h ça s'arrête. Au niveau du langage, de la cohésion de classe, réflexion entre eux, des apprentissages qu'on ne serait pas aller voir avec des fiches, plus loin que les objectifs que ce qui est attendu de leur âge. Pas les forcer à jouer où les emmener là où ils ne sont pas près. Parfois quand je propose des scénarios loin de leurs intérêts, ils ne prennent pas et ça ressort plus tard, quelques mois après dans un autre jeu.

Est-ce que tu te fixes des objectifs avant le jeu ? Dans cette séance, y en avait-il ?	Parfois mais pas tout le temps, ça dépend à quoi ils jouent. S'ils reprennent le jeu, le lendemain, ou plus tard, je vais aller faire des interventions en lien avec des objectifs que j'ai fixé. Je prends ce qui vient en vol pour travailler des notions.
Quand intervienstu au niveau du langage ? Pourrais-tu dire ce que tu apportes aux élèves à ce niveau ?	Répéter des mots, nommer chaque chose pour enrichir le vocabulaire, donner le juste mot correct ou plus précis. Pour les allophones, ça les aide de toute façon. Réinvestir aussi des mots vus dans d'autres moments de la classe. Là il y a un élève qui a fait un musée durant les jeux, musée c'était le mot du jour de mardi.

12.2.3 Grille d'entretien semi-dirigé post, enseignante 3

Novembre 22

Est-ce que les dernières semaines tu es intervenue dans le jeu ? Comment ? Pourquoi ?	Je fais que d'intervenir dans le jeu Pour faire du tissage, des liens avec les choses qu'on a déjà travaillées, de l'étayage Je m'implique dans le jeu, je leur donne des pistes pour avancer, mise en place de termes Ils me sollicitent pour les aider du genre pour le bricolage (paillettes) Quand je vois des jeux qui ne me plaisent pas, parce que pas des jeux qui font grandir Auprès des enfants qui ont l'air perdu pour leur donner des impulsions pour faire avancer leur jeu.
Qu'est-ce que tu fais quand tu intervienstu dans le jeu ?	Voir ci-dessus
Est-ce que c'est souvent comme ça ? Comment c'est si non ?	C'est souvent comme ça il faut être partout Du moment où je n'intervienstu pas il y a vite des débordements.
Qu'est-ce que tu as l'impression que ça apporte quelque chose aux élèves ?	J'espère, ils gagnent en autonomie, en créativité, au niveau de la gestion des émotions, de l'autorégulation, agir en pensée, ils se réapproprient les notions Persévérance : comme dans un jeu avec les gobelets ou elle a joué pendant très longtemps, on a travaillé les stratégies pour que la tour soit de plus en plus haute Transfert entre un matériel et un autre, ils utilisent des éléments d'un jeu d'ans un autre Évolution du jeu du faire semblant : docteur qui prend un rôle, termes associés au jeu, soit par le jeu avec le collectif d'apprentissage Réunion sert à piquer les idées des autres, copier pour réessayer un autre jour.
Est-ce que tu te fixes des objectifs avant le jeu ? Dans cette séance, y en avait-il ?	Pas forcément Thème des habitations, si je peux rebondir dessus et l'intégrer ou repérer dans le jeu des situations qui se prêteraient à travailler notre thème. Voir ce qui vient des élèves et rattacher au thème S'ils avaient fait des trucs de Noël aujourd'hui j'aurais rebondi et on aurait fait des liens avec Saint Nicolas parce que je voulais faire le dessin. Je ne fais pas une réunion pour en faire une, seulement si je vois quelque chose d'intéressant chez les élèves. Travailler avec les élèves les rôles de constructeurs, observateurs, qu'est-ce que c'est argumenter pour défendre son point de vue.
Quand tu intervienstu au niveau du langage ? Pourrais-tu dire ce que tu apportes aux élèves à ce niveau ?	Nouveau vocabulaire Grammaire : reformulation de manière adéquate Retourne des questions : toi pourquoi tu penses ça , stratégies, hypothèses, questionnement

Février 23

Est-ce que les dernières semaines tu es intervenue dans le jeu ? Comment ? Pourquoi ?	Oui je suis intervenue pour faire avancer le jeu et pour les accompagner, donner des bouts qui manque ou du matériel supplémentaire pour faire évoluer le jeu. Pédagogie de la transition : réinvesti, activité systématique, réunion, ça tourne
---	---

Qu'est-ce que tu fais concrètement quand tu intervies dans le jeu ?	Je verbalise, j'étaye, je tisse, je joue avec, je donne du sens, j'observe simplement et après j'intervies en lien avec les observations.
Qu'est-ce que ça apporte aux élèves ?	Les fait grandir dans leur zpd Permet de grandir à leur rythme en fonction d'où ils en sont, imiter les copains et l'adulte
Est-ce que tu te fixes des objectifs avant le jeu ? Dans cette séance, y en avait-il ?	Non comme c'était la reprise De se retrouver, de partager le moment de jeu et retrouver une dynamique de classe et de remettre en place des règles. Ça dépend : oui je peux en fixer car je décide qu'il y a des choses que je veux leur apprendre pendant le jeu. Sinon je pars du savoir des enfants pour aller vers le savoir de l'adulte. Aujourd'hui : on voit comment les enfants voient le monde et on va partir vers la réalité.
Quand intervies-tu au niveau du langage ? Pourrais-tu dire ce que tu apportes aux élèves à ce niveau ?	Une partie c'est du vocabulaire : c'est difficile sans vocabulaire Je leur apprends à argumenter, défendre une idée Outil de communication pour collaborer ou vivre un conflit Se parler à soi-même pour s'encourager, parler sa démarche à langage qui fait qu'on apprend, je déplie ma pensée pour que eux puissent se les réapproprier.