

Université de Montréal

Le design de jeux comme outil de communication pour les élèves allophones de niveau
préscolaire à Montréal

Par

Delphine Duplain

École de design, Faculté de l'aménagement

Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de M. Sc. A.

en Aménagement, option Théories en design

Août 2023

© Delphine Duplain, 2023

Université de Montréal

Faculté de l'aménagement, École de design

Ce mémoire intitulé

**Le design de jeux comme outil de communication pour les élèves allophones de niveau
préscolaire à Montréal**

Présenté par

Delphine Duplain

A été évalué(e) par un jury composé des personnes suivantes

Virginie Tessier

Présidente-rapporteuse

Louis-Martin Guay

Directeur de recherche

Anne Marchand

Membre du jury

Résumé

Au Québec, 45,1 % des élèves allophones commencent le préscolaire en classe ordinaire sans bénéficier de Services d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français (SASAF) ou de Services de soutien linguistique d'appoint en francisation (SLAF). Ils doivent s'intégrer sans pouvoir communiquer dans la langue commune. Les enseignants du préscolaire suivent le *Programme-cycle de l'éducation préscolaire* de 2021 qui ne propose pas d'outil particulier en milieu plurilingue. Cette recherche vise à confirmer la portée des SASAF et SLAF et à relever les enjeux de communication liés à l'intégration des élèves allophones. Elle cherche à identifier les outils utilisés par le personnel scolaire pour évaluer le potentiel du jeu comme moyen de communication. Une étude de cas est conduite dans 3 écoles de Montréal, au Québec. Suite aux quatorze entretiens avec le personnel scolaire, les enjeux de la pratique de la profession d'enseignant au préscolaire en milieu plurilingue sont présentés. Les résultats confirment l'inégalité des services linguistiques puis les difficultés de communication qui en découlent. Pour y faire face, le personnel scolaire adopte un discours multimodal axé sur la communication gestuelle et vocale et l'aide des supports visuels. Le jeu serait un outil à privilégier pour faciliter les interactions et la communication, puis soutenir l'apprentissage d'une langue seconde. Il y a toutefois un manque d'expertise en design de jeux axé sur la communication pour les enfants en milieu plurilingue. La recherche se conclut par des recommandations sur la création de jeux accessibles promouvant les interactions et la communication entre les enfants.

Mots-clés : design de jeux, communication, langue seconde, apprentissage, préscolaire, développement de l'enfant.

Abstract

In Quebec, 45.1% of allophone preschool students enter a regular class without benefiting from Services d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français (SASAF) or Services de soutien linguistique d'appoint en francisation (SLAF). They must learn a new language quickly without a support service. Preschool teachers follow the 2021 Programme-cycle de l'éducation préscolaire, which does not offer specific tools in a multilingual environment. This research aims to confirm the SASAF and SLAF's scope and identify the communication issues related to the integration of allophone students. It seeks to identify the tools school staff use to evaluate the game's potential as a communication tool. A case study is conducted in 3 schools in Montreal, Quebec. Following the fourteen interviews conducted with school staff, the challenges of practicing the preschool teaching profession in a multilingual environment are presented. The results confirm the inequality of linguistic services and associated communication difficulties in preschool classes. To overcome the language barrier, school staff adopt a multimodal discourse focused on gestural and vocal communication with the help of visual supports. Play is a key tool for facilitating communication and supporting students in learning a second language. However, there is a noticeable lack of expertise in communication-based game design for preschoolers in multilingual settings. The research concludes with recommendations for creating accessible games that promote interactions and communication between children.

Keywords : game design, communication, second language, learning, preschool, child development.

Table des matières

Résumé.....	3
Abstract.....	4
Table des matières.....	5
Liste des figures.....	10
Liste des sigles et abréviations.....	11
Remerciements.....	13
Chapitre 1 – Introduction.....	14
Chapitre 2 – Contexte.....	17
2.1 Portrait linguistique des élèves au Québec.....	17
2.2 Services pour l’intégration linguistique des élèves.....	18
2.3 Défis de l’intégration linguistique.....	20
2.4 Éducation préscolaire.....	22
2.4.1 Préscolaire en milieu plurilingue.....	24
2.4.2 Propositions ministérielles pour l’intégration des élèves allophones au préscolaire ..	25
2.4.3 Orientations du <i>Programme-cycle de l’éducation préscolaire</i>	29
2.5 Conclusion du contexte d’étude: un milieu préscolaire plurilingue en manque d’encadrement.....	30
Chapitre 3 – Énoncé de la recherche.....	32
3.1 Problématique: une communication difficile en milieu préscolaire plurilingue.....	32
3.2 Question et hypothèse.....	32
3.3 Objectifs.....	33
Chapitre 4 – Cadre conceptuel.....	34

4.1 Développement global de l'enfant de 4 à 6 ans	34
4.1.1 Domaine moteur	35
4.1.2 Domaine affectif.....	36
4.1.3 Domaine social	37
4.1.4 Domaine cognitif	37
4.1.5 Domaine langagier	40
4.2 Éducation préscolaire au Québec	42
4.2.1 Constructivisme.....	42
4.2.2 Socioconstructivisme	44
4.3 Apprentissage d'une langue seconde	46
4.4 Communication en milieu scolaire plurilingue	51
4.5 Jeu de l'enfant au préscolaire	53
4.5.1 Qu'est- ce qui caractérise le jeu?	53
4.5.2 Stades de développement du jeu de l'enfant	55
4.5.3 Interactions sociales dans le jeu	57
4.5.4 À quoi les enfants jouent-ils?.....	58
4.5.5 Importance du jeu pour le développement global de l'enfant.....	59
4.5.6 Limites du jeu de l'enfant d'âge préscolaire	61
4.5.7 Rôle de l'enseignant dans le jeu.....	62
4.6 Jeu comme outil de communication	64
4.6.1 Comment le jeu facilite la communication en milieu plurilingue	64
4.6.2 Design de jeux pour les enfants d'âge préscolaire en intégration linguistique.....	66
4.7 Conclusion du cadre conceptuel: le jeu comme outil potentiel de communication multimodal en milieu plurilingue	68

Chapitre 5 – Méthodologie	70
5.1 Champ disciplinaire de la praxéologie	70
5.2 Approche qualitative pour comprendre la réalité du personnel scolaire.....	71
5.3 Étude de cas en milieu plurilingue à Montréal	72
5.4 Entretiens semi-dirigés comme outils méthodologiques	72
5.4.1 Échantillon	73
5.4.2 Déroulement des entretiens	74
5.4.3 Traitement des données	74
5.5 Limites potentielles de la recherche	75
Chapitre 6 – Résultats	76
6.1 Participants.....	76
6.2 Langue de l'enfant.....	76
6.3 Intégration de l'enfant allophone en classe préscolaire ordinaire	77
6.3.1 Bénéfices et défis de l'intégration de l'élève allophone en classe ordinaire	78
6.4 Communication entre l'enseignant et l'élève en milieu plurilingue.....	79
6.4.1 Langue utilisée.....	79
6.4.2 Discours multimodal	80
6.5 Utilisation du jeu dans les classes du préscolaire	82
6.5.1 Place du jeu dans l'horaire du préscolaire	82
6.5.2 Du jeu libre à l'activité structurée.....	83
6.5.3 Classification des jeux au préscolaire.....	83
6.5.4 Provenance du matériel pédagogique	87
6.6 Défis pour l'enfant de 4 à 6 ans dans le jeu	87
6.7 Bénéfices du jeu pour l'enfant de 4 à 6 ans	88

6.7.1 Le jeu procure du plaisir	88
6.7.2 Le jeu est accessible	89
6.7.3 Le jeu est une occasion d'interaction sociale.....	90
6.7.4 Le jeu est une occasion de communication	90
6.8 Limites confirmées des résultats.....	93
Chapitre 7 – Discussion et recommandations	94
7.1 Le jeu facilite l'échange multimodal	94
7.2 De l'amotivation à la motivation intrinsèque grâce au jeu.....	95
7.2.1 Compétence	95
7.2.2 Autonomie.....	96
7.2.3 Appartenance.....	97
7.3 Considérations à prendre pour l'enfant de 4 à 6 ans.....	97
7.4 Un manque d'expertise en design de jeu	98
7.5 Recommandations en design de jeux	102
7.5.1 Privilégier les jeux pour les sous-groupes d'enfants.....	103
7.5.2 Créer des accessoires pour les jeux symboliques significatifs et universels.....	103
7.5.3 Créer des accessoires modulables pour les jeux actifs	104
7.5.4 Privilégier les jeux coopératifs	107
7.5.5 Adapter les jeux de règles visant le développement du langage à la clientèle allophone	108
7.5.6 Revisiter les supports utilisés pour expliquer le fonctionnement de la classe de maternelle	112
Chapitre 8 - Conclusion	114
Références bibliographiques.....	118

Annexes	132
Annexe I - Approbation éthique.....	133
Annexe II - Lettre de sollicitation	135
Annexe III - Formulaire d'information et de consentement	136
Annexe IV - Grilles d'entretien	140
Annexe V – Tableau thématique	144

Liste des figures

Figure 1	<i>Domaines, compétences et axes de développement</i>	23
Figure 2	<i>Compétences et axes de développement du domaine langagier</i>	27
Figure 3	<i>Stade et période de développement de l'enfant d'âge préscolaire</i>	38
Figure 4	<i>Théorie de l'autodétermination</i>	48
Figure 5	<i>Bénéfices du jeu pour l'apprentissage d'une langue seconde au préscolaire</i>	92
Figure 6	<i>Jeu d'équilibre pour enfants intitulé Rainbow River Stones</i>	105
Figure 7	<i>Ski de balade intitulé Team Walker</i>	106
Figure 8	<i>Boîte du jeu intitulé Histoire de raconter pour le développement du langage des enfants de 4 à 9 ans</i>	109
Figure 9	<i>Planche du jeu intitulé Histoire de raconter pour le développement du langage des enfants de 4 à 9 ans</i>	109
Figure 10	<i>Boîte du jeu intitulé La tour des consignes pour le développement du langage des enfants de 1 à 2 1/2 ans</i>	110
Figure 11	<i>Dés en tissu du jeu intitulé La tour des consignes pour le développement du langage des enfants de 1 à 2 1/2 ans</i>	111

Liste des sigles et abréviations

CSS: Centre de services scolaire

FAÉ: Fédération autonome de l'enseignement

MEQ: Ministère de l'Éducation du Québec

SASAF: Services d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français

SLAF: Services de soutien linguistique d'appoint en francisation

TES: Technicien en éducation spécialisée

ZDP: Zone proximale de développement

À mon père

Remerciements

J'aimerais avant tout souligner la disponibilité et l'engagement de mon directeur, Louis-Martin Guay. Son accompagnement a nourri mon processus de réflexion et de rédaction.

Mes remerciements vont aussi à Mithra Zahedi pour son support tout au long de mon parcours à la maîtrise.

Je remercie chaque membre du personnel scolaire qui a eu la générosité de s'entretenir avec moi. Cette recherche n'aurait pas eu le même écho sans votre voix. Je salue les directions d'école qui ont cru au projet.

Merci à Karl pour son soutien depuis le jour 1.

Un merci très spécial à ma mère pour la relecture attentive de ce mémoire, mais surtout pour ses encouragements tout au long de mon cheminement.

Chapitre 1 – Introduction

L'importance de l'immigration à Montréal se reflète dans le portrait linguistique de ses écoles dès le préscolaire. Dans la métropole, 43,13% des élèves sont allophones : ils n'ont ni le français, ni l'anglais comme langue maternelle (Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal, 2020). Toutefois, à quelques exceptions près, c'est en français qu'ils devront faire leur scolarisation (Armand et al., 2021; McAndrew, 2001). Depuis l'adoption de la *Charte de la langue française* en 1977, l'éducation obligatoire est dispensée en français y compris pour la population immigrante. Le 1er juin 2022, la *Loi sur la langue officielle et commune du Québec, le français*, est sanctionnée. Les modifications ne touchent pas le milieu de l'éducation, mais réitèrent et renforcent l'importance accordée à la langue française dans la sphère publique. Maîtriser le français, langue commune, est plus que jamais primordial au Québec. Les enfants allophones ayant eu très peu de contact avec cette langue commencent leur apprentissage du français à leur entrée à l'école. Pour faciliter l'intégration des élèves allophones, des services d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français (SASAF) et les services de soutien linguistique d'appoint en francisation (SLAF) sont mis en place. Toutefois, en 2022, la Fédération autonome de l'enseignement (FAÉ) dénonce l'inégalité de ces services à travers les institutions d'enseignement et soumet une série de douze revendications pour favoriser leur déploiement.

Les enfants allophones débutent le préscolaire en français sans parler la langue d'enseignement. Ils ne peuvent pas communiquer verbalement avec leur enseignant, qui en retour n'a pas la capacité de communiquer verbalement dans la langue maternelle des élèves. Le préscolaire est pourtant une étape préparatoire importante « où l'enfant est amené à bouger, à jouer, à se développer, à apprendre dans le plaisir par l'exploration, la manipulation et l'expérimentation, à découvrir le monde scolaire, à vivre des réussites, à croire à son plein potentiel » (Raby et Charron, 2022, p.XI). Le *Programme-cycle de l'éducation préscolaire* est un programme prescrit par le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) et « vise à assurer la qualité éducative » (Duval et al., 2021, cité dans Charron et Raby, 2022, p.4). Il s'intègre dans le *Programme de formation de l'école québécoise* axé sur le développement de compétences. Toutefois, aucune recommandation claire

ne semble être donnée pour assurer l'intégration des enfants allophones en classe ordinaire. Ces enfants ont le défi supplémentaire d'apprendre le français, mais semblent devoir suivre le même parcours que l'ensemble des élèves. Le *Programme-cycle de l'éducation préscolaire* a comme première orientation « le rôle du jeu dans l'apprentissage » (2021, p.9) et prescrit deux périodes de jeux libres de 45 à 60 minutes par jour. L'importance du jeu pour l'enfant est d'ailleurs appuyée par de nombreux auteurs (Deshaies et Boily, 2020; Landry et al., 2021; Lemay et al., 2019; Samier et Jacques, 2021). À quels jeux les enseignants ont-ils accès pour leur classe de maternelle? Sont-ils outillés pour mettre en place les périodes de jeu prescrites par le ministère de l'Éducation? Y aurait-il à travers le jeu des pistes de solution pour faciliter la communication en milieu plurilingue?

La recherche comporte plusieurs objectifs. Elle cherche à confirmer la portée des services SASAF et SLAF et à comprendre les enjeux communicationnels liés à la barrière de la langue. Le projet vise aussi à identifier les outils utilisés par le personnel scolaire, c'est-à-dire le personnel enseignant, le personnel professionnel et le personnel de soutien pour communiquer avec les enfants allophones. Il prévoit définir comment les enseignants s'approprient le matériel ludique à leur disposition et décrire les bénéfices et les limites du jeu en classe pour l'enfant d'âge préscolaire. La recherche vise enfin à déterminer les meilleures pratiques de conception de jeux facilitant la communication en milieu préscolaire plurilingue.

Un cadre conceptuel est proposé pour définir les assises de ce travail. Il s'articule autour de plusieurs thèmes:

- Le développement global de l'enfant de 4 à 6 ans;
- Les fondements théoriques derrière le modèle d'éducation québécois;
- Le processus d'apprentissage d'une langue seconde;
- Les composantes de la communication en milieu plurilingue;
- La place du jeu au préscolaire.

La recherche adopte une approche qualitative pour étudier la pratique des professionnels scolaires et comprendre les enjeux qu'ils rencontrent, mais aussi les stratégies qu'ils utilisent pour

l'intégration des élèves allophones. La recherche s'inscrit dans le champ de praxéologie qui «cherche à combler l'écart qui existe entre la théorie et la pratique» (St-Arnaud et al., 2002, p. 30). Une étude de cas dans trois écoles préscolaires est conduite à Montréal, là où la majorité des immigrants du Québec se concentre (Boulet, 2016; Institut du Québec, 2019; McAndrew et al., 2015). Des entretiens sont menés auprès du personnel scolaire. Plusieurs thèmes sont abordés : les services SASAF ET SLAF, les enjeux de communication liés à la barrière de langue, les outils utilisés par le personnel scolaire, le recours au matériel ludique, les bénéfices et les inconvénients du jeu en classe préscolaire. À travers ses résultats, le potentiel du jeu comme outil de communication est démontré. Des recommandations en design de jeux sont enfin proposées. Elles pourront trouver écho auprès des designers mais aussi du personnel en éducation.

Chapitre 2 – Contexte

2.1 Portrait linguistique des élèves au Québec

La majorité des immigrants du Québec se concentre à Montréal (Boulet, 2016; Institut du Québec, 2019; McAndrew et al., 2015), plus particulièrement dans certains arrondissements de la ville (Ville de Montréal, 2020). Selon le recensement de la population de 2016, c'est dans Côte-des-Neiges-Notre-Dame-de-Grâce qu'on retrouve le nombre le plus important (13%) de personnes immigrées sur l'île de Montréal. Villeray-Saint-Michel-Parc-Extension est en deuxième place (10%) (Statistique Canada, 2016, cité dans Ville de Montréal, 2020). Dans le même ordre d'idée, la proportion d'immigrants récents, c'est-à-dire les personnes qui ont « obtenu le statut d'immigrant reçu ou de résident permanent au cours de la dernière période de cinq ans ayant précédé un recensement donné » (Statistique Canada, 2022), est plus importante dans certains arrondissements. Dans ce cas-ci, les immigrants récents ayant obtenu leur droit de résider au Canada entre 2011 et 2016, sont d'abord localisés à Côte-des-Neiges-Notre-Dame-de-Grâce (15%), à Ahuntsic-Cartierville (10%) et à Villeray-Saint-Michel-Parc-Extension (9%) (Statistique Canada, 2016, cité dans Ville de Montréal, 2020). À ces chiffres s'ajoutent ceux des résidents temporaires: les étudiants internationaux et les titulaires de permis de travail temporaire. Ils se concentrent également à Montréal (Ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration, 2020).

Selon le Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal (2020), l'importance de l'immigration se reflète dans le portrait socioculturel des écoles de Montréal. En 2019, 25% des élèves sont nés à l'étranger (première génération d'immigrants), 31% ont des parents nés à l'étranger (deuxième génération d'immigrants) et 10,7% ont un de leurs parents né à l'étranger. La proportion importante d'élèves d'origine immigrée a une incidence sur le portrait linguistique des écoles de Montréal. Pour 25,62% des élèves à Montréal, le français ou l'anglais n'est pas la langue parlée à la maison. Parfois, la langue parlée à la maison est identique à la langue maternelle et parfois, elle peut l'avoir substituée. Par exemple, une famille immigrée au Québec peut délaisser sa langue maternelle pour utiliser le français à la maison. Une proportion encore

plus importante des élèves (43,16%) est allophone. Ils n'ont ni le français, ni l'anglais comme langue maternelle (Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal, 2020). Toutefois, à quelques exceptions près, ils devront fréquenter une école francophone. Depuis l'adoption de la *Charte de la langue française* (Loi 101), par le gouvernement du Québec en 1977, la langue de scolarisation commune est le français même pour les personnes immigrées (Armand et al., 2021; McAndrew, 2001). L'éducation publique et l'éducation privée subventionnée sont offertes en français pour la majorité des immigrants. Par conséquent, tel qu'indiqué par le Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal (2020), la proportion d'élèves allophones est plus importante dans les centres de services scolaires (CSS) francophones que dans les commissions scolaires anglophones: 44,91% (Centre de services scolaire de Montréal), 52,22% (Centre de services scolaire Marguerite-Bourgeoys), 50,94% (Centre de services scolaire de la Pointe-de-l'Île) par rapport à 33,92% (Commission scolaire English-Montreal) et 8,30% (Commission scolaire Lester-B.-Pearson).

2.2 Services pour l'intégration linguistique des élèves

Le MEQ recommande aux CSS et aux établissements scolaires, la mise en place d'un protocole d'accueil pour l'enfant issu de l'immigration lors de son intégration dans le système scolaire francophone québécois. À la suite de la première inscription d'un enfant dans une école, le protocole prévoit une entrevue initiale avec l'enfant et sa famille pour recueillir de l'information sur:

L'histoire familiale et migratoire; l'évolution globale de l'élève; son développement langagier; son parcours et sa réussite scolaires; ses habiletés, ses talents particuliers et ses champs d'intérêt (Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, 2014c, p. 4).

Le protocole implique également plusieurs évaluations, dont l'évaluation de la compétence langagière en français pour déterminer les besoins en soutien linguistique de l'enfant (Armand et al., 2021; Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, 2014c). Après l'évaluation, une cote administrative correspondant aux services auxquels l'enfant a accès lui est attribuée (Armand, 2005; Fédération Autonome de l'Enseignement, 2022). Toutefois, De Koninck et Armand remarquent que:

Les modalités d'évaluation [sont] variables selon les CSS, et que, selon le cas, leur validité [est] questionnable selon les outils utilisés, ainsi que la formation et l'expertise des personnes en charge de ces évaluations (Armand et al., 2021, p. 146).

Le MEQ propose plusieurs outils pour accompagner les professionnels dans le protocole d'accueil des enfants, mais aucun d'entre eux n'est prescriptif (Fédération Autonome de l'Enseignement, 2022).

La Loi sur l'instruction publique (LIP) et le Régime pédagogique (RP) de la formation générale des jeunes (FGJ) prévoient des services pour l'intégration linguistique de l'enfant issu de l'immigration: les SASAF et les SLAF (Fédération Autonome de l'Enseignement, 2022). Les SASAF s'adressent aux élèves qui n'ont pas encore développé les compétences linguistiques nécessaires pour suivre une formation en français. Ces services d'apprentissage linguistiques intensifs sont offerts en classe d'accueil ou en classe ordinaire. En classe d'accueil, le nombre d'élèves est réduit (maximum 16) et il est prévu qu'un enseignant formé à la didactique des langues secondes en soit le titulaire. Le SASAF peut également être offert à des élèves intégrés en classe régulière mais ayant besoin d'un soutien linguistique quotidien, à raison d'un minimum d'une heure par jour. Par ailleurs, les SLAF s'adressent aux élèves qui ont déjà commencé l'apprentissage du français. Il est offert comme service d'appoint à la suite du SASAF ou à l'entrée scolaire francophone de l'élève ayant au préalable fait des acquis, par exemple, en milieu de garde ou dans sa famille. Il est moins intensif que le SASAF et équivaut à moins d'une période d'une heure par jour de soutien linguistique. Il peut être donné à l'intérieur ou à l'extérieur de la classe (Armand et al., 2021; Fédération Autonome de l'Enseignement, 2022; Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, 2014a).

Au Québec et principalement à Montréal, deux modèles prévalent quant à l'intégration linguistique des élèves issus de l'immigration: la classe d'accueil fermée et l'intégration en classe ordinaire avec service de soutien linguistique (Armand et al., 2021; De Koninck et Armand, 2012; Fédération Autonome de l'Enseignement, 2022; Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, 2014b). Plusieurs modèles intermédiaires entre classe accueil et classe ordinaire avec soutien à l'apprentissage du français sont également présents dans les établissements scolaires: la classe

d'accueil fermée avec l'aide à l'intégration ou le modèle d'intégration partielle où les élèves de la classe d'accueil assistent à certains cours en classe ordinaire (Armand et al., 2021; De Koninck et Armand, 2012). Le MEQ précise que les services linguistiques « sont offerts à tous les élèves qui en ont besoin et ce, tant et aussi longtemps qu'ils en ont besoin, c'est-à-dire jusqu'à ce qu'ils puissent suivre l'enseignement en français » (Ministère de l'Éducation, 2022, p. 12). Les SASAF et les SLAF sont des programmes financés par le Ministère de l'Éducation, mais leur mise en place revient aux CSS et aux directions d'école ce qui pourrait expliquer l'inégalité des services (Fédération Autonome de l'Enseignement, 2022).

2.3 Défis de l'intégration linguistique

Deux situations sont à éviter lors de l'intégration des élèves allophones: la marginalisation en classe d'accueil et l'intégration en classe ordinaire sans soutien suffisant ou approprié (Armand et al., 2021; McAndrew, 2001; McAndrew et al., 2015). Les élèves qui fréquentent une classe d'accueil sont parfois peu intégrés aux élèves du reste de l'école. Un passage prolongé en classe d'accueil pourrait limiter l'intégration linguistique et sociale des élèves. À l'opposé, un élève automatiquement intégré en classe ordinaire sans soutien linguistique alors qu'il n'a pas les compétences nécessaires en français doit apprendre une langue dans l'urgence pour être capable de communiquer (Armand et al., 2021). En milieu pluriethnique, il y a parfois une dizaine de langues maternelles au sein d'une même classe (Armand, 2009). Il est peu probable que l'enseignant titulaire soit capable de recourir aux langues maternelles des enfants pour communiquer avec eux (McAndrew, 2001). De plus, les enseignants ne sont pas nécessairement outillés pour accompagner les enfants allophones dans l'apprentissage du français langue seconde (Borri-Anadon et al., 2013, cité dans Armand et al., 2021). Armand souligne l'importance « de se questionner [...] sur les pratiques susceptibles de les [enfants allophones] soutenir adéquatement, particulièrement s'ils sont en classe ordinaire, sans services de SASAF ou SLAF » (2021, p.147). La maîtrise de la langue d'enseignement est un outil de communication non seulement nécessaire à sa réussite scolaire, mais également à son intégration dans l'école.

Armand et al., (2021) suggère que le personnel enseignant des classes ordinaires n'est pas nécessairement outillé pour faciliter l'intégration des élèves allophones. Les enseignants doivent

jongler avec les propositions contradictoires sur le plurilinguisme en classe (Armand, 2016; Lovejoy et al., 2009, Mary et Young, 2018; Thamin et al., 2013, cités dans Armand, 2021). McAndrew (2001) souligne d'ailleurs que la question de l'enseignement de la langue d'accueil suscite encore des débats: certains affirment qu'il faut prioriser l'enseignement du français alors que d'autres soutiennent l'importance de valoriser les langues d'origine. À ce tiraillement, s'ajoute la langue anglaise que certains élèves allophones maîtrisent déjà et qui pourrait faciliter les échanges (McAndrew, 2001). Armand (2013) soutient l'importance de former davantage les enseignants en milieu plurilingue dont la profession est de plus en plus complexe. Il est important que l'enseignant soit familier avec les ressources disponibles pour faciliter la communication avec la famille de l'enfant allophone (par exemple, l'accès à un traducteur). Il est également essentiel que l'enseignant soit informé des services d'intégration linguistique pour les élèves allophones (SASAF et SLAF). L'auteur souligne aussi qu'il faut amener les enseignants à prendre conscience de l'impact de la langue maternelle sur l'apprentissage du français pour soutenir adéquatement l'élève dans son apprentissage. Il prévaut que l'enseignant puisse mettre en place des pratiques favorisant l'intégration linguistique. Toutefois, le personnel enseignant ne semble pas nécessairement épaulé à faire face à ses défis. La FAÉ stipule que:

Les enseignantes et enseignants ont besoin d'encadrements pédagogiques et légaux clairs et cohérents pour instruire et qualifier leurs élèves, en évitant que les décideurs des structures intermédiaires (CSS et directions d'établissement) interprètent à leur façon les lignes directrices nationales (2022, p.3).

La FAÉ souhaite un meilleur encadrement pour améliorer la pratique enseignante et soutenir plus adéquatement les élèves. Les enseignants font face à des défis majeurs lorsque titulaires de classes préscolaires en milieu plurilingue, mais n'ont pas nécessairement l'accompagnement requis pour soutenir les élèves.

Par ailleurs, l'implication des parents est considérée comme un prédicteur de persévérance scolaire pour les élèves (Armand et al., 2021; McAndrew et al., 2015). On souligne toutefois l'importance de prendre en compte les différentes réalités des familles immigrantes dans leur capacité de s'impliquer dans le cheminement scolaire des enfants. Ces familles sont parfois dans

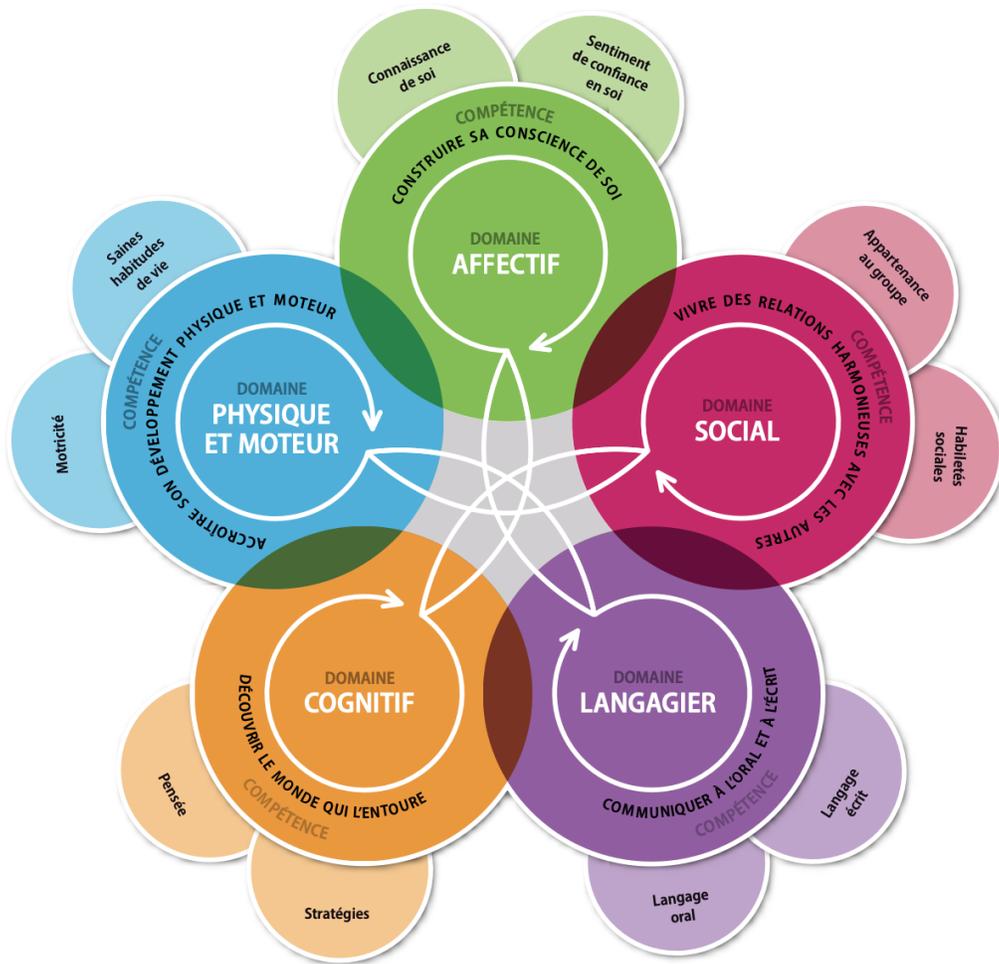
une situation financière difficile. La précarité peut être situationnelle à l'immigration récente ou encore générationnelle. Ainsi, il se peut que les parents doivent prioriser leur emploi et qu'ils soient peu disponibles pour collaborer avec l'école. La perception des milieux scolaires qu'ils avaient dans leur pays d'origine peut également influencer leur relation avec l'école (Armand et al., 2021). Il peut aussi être difficile pour les parents de communiquer avec les intervenants de l'école s'ils ne maîtrisent pas le français (Armand et al., 2021; McAndrew et al., 2015). Les parents issus de communautés anglophiles (qui accordent une grande valeur à la maîtrise de l'anglais) sont parfois réticents à apprendre le français ou à ce que leurs enfants l'apprennent (McAndrew et al., 2015).

2.4 Éducation préscolaire

L'éducation préscolaire n'est pas obligatoire, mais la majorité des enfants y sont inscrits dès 5 ans (Charron et Raby, 2022) en vue de leur scolarisation qui commencera à 6 ans. La maternelle est une étape déterminante pour la suite du parcours scolaire d'un enfant (Rademacher et Koglin, 2018 et Mann, 2017, cités dans Coutu et Bouchard, 2019). Depuis 2019, les classes de maternelle 4 ans à temps plein sont progressivement instaurées. L'éducation préscolaire vise le développement global de l'enfant, soit le développement moteur, affectif, social, cognitif et langagier et à la mise en place d'interventions préventives aux difficultés d'apprentissage afin de le préparer à la suite de son parcours scolaire. Pour favoriser le développement de chacun des cinq domaines, le programme promeut la création d'un milieu de vie sécurisant, la culture du plaisir d'apprendre et la construction des bases nécessaires à la scolarisation qui commencera en première année du primaire. Comme le propose la figure 1, le programme préscolaire s'articule autour des cinq domaines de développement de l'enfant. Chaque domaine inclut une compétence et deux axes de développement (Charron et Raby, 2022; Ministère de l'Éducation du Québec, 2021). Le programme encourage aussi à mettre en place des activités de prévention, universelles ou ciblées, des troubles d'apprentissage. Trois orientations sont privilégiées: « le rôle du jeu dans l'apprentissage, l'observation du cheminement de l'enfant et l'organisation de la classe » (Ministère de l'Éducation du Québec, 2021, p. 19).

Figure 1

Domaines, compétences et axes de développement



Note. Tiré de *Programme de formation de l'école québécoise: programme-cycle de l'éducation préscolaire* (p. 12) [fichier PDF], par Ministère de l'Éducation du Québec, 2021 (http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/Programme-cycle-prescolaire.pdf). © 2021, Ministère de l'Éducation du Québec. Reproduit avec permission.

À la fin du cycle du préscolaire, sur le plan moteur, il est attendu de l'enfant qu'il ait conscience de ses capacités physiques et motrices et qu'il démontre de l'aisance dans ses gestes et ses mouvements. Il devrait être capable d'adapter ses gestes et ses mouvements à son environnement. Sur le plan affectif, on s'attend à ce que l'enfant soit capable de faire des choix correspondant à ses goûts et ses intérêts. Il devrait pouvoir s'engager dans une diversité d'activités et relever des défis adaptés à son développement. Toutefois, l'enfant pourrait avoir

besoin de l'aide d'un adulte pour arriver à réguler ses émotions. Sur le plan social, il pourrait d'ailleurs recourir à son enseignant pour régler des conflits avec ses pairs. On s'attend à ce qu'il puisse reconnaître les besoins des autres, collaborer, soutenir ses pairs et ajuster son comportement aux différentes situations sociales. En ce qui concerne le domaine cognitif, l'enfant devrait pouvoir utiliser les connaissances qu'il a acquises pour raisonner. Le programme prévoit aussi que l'enfant fasse preuve d'imagination lors des jeux. L'enfant devrait pouvoir s'exprimer pour raconter, expliquer, questionner et nommer ses besoins. On s'attend également à ce que l'enfant ait développé un intérêt pour la lecture et l'écriture, se soit familiarisé avec les conventions et les fonctions de l'écrit et ait travaillé sa conscience phonologique. Il devrait aussi être en mesure de connaître l'alphabet (Ministère de l'Éducation du Québec, 2021). Pour l'enfant allophone, ces objectifs s'ajoutent à celui de l'apprentissage du français.

2.4.1 Préscolaire en milieu plurilingue

Au Québec, pour l'année 2019-2020, 30,2% de la clientèle du préscolaire est issue de l'immigration et 14,1% est allophone. Les langues maternelles les plus fréquentes chez les enfants allophones sont l'arabe (29,9%), l'espagnol (14,3%), les langues chinoises comme le mandarin ou le cantonais (7,2%) et le créole (4,4%) (Armand et al., 2021). C'est principalement à Montréal que l'on retrouve la clientèle allophone qui représente dans certaines écoles plus d'un élève sur deux (McAndrew, 2001). Selon les déclarations des CSS, parmi les enfants allophones inscrits au préscolaire en 2019-2020, 33,1% de ces élèves avaient accès au SASAF (11,2% en classe accueil et 21,9% en classe ordinaire avec une période d'une heure par jour de soutien linguistique), 21,8% au SLAF et 45,1% débutent directement en classe ordinaire sans recevoir de SASAF ou de SLAF (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur, 2020, cité dans Armand et al., 2021). Armand (2021) précise que les déclarations des CSS représentent souvent les services auxquels l'enfant aurait droit et non les services reçus. Il est probable que la proportion d'enfants recevant un soutien linguistique est encore en deçà des déclarations officielles. Une proportion élevée des élèves intègre la classe ordinaire en n'ayant pas les compétences nécessaires en français et sans avoir l'accompagnement linguistique dont ils auraient besoin. Plusieurs facteurs pourraient expliquer l'absence de service au préscolaire: une absence de personnel qualifié, un manque d'information quant à l'organisation des services linguistiques ou une méconnaissance des

fondements en didactique des langues secondes (Armand et al., 2021). L'intégration des élèves allophones présente plusieurs défis, tant pour l'élève que pour les enseignants. Les enfants du préscolaire en classe ordinaire doivent naviguer et s'approprier cette nouvelle langue rapidement afin de pouvoir participer au déroulement des activités (Armand et al., 2021).

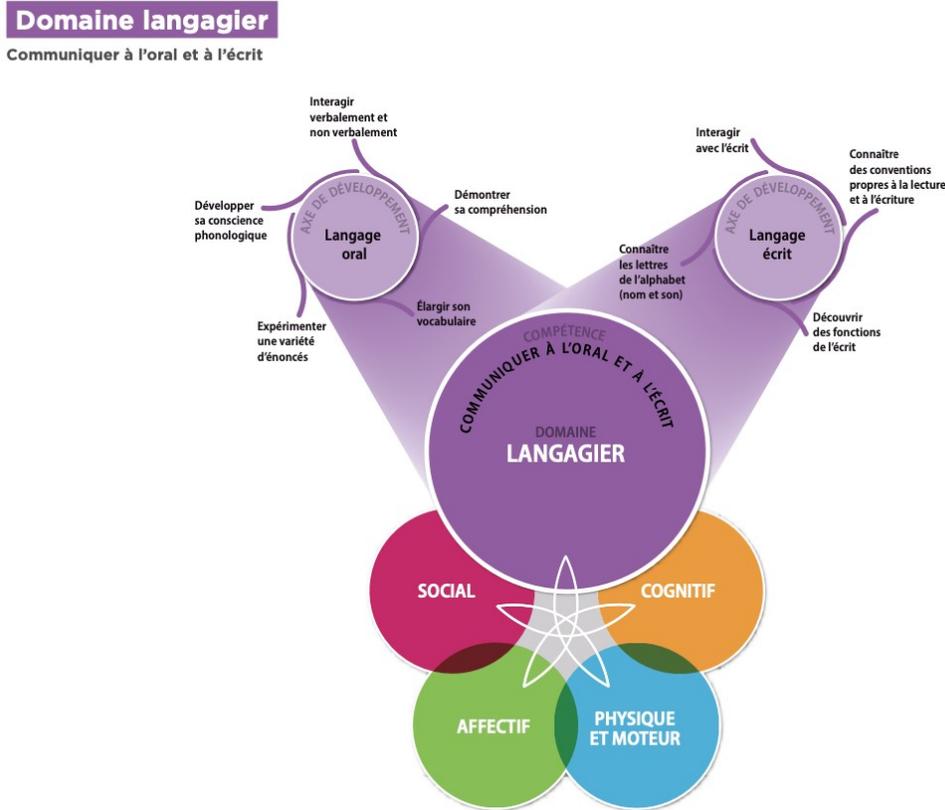
2.4.2 Propositions ministérielles pour l'intégration des élèves allophones au préscolaire

Plusieurs textes ministériels soulignent l'importance de l'intégration des élèves allophones. En 1998, *Une école d'avenir: politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*, précise: «la responsabilité de l'intégration des élèves nouvellement arrivés au Québec incombe à l'ensemble du personnel de chaque établissement d'enseignement » (Ministère de l'Éducation, 1998, p. 18). L'apprentissage du français ne se fait pas uniquement à travers les classes d'accueil ou les autres services de soutien à l'apprentissage au début du parcours de certains élèves allophones, mais aussi en classe régulière et dans l'ensemble des activités scolaires. La politique d'intégration insiste sur la nécessité pour l'ensemble du personnel d'acquérir des connaissances dans l'enseignement d'une langue seconde et ce à travers la formation continue ou le perfectionnement dans les échanges avec les pairs (Ministère de l'Éducation, 1998). L'importance de la formation du personnel quant à l'intervention en milieu pluriethnique et en enseignement d'une langue seconde est à nouveau soulignée plus récemment dans *Soutien au milieu scolaire: intégration et réussite des élèves issus de l'immigration et éducation interculturelle* (Ministère de l'Éducation, 2022). Dans la *Politique de la réussite éducative: le plaisir d'apprendre, la chance de réussir*, on affirme que « la langue étant un élément essentiel de la communication et du vivre-ensemble, il faut réitérer l'importance des services d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français » (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2017a, p. 47). À travers cette politique, le gouvernement s'engage à améliorer les services pour les élèves allophones du Québec. En 2018, le gouvernement promet à nouveau de « soutenir l'apprentissage du français et l'intégration des élèves issus de l'immigration à l'éducation préscolaire et au premier cycle du primaire » (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2018, p. 37).

Toutefois, les programmes d'intégration linguistique, scolaire et sociale sont uniquement produits pour les cycles du primaire (2006) et du secondaire (2007) (Fédération Autonome de l'Enseignement, 2022). Au préscolaire, un seul programme est proposé: le *Programme-cycle de l'éducation préscolaire* (2021). Il s'articule autour de cinq domaines (moteur, social, affectif, cognitif et langagier). Le domaine langagier se découpe en deux compétences: « communiquer à l'oral et à l'écrit » (Ministère de l'Éducation du Québec, 2021, p. 13). Le développement du langage oral pour l'élève francophone ou l'élève allophone en classe ordinaire ou en classe d'accueil, s'appuie sur ce qui est proposé à travers l'axe de développement du langage oral. Les interventions des enseignants doivent s'articuler autour de cinq composantes: « interagir verbalement et non verbalement, démontrer sa compréhension, élargir son vocabulaire, expérimenter une variété d'énoncés et développer sa conscience phonologique » tel que présenté à la figure 2 (Ministère de l'Éducation du Québec, 2021, p. 39).

Figure 2

Compétences et axes de développement du domaine langagier



Note. Tiré de *Programme de formation de l'école québécoise: programme-cycle de l'éducation préscolaire* (p. 39) [fichier PDF], par Ministère de l'Éducation du Québec, 2021 (http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/Programme-cycle-prescolaire.pdf). © 2021, Ministère de l'Éducation du Québec. Reproduit avec permission.

Pour l'élève allophone, on indique qu'il pourrait, par exemple, « recourir à sa langue première pour s'exprimer » (Ministère de l'Éducation du Québec, 2021, p. 42). On précise que les enfants de 4 à 6 ans ont besoin de « percevoir une acceptation et un respect de leur bagage linguistique, conçu comme une richesse et non comme un obstacle à l'apprentissage de la langue d'enseignement » (Ministère de l'Éducation du Québec, 2021, p. 41). Le programme encourage l'équipe d'enseignement à accueillir la langue maternelle de l'enfant et à faire des liens « entre la langue d'enseignement et la langue première de l'enfant pour faciliter la communication et le sentiment d'appartenance » (Ministère de l'Éducation du Québec, 2021, p. 7). Pour cela, il est nécessaire que l'enseignant ait quelques connaissances sur la langue maternelle de l'enfant alors

qu'il y a parfois une dizaine de langues dans une même classe en milieu pluriethnique. Dans le programme développé plus spécifiquement pour la maternelle 4 ans, on souligne l'importance pour les enfants « d'associer l'école à une expérience positive de la langue française, particulièrement s'ils sont issus de familles allophones » (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2017b, p. 28). Le programme propose des pistes d'intervention pour favoriser le développement langagier de l'ensemble des enfants, sans attention particulière à l'expérience positive de la langue française pour les élèves allophones.

Les textes ministériels des vingt-cinq dernières années soulignent l'importance de l'intégration des élèves allophones dans le milieu scolaire francophone. On précise que la responsabilité incombe à l'ensemble du personnel qui doit avoir accès à de la formation continue ou du perfectionnement avec les pairs. On souligne à plusieurs reprises l'engagement du gouvernement quant à l'amélioration des services d'accueil et de soutien linguistique des élèves en apprentissage du français. Toutefois, aucun programme d'intégration linguistique ne s'adresse spécifiquement aux élèves du préscolaire. Les enseignants titulaires des classes ordinaires du préscolaire n'ont pour lignes directrices ministérielles que le *Programme-cycle de l'éducation préscolaire* (2021). À quelques reprises, on fait mention des besoins de l'élève allophone sans toutefois proposer de pistes d'intervention particulières. Il semble revenir à l'enseignant de mettre en œuvre les moyens pour remplir les objectifs du programme préscolaire.

L'absence de services linguistiques au préscolaire pourrait s'expliquer par une absence de personnel qualifié, un manque d'information sur l'organisation des services linguistiques ou une méconnaissance sur la didactique d'une langue seconde. Puisque l'apprentissage d'une langue est reconnu comme étant plus facile en bas âge, il est aussi possible que certains considèrent que l'intégration en classe ordinaire sans soutien linguistique au préscolaire soit suffisante à l'apprentissage du français langue seconde (Armand et al., 2021). De plus, les parents, parfois inquiets d'un retard que les enfants pourraient accumuler par exemple en classe d'accueil (McAndrew et al., 2015), pourraient être réticents à accepter ces services. Armand (2021) soutient qu'il est important de tenir compte des besoins linguistiques particuliers de chaque enfant et de lui offrir les services appropriés.

2.4.3 Orientations du *Programme-cycle de l'éducation préscolaire*

En 2017, en vue de l'implantation progressive des classes de maternelle 4 ans, le MEQ élabore le volet *Éducation préscolaire 4 ans* du *Programme de formation de l'école québécoise*. En 2021, le MEQ déploie le *Programme-cycle de l'éducation préscolaire* qui s'adresse à la maternelle 4 ans et 5 ans. Ce programme s'articule autour de trois orientations afin de répondre aux besoins de l'enfant de 4 à 6 ans: « le rôle du jeu dans l'apprentissage, l'observation du cheminement de l'enfant, l'organisation de la classe » (2021, p.19). Le programme souligne l'importance d'observer chaque enfant pour mieux cerner ses besoins puis mener des interventions conséquentes. Il préconise également l'organisation de la classe de manière sécuritaire et adaptée pour favoriser la participation des enfants aux activités. Le plus grand apport du programme est toutefois la place accordée au jeu comme moyen d'apprentissage. Le programme de 2021 soutient l'importance du jeu et prescrit deux périodes de 45 à 60 minutes de jeu libre par jour. Le jeu libre est « conduit par les enfants, volontaire et flexible » (Pyle et Danniels, 2018, cité dans Marinova et Drainville, 2021, p.38). Lorsqu'ils s'y engagent, les enfants n'ont pas « d'objectif d'apprentissage clair » (Hirsh-Pasek et al., 2020, cité dans Marinova et Drainville, 2021, p.38). Le ministère de l'Éducation et de nombreux auteurs (Bodrova et Leong, 2011; Landry et al., 2021; Landry et Lemay, 2022; Lemay et al., 2019; Papalia et Martorell, 2018; Samier et Jacques, 2021; Thériault et Doucet, 2018) soutiennent l'importance du jeu au préscolaire, mais plusieurs praticiens affirment avoir parfois de la difficulté à le mettre en place (Larivée et al., 2015; Poirier, 2012).

Pour expliquer ces difficultés, il faut d'abord remonter à l'organisation administrative de l'éducation préscolaire. Le *Programme-cycle de l'éducation préscolaire* (2021) s'inscrit dans la suite du programme *Accueillir la petite enfance* (2019) destiné aux services de garde éducatifs. Les deux programmes découlent des mêmes fondements épistémologiques et proposent des principes d'intervention conséquents. Toutefois, ils ne relèvent pas du même ministère. Alors que le programme *Accueillir la petite enfance* (2019) provient du ministère de la Famille, le *Programme-cycle de l'éducation préscolaire* (2021) est intégrée au *Programme de formation de l'école québécoise* du MEQ. L'école maternelle fait partie du système scolaire et est communément rattachée physiquement à l'école primaire (Larivée et al., 2015). La formation à

l'éducation préscolaire est intégrée à celle de l'enseignement primaire. Cette formation est davantage axée sur la scolarisation que sur l'éducation préscolaire. La majorité des cours portent sur l'enseignement primaire (Larivée, 2004, cité dans Bouchard et al., 2015). Toutefois, pour intervenir de manière cohérente à l'éducation préscolaire en suivant les orientations du ministère de l'Éducation qui préconise le jeu comme moyen d'apprentissage, plusieurs compétences sont nécessaires. Il faut des connaissances sur le jeu (Allard et al., 2022), souvent confondu avec d'autres formes d'activités (Brougère et Bédard, 2010). Il est également nécessaire de bien connaître le développement global de l'enfant (Allard et al., 2022). Afin de pouvoir proposer des interventions qui soient adaptées, il faut être capable d'observer le jeu de chaque enfant ce qui n'est pas toujours possible en classe (Allard et al., 2022). L'aménagement de l'aire de jeux a également un impact sur l'expérience de jeu des enfants, mais sa qualité varie d'une classe à l'autre (Poirier, 2012). Plusieurs praticiens soulignent la pression grandissante exercée par les parents quant aux performances scolaires de leurs enfants à l'école primaire. Plusieurs enseignants seraient ainsi poussés à proposer davantage d'activités scolarisantes et à s'éloigner du jeu (Larivée et al., 2015; Poirier, 2012). Il y a parfois un décalage entre la place donnée au jeu dans les classes et ce qui est recommandé par le MEQ et les chercheurs en éducation préscolaire.

2.5 Conclusion du contexte d'étude: un milieu préscolaire plurilingue en manque d'encadrement

À Montréal, l'importance de l'immigration se reflète dans le portrait linguistique des élèves (Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal, 2020). Ils devront toutefois faire leur scolarisation en français (Armand et al., 2021; McAndrew, 2001). Le ministère de l'Éducation propose les SASAF et SLAF pour faciliter l'intégration de ces élèves, mais ces recommandations ne sont pas prescriptives. Les services varient d'un CSS et d'une école à l'autre (Fédération Autonome de l'Enseignement, 2022). À l'éducation préscolaire, 45,1% des enfants allophones débutent directement en classe ordinaire sans recevoir de SASAF ou de SLAF (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur, 2020, cité dans Armand et al., 2021). L'absence des services au préscolaire pourrait s'expliquer par un manque de personnel qualifié, un manque de connaissance quant à l'organisation des services d'intégration linguistique ou encore une

incompréhension des fondements de l'apprentissage d'une langue seconde (Armand et al., 2021). L'intégration des élèves allophones en classe ordinaire représente plusieurs défis. Les élèves doivent s'approprier rapidement une nouvelle langue sans avoir l'accompagnement adéquat. Les enseignants des classes ordinaires ne sont pas nécessairement outillés pour encadrer les élèves allophones. Doivent-ils prioriser l'enseignement du français, utiliser l'anglais comme langue commune ou valoriser les langues d'origine? Les enseignants titulaires ne sont habituellement pas formés en didactique des langues secondes. Ils doivent d'autant plus comprendre l'impact de la langue maternelle de l'enfant sur les apprentissages du français (Armand et al., 2021). Il semble y avoir un manque d'encadrement quant à l'intégration des élèves allophones au préscolaire, étape toutefois déterminante pour la suite du parcours scolaire de l'enfant (Rademacher et Koglin, 2018 et Mann, 2017, cités dans Coutu et Bouchard, 2019). Les enseignants ont comme repère le *Programme-cycle de l'éducation préscolaire* (2021) dont la première orientation est « le rôle du jeu dans l'apprentissage » (p.10). Toutefois, plusieurs praticiens affirment avoir parfois de la difficulté à le mettre en place (Larivée et al., 2015; Poirier, 2012). Soutenir les apprentissages de l'enfant dans le jeu exige des compétences particulières de la part des enseignants du préscolaire. Ils doivent proposer des activités ludiques adaptées aux besoins de chaque enfant, les observer en période de jeu pour intervenir efficacement et aménager la classe adéquatement (Ministère de l'Éducation du Québec, 2021). Les enseignants font également face à la pression de certains parents de préparer les enfants à l'éducation primaire par des activités scolarisantes (Larivée et al., 2015; Poirier, 2012). Il n'en demeure pas moins que de nombreux auteurs soutiennent l'importance du jeu au préscolaire (Bodrova et Leong, 2011; Landry et al., 2021; Landry et Lemay, 2022; Lemay et al., 2019; Papalia et Martorell, 2018; Samier et Jacques, 2021; Thériault et Doucet, 2018).

Chapitre 3 – Énoncé de la recherche

L'état des lieux du dernier chapitre a permis de constater qu'au Québec, 14,1% des élèves du préscolaire sont allophones (Armand et al., 2021). Ils habitent principalement à Montréal (Boulet, 2016; Institut du Québec, 2019; McAndrew et al., 2015). À quelques exceptions près, ils feront leur scolarisation en français comme le prescrit la *Charte de la langue française* (Armand et al., 2021; McAndrew, 2001). Le MEQ propose des services pour faciliter l'intégration des élèves en milieu plurilingue, mais 45,1% des élèves allophones du préscolaire commencent leur parcours scolaire dans une classe ordinaire sans service de soutien linguistique (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur, 2020, cité dans Armand et al., 2021). Quelques facteurs pourraient expliquer l'absence de services: l'absence de personnel qualifié, un manque de connaissance quant à l'organisation des services d'intégration linguistique ou une incompréhension des fondements de l'apprentissage d'une langue seconde (Armand et al., 2021).

3.1 Problématique: une communication difficile en milieu préscolaire plurilingue

À la rentrée scolaire, les enfants allophones n'ont pas la capacité de communiquer en français avec leur enseignant et risquent de se retrouver en situation d'insécurité linguistique. Réciproquement, l'enseignant n'a pas la capacité de communiquer dans la langue maternelle des élèves allophones. Il est ainsi difficile pour l'enfant de communiquer, de s'intégrer dans le milieu et de participer aux activités qui sont proposées. Les enseignants titulaires des classes préscolaires ordinaires ont comme référence le *Programme-cycle de l'éducation préscolaire* (2021) qui ne propose pas d'outil particulier pour faciliter l'intégration des élèves allophones.

3.2 Question et hypothèse

Le cœur de la problématique énoncée ci-haut repose sur la communication entre les élèves allophones et leurs enseignants titulaires en classe régulière. Comment faciliter la communication avec les élèves allophones et, du même coup, leur intégration dans la classe de préscolaire ordinaire? Le *Programme-cycle de l'éducation préscolaire* privilégie le jeu comme outil

d'apprentissage (Ministère de l'Éducation du Québec, 2021). Il est indispensable au développement global de l'enfant, un des principaux objectifs du cycle de préscolaire (Landry et al., 2021b; Landry et Lemay, 2022; Lemay et al., 2019). Si le *Programme-cycle de l'éducation préscolaire* du MEQ s'articule autour du jeu, approche aussi défendue par de nombreux auteurs (Bodrova et Leong, 2011; Landry et al., 2021; Landry et Lemay, 2022; Lemay et al., 2019; Papalia et Martorell, 2018; Samier et Jacques, 2021; Thériault et Doucet, 2018), il pourrait peut-être servir d'outil de communication transcendant la parole en classe préscolaire. La recherche vise à répondre à la question suivante: quelles seraient les meilleures pratiques en design de jeu pour faciliter la communication en milieu préscolaire plurilingue?

3.3 Objectifs

L'objectif principal de cette recherche est de définir les propriétés du jeu facilitant la communication. Pour ce faire, ce projet cherche à présenter le processus d'apprentissage d'une langue chez les enfants de 4 à 6 ans. Il vise ensuite à comprendre la situation en classe préscolaire en milieu plurilingue en confirmant la portée des SASAF et des SLAF, en relevant les enjeux de communication et en identifiant les outils utilisés par le personnel scolaire pour pallier la barrière de langue. La recherche vise aussi à établir un cadre de référence sur le jeu de l'enfant d'âge préscolaire : sa définition, ses stades de développement et son importance dans l'apprentissage. Elle cherche à comprendre l'utilisation du jeu en classe, ses avantages et ses inconvénients. À terme, la recherche formulera des recommandations en design de jeux pour faciliter la communication en milieu plurilingue et contribuera à la connaissance scientifique dans les domaines de l'éducation et du design de jeux. La recherche propose des pistes de design de jeux pouvant faciliter la communication au préscolaire en milieu plurilingue. Les recommandations pourront trouver écho auprès des designers de jeux et du personnel scolaire. Des jeux facilitant la communication seraient bénéfiques pour les classes à Montréal, mais également dans d'autres contextes faisant face à des enjeux similaires. Une meilleure communication permettrait aux élèves de s'adapter plus facilement au fonctionnement de la classe et de participer aux activités visant leur développement global.

Chapitre 4 – Cadre conceptuel

Le prochain chapitre présente les concepts théoriques sur lesquels s'appuie ce projet de recherche. Les cinq domaines de développement de l'enfant de 4 à 6 ans sont exposés. Les fondements théoriques du modèle d'éducation au Québec sont décrits: le socioconstructivisme et son prédécesseur le constructivisme. Les assises théoriques de l'apprentissage d'une langue seconde, puis un portrait de la communication en milieu scolaire plurilingue sont présentés. Plusieurs concepts sur le jeu sont mis de l'avant: sa définition, mais aussi les stades de développement du jeu et le niveau d'interactions dans celui-ci. Une catégorisation des jeux d'enfant est proposée. L'importance du jeu pour le développement comme les limites dans le jeu de l'enfant sont expliquées.

4.1 Développement global de l'enfant de 4 à 6 ans

Un des principaux objectifs de l'éducation préscolaire est de favoriser le développement global de l'enfant (Ministère de l'Éducation du Québec, 2021), soit le développement moteur, affectif, social, cognitif et langagier. Le développement global de l'enfant est un processus simultané, intégré, dynamique, graduel et continu. Chacun des domaines se développe simultanément et s'imbrique aux autres domaines. Les acquis d'une sphère contribuent au développement d'une autre. Par exemple, le développement du langage permet de mieux communiquer avec les autres, ce qui favorise le développement social. Le développement est un processus graduel depuis la naissance de l'enfant et continue au-delà de l'éducation préscolaire. Le rythme de chaque enfant est différent. Les acquis associés à un âge donné représentent des repères et non une norme de développement. Les expériences d'un enfant contribuent à la création de nouvelles connexions neuronales (Shonkoff et Phillips, 2000, cité dans Lemay et al. 2019) qui à leur tour influencent le développement global de l'enfant (Lemay et al., 2019). Un des rôles de l'enseignant du préscolaire est de soutenir chaque enfant selon ses besoins. Toutefois, le développement global se fait dans plusieurs milieux de vie: la famille, le milieu de garde et l'école. La collaboration entre les enseignants et les autres intervenants est essentielle pour faciliter le développement de l'enfant

(Bouchard et al., 2021; Bouchard, 2022; Bouchard et Fréchette, 2008a; Leboeuf et Bouchard, 2019). Un tour d’horizon du développement de l’enfant de 4 à 6 ans est ici présenté.

4.1.1 Domaine moteur

À l’âge de 4 ans, l’enfant a déjà beaucoup d’acquis sur le plan moteur. De nombreux apprentissages de motricité surviennent tout de même durant la période préscolaire. L’enfant est de plus en plus capable d’adapter ses actions à son environnement physique (jouer sur de l’asphalte ou de la pelouse), aux objets statiques (une console de jeu) ou dynamiques (un ballon lancé) aux gens autour de lui et aux consignes données. De plus, l’enfant commence à avoir une meilleure conscience de son propre corps et de son rapport à l’espace. Il affine sa coordination motrice. Il apprend à agencer les mouvements entre plusieurs parties de son corps. Par exemple, en nageant, il s’exerce à coordonner les mouvements de ses bras à ceux de ses jambes. L’enfant apprend aussi à combiner des fonctions statiques et dynamiques. S’il peint debout devant un chevalet, le bas de son corps reste immobile alors que ses bras enchaînent les mouvements avec le pinceau. C’est également à cet âge qu’il commence à acquérir une coordination bimanuelle, qui lui permet par exemple d’utiliser ses deux mains pour nouer ses souliers. À 4 ans, l’enfant maîtrise déjà plusieurs comportements fondamentaux à la motricité globale qui implique l’ensemble des parties du corps et les groupes de muscles importants. Il est capable de marcher, courir, sauter et lancer. Il est parfois maladroit. Il va affiner ses compétences et acquérir de nouvelles façons de faire durant la période préscolaire. Il apprend à avancer puis reculer ou encore jouer avec son centre de gravité en marchant sur une poutre ou en se suspendant à une échelle. Il apprend aussi à rouler, que ce soit avec une trottinette, une bicyclette ou des patins à roulettes. D’ailleurs, à cet âge, il a déjà acquis un bon équilibre lorsqu’il est immobile, mais qui est plus difficile à maintenir en mouvement. Au niveau de la motricité fine, à 4 ans, l’enfant peut prendre et manipuler des objets comme de la pâte à modeler ou des blocs. Cette motricité se raffine entre 4 et 6 ans. C’est aussi à l’âge préscolaire que la dominance manuelle se manifeste. L’enfant utilise une main de préférence pour dessiner, faire des signes graphiques puis éventuellement écrire. Enfin, durant la période de 4 à 6 ans, l’enfant a besoin de bouger à travers une variété d’expériences pour développer sa motricité (Blanchet et al., 2019; Bouchard, 2022;

Bouchard et al., 2021) mais aussi pour prendre conscience des sensations de son propre corps et des émotions qui y sont associées. Avoir conscience de son corps favorise également l'adoption de comportements non verbaux appropriés à une situation sociale donnée (April et al., 2022).

4.1.2 Domaine affectif

À la maternelle, l'enfant apprend à identifier ses besoins comme se sentir en sécurité, se reposer ou manger (Royer et Coutu, 2022). Il commence aussi à observer les caractéristiques qui le distinguent des autres (Bouchard, 2022; Bouchard et al., 2021; Royer et Coutu, 2022). Il remarque surtout les particularités physiques (comme la couleur des cheveux), mais aussi les champs d'intérêt (pratiquer la natation ou la danse) et les caractéristiques de son milieu (avoir des frères et sœurs ou un animal de compagnie) (Bouchard et al., 2021). À l'âge préscolaire, l'enfant développe le concept de soi (ses perceptions de lui-même), l'estime de soi (conscience de sa propre valeur) et l'identité de genre (sentiment d'appartenance à un genre féminin ou masculin) (Coutu et Bouchard, 2019). L'enfant commence à exprimer ses émotions verbalement et non verbalement. Son niveau de littératie émotionnelle, c'est-à-dire « l'ensemble des expressions et mots appris en lien avec les émotions » (Coutu et Bouchard, 2019, p. 305), détermine sa capacité à le faire verbalement. Son langage non verbal influence sa capacité à entrer en contact avec les autres enfants (Denham et al., 2003; Eisenberg et al., 1996, cités dans Coutu et Bouchard, 2019). Un enfant enjoué et souriant aura plus de facilité à créer des liens avec ses pairs. L'enfant est également de plus en plus outillé à identifier les sensations reliées à ses propres émotions et à comprendre l'expression des autres. Il contrôle mieux la nature et l'intensité de ses émotions selon les attentes sociales (Bouchard et al., 2021; Coutu et al., 2012; Coutu et Bouchard, 2019). Par exemple, un enfant apprend à aller vers les autres malgré l'inquiétude de ne connaître presque personne dans sa nouvelle classe de maternelle. Plusieurs auteurs soulignent que la régulation émotionnelle est un facteur déterminant pour la suite du parcours scolaire d'un enfant, tant pour son intégration sociale que pour remplir les exigences académiques (Rademacher et Koglin, 2018 et Mann, 2017, cités dans Coutu et Bouchard, 2019). La maternelle est une étape primordiale dans le développement de l'autonomie de l'enfant. Il apprend par exemple à se vêtir

par lui-même pour l'extérieur avec plus d'assurance. Il prendra de plus en plus d'initiatives à l'école comme à la maison (Royer et Coutu, 2022).

4.1.3 Domaine social

Au préscolaire, il n'est pas rare que l'enfant ait encore des comportements comme des pleurs et des colères (Coutu et Royer, 2022). Toutefois, la maternelle représente l'occasion de se familiariser avec les normes et les exigences sociales (Bouchard et al., 2021). Jusqu'alors, en contexte familial, il se retrouve souvent avec des adultes ou d'autres enfants d'âge différent. À l'école, l'enfant interagit avec des pairs d'un même âge parfois pour la première fois (Coutu et Bouchard, 2019). La maternelle est l'occasion pour l'enfant d'être en contact avec d'autres enfants de milieux différents (Coutu et Royer, 2022). Il pourra par exemple rencontrer des pairs du même âge, mais qui grandissent dans une culture complètement différente de la sienne. À travers les interactions, l'enfant apprend à exprimer, comprendre et contrôler ses émotions (Coutu et Royer, 2022), tel que présenté dans la section domaine affectif. Au préscolaire, l'enfant commence à être capable d'identifier les besoins des autres, ce qui lui permet par exemple d'aider un de ses pairs (Bouchard, 2022). Ces comportements prosociaux sont à la base du développement de relations positives avec ses camarades (Coutu et Royer, 2022). Les interactions avec les pairs favorisent le développement de compétences au-delà du domaine social. Par exemple, jouer avec d'autres enfants entraîne régulièrement des situations conflictuelles. L'enfant doit alors apprendre à résoudre le conflit, trouver un compromis et négocier ce qui demande des compétences du domaine cognitif (Coutu et Bouchard, 2019; Coutu et Royer, 2022; Howes, 2018). L'accompagnement de l'enseignant est essentiel pour outiller les enfants à résoudre un désaccord. Interagir avec ses pairs offre des opportunités de communication et facilite le développement du langage (Coutu et Bouchard, 2019; Coutu et Royer, 2022).

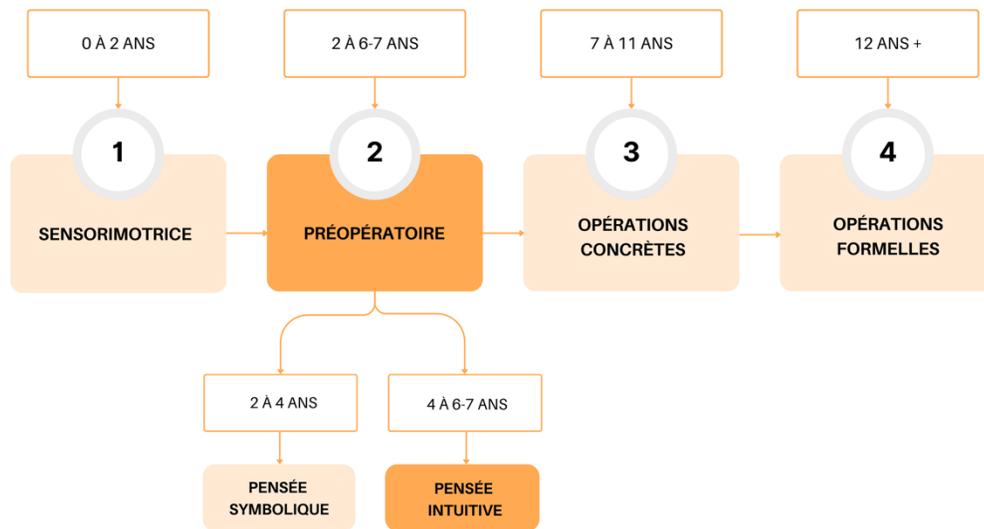
4.1.4 Domaine cognitif

L'enfant débute la maternelle avec plusieurs compétences cognitives acquises durant ses premières années de vie. Il arrive par exemple « à reconnaître des objets, à comprendre certaines relations simples de cause à effet, à saisir la permanence de l'objet, à centrer son attention pour

accomplir une action de manière intentionnelle » (Brault Foisy et al., 2022, p. 132). Selon Piaget (1936), à 4 ans, l'enfant est à la période préopératoire qui se divise en deux stades: la pensée symbolique et la pensée intuitive. La période préopératoire est schématisée dans la figure 3. À 4 ans, l'enfant quitte le stade de la pensée symbolique pour celui de la pensée intuitive où il se situera jusqu'à environ 6 ou 7 ans (Duval et Bouchard, 2019a).

Figure 3

Stade et période de développement de l'enfant d'âge préscolaire



Note. Schéma élaboré à partir de *Le développement global de l'enfant de 0 à 6 ans en contextes éducatifs* (p. 213, tableau 18 et p. 375, tableau 39), par C. Bouchard, 2019, Presses de l'Université du Québec. Reproduit avec permission.

La pensée de l'enfant est alors basée sur ses perceptions. Il a parfois de la difficulté à comprendre les concepts de conservation (deux quantités restent égales), de centration (percevoir un seul aspect d'une situation), d'irréversibilité (incapacité à faire une opération en sens inverse) (Olds et Papalia, 2005, cité dans Bouchard et al., 2008). À l'âge de 4 ans, l'enfant est habituellement capable de faire des catégorisations (ou classifications) figurales, c'est-à-dire basées sur des critères de ressemblance. Par exemple, il regroupe une voiture, un animal et un fruit parce qu'ils sont de la même couleur. Il pourrait aussi regrouper des objets qui ont une forme similaire comme une balle et une pomme. Entre 4 et 5 ans, l'enfant commence à faire des catégorisations non figurales comme regrouper les chiens avec les chiens (d'une couleur ou forme différente) et les

chats avec les chats (d'une couleur ou forme différente) (Bouchard et al., 2008). Au préscolaire, l'enfant développe sa capacité de raisonnement. Il est capable de recueillir de l'information à partir de ses sens et de les mémoriser. Il développe des stratégies mnémoniques: il connecte une nouvelle information à celles qu'ils possèdent déjà. Il arrive à résoudre des problèmes, soit par l'analyse par essais et erreurs, soit par l'analyse moyen-fin en observant la différence entre l'état actuel et l'état désiré d'une situation (Dupays, 2011, cité dans Duval et Bouchard, 2019). Le préscolaire est également l'occasion pour l'enfant d'utiliser ses fonctions exécutives: des processus cognitifs permettant de coordonner des pensées et des actions vers un but en particulier (Duval et al., 2017). Pour illustrer les fonctions exécutives, Duval et Bouchard (2019) utilisent l'exemple d'un enfant qui souhaite dessiner une fusée. Il doit d'abord se rappeler les caractéristiques de la fusée (mémoire de travail). Il doit ensuite contrôler les mouvements de sa main pour tracer les lignes de sa fusée sur un papier (inhibition comportementale). Il ajoute les lettres « NASA » après qu'un ami lui suggère de le faire (flexibilité mentale). Les fonctions exécutives de l'enfant contribuent également à la théorie de l'esprit, c'est-à-dire « l'habileté de l'enfant à attribuer des états mentaux aux autres, sans égard aux siens » (Mason et al., 2008; Veneziano, 2015, cités dans Duval et Bouchard, 2019, p.406), habileté essentielle pour le développement social de l'enfant. Vygotsky souligne d'ailleurs l'importance des interactions sociales pour le développement cognitif de l'enfant. Selon lui, lorsque deux enfants mettent ensemble des points de vue différents d'une situation donnée, le décalage entre leur pensée les oblige à remettre en question leur propre perspective. Par exemple, l'enfant qui dessine une fusée et ajoute les lettres « NASA » le fait après avoir évalué le point de vue de son camarade. De plus, d'après la théorie de Vygotsky, les émotions et les motivations jouent un rôle primordial dans le développement cognitif (Bodrova et Leong, 2011; Duval et Bouchard, 2019b; Goldstein, 1999). Instaurer un climat de sécurité et proposer des activités en lien avec les intérêts des enfants favorisent leurs apprentissages. Par ailleurs, le langage joue un rôle significatif dans le développement cognitif de l'enfant. Il permet non seulement d'interagir avec les autres (langage extérieur), mais aussi de se parler à voix haute pour accompagner une action ou s'expliquer à soi-même une marche à suivre (langage égocentrique). Avec l'âge, ce langage se transformera en voix interne (langage interne). Vygotsky définit d'ailleurs le langage interne comme « l'expression

silencieuse de la pensée consciente, pour soi-même et sous une forme linguistique cohérente » (Vygotsky, 1934/1985, cité dans Perrone-Bertolotti et al., 2017, p.3). Le langage interne est un outil cognitif qui permet à l'enfant de structurer ses idées.

4.1.5 Domaine langagier

L'acquisition du langage nécessite un équipement neurologique fonctionnel afin de prélever les sons d'une langue, donner un sens à ses sons, produire à son tour des sons et emmagasiner l'information. Le langage sollicite également le système auditif et les mécanismes liés à la parole, soit le système de respiration, les muscles buccophonatoires (principalement le larynx) et les articulateurs (la langue, le palais, les dents et les lèvres) (Bouchard, 2008). Pour acquérir le langage, l'enfant doit être exposé à une langue et à un modèle de comportement langagier. Habituellement, c'est à travers son environnement immédiat, sa famille, que l'enfant développe sa langue maternelle (Bouchard, 2008; Boysson-Bardies, 2007). La maîtrise du langage joue un rôle important dans le développement global de l'enfant en exerçant une influence sur les autres domaines de développement. Le langage permet à la fois de structurer ses idées à l'aide de mots (domaine cognitif) et de communiquer avec les autres (domaine social) (Bouchard, 2022; Bouchard et al., 2019; Doyon et Fisher, 2010; Plessis-Bélaïr, 2010; Vygotsky, 2012). Il permet aussi à l'enfant d'exprimer ses besoins et ses émotions (domaine affectif) (Bouchard, 2022; Bouchard et al., 2019).

Le langage comprend à la fois la compréhension orale (ou langage réceptif) et la production orale (langage expressif). Le vocabulaire passif et le vocabulaire actif se rattachent respectivement à ces aspects du langage. La compréhension précède la production du langage et demeure plus grande tout au long de la vie (Bouchard, 2008; Bouchard et al., 2021; Bouchard et Charron, 2008; Boysson-Bardies, 2007; Plessis-Bélaïr, 2010). Le langage implique quatre grandes composantes: la phonologie, le vocabulaire, la grammaire et la pragmatique. La phonologie réfère aux sons du langage, produit par la parole. Le vocabulaire correspond aux mots utilisés pour communiquer alors que la sémantique se rapporte au sens de ces mots. La grammaire concerne les phrases. Elle comprend à la fois la syntaxe (l'ordre des mots dans une phrase) et la morphologie (formes des

mots une fois conjugués). Le pragmatique renvoie à l'usage du langage selon le contexte donné (Bouchard, 2008; Bouchard et Charron, 2008; Plessis-Bélair, 2010; Tabors, 2008).

Le langage se développe selon une séquence pratiquement universelle. À moins de présenter un retard ou un trouble d'apprentissage, la plupart des enfants traversent les mêmes étapes d'apprentissage dans le même ordre. Toutefois, comme le reste des sphères du développement global, le rythme d'apprentissage varie d'un enfant à l'autre. Les âges associés aux étapes de développement sont uniquement des repères et ne témoignent pas forcément d'un retard ou d'un trouble du langage. Plusieurs facteurs comme la maturation neurologique et physique ou encore la stimulation reçue au sein de sa famille, de sa communauté et du service de garde peuvent affecter le développement du langage d'un enfant (Bouchard, 2008; Charron et al., 2022; Daviault, 2011).

L'enfant commence habituellement la maternelle avec une bonne maîtrise de sa langue maternelle. Lorsqu'elle correspond à la langue d'enseignement, il parvient à comprendre les consignes et à se faire comprendre par son enseignant (Bouchard et al., 2019; Plessis-Bélair, 2010). Au préscolaire, sa prononciation est généralement juste. Il perfectionne certains sons jusqu'à l'âge de 6 ou 7 ans comme les « s » ou les « z » (Bouchard, 2022; Bouchard et al., 2019). Durant la période de 4 à 6 ans, l'enfant acquiert un nombre impressionnant de mots. À 6 ans, son vocabulaire se compose d'environ 14 000 mots. Il s'intéresse au sens des mots et demande des définitions (Daviault, 2011). L'enfant compose des phrases de plus en plus complexes. Il utilise une variété de temps de verbe (indicatif présent, passé composé, futur proche). Il surgénéralise parfois les règles de grammaire: par exemple, « ils sontaient » (Bouchard et Charron, 2008). Ces erreurs témoignent toutefois de sa progression dans l'acquisition des règles de grammaire. Sur le plan de la syntaxe, l'enfant du préscolaire arrive à formuler des phrases bien organisées. Il respecte de mieux en mieux les tours de parole. Il comprend les règles de politesse comme demander la permission ou dire « s'il vous plaît » et « merci ». L'enfant commence à s'adapter à son interlocuteur. Il pourra moduler son discours s'il s'adresse à un adulte ou à un autre enfant. L'enfant apprend éventuellement à maîtriser l'aspect vocal de la communication en ajustant par exemple le ton ou le débit de la voix qu'il utilise (Bouchard, 2022; Bouchard et al., 2019).

L'étape du préscolaire est aussi celle de l'émergence de l'écrit, soit « toutes les acquisitions en lecture et en écriture (les connaissances, les habiletés et les attitudes) que l'enfant réalise, sans enseignement formel, avant de lire de manière conventionnelle » (Giasson, 2013, p. 128). À cet âge, l'enfant développe sa conscience phonologique: la compréhension des unités sonores (syllabe, phonème et rime). Il se familiarise aussi avec l'alphabet et les conventions de l'écriture (par exemple, la lecture de gauche à droite et de haut en bas) (Bouchard, 2022; Bouchard et al., 2021). L'écrit permet de passer d'un langage contextualisé (où le sens provient en grande partie du contexte, comme dans les interactions en face à face) à un langage décontextualisé (où le sens provient essentiellement d'indicateurs linguistiques) (Cummins, 1991). La maîtrise de l'écrit sera déterminante dans la suite du parcours scolaire de l'enfant: l'écrit sera sollicité dans l'ensemble des matières scolaires (Daviault, 2011).

4. 2 Éducation préscolaire au Québec

En septembre 2000, le *Programme de formation de l'école québécoise* axé sur le développement de compétences s'implante dans les écoles de la province. Ce nouveau programme s'inscrit dans une perspective socioconstructiviste:

Même si le socioconstructivisme influence les pratiques éducatives depuis plusieurs années, c'est la première fois au Québec qu'un programme d'études y fait référence de façon aussi explicite (Lafortune et Deaudelin, 2001, p. 3).

Les fondements théoriques du socioconstructivisme, mais d'abord ceux du constructivisme dont il découle, sont ici exposés.

4.2.1 Constructivisme

Selon la théorie constructiviste, l'apprentissage est un processus actif, mais individuel. L'enfant utilise les processus complémentaires d'assimilation et d'accommodation (Branscombe, 2014; Laval, 2019; Tourrette et Guidetti, 2018; Tréca et Bidault, 2015). À travers le processus d'assimilation, l'enfant module les concepts pour les intégrer à son cadre mental existant. Si l'enfant est en contact avec des éléments nouveaux, mais similaires à ceux préalablement acquis,

il les intègre à son schème de connaissances en faisant des liens avec ce qu'il maîtrise déjà. Ainsi, l'enfant agrandit son schème mental. Par ailleurs, le processus d'accommodation est une modification du cadre mental par l'arrivée de nouvelles expériences trop distinctes des préalables pour être intégrées au schème existant. L'enfant doit d'abord ajuster son schème mental aux nouvelles informations pour ensuite pouvoir les intégrer. Le processus d'accommodation complexifie le schème d'un enfant. L'apprentissage serait idéalement un juste équilibre, désigné par le terme équilibration, entre des situations provoquant le processus d'assimilation et d'accommodation (Blake et Pope, 2008; Branscombe, 2014).

Comme vu précédemment, Jean Piaget propose quatre périodes de développement successives traversées par les enfants. Les acquisitions cognitives se font selon un ordre universel, peu importe le rythme spécifique d'un enfant. Les structures d'apprentissage propre à un stade doivent être maîtrisées avant que l'enfant puisse passer au stade suivant (Laval, 2019; Tourrette et Guidetti, 2018; Tréca et Bidault, 2015). La théorie développée par Piaget est aujourd'hui contestée sur plusieurs points. L'auteur aurait entre autres sous-estimé les habiletés cognitives de jeunes enfants. Toutefois, ses propositions demeurent à la base de pratiques d'éducation d'aujourd'hui, comme l'adaptation des situations d'apprentissage au niveau de développement de l'enfant (Brooks, 2013; Papalia et Martorell, 2018; Paquette et al., 2021). L'enfant qui entre à la maternelle est habituellement au stade de la pensée intuitive de la période préopératoire (Duval et Bouchard, 2019a). Sa compréhension du monde est basée sur ses perceptions plutôt que sur un raisonnement logique. L'éducateur doit graduellement exposer l'élève à des situations nouvelles lui permettant d'assimiler des informations ou d'accommoder son schème. Le processus d'apprentissage n'est pas immédiat. Une matière enseignée n'est pas automatiquement intégrée par l'élève. Il est nécessaire de laisser le temps à l'enfant d'incuber les nouvelles informations. Plus encore, l'enfant doit avoir la possibilité de commettre des erreurs puis de recommencer. Il est primordial d'accorder du temps pour la mise en pratique de nouveaux apprentissages avant d'en faire l'évaluation. Si un élève semble prendre du retard par rapport au groupe, l'enseignant ne peut qu'offrir encore plus d'expériences à l'élève pour qu'il ait la chance d'assimiler les nouvelles notions ou de reconstruire son schème. Comme l'apprentissage se fait à travers l'interaction avec l'environnement, l'enseignant doit veiller à offrir un milieu riche où la

manipulation d'objets est encouragée. Par exemple, en manipulant des objets comme des blocs, l'enfant pourra les comparer, les classer puis éventuellement comprendre la notion de volume, de forme ou de poids. Il construit ses connaissances en s'appuyant sur celles déjà acquises (Paquette et al., 2021). Un environnement stimulant provoque une déséquilibration intellectuelle chez l'enfant. Il est forcé d'assimiler les nouvelles notions ou d'adapter son schème mental (Blake et Pope, 2008; Branscombe, 2014).

4.2.2 Socioconstructivisme

Tout comme Piaget, Vygotsky voit l'apprentissage comme un processus actif. Selon lui, la construction de connaissances se fait par la manipulation d'objets, mais aussi à travers les interactions. Dans l'exemple précédent sur la manipulation de bloc, l'intervention de l'enseignant aurait une incidence sur l'apprentissage de l'enfant. Selon Vygotsky, un enseignant qui invite l'enfant à s'intéresser à la grosseur des objets, dirigerait l'attention de l'enfant vers le concept de volume. L'enseignant aurait également pu orienter l'enfant vers d'autres notions comme celles de forme ou de poids. Il agit comme un filtre sur les apprentissages de l'enfant. L'apprentissage selon Vygotsky est un processus social. Il propose trois niveaux de contexte social ayant une influence sur l'enfant: le niveau interactif immédiat (les personnes avec qui l'enfant interagit, comme ses parents ou son enseignant), le niveau structurel (comme la structure familiale ou scolaire dans laquelle il est) et le niveau culturel ou social qui comprend les caractéristiques d'une société (comme les valeurs québécoises ou la langue française). Selon l'approche socioconstructiviste, l'apprentissage de l'enfant sera modulé par ces trois niveaux d'instances sociales (Bodrova et Leong, 2011). Selon Vygotsky, un des principaux outils d'apprentissage est le langage. Le langage est le moyen privilégié pour interagir avec les autres. Comme les interactions sont déterminantes pour l'apprentissage, le langage l'est aussi. De plus, comme vu précédemment, le langage peut être égocentrique (pour se parler à soi-même à voix haute) ou intérieur (se parler à soi-même silencieusement). Dans ce cas-ci, le langage est un outil pour la construction de la pensée (Bodrova et Leong, 2011; Duval et Bouchard, 2019b).

Une importante contribution de Vygotsky est sa théorie de zone proximale de développement (ZDP) (Bodrova et Leong, 2011; Duval et al., 2017; Paquette et al., 2021) qu'il définit comme suit:

A distance between the actual developmental level determined by individual problem solving and the level of development as determined through problem solving under guidance or in collaboration with more capable peers (Vygotsky, 1978, cité dans Bodrova et Leong, 2022, p.66).

Avec de l'aide, l'enfant peut accomplir des choses qui vont au-delà des compétences qu'il a déjà acquises. Proposer des activités qui se situent dans la ZDP de l'enfant favorise le développement de nouvelles compétences. Graduellement, il acquiert des capacités qu'il pourra mettre en pratique seul. Les activités pédagogiques proposées en classe devraient se situer dans la ZDP de l'enfant, soit au-dessus de ses compétences actuelles. L'enseignant doit avant tout observer puis déterminer la ZDP d'un enfant. L'enseignant doit ensuite créer un environnement qui favorise la collaboration entre l'enfant et lui et entre les enfants de différents niveaux. L'enseignant doit enfin assister l'enfant dans ses apprentissages. Par exemple, accompagner un enfant à parcourir un livre d'images permet de l'aider à associer des mots aux dessins qu'il voit. Il sera éventuellement capable de le parcourir seul, puis pourra aller vers un livre plus complexe en étant accompagné d'un adulte.

La mise en pratique de ces techniques peut être un défi en milieu scolaire compte tenu du nombre d'élèves et de la variété des ZDP au sein d'une même classe. Au lieu de reposer sur l'aide d'un adulte, jumeler des enfants qui ont des forces différentes pourrait être bénéfique. Pour s'assurer que l'enfant soit capable d'internaliser les apprentissages et puis de performer par lui-même, la technique de l'échafaudage (*scaffolding*) peut être utilisée (Bodrova et Leong, 2011, 2022). Jerome Bruner développe le concept de l'échafaudage en s'appuyant sur les travaux de Vygotsky. Il propose de diviser l'apprentissage en plusieurs paliers, chacun correspondant à l'étage d'un échafaud (*scaffold*). Par exemple, en vue d'apprendre à écrire, l'enseignant propose des activités pour familiariser l'élève à l'alphabet (Olson, 2014; Paquette et al., 2021).

Barbara Rogoff est reconnue pour ses travaux sur la dimension culturelle dans l'apprentissage (Paquette et al., 2021). Selon elle, il est nécessaire de tenir compte des valeurs, des attitudes, des compétences et des connaissances propres à la culture de l'enfant (Rogoff et al., 2018). Parfois, en classe, le bagage culturel de l'enfant et les pratiques du milieu scolaire peuvent entrer en

conflit. Par exemple, un enfant d'origine indienne pourrait avoir le réflexe de baisser les yeux en signe de respect lorsqu'un adulte s'adresse à lui. Toutefois, au Québec, cette façon de faire serait plutôt vue comme un manque de respect ou d'attention. Sans considération pour le bagage culturel, les pratiques sociales de l'enfant seraient jugées inadéquates (Rogoff et al., 2015). La prise en compte de la dimension culturelle est également bénéfique en ce qui concerne le développement du langage. Par exemple, la langue maternelle d'un enfant allophone aura une incidence sur le type d'erreurs qu'il risque de faire en français. En prendre compte permet une intervention plus efficace (Armand, 2013).

4.3 Apprentissage d'une langue seconde

Lorsque l'enfant acquiert sa langue maternelle, il doit d'abord saisir les règles du langage (Tabors, 2008). Boysson-Bardies définit le langage comme « la fonction d'expression de la pensée et de la communication par les organes de la parole et par un système de notation qui passe par des signes matériels » (2003, p.9). Une langue est quant à elle un « système structuré de signes verbaux arbitraires permettant de s'exprimer et de communiquer » (Boysson-Bardies, 2003, p. 8). Lorsque l'enfant apprend une deuxième langue, il a déjà acquis le langage. Il est en train d'apprendre un deuxième « système structuré de signes verbaux arbitraires » (Boysson-Bardies, 2003, p. 8). Pour l'enfant allophone, l'école est parfois le premier milieu où la langue d'usage n'est pas la même que sa langue maternelle. L'apprentissage se fait habituellement selon une séquence universelle. Au départ, il est possible que l'enfant allophone continue d'utiliser sa langue maternelle pour communiquer. En milieu pluriethnique, une même langue maternelle est souvent partagée par plusieurs enfants. Toutefois, en classe, la langue d'enseignement risque d'être utilisée davantage. L'enfant entre alors dans une période de silence durant laquelle il développe des habiletés langagières quant à la compréhension de la langue d'enseignement. Il apprend d'abord des mots, les comprend avant d'être capable de les utiliser (Tabors, 2008). L'apprentissage d'une seconde langue est un processus à long terme: un à deux ans pour converser et cinq à sept ans pour la maîtrise d'une langue scolaire décontextualisée (Painchaud et al., 1994, cité dans Armand, 2005). Plusieurs facteurs peuvent avoir un impact sur l'apprentissage de cette langue seconde. Cummins (1991) soulève que le contexte d'apprentissage exercera une influence. Il suggère aussi des facteurs appartenant à l'élève: ses

capacités cognitives et sa motivation. Tabors (2008) propose quant à lui trois caractéristiques propres à l'apprenant pouvant influencer son acquisition d'une seconde langue: ses compétences sociales (à aller vers les autres et à prendre des risques), son aptitude pour l'apprentissage des langues et sa motivation à apprendre la langue.

Selon Ryan et Deci (2000), la motivation repose sur trois besoins clés: la compétence, l'autonomie et le sentiment d'appartenance. Lorsqu'une personne arrive à combler ces trois besoins, sa motivation vis-à-vis une tâche augmente. La compétence réfère aux « sentiments d'accomplissement et d'estime de soi dérivant du fait d'être des acteurs compétents qui agissent efficacement dans leur environnement » (Ryan et Deci, 2000, cité dans Le Bouthillier et al, 2022, p.2). Par exemple, lorsqu'un enfant apprend une langue seconde et arrive à atteindre les objectifs fixés, il se sent davantage compétent. L'autonomie renvoie au « sentiment de contrôle et de soutien sur les processus de prise de décision qui se reflètent dans les interactions avec les autres et qui offrent un espace pour la voix, le choix et la collaboration » (Ryan et Deci, 2000, cité dans Le Bouthillier et al, 2022, p.3). Dans l'acquisition d'une langue seconde, lorsqu'un enfant a la possibilité de faire des « tâches significatives représentant [ses] intérêts et [ses] valeurs » (Yusof et coll., 2020, cité dans Le Bouthillier et al, 2022, p.3), il développe davantage son sentiment d'autonomie. Proposer des activités qui sont cohérentes avec l'enfant et lui laisser la possibilité de faire un choix est nécessaire. L'appartenance est le sentiment de connexion avec les autres, basé sur des relations de soutien produites dans des contextes organisationnels sociaux (Ryan et Deci, 2000, cité dans Le Bouthillier et al, 2022, p.2). Ce sentiment d'appartenance est « essentiel à l'atteinte des résultats d'apprentissage, au développement des compétences sociales, ainsi qu'à l'établissement des émotions positives » (Yusof et coll., 2020, cité dans Le Bouthillier et al, 2022, p.2). Un sentiment d'affect positif envers une langue facilite son acquisition alors qu'au contraire, un sentiment d'affect négatif la rend plus difficile (Hélot, 2013).

Selon la théorie de l'autodétermination de Ryan et Deci (2000), il existe trois types de motivations: l'amotivation, la motivation extrinsèque et la motivation intrinsèque. Chaque type de motivation est régulée différemment (figure 4).

Figure 4

Théorie de l'autodétermination



Note. Adapté de *Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being* (p.72, fig.1) par R.M. Ryan et E.L. Deci, 2000, *American Psychologist* (10.1037110003-066X.55.1.68). © R.M. Ryan et E.L. Deci, 2000. Reproduit avec permission.

L'amotivation est définie par un sentiment de déconnexion ou d'incompétence face à la tâche à accomplir. L'enfant qui ne voit aucun intérêt à l'apprentissage du français ou se sent incapable d'y arriver sera amotivé. La motivation extrinsèque est caractérisée par un résultat externe à la tâche à réaliser. Quatre types de régulation correspondent à la motivation extrinsèque. La régulation externe, comme une récompense donnée par l'enseignant après un exercice d'apprentissage du français, peut forger le comportement d'une personne. La régulation interjectée se définit par un désir d'approbation par soi ou par les autres. Un élève qui souhaite gagner à tout prix ou être reconnu comme le meilleur est motivé par une régulation interjectée. La régulation identifiée correspond à la construction d'une image positive de soi. Un élève associe sa réussite en français au développement de son estime de soi. La régulation intégrée se fait lorsqu'une personne valorise l'action d'apprentissage. Acquérir une seconde langue est alors motivée par la valeur que représente cet apprentissage. Enfin, la motivation intrinsèque est marquée par la satisfaction inhérente à la tâche. Dans ce cas, un enfant apprend une seconde langue pour le plaisir de l'apprendre. Ryan précise que le modèle de l'autodétermination ne représente pas une séquence continue d'étape par laquelle un apprenant doit passer. « Rather, they can relatively readily internalize a new behavioral regulation at any point along this continuum depending on both prior experiences and current situational factors » (Ryan, 1995, cité dans Ryan et Deci, 2000, p.73). Un enfant pourrait développer une motivation intrinsèque sans avoir à passer par tous les types de motivations extrinsèques.

L'enfant qui apprend le français à son entrée à l'école se retrouve dans une situation de bilinguisme consécutif (versus le bilinguisme simultané s'il apprend deux langues en même temps comme la langue maternelle de chacun de ses deux parents). L'apprentissage d'une langue en milieu scolaire n'aura pas la même charge affective que l'apprentissage d'une langue à la maison. La langue maternelle est non seulement la langue dans laquelle l'enfant communique avec ses parents, mais aussi celle avec laquelle il construit sa pensée (Hélot, 2013; Tabors, 2008).

La situation d'apprentissage est perçue différemment si elle résulte d'un choix ou d'une obligation. Par exemple, l'apprentissage d'une langue seconde est perçu comme un outil lorsqu'un enfant rejoint une structure éducative bilingue comme une école où l'apprentissage se fait en français et en anglais. Les parents choisissent l'institution pour offrir une expérience d'apprentissage langagière plus riche. Toutefois, lorsque l'enfant se retrouve dans un établissement d'enseignement dont la langue de scolarisation est imposée, il sera plutôt dans une situation d'apprentissage subie (Hélot, 2013). L'enfant allophone à la maternelle a besoin de sentir que son bagage linguistique est accepté et respecté par son enseignant et ses camarades (Ministère de l'Éducation, 2021, cité dans Armand et al., 2021). Se retrouver dans un espace nouveau où il n'arrive pas à utiliser sa langue maternelle est déstabilisant pour l'enfant. Il n'est plus en mesure d'exprimer ses besoins. Il risque de se retrouver en situation d'insécurité linguistique: « un sentiment de discrimination, une baisse de l'estime de soi, ainsi que par des difficultés à transférer des acquis cognitifs et langagiers d'une langue à l'autre » (Armand et al., 2008, p. 47). Les difficultés du domaine langagier risquent d'avoir une incidence sur le domaine affectif du développement de l'enfant et vice versa. Il sera impossible pour l'enfant de s'engager dans l'apprentissage de la langue de scolarisation s'il ressent un rejet par rapport à sa langue maternelle qui représente une part importante de son identité. Il risque de se retrouver dans une période de silence prolongée (Armand, 2012; Hélot et Rubio, 2013).

Les acteurs éducatifs comme les parents peuvent penser que l'acquisition de la langue du pays d'accueil est primordiale, qu'elle doit se faire le plus vite et le plus efficacement possible, et que la langue première représente un obstacle à l'acquisition de la langue officielle, légitime et garante de l'intégration. Pour ces raisons, la langue de la famille

peut être évincée au profit de la langue de l'école et l'enfant redeviendra monolingue (Hélot et Rubio, 2013, p. 51- 52).

L'enfant se retrouve alors dans une situation de bilinguisme transitoire (Cummins, 1991; Hélot, 2013). Il utilisera deux langues momentanément et redeviendra monolingue en ne maîtrisant que le français. On qualifie également ce bilinguisme de soustractif (Tabors, 2008). Au contraire, le bilinguisme additif correspond à l'apprentissage d'une langue seconde jumelé à la préservation de la langue maternelle (Tabors, 2008, p. 200). Plusieurs auteurs soulignent la richesse du bilinguisme additif, non seulement pour protéger la langue maternelle et la culture de l'enfant, mais aussi parce que la maîtrise de la langue maternelle est un outil cognitif et affectif à l'apprentissage d'une seconde langue (Armand, 2012; Armand et al., 2009; Tabors, 2008). Selon la théorie constructiviste, l'élève construit de nouveaux apprentissages à partir de ce qu'il connaît déjà, d'où l'importance qu'il puisse avoir recours au bagage linguistique de sa langue maternelle (Armand, 2012; Hélot, 2013). Armand souligne l'importance que « l'apprentissage du français et de la langue maternelle de l'enfant soit envisagé de façon complémentaire et harmonieuse » (2012, p.48). L'élève pourra alors s'appuyer sur ses acquis dans sa langue première et faire des transferts positifs en français. Il pourra par exemple utiliser les congénères (mots qui se ressemblent) présents dans les deux langues pour enrichir plus rapidement son vocabulaire en français. Si sa langue maternelle utilise également l'alphabet latin, il pourra plus rapidement se familiariser et reconnaître des mots en français (Armand et al., 2009).

Un des défis pour l'enseignant est de s'assurer qu'aucun enfant ne se retrouve en situation d'insécurité linguistique. L'enfant pourrait être victime d'une discrimination fondée sur sa langue maternelle (Armand et al., 2021). À cet égard, Skutnabb-Kangas fait référence au « linguicisme » (2015, cité dans Armand et al., 2021, p.149) alors que Flores et Rosa font allusion à des « pratiques ou des comportements raciolinguistiques » (2015, cité dans Armand et al., 2021, p.149). Parler plusieurs langues peut être vu comme un atout ou une raison de discriminer. Il y a un « bilinguisme d'élite » (Mejia, 2022, cité dans Hélot 2013, p.53) comme parler français et anglais et un « bilinguisme de masse » (Harding et Riley, 1986; Hélot et Mejia, 2008, cités dans Hélot, 2013, p.53), souvent associés aux langues maternelles des personnes immigrées. Une des tâches

déliçates du milieu scolaire est de ne pas encourager une « idéologie assimilatrice » (Hélot et Rubio, 2013, p. 20), mais plutôt de promouvoir la diversité culturelle des élèves allophones et de leur famille. L'acquisition d'une langue seconde s'échelonne sur plusieurs années. Acquérir un niveau de conversation dans une langue seconde risque de s'étendre sur toute la période du préscolaire, d'où l'importance d'outiller le personnel à accompagner l'enfant allophone. La séquence d'apprentissage est universelle, mais son rythme est influencé par plusieurs caractéristiques: le contexte, les compétences sociales et cognitives de l'enfant et sa motivation. Celle-ci repose sur trois besoins clés: la compétence, l'autonomie et le sentiment d'appartenance. Le niveau de motivation est déterminant dans l'apprentissage. Un élève dont la motivation est intrinsèque est plus engagé dans son apprentissage. Comme l'apprentissage d'une seconde langue au préscolaire résulte souvent d'une obligation, savoir développer la motivation d'un élève est un outil précieux pour le personnel scolaire en milieu plurilingue.

Privilégier un bilinguisme additif en valorisant le bagage linguistique et culturel de l'élève protège sa langue maternelle, crée un climat pédagogique positif et permet les transferts positifs en français. Toutefois, tel que mentionné plus tôt, cela peut représenter un défi pour les enseignants du préscolaire à Montréal où il y a parfois une dizaine de langues dans une même classe. Il est important de les outiller pour qu'ils soient en mesure de veiller à l'intégration de chaque enfant (Armand, 2009).

4.4 Communication en milieu scolaire plurilingue

Selon Boysson-Bardies, la communication est « l'ensemble des systèmes ayant pour fonction de transmettre de l'information » (2003, p.10-11). Abric propose quant à lui une définition propre à la communication entre des individus: « l'ensemble des processus par lesquels s'effectuent les échanges d'informations et de significations entre des personnes dans une situation sociale donnée » (2019, p.4). Selon l'auteur, l'ensemble des processus sont sociaux. Ils sont réglés par les interactions entre les individus. Dans ce cas, on ne fait pas référence à une transmission d'informations entre un émetteur et un récepteur, mais plutôt à un échange entre deux interlocuteurs. Tomasello soutient que la communication découle de la perception de l'intention des autres, puis de leur imitation. Ces processus seraient à la base du langage (1999, 2003, cités

dans Stam et Tellier, 2022). Ces idées concordent avec celles de Boysson-Bardies présentées précédemment. Pour développer le langage, il faut non seulement être en contact avec une langue, mais également un modèle de comportement langagier (2007).

Le discours, tant sa production que sa réception, est multimodal (Tellier, 2009). Il comprend évidemment un aspect verbal (linguistique), mais aussi vocal (prosodique) et gestuel (kinésique). Il peut aussi être accompagné d'un support, comme un support visuel. La prosodie comprend tous les « phénomènes d'intonation, d'accentuation, de débit ou encore la perception des pauses » (Martel, 2009, p. 261). Les gestes peuvent accompagner le langage verbal, « gestes co-verbaux », ou prendre la forme de mimes pour remplacer le langage verbal lorsque celui-ci n'est pas possible. On peut utiliser des emblèmes, c'est-à-dire des gestes codifiés propres à une culture comme des signes de « oui » et « non » de la tête (Tellier, 2008). À leur arrivée au préscolaire, les enfants allophones ont peu ou pas de connaissance du français. Si personne ne partage leur langue, ils n'ont pas accès au langage verbal. Stam et Tellier soutiennent que « verbal language [...] is not always the most efficient medium for communication, especially when there is an asymmetry in language proficiency between a learner and a teacher or a native speaker » (2021, p. 335). Afin de communiquer, l'enseignant peut mettre l'emphase sur les aspects vocaux, gestuels ou picturaux de la communication. Un discours multimodal a plusieurs fonctions. Il permet de faire comprendre le sens de la communication plus facilement, surtout pour les enfants allophones qui ne maîtrisent pas la langue d'enseignement. De plus, il facilite la mémorisation de nouvelles informations, il permet d'attirer et de maintenir l'attention et contribue à la création d'une atmosphère affective positive nécessaire à l'apprentissage (Tellier, 2009). Les conclusions de Tellier concordent avec la théorie du double codage de Paivio qui stipule qu'accompagner une information verbale d'une image visuelle favorise l'apprentissage (Clark et Paivio, 1991, cité dans Tellier, 2008). Par ailleurs, les enfants n'ont pas tous la même réceptivité aux modalités de communication. Certains seront plus sensibles aux changements vocaux alors que d'autres comprendront plus facilement les gestes. Varier les modalités de communication favorise l'inclusion de tous les enfants (Tellier, 2009). L'utilisation de certains codes comme les emblèmes, nécessite d'une part que l'enfant ait atteint le stade de la pensée symbolique pour être capable de se représenter l'image véhiculée et d'autre part d'être familier avec les codes

culturels. L'enfant du préscolaire a habituellement dépassé le stade de la pensée symbolique et est capable de se représenter une image. Cependant, l'enfant allophone pourrait avoir grandi dans une culture très différente de la culture québécoise et ne pas être familier avec les codes utilisés à l'école.

4.5 Jeu de l'enfant au préscolaire

4.5.1 Qu'est- ce qui caractérise le jeu?

Dans son manuscrit *Des jeux et des hommes*, Rogers Caillois (1958), propose six caractéristiques pour définir l'activité de jeu: libre, séparée, incertaine, improductive, réglée et fictive. Le jeu est une activité libre: le joueur n'est jamais contraint de jouer. Il prend place à l'intérieur de limites de temps et d'espace. Le déroulement et le résultat d'un jeu ne peuvent pas être déterminés à l'avance. Le jeu est de nature incertaine. Il revient au joueur d'inventer une partie du jeu. Caillois décrit aussi le jeu comme une activité improductive: il ne crée rien de nouveau. À la fin d'un jeu, on revient à une situation identique à celle de départ. Le jeu est réglé: pendant l'activité, les lois ordinaires s'arrêtent. Le jeu est fictif: le joueur entre dans une réalité seconde, distincte du quotidien.

Le « jeu » fait parfois référence à l'objet, parfois référence à l'action. Dans ce sens, Chauvier (2007) propose deux significations du terme « jeu ». D'abord, il suggère le concept de « dispositifs ludiques objectifs » (Chauvier, 2007, p,14) ou « games » en anglais lorsque l'on réfère à des jeux particuliers comme *Serpents et échelles*. Lorsque l'on réfère à l'activité de jouer, comme jouer dans la neige, on évoque plutôt un « comportement ludique subjectif » (Chauvier, 2007, p,14). En anglais, on utiliserait le terme « play » pour désigner ce concept. Jouer implique parfois un jeu, comme *Serpents et échelles*, parfois non, comme jouer dans la neige.

Le terme « jeu » et le verbe « jouer » sont utilisés à plusieurs fins, rendant donc ce concept difficile à définir de façon unanime. Dans la réalité, chercheurs et praticiens ont encore de la difficulté à s'entendre sur ce qu'est le « jeu » (Lemay et al., 2019, p. 43).

Il semble difficile de s'arrêter sur une définition du jeu qui fasse consensus. À quoi fait-on référence lorsque l'on utilise le terme « jeu » dans le *Programme-cycle de l'éducation préscolaire*. Lemay et al. (2019) recensent cinq caractéristiques les plus fréquemment utilisées pour définir le jeu des enfants au préscolaire: plaisir, motivation intrinsèque, processus, choisi et dirigé par le joueur et distinct de la réalité. Ces caractéristiques sont décrites ici et enrichies des propositions de Caillois (1958) et Stuart Brown (2009), fondateur du National Institute of Play en Californie.

Lors d'une situation de jeu, le plaisir des enfants s'observe facilement par les sourires, les rires et l'enthousiasme qu'ils démontrent. Leur entrain à répéter le jeu est signe de leur engagement, même lorsque le jeu est plus sérieux (Lemay et al., 2019). Brown soulève aussi cette caractéristique du jeu: « play provides a continuation desire. We desire to keep doing it, and the pleasure of the experience drives that desire » (2009, p.21). L'engagement dans le jeu provient d'une motivation intrinsèque. L'enfant s'y adonne « par pur souhait et satisfaction » (Lemay et al., 2019, p. 44) et non par obligation. Brown décrit également cette caractéristique comme « inherent attraction » (2009, p.20). Le jeu est une activité axée sur le processus (Lemay et al., 2019). Par exemple, en empilant des blocs, l'enfant s'intéresse davantage à l'action d'empiler des blocs et non au résultat de la construction d'une tour ou d'un château. Il se peut que les objectifs soient établis ou changés en cours de route (Brown, 2009; Lemay et al., 2019). Par ailleurs, l'engagement dans une activité de jeu plutôt qu'une autre et la façon d'y jouer relèvent d'un choix (Lemay et al., 2019). Jouer est une action volontaire (Brown, 2009). Caillois propose qu'« un jeu auquel on se trouverait forcé de participer cesserait aussitôt d'être un jeu: il deviendrait une contrainte, une corvée dont on aurait hâte d'être délivré » (1958, p.17). Par ailleurs, l'espace de jeu est distinct de la réalité: « la réalité du jeu a préséance sur le sens usuel des objets, des comportements et des situations qui sont alors transformés et décontextualisés (Lemay et al., 2019, p. 45). Par exemple, lorsque deux enfants jouent au médecin qui pratique une opération sur un patient, ils utilisent des objets pour recréer le matériel médical et adoptent les comportements respectifs du médecin et du patient. Caillois suggère également cet espace distinct de la réalité lorsqu'il décrit l'activité de jeu comme « fictive » (1958, p.23). Les conséquences de la situation de jeu, la réussite ou non de l'opération, n'auront pas d'impact sur les joueurs une fois le jeu terminé. L'enfant jouant le patient s'en sortira indemne coûte que

coûte. Selon Lemay et al. (2009), plus on observe les caractéristiques associées au jeu, plus il est possible d'affirmer avec conviction qu'on observe une situation de jeu. À l'opposé, la présence d'une ou plusieurs caractéristiques ne signifie pas nécessairement qu'il s'agisse d'un jeu. Par exemple, un enfant pourrait démontrer du plaisir, tout sourire, à l'idée de manger de la crème glacée.

4.5.2 Stades de développement du jeu de l'enfant

Piaget (1962) propose trois stades de développement du jeu chez l'enfant: le jeu sensorimoteur, le jeu symbolique et le jeu de règles. S'appuyant sur les travaux de Piaget, Smilansky (1968, cité dans Lemay et al., 2019) redéfinit la typologie et y ajoute le jeu de construction. La typologie de Smilansky est ici présentée.

Le jeu fonctionnel de Smilansky correspond au jeu sensorimoteur de Piaget. Il est aussi décrit comme le jeu d'exploration (Landry et al., 2021). Le jeu fonctionnel apparaît très tôt chez l'enfant: lorsqu'il joue avec ses mains puis avec des objets (comme un hochet ou une balle) pour les sensations qui y sont associées. Avec l'âge, le jeu fonctionnel se complexifie. L'enfant utilise des objets variés dans différents environnements (Landry et al., 2021; Lemay et al., 2019). Certains objets prescrivent la manipulation (comme un jouet-téléphone) alors que d'autres offrent des possibilités infinies (comme une boîte de carton) (Landry et al., 2021). Le jeu fonctionnel se poursuit tout au long de la vie. Il est éventuellement imbriqué à travers d'autres types de jeux comme le jeu de construction ou le jeu symbolique (Lemay et al., 2019).

Le jeu de construction requiert la manipulation d'objets, mais son objectif est plus grand: créer, assembler ou construire. Dès l'âge de 2 ans, l'enfant s'adonne au jeu de construction, mais c'est surtout entre 3 et 6 ans qu'il le développe davantage (Lemay et al., 2019). Le jeu de construction est une activité centrale au préscolaire (Thériault et Doucet, 2018, cité dans Landry et al., 2021). Il s'imbrique dans le jeu symbolique lorsque les constructions des enfants représentent quelque chose en particulier comme une tour ou un château (Lemay et al., 2019).

Dans le jeu symbolique, l'enfant substitue les composantes de la réalité par des objets, des actions ou des verbalisations transformés. Wohlwend définit le jeu symbolique comme :

L'ensemble de pratiques imaginatives par lesquelles les joueurs s'engagent volontairement à suspendre les significations conventionnelles dans le contexte physique environnant et acceptent de les remplacer par des significations fictives à leurs propres fins [...] [Traduction libre de Le Bouthillier] (2018, cité dans Le Bouthillier et al., 2022, p.2).

Il se développe conjointement avec la fonction symbolique: la capacité de se représenter un objet ou un événement par un symbole (Landry et al., 2021; Lemay et al., 2019). À partir des travaux de Vygotsky, Bodrova et Leong (2011) proposent cinq étapes du développement du jeu symbolique (Landry et Lemay, 2022). La première étape est celle des premiers scripts. À ce moment, l'enfant performe des actions peu complexes et répétitives. Il explore les objets et leurs propriétés. Par exemple, il fait avancer une voiture en disant « vroum vroum ». Ensuite, à l'étape des rôles en action, le jeu de l'enfant traduit une histoire, bien qu'elle soit simple et répétitive. Il est capable de décrire ses actions lorsqu'il manipule les objets. Par exemple, il dispose les blocs un à côté de l'autre pour former une clôture et y installer des figurines d'animaux. Il est capable de décrire ce qu'il fait: « je joue à la ferme ». Il n'y a toujours pas de planification ou de règles. L'étape suivante est celle des rôles avec règles et scénarios. L'enfant est alors capable de reproduire une séquence d'actions inspirées de la vie quotidienne comme jouer à la maman ou au papa avec une poupée. À cette étape, l'enfant a besoin d'accessoires pour incarner son personnage. Il réfléchit à son rôle et nomme ses actions avant de les faire: « je vais te mettre au lit maintenant ». Les règles découlent du personnage que l'enfant incarne. Vient ensuite l'étape des rôles matures, scénarios planifiés et accessoires symboliques. Le scénario est plus précis, comporte plusieurs parties et plusieurs personnages. L'enfant adapte son langage au personnage qu'il incarne. L'enfant utilise des accessoires de jeu, qu'il peut transformer par son imagination au besoin. Chaque scène est réfléchie et expliquée. Le jeu peut durer plus d'une heure et être repris ultérieurement avec l'aide de l'adulte. La dernière étape est celle du jeu symbolique mature. Elle est caractérisée par une mise en scène de thèmes et de rôles multiples. Le scénario peut s'inspirer de thèmes provenant de livres, d'histoires, de la télévision ou de films. L'enfant prend plus de temps à planifier qu'à jouer. Il peut incarner plusieurs rôles ou encore donner des rôles à des objets comme des peluches. Il propose des dialogues et des interactions entre les

personnages. Il arrive à jouer, même sans accessoire. Le scénario peut s'étendre sur plus d'une journée. Il peut être interrompu puis repris. L'enfant atteint habituellement le jeu symbolique mature à 6 ou 7 ans. Il peut traverser plusieurs étapes du jeu symbolique durant la période préscolaire (Landry et Lemay, 2022).

Le jeu de règles suit des règles permanentes (*Serpents et échelles*) ou des règles fixées juste avant de débiter une partie (Landry et al., 2021; Lemay et al., 2019). L'enfant commence à jouer aux jeux de règles dès 4 ou 5 ans, mais c'est entre 6 et 11 ans qu'ils prennent une place plus importante (Lemay et al., 2019). Fillion (2015) propose une catégorisation de douze sous-types de jeu de règles: le jeu d'association, le jeu de séquence, le jeu de circuit ou de parcours, le jeu d'adresse, le jeu sportif et moteur, le jeu de stratégie, le jeu de hasard, le jeu-questionnaire, le jeu mathématique, le jeu de langage et d'expression, le jeu d'énigme, le jeu virtuel. Le jeu de règles fait appel à diverses habiletés de l'enfant, comme la concentration, la pratique du vocabulaire et les compétences sociales ou entrer en interactions avec les autres joueurs (Landry et al., 2021).

4.5.3 Interactions sociales dans le jeu

Parten (1932) propose une typologie du jeu selon le niveau d'interaction sociale du joueur: inoccupé, observateur, solitaire, parallèle, associatif et coopératif. Pendant les séances de jeux libres, il est possible que certains enfants ne jouent pas. Sans se concentrer sur une activité en particulier, l'enfant observe autour de lui. Un enfant en observation accorde de l'attention à une activité en particulier, se plaçant près de ceux qui y jouent, mais n'y participe pas (Bouchard et Fréchette, 2008b; Papalia et Martorell, 2018). Une situation de jeu solitaire se caractérise par un enfant jouant seul en utilisant des jouets différents de ceux des enfants près de lui (Parten, 1932; Sroufe, 1979, cités dans Papalia et al., 2018). Le jeu parallèle désigne deux enfants ou plus jouant côte à côte au même type de jeu, mais pas nécessairement de la même façon et sans interaction continue. Ils n'essaient pas d'influencer le jeu de l'un et de l'autre. Selon Bouchard et Fréchette, un enfant qui assemble un casse-tête à côté d'un autre qui en assemble un également est « un signe d'indépendance et de maturité, ingrédient essentiel de l'adaptation psychosociale » (2008b, p.286). Le jeu associatif est quant à lui caractérisé par un enfant qui joue au même jeu que ses

pairs, de manière semblable, s'adresse à eux et partage les jouets. Il ne joue toutefois pas vers l'atteinte d'un but commun. Il n'y a pas de partage de tâches par rapport au jeu. Chaque enfant interagit avec les autres, mais joue pour soi (Parten, 1932; Sroufe, 1979, cités dans Papalia et al., 2018). Par exemple, deux enfants empilent des blocs l'un à côté de l'autre sans essayer de construire une tour ou un château ensemble. Le jeu coopératif se caractérise par des « enfants qui construisent le jeu ensemble autour d'un but commun, au fur et à mesure qu'il évolue » (Bouchard et Fréchette, 2008b, p. 287). Leur coopération est essentielle à l'évolution du jeu (Weitzman, 1992; Weitzman et Greenberg, 2002, cités dans Bouchard et Fréchette, 2008b). Le jeu coopératif crée de l'émulation, une compétition centrée sur la tâche (Rebetez et Amendola, 2012). Si les enfants de l'exemple précédent décidaient de construire ensemble un château de blocs, le jeu serait dit coopératif. Dans le jeu de compétition, l'enfant se mesure aux autres ou à lui-même pour évaluer ses capacités. Le jeu de compétition génère de la rivalité, une compétition centrée sur les personnes suscitant de la comparaison sociale (Rebetez et Amendola, 2012).

Au préscolaire, il est plus rare de voir un enfant inoccupé durant les périodes de jeu libre. Il y a de moins en moins de jeux fonctionnels et symboliques solitaires. Ils sont délaissés pour les jeux de construction solitaires. Les jeux symboliques parallèles diminuent également au profit des jeux de constructions parallèles (Bouchard et Fréchette, 2008b), signe de maturité et d'engagement (Papalia et Martorell, 2018). On observe également une augmentation des jeux coopératifs de toute sorte, reflet du développement des habiletés socioaffectives des enfants. À cet âge, les enfants interagissent davantage avec leurs pairs qu'avec le personnel enseignant durant les périodes de jeu (Lemay et al., 2019).

4.5.4 À quoi les enfants jouent-ils?

Selon Caillois (1960), les jeux se divisent en quatre catégories: l'*agôn*, l'*aléa*, le *mimicry* et l'*ilinx*. D'abord, l'*agôn* regroupe les jeux de compétition. L'objectif du joueur est d'être reconnu dans un domaine particulier (par exemple, la rapidité lors d'une course). Les règles du jeu sont préalablement définies. L'*aléa* rassemble les jeux de hasard. Le joueur compétitionne ici avec le destin (et non un adversaire). Il a peu d'emprise sur le sort du jeu. D'une certaine manière, les joueurs sont égaux devant l'injustice du hasard. Certains jeux combinent l'*agôn* et l'*aléa*. Lors d'un

jeu de cartes, la distribution des mains est déterminée par le hasard (*aléa*) alors que la capacité des joueurs à en tirer profit est propre à leurs habiletés (*agôn*). Dans l'*agôn* comme dans l'*aléa*, la création de règles définit l'univers du jeu. Elles permettent au joueur de s'évader dans un monde irréel. Le *mimicry* renvoie aux jeux de faire-semblant. Il comprend à la fois l'enfant qui imite l'adulte (l'enfant qui joue au médecin avec un stéthoscope miniature) et l'art dramatique (comme l'improvisation ou le théâtre, amateur ou professionnel). Le *mimicry* permet de s'évader du monde en se transformant (pour le joueur) ou en s'identifiant au personnage (pour le spectateur). Chez l'enfant de 4 à 6 ans, le *mimicry* correspond au jeu symbolique (Smilansky, 1968) ou au jeu d'imagination (Brown, 2009). Il occupe une place importante pour l'enfant au préscolaire. L'*ilinx* comprend les jeux capables de provoquer un effet de vertige comme les balançoires, les toboggans ou les manèges. La recherche d'instabilité est provoquée par le goût du désordre et de la destruction (Caillois, 1958). L'*ilinx* correspond aussi à des jeux recherchés par les enfants de 4 à 6 ans. Il répond à leur besoin de bouger. Landry et al. précisent que les enfants «préfèrent naturellement les jeux actifs de courte durée et d'intensité plus élevée» (2021, p.87). Le besoin de bouger des enfants est défendu par la Société canadienne de physiologie de l'exercice (2016, cité dans Landry et al, 2021).

En plus d'une catégorisation des types de jeux, Caillois propose d'échelonner les jeux selon leur niveau d'encadrement: du jeu libre (*paidia*), comme jouer à la poupée, au jeu structuré (*ludus*), comme le jeu d'échecs. Au préscolaire, les périodes de jeux libres sont proposées quotidiennement à l'enfant. Dans le jeu libre, l'enfant est « libre de choisir sans contrainte ce à quoi il veut jouer, comment il veut y jouer et pendant combien de temps. Dans ce type de jeu, l'enfant est maître d'œuvre » (Ferland, 2018, p. 38). À l'antipode, « dans un jeu structuré, des règles précises régissent l'activité ludique » (Ferland, 2018, p. 38). L'enseignant organise aussi des activités de jeu structuré pouvant impliquer l'ensemble des élèves de la classe.

4.5.5 Importance du jeu pour le développement global de l'enfant

Le jeu est essentiel au développement global de l'enfant. Le jeu actif est nécessaire au développement des habiletés motrices, mais facilite aussi le développement global de l'enfant (Gray et al., 2015, cité dans Landry et al., 2021). Il nécessite « une gestion différente de leurs

mouvements, de leurs déplacements, des risques, des différents ainsi que des règles qui leurs sont données » (Landry et al., 2021, p. 88). Sur le module de jeux d'une cour de récréation, l'enfant pratique par exemple sa posture et son équilibre en traversant un pont de câbles, puis sa force et sa coordination sur un mur de grimpe. Ces mouvements aident d'autant plus l'enfant à comprendre le rapport entre son corps et son environnement (Brown, 2009). L'enfant développe aussi sa motricité par le jeu de construction (Landry et al., 2021). Le jeu contribue également au développement affectif. Lorsqu'il se sent compétent dans un jeu, l'enfant développe son estime de soi (Ginsburg, 2007, cité dans Lemay et al. 2019). Le jeu symbolique est un espace sûr où l'enfant a la chance de se pratiquer à réguler ses émotions (Samier et Jacques, 2021). Le jeu facilite le développement social de l'enfant, particulièrement dans les jeux coopératifs:

La coopération augmente la performance dans les apprentissages, mais elle favorise également le développement de relations de qualité, le soutien social, une meilleure santé psychologique et l'estime de soi (Johnson et Johnson, 2009, cité dans Rebetez et Amendola, 2012).

C'est l'occasion pour l'enfant d'apprendre à partager, à coopérer, à négocier et à résoudre des conflits. Le jeu coopératif favorise d'autant plus la cohésion de groupe (Rebetez et Amendola, 2012), élément particulièrement important pour l'intégration des enfants allophones. Le jeu permet à l'enfant d'approprier les rôles sociaux (Ginsburg, 2007, cité dans Lemay et al. 2019) dans un univers exempt de conséquences graves (Brown, 2009). À travers le jeu, l'enfant se sensibilise à ce que l'autre ressent et ajuste son comportement en conséquence (Brown, 2009; Samier et Jacques, 2021). Le jeu est primordial pour le développement cognitif de l'enfant. Il l'amène à explorer son environnement (Smith, 2010, cité dans Lemay et al. 2019). Par exemple, à travers le jeu de construction, l'enfant se familiarise avec les notions de profondeur, de largeur, de longueur, de symétrie et d'espace (Landry et al., 2021). Le jeu sollicite la capacité d'autorégulation de l'enfant. Par exemple, dans le jeu symbolique, il doit mémoriser le rôle qu'il incarne et celui de ses camarades (mémoire de travail et planification). Il doit inhiber les comportements qui ne correspondent pas au rôle qu'il interprète (inhibition) et doit s'adapter aux interactions avec ses pairs (flexibilité) (Deshaies et Boily, 2020). Le jeu engage aussi la

créativité et l'imagination de l'enfant (Samier et Jacques, 2021), en donnant une fonction symbolique à un objet. Les histoires racontées à un enfant facilitent le développement de sa compréhension du monde (Brown, 2009). La narration d'histoire représente une expérience verbale riche et facilite le développement du langage (Brown, 2009). Le jeu est une opportunité pour l'enfant d'entrer en dialogue avec ses pairs. Un jeu de construction coopératif par exemple, est une occasion pour l'enfant de parler du matériel à utiliser ou des règles à respecter (Van Hoorn et al., 2014, cité dans Lemay et al. 2019; Samier et Jacques 2021). Le jeu actif représente aussi une expérience contextualisée pour le développement du langage (Tomlinson et Masuhara, 2009). Le jeu représente une occasion riche pour l'ensemble des domaines de développement de l'enfant. Il est nécessaire pour l'enfant d'âge préscolaire ce qui explique la place qu'il occupe dans le *Programme-cycle de l'éducation préscolaire* (2021).

4.5.6 Limites du jeu de l'enfant d'âge préscolaire

Avant leur entrée à la maternelle, les enfants n'ont pas nécessairement eu des expériences de jeu équivalentes. Il est possible qu'il y ait des écarts dans leurs habiletés de jeu.

À l'éducation préscolaire, les enfants démontrent une hétérogénéité dans plusieurs aspects de leur développement. Leur bagage de connaissances et d'expériences concernant le jeu peut aussi différer de façon importante (Landry et al., 2021, p.92).

L'étape du préscolaire est l'occasion pour l'enfant d'enrichir ses expériences de jeu pour favoriser son développement global. Toutefois, l'enfant peut rencontrer certains défis. Il pourrait par exemple être réticent à partager son matériel de jeu. Un autre enfant pourrait rencontrer des difficultés à jouer avec ses pairs. Par exemple, il évite de se joindre à d'autres enfants lors des périodes de jeu ou encore il observe un groupe jouer sans arriver à s'introduire à eux. Lors d'une séance de jeu symbolique, un enfant pourrait imposer le scénario et les rôles aux autres sans prendre en considération leurs suggestions. Un autre enfant pourrait avoir de la difficulté à diversifier les jeux auxquels il joue ou à jouer avec des camarades différents. Un enfant pourrait hésiter à jouer seul et toujours rechercher la compagnie d'un de ses pairs ou de l'enseignant (Ferland, 2018, cité dans Landry et al., 2021).

4.5.7 Rôle de l'enseignant dans le jeu

Le *Programme-cycle de l'éducation préscolaire* s'articule autour de trois orientations: « le rôle du jeu dans l'apprentissage, l'observation du cheminement de l'enfant, l'organisation de la classe » (2021, p.19). L'enseignant titulaire de la classe doit veiller à son implémentation. Le programme ministériel soutient l'importance du jeu pour le développement de l'enfant de 4 à 6 ans en prescrivant deux périodes de 45 à 60 minutes de jeux libres par jour. Certains auteurs soulignent toutefois que les enfants auraient besoin d'un minimum de 60 minutes de jeu continu « pour s'y investir convenablement » (Bodovra et Leong, 2011; Landry et Mélançon, 2020 cités dans Landry et al., 2021, p.93). Le rôle de l'enseignant est d'accorder assez de temps au jeu libre malheureusement souvent lésé au profit d'activités scolarisantes (Fesseha et Pyle, 2016, cité dans Landry et al., 2021). Landry et al., 2021 recommandent d'autant plus d'instaurer un cadre de vie dans la classe mais de laisser le contrôle aux enfants lorsqu'ils sont dans le jeu même si cela peut être insécurisant pour l'enseignant. L'enseignant doit aussi avoir conscience que le jeu comporte certains risques de bris d'équipement ou de blessure. Landry et al. soutiennent que: «l'enseignante doit éliminer les dangers que les enfants ne voient pas (p.ex. un objet pointu au sol risque de blesser les enfants qui sautent d'une roche) et non les risques associés au jeu» (2021, p.94). Les auteurs recommandent des discussions entre les membres du personnel enseignant, la direction et les parents afin de trouver un équilibre entre les bénéfices et les risques associés au jeu actif.

Le programme ministériel s'articule aussi autour de l'observation du cheminement de l'enfant. Un moment privilégié pour le faire est la période de jeux libres. L'observation du cheminement de l'enfant est nécessaire pour pouvoir le soutenir (Landry et Lemay, 2022). Documenter le développement de l'enfant facilite « un regard réflexif sur la pratique enseignante » (Landry et al., 2021, p.93). Le développement du jeu symbolique de l'enfant comprend cinq étapes. Les enfants ont besoin du soutien de l'enseignant pour construire des jeux symboliques de plus en plus complexes. L'enseignant peut jouer le rôle du metteur en scène en regroupant des accessoires qui faciliteront la création de scénarios. L'enseignant peut aussi prendre le rôle de médiateur lorsque des conflits émergent entre les enfants. Des chicanes émergent fréquemment durant les périodes de jeux. Toutefois, c'est l'occasion pour l'enseignant d'outiller les enfants

dans la résolution de conflits. Ces exercices de médiation représentent des opportunités riches pour le développement du langage de l'enfant. L'enseignant peut aussi adopter le rôle de joueur. Ce rôle représente :

L'occasion de modeler des habiletés, telles que jouer un rôle, utiliser le langage d'un personnage, planifier des actions à effectuer, ou encore de favoriser l'extension langagière en utilisant des mots associés au scénario qui sont moins connus des enfants (Landry et Lemay, 2022, p. 44).

L'enseignant peut prendre le rôle de script. En prenant des notes pendant les séances de jeux, il pourra ensuite faire un retour avec les enfants et les amener à complexifier leur jeu davantage (Landry et Lemay, 2022).

Le programme explique comment l'aménagement de la classe a un impact sur les possibilités de jeu de l'enfant. Il doit être adapté à leurs besoins. Si l'espace dans la classe est restreint, est-ce que des espaces dans l'école comme des locaux inoccupés ou des espaces à l'extérieur comme la cour d'école ou un espace naturel à proximité pourraient être utilisés pendant certaines périodes de jeux? Quant à l'acquisition de matériel de jeu, souvent limitée par un budget, l'enseignant pourrait organiser des séances de création de matériel ou se tourner vers des ressources gratuites comme les joujouthèques et les bibliothèques (Landry et al., 2021).

Le jeu, principalement le jeu libre, prend une place primordiale au préscolaire. À cette étape, l'enfant accorde beaucoup de temps au jeu de construction, tant solitaire que parallèle. Il développe aussi le jeu symbolique avec l'accompagnement de l'enseignant. C'est habituellement à la fin du préscolaire que l'enfant atteint le jeu symbolique mature. Au préscolaire, c'est l'occasion pour l'enfant de pratiquer toutes sortes de jeux coopératifs. Il passe davantage de temps avec d'autres enfants du même âge. Le jeu contribue aux cinq domaines de développement de l'enfant visés par le programme préscolaire, dont le domaine langagier. Il représente une expérience langagière lors des interactions avec les pairs et l'enseignant. Le rôle de l'enseignant dans le jeu de l'enfant au préscolaire est d'accorder suffisamment de temps de jeu, de soutenir l'enfant et d'aménager l'espace en conséquence.

4.6 Jeu comme outil de communication

4.6.1 Comment le jeu facilite la communication en milieu plurilingue

Les enfants qui ne maîtrisent pas la langue commune ne peuvent pas communiquer verbalement à leur arrivée au préscolaire. Ils peuvent toutefois s'engager dans certaines activités qui transcendent le langage. Ils peuvent participer à des jeux qui impliquent habituellement une pluralité de modalités de communication. Le jeu symbolique sollicite les mouvements du corps et l'utilisation d'objets symboliques. Par exemple, des enfants font semblant de préparer à manger dans un espace de la classe aménagé en cuisine. Ils utilisent des accessoires pour préparer un repas à partir d'aliments-jouets. Ils reproduisent les gestes qu'ils ont observés dans leur famille. La communication entre les enfants passe alors par leurs gestes et l'utilisation qu'ils font des accessoires (Ledin et Samuelsson, 2017). Lillard souligne que « le jeu symbolique est universel et apparaît naturellement chez les enfants » (2017, cité dans Le Bouthillier et al., 2022, p.3). Les enfants, qu'ils aient grandi au Québec ou ailleurs, pratiquent éventuellement le jeu symbolique. Un enfant allophone est capable de comprendre la scène puis de se joindre aux autres enfants en les imitant (Ledin et Samuelsson, 2017). L'imitation est fondamentale au jeu (Tomasello, 1999, 2003, cités dans Ledin et Samuelsson, 2017). Elle permet de se familiariser avec des comportements sociaux dans un environnement stimulant où les risques sont amoindris. De plus, l'imitation est à la base de l'acquisition d'une langue (Tomasello, 1999, 2003, cités dans Ledin et Samuelsson, 2017). À travers le jeu symbolique, on retrouve les deux composantes nécessaires à l'apprentissage d'une langue: la langue, mais aussi le modèle de comportement langagier qui y est associé (Boysson-Bardies, 2007). Les échanges verbaux sont plus simples et sont accompagnés d'autres supports de communication. Incarner un personnage dans un jeu symbolique implique de répliquer ses gestes, parfois ses mouvances vocales comme ses intonations et très souvent l'utilisation d'accessoires. Le jeu permet aussi d'étayer l'apprentissage de la langue et offre un environnement où les risques sont amoindris ou même absents (Samuelsson, 2021).

L'apprentissage d'une langue se fait à travers des opportunités de communication. Tant sa production que sa réception sont multimodales: verbale (linguistique), vocale (prosodique) et gestuelle (kinésique). La communication peut être soutenue par un support externe, comme un

accessoire. L'enfant allophone qui débute dans le système scolaire francophone n'est pas en mesure d'utiliser le langage verbal lorsque les activités se déroulent dans la langue d'enseignement. L'utilisation d'autres modes de communication lui permettent de s'intégrer aux échanges. Le jeu, principalement le jeu symbolique, est une activité privilégiée qui transcende le langage. L'enfant peut y participer sans maîtriser la langue partagée par la majorité des élèves. Le jeu symbolique représente une opportunité d'étayage de l'apprentissage d'une langue seconde. Il permet à l'enfant de se familiariser progressivement au fonctionnement du français et au comportement langagier qui y est associé dans un lieu sûr où il a droit à l'erreur.

Selon Le Bouthillier et al. (2022), les trois besoins de base essentiels à la motivation (compétence, autonomie et appartenance) sont comblés à travers le jeu symbolique. Lorsque l'enfant arrive à atteindre des objectifs définis pendant les séances de jeux, il se sent compétent. C'est aussi l'occasion pour les enseignants d'observer les élèves et de mesurer leurs compétences en français. Le jeu symbolique offre aussi des occasions de pratiquer la langue dans un contexte réel. En prenant part à des jeux significatifs qui correspondent à ses intérêts et ses valeurs, l'enfant développe son sentiment d'autonomie (Le Bouthillier et al., 2022). Apprendre une seconde langue à travers un jeu est motivant pour l'enfant (Sarrazin et al., 2011, cité dans Le Bouthillier et al., 2022). Le Bouthillier et al. (2022) souligne que la motivation des enfants dans le jeu motive ensuite l'enseignant à proposer des activités pédagogiques innovantes. Le jeu symbolique offre des opportunités à l'enfant d'interagir avec ses pairs. Ses interactions lui permettent de tisser des liens puis d'augmenter son sentiment d'appartenance avec eux. S'il y a des chicanes pendant les périodes de jeux, c'est aussi l'occasion pour l'enseignante d'intervenir puis d'outiller les enfants dans les résolutions de conflits. Ces interactions, en situation de conflit ou non, sont des occasions d'expressions langagières. Lorsque les trois besoins essentiels à la motivation sont comblés, l'enfant est plus engagé dans l'acquisition d'une langue seconde. Un enfant qui progresse en français est mieux outillé pour communiquer avec ses pairs et son enseignant.

4.6.2 Design de jeux pour les enfants d'âge préscolaire en intégration linguistique

La littérature sur le design de jeux éducatifs se concentre dans le domaine numérique, toutefois peu présent en contexte préscolaire québécois. Laine et Lindberg (2020) propose une revue de littérature systématique où ils identifient les facteurs de motivation et des principes en design de jeux afin d'offrir des outils pour la création et l'évaluation des jeux. Plusieurs recherches se concentrent sur le design de jeux numériques pour les enfants. Fisher (2015) propose dix pratiques à intégrer dans la création de jeux numériques pour les enfants. Alfadhli et Alsumait (2015) présente une série de lignes directrices regroupées sous quatre catégories: l'apprentissage en ligne, le jeu, l'esthétique de l'interface utilisateur et l'enfant. Schlichting (2016) propose un manuel sur le design de jeux qui couvre toutes les étapes de création: le pré-design, le processus de design, la production et la période de test. Meyer (2013) fait l'étude de l'utilisation d'une plateforme en ligne visant l'apprentissage d'une langue seconde. Il suggère quelques considérations à prendre pour les designers. Selon lui, les nouvelles technologies ont le potentiel d'améliorer l'usage de jeux numériques axé sur la didactique des langues, d'assurer de la continuité dans l'apprentissage et d'offrir un retour immédiat et adapté au contexte.

Plusieurs recherches utilisent des démarches participatives pour la création de jeux numériques pour enfants. Par une approche centrée sur l'utilisateur, Celis et al. (2013) s'intéressent à l'identification des dynamiques et mécaniques de jeux susceptibles de soutenir la satisfaction des enfants d'âge préscolaire pendant le jeu. Voulgari et al. (2020) propose aussi une recherche chez les jeunes enfants de 4 et 5 ans. La participation des enfants au processus de design « may provide valuable insights to the technology designers and developers, and also be an effective collaborative learning activity for the children » (Druin, 2002 et Druin et al., 1997, cités dans Voulgari, 2020, p.1). L'implication des enfants au processus de création a plusieurs bénéfices pour ceux-ci:

Allowing preschoolers to express, synthesize, and represent their experiences, perceptions, and preferences creatively, and also for providing creative design ideas closer to the experiences and preferences of the children (Voulgari et al., 2020, p. 5).

La participation des enfants vient toutefois avec quelques défis: leur difficulté de compréhension, leur temps de concentration limité et le besoin d'accompagnement constant de l'adulte (Voulgari et al., 2020).

Même si la majorité des études se concentrent sur le design de jeux numériques, quelques auteurs explorent d'autres types de jeux. Savvani et Liapis (2019) présentent les résultats d'une étude sur le design participatif de jeux de tables éducatifs en classe de langue seconde. Ils suggèrent que la plupart des jeux éducatifs se fondent sur des approches pédagogiques aujourd'hui dépassées impliquant des méthodes d'apprentissage passives et négligeant la créativité du joueur. Pour remédier à ce fléau, les auteurs proposent un processus de design en cinq étapes de jeux impliquant la participation des enseignants et des élèves. D'abord, ils proposent d'établir les objectifs d'apprentissage du jeu (1). Le groupe choisit ensuite un jeu commercial déjà existant (2). Partir d'un jeu disponible est beaucoup plus facile que d'en créer un à partir de rien. Lorsque le jeu est choisi, il faut adapter les règles du jeu (3) et le contenu (4) pour qu'ils correspondent aux objectifs d'apprentissage. La dernière étape consiste à fabriquer le jeu à partir de matériel d'artisanat (5). Le processus nécessite beaucoup de temps et demande aux enseignants qui ne le seraient pas déjà de se familiariser avec l'univers des jeux de tables. Toutefois, il augmente significativement l'engagement des élèves (Savvani S. et Liapis A., 2019).

Tomlinson et Masuhara (2009) s'intéressent à l'importance des jeux actifs dans l'apprentissage d'une langue. Ils soulèvent d'abord l'absence de littérature sur le sujet: « Our thorough literature search in the major databases for the past 30 years only confirmed the absence of relevant literature » (Tomlinson et Masuhara, 2009, p. 646). Toutefois, selon eux, les jeux actifs représentent un contexte riche d'exposition mais aussi de pratique de la langue. Ils ajoutent que: « getting students to play physical games is an economical, easy, and effective way of creating many of the optimum conditions for language acquisition » (Tomlinson et Masuhara, 2009, p. 645). Ils proposent neuf principes aux enseignants pour faciliter le déroulement de jeux actifs visant l'apprentissage d'une langue. D'abord, ils suggèrent de faire une activité d'introduction pour attirer l'attention des élèves et les inviter à faire leurs liens avec des expériences passées (1). Durant la présentation des règles, ils recommandent d'inviter les élèves à faire une activité mentale comme se visualiser en train de jouer au jeu (2). Il devrait ensuite y avoir une période

d'échange avec les élèves (3). Les auteurs suggèrent de faire une période d'essai où les joueurs peuvent se lancer dans le jeu puis revenir aux règles en cas de doute (4). L'étape suivante est de jouer (5). À la suite du jeu, les enseignants peuvent animer une activité de réflexion pour faire un retour sur les succès et les difficultés rencontrées dans le jeu (6). Par la suite, les joueurs peuvent retourner aux instructions en groupes pour voir ce qu'ils pourraient améliorer lors d'une nouvelle partie (7). L'enseignant est invité à distribuer les règles du jeu à l'ensemble des élèves et à revoir certains aspects de la langue (8). La dernière étape est celle de révision où les élèves peuvent par exemple retranscrire les règles ou les expliquer à d'autres camarades (9). Encadrer un jeu actif comme le proposent Tomlinson et Masuhara (2009) représente une occasion significative d'exposition et de pratique de la langue.

4.7 Conclusion du cadre conceptuel: le jeu comme outil potentiel de communication multimodal en milieu plurilingue

Le développement langagier de l'enfant de 4 à 6 ans est influencé par les autres domaines de son développement: moteur, affectif, social et cognitif. Par exemple, sa capacité d'entrer en interactions avec ses pairs exercera une influence sur ses opportunités de pratiquer sa langue. Le modèle d'éducation québécois s'appuie d'ailleurs sur le socioconstructivisme, qui suggère que l'apprentissage est un processus social modelé par les interactions. Selon le modèle proposé par Vygotsky, les interactions d'un enfant avec ses pairs et son enseignant en classe font partie du niveau d'interaction immédiat sur lequel il est possible d'agir. Le contexte, les compétences sociales, les compétences cognitives et la motivation de l'enfant influencent son apprentissage d'une langue seconde. Pour faciliter la communication avec des enfants allophones, il est important de mettre l'accent sur la multimodalité des échanges. L'aspect vocal, l'aspect gestuel et les supports visuels faciliteront la compréhension. Le jeu est accessible malgré la barrière de langue. Il est bénéfique pour tous les domaines de développement de l'enfant, dont le langage. Entre 4 et 6 ans, le jeu de l'enfant est axé sur le jeu de construction et le jeu symbolique. Le préscolaire est d'ailleurs le moment pour l'enfant d'étayer son jeu symbolique. À travers le jeu, l'enfant apprend de plus en plus à coopérer. Le rôle de l'enseignant est d'accorder assez de temps de jeu, d'observer l'enfant pour pouvoir le soutenir adéquatement et résoudre des conflits au

besoin. Le jeu offre un support pour une communication multimodale où l'aspect vocal, gestuel et visuel sont mis de l'avant. Malgré son potentiel, il existe peu de littérature sur les meilleures pratiques en design de jeux facilitant l'apprentissage d'une langue seconde pour les enfants d'âge préscolaire.

Chapitre 5 – Méthodologie

Le cadre conceptuel a permis d'établir des repères sur le développement global de l'enfant de 4 à 6 ans, de comprendre les fondements théoriques du modèle d'éducation québécois et d'exposer les assises de l'apprentissage d'une langue seconde pour l'enfant de 4 à 6 ans. Il a permis de définir le jeu libre et le jeu structuré. Il amène un cadre de référence sur plusieurs notions du jeu: le stade de développement du jeu de l'enfant d'âge préscolaire et l'importance du jeu pour lui. Le cadre théorique a aussi révélé que le jeu soutient l'échange multimodal. Ces données dont la production est antérieure, extérieure et donc indépendante de la recherche (Van der Maren, 2003), seront utilisées dans le chapitre portant sur la discussion. Toutefois, à travers la recension de la littérature, des aspects de la réalité des classes du préscolaire en milieu plurilingue à Montréal restent à confirmer. Le travail de terrain vise à répondre aux objectifs suivants:

- Confirmer la portée des services SASAF et SLAF;
- Comprendre les enjeux communicationnels liés à la barrière de langue;
- Identifier les outils utilisés par le personnel scolaire, soit le personnel enseignant, le personnel professionnel et le personnel de soutien pour communiquer avec les enfants allophones du préscolaire;
- Définir comment les enseignants s'approprient le matériel ludique à leur disposition;
- Décrire les bénéfices et les inconvénients du jeu en classe pour l'enfant d'âge préscolaire.

5.1 Champ disciplinaire de la praxéologie

Ce projet se situe dans le champ de la praxéologie, c'est-à-dire l'étude de l'action qui « cherche à combler l'écart qui existe entre la théorie et la pratique » (St-Arnaud et al., 2002, p. 30). Il vise à comprendre les enjeux de la pratique de la profession d'enseignant au préscolaire en milieu

plurilingue, puis à faire le pont entre cette réalité et les propositions théoriques recensées dans le cadre conceptuel. L'objectif est de transformer à la fois l'action et le discours d'un domaine (St-Arnaud et al., 2002). La praxéologie se positionne « dans le prolongement de la recherche-action » (St-Arnaud et al., 2002, p. 31). Plusieurs auteurs font référence à la « science-action » (Argyris, 1993 ; Argyris, Putnam, et McLain-Smith, 1985; Argyris et Schön, 1974 ; Schön, 1983, 1987, cités dans St-Arnaud et al., 2002), alors que d'autres utilisent le terme de praxéologie (Lhotellier et St-Arnaud, 1994 ; Quéré, 1991 ; St-Arnaud, 1992, 1995, cités dans St-Arnaud, 2004). St-Arnaud et al. (2002) distinguent trois types de démarches praxéologiques: l'activité de praxéologie, l'atelier de praxéologie et enfin l'atelier de praxéologie centré sur l'autorégulation. La présente recherche se rapproche de l'activité de praxéologie puisqu'elle cherche à créer « un discours sur l'action à partir de données observables dans l'action » (St-Arnaud et al., 2002, p. 32). La praxéologie s'inscrit dans le paradigme du constructivisme qui stipule que la réalité est socialement construite, entre autres à partir de nos perceptions (Gaudet et Robert, 2018; St-Arnaud et al., 2002). Pour comprendre la réalité du personnel au préscolaire en milieu plurilingue, le projet vise à mettre de l'avant le sens que ceux-ci donnent à leur réalité (Savoie-Zajc, 2021). Il se situe ainsi dans le domaine de la recherche appliquée et s'inscrit dans « une finalité définie à l'avance » (Joliot, 2011). Le projet cherche à comprendre comment le jeu peut servir d'outil de communication et à proposer des pistes de solutions, comme des recommandations pour le design de jeux facilitant la communication pour les enfants d'âge préscolaire en milieu plurilingue.

5.2 Approche qualitative pour comprendre la réalité du personnel scolaire

Le projet ne vise pas seulement à établir des relations entre des variables, mais surtout à expliquer ces relations (Eisenhardt, 1989; Mintzberg, 1979, cités dans Gagnon 2012). Il s'inscrit dans une approche qualitative et suit une démarche inductive visant à « observer et décrire des tendances et tenter d'établir des interprétations qui pourraient s'appliquer à des cas semblables » (Gaudet et Robert, 2018, p. 10). L'objectif est de comprendre, d'interpréter et d'expliquer la réalité du personnel travaillant avec une clientèle allophone dans quelques classes du préscolaire à Montréal, pour ensuite mieux comprendre d'autres situations semblables.

5.3 Étude de cas en milieu plurilingue à Montréal

L'étude de cas comme méthode de recherche a été retenue pour plusieurs raisons. D'une part, la méthode s'arrime avec la perspective intellectuelle adoptée, c'est-à-dire le constructivisme. Les relations entre les individus et l'influence de leur milieu sont à la base de la société dans laquelle on vit (Hagedorn, 1983; McMillan et Schmacher, 1984, cités dans Gagnon, 2012). Une approche qualitative, dans ce cas-ci l'étude de cas, permet de comprendre la relation entre les variables à l'étude. D'autre part, l'étude de cas comme méthode de recherche se justifie par la nature de la problématique. Gagnon (2012) souligne quatre caractéristiques qui font qu'une problématique s'articule bien avec l'étude de cas. D'abord, l'objet d'intérêt, la communication entre enseignant et élève allophone, doit être étudié dans son contexte naturel, en classe, afin d'être bien interprété. Ensuite, l'étude doit porter sur des événements contemporains. L'importance du nombre d'élèves allophones au préscolaire n'ayant pas accès à des services pour faciliter son intégration est un phénomène d'actualité (Armand et al., 2021; Fédération Autonome de l'Enseignement, 2022). De plus, la recherche doit se faire sans contrôle ou manipulation des individus. Aucun scénario n'a été créé pour l'étude. Des entretiens ont été menés avec le personnel scolaire pour mieux comprendre leur réalité. Enfin, le projet vise à explorer une problématique comportant des éléments jusqu'alors non expliqués, soit les meilleures pratiques en design de jeux facilitant la communication. Plusieurs écrits portent sur les bénéfices du jeu pour la communication (Le Bouthillier et al., 2022; Ledin et Samuelsson, 2017; Samuelsson, 2021), mais peu sur la conception de ces jeux.

5.4 Entretiens semi-dirigés comme outils méthodologiques

Pour comprendre les enjeux entourant la barrière de langue dans les classes du préscolaire, quatorze entrevues individuelles auprès du personnel scolaire ont été conduites. L'entrevue est parfois vue comme un outil d'extraction, comme une construction ou encore comme une conversation (Gaudet et Robert, 2018). Dans ce cas-ci, l'entrevue est abordée comme une co-construction entre le chercheur et le participant, méthode associée au paradigme constructiviste (Savoie-Zajc, 2021). L'entrevue est alors « un processus de communication dans lequel deux individus construisent des interprétations par rapport à un sujet » (Gaudet et Robert, 2018). Le

rôle de l'intervieweur est de faciliter la production des données par le participant. Les données sont ainsi suscitées par le chercheur puisqu'elles sont « obtenues dans une situation d'interaction entre le chercheur et les sujets, données dont le format dépend tant de l'un que des autres » (Van der Maren, 2003, p. 83- 84). L'entrevue semi-dirigée a été retenue. L'interaction verbale s'organise alors à partir d'un schéma d'entrevue, mais l'intervieweur a la liberté d'adapter les questions selon les réponses données par le répondant. Cet échange permet de construire « une compréhension riche du phénomène à l'étude » (Savoie-Zajc, 2021, p. 276). La grille d'entretien a été développée à partir des questionnements qui découlent du cadre conceptuel:

- Les services SASAF et SLAF;
- Les enjeux communicationnels liés à la barrière de langue;
- Les outils utilisés par le personnel scolaire;
- L'utilisation du matériel ludique
- Les bénéfices et les inconvénients du jeu en classe pour l'enfant d'âge préscolaire.

Ces thèmes ont guidé les entretiens. Ils ont assuré l'homogénéité des sujets abordés dans chacune des rencontres, mais permis d'adapter les questions selon les réponses données par les participants (Savoie-Zajc, 2021). Les guides d'entretien complet se trouvent en annexe IV.

5.4.1 Échantillon

La population pertinente au projet de recherche a d'abord été définie pour composer un échantillon qui soit représentatif de cette population (Beaud, 2021): le personnel enseignant, le personnel professionnel et le personnel de soutien travaillant auprès d'une clientèle allophone du préscolaire à Montréal. S'entretenir aussi avec le personnel professionnel et le personnel de soutien a permis d'explorer l'ensemble des services d'intégration pour les élèves allophones. L'échantillon a été circonscrit au personnel qualifié seulement. Un des objectifs de recherche est d'établir un portrait de la pratique en milieu scolaire, de leur formation à leur pratique dans les salles de classes. Inclure le personnel enseignant non qualifié ne permettait pas d'explorer le lien entre leur formation et leur pratique d'aujourd'hui. Les quartiers où il y a une importante proportion d'élèves allophones ont été identifiés avant le recrutement. La population immigrante

se concentre dans certains arrondissements à Montréal: d'abord dans Côte- des-Neiges–Notre-Dame-de-Grâce, puis Villeray–Saint-Michel–Parc-Extension. Le recrutement des participants a été orienté dans ces arrondissements. L'échantillon typique est de type non-probabiliste, par choix et non par défaut (Beaud, 2021). Un total de quatorze participants est retenu (huit membres du personnel enseignant, quatre membres du personnel professionnel et deux membres du personnel de soutien).

5.4.2 Déroulement des entretiens

Les entrevues se sont déroulées dans les écoles où travaillaient les participants aux mois d'avril et mai 2023. Un entretien a eu lieu en ligne à la demande de la participante. L'enregistrement audio des entrevues s'est fait sur un téléphone intelligent avec l'accord du personnel. Durant l'entrevue, la plupart des participants ont donné des exemples de discours qu'ils tiennent en classe où l'accent est mis sur l'aspect vocal ou gestuel de la communication. Ils montrent aussi plusieurs exemples de matériel éducatif qu'ils utilisent en classe. Tous ces éléments font partie de leur réponse et ont été pris en note (Savoie-Zajc, 2021).

5.4.3 Traitement des données

La retranscription littérale des entrevues a été réalisée à l'aide de l'outil de reconnaissance vocale Voice Typing de Google puis a été peaufinée manuellement. Les notes d'entrevues ont été ajoutées à la suite des verbatims. Elles étaient essentielles pour la compréhension des réponses puisque les participants ont parfois expliqué leur propos à l'aide de communication vocale ou gestuelle. Un codage thématique a ensuite été réalisé à partir de thèmes qui se dégagent des entrevues. Cette technique *bottom-up* cherche à « induire, à partir des unités d'information contenues dans les textes, une infrastructure de catégories pouvant contribuer à expliquer et décrire le phénomène » (Manning et Cullum-Swan, 1994, cité dans Gagnon, 2012, p.73). Un ou plusieurs mots-clés ont été associés à chacun des thèmes pour faciliter la recherche de passages pertinents (la grille complète des thèmes et mots-clés est disponible en annexe V). La recherche de mots-clés dans les verbatims s'est faite avec l'outil de recherche automatique du logiciel Microsoft Word. Les passages similairement codés ont ensuite été regroupés dans un tableau du logiciel Microsoft Excel. Les données de chaque membre du personnel scolaire ont ensuite été

regroupées par catégorie: le personnel enseignant (avec les sous-catégories suivantes: le personnel enseignant au préscolaire 4 ans, le personnel enseignant au préscolaire 5 ans, le personnel enseignant au préscolaire accueil, le personnel enseignant en soutien linguistique), le personnel professionnel (avec les sous-catégories suivantes: orthopédagogue et orthophoniste) et le personnel de soutien (TES).

5.5 Limites potentielles de la recherche

L'étude de cas est une méthode très utilisée en sciences sociales. Elle fait toutefois l'objet de nombreuses critiques principalement quant à la validité interne et la validité externe des résultats. D'une part, les études de cas sont « subjectives et s'appuient sur des informations partielles qui ne représentent pas toute la réalité du cas » (Roy, 2021, p. 160). Avec les entretiens semi-dirigés, le discours est co-construit par le participant et le chercheur, ce qui peut biaiser les résultats. De plus, lors de l'interprétation des données, la place allouée à certains témoignages qui s'arriment avec la position de la présente recherche plutôt qu'à d'autres est susceptible de teinter les résultats. Une triangulation des données, à travers de l'observation par exemple, aurait pû combler ses lacunes. Toutefois, compte tenu des délais administratifs pour conduire une enquête de terrain dans les milieux scolaires publics, le travail de terrain s'est limité à des entretiens. D'autre part, l'étude de cas implique parfois des lacunes de validité externe (Roy, 2009). Étant donné la taille limitée de l'échantillon (14 participants dans trois écoles), il est possible que la réalité des participants sélectionnés ne représente pas celle de l'ensemble du personnel scolaire travaillant auprès d'une population allophone à Montréal.

Chapitre 6 – Résultats

Dans ce chapitre, les résultats des entretiens menés avec 14 membres du personnel scolaire travaillant auprès d'une clientèle allophone du préscolaire à Montréal sont présentés. Les enjeux mentionnés quant à l'intégration des élèves allophones en classe régulière et les stratégies de communication utilisées par le personnel sont rapportés. Un portrait de l'utilisation du jeu en classe, ses défis et ses bénéfices est également réalisé.

6.1 Participants

Les membres du personnel de trois écoles en milieu plurilingue à Montréal ont été approchés pour participer au projet. Tous interviennent auprès d'élèves du préscolaire 4 ou 5 ans. Huit des répondants (8/14) sont des enseignants: deux enseignants de maternelle 4 ans ordinaire, quatre enseignants de maternelle 5 ans ordinaire, un enseignant de maternelle 5 ans accueil et une enseignante en soutien linguistique. Quatre des répondants (4/14) appartiennent au personnel professionnel: trois orthopédagogues et une orthophoniste. Deux des répondants font partie du personnel de soutien: des techniciennes en éducation spécialisée.

6.2 Langue de l'enfant

Les enfants allophones n'ont ni le français ni l'anglais comme langue maternelle. Toutefois, plusieurs répondants précisent que souvent la langue maternelle déclarée par les parents n'est pas nécessairement maîtrisée par l'enfant. Parfois, la langue parlée à la maison, comme l'anglais, a surclassé la langue maternelle. Le niveau d'exposition au français varie d'un enfant allophone à l'autre. Par exemple, un enfant ayant fréquenté un service de garde francophone est plus familier avec le français qu'un enfant qui est demeuré en milieu familial allophone. Dans la prochaine section, le terme « allophone » est utilisé pour référer à l'ensemble des élèves dont la langue maternelle n'est ni le français ni l'anglais. Des distinctions sur le niveau de familiarité d'un enfant avec le français ou l'anglais seront toutefois apportées.

6.3 Intégration de l'enfant allophone en classe préscolaire ordinaire

Les entretiens confirment que des élèves allophones intègrent les classes ordinaires au préscolaire. Les services auxquels ils ont ensuite accès varient grandement d'une école à l'autre. Au préscolaire 4 ans, il ne semble pas y avoir de SASAF ou de SLAF. Les enseignants interviewés suggèrent que ce service n'est tout simplement pas offert au préscolaire 4 ans. Aussi, certains élèves allophones intègrent une classe ordinaire de maternelle 5 ans alors que leurs enseignants avouent, l'année scolaire presque complétée, qu'ils auraient pu bénéficier d'une classe d'accueil. L'enseignante numéro 1 précise:

Les deux élèves que j'ai eus, probablement qu'ils savaient quand même quelques mots quand ils ont été placés en classe régulière. C'est sûr que quand nous on les reçoit [*sic*] et que c'est le début de l'année, les deux ressortent par rapport au reste du groupe. C'est sûr qu'en s'asseyant avec la direction, j'ai fait part de ce besoin-là. Ces deux-là, ce n'est pas facile en français. Mais étant donné la...je ne sais plus c'est quoi [*sic*] le ratio d'accueil...étant donné que les listes sont déjà faites, on a maintenu ces deux élèves là.

Dans une école, certains élèves allophones ayant un minimum de capacités en français intègrent directement une classe ordinaire alors qu'il y a des classes d'accueil dans la même école. Selon les réponses obtenues, la décision de placer ou non un enfant allophone en classe d'accueil ne revient pas aux enseignants ou à la direction d'école. L'enseignante numéro 1 explique:

De ce que je comprends de la classe d'accueil...parce que moi c'est vraiment régulier...je pense qu'à la commission [scolaire] quand il y a des inscriptions qui sont faites, il y a quand même un premier triage pour dire « cet enfant-là qui a eu 5 ans, on va le placer en classe d'accueil ». Donc, c'est déjà fait lors de l'inscription.

Dans une autre école de quartier qui n'a pas de classe d'accueil mais qui reçoit un très grand nombre d'élèves allophones, le choix de l'intégration des élèves en classe ordinaire semble revenir aux parents. Parfois, l'école ayant une classe d'accueil est éloignée de la maison ou certains membres de la famille fréquentent déjà l'école de quartier. Ces facteurs pourraient influencer la décision des parents de placer ou non leur enfant en classe d'accueil.

6.3.1 Bénéfices et défis de l'intégration de l'élève allophone en classe ordinaire

Quatre répondants proposent une réponse nuancée quant à l'intégration de l'élève allophone en classe ordinaire qui pourrait être bénéfique. L'enfant allophone pourrait profiter de l'exposition à la langue et du modèle langagier des autres élèves. Pour ce faire, il serait nécessaire que l'enfant allophone ait eu un minimum d'exposition à la langue française et que l'enseignant titulaire de la classe ordinaire ait le temps de proposer des adaptations comme c'est le cas en classe d'accueil. L'orthophoniste explique:

Ce qu'apportent les classes d'accueil, c'est ça: c'est beaucoup de redondance sur des types de questions et du modelage de réponses. Ça ne se fait pas ça, du modelage de réponses verbales, dans une classe régulière. On ne va pas donner le modèle verbal de: « je-suis-allé-au-parc, je-suis-allé-au-cinéma ». Ça se fait dans une classe d'accueil.

Ces adaptations qui pourraient bénéficier aux enfants allophones ne se font pas en classe régulière. L'intégration de l'élève allophone en classe ordinaire représente son lot de défis pour l'enseignant. L'orthophoniste indique:

La présence des enfants allophones avec *très très très* peu d'exposition au français, c'est-à-dire qu'ils arrivent sans bagage, ni expressif ni de compréhension [*sic*], elle est assez mal vécue par les enseignants.

La majorité des répondants (9/14) rapportent des difficultés pour l'enfant allophone à comprendre les routines de la classe de maternelle. Ces enjeux sont souvent exacerbés pour les enfants n'ayant pas fréquenté de centre de la petite enfance ou de garderie éducative. Les enfants intégrés en classe de maternelle ordinaire peuvent aussi avoir de la difficulté à comprendre les consignes données pour une activité. De plus, une bonne partie des participants (8/14) soulignent le défi pour l'élève allophone à exprimer ses besoins de base sans être compris dans sa langue maternelle. Même si des outils comme des pictogrammes sont mis à sa disposition, une situation plus délicate comme un enjeu relié à l'hygiène de l'enfant est plus complexe à communiquer. Quelques répondants (4/14) soulignent que la barrière de langue de

l'enfant peut créer ou accroître sa timidité et freiner son intégration à l'ensemble du groupe pendant les périodes de jeux libres. Lorsque plusieurs enfants allophones partagent une même langue, ils ont tendance à se regrouper. L'orthopédagogue numéro 1 précise: « S'ils partagent la même langue, on a souvent des petits problèmes, que ces enfants-là, ils se regroupent ensemble puis ils parlent leur langue [maternelle] ». La possibilité de communiquer entre eux rend l'apprentissage de la langue d'enseignement moins nécessaire. L'enseignante numéro 6 explique:

J'ai un élève, qui est arrivé il y a un mois à peu près, qui est mexicain. Il parle espagnol, mais lui en un mois déjà il a plus progressé que mes autres petites filles qui sont ici depuis huit mois. C'est sûr qu'il y a le facteur de « quand on peut tous se comprendre entre nous », ça va beaucoup moins vite. Le besoin n'est pas là.

Selon les participants, le besoin de communiquer verbalement incite l'enfant à apprendre le français. Toutefois, ce besoin n'est pas nécessairement présent lorsqu'il a la possibilité d'utiliser sa langue maternelle en classe. Par ailleurs, quatre répondants soulignent que l'incapacité à communiquer verbalement engendre des conflits entre les enfants voulants, par exemple, s'approprier un même jeu. La TES numéro 2 précise: « Les maternelles en général c'est connu que le partage de matériel est difficile. Pour lui [l'enfant allophone], la communication est difficile pour lui. Il ne sait pas comment demander ». Le partage de matériel est déjà un défi dans les classes de maternelle, mais il est exacerbé par l'absence de langue commune.

6.4 Communication entre l'enseignant et l'élève en milieu plurilingue

6.4.1 Langue utilisée

Il y a une grande disparité quant à la langue utilisée pour communiquer avec les élèves allophones du préscolaire selon les situations. Certains répondants (4/14) utilisent uniquement le français à moins d'une situation d'urgence. Un répondant (1/14) mentionne utiliser l'anglais ou la langue maternelle de l'enfant si possible lorsque celui-ci est dans un état de crise. D'autres (4/14) utilisent en très grande majorité le français mais privilégient à l'occasion l'anglais ou la langue maternelle de l'enfant, s'ils la parlent, pour traduire un mot ou une expression. Ceux-ci offrent aussi la possibilité à l'enfant de nommer quelque chose en anglais ou dans sa langue maternelle.

Deux des participants (2/14) indiquent utiliser fréquemment l'anglais ou la langue maternelle de l'enfant pour leur offrir un répit. Ces pauses peuvent aussi se faire lorsque quelques élèves partagent la même langue maternelle en classe. Quelques répondants (3/14) utilisent l'ensemble des langues qu'ils maîtrisent (français, anglais ou langue maternelle de l'enfant) pour communiquer avec eux. Ils privilégient alors l'efficacité de la communication et la création d'un environnement d'apprentissage confortable pour l'enfant. Il y a enfin, une grande disparité quant à la langue utilisée par le personnel enseignant et le personnel professionnel au préscolaire en milieu plurilingue.

Deux membres du personnel mentionnent utiliser une application de traduction pour communiquer avec l'enfant dans sa langue maternelle. Trois participants font plutôt appel à un autre élève qui partage la langue maternelle de l'enfant auprès de qui ils souhaitent intervenir. Enfin, la TES numéro 2 explique être sollicitée par d'autres membres du personnel pour agir comme interprète au besoin. L'aide d'un interprète professionnel n'est pas fréquemment sollicitée. Elle l'est par exemple lors d'une évaluation langagière par l'orthophoniste. Cette évaluation doit se faire dans la langue la plus maîtrisée par l'enfant.

6.4.2 Discours multimodal

La communication ne se fait pas seulement à travers la parole mais aussi à travers une multitude de canaux surtout quand une même langue n'est pas maîtrisée par tous les élèves de la classe. L'ensemble des répondants utilisent le geste pour faciliter la communication avec les élèves. L'enseignant numéro 5 souligne:

Il n'y en a pas de recette. Il faut que tu sois à l'écoute, puis il faut que tu sois capable de passer ta communication pas juste par la parole. Il va y avoir quelque chose au niveau de la théâtralité, au niveau du geste.

Le geste peut parfois accompagner la parole ou encore la remplacer. L'enseignant en classe d'accueil précise: « Je mime les paroles ». De plus, la moitié des répondants mentionnent faire des changements au niveau de la prosodie, principalement en début d'année. Ils ralentissent le débit et accentuent parfois certains mots dans une phrase. L'ensemble des répondants utilisent

un support visuel pour communiquer avec l'enfant. Six d'entre eux utilisent des pictogrammes qui représentent les règles de fonctionnement de la classe et les besoins que l'élève pourrait exprimer. Toutefois, trois participants expriment des réserves quant à l'utilisation de pictogrammes. L'enseignante en soutien linguistique précise que la banque de pictogrammes n'est pas toujours adaptée à la communication avec les élèves allophones:

Il y en a certains que tu peux utiliser, mais ça ne correspond pas nécessairement aux consignes de base pour un élève allophone parce qu'ils sont pensés pour des élèves HDAA [handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage].

La banque de pictogrammes n'est parfois pas suffisante et cela nécessite une recherche sur Internet pour illustrer un mot difficile à communiquer autrement. L'enseignante en soutien linguistique a commencé puis abandonné l'adaptation des pictogrammes aux besoins des enfants allophones:

Parce que j'avais déjà essayé de le faire même, de faire une liste de consignes parce que c'est ça que je voulais. Je voulais avoir ma liste de consignes pour qu'on puisse aller chercher les images. Puis je me souviens, ça avait été tellement compliqué. Puis j'intervenais un petit peu au début de l'année. Puis finalement je me suis juste découragée.

L'enseignante numéro 6 précise que l'utilisation de pictogrammes est difficile à comprendre pour un enfant de 4 ans:

Le picto [*sic*], c'est une image qui est figée. Donc, si tu me présentes les ciseaux qui sont bleus, puis les ciseaux dans la classe sont jaunes...bien pour certains ils ne savent pas parce que rendu devant le pot de ciseaux: «il n'y en a pas des bleus donc je ne sais plus quoi faire ».

L'enseignante numéro 6 préfère les objets aux pictogrammes qu'elle trouve moins polyvalents. Deux répondantes (l'enseignante en soutien linguistique et l'orthophoniste) expliquent comment elles utilisent les quatre éléments de la communication simultanément. Elles énoncent une courte phrase en français avec un débit très lent, en accentuant le ou les mots-clés, tout en mimant

l'action communiquée puis en pointant l'image correspondante. Le message passe par d'autres canaux de communication que par la parole.

L'intégration des enfants allophones en classe ordinaire représente plusieurs défis. Ils doivent rapidement s'adapter à la routine de l'éducation préscolaire en ne maîtrisant pas la langue d'enseignement. Pour communiquer avec eux, le personnel scolaire n'utilise pas toujours la même langue : parfois le français, parfois l'anglais et parfois la langue maternelle de l'enfant. Surtout, l'adulte insiste sur d'autres canaux de communication pour faciliter les échanges. Pour encadrer les activités de leur classe, les enseignants doivent s'appuyer sur le *Programme-cycle de l'éducation préscolaire* orienté vers le jeu comme outil d'apprentissage.

6.5 Utilisation du jeu dans les classes du préscolaire

Le jeu occupe une place primordiale à l'éducation préscolaire. La prochaine section présente la place du jeu dans l'horaire au préscolaire, la définition qu'en font les membres du personnel ainsi qu'une description des jeux les plus utilisés en classe.

6.5.1 Place du jeu dans l'horaire du préscolaire

L'ensemble des enseignants connaît le *Programme cycle de l'éducation préscolaire* de 2021 qui prescrit deux périodes de 45 à 60 min de jeux libres par jour. Toutefois, sa mise en pratique varie d'une classe à l'autre. Les enseignants titulaires décrivent plusieurs scénarios :

- Deux périodes de 30 minutes de jeux libres par jour (un enseignant);
- Deux périodes de plus de 60 minutes par jour (un enseignant);
- Plusieurs variantes intermédiaires (5 enseignants).

Les enseignants qui expriment avoir de la difficulté à implanter les périodes de jeux libres prescrites dans le nouveau programme mentionnent avoir besoin de temps supplémentaire pour les activités structurées impliquant l'ensemble des élèves de la classe. Ces activités correspondent habituellement à des périodes plus scolarisantes pour travailler par exemple la conscience phonologique, l'apprentissage de l'alphabet et les conventions d'écriture ou encore la numératie.

Ces activités scolarisantes sont davantage présentes dans les classes de maternelle 5 ans que dans les classes de maternelle 4 ans.

6.5.2 Du jeu libre à l'activité structurée

Le niveau de liberté de l'enfant lors des périodes de jeux varie d'une classe à l'autre. Par exemple, la TES numéro 2 propose un système d'organisation des périodes de jeux libres. À chaque période, en suivant un tour de rôle imposé par l'adulte, l'enfant choisit un totem auquel correspond un espace de jeu défini par l'adulte. Un nombre limité d'enfants peut accéder à chacun des espaces de jeux. L'enfant n'a pas nécessairement le choix des jeux ou des camarades avec lesquels il joue durant sa période de jeu « libre ». À l'opposé, d'autres classes permettent une grande liberté non seulement pendant les périodes de jeux libres mais dans l'ensemble des activités de la journée. Par exemple, l'enseignante numéro 6 propose des séances de lectures libres chaque jour où l'enfant a la possibilité de choisir un livre qu'il souhaite découvrir par lui-même ou avec quelques-uns de ses pairs. Il y a non seulement un décalage dans la définition des jeux libres, mais aussi dans la définition du jeu en soi. L'orthopédagogue numéro 1 s'interroge d'ailleurs sur quelles activités sont considérées comme des jeux: « Est-ce que dans votre tête de la pâte à modeler et du dessin c'est du jeu ça? » Tous ne réfèrent pas nécessairement aux mêmes activités lorsqu'ils parlent de jeux.

6.5.3 Classification des jeux au préscolaire

La majorité des enseignants titulaires (5/7) affirment que les jeux de construction sont les jeux les plus populaires en maternelle 4 ans et 5 ans. Ils mentionnent à répétition que les jeux de construction stimulent la créativité des enfants. Les jeux de construction sont accessibles à l'ensemble des enfants même s'ils ne partagent pas de langue commune. Les enseignants mentionnent les jeux LEGO et PLAYMOBIL. Ces jeux permettent à l'enfant de faire des constructions avec lesquelles il pourra ensuite jouer à faire-semblant. Le jeu de construction s'insère alors dans le jeu symbolique. Ce type de jeu touche à une variété de thèmes comme les pirates ou les princesses. L'enseignante numéro 6 précise en référence aux jeux PLAYMOBIL: «Tout est là. Alors peu importe ce que tu aimes dans la vie, tu vas te retrouver là-dessus ». Ces

jeux permettent à l'enfant de faire des constructions, de jouer à faire-semblant et rejoignent les enfants peu importe leurs intérêts.

L'ensemble des enseignants précisent que le jeu symbolique a aussi une place très importante durant les séances de jeux libres. À l'unanimité, les enseignants mentionnent l'espace cuisine comme thème chouchou des enfants. Il est accessible pour les enfants qui ne partagent pas de langue commune avec leurs camarades. Une des orthopédagogues explique d'ailleurs que les enfants savent déjà comment utiliser ces accessoires de jeu. Ils peuvent y jouer en imitant les scènes qu'ils ont déjà vues en contexte familial. Le personnel observe beaucoup d'interactions, qui peuvent inclure la parole ou non, entre les enfants dans cet espace thématique. Les accessoires de l'espace cuisine, les gestes utilisés par les joueurs et les changements au niveau vocal lorsqu'ils incarnent un personnage offrent un support au nouveau vocabulaire français. C'est aussi l'occasion de pratiquer ce nouveau vocabulaire. Le jeu symbolique est bénéfique pour l'ensemble des enfants, mais il est plus accessible que certains jeux structurés et facilite l'apprentissage du français pour les élèves allophones.

Selon les enseignants, les jeux de règles sont moins utilisés par les enfants pendant les périodes de jeux libres. Ces jeux demandent beaucoup de concentration pour les enfants de 4 à 6 ans. Quatre participants soulignent la difficulté des enfants à attendre leur tour. La compétition entre les joueurs dans les jeux de règles est parfois difficile pour les enfants du préscolaire. Il est toutefois possible de transformer certains jeux de compétition en jeux de coopération. En plus d'être plus accessible à l'enfant, jouer en mode coopératif offre plus de possibilités de communication. L'enseignant numéro 5 précise:

C'est beaucoup plus intéressant pour l'acquisition de la langue d'avoir cette interaction là que d'être compétitif puis ne rien dire... Dans toutes les activités le but c'est d'échanger, mettre la parole de l'avant, se lancer en français en communication.

Les jeux de règles nécessitent souvent l'accompagnement de l'adulte. Une orthopédagogue précise que les jeux de règles demandent de la modélisation. Une façon de faire est d'introduire un nouveau jeu de règles en groupe en le modélisant avant de le rendre disponible pendant les périodes de jeux libres. L'orthopédagogue numéro 3 explique:

Il y avait une enseignante qui faisait ça une fois...à chaque semaine ou à chaque quelques semaines, elle présentait un nouveau jeu puis, elle le modélisait, puis elle montrait comment jouer puis après, ça se retrouvait dans l'armoire ou dans l'endroit... dans les jeux qu'ils [les enfants] pouvaient prendre pendant les jeux libres.

Les deux enseignants de maternelle 4 ans mentionnent que les enfants utilisent parfois les jeux de règles en modifiant les instructions proposées. L'enseignant numéro 5 précise: « Quand ils construisent le jeu puis ils font des nouvelles règles, si ça fonctionne et que c'est logique, parfait». Ils précisent qu'en ayant d'abord apprivoisé le jeu selon leurs propres règles, les enfants auront un intérêt à se familiariser avec les règles proposées par le jeu.

Les jeux de règles semblent surtout utilisés lors d'interventions ciblées par les orthopédagogues, l'orthophoniste et l'enseignante en soutien linguistique. Une orthopédagogue mentionne par exemple *Fais-moi une devinette* des Éditions Passe-Temps ou *Invente-moi une histoire* des Éditions Gladis International. Toutefois, l'ensemble des répondants utilise le matériel de jeu sans forcément suivre les règles proposées. Ils l'adaptent pour qu'il corresponde à l'objectif pédagogique visé par l'intervention. L'enseignante en soutien linguistique précise: « C'est sûr que quand c'est [*sic*] des jeux de table comme ça, souvent il faut les modifier aussi. Souvent, on ne peut pas jouer vraiment tel quel. Il faut que ça serve notre objectif éducatif aussi ». L'orthopédagogue numéro 3 explique: « Moi c'est vraiment mon genre de prendre mettons les cartes de ce jeu-là puis de déroger un petit peu dépendamment de ce que je veux faire ». L'enseignante en soutien linguistique apporte une précision quant aux jeux visant le développement du langage. Ils ne sont pas nécessairement adaptés aux enfants allophones du préscolaire. Les jeux de niveau débutant s'adressent surtout à des enfants plus jeunes. L'enseignant en soutien linguistique précise: « ils [les jeux] s'adressent plus aux 3-4 ans avec les images un petit peu plus "bébés" ». Les jeux adaptés au développement global des enfants de 4 à 6 ans sont au contraire trop difficiles pour les enfants allophones qui se familiarisent pour la première fois avec la langue.

Les casse-têtes sont mentionnés à quelques reprises (5/14), sans faire partie du discours de l'ensemble des participants. De plus, leur utilisation ne fait pas l'unanimité. Certains enseignants

(3/14) les considèrent comme un jeu populaire, une participante (1/14) mentionne que leur utilisation varie d'un groupe d'élèves à l'autre, alors qu'une autre personne (1/14) indique qu'ils sont peu recherchés par les enfants du préscolaire. La TES numéro 2 explique que les enfants qui n'ont pas eu la chance d'apprivoiser les casse-têtes avant le préscolaire n'iront pas vers eux durant les périodes de jeux. Elle précise: « Un casse-tête pour lui, c'est un vrai casse-tête ». L'utilisation des casse-têtes ne semble pas significative pour l'ensemble des classes.

Plusieurs répondants (8/14) mentionnent le besoin de bouger des enfants d'âge préscolaire. L'orthopédagogue numéro 1 explique: « Ils n'ont pas une attention soutenue à cet âge-là, donc il faut vraiment y aller par le fait de bouger, que ce soit dynamique ». Le jeu actif est essentiel au développement de l'enfant, mais permet aussi de faciliter les apprentissages. La salle de classe peut être trop étroite pour les jeux actifs. L'enseignante numéro 1 précise: « C'est vrai que j'avais déjà eu un local plus grand [...] ça me permettait d'avoir un petit endroit quand même plus motricité globale ». Le jeu actif se déroule souvent à l'extérieur. Toutefois, la possibilité de jouer dehors est restreinte par la météorologie. L'enseignante numéro 6 précise: « Ceux, cet hiver, qui avaient plus froid, ils rentraient à l'intérieur avec moi. Comme on est deux, il [l'éducateur] reste à l'extérieur, moi je suis à l'intérieur ». La cour d'école est souvent partagée avec l'ensemble des classes de l'école, mais la TES numéro 1 souhaiterait des espaces de jeux adaptés aux besoins des enfants de maternelle:

Il n'y a pas de module de jeu. Juste ballon de basket et ballon-poire. C'est pas mal juste ça. Des modèles de jeux extérieurs ça serait vraiment le fun pour eux. Les préscolaires, ils aiment comme des parcs, des glissades, des balançoires.

Ce souhait est partagé par l'enseignante numéro 1. Quant à elle, l'enseignante numéro 2 souligne que les jeux actifs sont des moments privilégiés pour les interactions entre les enfants, donc une occasion de pratiquer une langue: « Ils sont toujours en train de jouer presque ensemble, donc ça, ça pousse l'enfant à parler ». Les jeux actifs sont également utilisés comme outil lors d'interventions pédagogiques. L'orthopédagogue numéro 1 explique d'ailleurs se servir d'une glissoire pour expliquer la fusion syllabique:

L'an passé, j'avais amené une glissade à l'école parce que je voulais montrer plus la fusion syllabique. Là il y avait l'enfant « mmm », puis il y avait le son « aaa » en bas. Alors là il glissait. Ça fait « mmmaaa ». J'avais une petite glissade. Elle était ça de haute en plastique. Puis ça, ils étaient tellement contents de ça. Ça n'en prend pas beaucoup. La plupart du temps c'est assez simple.

Les jeux actifs répondent au besoin de bouger des enfants. Ils représentent aussi des opportunités d'interactions et de communication. Les jeux actifs peuvent aussi être utilisés comme outil pédagogique dans le développement de compétences langagières.

6.5.4 Provenance du matériel pédagogique

L'ensemble des enseignants crée du matériel pédagogique. L'enseignante numéro 4 précise:

Avec cette histoire j'ai créé tout le matériel. Les personnages ici c'est des... personnages, ils parlent. Une poubelle, un lampadaire mais qui parlent. La lune et tout. J'ai reproduit tous les personnages qui sont dans l'histoire.

Pour répondre aux besoins spécifiques des élèves allophones, les enseignants doivent à leur tour user de créativité et développer du matériel pédagogique. Pour outiller les enseignants, des formations professionnelles sont disponibles. La majorité des répondants (11/14) connaissent l'offre de formation du centre de services scolaire (CSS). Toutefois, seul l'enseignant en classe d'accueil affirme suivre les formations: « Depuis que je suis arrivée ici j'ai fait une quinzaine de formations ». Deux personnes vont plutôt chercher de la formation sur des plateformes privées. L'enseignante numéro 4 précise: « Moi je fais des formations payantes. Je paye. Je paye pour ces formations. Elles nous apprennent des choses merveilleuses ». Deux autres personnes ont plutôt suivi des formations universitaires complémentaires à la formation universitaire requise.

6.6 Défis pour l'enfant de 4 à 6 ans dans le jeu

La moitié des répondants (7/14) mentionne un écart important dans le niveau de jeu entre les enfants d'une même classe en début d'année. L'enseignante numéro 3 fait valoir: « Il y a des enfants qui ne savent même pas jouer au début ». Certains enfants ont été très stimulés avant

leur entrée à l'école, en milieu familial ou de garde, alors que d'autres n'ont pas eu cette possibilité. L'enseignant en classe d'accueil témoigne: « Le jeu ça lui [l'enfant] permet d'aimer l'école, de s'amuser, de faire tout ce qu'il faisait à la maison ou tout ce qu'il n'a pas pu faire à la maison ». Le préscolaire est aussi l'occasion pour l'ensemble des enfants d'avoir des expériences de jeux significatives qu'ils n'ont parfois pas eu la chance d'avoir avant.

Le jeu, dans les périodes de jeux libres comme dans les activités structurées, peut être une source de conflit chez les enfants du préscolaire. Un des plus grands défis pour les enfants est le partage de matériel. La majorité des répondants (9/14) le mentionne et ce peu importe la quantité de jeux disponibles. L'enseignante numéro 6 explique: « Le concept de partage à cet âge-là c'est "Je le veux donc tu me le donnes". C'est ça partager ». Ce défi est encore plus exacerbé pour les enfants qui n'ont pas fréquentés de milieu de garde. Aller à la garderie permet à l'enfant d'apprendre les règles de vie commune. L'écart entre les enfants a toutefois tendance à diminuer au fur et à mesure que l'année scolaire avance.

Un autre défi pour les enfants du préscolaire, principalement dans les jeux de règles cette fois, est d'attendre son tour. Ce défi est encore plus grand pour les enfants de 4 ans. Une orthopédagogue mentionne que le temps d'attente doit être très court pour que les enfants arrivent à le respecter. De plus, les jeux de règles mettent parfois les enfants en compétition les uns envers les autres. Les deux enseignants de maternelle 4 ans mentionnent la difficulté pour les enfants de faire face à la défaite. L'enseignante numéro 6 assure: « Perdre dans le jeu, il y en a [*sic*] c'est vécu très difficilement...Mais perdre dans un jeu ça fait partie du jeu puis c'est de comprendre que ça peut arriver ». Ces deux composantes rendent les jeux de règles parfois plus difficiles à mettre en place pour l'enseignant qui doit orchestrer les tours de rôle et soutenir les enfants s'ils font face à la défaite.

6.7 Bénéfices du jeu pour l'enfant de 4 à 6 ans

6.7.1 Le jeu procure du plaisir

Le jeu est l'approche privilégiée au préscolaire. Il représente plusieurs bénéfices pour l'ensemble des enfants. Le jeu facilite d'autant plus la communication avec les enfants allophones. La moitié

des répondants (7/14) expliquent que le jeu est une source de plaisir pour l'enfant. Si l'enfant a du plaisir dans ce qu'il fait, il s'engage davantage dans l'activité. L'orthophoniste précise: « Ils sont *full* [complètement] investis dans leur jeu. Ils ont du plaisir ». De plus, une enseignante explique qu'un des objectifs du préscolaire est de donner envie à l'enfant de venir à l'école et que c'est possible de le faire grâce au jeu.

6.7.2 Le jeu est accessible

Le jeu est accessible à l'enfant, qu'il maîtrise ou non la langue d'enseignement. Le jeu au préscolaire ne requiert pas nécessairement l'usage de la parole. Par exemple, il est possible de faire des jeux de construction. L'enseignante numéro 6 explique:

Il y a des jeux que [*sic*] tu vas avoir besoin de moins parler que d'autres. Tu fais un jeu de construction avec un autre, pour le moment, tu peux quand même interagir juste en plaçant des blocs puis en construisant des cabanes. Tu es en interaction. Tu vas dire quelques mots. Celui qui est plus à l'aise, il va quand même te parler même si tu ne lui réponds pas.

Le jeu de construction, de loin le plus populaire au préscolaire, est accessible à l'ensemble des élèves qu'ils maîtrisent ou non la langue d'enseignement. L'affordance des jeux facilite leur utilisation. L'enseignant en classe d'accueil explique: « Ces jeux sont universels partout dans le monde. Des LEGO, ça se joue de la même manière ». Le jeu symbolique est lui aussi accessible à l'enfant même s'il sollicite habituellement un peu plus la parole. L'utilisation des accessoires de jeu symbolique, comme les accessoires de cuisine, est comprise sans explication. Ils savent comment jouer avec puisqu'ils représentent des objets de la vie quotidienne utilisés dans leur milieu familial. L'orthopédagogue numéro 1 explique: « Les objets qui sont là...les différents jeux qui sont là, ils [les enfants] savent quoi faire avec ». Si un enfant n'est pas familier avec certains objets, il peut apprendre simplement en observant d'abord les autres faire. L'imitation est à la base du jeu symbolique. L'enseignante numéro 2 explique: « L'enfant apprend en imitant. En jouant, c'est l'occasion pour imiter ». Durant les séances de jeux libres, les enfants sont habituellement en sous-groupe autour d'une même activité. Il est moins intimidant, surtout pour

un enfant ne maîtrisant pas la langue commune, de prendre des risques lorsqu'il est avec quelques-uns de ses pairs seulement. L'enseignant numéro 5 ajoute:

Quand tu es en jeu, tu es avec deux ou trois amis. Tu es plus en sécurité dans ton petit cocon. Tu peux plus te laisser aller. Puis, tu n'as pas peur de l'œil extérieur. Je pense que c'est ça qui est bénéfique.

L'espace de jeu devient donc un lieu sûr pour l'enfant pour prendre des risques. Le jeu est accessible même pour les enfants ne maîtrisant pas le français. Le jeu de construction et le jeu symbolique sont abordables. Ils ne requièrent pas de communication verbale. Toutefois, lorsque la langue est utilisée, le jeu devient un contexte privilégié pour y être exposé et la pratiquer.

6.7.3 Le jeu est une occasion d'interaction sociale

Le jeu est aussi une occasion privilégiée d'interaction entre les enfants comme le souligne la moitié des répondants (7/14). Il contribue au développement social. À travers le jeu, l'enfant apprend à réguler ses émotions et à gérer les conflits. Le jeu est aussi un moment idéal pour l'adulte d'entrer en contact avec l'enfant. L'orthophoniste suggère: « C'est quand même le meilleur moyen d'entrer en relation...c'est-à-dire de connecter avec les intérêts de l'enfant puis d'interagir dans ses intérêts ». Le jeu est un contexte privilégié pour les échanges. La moitié des participants (7/14) mentionne que le jeu symbolique, principalement l'espace cuisine, est le jeu dans lequel ils observent le plus d'interactions. Les interactions sont aussi une occasion privilégiée pour communiquer avec l'autre. Même durant la gestion de conflit assistée par l'adulte, l'enfant développe des compétences langagières.

6.7.4 Le jeu est une occasion de communication

Le jeu, puisqu'il implique des interactions, est une occasion de communication. L'enfant n'est pas seulement exposé à la langue, mais c'est une chance pour lui de la pratiquer. L'orthophoniste insiste d'ailleurs sur l'importance d'être exposé à la langue d'enseignement mais aussi d'avoir des occasions de s'exercer: « Trouver des endroits où l'enfant peut être exposé au français et le pratiquer ». Le jeu facilite l'acquisition de vocabulaire. Encore une fois, les répondants mentionnent le jeu symbolique, et plus spécifiquement l'espace cuisine, comme le lieu par

excellence pour l'apprentissage du vocabulaire. Le contexte est d'autant plus facilitant puisqu'il implique seulement quelques enfants à la fois. L'élève allophone est dans un lieu sûr lorsqu'il est en contexte de jeu. De plus, dans le jeu, l'enfant a l'occasion de pratiquer le français avec d'autres qui sont un peu plus avancés que lui. L'enseignant en classe d'accueil explique qu'il prend toujours soin de placer un élève plus avancé en français au sein des groupes qu'il forme pour faciliter l'apprentissage des autres:

Dans les ateliers, ce que je fais, si je fais 4 ou 5 ateliers par exemple, je prends pour chaque groupe, un élève qui parle très bien français. Je le mets à l'intérieur. Après il y a des interactions.

L'adulte peut également utiliser le jeu pour faciliter la communication avec l'élève. L'orthopédagogue numéro 3 explique: « Ça [le jeu] accompagne ton vocabulaire. Ça démontre. Au lieu d'être des mimes, tu montres ce que tu fais. Il y a un support visuel pour les élèves ». Le jeu offre un support alternatif aux images. L'orthophoniste précise: « Outre le côté plaisant, évidemment il y a l'avantage d'avoir un support visuel plus concret ». L'enseignant numéro 5 explique par exemple comment il utilise le théâtre de marionnettes pour véhiculer un message:

Au début de l'année, moi et ma première éducatrice, on travaillait beaucoup avec les marionnettes pour passer nos messages: comment on entre en contact avec un ami, comment on écoute un ami, tout ça... Il y a ce volet là qu'on a travaillé super fort pour ces élèves-là. Mais quand on fait une mesure pour des enfants dans le besoin, même le reste du groupe en bénéficie. Donc ça s'est amélioré énormément.

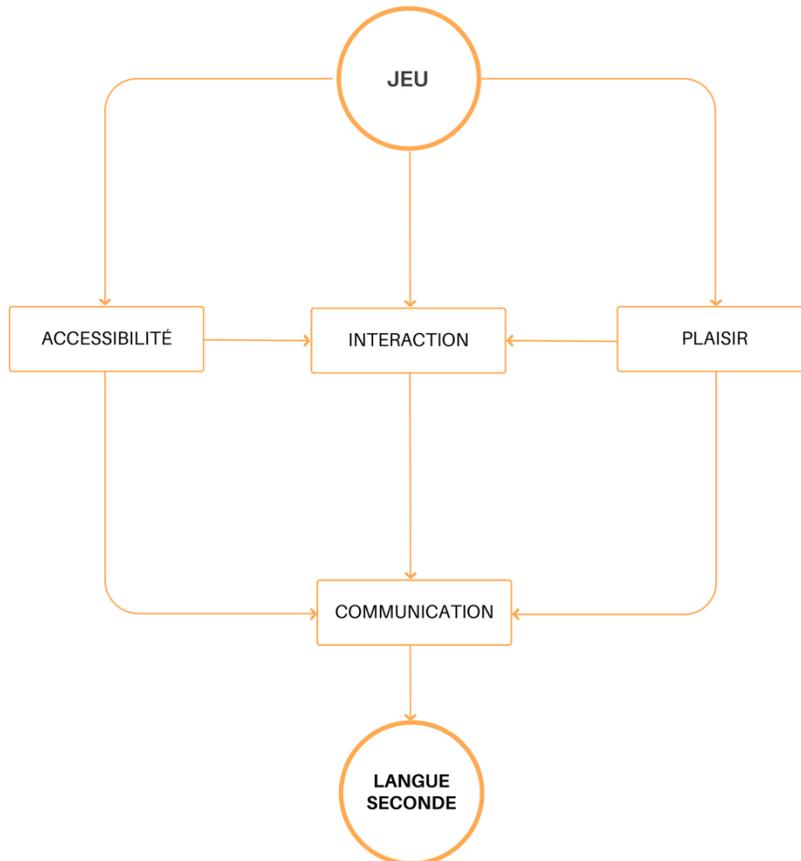
Le jeu facilite ainsi la communication en utilisant plusieurs canaux: visuel, kinésique et prosodique. De plus, l'enseignant numéro 5 apporte une remarque intéressante: bien que le théâtre de marionnettes soit utilisé spécifiquement pour les élèves allophones, l'ensemble du groupe en bénéficie.

Selon les répondants, le jeu est accessible à l'ensemble des enfants peu importe leur langue maternelle (figure 5). Le jeu est également une source de plaisir pour l'enfant. Lorsque l'apprentissage se fait à travers le jeu, l'enfant est davantage investi. Les répondants expliquent

également que le jeu offre des occasions d'interactions entre les enfants mais aussi avec l'adulte. Ces interactions sont une occasion de communiquer à travers plusieurs canaux, d'être exposé à la langue et de la pratiquer.

Figure 5

Bénéfices du jeu pour l'apprentissage d'une langue seconde au préscolaire



Note. © 2023, par D. Duplain.

Ce chapitre met en lumière la variabilité des services SASAF et SLAF d'une école à l'autre. L'adaptation à la routine de la classe de maternelle est plus difficile pour les enfants ne parlant pas la langue d'enseignement. Pour communiquer avec eux, certains membres du personnel utilisent aussi l'anglais ou la langue maternelle de l'enfant. Il ne semble pas y avoir de consensus quant à la langue à utiliser. Toutefois, tous adoptent un discours multimodal impliquant le geste, la voix et des supports visuels. Malgré les prescriptions ministérielles, la place du jeu dans

l'horaire varie d'une classe à l'autre. Les jeux de construction, les jeux symboliques et les jeux actifs sont les plus populaires chez l'ensemble des enfants du préscolaire. Ils sont accessibles peu importe la langue parlée par l'enfant, propices aux interactions et représentent une occasion de communication. Les jeux de règles comportent plus de défis pour les enfants de 4 à 6 ans. Il y a enfin une inconsistance quant à la mise en pratique de jeux libres et d'activités structurées.

6.8 Limites confirmées des résultats

Tel qu'établi dans la section méthodologie, la recherche présente quelques limites de validité interne et externe. En ce qui concerne la validité interne, les résultats sont le reflet d'un discours co-construit entre les participants et le chercheur. Il est possible qu'une plus grande place soit accordée inconsciemment aux réponses cohérentes avec l'hypothèse de recherche. Les données récoltées à travers les entrevues n'ont pas pu être triangulées avec un autre outil méthodologique, comme de l'observation compte tenu des délais administratifs importants pour mener une recherche dans les écoles publiques de Montréal. Pour ce qui est de la validité externe, la taille limitée de l'échantillon de 14 participants provenant de trois différentes écoles ne permet pas de transférer les résultats à l'ensemble du personnel scolaire travaillant auprès d'une clientèle allophone à Montréal.

Chapitre 7 – Discussion et recommandations

Ce chapitre explore comment le jeu interpelle une modalité de canaux de communication et soutient la motivation de l'enfant en apprentissage d'une langue seconde. Les considérations à prendre quant à la pratique du jeu chez l'enfant de 4 à 6 ans sont discutées. Les lacunes en design de jeux destinés aux enfants allophones du préscolaire sont ensuite examinées et des pistes en design de jeux pour les designers de jeux et le personnel scolaire sont proposées.

7.1 Le jeu facilite l'échange multimodal

Tel que démontré précédemment, un discours comprend l'aspect verbal (linguistique), mais aussi l'aspect vocal (prosodique) et gestuel (kinésique) (Tellier, 2009). Il peut également être accompagné d'un support externe, comme un support visuel. Stam et Tellier soutiennent que:

Verbal language...is not always the most efficient medium for communication, especially when there is an asymmetry in language proficiency between a learner and a teacher or a native speaker (2021, p. 335).

Les entrevues avec le personnel scolaire travaillant auprès d'une clientèle allophone le confirment. La moitié des répondants expliquent faire des changements au niveau vocal, soit des changements « d'intonation, d'accentuation, de débit ou encore la perception des pauses » (Martel, 2009, p. 261). L'ensemble des répondants utilisent l'aspect kinésique pour communiquer avec les élèves. Ils font des gestes co-verbaux pour accompagner leur parole ou des mimes pour la remplacer (Tellier, 2008). L'ensemble des répondants utilise également des éléments visuels, principalement des pictogrammes. Toutefois, l'orthophoniste interrogée mentionne que le jeu représente un support visuel plus tangible que l'image: « Outre le côté plaisant, évidemment il y a l'avantage d'avoir un support visuel plus concret ». Selon Ledin et Samuelson (2017), le jeu offre un support visuel et engage l'aspect vocal et kinésique de la communication. Utiliser le jeu comme outil de communication permet d'impliquer d'autres canaux disponibles lorsqu'il y a une barrière de langue.

7.2 De l'amotivation à la motivation intrinsèque grâce au jeu

La motivation repose sur trois besoins clés: la compétence, l'autonomie et l'appartenance (Ryan et Deci, 2000). Ces besoins sont nécessaires pour développer une motivation intrinsèque, soit une motivation reposant uniquement sur la satisfaction inhérente à la tâche donnée (autotélique) comme l'apprentissage d'une langue seconde.

7.2.1 Compétence

Il est important d'épauler l'enfant dans l'atteinte d'objectifs réalistes pour qu'il développe des «sentiments d'accomplissement et d'estime de soi dérivant du fait d'être des acteurs compétents qui agissent efficacement dans leur environnement » (Ryan et Deci, 2000, cité dans Le Bouthillier et al, 2022, p.2). Le *Programme-cycle de l'éducation préscolaire* (2021) est construit autour de cinq domaines, dont le domaine langagier. À ce domaine correspond une compétence, «communiquer à l'oral et à l'écrit » (Ministère de l'Éducation du Québec, 2021, p. 40), qui se découpe en deux axes de développement, le langage oral et le langage écrit. Comme proposé par Ryan et Deci (2000, cité dans Le Bouthillier et al, 2022), atteindre des objectifs précis facilite le sentiment de compétence dans l'apprentissage d'une langue seconde. Les enseignants des classes n'utilisent pas tous les mêmes stratégies pour le développement du langage et n'accordent pas la même place aux jeux libres malgré les prescriptions du MEQ. Les enseignants qui mentionnent avoir de la difficulté à allouer un minimum de deux périodes de jeux libres de 45 minutes par jour consacrent plus de temps pour les activités structurées en grand groupe. Ils souhaitent faciliter le développement des compétences, dont les compétences du domaine langagier que l'ensemble des élèves doivent atteindre. Les enfants allophones ont toutefois le défi supplémentaire de le faire dans une langue seconde. Pour faciliter l'acquisition du français, l'enseignant en classe d'accueil jumelle des enfants ayant un niveau de langue différent. Ainsi, dans leurs interactions, les plus avancés soutiennent l'apprentissage des autres. Il affirme que:

Dans les ateliers de ce que je fais, si je fais 4 ou 5 ateliers par exemple, je prends pour chaque groupe un élève qui parle très bien français. Je le mets à l'intérieur. Après il y a des interactions.

Selon l'approche socioconstructiviste en l'éducation, l'enseignant doit créer un environnement qui favorise la collaboration entre l'enfant et lui mais aussi entre les enfants de différents niveaux. Compte tenu du nombre d'enfants dans une classe, il est impossible pour l'adulte d'assister en même temps chacun d'entre eux. Il peut toutefois jumeler des enfants ayant différents niveaux de compétence en français. Les plus avancés pourront assister les autres. Proposer des activités dans la ZDP de l'enfant favorise le développement de nouvelles compétences qu'il pourra éventuellement mettre en pratique seul (Bodrova et Leong, 2011; Duval et al., 2017; Paquette et al., 2021).

7.2.2 Autonomie

Comme le proposent Landry et al. (2021), il est essentiel de laisser le contrôle à l'enfant dans le jeu pour qu'il puisse développer son sentiment d'autonomie.

Le sentiment à l'autonomie fait référence à un sentiment de contrôle et de soutien sur les processus de prise de décision qui se reflètent dans les interactions avec les autres et qui offrent un espace pour la voix, le choix et la collaboration (Ryan et Deci, 2000, cité dans Le Bouthillier et al, 2022, p.3).

Dans l'acquisition d'une seconde langue, il est important de proposer des « tâches significatives représentant les intérêts et les valeurs des élèves » (Yusof et coll., 2020, cité dans Le Bouthillier et al, 2022, p.3) pour qu'il développe davantage son sentiment d'autonomie. Proposer des activités qui sont cohérentes pour l'enfant et lui laisser la possibilité de faire un choix est primordial. Toutefois, il est parfois difficile pour l'adulte de laisser de la liberté à l'enfant même dans les périodes de jeux libres. La TES numéro 2 propose d'ailleurs un système d'organisation où l'enfant n'a pas nécessairement le choix des jeux ou des camarades avec lesquels il joue. Landry et Mélançon soutiennent qu'il est important de laisser le contrôle aux enfants pour qu'ils puissent s'engager pleinement dans leur jeu même si c'est « insécurisant pour l'enseignante qui souhaite maintenir une bonne gestion de classe » (2020, cité dans Landry et al., 2021, p.94). Le temps accordé aux périodes de jeux libres varie d'une classe à l'autre malgré les prescriptions ministérielles. Tous les enfants n'ont pas accès au même temps de jeux libres, pourtant nécessaire au développement de leur autonomie.

7.2.3 Appartenance

Le sentiment d'appartenance est « essentiel à l'atteinte des résultats d'apprentissage, au développement des compétences sociales, ainsi qu'à l'établissement des émotions positives » (Yusof et coll., 2020, cité dans Le Bouthillier et al, 2022, p.2). Selon Ryan et Deci, l'appartenance est le sentiment de « connexion avec les autres, basé sur des relations de soutien produites dans des contextes organisationnels sociaux » (2000, cité dans Le Bouthillier et al, 2022, p.2). La moitié des participants aux entretiens (7/14) soulignent l'importance des interactions dans les séances de jeu. De plus, un sentiment d'affect positif envers une langue facilite son acquisition alors qu'au contraire, un sentiment d'affect négatif rend l'apprentissage plus difficile (Hélot, 2013). L'apprentissage du français est imposé aux enfants allophones en milieu public et semi-privé au Québec. Toutefois, modifier le contexte d'apprentissage de la langue en offrant une activité significative comme le jeu pourrait faciliter l'établissement d'émotions positives. Deci et Ryan (2000) suggèrent d'ailleurs que le sens, l'intérêt et les valeurs sont des ingrédients nécessaires à la motivation. Le jeu, surtout le jeu symbolique, représente la façon dont les enfants donnent un sens au monde qui les entoure, est significatif pour eux et correspond à leurs intérêts et leurs valeurs (Le Bouthillier et al., 2022).

Proposer des activités d'apprentissage du français à travers le jeu permettrait d'exercer une influence sur le contexte d'apprentissage et la motivation de l'élève, deux composantes déterminantes dans l'apprentissage d'une langue seconde. Le contexte d'apprentissage est la caractéristique externe à l'apprenant qui a une influence sur son apprentissage d'une langue seconde (Cummins, 1991). La motivation est également déterminante dans l'apprentissage d'une langue seconde (Cummins, 1991; Tabors, 2008).

7.3 Considérations à prendre pour l'enfant de 4 à 6 ans

Plusieurs considérations sont à prendre en compte dans le jeu avec de jeunes enfants. Comme Landry et al. le précisent:

À l'éducation préscolaire, les enfants démontrent une hétérogénéité dans plusieurs aspects de leur développement. Leur bagage de connaissances et d'expériences concernant le jeu peut aussi différer de façon importante (2021, p.92).

Cet écart dans le niveau de jeu des enfants au début de leur parcours scolaire est d'ailleurs souligné par la moitié (7/14) des participants au projet. Les enfants n'ont pas tous reçu les mêmes stimulations et leur développement n'est pas au même stade lorsqu'ils commencent la maternelle. L'enseignante numéro 3 mentionne: « Il y a des enfants qui ne savent même pas jouer au début ». Il faut donc prévoir des jeux qui soient accessibles pour tous les enfants, mais tout de même intéressants pour ceux qui sont plus avancés. De plus, le partage de matériel est souvent un enjeu au préscolaire (Ferland, 2018, cité dans Landry et al., 2021). Neuf des participants du projet en témoignent. Le partage de matériel serait encore plus difficile lorsque la demande de partage ne peut pas se faire verbalement. Le développement social et affectif de l'enfant du préscolaire, surtout à 4 ans, amène des difficultés principalement lors de jeux de règles compétitifs. Il faut prendre en compte les limites de l'enfant d'âge préscolaire dans la planification de jeux.

7.4 Un manque d'expertise en design de jeu

Le jeu est la première orientation du *Programme-cycle de l'éducation préscolaire*. Les chercheurs font consensus: le jeu est essentiel au développement global de l'enfant (Deshaies et Boily, 2020; Landry et al., 2021; Lemay et al., 2019; Samier et Jacques, 2021). L'ensemble des participants aux entretiens soutiennent que le jeu est au cœur de leur pratique. Les jeux de construction sont utilisés dans l'ensemble des classes du préscolaire. Les enfants peuvent y jouer, qu'ils maîtrisent ou non la même langue. Avec le temps, ces jeux se transforment en jeux symboliques. Les constructions ont une représentation particulière comme une tour ou un château. Les jeux LEGO et PLAYMOBIL sont très utilisés à cette fin. Ils constituent d'autant plus un support pour l'apprentissage d'une nouvelle langue. Les enseignants peuvent utiliser les accessoires pour soutenir le développement langagier des élèves. L'enseignante numéro 2 explique que le jeu facilite l'apprentissage : « L'enfant apprend en imitant. En jouant, c'est l'occasion pour imiter ». L'imitation est d'ailleurs fondamentale au jeu symbolique. Ledin et Samuelsson (2017)

soutiennent qu'un enfant allophone est capable de comprendre une scène de jeu symbolique, comme dans l'espace cuisine, puis de se joindre aux autres enfants en les imitant. L'orthopédagogue numéro 1 le confirme: « Les objets qui sont là...les différents jeux qui sont là, ils [les enfants] savent quoi faire avec ». Caillois propose d'ailleurs des idées dans le même sens lorsqu'il décrit les jeux de *mimicry*:

Mimique et travesti sont ainsi les ressorts complémentaires de cette classe de jeux. Chez l'enfant, il s'agit d'abord d'imiter l'adulte. D'où le succès des panoplies et des jouets miniatures qui reproduisent les outils, les engins, les armes, les machines dont se servent les grandes personnes (1958, p.41-42).

Lillard suggère que « le jeu symbolique est universel et apparaît naturellement chez les enfants » (2017, cité dans Le Bouthillier et al., 2022, p.3). Dans le jeu symbolique, on retrouve également les deux composantes essentielles à l'apprentissage d'une langue selon Boysson-Bardies (2007): la langue et le modèle de comportement langagier. Le jeu symbolique est essentiel pour l'enfant d'âge préscolaire et très encouragé par le personnel enseignant. Le jeu crée un environnement où les risques sont amoindris ou même absents (Samuelsson, 2021). L'enseignant numéro 5 explique:

Quand tu es en jeu, tu es avec deux ou trois amis, tu es plus en sécurité dans ton petit cocon. Tu peux plus te laisser aller. Puis, tu n'as pas peur de l'œil extérieur. Je pense que c'est ça qui est bénéfique.

Les jeux actifs sont aussi importants selon les participants du projet. Les enfants ont accès à la cour d'école pour faire des jeux actifs, mais comme le mentionne La TES numéro 1 :

Il n'y a pas de module de jeux. Juste ballon de basket et ballon-poire. C'est pas mal juste ça. Des modèles de jeux extérieurs ça serait vraiment le fun pour eux. Les préscolaires, ils aiment comme des parcs, des glissades, des balançoires.

Le jeu actif est nécessaire au développement des habiletés motrices, mais facilite aussi le développement global de l'enfant (Gray et al., 2015, cité dans Landry et al., 2021). Il permet en

plus l'atteinte de sensation de vertige parfois recherchées. Caillois catégorise ses jeux par le terme *ilinx*:

Une dernière espèce de jeux rassemble ceux qui repose sur une poursuite du vertige et qui consistent en une tentative de détruire pour un instant la stabilité de la perception et d'infliger à la conscience lucide une sorte de panique voluptueuse [...] Crier à tue-tête, dévaler une pente, le toboggan, le manège, pourvu qu'il tourne assez vite, la balançoire, si elle s'élève assez haut, procurent des sensations analogues (1958, p.39-40).

Les jeux de vertige sont recherchés par l'enfant d'âge préscolaire et sont susceptibles d'augmenter son intérêt envers une activité proposée. Par exemple, tel que présenté précédemment, l'orthopédagogue numéro 1 utilise une glissade pour faciliter la compréhension de la fusion syllabique. Les jeux actifs sont importants pour le développement de l'enfant et susceptibles d'augmenter son intérêt pour une activité donnée. Ils demandent cependant une plus grande aire de jeux.

Les jeux de règles nécessitent souvent l'accompagnement de l'adulte et sont davantage utilisés lors d'interventions pédagogiques ciblées. L'enfant commence à jouer aux jeux de règles dès 4 ou 5 ans, mais c'est plutôt entre 6 et 11 qu'ils prennent une place importante (Lemay et al., 2019). Le personnel a accès à des jeux de règles conçus pour le développement du langage comme *Fais-moi une devinette* des Éditions Passe-Temps ou *Invente-moi une histoire* des Éditions Gladius International. Toutefois, ces jeux ne sont pas nécessairement adaptés au niveau de français des enfants allophones du préscolaire.

À l'inverse, les jeux demandant un niveau de langue moins avancé ne sont pas intéressants pour les enfants d'âge préscolaire. L'enseignante en soutien linguistique explique d'ailleurs: « ils [les jeux] s'adressent plus aux 3-4 ans avec les images un petit peu plus "bébés" ». Le personnel ne semble pas avoir accès à des jeux conçus à la fois pour le stade de développement et le niveau de langue des enfants allophones de 4 à 6 ans. Le personnel adapte le matériel de jeu disponible à ses intentions pédagogiques. L'enseignante en soutien linguistique explique: « C'est sûr que quand c'est [*sic*] des jeux de table comme ça souvent il faut les modifier aussi. Souvent, on ne

peut pas jouer vraiment tel quel. Il faut que ça serve notre objectif éducatif aussi ». Les jeux de règles conçus pour le développement du langage ne semblent pas adaptés aux besoins de la clientèle préscolaire allophone.

Les entretiens révèlent des lacunes quant à la pratique du jeu en classe. Il n'y a pas de consensus sur la définition du jeu. L'orthopédagogue le nomme d'ailleurs en demandant: « Est-ce que dans votre tête de la pâte à modeler et du dessin c'est du jeu ça? ». Tous ne réfèrent pas aux mêmes activités lorsque l'on parle de jeu. Cette difficulté à définir le jeu est d'ailleurs présente dans la littérature:

Le terme « jeu » et le verbe « jouer » sont utilisés à plusieurs fins, rendant donc ce concept difficile à définir de façon unanime. Dans la réalité, chercheurs et praticiens ont encore de la difficulté à s'entendre sur ce qu'est le « jeu » (Lemay et al., 2019, p. 43).

Il y a aussi une confusion quant à la catégorisation du jeu libre et du jeu structuré. Le système d'organisation des jeux libres proposé par la TES numéro 2 enlève la possibilité aux enfants de choisir avec quoi et avec qui ils jouent durant ces périodes. Ces périodes considérées comme des périodes de jeux libres sont en fait structurées par l'adulte. Toutefois, malgré ce manque de connaissances quant aux fondements du jeu, c'est souvent au personnel scolaire que revient la responsabilité de créer ou d'adapter le matériel ludique. Lorsque questionnée sur la confection de son matériel de jeu, l'enseignante numéro 4 répond: « Oui, oui, c'est moi. C'est ma fille qui me les a dessinées ». Le personnel n'a toutefois pas les moyens ou le temps pour créer l'ensemble des jeux qu'il souhaite. L'enseignante en soutien linguistique explique:

Déjà ça serait bien d'avoir peut-être accès plus facilement au jeu... c'est sûr que le matériel c'est toujours un enjeu. C'est long à créer. Puis quand c'est créé, des fois c'est juste dépassé par rapport à notre nouvelle clientèle [...] Ça prendrait comme une machine à créer des jeux instantanément. Ça, ça serait génial ou de pouvoir appeler directement ceux qui créent les jeux « moi j'aimerais ça... ».

Les formations auxquelles le personnel scolaire a accès sont données par d'autres professionnels de l'éducation. L'orthopédagogue numéro 3 indique: [en référence à une compagnie qui se spécialise dans la création et l'édition de matériel éducatif]: « C'est une orthopédagogue qui a parti ça. Elle fabrique beaucoup de matériel pédagogique...des jeux ». Il ne semble toutefois pas y avoir un partage de connaissances théoriques sur le processus de design de jeux éducatifs pour les enfants d'âge préscolaire entre les designers de jeux et les praticiens de l'éducation.

Les jeux libres n'ont pas encore la place prescrite par le *Programme-cycle de l'éducation préscolaire* (2021) dans l'ensemble des classes. Les enseignants qui n'arrivent pas à intégrer deux périodes de jeux libres de 45 minutes par jour expliquent l'importance pour eux d'accorder du temps aux activités structurées. Ils mentionnent que ces activités leur permettent de travailler les compétences du programme ministériel. Fesseha et Pyle (2016, cité dans Landry et al., 2021) soulignent d'ailleurs que les jeux libres sont souvent lésés au profit d'activités scolarisantes. Les enfants auraient même besoin d'un minimum de 60 minutes de jeu continu pour s'y investir convenablement (Bodovra et Leong, 2011; Landry et Mélançon, 2020, cités dans Landry et al., 2021, p.93). Caillois défend aussi l'importance de la liberté dans le jeu: « cette liberté en est le moteur indispensable et elle demeure à l'origine de ses formes les plus complexes et les plus strictement organisées » (1958, p.52). Le jeu est indispensable au développement de l'enfant, dont son développement langagier. Il représente une occasion d'être exposé à la langue et de la pratiquer. Le jeu permet à l'enfant d'acquérir des compétences langagières dans un milieu sécurisant. Il est d'autant plus un moyen de communication primordial tant que l'enfant ne maîtrisera pas la langue commune de scolarisation. Il existe toutefois un décalage entre les recommandations ministérielles et théoriques et la pratique du jeu en classe. Déployer un programme scolaire axé sur le jeu exige une certaine maîtrise ludique. Il est primordial d'outiller le personnel scolaire pour qu'il soit en mesure de donner au jeu la place qui lui revient en classe.

7.5 Recommandations en design de jeux

Le jeu facilite un échange multimodal par son aspect vocal, gestuel et visuel. Il permet à l'enfant allophone de passer de l'amotivation à la motivation intrinsèque dans l'apprentissage d'une langue seconde. Il y a toutefois un manque d'expertise en design de jeux pour la clientèle

allophone du préscolaire. Plusieurs pistes de design pour la création de jeux facilitant la communication avec les enfants allophones de 4 à 6 ans en milieu préscolaire sont à explorer:

- Privilégier les jeux pour les sous-groupes d'enfants;
- Créer des accessoires pour les jeux symboliques significatifs et universels;
- Créer des accessoires modulables pour les jeux actifs;
- Privilégier les jeux coopératifs;
- Adapter les jeux de règles visant le développement du langage à la clientèle allophone
- Revisiter les supports utilisés pour expliquer le fonctionnement de la classe de maternelle.

7.5.1 Privilégier les jeux pour les sous-groupes d'enfants

Privilégier les jeux dans lesquels l'enfant pourra s'investir avec ses pairs sans nécessiter l'accompagnement de l'adulte est favorable au développement de sa compétence, de son autonomie et de son sentiment d'appartenance. Comblé ces besoins est essentiel pour amener l'enfant vers une motivation intrinsèque (Ryan et Deci, 2000). Motivé, l'enfant sera plus engagé dans l'apprentissage d'une langue seconde. Le jeu crée un environnement dans lequel les risques sont restreints ou absents (Samuelsson, 2021). Le jeu en sous-groupe l'est encore plus. Il est moins intimidant de prendre la parole devant quelques camarades que devant la classe complète. Créer un lieu sûr dans le jeu invite l'enfant à prendre des risques. Ainsi, les enfants ayant le plus de difficulté en français pourront bénéficier de l'appui de leurs pairs et accomplir des tâches qui se trouvent dans leur ZDP.

7.5.2 Créer des accessoires pour les jeux symboliques significatifs et universels

Les jeux symboliques de l'espace cuisine sont particulièrement populaires en classe de maternelle. Ils reprennent les scènes de la vie familiale que les enfants ont observées à l'extérieur de l'école. Lillard souligne d'ailleurs que le jeu symbolique est universel chez les enfants (2017, cité dans Le Bouthillier, 2022). À travers les jeux symboliques, l'enfant apprend à réguler ses émotions (Samier et Jacques, 2021). Les jeux symboliques facilitent le développement social des

enfants (Johnson et Johnson, 2009, cité dans Rebetz et Amendola, 2012). Ces jeux sont accessibles malgré la barrière de langue. Un enfant qui ne maîtrise pas la langue peut se joindre aux autres en les imitant (Ledin et Samuelsson, 2017). L'imitation est à la base d'une seconde langue (Tomasello, 1999, 2033, cités dans Ledin et Samuelsson, 2017). Les jeux symboliques représentent aussi un outil pour l'apprentissage d'une langue. Ils permettent à l'enfant d'être en contact avec la langue et le modèle de comportement langagier qui y est associé (Boysson-Bardies, 2007). La création d'accessoires de jeux symboliques à partir d'autres thèmes inspirés de la vie familiale serviront de support pour étayer l'apprentissage du français. Ils permettent à l'enfant d'être exposé au français mais aussi de le pratiquer. Les thèmes choisis devraient être significatifs pour l'ensemble des enfants peu importe leur bagage culturel. Proposer des accessoires abordables facilitera l'accès aux jeux symboliques malgré la barrière de langue. « Une valise de vêtements et d'accessoires (chapeau, ceinture, bourse, cape, foulard) peut devenir le matériel idéal pour permettre à l'enfant de se transformer en personnage de son choix » (Ferland, 2009, p.50). Les accessoires proposés soutiennent le jeu de l'enfant. Il sera plus facile pour lui d'incarner un personnage lorsqu'il est costumé. À travers le jeu, l'enfant pourra apprendre de nouveaux mots en français comme « chapeau » ou « ceinture ». Les accessoires de jeux symboliques représentent un support pour l'apprentissage d'une langue seconde.

7.5.3 Créer des accessoires modulables pour les jeux actifs

L'aménagement des classes n'est pas toujours propice aux jeux actifs. Se déplacer à l'extérieur pour profiter de la cour d'école est parfois impossible en raison des conditions météorologiques. Toutefois, les enfants de 4 à 6 ans ont besoin de bouger. Les jeux actifs sont non seulement nécessaires au développement de la motricité globale, mais supportent l'ensemble des domaines de développement de l'enfant dont le langage. Ils sont propices aux interactions et représentent une occasion de communication. Il serait pertinent de développer des accessoires de jeux actifs modulables faciles à transporter et à ranger. Ainsi, il sera possible de tirer profit des espaces intérieurs informels de l'école, comme un corridor ou une salle libre, pour créer des parcours de motricité globale (Landry et al., 2021). Par exemple, des pierres d'équilibre qui s'emboîtent et s'installent facilement comme sur la figure 6 peuvent permettre de créer rapidement un parcours

dans un lieu donné. Les enfants pourront échanger en complétant le parcours, mais aussi en l'installant.

Figure 6

Jeu d'équilibre pour enfants intitulé Rainbow River Stones



Note. Tiré de : [Jeu d'équilibre intitulé Rainbow River Stones], par Kiddie's Paradise Inc, s.d., (https://www.weplay.com.tw/mod/product/index.php?REQUEST_ID=FwtEDBkEVXV-YIFLUQY3dIRcBQZUXUM&keyword=KT0008). © 2019, Kiddie's Paradise Inc. Reproduit avec permission.

Des jeux nécessitant un travail d'équipe seront encore plus propices à la communication. Par exemple, les paires de ski de balade *Team Walker* de Weplay présentés sur la figure 7 demandent aux enfants de coordonner leurs mouvements pour avancer. Ce contexte de jeu crée une occasion pour les enfants allophones de pratiquer la langue.

Figure 7

Ski de balade intitulé Team Walker



Note. Tiré de : [Jeu d'équilibre intitulé Team Walker], par Kiddie's Paradise Inc, s.d, (https://www.weplay.com.tw/mod/product/index.php?REQUEST_ID=FwtEDBkEVXV-YIFLUQY3dIRZBQZUXUM&keyword=team+walker). © 2019, Kiddie's Paradise Inc. Reproduit avec permission.

Les enseignants pourraient proposer ces accessoires aux enfants durant les périodes de jeux libres. Il est certain que les jeux proposés pourraient créer des conflits entre les enfants et nécessiteraient l'intervention de l'adulte. Toutefois, l'exercice de médiation par l'adulte est aussi une occasion de développer un vocabulaire propre à la résolution de conflit (Landry et Lemay, 2022). Le personnel pourrait aussi s'en servir comme support lors d'interventions spécifiques pour le développement du langage.

7.5.4 Privilégier les jeux coopératifs

Les jeux coopératifs sont mieux adaptés au développement des enfants de 4 à 6 ans. Ils requièrent moins de temps d'attente. Ils n'établissent pas non plus de gagnant ou de perdant entre les joueurs. À travers le jeu coopératif, les enfants vont gagner ou perdre ensemble (Rebetez et Amendola, 2012). Les jeux coopératifs sont importants pour le développement social de l'enfant:

La coopération augmente la performance dans les apprentissages, mais elle favorise également le développement de relations de qualité, le soutien social, une meilleure santé psychologique et l'estime de soi (Johnson et Johnson, 2009, cité dans Rebetez et Amendola, 2012, p.41).

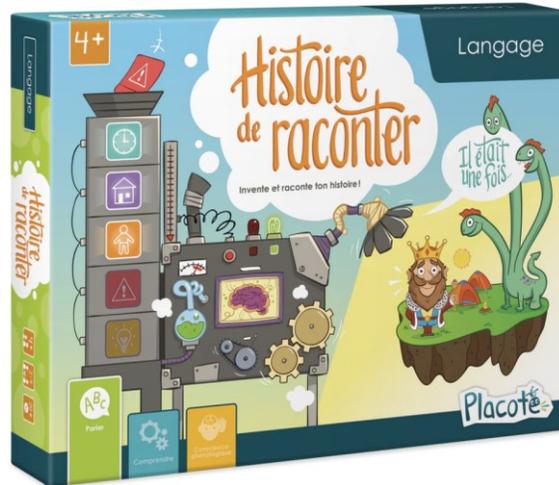
Le jeu permet aussi à l'enfant d'approprier les rôles sociaux (Ginsburg, 2007, cité dans Lemay et al. 2019) dans un univers exempt de conséquences graves (Brown, 2009). À travers le jeu, l'enfant se sensibilise à ce que l'autre ressent et ajuste son comportement en conséquence (Brown, 2009; Samier et Jacques, 2021). Comme le précise Rebetez et Amendola (2012), le jeu facilite la cohésion de groupe. Cet élément est particulièrement important pour l'intégration des élèves allophones. Ils pourront plus facilement développer leur sentiment d'appartenance envers leur classe malgré la barrière de langue. Les jeux coopératifs sont plus propices aux interactions et donc aux opportunités de communication que les jeux de compétition. Ils offrent une exposition à la langue, mais aussi un modèle de comportement langagier. Ces deux éléments sont essentiels à l'apprentissage d'une langue (Boysson-Bardies, 2007). Comme le précise l'orthophoniste rencontrée lors des entretiens, il est essentiel que les enfants allophones soient exposés à la langue française et qu'ils aient l'occasion de la pratiquer. Privilégier la création de jeux coopératifs serait bénéfique aux classes du préscolaire en milieu plurilingue. Les jeux coopératifs faciliteront l'acquisition d'une langue seconde pour les enfants allophones, mais aussi à leur développement social. Tel que présenté précédemment, chacun des domaines de développement influence les autres domaines. Favoriser le développement social de l'enfant facilite en retour son développement langagier.

7.5.5 Adapter les jeux de règles visant le développement du langage à la clientèle allophone

Plusieurs jeux sont disponibles sur le marché pour le développement du langage. Les Éditions Passe-Temps proposent par exemple des jeux éducatifs pour les enfants de 0 à 9 ans. Ces jeux ne sont pas nécessairement adaptés aux besoins d'une clientèle allophone. Par exemple, l'âge optimal pour jouer à *Fais-moi une devinette* des Éditions Passe-Temps est de 4 à 6 ans, l'âge des enfants du préscolaire. Le jeu vise le développement du langage et plus particulièrement la capacité de l'enfant à décrire des objets ou des animaux. Toutefois, le niveau de langue requis est trop avancé pour les enfants allophones du préscolaire n'ayant eu aucun contact préalable avec la langue française. *Fais-moi une devinette* est aujourd'hui un article de fin de série. Toutefois, la même compagnie propose *Histoire de raconter* qui soutient l'enfant dans le développement de sa capacité de raconter un récit à l'oral (figures 8 et 9). L'âge optimal pour ce jeu est de 5 à 8 ans. Même s'il s'adresse à la clientèle du préscolaire, il demande lui aussi un niveau de langue trop avancé pour les enfants ayant eu très peu de contact avec la langue française.

Figure 8

Boîte du jeu intitulé *Histoire de raconter* pour le développement du langage des enfants de 4 à 9 ans



Note. Tiré de : [Boîte du jeu intitulé *Histoire de raconter*], par les Éditions Passe-Temps, 2021, (https://placote.com/products/histoire-de-raconter?_pos=1&_sid=6c34fe4ee&_ss=r). © 2021, Les Éditions Passe-Temps. Reproduit avec permission.

Figure 9

Planche du jeu intitulé *Histoire de raconter* pour le développement du langage des enfants de 4 à 9 ans



Note. Tiré de : [Planche du jeu intitulé *Histoire de raconter*], par les Éditions Passe-Temps, 2021, (https://placote.com/products/histoire-de-raconter?_pos=1&_sid=6c34fe4ee&_ss=r). © 2021, Les Éditions Passe-Temps. Reproduit avec permission.

À l'opposé, *La tour des consignes* de la même maison d'édition est un outil pour la compréhension de directives simples pour les enfants de 1 à 2 ½ ans (figures 10 et 11). La compréhension des consignes de la classe est justement un enjeu pour les élèves allophones en début d'année. Il pourrait être bénéfique d'adapter ce jeu aux règles données par l'enseignant. Les dés pourraient aussi être adaptés à la motricité fine plus développée des enfants de 4 à 6 ans. Le langage graphique pourrait également être modifié pour gagner l'intérêt de l'enfant d'âge préscolaire.

Figure 10

Boîte du jeu intitulé La tour des consignes pour le développement du langage des enfants de 1 à 2 1/2 ans



Note. Tiré de : [Boîte du jeu *La tour des consignes*], par les Éditions Passe-Temps, 2010, (<https://placote.com/products/la-tour-des-consignes>). © 2010, Les Éditions Passe-Temps. Reproduit avec permission.

Figure 11

Dés en tissu du jeu intitulé La tour des consignes pour le développement du langage des enfants de 1 à 2 1/2 ans



Note. Tiré de : [Dés en tissu du jeu intitulé La tour des consignes], par les Éditions Passe-Temps, 2010, (<https://placote.com/products/la-tour-des-consignes>). © 2010, Les Éditions Passe-Temps. Reproduit avec permission.

Il faut proposer des jeux adaptés au niveau de langue mais aussi à l'ensemble des domaines de développement global de l'enfant allophone. L'enfant de 4 à 6 ans a beaucoup acquis sur le plan moteur. Il a développé sa proprioception, fait preuve d'une meilleure coordination dans ses mouvements et travaille sa motricité fine (Blanchet et al., 2019; Bouchard, 2022; Bouchard et al., 2021). Sur le plan socio-affectif, même s'il a encore de la difficulté à partager et à attendre son tour, il est de plus en plus outillé à identifier ses émotions et commence à les contrôler selon les attentes sociales. Il est capable d'entrer en relation avec ses pairs (Bouchard et al., 2021; Coutu et al., 2012; Coutu et Bouchard, 2019). Au niveau cognitif, il est au stade de la pensée intuitive. Il est capable de catégoriser (Bouchard et al., 2008), il développe sa capacité de raisonnement (Dupays, 2011, cité dans Duval et Bouchard, 2019) et ses fonctions exécutives (Duval et al., 2017). La création de jeux pour soutenir l'apprentissage du français langue seconde adaptés aux enfants de 4 à 6 ans serait bénéfique pour les classes en milieu plurilingue.

7.5.6 Revisiter les supports utilisés pour expliquer le fonctionnement de la classe de maternelle

Il serait avantageux de revoir les supports visuels utilisés pour l'explication de la routine du préscolaire. Les pictogrammes sont couramment employés par les enseignants en milieu allophone. Il conviendrait dans un premier temps d'évaluer si le contenu des pictogrammes disponibles correspond aux consignes que l'enseignant a besoin de véhiculer. L'enseignante en soutien linguistique précise justement que la banque de pictogrammes n'est pas toujours adaptée à la communication avec les élèves allophones:

Il y en a certains que tu peux utiliser mais ça ne correspond pas nécessairement aux consignes de base pour un élève allophone parce qu'ils sont pensés pour des élèves HDAA [handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage].

Il serait important de recenser les messages que les enseignants ont besoin de communiquer en début d'année. Dans un deuxième temps, bonifier le langage visuel des pictogrammes les rendrait plus intéressant pour les enfants. À travers les entretiens, plusieurs participants ont montré les pictogrammes auxquels ils avaient accès. L'imagier disponible sur le site du centre de service scolaire a ensuite été consulté. Le langage graphique pourrait être amélioré pour solliciter plus facilement l'attention de l'enfant. Alternativement, des outils plus ludiques, comme des marionnettes pourraient être utilisés pour l'explication du fonctionnement de la classe. Cette approche offrirait aussi un support non-statique à l'enseignant. Il lui serait plus facile d'évoquer des actions que par une image fixe. Elle serait aussi plus interactive pour l'enfant.

Il y a certainement quelques considérations à prendre quant aux limites de l'enfant de 4 à 6 ans dans le jeu: le partage de matériel, le temps d'attente et la compétition. Toutefois, le jeu permet un échange multimodal essentiel lorsqu'il y a une barrière de langue. Il soutient également l'engagement de l'enfant dans une activité donnée et accroît sa motivation. Malheureusement, on observe un manque d'expertise en design de jeux facilitant l'acquisition d'une langue seconde chez les jeunes enfants. Ce manque peut cependant se traduire en opportunité de design. Les recommandations énoncées pourront trouver écho chez les designers de jeux soucieux de

comblent ce besoin ou encore chez le personnel scolaire intéressé à acquérir des compétences en design de jeux.

Chapitre 8 - Conclusion

Selon les données du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur (2020, cité dans Armand et al., 2021), au Québec, 45,1% des élèves allophones du préscolaire intègrent une classe ordinaire sans service de soutien linguistique. À 4 ou 5 ans, ils doivent s'approprier une nouvelle langue rapidement pour pouvoir participer au déroulement des activités. Le *Programme-cycle de l'éducation préscolaire* (2021) ne prévoit pas de disposition particulière pour les enfants allophones, mais s'oriente autour du jeu, approche également privilégiée par les chercheurs en éducation (Deshaies et Boily, 2020; Landry et al., 2021; Lemay et al., 2019; Samier et Jacques, 2021). La recherche visait à établir formuler des recommandations de design de jeux facilitant la communication en milieu préscolaire plurilingue.

La recherche a permis de confirmer les enjeux de communication en milieu plurilingue. L'ensemble du personnel rencontré utilise un discours multimodal axé sur la prosodie (vocal), la kinésie (gestuel) et les supports visuels pour faciliter les échanges avec les élèves allophones. Malgré les prescriptions ministérielles, la place accordée au jeu varie d'une classe à l'autre. Tous les enfants n'ont pas accès aux mêmes temps de jeux libres, activité essentielle à leur développement. Le jeu est une source de plaisir, est accessible malgré la barrière de la langue, favorise les interactions et représente une occasion de communication. Pour ces raisons, le jeu facilite un échange multimodal axé sur d'autres canaux que le langage verbal. Il contribue à développer le sentiment de compétence, d'autonomie et d'appartenance de l'enfant, besoins essentiels à la motivation. Le jeu comme outil pédagogique offre un contexte favorable pour passer de l'amotivation à la motivation intrinsèque. Il y a toutefois un manque d'expertise en design de jeux pour la clientèle préscolaire allophone. Il revient au personnel scolaire de créer ou d'adapter les jeux disponibles pour servir leur intention pédagogique. La recherche a permis d'établir les recommandations suivantes pour les designers de jeux qui ciblent la communication chez les enfants allophones du préscolaire: privilégier les jeux pour les sous-groupes d'enfants, créer des accessoires de jeux symboliques significatifs et universels, créer des accessoires modulables pour les jeux actifs, privilégier les jeux de règles coopératifs, adapter les jeux de règles

visant le développement du langage à la clientèle allophone et revisiter les supports utilisés pour expliquer le fonctionnement de la classe de maternelle. Ces recommandations en design de jeux pourront trouver écho auprès de designers de jeux préoccupés par les besoins de la clientèle allophone au préscolaire et du personnel scolaire souvent à l'avant plan dans la création et l'adaptation de jeux pour leurs élèves. Selon An (2018, cité dans Bressler et Annetta, 2020), le design de jeux éducatifs devrait impliquer davantage les enseignants. Annetta et Holmes suggèrent même que le design de jeux devrait faire partie de la formation universitaire de l'enseignant (2006, cité dans Bressler et Annetta, 2020). Un meilleur dialogue sur les pratiques en design de jeux pour cette clientèle serait bénéfique pour les milieux scolaires comme pour les élèves.

La recherche pourrait être approfondie pour développer un cadre de référence pour le design de jeux axé sur la communication des enfants allophones de 4 à 6 ans. Pour pouvoir transférer les conclusions à l'ensemble des classes préscolaires en milieu plurilingue de Montréal, il serait nécessaire d'aller chercher un plus grand échantillon. Un outil méthodologique comme le sondage pourrait donner accès à un plus grand nombre de répondants. Il permettrait de confirmer la validité des réponses apportées quant à la réalité du personnel en milieu plurilingue. La présente recherche a soulevé un manque de communication quant aux meilleures pratiques en design de jeux. Plusieurs compagnies québécoises se spécialisent toutefois dans la conception de jeux éducatifs pour enfants d'âge préscolaire. Des entretiens avec les designers de jeux pourraient permettre de comprendre le processus de création qu'ils adoptent. Les recommandations émises dans la recherche pourraient servir de prémisse à un projet de design centré sur l'utilisateur. Collaborer avec les élèves « may provide valuable insights to the technology designers and developers, and also be an effective collaborative learning activity for the children » (Druin, 2002; Druin et al., 1997, cités dans Voulgari, 2020, p.1). Développer un cadre pour la conception de jeux soutenant la communication des enfants allophones de 4 à 6 ans serait bénéfique pour les classes du préscolaire en milieu plurilingue à Montréal. Il est essentiel que les enfants allophones puissent s'intégrer plus facilement à leur groupe et participer à l'ensemble des activités visant leur développement global. L'éducation préscolaire est une étape

déterminante dans la suite du parcours scolaire des enfants. Avoir une expérience positive et développer un intérêt pour l'école est primordial pour leur réussite.

La recherche a permis de confirmer les difficultés de communication du personnel scolaire en milieu plurilingue. Si elles existent chez le personnel légalement qualifié, elles risquent de l'être encore plus chez le personnel non légalement qualifié. Harnois et Sirois constatent d'ailleurs que la pénurie de personnel en milieu scolaire n'est pas une situation temporaire et exceptionnelle:

La pénurie de personnel en éducation ne montrant aucune tendance à l'essoufflement au Québec, il est fort probable que les enseignantes et enseignants non légalement qualifiés seront présents dans les écoles, et ce, pour encore plusieurs années. Il importe donc de leur offrir un accompagnement adapté et accessible afin que ces personnes soient en mesure d'accomplir les tâches qui leur sont assignées, malgré l'absence de qualification dans le domaine (Harnois et Sirois, 2022, p. 13).

Pour faire face à la pénurie de personnel dans le milieu scolaire comme dans le milieu de la santé, Immigration, Réfugiés et Citoyenneté Canada souhaite faciliter l'entrée au pays de professionnels de ces domaines (Immigration, Réfugiés et Citoyenneté Canada, 2022). Si l'intégration de professionnels immigrants dans les écoles permet de pallier au besoin de main d'œuvre, elle risque aussi d'augmenter le nombre de familles allophones donc d'enfants allophones dans les écoles, d'où la pertinence de proposer des moyens de communication efficaces en milieu préscolaire. Intervenir auprès d'enfants de 4 à 6 ans est de plus en plus complexe. Les enseignants doivent proposer des activités ludiques adaptées aux besoins de chaque enfant, observer et soutenir l'ensemble des élèves en période de jeu et optimiser l'organisation de la classe pour favoriser leur participation. Comme le démontre la présente recherche, il revient souvent aux enseignants de créer leur propre matériel de jeu alors que le design de jeu est une profession en soi. Il est essentiel de promouvoir le design de jeu éducatif adapté aux réalités des classes préscolaires montréalaises pour soutenir les enseignants dans leur mandat. Il ne suffit pas de prescrire un programme orienté vers le jeu, mais de prendre des actions concrètes pour donner aux acteurs du milieu les moyens de le mettre en œuvre. Il est primordial de valoriser la profession

d'enseignant et d'outiller le personnel pour qu'il soit en mesure d'accompagner les enfants de 4 à 6 ans vers le début de leur scolarisation qui se fera, pour plusieurs, dans une langue seconde.

Parmi les dernières initiatives en matière d'éducation au Québec, le Lab-École pourrait s'avérer prometteur. Cette initiative cherche « à créer des lieux d'apprentissage inclusifs, polyvalents et flexibles, permettant l'innovation dans les pratiques pédagogiques, selon l'évolution des besoins des élèves et du personnel scolaire » (Lab-École, 2023). L'aménagement des espaces favorise la collaboration entre les élèves, composante essentielle à l'intégration de la clientèle allophone. Le Lab-École vise d'autant plus à « l'intégration sociale des familles de toutes les cultures à l'école en accueillant les parents dans l'espace de l'école ». Aucun projet de Lab-École n'est pour l'instant prévu pour la ville de Montréal. Est-ce que ce projet-pilote fera un jour écho dans la métropole? Nous adoptons en 1977 la *Charte de la langue française* prescrivant entre autres l'éducation en français pour favoriser le rayonnement de notre langue, seule langue officielle inscrite dans notre constitution. Il nous revient toutefois de donner les moyens de réussite à ceux qui choisissent le Québec comme terre d'accueil.

Références bibliographiques

- Alfadhli, S. et Alsumait, A. (2015). Game-Based Learning Guidelines: Designing for Learning and Fun. 2015 International Conference on Computational Science and Computational Intelligence, Las Vegas (p. 595-600). <https://doi.org/10.1109/CSCI.2015.37>
- Allard, É., Marchand, M.-C. et Bouchard, C. (2022). Intervenir dans le jeu de l'enfant pour soutenir ses apprentissages et son développement. *Revue préscolaire*, 60(1), 49- 53. https://www.aepq.ca/wp-content/uploads/2022/03/RP_v60n1_web.pdf
- April, J., Charron, A. et Lagacé, É. (2022). Être actif pour mieux apprendre. Dans C. Raby et A. Charron (dir.), *Intervenir à l'éducation préscolaire : pour favoriser le développement global de l'enfant* (3^e éd., p. 89- 99). Éditions CEC.
- Armand, F. (2005). Les élèves immigrants nouvellement arrivés et l'école québécoise. *Santé, société et solidarité*, 4(1), 141- 152. <https://doi.org/10.3406/oss.2005.1035>
- Armand, F. (2009). Faciliter le développement du langage oral, en français langue seconde, chez les élèves allophones au préscolaire. *Vie pédagogique*, (152), 123- 130. <https://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs1963884>
- Armand, F. (2012). Enseigner en milieu pluriethnique et plurilingue : Place aux pratiques innovantes! *Québec français*, (167), 48- 50. <https://id.erudit.org/iderudit/67710ac>
- Armand, F. (2013). Former les futurs enseignants à oeuvrer en contextes de diversité : Une priorité au Québec. *Québec français*, (168), 83- 85. <https://id.erudit.org/iderudit/68674ac>
- Armand, F., Audet, G. et Gosselin-Lavoie, C. (2021). Le soutien à l'intégration et à la réussite éducative des enfants allophones à l'éducation préscolaire. Dans A. Charron, J. Lehrer, M. Boudreau et E. Jacob (dir.), *L'éducation préscolaire au Québec : fondements théoriques et pédagogiques* (p. 143- 161). Presses de l'Université du Québec.
- Armand, F., Beck, I. A. et Murphy, T. (2009). Réussir l'intégration des élèves allophones immigrants nouvellement arrivés. *Vie Pédagogique*, (152), 106- 115. <https://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs1963884>

- Armand, F., Dagenais, D. et Nicollin, L. (2008). La dimension linguistique des enjeux interculturels : de l'Éveil aux langues à l'éducation plurilingue. *Éducation et francophonie*, 36(1), 44- 64. <https://doi.org/10.7202/018089ar>
- Beaud, J.-P. (2021). L'échantillonnage. Dans I. Bourgeois (dir.), *Recherche sociale: de la problématique à la collecte des données* (7^e éd., p. 201- 230). Presses de l'Université du Québec.
- Blake, B. et Pope, T. (2008). Developmental psychology: Incorporating Piaget's and Vygotsky's theories in classrooms. *Journal of Cross-Disciplinary Perspectives in Education*, 1(1), 59- 67. https://mxtsch.people.wm.edu/Teaching/JCPE/Volume1/JCPE_2008-01-09.pdf
- Blanchet, M., Cadoret, G. et Bouchard, C. (2019). L'action motrice pour apprendre et se développer. Dans C. Bouchard (dir.), *Le développement global de l'enfant de 0 à 6 ans en contextes éducatifs* (2^e éd., p. 259- 295). Presses de l'Université du Québec.
- Bodrova, E. et Leong, D. (2011). *Les outils de la pensée: l'approche vygotskienne dans l'éducation à la petite enfance*. Presses de l'Université du Québec.
- Bodrova, E. et Leong, D. (2022). Vygotskian and post-Vygotskian approach: Focusing on "the future child". Dans L. E. Cohen et S. Waite-Stupiansky (dir.), *Theories of early childhood education: Developmental, Behaviorist, and Critical* (2^e éd., p. 62- 74). Routledge.
- Bouchard, C. (2008). Je communique: le développement du langage de 0 à 3 ans. Dans C. Bouchard (dir.), *Le développement global de l'enfant de 0 à 5 ans en contextes éducatifs* (p. 189- 228). Presses de l'Université du Québec.
- Bouchard, C. (2022). Comprendre le développement global des enfants à l'éducation préscolaire. Dans C. Raby et A. Charron (dir.), *Intervenir à l'éducation préscolaire : pour favoriser le développement global de l'enfant* (3^e éd., p. 14- 22). Les Éditions CEC.
- Bouchard, C., Bigras, N., Charron, A., Duval, S. et Landry, S. (2015). Introduction: Le jeu en contextes éducatifs pendant la petite enfance. Congrès de l'ACFAS, Québec (p. 32-40).
- Bouchard, C. et Charron, A. (2008). Je m'exprime: le développement du langage et de la littéracie de 3 à 5 ans. Dans C. Bouchard (dir.), *Le développement global de l'enfant de 0 à 5 ans en contextes éducatifs* (p. 356- 406). Presses de l'Université du Québec.
- Bouchard, C., Charron, A. et Sylvestre, A. (2019). Des mots pour s'exprimer et entrer dans l'écrit.

- Dans C. Bouchard (dir.), *Le développement global de l'enfant de 0 à 6 ans en contextes éducatifs* (2^e éd., p. 337- 371). Presses de l'Université du Québec.
- Bouchard, C., Fréchette, C. et Gravel, F. (2008). Je pense: le développement cognitif de 3 à 5 ans. Dans C. Bouchard (dir.), *Le développement global de l'enfant de 0 à 5 ans en contextes éducatifs* (p. 305- 355). Presses de l'Université du Québec.
- Bouchard, C. et Fréchette, N. (2008a). Introduction: Le développement global de 0 à 5 ans. Dans C. Bouchard (dir.), *Le développement global de l'enfant de 0 à 5 ans en contextes éducatifs* (p. 1- 28). Presses de l'Université du Québec.
- Bouchard, C. et Fréchette, N. (2008b). Je socialise: le développement socioaffectif de 3 à 5 ans. Dans C. Bouchard (dir.), *Le développement global de l'enfant de 0 à 5 ans en contextes éducatifs* (p. 264- 304). Presses de l'Université du Québec.
- Bouchard, C., Robert-Mazaye, C., Mélançon, J., Deneault, J., Laurent, A., Pulido, L. et Niyubahwe, A. (2021). Le développement global des enfants à l'éducation préscolaire. Dans A. Charron, J. Lehrer, M. Boudreau et E. Jacob (dir.), *L'éducation préscolaire au Québec: Fondements théoriques et pédagogiques* (p. 57- 77). Presses de l'Université du Québec.
- Boulet, M. (2016). *L'intégration des immigrants au marché du travail à Montréal : défis, acteurs et rôle de la Métropole* (n° 2016RP- 11). Université McGill et Centre interuniversitaire de recherche en analyse des organisations.
<https://www.cirano.qc.ca/files/publications/2016RP-11.pdf>
- Boysson-Bardies, B. (2003). *Le langage, qu'est-ce que c'est?* Odile Jacob.
- Boysson-Bardies, B. (2007). Comment la parole vient à l'enfant. *Revue française de psychanalyse*, 71(5), 1473- 1480.
- Branscombe, N. A. (2014). *Early childhood curriculum: a constructivist perspective* (2^e éd.). Routledge.
- Brault Foisy, L.-M., St-Jean, C. et Déry, C. (2022). Développer la pensée de l'enfant dans différents contextes. Dans C. Raby et A. Charron (dir.), *Intervenir à l'éducation préscolaire : pour favoriser le développement global de l'enfant* (3^e éd., p. 132- 160). Éditions CEC.
- Bressler, D. M. et Annetta, L. A. (2022). Using game design to increase teachers' familiarity with

- design thinking. *International Journal of Technology and Design Education*, 32(2), 1023-1035. <https://doi.org/10.1007/s10798-020-09628-4>
- Brooks, J. G. (2013). Constructivism: Transforming knowledge of how people learn into meaningful instruction. Dans B. J. Irby (dir.), *The Handbook of Educational Theories* (p. 271- 276). Information Age Publishing.
- Brougère, G. et Bédard, J. (2010). *Jeu et apprentissage: quelles relations?* Éditions du CRP.
- Brown, S. (2009). *Play: How it shapes the brain, opens the imagination, and invigorates the soul*. Avery.
- Caillois, R. (1958). *Les jeux et les hommes*. Gallimard.
- Celis, V., Husson, J., Abeele, V. V., Loyez, L., Van Den Audenaeren, L., Ghesquière, P., Goeleven, A., Wouters, J. et Geurts, L. (2013). Translating preschoolers' game experiences into design guidelines via a laddering study. *IDC '13: Interaction Design and Children 2013*, New York (p. 147-156). <https://doi.org/10.1145/2485760.2485772>
- Charron, A., Boudreau, M. et Bouchard, C. (2022). Découvrir le langage oral et écrit. Dans C. Raby et A. Charron (dir.), *Intervenir à l'éducation préscolaire : pour favoriser le développement global de l'enfant* (3^e éd., p. 118- 131). Éditions CEC.
- Charron, A. et Raby, C. (2022). Découvrir le Programme-cycle de l'éducation préscolaire. Dans C. Raby et A. Charron (dir.), *Intervenir à l'éducation préscolaire : pour favoriser le développement global de l'enfant* (3^e éd., p. 3- 13). Les Éditions CEC.
- Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal. (2020). *Portrait socioculturel des élèves inscrits dans les écoles publiques de l'île de Montréal - Inscriptions au 8 novembre 2019*. Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal.
https://www.cgtsim.qc.ca/wp-content/uploads/2021/06/PORTRAIT_SOCIOCULTUREL2019-11-08B_V2020-07-02.pdf
- Coutu, S. et Bouchard, C. (2019). Apprendre à gérer ses émotions, à s'affirmer et à se faire des amis. Dans C. Bouchard (dir.), *Le développement global de l'enfant de 0 à 6 ans en contextes éducatifs* (2^e éd., p. 297- 335). Presses de l'Université du Québec.
- Coutu, S., Bouchard, C., Émard, M.-J., Cantin, G. et Dufresne, C. (2012). Le développement des compétences socioémotionnelles chez l'enfant. Dans J.-P. Lemelin, M. A. Provost, G. M.

- Tarabulsky et A. Plamondon (dir.), *Développement social et émotionnel chez l'enfant et l'adolescent: les bases du développement* (vol. 1, p. 139- 184). Presses de l'Université du Québec.
- Coutu, S. et Royer, N. (2022). Apprendre à vivre des relations harmonieuses avec les autres. Dans C. Raby et A. Charron (dir.), *Intervenir à l'éducation préscolaire : pour favoriser le développement global de l'enfant* (3^e éd., p. 109- 117). Éditions CEC.
- Cummins, J. (1991). Interdependence of first- and second-language proficiency in bilingual children. Dans E. Bialystok (dir.), *Language Processing in Bilingual Children* (p. 70- 89). Cambridge University Press.
- Daviault, D. (2011). *L'émergence et le développement du langage chez l'enfant*. Chenelière.
- De Koninck, Z. et Armand, F. (2012). *Portrait des services d'accueil et d'intégration scolaire des élèves issus de l'immigration*. Direction des Services aux communautés culturelles, ministère de l'Enseignement du Loisir et du Sport.
<https://www.flsh.ulaval.ca/sites/flsh.ulaval.ca/files/flsh/langues-linguistique-et-traduction/professeurs/dekoninck-2012.pdf>
- Deshaies, I. et Boily, M. (2020). Les fonctions exécutives liées au jeu: des alliées pour le développement global de l'enfant. Dans I. Deshaies et J.-M. Miron (dir.), *Tisserands d'enfance: le développement de l'enfant de 4 et 5 ans* (vol. 2, p. 355- 395). Éditions JFD.
- Doyon, D. et Fisher, C. (2010). La causerie à la maternelle comme lieu de construction du langage et de la pensée. Dans D. Doyon et C. Fisher (dir.), *Langage et pensée à la maternelle* (p. 43- 89). Presses de l'Université du Québec.
https://extranet.puq.ca/media/produits/documents/1870_9782760524941.pdf
- Duval, S. et Bouchard, C. (2019a). Agir et interagir pour comprendre le monde. Dans C. Bouchard (dir.), *Le développement global de l'enfant de 0 à 6 ans en contextes éducatifs* (2^e éd., p. 209- 256). Presses de l'Université du Québec.
- Duval, S. et Bouchard, C. (2019b). Construire sa compréhension du monde. Dans C. Bouchard (dir.), *Le développement global de l'enfant de 0 à 6 ans en contextes éducatifs* (2^e éd., p. 373- 319). Presses de l'Université du Québec.
- Duval, S., Bouchard, C. et Pagé, P. (2017). Le développement des fonctions exécutives chez les

- enfants. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, (37), 121- 137.
<https://doi.org/10.4000/dse.1948>
- Éditions Passe-Temps. (2010). [Boîte du jeu intitulé La tour des consignes] [image en ligne].
<https://placote.com/products/la-tour-des-consignes>
- Éditions Passe-Temps. (2010). [Dés en tissu du jeu intitulé La tour des consignes] [image en ligne]. <https://placote.com/products/la-tour-des-consignes>
- Éditions Passe-Temps. (2021). [Boîte du jeu intitulé Histoire de raconter] [image en ligne].
https://placote.com/products/histoire-de-raconter?_pos=1&_sid=6c34fe4ee&_ss=r
- Éditions Passe-Temps. (2021). [Planche du jeu intitulé Histoire de raconter] [image en ligne].
https://placote.com/products/histoire-de-raconter?_pos=1&_sid=6c34fe4ee&_ss=r
- Fédération Autonome de l'Enseignement. (2022). *SASAF: Plateforme revendicatrice destinée aux Services d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français*.
<https://www.lafae.qc.ca/public/file/plateforme-soutien-accueil-francais-fae.pdf>
- Ferland, F. (2009). *Le jeu chez l'enfant*. Éditions du CHU Sainte-Justine.
- Ferland, F. (2018). *Et si on jouait?* (3^e éd.). Éditions CHU Sainte-Justine.
- Fisher, C. (2015). *Designing games for children: developmental, usability, and design considerations for making games for kids*. Focal Press/Taylor & Francis Group.
- Gagnon, Y.-C. (2012). *L'étude de cas comme méthode de recherche* (2^e éd.). Presses de l'Université du Québec.
- Gaudet, S. et Robert, D. (2018). *L'aventure de la recherche qualitative : Du questionnement à la rédaction scientifique*.
https://web.s.ebscohost.com/ehost/ebookviewer/ebook/bmxlYmtfXzE4ODU2NDRfX0FO0?sid=62e3694e-99a5-4ca5-853b-53e5d1d2c923@redis&vid=0&format=EB&lpid=lp_81&rid=0
- Giasson, J. (2013). *La lecture: de la théorie à la pratique* (4^e éd.; édité par T. Escoyez). De Boeck.
- Goldstein, L. S. (1999). The relational zone: The role of caring relationships in the co-construction of mind, *36*(3), 647- 673. <https://doi.org/10.2307/1163553>
- Harnois, V. et Sirois, G. (2022). Les enseignantes et enseignants non légalement qualifiés au Québec : état des lieux et perspectives de recherche. *Éducation et francophonie*, *50*(2),

- 1- 17. <https://doi.org/10.7202/1097038ar>
- Hélot, C. (2013). Le développement langagier du jeune enfant en contextes bilingue et plurilingue : quels enjeux éducatifs pour les structures d'accueil de la petite enfance ? Dans C. Hélot et M.-N. Rubio (dir.), *Développement du langage et plurilinguisme chez le jeune enfant* (p. 41- 60). Érès. <https://doi.org/10.3917/eres.helot.2013.01.0015>
- Hélot, C. et Rubio, M.-N. (2013). Introduction. Dans C. Hélot et M.-N. Rubio (dir.), *Développement du langage et plurilinguisme chez le jeune enfant* (p. 15- 40). Érès. <https://doi.org/10.3917/eres.helot.2013.01.0015>
- Howes, C. (2018). Friendship in early childhood. Dans K. H. Rubin, W. M. Bukowski et B. Laursen (dir.), *Handbook of Peer Interactions, Relationships, and Groups* (p. 180- 194). Guilford Press.
- Immigration, Réfugiés et Citoyenneté Canada. (2022, 16 novembre). Comblent les pénuries de main-d'œuvre dans des secteurs clés comme les soins de santé, la construction et le transport : les travailleurs occupant 16 nouvelles professions sont maintenant admissibles à la résidence permanente [communiqués de presse]. <https://www.canada.ca/fr/immigration-refugies-citoyennete/nouvelles/2022/11/comblent-les-penuries-de-main-duvre-dans-des-secteurs-cles-comme-les-soins-de-sante-la-construction-et-le-transport-les-travailleurs-occupant-16nouv.html>
- Institut du Québec. (2019). *Comparer Montréal: toujours une locomotive pour le Québec* (4^e éd.). <https://institutduquebec.ca/wp-content/uploads/2019/09/201908-IDQ-COMPARER-MONTREAL-4.pdf>
- Joliot, P. (2011). *Recherche fondamentale et recherche appliquée*. Paris. <http://conferences-cdf.revues.org/301>
- Kiddie's Paradise Inc. (s.d.). [Jeu d'équilibre intitulé Rainbow River Stones] [image en ligne]. WePlay. https://www.weplay.com.tw/mod/product/index.php?REQUEST_ID=FwtEDBkEVXV-YIFLUQY3dIRcBQZUXUM&keyword=KT0008
- Kiddie's Paradise Inc. (s.d.). [Jeu d'équilibre intitulé Team Walker] [image en ligne]. WePlay.

- https://www.weplay.com.tw/mod/product/index.php?REQUEST_ID=FwtEDBkEVXV-YIFLUQY3dIRZBQZUXUM&keyword=team+walker
- Lab-École. (2023). Lab-École. <https://www.lab-ecole.com/>
- Lafortune, L. et Deaudelin, C. (2001). *Accompagnement socioconstructiviste: pour s'approprier une réforme en éducation*. Presses de l'Université du Québec.
- Laine, T. H. et Lindberg, R. S. N. (2020). Designing Engaging Games for Education: A Systematic Literature Review on Game Motivators and Design Principles. *IEEE Transactions on Learning Technologies*, 13(4), 804-821. <https://doi.org/10.1109/TLT.2020.3018503>
- Landry, S. et Lemay, L. (2022). Étayer le jeu de l'enfant à l'éducation préscolaire. Dans C. Raby et A. Charron (dir.), *Intervenir à l'éducation préscolaire : pour favoriser le développement global de l'enfant* (3^e éd., p. 32- 46). Les Éditions CEC.
- Landry, S., Point, M. et Jacob, E. (2021). Le jeu chez l'enfant de 4 à 6 ans. Dans A. Charron, J. Lehrer, M. Boudreau et E. Jacob (dir.), *L'éducation préscolaire au Québec : fondements théoriques et pédagogiques* (p. 79- 98). Presses de l'Université du Québec.
- Larivée, S. J., Bédard, J., Larose, F. et Terrisse, B. (2015). *Jeu et apprentissage à la maternelle : des finalités à l'intervention*. 81^e congrès de l'ACFAS, Québec (p. 13). http://lel.crires.ulaval.ca/public/Bouchard_Charron_Bigras_2015.pdf
- Laval, V. (2019). La théorie de Jean Piaget (1896-1980). Dans *La psychologie du développement: Modèles et méthodes* (vol. 4, p. 27- 67). Dunod. 10.3917/dunod.laval.2019.01.0027.
- Le Bouthillier, J., Bourgoin, R. et Garrett, M. (2022). Le rôle du jeu symbolique dans la motivation intrinsèque à s'exprimer à l'oral dans une langue seconde au primaire. *Revue de l'Association québécoise des enseignants de français langue seconde*, 35(1), 1- 12. <https://doi.org/10.7202/1095061ar>
- Leboeuf, M. et Bouchard, C. (2019). La famille, premier lieu d'enracinement de l'enfant et partenaire essentielle du milieu éducatif. Dans C. Bouchard (dir.), *Le développement global de l'enfant de 0 à 6 ans en contextes éducatifs* (p. 9- 34). Presses de l'Université du Québec.
- Ledin, P. et Samuelsson, R. (2017). Play and Imitation: Multimodal Interaction and Second-Language Development in Preschool. *Mind, Culture, and Activity*, 24(1), 18- 31.

- <https://doi.org/10.1080/10749039.2016.1247868>
- Lemay, L., Bouchard, C. et Landry, S. (2019). Jouer, apprendre et se développer. Dans C. Bouchard (dir.), *Le développement global de l'enfant de 0 à 6 ans en contextes éducatifs* (2^e éd., p. 37- 74). Presses de l'Université du Québec.
- Marinova, K. et Drainville, R. (2021). Le jeu libre au cœur du programme. *Revue préscolaire*, 59(3), 35-40.
- Martel, K. (2009). Introduction – L'étude de la prosodie en acquisition : un enjeu clinique. *Enfance*, 3(3), 259- 272. <https://doi.org/10.3917/enf1.093.0259>
- McAndrew, M. (2001). *Immigration et diversité à l'école : le débat québécois dans une perspective comparative*. Presses de l'Université de Montréal.
- McAndrew, M., Balde, A., Bakhshaei, M., Tardif-Grenier, K., Audet, G., Armand, F., Guyon, S., Ledent, J., Lemieux, G., Potvin, M., Rahm, J., Laaroussi, M. V., Carpentier, A. et Rousseau, C. (2015). *La réussite éducative des élèves issus de l'immigration*. Presses de l'Université de Montréal.
- Meyer, B. (2013). Game-Based Language Learning for Pre-School Children: A Design Perspective. *Electronic Journal of e-Learning*, 11(1), 39-48.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1012870.pdf>
- Ministère de l'Éducation. (1998). *Une école d'avenir: politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*.
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/PolitiqueMatiereIntegrationScolEduInterculturelle_UneEcoleAvenir_f.pdf
- Ministère de l'Éducation. (2022). *Soutien au milieu scolaire: intégration et réussite des élèves issus de l'immigration et éducation interculturelle*.
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/diversite/Guide-soutien-milieu-scolaire_2022-2023.pdf
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport. (2014a). *Accueil et intégration des élèves issus de l'immigration : 1. portrait des élèves – soutien au milieu scolaire*.
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/diversite/

AccueilIntegration_1_PortraitEleves.pdf

Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport. (2014b). *Accueil et intégration des élèves issus de l'immigration : 2. organisation des services.*

http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/diversite/AccueilIntegration_2_OrganisationServices.pdf

Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport. (2014c). *Accueil et intégration des élèves issus de l'immigration : 3. protocole d'accueil.*

http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/diversite/AccueilIntegration_3_ProtocoleAccueil.pdf

Ministère de l'Éducation du Québec. (2021). Programme de formation de l'école québécoise: programme-cycle de l'éducation préscolaire.

http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/Programme-cycle-prescolaire.pdf

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2017a). *Politique de la réussite éducative: le plaisir d'apprendre, la chance de réussir.*

http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/politique_reussite_educative_10juillet_F_1.pdf

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2017b). *Programme de formation de l'école québécoise: éducation préscolaire 4 ans.*

http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PFEQ/Prescolaire_4ans.pdf

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2018). *Tout pour nos enfants: pour la réussite éducative. Stratégie 0-8 ans.*

http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/Strategie_0-8_ans.pdf

Ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration. (2020). *Immigration temporaire au Québec: 2014-2019.*

https://www.mifi.gouv.qc.ca/publications/fr/recherches-statistiques/Portraits_Immigration_Temporaire_2014_2019.pdf

- Olson, D. R. (2014). *Jerome Bruner: The cognitive revolution in educational theory*. Bloomsbury Publishing Plc. <https://ebookcentral.proquest.com/lib/umontreal-ebooks/detail.action?docID=1774269>.
- Papalia, D. E. et Martorell, G. (2018). *Psychologie du développement de l'enfant* (9^e éd.; traduit par A. Bève, J. Josée, N. Laquerre, G. Scavone et A. Barrière). McGraw-Hill Education.
- Paquette, A., Lehrer, J. et Leboeuf, M. (2021). Les fondements pédagogiques et la diversité des approches en éducation préscolaire. Dans A. Charron, J. Leher, M. Boudreau et J. Elisabeth (dir.), *L'éducation préscolaire au Québec : fondements théoriques et pédagogiques* (p. 35- 55). Presses de l'Université du Québec.
- Perrone-Bertolotti, M., Grandchamp, R., Rapin, L., Baciù, M., Lachaux, J.-P. et Loevenbruck, H. (2016). *Traité de neurolinguistique: du cerveau au langage* (édité par S. Pinto et M. Sato). De Boeck supérieur.
- Plessis-Bélair, G. (2010). La compréhension, l'apprentissage et le développement de la langue parlée en contexte d'oral réflexif à la maternelle. Dans D. Doyon et C. Fisher (dir.), *Langage et pensée à la maternelle* (p. 16- 41). Presses de l'Université du Québec. https://extranet.puq.ca/media/produits/documents/1870_9782760524941.pdf
- Poirier, D. (2012). Table ronde sur le préscolaire : des jeux, de la planification et de la collaboration. *Revue préscolaire*, 50(2), 53- 57. https://www.aepq.ca/wp-content/uploads/2018/07/RP_v50n2.pdf
- Raby, C. et Charron, A. (2022). Introduction. Dans C. Raby et A. Charron (dir.), *Intervenir à l'éducation préscolaire : pour favoriser le développement global de l'enfant* (3^e éd., p. XI- XII). Les Éditions CEC.
- Rebetez, F. et Amendola, C. (2012). Jeux coopératifs: un espace pour vivre la rencontre. *Prismes : revue pédagogique HEP Vaud*, (17), 40- 41. <https://orfee.hepl.ch/handle/20.500.12162/1462>
- Rogoff, B., Dahl, A. et Callanan, M. (2018). The importance of understanding children's lived experience. *Developmental Review*, 50, 5- 15. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2018.05.006>
- Rogoff, B., Moore, L. C., Correa- Chávez, M. et Dexter, A. L. (2015). Children develop cultural repertoires through engaging in everyday routines and practices. Dans J. E. Grusec et P.

- D. Hastings (dir.), *Handbook of socialization: Theory and research* (2^e éd., p. 718). Guilford Press.
- Roy, S. N. (2009). L'Étude de cas. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : De la problématique à la collecte des données* (p. 199- 225). Presses de l'Université du Québec.
- Roy, S. N. (2021). L'étude de cas. Dans I. Bourgeois (dir.), *Recherche sociale: De la problématique à la collecte des données* (7^e éd., p. 157- 177). Presses de l'Université du Québec.
- Royer, N. et Coutu, S. (2022). Construire sa conscience de soi. Dans C. Raby et A. Charron (dir.), *Intervenir à l'éducation préscolaire : pour favoriser le développement global de l'enfant* (3^e éd., p. 100- 108). Éditions CEC.
- Ryan, R. M. et Deci, E. L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55(1), 68- 78. <https://doi.org/10.1037110003-066X.55.1.68>
- Samier, R. et Jacques, S. (2021). *Le développement cognitif par le jeu*. Tom Pousse.
- Samuelsson, R. (2021). Environments for Imitation: Second-Language Use and Development Through Embodied Participation in Preschool Routine Activities. *Journal of Research in Childhood Education*, 35(1), 22- 40. <https://doi.org/10.1080/02568543.2020.1734121>
- Savoie-Zajc, L. (2021). L'entrevue semi-dirigée. Dans I. Bourgeois (dir.), *Recherche sociale: de la problématique à la collecte des données* (7^e éd., p. 273- 296). Presses de l'Université du Québec.
- Savvani S. et Liapis A. (2019). *A participatory approach to redesigning games for educational purposes*. A. Liapis, G. N. Yannakakis, M. Gentile et M. Ninaus (dir.), Games and Learning Alliance 8th International Conference, Athènes (p. 13- 23). https://doi.org/10.1007/978-3-030-34350-7_2
- Schlichting, M. (2019). *Understanding kids, play, and interactive design : how to create games children love*. CRC Press/ Taylor & Francis Group.
- Stam, G. et Tellier, M. (2022). Gesture helps second and foreign language learning and teaching. Dans A. Morgenstern et S. Goldin-Meadow (dir.), *Gesture in language: Development across the lifespan*. (p. 335-363). De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1037/0000269-014>

- Statistique Canada. (2022, 26 octobre). Les immigrants représentent la plus grande part de la population depuis plus de 150 ans et continuent de façonner qui nous sommes en tant que Canadiens. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/fr/daily-quotidien/221026/dq221026a-fra.pdf?st=cr2g-V9t>
- St-Arnaud, Y., Mandeville, L. et Bellemare, C. (2002). La praxéologie. *Interactions*, 6(1), 29- 48. https://www.usherbrooke.ca/psychologie/fileadmin/sites/psychologie/espace-etudiant/Revue_Interactions/Volume_6_no_1/V6N1_ST-ARNAUD_MANDEVILLE_BELLEMARE_p29-48.pdf
- St-Arnaud, Y. (2004). L'atelier de praxéologie. Dans L. Mandeville (dir.), *Apprendre autrement : Pourquoi et comment*. Les Presses de l'Université du Québec.
- Tabors, P. O. (2008). *One child, two languages: A guide for early childhood educators of children learning english as a second language* (2^e éd.). Brookes Publishing.
- Tellier, M. (2008). The effect of gestures on second language memorisation by young children. *Gesture*, 8(2), 219- 235. <https://doi.org/10.1075/gest.8.2.06tel>
- Tellier, M. (2009). Usage pédagogique et perception de la multimodalité pour l'accès au sens en langue étrangère. Dans R. Bergeron, G. Plessis-Bélair et L. Lafontaine (dir.), *La place des savoirs oraux dans le contexte scolaire d'aujourd'hui* (p. 223- 245). Presses de l'Université du Québec.
- Thériault, J. et Doucet, M. (2018). *En jouant avec les blocs de construction, l'enfant construit son monde* (2^e éd.). Éditions JFD.
- Tomlinson, B. et Masuhara, H. (2009). Playing to learn: A review of physical games in second language acquisition. *Simulation & Gaming*, 40(5), 645- 668. <https://doi.org/10.1177/1046878109339969>
- Tourrette, C. et Guidetti, M. (2018). *Introduction à la psychologie du développement: du bébé à l'adolescent* (4^e éd.). Dunod.
- Tréca, M.-C. et Bidault, H. (2015). Développement cognitif. Dans B. Golse (dir.), *Le développement affectif et cognitif de l'enfant* (5^e éd., p. 150- 172). Elsevier Manson.
- Van der Maren, J.-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie: des modèles pour l'enseignement* (2^e éd.). De Boeck Université.

Ville de Montréal. (2020). Coup d'oeil sur la population immigrante.

Voulgari, I., Vouvousira, S. et Fakou, A. (2020). *A game about our neighbourhood: A case study of participatory game design with pre-school children*. FDG '20: International Conference on the Foundations of Digital Games, Bugibba Malta (p. 1-5).

<https://doi.org/10.1145/3402942.3409612>

Vygotsky, L. S. (2012). *Thought and Language, revised and expanded edition*. MIT Press.

Annexes

Annexe I - Approbation éthique

De: Dominique Laroche
Envoyé: 26 octobre 2022 16:09
À: Delphine Duplain
Cc: Louis Martin Guay
Objet: Approbation éthique - Projet CERAH-2022-105-D (Delphine Duplain)

Numéro de projet : CERAH-2022-105-D

Titre du projet : Le design de jeux ou activité ludique comme outil d'apprentissage de la langue d'enseignement chez les élèves allophones de maternelle 4 ans dans le milieu scolaire francophone québécois

Chercheuse étudiante : Delphine Duplain – candidate à la maîtrise – École de design – Faculté de l'aménagement – Université de Montréal

Directeur : Louis-Martin Guay – professeur agrégé – École de design – Faculté de l'aménagement – Université de Montréal

Financement: Non financé

Bonjour,

Suite à l'approbation conditionnelle du projet de recherche cité en objet, vous avez transmis le 20 octobre 2022 une réponse au Comité d'éthique de la recherche en arts et humanités (CERAH) de l'Université de Montréal. Au nom du Comité, je vous remercie pour les précisions apportées dans vos réponses ainsi que les modifications apportées aux documents. Suite à l'évaluation de cette réponse et des documents transmis, le tout ayant été jugé satisfaisant, j'ai le plaisir de vous informer que le (CERAH) considère que **le projet de recherche susmentionné répond aux normes en vigueur au chapitre de l'éthique de la recherche** et est en conséquence approuvé.

Cette approbation éthique est **valide pour un an**, à compter de la date des présentes **jusqu'au 26 octobre 2023, et pourra être renouvelée de la manière prévue ci-après aux mesures de suivi éthique.**

Mesures de suivi éthique continu

Le CERAH demeure responsable de l'acceptabilité éthique des activités de recherche menées sous son autorité. Une fois l'approbation éthique initiale obtenue, une évaluation éthique minimalement annuelle est requise. L'évaluation éthique continue sera effectuée par le CERAH à partir des notifications qui lui seront transmises par l'équipe de recherche chercheur pendant le déroulement de la recherche. À cette fin, le CERAH fixe les mesures suivantes de suivi éthique continu de votre projet de recherche :

- La soumission d'un **rapport d'étape annuel**, à soumettre un mois avant l'échéance de la date d'approbation afin de renouveler l'approbation éthique.
- La soumission de toute **modification au projet de recherche qui touche les participants**; une modification ne peut être mise en œuvre sans l'approbation du CERAH.
- La soumission dans les meilleurs délais d'un rapport de tout **évènement indésirable, de tout accident ou de tout incident** lié à la réalisation du projet de recherche.
- La soumission d'un rapport sur toute **déviations au protocole** de recherche susceptible d'augmenter le niveau de risque ou susceptibles d'influer sur le bien-être du participant ou son consentement.
- La notification de toute **cessation prématurée, interruption temporaire ou suspension**, qu'elle soit temporaire ou permanente.
- La soumission d'un **rapport de fin de projet**.

Ces notifications doivent être transmises au CERAH en complétant le questionnaire de suivi disponible sur le [site web du BCRR](#) à la section « CERAH » sous l'onglet « Approbation continue : renouvellement ou modifications » et en le retournant par courriel à suivi-ethique@umontreal.ca avec la mention « Suivi éthique – [no d'approbation éthique] – date de complétion » dans le champ « Objet ».

Tout défaut de respecter une de ces mesures de suivi éthique pourrait résulter en une suspension ou une révocation de l'approbation.

Le CERAH de l'Université de Montréal est désigné par le ministre de la Santé et des Services Sociaux aux fins de l'application de l'article 21 du Code civil du Québec. Il exerce ses activités en conformité avec la *Politique sur la recherche avec des êtres humains* (60.1) de l'Université de Montréal ainsi que l'Énoncé de politique des trois conseils (EPTC). Il suit également les normes et règlements applicables au Québec et au Canada.

Le présent courriel est la décision officielle du CERAH.

Cordialement,

Pour le CERAH,

Mme Dominique Laroche
Conseillère en éthique de la recherche
Comité d'éthique de la recherche en arts et humanités (CERAH)
Bureau de la conduite responsable en recherche
Université de Montréal
dominique.laroche.1@umontreal.ca

Veillez noter qu'en raison du déploiement de la plateforme Nagano pour le comité, nous ne serons pas en mesure de recevoir, ni de traiter, les demandes d'approbations éthiques initiales et continues entre le 1^{er} et le 13 novembre 2022. À partir du 14 novembre 2022, les chercheurs devront déposer leurs demandes directement sur la plateforme Nagano.

Découvrez notre nouveau site sur la conduite responsable en recherche : <https://crr.umontreal.ca>

Avis de confidentialité: Ce document électronique (incluant tout fichier ou élément qui y est joint) est destiné uniquement à la personne ou à l'entité à qui il est adressé. Il peut contenir des renseignements personnels, confidentiels ou assujettis au secret professionnel. Si vous avez reçu ce document par erreur, il vous est interdit de le reproduire, de le conserver ou d'utiliser les renseignements qui y sont contenus, d'une quelconque manière. Veuillez le détruire et avoir l'obligance de communiquer avec l'expéditeur, afin qu'il apporte les correctifs requis.

Annexe II - Lettre de sollicitation

Madame, Monsieur,

Je suis étudiante à la maîtrise en aménagement, option Théories en design à l'Université de Montréal. Je travaille sous la supervision de M. Louis-Martin Guay, professeur agrégé spécialisé en design de jeux. Dans le cadre de mon projet de recherche, j'étudie comment le jeu pourrait faciliter la communication entre les élèves allophones et leur enseignant.

Je vous écris afin d'inviter les membres de votre personnel à y participer. Je suis à la recherche de personnel enseignant (ordinaire ou accueil) et de personnel professionnel (orthopédagogue ou orthophoniste) légalement qualifiés travaillant auprès d'une clientèle allophone au préscolaire.

La participation au projet implique simplement une entrevue individuelle d'une heure. Les entrevues pourront avoir lieu sur place, à l'école, afin de limiter le déplacement du participant. Toutefois, à la demande du participant, l'entrevue pourrait se dérouler dans une salle fermée à l'Université de Montréal. Les entrevues seront enregistrées en format audio pour faciliter la collecte de données. Toutefois, uniquement mon directeur, M. Guay, et moi-même aurons accès à l'enregistrement. Les données seront anonymisées avant d'être analysées puis diffusées. Des noms génériques seront utilisés pour les professionnels, les écoles et le centre de services scolaire.

Serait-il possible pour vous d'informer les membres de votre personnel de ce projet de recherche puis de me communiquer l'adresse courriel des personnes intéressées à participer?

Je joins le formulaire d'information et de consentement à titre indicatif. Vous pouvez le consulter et le partager aux membres de votre personnel. Je veillerai à faire signer les personnes participant au projet.

N'hésitez pas à me contacter pour toute question. Au plaisir de collaborer avec votre école!

Cordialement,

Delphine Duplain
Candidate à la M. S. Aménagement - option Théories en design
Faculté de l'aménagement, Université de Montréal
2940 Chemin de la Côte-Sainte-Catherine, Montréal, QC H3T 1B9
delphine.duplain@umontreal.ca

Annexe III - Formulaire d'information et de consentement



Faculté de l'aménagement, École de design

FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

Le présent formulaire s'adresse au personnel enseignant et professionnel travaillant auprès d'une clientèle allophone au préscolaire dans les écoles publiques francophones de Montréal.

Titre tu projet : Le design de jeux comme outil de communication pour les élèves allophones de 4 à 6 ans dans le milieu scolaire québécois

Chercheuse étudiante : Delphine Duplain, Étudiante à la maîtrise en aménagement, option Théories en design
École de design, Faculté de l'aménagement, Université de Montréal
delphine.duplain@umontreal.ca

Directeur de recherche Louis-Martin Guay, Professeur agrégé
École de design, Faculté de l'aménagement, Université de Montréal
louis.martin.guay@umontreal.ca
514-343-6111 #2803

Vous êtes invité à participer à un projet de recherche. Votre participation est volontaire. Avant d'accepter, veuillez prendre le temps de lire ce document présentant les conditions de participation au projet. N'hésitez pas à poser toutes les questions que vous jugerez utiles à la personne qui vous présente ce document.

A. RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS

1. Objectifs du projet de recherche

Ce projet vise à étudier comment le jeu pourrait faciliter la communication chez l'enfant allophone de 4 à 6 ans en milieu scolaire québécois. Les résultats seront publiés dans un mémoire de maîtrise.

Nous souhaitons recruter un total de six participants.

2. Participation à la recherche

Vous êtes sollicité pour participer à ce projet, car vous faites partie du personnel enseignant ou professionnel travaillant avec une clientèle allophone au préscolaire.

Votre participation au projet de recherche est entièrement volontaire. Si vous y consentez, votre participation implique une entrevue individuelle d'une heure. L'entrevue devra obligatoirement être enregistrée sur un support audio afin de faciliter la cueillette de données. L'entrevue ne sera toutefois pas diffusée. Si vous refusez l'enregistrement audio de l'entrevue, vous ne pourrez pas participer. Les entrevues pourront avoir lieu sur place, à l'école. Toutefois, à votre demande, l'entrevue pourrait se dérouler dans une salle fermée à l'Université de Montréal.

Dans le cadre du projet, le chercheur étudiant recueillera et conservera dans un dossier de recherche des renseignements vous concernant. Ces renseignements seront nécessaires pour répondre aux objectifs scientifiques de la recherche.

3. Avantages et bénéfices

Vous contribuerez à une meilleure compréhension des difficultés rencontrées et des stratégies utilisées par le personnel enseignant et professionnel face aux barrières de langue. À terme, la recherche offrira des pistes de design sur la création de jeux facilitant la communication dont vous pourrez bénéficier.

4. Risques et inconvénients

À notre connaissance, il n'y a pas de risque particulier associé à votre participation à ce projet. Vous devrez toutefois accorder une heure à l'entrevue. L'entrevue se déroulera à votre lieu de travail afin d'éviter tout déplacement de votre part.

5. Confidentialité et anonymat

Le chercheur et son équipe prendront les moyens nécessaires afin que les renseignements personnels que vous nous donnez demeurent confidentiels. Ces moyens sont les suivants :

- Les formulaires d'information et de consentement signés et le dossier de recherche demeureront confidentiels, de la collecte des données jusqu'à la publication des résultats de recherche. En aucun temps, votre identité, l'identité de votre employeur, l'identité de votre école d'attache, l'identité de votre Centre de services scolaires ou votre statut ne seront dévoilés.
- Le dossier de recherche comportera le présent formulaire, l'enregistrement audio de l'entrevue, la transcription de l'entrevue et les notes de l'entrevue.
- Il sera conservé dans un classeur fermé à clé et dans un local également fermé à clé à l'Université de Montréal. Les fichiers informatiques seront enregistrés sur l'ordinateur sécurisé du chercheur étudiant.
- Tous les renseignements personnels seront détruits de façon irrévocable après la collecte des données.
- Seulement le chercheur étudiant et son directeur de recherche auront accès aux données.

Conservation du dossier de recherche

Les renseignements et données de recherche seront conservés à l'Université de Montréal dans un classeur et dans un local, tous deux fermés à clé. Ils seront détruits 7 ans après la fin du projet. Seules les données ne permettant pas de vous identifier seront conservées après cette période.

Limite de l'anonymat pouvant être garanti par le chercheur

Considérant le petit échantillon de personnes rencontrées, il se peut que des lecteurs avertis puissent suspecter l'identité de certains participants. Dans ce contexte, le chercheur veillera à ne pas associer certaines idées sensibles à un participant en particulier.

6. Compensation

Aucune compensation n'est prévue pour votre participation.

7. Communication des résultats généraux de la recherche aux participants

Il nous fera plaisir de vous communiquer les résultats de la recherche obtenus grâce à votre participation. Dans ce but seulement, vous pouvez nous indiquer une adresse courriel afin que nous puissions vous faire

parvenir un résumé des principaux résultats de recherche. Votre adresse courriel sera consignée dans un document indépendant des données de recherche.

8. Déclaration de liens d'intérêt

Le chercheur n'a aucun lien avec les écoles sollicitées.

9. Droit de retrait

Votre participation à ce projet est entièrement volontaire et vous pouvez à tout moment vous retirer de la recherche sur simple avis verbal et sans devoir justifier votre décision, sans conséquence pour vous.

Si vous décidez de vous retirer de la recherche, veuillez communiquer avec le chercheur étudiant au numéro de téléphone ou à l'adresse courriel indiqué ci-dessous :

514-619-8190

delphine.duplain@umontreal.ca

À votre demande, tous les renseignements personnels et les données déjà collectées pourront être détruits. Cependant, après le déclenchement du processus de publication, il sera impossible de détruire les analyses et les résultats portant sur vos données.

10. Utilisation des données de recherche

Les données de recherche ne seront utilisées qu'aux fins de la présente recherche. Toutefois, avec votre consentement, les renseignements que vous fournirez pourraient être utilisés dans le cadre d'autres recherches. Ces projets seront placés sous la responsabilité du chercheur principal et seront autorisés par un comité d'éthique de la recherche. Le chercheur s'engage à maintenir et à protéger la confidentialité des données qui vous concernent, aux conditions énoncées dans le présent formulaire. Une demande de consentement est prévue à la fin du présent formulaire.

11. Autres informations propres à la recherche

Advenant l'éventualité d'un témoignage relatant des événements devant obligatoirement être signalés au Directeur de la protection de la jeunesse n'ayant pas encore été déclarés, le chercheur étudiant se trouverait dans l'obligation de briser l'entente de confidentialité et d'en faire la déclaration.

B. DÉCLARATION DU PARTICIPANT

- Je reconnais qu'on m'a expliqué clairement la nature de ma participation à la recherche.
- Je comprends que je peux prendre mon temps pour réfléchir avant de donner mon consentement à participer à la recherche aux conditions énoncées dans le présent formulaire.
- Je peux poser des questions au chercheur et exiger des réponses satisfaisantes.
- Je comprends qu'en participant à ce projet de recherche, je ne renonce à aucun de mes droits ni ne dégage le chercheur de ses responsabilités.

C. DEMANDE DE CONSENTEMENT

J'ai pris connaissance du présent formulaire d'information et de consentement et, en posant ma signature, je consens à participer aux activités de recherche présentées dans la rubrique « Participation à la recherche ».

- Je consens à être recontacté pour recevoir un résumé des résultats de la recherche :

Oui Non

Si oui, je souhaite être joint par le chercheur à l'adresse courriel suivante : _____ .

- Je consens à ce que l'entrevue soit enregistrée sur support audio afin d'en faciliter l'analyse.

Oui Non

Utilisation secondaire des données

Je consens à ce que le chercheur utilise, ou autorise des étudiants placés sous sa direction à utiliser, les données dépersonnalisées pour d'autres projets de recherche de même nature, conditionnellement à leur approbation éthique et dans le respect des mêmes principes de confidentialité et de protection des informations.

Oui Non

Signature du participant : _____ Date : _____

Nom : _____ Prénom : _____

D. ENGAGEMENT DU CHERCHEUR ÉTUDIANT

- J'ai expliqué au participant les conditions de sa participation au projet de recherche.
- J'ai répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées et je me suis assuré de la compréhension du participant.
- Je m'engage (avec mon directeur de recherche,) à respecter ce qui a été convenu au présent formulaire d'information et de consentement.
- Je certifie que je remettrai au participant une copie signée et datée du présent formulaire.

Signature (du chercheur principal ou du chercheur étudiant) : _____
(ou de son représentant)

Date : _____

Nom : _____ Prénom : _____

E. PERSONNES-RESSOURCES

Pour toute question relative à l'étude, ou pour vous retirer de la recherche, veuillez communiquer avec Delphine Duplain au numéro de téléphone [REDACTED] ou à l'adresse courriel delphine.duplain@umontreal.ca

Pour toute question sur vos droits à titre de participant à la recherche, ou sur les responsabilités des chercheurs, vous pouvez contacter le Comité d'éthique de la recherche en arts et humanités par courriel à l'adresse cerah@umontreal.ca ou la conseillère du comité par téléphone au 514 343-6111 poste 39051 ou encore consulter le site Web <https://crr.umontreal.ca/ethique-humaine/participants/>

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal en appelant au numéro de téléphone 514 343-2100 ou en communiquant par courriel à l'adresse ombudsman@umontreal.ca (l'ombudsman accepte les appels à frais virés).

Remettre une copie signée au participant.

Annexe IV - Grilles d'entretien

Personnel enseignant		
Question principale	Questions complémentaires	Notes
À la rentrée, combien d'élèves dans votre classe ne parlaient pas français?		
Est-ce que les enfants utilisent leur langue maternelle à l'école?	Dans quel contexte? Avec qui?	
Est-ce qu'ils ont accès au SASAF ou SLAF?	Combien d'entre eux y ont accès? Combien d'heures par semaine?	
À la rentrée scolaire, comment est-ce que vous communiquez avec les élèves allophones?		
À la rentrée scolaire, comment est-ce que les élèves allophones communiquent avec vous?		
Comment est-ce que les élèves allophones communiquent avec l'ensemble des élèves?		
Est-ce que le fait que certains élèves ne parlent pas français engendrent des difficultés en classe? Lesquelles?		
À quelles ressources est-ce que les parents ont accès pour communiquer avec l'école (p. ex.: interprète)?		
Quelles sont les mesures mises en place pour impliquer les parents ne maîtrisant pas le français dans le cheminement de l'enfant?		
Quel est le rôle joué par les parents dans l'apprentissage du français?		
Est-ce qu'il y a des outils proposés par le ministère de l'Éducation pour faciliter l'intégration des élèves allophones en classe ordinaire?	Quels sont les points forts et les points faibles de ces outils?	
Est-ce qu'il y a des outils proposés par le centre de services scolaire pour faciliter l'intégration des élèves allophones en classe ordinaire?	Quels sont les points forts et les points faibles de ces outils?	
Est-ce qu'il y a des outils que vous avez acquis lors de votre formation pour faciliter l'intégration des élèves allophones en classe ordinaire?	Quels sont les points forts et les points faibles de ces outils?	
Est-ce qu'il y a des outils que vous avez développés vous-même pour faciliter l'intégration des élèves allophones en classe ordinaire?	Quels sont les points forts et les points faibles de ces outils?	
Avez-vous accès à de la formation continue sur l'intégration des élèves allophones?	Quel est le contenu de ces ateliers? Durée? Fréquence? Comment contribuent-ils à votre formation?	
Quel est la place du jeu dans l'horaire des enfants au préscolaire (nb heures/ jour)?		

Quel type de jeu est préféré par les enfants?		
Quel est le niveau des élèves dans le jeu à la rentrée? À la fin de l'année?		
Est-ce que les élèves interagissent entre eux dans le jeu?		
Est-ce que le jeu est bénéfique pour l'enfant au préscolaire? Pourquoi?		
Est-ce que l'enfant rencontre des défis dans le jeu? Lesquels?		
Quel type de jeu est-ce que vous priorisez, pourquoi?		
Pouvez-vous me parler d'un jeu qui fonctionne bien en classe?		
Pouvez-vous me parler d'un jeu que vous avez déjà essayé mais qui n'a pas très bien fonctionné?		
Quel est votre rôle lors des sessions de jeu?		
Est-ce que vous rencontrez des difficultés par rapport au jeu en classe?		
Si vous n'aviez aucune contrainte de temps ou d'argent, qu'est-ce que vous souhaiteriez pour votre classe?	Qu'est-ce qui vous en empêche?	

Personnel professionnel		
Question principale	Questions complémentaires	Notes
Auprès de combien d'élèves allophones intervenez-vous?	Travaillez-vous individuellement avec les élèves ou en groupe?	
	À l'intérieur ou extérieur de la classe?	
	Combien d'heures par semaine intervenez-vous auprès des mêmes élèves?	
Comment se déroule la communication entre les élèves allophones et vous?		
Comment se déroule la communication entre les élèves allophones et l'ensemble des élèves?		
Est-ce que le fait que certains élèves ne parlent pas français engendrent des difficultés en classe? Lesquelles?		
Quel est le rôle joué par les parents dans l'apprentissage du français?		
À quelles ressources est-ce que les parents ont accès (à l'extérieur de l'école) pour communiquer avec l'école (p. ex.: accès à un interprète)?		
Quelles sont les stratégies mises en place pour impliquer les parents ne maîtrisant pas le français dans le cheminement de l'enfant?		
Quels sont les outils proposés par le ministère de l'Éducation que vous utilisez avec les élèves pour l'apprentissage du français?	Quels sont les points forts et les points faibles de ces outils?	
Est-ce qu'il y a des outils proposés par le centre de services scolaire pour faciliter l'intégration des élèves allophones en classe ordinaire?	Quels sont les points forts et les points faibles de ces outils?	
Quels sont les outils acquis lors de votre formation que vous utilisez en classe pour faciliter l'apprentissage du français?	Quels sont les points forts et les points faibles de ces outils?	
Avez-vous accès à des ateliers de formation continue sur l'enseignement d'une langue seconde?	Quel est le contenu de ces ateliers? Durée? Fréquence? Comment contribuent-ils à votre formation?	
Est-ce que vous utilisez le jeu comme outil avec les enfants?	Quel type de jeu? À quelle fréquence? Quels sont les avantages du jeu? Quels sont les défis dans le jeu?	
Quel type de jeu est préféré par les enfants?		
Quel est le niveau des élèves dans le jeu à la rentrée? À la fin de l'année?		

Est-ce que le jeu est bénéfique pour l'enfant au préscolaire? Pourquoi?		
Est-ce que l'enfant rencontre des défis dans le jeu? Lesquels?		
Quel type de jeu est-ce que vous priorisez, pourquoi?		
Pouvez-vous me parler d'un jeu qui fonctionne bien en classe?		
Pouvez-vous me parler d'un jeu que vous avez déjà essayé mais qui n'a pas très bien fonctionné?		
Quel est votre rôle lors des sessions de jeu?		
Est-ce que vous rencontrez des difficultés par rapport au jeu en classe?		
Si vous n'aviez aucune contrainte de temps ou d'argent, qu'est-ce que vous souhaiteriez pour votre classe?	Qu'est-ce qui vous en empêche?	

Annexe V – Tableau thématique

Personnel enseignant	4 ans	4 ans 1
		4 ans 2
	5 ans	5 ans 1
		5 ans 2
		5 ans 3
		5 ans 4
	Accueil	
Soutien linguistique		
Personnel professionnel	Orthopédagogue	Orthopédagogue 1
		Orthopédagogue 2
	Orthophoniste	
Personnel de soutien	TES 1	
	TES 2	

