

Coengagement enfant[s]-enseignant[e] dans le jeu partagé : penser le jeu comme un espace collaboratif et selon la perspective de ses acteurs

Marie-Claude Marchand, Université Laval

Caroline Bouchard, Université Laval

Christelle Robert-Mazaye, Université du Québec en Outaouais

RÉSUMÉ

Le coengagement enfant[s]-enseignant[e] au cours d'un jeu partagé, tout type de jeu confondu, est complexe à instaurer en classe d'éducation préscolaire (Bouchard et al., 2021), d'où l'importance de mieux le comprendre selon la perspective des acteurs qui en sont parties prenantes (Fleer, 2015). Dans cette visée, l'objectif de cette synthèse thématique est d'identifier les éléments perçus par les enfants et les enseignant[e]s comme influençant leur coengagement au cours d'un jeu partagé. Suivant le guide *Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-analyses*, 17 articles à devis qualitatif ou mixte ont été inclus. Les données ont été regroupées en 10 sous-catégories et selon le cadre d'analyse des trois moments de l'organisation séquentielle d'un jeu partagé, soit le signal du jeu, la connexion au jeu et la coparticipation à un jeu (Pursi et Lipponen, 2018). Les résultats montrent l'importance de la présence d'une réciprocité cognitive et affective entre les partenaires de jeu, enfant[s] et enseignant[e], celle-ci permettant de négocier le jeu et de le percevoir comme un espace collaboratif où chaque partenaire a son importance. Ce point de bascule pourrait être le fondement d'une culture du jeu dans la classe, à la base des apprentissages et du développement des enfants.

Mots clés : coengagement, jeu partagé, perspective des enfants, perspective des enseignant[e]s, synthèse thématique

ABSTRACT

Co-engagement between children and their teacher during shared play, all types of play combined, is complex to establish in the preschool classroom (Bouchard et al., 2021) but essential to implement, as it promotes children's learning and development

(Fleer, 2015). The aim of this thematic synthesis is to identify the elements perceived by children and teachers as influencing their co-engagement during jointed play. Following the *Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-analyses* guide, 17 articles with qualitative or mixed methods were included. The data were thematized into 10 subcategories and classified into one of the three moments of sequential organization of joint play interaction, which included play signalling, play connection, and sustained co-participation (Pursi & Lipponen, 2018). The results show the importance of the presence of cognitive and affective reciprocity, enabling the play to be negotiated and perceived as a collaborative project in which each partner is important. This tipping point could be the foundation of a culture of play in the early children's education field, leading favourably to children's learning and development.

Keywords: co-engagement, jointed play, children's perspective, teacher perspectives, thematic synthesis

INTRODUCTION ET PROBLÉMATIQUE

Si une journée à l'éducation préscolaire (ÉP) présente différents contextes de classe (p. ex., collation, causerie, jeux), le jeu tient une place importante dans le quotidien des enfants au Québec, puisque le Programme-cycle prescrit deux périodes de jeu quotidiennes (ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 2023). Des écrits définissent le jeu comme toute activité amorcée à l'initiative des enfants et contrôlée par eux qui implique leur participation volontaire et plaisante se déroulant à l'extérieur de la réalité (Zosh et al., 2018). À cette définition classique peut s'ajouter une autre composante, provenant de la perspective des enfants, soit l'importance des interactions physiques et sociales (Marchand et al., 2025). Le jeu est valorisé en classe d'ÉP, puisqu'il contribue aux apprentissages des enfants et à leur développement en favorisant leur agentivité (Fleer, 2015). En ce sens, la recherche longitudinale menée par Montie et al. (2006), dans 10 pays ($N = 1897$ enfants), a fait ressortir une relation positive entre la place accordée au jeu dans l'environnement éducatif des enfants âgés de 4 ans et leur développement cognitif et langagier à l'âge de 7 ans. Le jeu contribue aussi au développement des habiletés sociales et de résolution de problèmes, de même qu'il favorise l'autonomie et l'estime de soi des enfants (Clerc-Georgy et al., 2021 ; Johnson et al., 2005).

Ces retombées positives sont possibles, puisqu'à « travers le jeu, l'enfant peut expérimenter des façons d'agir qui dépassent ses capacités actuelles et qui constituent ce qu'il sera en mesure de faire dans un futur proche » (Michel-Chevalley et Clerc-Georgy, 2021, p. 74). En effet, selon Vygotski (1993/2022), lorsque les enfants s'engagent d'une manière soutenue dans leur jeu, ce contexte fait émerger la zone du développement le plus proche. Cet espace d'apprentissages et de développement est en quelque sorte un espace relationnel entre les enfants et leur environnement, notamment leur environnement social, dont l'enseignant[e] fait partie (Drainville, 2023).

Engagement de l'enseignant[e] dans les situations de jeu des enfants

Lorsqu'un[e] enseignant[e] s'engage dans une posture de partenaire dans le jeu des enfants — pour tous les types de jeu (p. ex., de construction, d'exploration, de faire-semblant) —, les bienfaits seraient supérieurs sur le plan des apprentissages et du développement, puisque le jeu durerait deux fois plus longtemps (Sylva et al., 1980) et qu'il serait plus complexe (Fleer, 2015). Cette complexité se constaterait notamment par une plus grande créativité chez les enfants (Aksoy et Aksoy, 2022), ainsi qu'un nombre plus élevé d'interactions sociales entre les pairs et de comportements liés à la résolution de problèmes (Enz et Christie, 1997),

à la planification (Gmitrová et Gmitrov, 2004) et à l'expérimentation (Allard et al., 2024). À titre d'exemple, les résultats de l'étude d'Enz et Christie (1993), menée auprès d'enfants âgés de quatre ans, ont montré que, lorsque l'enseignant[e] joue avec eux en classe d'ÉP, leur niveau de langage oral et les occasions de résolutions de problèmes s'en trouvent bonifiés. Fleer (2015) ainsi que Devi et al. (2021) obtiennent des résultats similaires. Ceux-ci montrent qu'être un[e] partenaire du jeu des enfants, contrairement à une posture extérieure au jeu, permet de le complexifier, puisque ce type d'engagement de l'enseignant[e] minimise le risque d'interrompre ou de compromettre le jeu. À cet égard, il semblerait que l'engagement de l'enseignant[e] dans le jeu soutienne les apprentissages des enfants en sciences (Bulunuz, 2013), en mathématiques (Wickstrom et al., 2019) et en émergence de l'écrit (Cavanaugh et al., 2017). Un[e] enseignant[e] peut ainsi « concevoir et mettre en œuvre une véritable didactique du jeu » à l'ÉP (Clerc-Georgy et Martin, 2022, p. 440), en réfléchissant à la manière de s'y engager afin de proposer aux enfants des défis à leur hauteur (Fleer, 2015 ; McLean et al., 2023).

Bien qu'être un[e] partenaire de jeu soit bénéfique pour les enfants (Fleer, 2015), de très nombreuses études mettent en lumière la complexité de cet engagement pour les enseignant[e]s (p. ex., Devi et al. 2021 ; Marinova et al., 2020). En effet, ces dernier[-ère]s mentionnent que s'engager dans le jeu des enfants n'est pas simple à réaliser (p. ex., Marinova et al., 2020). Dans un premier temps, cet engagement soulève de nombreuses questions, telles que « Quand peut-on entrer dans le jeu des enfants ? Comment peut-on s'y introduire ? Quelle est la hauteur de l'engagement à y apporter ? » (p. ex., Bouchard et al., 2021 ; Devi et al., 2018). Ensuite, comme le jeu est un contexte spontané et imprévisible, il y est plus difficile de s'y introduire (Marinova, 2014) et d'y mener des interventions en adéquation avec le jeu des enfants (Devi et al., 2021).

Ces enjeux pourraient expliquer la perception des enseignant[e]s quant à leur rôle dans le jeu des enfants, ces dernier[-ère]s se percevant davantage comme des observateur[-trice]s, des organisateur[-trice]s de l'environnement

de jeu et des gestionnaires du comportement (Ivrendi, 2020 ; Marinova et al., 2020), et non comme des partenaires de jeu. Cette perception pourrait freiner leur présence dans le jeu des enfants. De fait, seuls 3 à 12 % du temps total dédié aux jeux en classe d'ÉP comprennent des moments où l'enseignant[e] est présent[e] dans le jeu des enfants (Bouchard et al., 2021 ; Devi et al., 2018 ; Kontos, 1999). Ainsi, bien que s'engager dans le jeu des enfants soit reconnu dans les écrits scientifiques comme étant porteur pour les apprentissages et le développement des enfants (p. ex., Devi et al., 2018, 2021 ; Fleer, 2015), de nombreuses études mettent en lumière que les enseignant[e]s s'y intègrent peu (p. ex., Devi et al., 2021 ; Fleer, 2015 ; Ivrendi, 2020). Il y a donc matière à mieux comprendre les éléments qui influencent l'engagement de l'enseignant[e] dans le jeu des enfants, notamment en tenant compte de leurs perspectives, puisqu'ils sont les acteurs de premier plan du jeu.

Perspectives des enfants et des enseignant[e]s quant à leur engagement dans les situations de jeu des enfants

Pour mieux comprendre les facilitateurs et les freins à l'engagement de l'enseignant[e] dans le jeu des enfants, il peut être intéressant de prendre en compte les perspectives des enfants et des enseignant[e]s quant à leur expérience vécue lors des situations de jeu en classe d'ÉP, puis de les juxtaposer (Bubikova-Moan et al., 2019). Une synthèse thématique de Marchand et al. (soumis) s'y est d'ailleurs intéressée. Les résultats de leur revue de la littérature mettent en lumière que certains éléments sont perçus soit par les enfants, soit par les enseignant[e]s, soit par ces deux acteurs, comme étant un facilitateur de l'engagement de l'enseignant[e] dans le jeu des enfants (proximité avec les enfants, objectifs pédagogiques ciblés, capacité d'observation, présence d'un signal du jeu), alors que d'autres éléments ne représentent qu'un frein (priorité aux tâches enseignantes autres que le jeu, engagements concurrents dans la classe). Qui plus est, certains facteurs ont une valence positive ou négative, dépendamment de la manière dont ils sont actualisés en classe

(capacité à prendre une posture ludique, connaissances sur le jeu et les rôles à prendre dans le jeu, expériences personnelles liées au jeu, croyances) (voir la Figure 1). Il ressort de cette synthèse thématique qu'en juxtaposant les perspectives des enfants et des enseignant[e]s, il est possible d'enrichir la compréhension de ce qui influence l'engagement des enseignant[e]s dans le jeu des enfants. De plus, il appert que certains freins pourraient facilement devenir des facilitateurs pour favoriser l'engagement des enseignant[e]s dans le jeu des enfants, à condition d'être davantage sensibilisé[e]s à leur importance, rendant possible le fait d'être partenaire du jeu des enfants en classe d'ÉP, et donc d'expérimenter le coengagement enfant[s]-enseignant[e] au cours des situations de jeu des enfants.

Coengagement enfant[s]-enseignant[e] au cours des situations de jeu des enfants

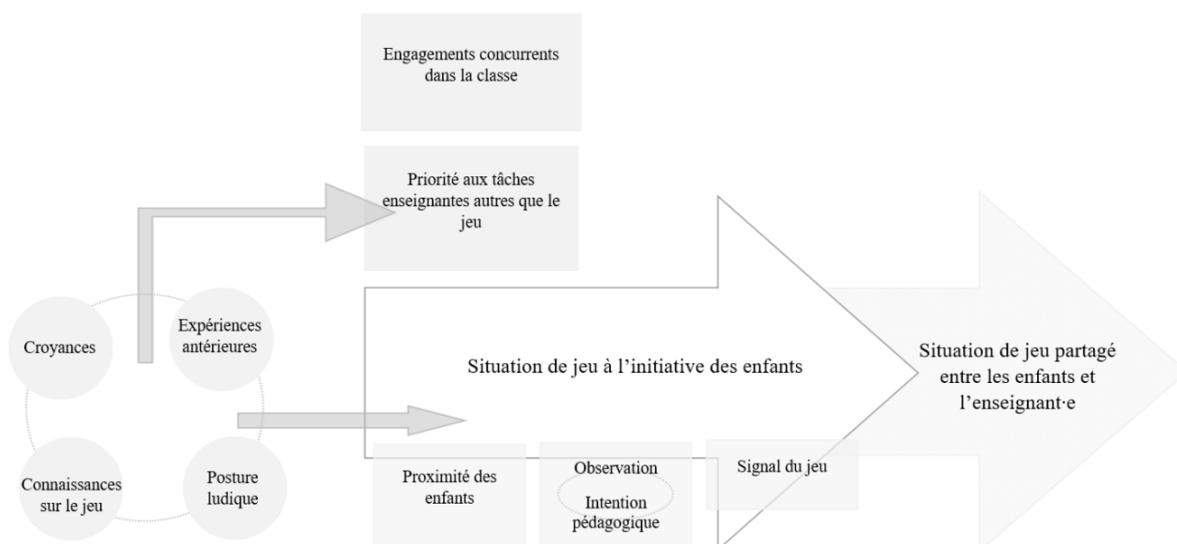
Si les facilitateurs et les freins à l'engagement des enseignant[e]s dans le jeu des enfants ont été mis en lumière, il s'avère maintenant

essentiel de mieux comprendre le coengagement enfant[s]-enseignant[e], soit l'engagement des deux parties prenantes du jeu partagé, afin que les enseignant[e]s deviennent d'authentiques partenaires de jeu et non des « visiteur[-euse]s du jeu » (Devi et al., 2018 ; Fleer, 2015). Ce coengagement est d'autant plus important à examiner que ses effets positifs sur les apprentissages et le développement des enfants sont grands (p. ex., Aksoy et Aksoy, 2023 ; Allard et al., 2024 ; Devi et al., 2021).

Actuellement, quelques recherches ont étudié ce coengagement en l'observant en classe d'ÉP ou en milieu de garde éducatif, et des constats peuvent en être tirés. Tout d'abord, le jeu des enfants ne peut devenir un jeu partagé que si l'enseignant[e] intègre le jeu. Cela implique donc que l'enseignant[e] soit en mesure de percevoir l'invitation des enfants à s'engager dans le jeu. Or, les enseignant[e]s percevraient moins cette invitation lorsque les enfants utilisent une « communication corporelle », de nature non verbale (p. ex., regards, sourire, proximité physique) (Pálmadóttir et Einarsdóttir, 2015). Par la suite, il est essentiel que les partenaires s'ajustent

Figure 1

Schéma des éléments perçus par les enfants et les enseignant[e]s qui influencent l'engagement des enseignant[e]s dans le jeu des enfants



Note. Source : Marchand et al. (soumis)

constamment l'un à l'autre (Laevers, 2005) afin de s'assurer que le jeu partagé respecte en tout temps la place des différents partenaires. Aussi, il importe pour l'enseignant[e] de conserver la perspective des enfants quant à leur jeu afin d'éviter de le dénaturer et de le transformer en exercice, ce qui entraînerait dès lors le désengagement des enfants (De Kruijff et al., 2000 ; Singer et al., 2014). Par conséquent, pour l'enseignant[e], être attentif[-ive] aux moyens de communication non verbaux des enfants et considérer leur perspective au cours de la situation de jeu sont deux éléments essentiels à garder en tête afin de favoriser le coengagement enfant[s]-enseignant[e].

La série d'études de Pursi et ses collaborateurs[-trices]s (Pursi et Lipponen, 2018 ; Pursi et al., 2018 ; Pursi, 2019), conduite auprès de 13 enfants âgés de 1 à 3 ans et de 4 éducatrices, a également permis de soulever des éléments pertinents au regard du coengagement enfant[s]-éducateur[-trice]. Les analyses, s'appuyant sur le cadre théorique de la participation conjointe de Goodwin (1981, 2000, 2007b), ont fait ressortir trois moments distincts — soit une organisation séquentielle — qui transforment le jeu des enfants en un jeu partagé avec leur enseignant[e] (signal du jeu, connexion au jeu, coparticipation au jeu). Leurs résultats montrent que le coengagement enfant[s]-éducateur[-trice] se fonde sur des observations et des réponses sensibles aux besoins des enfants, ces derniers les communiquant autant par les gestes, que par le regard et la parole (Pursi et Lipponen, 2018). Aussi, les auteurs indiquent que pour se maintenir dans le temps, ce coengagement nécessite la présence de transitions émotionnelles (p. ex., contact visuel, sourire, éclat de rire) et d'affects réciproques (Pursi et al., 2018). Cette présence faciliterait la fluidité entre deux postures essentielles aux partenaires du jeu, soit celle de « suivre l'idée d'un joueur » et celle de « diriger le jeu » (Pursi et al., 2018).

Ces constats quant au coengagement enfant[s]-enseignant[e] proviennent d'observations directes et par captations vidéo. À l'instar de Marchand et al. (soumis), il serait pertinent de conduire une synthèse thématique afin de faire dialoguer les perspectives des

enfants et des enseignant[e]s quant à leur coengagement dans un jeu partagé. En effet, considérant que les perspectives sont une lentille subjective par laquelle une personne interprète ses expériences (Sandberg, 2002), décrire le coengagement entre des enfants et leur enseignant[e] au cours d'un jeu partagé à partir de leurs perspectives semble primordial afin de dégager les éléments qui l'influencent (Bubikova-Moan et al., 2019). Dans cette optique, la présente étude tentera de répondre à la question suivante : « Quels sont les éléments perçus par les enfants et les enseignant[e]s qui agissent sur leur coengagement au cours de situations de jeu partagé en classe d'ÉP ? »

CADRE CONCEPTUEL

Pour répondre à cette question de recherche, le cadre conceptuel de la présente étude s'appuie notamment sur le concept du coengagement, ainsi que sur le cadre d'analyse de l'organisation séquentielle d'un jeu partagé de Pursi et ses collaborateurs[-trices]s (Pursi et Lipponen, 2018 ; Pursi et al., 2018 ; Pursi, 2019).

Coengagement enfant[s]-enseignant[e]

Dans cet article, le coengagement se conçoit sous l'angle de l'interactionnisme symbolique qui reconnaît l'engagement comme un processus. Au cours de ce processus, les acteurs influencent la dynamique en mettant en place des stratégies pour assurer la continuité du coengagement si cette dynamique est positive, et des stratégies de changement en cas contraire (Guillemette, 2006). Le coengagement peut dès lors être vu comme une chaîne d'actions, qui se développe, s'atrophie ou s'arrête (Leik et al., 1999) selon l'interprétation de la situation par les acteurs (Guillemette, 2006). De fait, au cours d'une interaction sociale, il y a des ajustements continus et mutuels des acteurs selon leur interprétation personnelle. Ces interactions se redéfinissent à chaque instant sous l'influence de l'environnement (Lewin, 1959).

Organisation séquentielle d'un jeu partagé

Le cadre d'analyse de l'article est basé sur le cadre théorique de la participation conjointe de Goodwin (1981, 2000, 2007a, 2007b). Il fait référence à la manière dont les participant[e]s d'une interaction construisent collectivement le déroulement du jeu en s'appuyant sur des séquences d'actions coordonnées. Ces actions se déroulent dans une organisation séquentielle comprenant trois moments distincts, soit le signal du jeu, la connexion au jeu et la coparticipation au jeu. Selon ce cadre, le jeu partagé peut être compris comme une forme de coengagement dans laquelle des enfants et leur enseignant[e] coconstruisent et maintiennent une activité de jeu commune, basée sur une intention conjointe, à travers des interactions coordonnées, marquées par des ajustements mutuels et une attention conjointe (Pursi et Lipponen, 2018). C'est lors de la connexion au jeu que celui-ci devient partagé entre des enfants et leur enseignant[e].

Signal du jeu

Le signal du jeu réfère à un moment interactionnel au cours duquel un[e] joueur[-euse] invite une autre personne à se joindre à son jeu. Ce moment s'observe par un élément déclencheur, comme un signe métacommunicatif (Bateson, 1976) ou communicatif (Garvey, 1976). Selon Pramling et al. (2019), il existe quatre manières pour un[e] enseignant[e] d'entrer dans le jeu des enfants : 1) leur demander la permission de se joindre au jeu ; 2) leur poser des questions sur le jeu ; 3) prendre un rôle dans le jeu ; et 4) accepter l'invitation d'un[e] enfant à jouer. Cette invitation de l'enfant pourrait se remarquer par une demande verbale ou une proposition à collaborer (p. ex., « Peux-tu faire... ? », « Que dirais-tu de... ? ») (Stivers et Sidnell, 2016). Par ailleurs, pour Stivers et Sidnell (2016), cette demande peut aussi être de nature non verbale et s'observer, par exemple, par un regard vers la personne invitée à prendre part au jeu.

Connexion au jeu

Le moment de connexion au jeu renvoie à l'adéquation entre les actions et les émotions de l'enseignant[e] sur celles des autres joueurs

(Pursi et Lipponen, 2018). Sur le plan des actions, la connexion entre les partenaires s'observe, par exemple, à travers leur attention l'un pour l'autre, leurs paroles, l'orientation de leurs corps et la direction de leurs regards (Sidnell, 2014 ; Stivers, 2008). Sur le plan affectif, la connexion passe par les émotions ressenties et partagées entre les partenaires du jeu (Stivers, 2008). Un tel alignement facilite donc la relation entre les joueurs. Ainsi, la connexion au jeu se déroule sur les plans tant cognitif et affectif que social. C'est grâce à cette connexion que le jeu des enfants évoluera vers un jeu partagé avec leur enseignant[e] (Pursi et Lipponen, 2018). Heritage (2011) nomme cet instant « un moment d'empathie partagée », où chaque joueur interprète les comportements du partenaire et lui donne un sens particulier selon la situation vécue.

Coparticipation à un jeu

La coparticipation à un jeu partagé est un « processus qui se déroule dans le temps et par lequel des personnes distinctes démontrent l'une à l'autre leur compréhension des situations dans lesquelles elles sont engagées en coconstruisant des actions qui contribuent à la progression de ces mêmes situations » (traduction libre, Goodwin, 2007a, p. 24). Ce troisième moment de l'organisation séquentielle se caractérise par la présence de trois éléments essentiels : 1) « un centre d'attention commun qui est de nature représentative et d'origine affective » (traduction libre, Trevarthen, 1988, p. 640) ; 2) une métacommunication pour négocier les actions du jeu (Pramling et al., 2019) ; et 3) une communication verbale et non verbale coordonnée entre les joueurs pour coconstruire l'expérience (Göncü, 1993). Ainsi, toutes les actions sont coordonnées entre les joueurs afin de faire évoluer la situation de jeu. En contexte de jeu partagé, enfant[s] et enseignant[e] partagent leurs idées et coconstruisent un sens commun aux actions, émotions et paroles de leurs partenaires, ce qui encourage le maintien, voire l'évolution, du jeu (Sidnell, 2014).

Objectif de l'étude

L'objectif général de cette revue de la littérature consiste à identifier les éléments influençant le coengagement enfant[s]-enseignant[e] au cours des situations de jeu partagé en classe d'ÉP, selon les perspectives des enfants et des enseignant[e]s. Ce dialogue permettrait d'obtenir un « regard de l'intérieur du jeu », afin d'enrichir les connaissances sur cet engagement réciproque en situation de jeu. Cet angle, peu exploré dans la littérature en petite enfance, pourrait contribuer à mettre en lumière les éléments influençant le coengagement enfant[s]-enseignant[e] dans chacun des moments de l'organisation séquentielle d'un jeu partagé. Pour la pratique enseignante, la connaissance de ces éléments favoriserait l'adoption d'une posture de partenaire de jeu, soit une posture ancrée dans une approche développementale ; c'est-à-dire, une approche qui met l'enfant au centre de sa pédagogie et poursuit des objectifs généraux de développement (Conseil supérieur de l'éducation [CSE], 2012), qui favorise les apprentissages et le développement des enfants en classe d'ÉP.

MÉTHODOLOGIE

Pour répondre à l'objectif de recherche, la méthode choisie pour réaliser cette revue de la littérature est la synthèse thématique proposée par Thomas et Harden (2008). Cette dernière permet d'analyser et de synthétiser les résultats d'études qualitatives de manière rigoureuse et créative, ce qui favorise l'émergence de nouvelles connaissances sur un objet d'étude en respectant les critères de crédibilité et de fiabilité (Guba, 1981). La stratégie de recherche utilisée pour recenser les écrits s'appuie quant à elle sur les recommandations du guide *Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses* (PRISMA ; Page et al., 2021), qui définit les étapes à suivre pour déterminer l'inclusion ou l'exclusion d'un article dans une synthèse des écrits.

Critères d'inclusion et d'exclusion

Les études incluses dans cette synthèse thématique devaient, dans un premier temps, porter sur des situations de jeu entre des enfants et leur enseignant[e]. Tout type de jeu se déroulant à l'intérieur de la classe d'ÉP (p. ex., de construction, de faire-semblant, fonctionnel) a été retenu afin de recueillir un plus grand nombre de résultats. Les recherches s'intéressant aux jeux extérieurs ou ceux de chamaille ont été exclues, puisqu'elles s'éloignent du contexte habituel vécu par la majorité des enfants (Norðdahl et Jóhannesson, 2016). Cinq autres critères d'inclusion ont été ajoutés. Tout d'abord, les études incluses devaient présenter un devis qualitatif ou mixte à prédominance qualitative, c'est-à-dire que la collecte des données se faisait principalement par entretien verbal ou par questionnaire écrit comprenant des questions ouvertes (Bubikova-Moan et al., 2019). Deuxièmement, la population ciblée était âgée de 4 à 6 ans, soit des enfants en classe d'ÉP. Les articles inclus devaient également être rédigés en français ou en anglais et avoir été publiés entre janvier 1975 et juillet 2024. Cette période a été jugée suffisante pour atteindre une certaine saturation des données (Sandelowski et Barroso, 2007). Enfin, seules les études présentant une bonne cohérence générale, c'est-à-dire ayant un fil conducteur entre les objectifs de recherche, les choix méthodologiques effectués et les résultats rapportés, ont été conservées à des fins d'analyse (Atkins et al., 2008). Ce critère, combiné au fait d'avoir fait l'objet d'une révision par les pairs, permet d'inclure des études ayant un bon niveau de qualité dans la synthèse thématique.

Stratégie de recherche des articles

L'équipe de recherche a mené une recension des écrits, entre juin et septembre 2024, dans quatre bases de données internationales — soit *Education Resources Information Center* (ERIC), *Web of Science* (WoS), *PsycINFO*, *Education Source* (ES) — et une recherche dans *Google Scholar*. Les mots clés de chaque thesaurus furent employés, de même que les opérateurs booléens « AND » et « OR », ainsi que la troncation*. Nous avons utilisé les termes

de recherche « child* attitude* » ou « child* view* » ou « child* per* », « teacher* attitude* » ou « teacher* view* » ou « teacher* per* », « early child* education » ou « preschool » ou « kindergarten » et « play ». Pour le repérage d'articles francophones, ces mots ont été traduits en français. L'Annexe 1 présente l'organigramme du processus de la recherche selon les étapes du guide PRISMA.

Sélection des articles

Au total, 3 922 articles furent jugés potentiellement pertinents au regard des éléments pouvant influencer le coengagement enfant[s]-enseignant[e] au cours des situations de jeu. La lecture du titre et du résumé a permis de faire un premier tri. Sur la base des critères d'inclusion et d'exclusion, 174 articles furent conservés pour une étude plus approfondie. Ceux-ci ont fait l'objet d'une lecture complète et 17 ont été intégrés à la synthèse thématique. De ce nombre, 5 articles recueillent la perspective des enfants, 11 celle des enseignant[e]s, et 1 seul s'est penché sur les perspectives combinées des enfants et des enseignant[e]s. Ces articles englobent une large variété de contextes, puisque les recherches se déroulent dans plusieurs pays, notamment nord-américains ($n = 6$), européens du centre et du sud ($n = 5$), européens du nord ($n = 4$), asiatique ($n = 1$) et océanien ($n = 1$) (voir l'Annexe 2).

Extraction et codage des données

Dans un premier temps, les résultats en lien avec les éléments perçus par les enfants et par les enseignant[e]s ayant une influence sur le coengagement enfant[s]-enseignant[e] au cours des situations de jeu ont été extraits et codés de manière inductive en se basant sur les données issues des articles. Ensuite, ces codes ont été assignés à l'intérieur de l'un des moments de l'organisation séquentielle d'un jeu partagé (Pursi et Lipponen, 2018 ; Pursi et al., 2018 ; Pursi, 2019). Une fois les résultats classés — soit dans la catégorie du signal de jeu, de la connexion au jeu ou de la coparticipation à un jeu —, ils ont été réorganisés en sous-catégories à l'aide d'une analyse thématique afin d'affiner leur sens (Wanlin, 2007). Ces sous-catégories ont fait l'objet d'un consensus entre

les trois autrices de l'article. Le tableau complet de l'analyse des données est disponible en numérisant le code QR de la figure 2.

Figure 2

Code QR à numériser pour examiner les résultats de l'analyse des données



RÉSULTATS

L'analyse thématique a permis de dégager 10 sous-catégories d'éléments qui influencent le coengagement enfant[s]-enseignant[e] au cours d'une situation de jeu (voir le Tableau 1). Deux sous-catégories font partie du signal du jeu, puisqu'elles ont été jugées comme des éléments influençant l'entrée de l'enseignant[e] dans le jeu des enfants. Il s'agit de 1) l'invitation des enfants à entrer dans leur jeu et 2) de la permission donnée par ces derniers à entrer dans leur jeu. De plus, deux sous-catégories sont comprises dans le moment de la connexion au jeu, puisqu'elles entraînent des répercussions possibles sur la transition d'un jeu des enfants à un jeu partagé avec leur enseignant[e]. Ces sous-catégories sont 1) la sensibilité à la perspective du jeu et 2) la disponibilité affective et cognitive. Enfin, six sous-catégories se retrouvent dans le moment de la coparticipation au jeu, puisqu'elles pourraient contribuer (ou pas) au maintien du jeu partagé : 1) le contrôle du jeu, 2) les apprentissages scolaires, 3) le questionnement ouvert, 4) l'étayage, 5) les défis à relever, et 6) la collaboration à un projet commun.

Tableau 1
Synthèse des résultats du codage inductif et de l'analyse thématique

	Éléments qui facilitent le coengagement enfant[s]-enseignant[e] au cours des situations de jeu	Éléments qui facilitent ou qui freinent le coengagement enfant[s]-enseignant[e] au cours des situations de jeu	Éléments qui freinent le coengagement enfant[s]-enseignant[e] au cours des situations de jeu
Signal du jeu	<ul style="list-style-type: none"> • INVITATION DES ENFANTS À ENTRER DANS LEUR JEU • PERMISSION DES ENFANTS À ENTRER DANS LEUR JEU 		
Connexion au jeu	<ul style="list-style-type: none"> • Sensibilité à la perspective du jeu • DISPONIBILITÉ AFFECTIVE ET COGNITIVE 	<ul style="list-style-type: none"> • SENSIBILITÉ À LA PERSPECTIVE DU JEU 	
Coparticipation au jeu	<ul style="list-style-type: none"> • QUESTIONNEMENT OUVERT • ÉTAYAGE • Défis à relever • Collaboration à un projet commun 	<ul style="list-style-type: none"> • Questionnement ouvert • Contrôle du jeu 	<ul style="list-style-type: none"> • APPRENTISSAGES SCOLAIRES

Note. Légende : Perspective des enfants ; PERSPECTIVE DES ENSEIGNANT[E]S ; Perspectives des enfants et des enseignant[e]s.

Éléments facilitant le coengagement enfant[s]-enseignant[e] au cours des situations de jeu partagé

Signal du jeu

Comme en témoigne le Tableau 1, deux éléments, seulement mentionnés par les enseignant[e]s, semblent influencer positivement le coengagement lors du signal du jeu. Ces éléments sont l'invitation des enfants à entrer dans leur jeu ($n = 6$ articles) et la permission donnée par les enfants à entrer dans leur jeu ($n = 2$ articles). Le premier a pour point de départ l'initiative des enfants quant à la sollicitation de l'adulte à faire partie de leur jeu, tandis que le deuxième prend sa source dans la demande de l'adulte à jouer avec les enfants.

Pour l'adulte, il semble que l'assentiment verbal des enfants soit une condition essentielle à leur entrée dans le jeu. Comme le mentionne Einarsdóttir (1998), il semble que les enseignant[e]s soient « réticent[e]s à participer au jeu à moins que l'initiative provienne des enfants » (traduction libre, p. 102).

Connexion au jeu

Les enfants mentionnent que la sensibilité à la perspective de leur jeu ($n = 1$ article) par leur enseignant[e] facilite sa connexion au jeu, ce qui est favorable au coengagement. Cette sensibilité à conserver l'idée de jeu des enfants se perçoit dans l'adéquation de la réponse enseignante aux besoins et intérêts des enfants (Pyle et Alaca, 2018). Selon les données mises en lumière par Pyle et Alaca (2018), cette

adéquation peut être de nature cognitive (p. ex., approuver les idées des enfants, offrir des suggestions pertinentes quant au déroulement du jeu) ou affective (p. ex., enthousiasme envers les initiatives des enfants, rires partagés). Un second élément, nommé par les enseignant[e]s de l'étude de Devi et al. (2021), influence aussi la connexion au jeu, soit la disponibilité affective et cognitive des adultes. Cette disponibilité se concrétise par le fait que les pensées et les émotions des adultes doivent être orientées vers le jeu des enfants, et non vers tout autre élément concurrent.

Coparticipation au jeu

Les analyses mettent en lumière quatre éléments influençant positivement le coengagement enfant[s]-enseignant[e] au cours de situations de jeu partagé. D'une part, de la perspective des enseignant[e]s ($n = 2$ articles), poser des questions ouvertes aux enfants permettrait de faire évoluer la coconstruction du jeu, puisque cela offre aux enfants plus « d'occasions de faire des choix et d'être en contrôle » (traduction libre, McInnes et al., 2011, p. 128). D'autre part, toujours de leur perspective, étayer le jeu ($n = 3$ articles) en proposant un thème, en soutenant la planification du jeu, en facilitant les relations sociales et en favorisant l'articulation des idées serait un facilitateur du coengagement dans le jeu partagé (Devi et al., 2021 ; Rengel, 2014 ; Wood et Bennett, 1997). En effet, ces interventions contribueraient à la cohésion du jeu et à son maintien, voire à son évolution dans le temps (Devi et al., 2021 ; Rengel, 2014), tout en diminuant la gestion des conflits entre les pairs (Rengel, 2014).

De la perspective des enfants et de celle des enseignant[e]s, deux éléments ressortent de manière similaire pour leur influence positive sur le coengagement de ces partenaires. Tout d'abord, proposer des défis et de nouvelles idées aux enfants ($n = 2$ articles, dont 1 relevant la perspective des enfants et l'autre celle des enseignant[e]s) semble un moteur pour le coengagement dans un jeu partagé (Cooney et al., 2000 ; Sandberg, 2002). Proposer un défi et choisir ou non de le relever s'avèrent deux postures de jeu actives qui mobilisent les partenaires et contribuent à faire avancer le jeu (Cooney et al., 2000). Le second élément, soit

collaborer à un projet commun, s'avère central à la coparticipation soutenue des partenaires, puisqu'il comporte un grand nombre de données ($n = 7$ articles, dont 2 relevant la perspective des enfants et 5 celle des enseignant[e]s). En effet, interagir à la réalisation d'un jeu amorcé par les enfants, mais négocié entre tous les joueurs, soutiendrait la richesse du jeu et l'intérêt envers celui-ci (Devi et al., 2021 ; Wood et Bennett, 1997).

Éléments freinant le coengagement enfant[s]-enseignant[e] au cours des situations de jeu partagé

Coparticipation au jeu

De leur perspective, les enseignant[e]s ont soulevé un seul élément considéré comme un frein au coengagement dans le jeu partagé, soit l'insertion d'apprentissages scolaires ($n = 2$ articles). Canaslan-Akyaret Sevimli-Celik (2022) mentionnent que les enseignant[e]s perçoivent l'insertion d'apprentissages scolaires dans le jeu des enfants comme une entrave à leur espièglerie, et donc à leur coengagement. De leur côté, Devi et al. (2021) mettent en lumière que les apprentissages scolaires sont souvent incorporés d'une manière parallèle au jeu, sans adéquation avec ce dernier. Ainsi, l'insertion de tels apprentissages semble peu en adéquation avec la perspective du jeu des enfants, ce qui influence négativement le coengagement dans un jeu partagé.

Éléments constituant à la fois un facilitateur et un frein au coengagement enfant[s]-enseignant[e] au cours des situations de jeu partagé

Connexion au jeu

La sensibilité à la perspective du jeu ($n = 4$ articles) est un élément considéré par les enseignant[e]s à la fois comme un facilitateur et un frein au coengagement enfant[s]-enseignant[e]. Les adultes mentionnent qu'il est important « de suivre ce qui intéresse les enfants » (traduction libre, Pyle et Daniels, 2017, p. 280) et « d'être

réactif lorsque les enfants ont besoin d'aide » (traduction libre, Aras, 2016, p. 1179). Toutefois, si certain[e]s enseignant[e]s sont sensibles aux intérêts et aux besoins des enfants dans leur jeu, facilitant dès lors leur connexion au jeu (Wood et Bennett, 1997), d'autres mentionnent avoir de la difficulté à comprendre l'idée du jeu et à le poursuivre (Devi et al., 2018). Ainsi, si la sensibilité à la perspective du jeu des enfants facilite la connexion au jeu, et donc le coengagement dans celui-ci, l'inverse est tout aussi vrai.

Coparticipation au jeu

Les enfants perçoivent le questionnement des adultes au cours d'un jeu partagé ($n = 2$ articles) à la fois comme un facilitateur et un frein. Si l'étude de Pyle et Alaca (2018) a montré que le questionnement ouvert (soit un questionnement qui exige une réponse à plus long développement qu'un « oui » ou « non »), en adéquation avec le jeu, permettait aux partenaires d'enrichir leur jeu, il en est tout autrement dans la recherche de Sandberg (2002). Dans cette dernière, les enfants mentionnent que « les enseignant[e]s ne savent pas jouer, car ils [elles] interfèrent avec le jeu et parlent trop » (traduction libre, p. 20). Ainsi, du point de vue des enfants, le questionnement ouvert peut être considéré tant comme un défi lancé, propulsant le coengagement des partenaires, que comme une contrariété qui les embête et freine ce coengagement.

Finalement, le contrôle du jeu est à la fois perçu par les enfants ($n = 4$ articles) et par les enseignant[e]s ($n = 4$ articles) comme un élément pouvant influencer positivement ou négativement leur coengagement dans le jeu. Ces deux acteurs déclarent que, lorsque les enfants dirigent le jeu et que l'enseignant[e] vient accompagner leur agentivité et leur imagination, cela encourage leur coengagement et la poursuite du jeu partagé (Cooney et al., 2000 ; Ólafsdóttir et Einarsdóttir, 2019 ; Trawik-Smith et Dziurgot, 2011). À l'inverse, lorsque le contrôle passe des mains des enfants à celles de l'adulte, le coengagement s'interrompt, puisque les enfants se désintéressent du jeu, le considérant comme un travail, et le quittent (Canaslan-Akyar et Sevimli-Celik, 2022 ; King, 1979). Toutefois, Cooney et al. (2000) nuancent

ces résultats en mentionnant qu'il existe des modèles de partage du contrôle du jeu entre l'adulte et les enfants, ces deux acteurs passant, au cours d'une même situation de jeu, de l'action de « mener le jeu » à « suivre l'idée de leur partenaire ».

DISCUSSION

Cette synthèse thématique, incluant 17 articles à devis qualitatif ou mixte à prédominance qualitative, a permis de dégager des éléments, circonscrits dans l'organisation séquentielle d'un jeu partagé, influençant le coengagement entre des enfants et leur enseignant[e] dans un jeu partagé, et ce, à partir de leurs perspectives.

Signal du jeu

Dans cette étude, seul[e]s les enseignant[e]s rapportent les deux éléments facilitant le coengagement enfant[s]-enseignant[e] au cours des situations de jeu à l'intérieur du moment du signal de jeu. Pour ceux[celle]s-ci, recevoir une invitation à jouer ou obtenir la permission des enfants pour jouer avec eux [elles] semble une condition *sine qua non* au coengagement. Pour leur part, Pramling et al. (2019) mentionnent que la prise d'un rôle par l'enseignant[e] peut également favoriser son entrée dans le jeu des enfants. Il se peut que notre étude n'ait pas mis en lumière cette stratégie, puisqu'elle s'intéresse à tous les types de jeu, contrairement à celle de Pramling et al. (2019) qui s'est penchée plus spécifiquement sur le jeu de faire-semblant. Il se pourrait donc que certains facteurs favorisant le coengagement enfant[s]-enseignant[e] au cours du signal de jeu soient spécifiques à certains types de jeu. Par ailleurs, il est plausible de penser que la prise d'un rôle par l'enseignant[e] se présente comme une stratégie utilisée uniquement lorsqu'une culture du jeu existe dans la classe, ce qui implique que l'enseignant[e] s'intègre fréquemment au jeu des enfants et soit déjà accepté[e] par les enfants comme partenaire de jeu. Ces hypothèses seraient toutefois à étudier davantage.

Par ailleurs, les facteurs de l'invitation à jouer et de la permission pour jouer dans cette synthèse thématique étaient de nature verbale, et donc explicites. Toutefois, comme l'ont

souligné Stivers et Sidnell (2016), l'invitation « à jouer ensemble » peut également être de nature non verbale et ainsi s'avérer moins facile à reconnaître par les adultes (Pálmadóttir et Einarsdóttir, 2015), freinant par le fait même le coengagement. Cela signifie que les enfants envoyant une invitation implicite à jouer avec eux, laquelle se manifeste, par exemple, par des regards, des soupirs, des sourires ou une proximité physique, sont moins susceptibles de voir leurs messages corporels décryptés par leur enseignant[e]. Dans ces situations, la clé résiderait dans l'observation attentive des signaux des enfants afin de favoriser le coengagement dans un jeu partagé. De plus, pour interpréter ces signaux comme une invitation à se joindre au jeu, les enseignant[e]s doivent se soustraire à la croyance enracinée « voulant que le jeu est l'affaire des enfants, et donc, qu'y intervenir viendrait le compromettre » (Marchand et al., soumis). Cette croyance n'est guère favorable à l'interprétation des signaux corporels ni au coengagement enfant[s]-enseignant[e] dans un jeu partagé.

Connexion au jeu

Cette synthèse thématique a mis en évidence, autant du côté des enfants que du côté des adultes, que la sensibilité à la perspective du jeu, s'objectivant par l'écoute des idées, des intérêts, de la vision du jeu et des besoins des enfants, est le socle de leur coengagement dans un jeu partagé. Ce résultat rejoint celui de Trawick-Smith et Dziurgot (2011), qui ont montré qu'un élément essentiel au cours des interactions entre les enfants et leur enseignant[e] en contexte de jeu était celui d'adapter l'intervention éducative au niveau de soutien dont les enfants ont besoin. Dans leur étude, cette bonne adéquation (*good fit*) entre les besoins des enfants et la cohérence de l'intervention éducative aurait amélioré la qualité du jeu. Lorsque cette sensibilité est déficiente, l'adulte n'est pas en mesure de comprendre l'idée du jeu et pose, par conséquent, des actions ou des paroles en parallèle à celui-ci (Devi et al., 2018). De Kruif et al. (2000) ont montré que le niveau d'engagement des enfants est plus faible lorsque l'intervention de l'enseignant[e] s'éloigne de la perspective du jeu des enfants, et même que certains enfants

se désengagent totalement de leur activité. En outre, les enfants n'apprécient guère que leur enseignant[e] interrompe leur jeu ou en change son contenu (p. ex., King, 1979 ; Ólafsdóttir et Einarsdóttir, 2019). Cette faible sensibilité à la perspective du jeu peut nuire au désir des enfants de le poursuivre et de s'engager avec leur enseignant[e]. De plus, le fait de s'éloigner de la perspective du jeu des enfants transformerait le jeu, du point de vue des enfants, en travail. À l'instar d'autres études, cette synthèse thématique montre l'importance du respect du jeu de l'enfant et de son agentivité par l'enseignant[e] qui s'engage dans son jeu. Cette importance n'est pas seulement pointée par des observations du jeu, mais également en recueillant les perspectives des enfants et des enseignant[e]s, ce qui ajoute des connaissances au corpus actuel et rend compte, de l'intérieur, des expériences vécues en classe d'ÉP. Par ailleurs, cette sensibilité de l'enseignant[e] lui permet de s'aligner affectivement et cognitivement à la perspective des enfants, soit un second élément de la connexion au jeu qui influence positivement le coengagement dans un jeu partagé.

Le facteur de la disponibilité cognitive et affective soulevé dans cette étude est un élément heuristique en recherche, puisqu'à notre connaissance, aucune étude ne s'y est intéressée. Cette disponibilité pourrait s'intégrer dans la posture de l'enseignant[e], une posture qui se veut ludique et ouverte, comme le mentionne Pinchover (2017). Ainsi, en étant disponible cognitivement et affectivement, l'enseignant[e] est en mesure de vivre au présent le jeu, pour le jeu et avec les enfants. Par ailleurs, cette connexion à une même intention de jeu et aux émotions de son ou ses partenaires peut être comprise comme la création d'un terrain intersubjectif. Ce dernier se définit comme la « création d'un sens commun partagé » (traduction libre, Rogoff, 1990, p. 67) qui va au-delà de l'échange d'idées et d'intentions de jeu, car ce terrain « connecte, relie et crée un sentiment d'unité, d'appartenance » (traduction libre, Laevers, 2005, p. 24). En ce sens, l'étude de Garte (2020) a montré que l'aspect affectif de l'intersubjectivité serait davantage corrélé aux compétences collaboratives entre pairs en situation de jeu que son aspect cognitif. Il est donc essentiel, pour soutenir le coengagement

enfant[s]-enseignant[e] dans un jeu partagé, que les partenaires expérimentent une réciprocité des affects se démontrant par l'échange de sourires, de regards et de contacts visuels, comme l'a souligné l'étude de Pursi et Lipponen (2018).

Coparticipation au jeu

Dans la littérature, il est répandu que, pour que le coengagement dans un jeu partagé se maintienne, les enseignant[e]s doivent laisser le contrôle du jeu aux enfants (p. ex., Goodhall et Atkinson, 2019). L'étude de Cooney et al. (2000), incluse dans notre synthèse thématique, vient toutefois nuancer cette position et proposer de nouvelles pistes de réflexion. En effet, à partir d'entretiens menés auprès d'enfants et d'enseignant[e]s, et d'observations de situations de jeu en classe d'ÉP, ces auteur[e]s mentionnent qu'il existe des modèles de partage du contrôle du jeu : parfois les adultes mènent le jeu, et d'autres fois, ce sont les enfants. Il pourrait donc exister une dynamique singulière du coengagement enfant[s]-enseignant[e] reposant sur l'équilibre entre la promotion de l'agentivité des enfants, et le niveau et la nature de l'étayage de l'adulte (Devi et al., 2021). Cette proposition rejoint les observations de Pursi et al. (2018) voulant que la fluidité de la transition entre « suivre l'idée d'un joueur » et « mener le jeu » favorise le coengagement des joueurs. Il semble donc que chaque partenaire contribue au jeu et l'enrichit en y intégrant un peu de soi, de ses compétences, de ses connaissances, de ses habiletés, de ses aptitudes, etc. Ce leadership partagé du jeu serait pertinent à étudier davantage, étant donné le manque de recherche à ce sujet et son importance pour la pratique enseignante.

En lien avec le contrôle du jeu par les enfants, dans cette revue de la littérature, les enseignant[e]s perçoivent le facteur de l'insertion d'apprentissages scolaires, soit des apprentissages liés aux domaines disciplinaires de l'école primaire, comme un frein au coengagement. Cela pourrait s'expliquer notamment par l'impression qu'en ajoutant des concepts, par exemple, liés à l'émergence de l'écrit, le jeu devient davantage celui de l'enseignant[e]. Il est intéressant de comparer

ce résultat avec celui de l'étude de Marchand et al. (soumis), qui montre qu'avoir une intention pédagogique ciblant des apprentissages scolaires influence positivement l'engagement de l'adulte dans le jeu des enfants. Il est donc possible qu'insérer des apprentissages scolaires dans le jeu des enfants incite les enseignant[e]s à s'intégrer au jeu, mais que cette intention, une fois mobilisée dans le jeu, freine le coengagement. Cette influence négative pourrait s'expliquer par les observations de Devi et al. (2021), qui soutiennent que cette pratique pédagogique éloigne les enseignant[e]s de la perspective du jeu des enfants et de leur motivation première.

D'autres études ont également mis en lumière qu'il était ardu de combiner jeu et apprentissages scolaires sans dénaturer le jeu des enfants (Drainville et al., 2023). Pramling Samuelsson et Carlsson (2008) mentionnent à cet effet que les interventions éducatives dans le jeu sont modulées par les intentions pédagogiques planifiées. L'adulte n'abordera pas le jeu de la même manière pour introduire un concept mathématique que pour favoriser les interactions sociales ou pour enrichir le jeu : ses actions et ses interactions seront différentes dans chacun de ces contextes. Pour favoriser l'intégration d'apprentissages scolaires dans le jeu, Flear (2010) suggère de relier les concepts dits scientifiques, abstraits et décontextualisés à ceux du quotidien, ancrés dans les expériences des enfants. Par exemple, en observant un[e] enfant jouer à dresser la table pour accueillir des invités à sa maison, un[e] enseignant[e] pourrait intentionnellement décider de relier cette activité quotidienne (dresser la table) au concept abstrait des nombres. Ces interventions créeraient un pont entre le nombre de couverts à dresser et le nombre de personnes invitées. L'enseignant[e] doit donc connaître les connaissances actuelles des enfants et réfléchir à la manière d'introduire de nouveaux concepts et aux contextes de jeu susceptibles de contribuer à leur motivation à s'engager dans l'apprentissage de ces derniers. Qui plus est, Marinova (2014) suggère d'insérer des apprentissages scolaires dans une perspective « d'apprendre pour jouer ». Cette logique pourrait faciliter le coengagement enfant[s]-enseignant[e] puisqu'« apprendre pour jouer » sous-entend que les enfants, pour enrichir

leur jeu et continuer à jouer, doivent disposer de connaissances. Ces connaissances, comme l'émergence de l'écrit ou le développement de la pensée mathématique, motivées par le jeu, s'harmoniseraient naturellement à la perspective du jeu et donneraient « un nouveau souffle, une nouvelle vie » au jeu (Marinova, 2014, p. 104).

Ces derniers résultats présentaient la perspective des enseignant[e]s. Dans la présente étude, l'insertion d'apprentissages scolaires n'a pas été mise en lumière par la perspective des enfants. Toutefois, la revue de littérature de Marchand et al. (soumis) pourrait offrir un premier aperçu. En effet, elle a fait ressortir que les enfants perçoivent deux types d'intentions pédagogiques des enseignant[e]s, soit celle d'être un[e] ami[e] de substitution et celle de soutenir les apprentissages scolaires. Pour la première intention, les enfants nomment l'importance pour un[e] enseignant[e] de se joindre au jeu d'un enfant seul (Sandberg, 2002) : pour eux, le jeu est une activité sociale qui nécessite des interactions, ou du moins une proximité physique, afin « qu'aucun enfant ne soit délaissé » (Einarsdóttir, 1998, p. 101). Quant à la seconde, les enfants perçoivent les intentions des enseignant[e]s lorsque celles-ci sont de nature disciplinaire. Effectivement, les enfants discernent l'insertion d'apprentissages scolaires par leur enseignant[e] (Pyle et Alaca, 2018), ce qui pourrait s'expliquer par la même raison que celle qui influence la perspective des enseignant[e]s sur les apprentissages scolaires en contexte de jeu : le jeu n'est plus seulement celui de l'enfant, et l'adéquation entre l'idée originale du jeu des enfants et l'intention des enseignant[e]s n'est pas simple à réaliser (Bubikova-Moan et al., 2019).

Un autre élément heuristique au regard des facteurs du coengagement enfant[s]-enseignant[e] au cours du moment de la coparticipation au jeu est soulevé dans cette synthèse thématique, soit le questionnaire ouvert. Cet élément est intéressant à faire ressortir, puisque son influence diffère selon la perspective adoptée. De la perspective des adultes, poser des questions est favorable au coengagement, puisque l'adulte se perçoit comme impliqué dans le jeu, et cette implication engendre celle des enfants. Toutefois, chez

les enfants, bien que ces questions ouvertes viennent étayer leur jeu et les poussent à relever des défis à leur mesure, elles peuvent aussi venir déranger leur jeu, et donc nuire au coengagement. C'est l'étude de Sandberg (2002) qui a montré que les enseignant[e]s posent de trop nombreuses questions et « parlent trop » (Sandberg, 2002, p. 20). Du point de vue des enfants, il est possible de croire que ces nombreuses questions engendrent le sentiment que leur enseignant[e] a de la difficulté à se détacher de sa posture d'adulte qui enseigne pour prendre celle d'un[e] partenaire de jeu, ce qui les conduit à penser que les « adultes ne savent pas jouer, car ils interfèrent avec le jeu » (Sandberg, 2002, p. 20). Ces questionnements pourraient aussi être moins sensibles à la perspective du jeu des enfants, ce qui nuirait au coengagement.

Bien que l'étude de McWilliam et al. (2003) ait mis en lumière l'importance du questionnaire ouvert quant aux apprentissages des enfants, cette synthèse thématique montre que les questions doivent être intentionnellement choisies et posées avec parcimonie par l'adulte afin de maintenir le coengagement dans les situations de jeu partagé. De plus, ces questionnements doivent être alignés sur la perspective du jeu des enfants, et posés en tant que partenaires de jeu et non comme « visiteur[-euse] » de ce dernier (Devi et al., 2021). Des questions posées à l'intérieur du jeu, notamment pour comprendre les idées, les intérêts et les besoins des enfants (Devi et al., 2021), pourraient même être vues comme l'une des composantes de l'intersubjectivité, soit la métacommunication, qui permet à chaque acteur non pas de « tester » les connaissances de l'autre, mais de bâtir une compréhension commune du jeu actuel et à venir (Laevers, 2005).

Observation et réciprocité : deux éléments transversaux à l'organisation séquentielle d'un jeu partagé

Un premier élément semble transversal à tous les moments de l'organisation séquentielle d'un jeu partagé, soit l'observation menant à une intention pédagogique. En effet, être invité[e] par les enfants ou leur demander la

permission pour entrer dans leur jeu exige que l'adulte soit attentif à son environnement. Pour sa part, la connexion au jeu requiert aussi de l'enseignant[e] une observation minutieuse des enfants et de leur jeu. L'observation est d'ailleurs la première étape de la démarche d'intervention en contexte de jeu de faire-semblant de Drainville (2023) pour favoriser l'émergence de l'écrit. Ce n'est qu'en observant attentivement les interactions des enfants avec leur environnement que l'adulte pourra être en mesure de s'aligner à leur perspective. Cette perspective, à la fois cognitive — afin de rejoindre leur centre d'attention — et affective — afin de rencontrer ce qui les motive —, permet de créer un lien d'appartenance au même projet de jeu et d'entretenir la réciprocité.

L'observation de la part de l'enseignant[e] est également essentielle à l'étape de la coparticipation, puisque c'est en étant à l'affût de ce qui se déroule dans le jeu qu'il sera possible de mettre en valeur l'agentivité des enfants, de suivre la spontanéité du jeu (Trawick-Smith et Dziurgot, 2011) et de promouvoir un partage de son leadership (Cooney et al., 2000). En portant une attention particulière à ses partenaires de jeu, l'adulte peut s'ajuster à leurs actions, à leurs comportements et à leurs discours, afin de maintenir la cohésion du jeu, de créer un terrain d'intersubjectivité et de soutenir leur coengagement (Pursi et Lipponen, 2018). L'observation permet donc à l'adulte de se décentrer et de regarder le jeu « à travers les yeux de son partenaire » (traduction libre, Bodrova et Leong, 2019, p. 46).

Le second élément transversal au coengagement enfant[s]-enseignant[e] correspond à la réciprocité entre ces deux acteurs. Si les joueurs ne sont pas obligés d'être en tout temps sensibles et à l'écoute l'un de l'autre — puisque certaines actions se déroulent en parallèle —, il semble cependant exister, à certains moments dans le jeu, des points de bascule lors desquels la réciprocité est nécessaire afin de permettre au jeu partagé de se maintenir, d'évoluer ou de changer de direction. Sans cette réciprocité, le jeu n'est plus partagé, il s'interrompt, tout simplement, ou se transforme en travail (Marchand et al., 2025). Cette réciprocité semble de nature relationnelle, cognitive, mais aussi affective. En ce sens,

autant les intentions de jeu, sa compréhension, son leadership que les émotions doivent être partagés entre les enfants et leur enseignant[e] pour contribuer à leur coengagement. Cette réciprocité est par ailleurs au centre du cadre du « *play-responsive teaching* » de Pramling et al. (2019), qui soulignent que l'engagement des enseignant[e]s dans le jeu des enfants nécessite de poser des actions cohérentes avec les besoins des enfants et de s'adapter à leurs comportements tout en les encourageant à dépasser leurs idées préconçues et à affirmer leur agentivité.

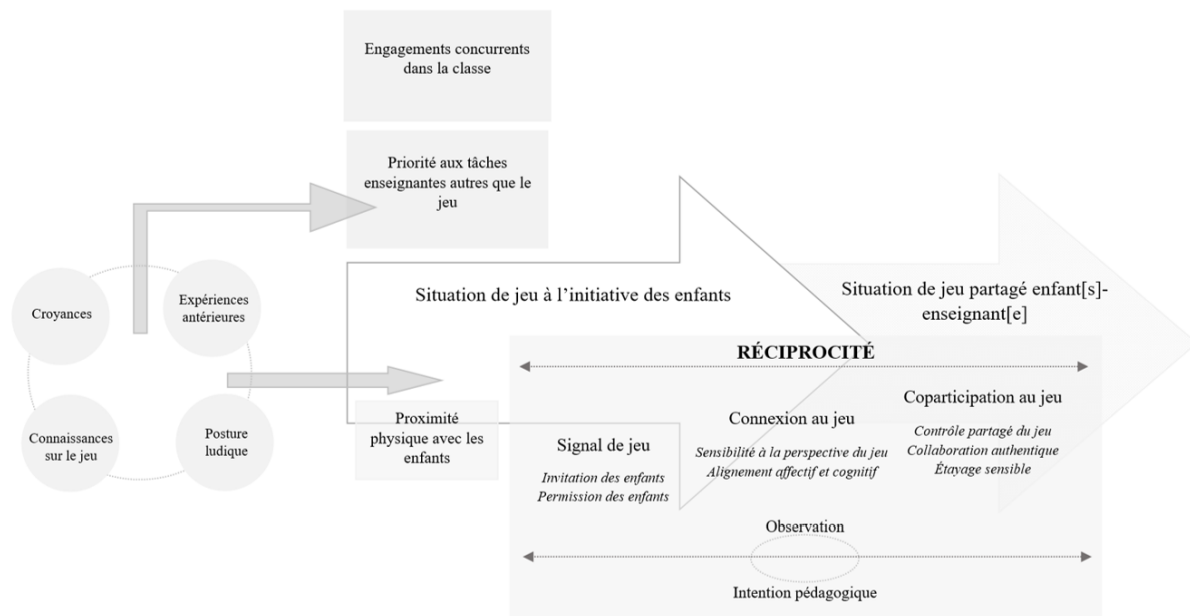
Implications pour la recherche et pour le terrain

Être un[e] partenaire du jeu des enfants en classe d'ÉP est une pratique enseignante peu fréquente, mais nécessaire pour les apprentissages et le développement des enfants. Comprendre le coengagement enfant[s]-enseignant[e] au cours des situations de jeu en recherche, pour mieux le soutenir sur le terrain, devient une priorité ; d'autant plus que les programmes éducatifs, notamment le *Programme-cycle d'éducation au préscolaire* du Québec, font du jeu le contexte central du quotidien d'une classe d'ÉP (MEQ, 2023). Les résultats relevés dans cette synthèse thématique montrent que, de la perspective des enfants et de celle des enseignant[e]s, des facilitateurs et des freins viennent influencer leur coengagement dans un jeu partagé (voir la Figure 3; celle-ci provient de la recherche de Marchand et al. [soumis] et enrichit les résultats de cet article).

Pour la recherche, il serait pertinent de poursuivre les études portant sur l'approche de l'*apprentissage par le jeu (play-based learning)*, puisqu'il semble qu'avoir une intention pédagogique reliée à des apprentissages plus scolaires (p. ex., émergence de l'écrit, numératie) favorise l'engagement de l'enseignant[e] dans le jeu des enfants (Marchand et al., soumis), mais freine leur coengagement (Fleer, 2010). Mener une recherche-action avec des enfants et leur enseignant[e] permettrait de mieux comprendre comment l'adulte pourrait introduire ces apprentissages plus scolaires dans le jeu des enfants tout en conservant leur

Figure 3

Coengagement des enfants et de leur enseignant[e] au cours d'une situation de jeu partagé



perspective du jeu. Cette proposition va dans le même sens que la conclusion de la revue des écrits de Bubikova-Moan et al. (2019) : il devient nécessaire d'identifier les éléments influençant le maintien du jeu au cours de l'approche de l'apprentissage par le jeu.

De surcroît, considérant l'importance de la réciprocité dans le coengagement enfant[s]-enseignant[e] au cours des situations de jeu partagé, il serait porteur, comme le mentionne Lobman (2006), de considérer les enfants et leur enseignant[e] comme une seule et même entité fonctionnelle dans les recherches à venir. Il s'agit là de considérer les actions comme étant partagées, et non isolées et séparées les unes des autres. En ce sens, une étude se penchant plus particulièrement sur la dynamique du coengagement enfant[s]-enseignant[e] viendrait répondre à ce besoin. Quant à cette dynamique, plusieurs facettes pourraient être étudiées. En plus des facteurs qui influencent ce coengagement, il serait pertinent d'en connaître davantage le processus : « Comment les enfants et leur enseignant[e] s'engagent-ils ensemble dans un jeu partagé ? Comment évolue ce coengagement ? » Ces questions sont pertinentes au regard de la dynamique

du coengagement, puisque cette synthèse thématique n'a pas relevé certains éléments d'un jeu partagé, comme l'appropriation des règles, la communication, l'intention commune, et l'attention portée à son partenaire de jeu (Pramling et al., 2019). Nous émettons l'hypothèse que ces éléments font partie intégrante du processus du coengagement et non des facteurs agissant sur celui-ci. Une étude interprétative/qualitative de cas multiples pourrait, par exemple, répondre à ces questionnements à l'aide de l'interconstruction des perspectives des enfants et des enseignant[e]s en collectant des données provenant à la fois d'entretiens et d'observations.

Cette synthèse thématique soulève deux éléments implicites de cette dynamique, soit l'intersubjectivité et la manière de se rapporter à une expérience, soit la *perezhivanie* (Marchand et al., 2023). L'intersubjectivité pourrait être un élément-clé pour comprendre comment une personne est sensible à la perspective de son partenaire de jeu, ce qui contribuerait à conserver l'équilibre du leadership du jeu, à favoriser le respect de l'agentivité de son partenaire et à faire progresser la situation de jeu partagé (Göncü, 1993 ; Lobman, 2006).

Le second élément, la *perezhivanie*, est un concept russe vygotkien qui se définit par la documentation de l'expérience sous l'angle de « la relation interne d'une personne face à son environnement » (traduction libre, Vygotski, 1994, p. 382). L'étude de la *perezhivanie* comme élément de la dynamique du coengagement permettrait de mieux saisir les perspectives des acteurs pour comprendre leur expérience et la manière dont ils s'y rapportent affectivement et cognitivement, afin de saisir leur relation avec leur environnement socioculturel (Clerc-Georgy et al., 2021 ; Veresov, 2017).

Concernant la pratique enseignante, cette synthèse thématique a montré qu'il existait des facilitateurs et des freins au coengagement enfant[s]-enseignant[e] au cours des situations de jeu partagé. Comme le jeu est au cœur du *Programme-cycle d'éducation préscolaire* au Québec (MEQ, 2023) et représente le contexte le plus présent au quotidien, il serait pertinent de présenter les résultats de cette synthèse thématique en formation initiale et continue. Cet ajout aux connaissances des étudiant[e]s et des enseignant[e]s favoriserait la transition d'un jeu d'enfants à un jeu partagé avec l'enseignant[e]. Cet espace collaboratif contribuerait à la coconstruction du jeu, de même qu'aux apprentissages et au développement des enfants. En outre, souligner les éléments se présentant comme des freins à ce coengagement, tels 1) la mésinterprétation des signaux non verbaux des enfants pour entrer dans leur jeu ; 2) le manque de sensibilité quant à la perspective du jeu et des enfants se manifestant par des questionnements trop nombreux ou l'insertion d'apprentissages scolaires sans adéquation avec le jeu des enfants ; et 3) la prise de contrôle total du jeu des enfants, constituerait un soutien précieux pour les enseignant[e]s. Ils et elles seraient plus en mesure de réfléchir à leurs pratiques enseignantes et de les rajuster au besoin.

Limites de l'étude

Une première limite à cette étude se rapporte à la méthodologie de recherche. La grande majorité des études s'intéressant à la perspective des enfants ne ciblaient pas spécifiquement le coengagement enfant[s]-enseignant[e]. Ces

dernières abordaient de manière plus large les expériences vécues au cours du jeu en classe d'ÉP. Ainsi, les éléments se rapportant au coengagement étaient principalement des résultats secondaires.

Il importe aussi de souligner que les synthèses thématiques présentent des résultats décontextualisés et ne considèrent pas le poids de chaque donnée dans leurs résultats (Thomas et Harden, 2008). Il se peut donc que certains résultats présentés dans cette étude soient soulignés avec plus ou moins d'importance. Malgré cet enjeu, certains objets de recherche, comme le coengagement enfant[s]-enseignant[e], ne peuvent être étudiés que d'une manière qualitative.

Enfin, notons que cette recherche inclut seulement 17 articles et que peu de données ont été extraites de ces études. Par conséquent, il reste plusieurs angles morts quant aux perspectives des enfants et des enseignant[e]s sur leur coengagement en situation de jeu partagé.

CONCLUSION

En juxtaposant la perspective des enfants et celle des enseignant[e]s, cette synthèse thématique a soulevé des éléments pouvant influencer positivement ou négativement le coengagement enfant[s]-enseignant[e] en situation de jeu partagé. Ces éléments peuvent se répartir dans chacun des trois moments de l'organisation séquentielle d'un jeu partagé, soit le signal du jeu, la connexion au jeu et la coparticipation au jeu.

Il ressort d'une manière forte que le coengagement nécessite la réciprocité dans les échanges, sur le plan tant cognitif qu'affectif. Cette réciprocité prend source dans l'observation et la négociation, et permet de penser le jeu comme un espace collaboratif entre enfants et enseignant[e]. Ainsi, les enfants et les enseignant[e]s sont des partenaires et des collaborateur[trice]s qui s'ajustent les uns aux autres, se motivent et s'enrichissent mutuellement. Cette croyance pourrait être le fondement d'une culture du jeu dans la classe d'ÉP bien ancrée dans le quotidien et valorisée par les milieux éducatifs.

RÉFÉRENCES

- Aksoy, M. et Aksoy, A. B. (2022). An investigation on the effects of block play on the creativity of children. *Early Child Development and Care*, 193(1), 139–158. <https://doi.org/10.1080/03004430.2022.2071266>
- Allard, É., Bouchard, C. et Richard, V. (2024). L'effet de l'accompagnement de l'enseignante dans le jeu de construction des enfants sur leurs habiletés de la pensée à l'éducation préscolaire 4 ans. *Revue internationale de communication et de socialisation*, 11(2), 242–258. <https://doi.org/10.7202/1122457ar>
- Aras, S. (2016). Free play in early childhood education: A phenomenological study. *Early Child Development and Care*, 186(7), 1173–1184. <https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1083558>
- Atkins, S., Lewin, S., Smith, H., Engel, M., Fretheim, A. et Volmink, J. (2008). Conducting a meta-ethnography of qualitative literature: Lessons learnt. *BMC Medical Research Methodology*, 8(21). <https://doi.org/10.1186/1471-2288-8-21>
- Bateson, G. (1976). A theory of play and fantasy. Dans J. S. Bruner, A. Jolly et K. Sylva (dir.), *Play – Its role in development and evolution* (p. 119–129). Penguin Books Ltd.
- Bodrova, E. et Leong, D. J. (2019). Making play smarter, stronger, and kinder: Lessons from Tools of the Mind. *American Journal of Play*, 12(1), 37–53. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1238559.pdf>
- Bouchard, C., Hamel, C. et Viau-Guay, A. (2021). « Je n'osais pas intervenir dans le jeu des enfants. » Tensions vécues dans le soutien du jeu symbolique à l'éducation préscolaire. *Revue Préscolaire*, 59(3), 41–45.
- Bubikova-Moan, J., Hjetland, H.N. et Wollscheid, S. (2019). ECE teachers' view on play-based learning: A systematic review. *European Early Childhood Education Research Journal*, 27(6), 776–800. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2019.1678717>
- Bulunuz, M. (2013). Teaching science through play in kindergarten: Does integrated play and science instruction build understanding? *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(2), 226–249. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2013.789195>
- Canaslan-Akyar, B. et Sevimli-Celik, S. (2022). Playfulness of early childhood teachers and their views in supporting playfulness. *Education 3-13*, 50(1), 1–15. <https://doi.org/10.1080/03004279.2021.1921824>
- Cavanaugh, D. M., Clemence, K. J., Teale, M. M., Rule, A. C. et Montgomery, S. E. (2017). Kindergarten scores, storytelling, executive function, and motivation improved through literacy-rich guided play. *Early Childhood Education Journal*, 45(6), 831–843. <https://doi.org/10.1007/s10643-016-0832-8>
- Clerc-Georgy, A. et Martin, D. (2022). Changements à l'âge préscolaire : rôle du jeu et de l'imagination. Dans B. Schneuwly, I. Leopoldoff Martin et D. N. H. Silva (dir.), *L.S. Vygotskji, Imagination. Textes choisis* (p. 423–442). Peter Lang.
- Clerc-Georgy, A., Martin, D. et Maire Sardi, B. (2021). Des usages du jeu dans une perspective didactique. Dans A. Clerc-Georgy et S. Duval (dir.), *Les apprentissages fondateurs de la scolarité : enjeux et pratiques à la maternelle* (p. 41–59). Presses de l'Université Laval.
- Conseil supérieur de l'éducation (CSE). (2012). *Mieux accueillir et éduquer les enfants d'âge préscolaire, une triple question d'accès, de qualité et de continuité des services*. Le Conseil. <https://www.cse.gouv.qc.ca/publications/accueillir-eduquer-prescolaire-50-0477/>

- Cooney, M. H., Gupton, P. et O’Laughlin, M. (2000). Blurring the lines of play and work to create blended classroom learning experiences. *Early Childhood Education Journal*, 27(3), 165–171. <https://doi.org/10.1007/BF02694230>
- De Kruijff, R. E. L., McWilliam, R. A., Maher Ridley, S. et Wakely, M. B. (2000). Classification of teachers’ interaction behaviors in early childhood classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(2), 247–268. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(00\)00051-X](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(00)00051-X)
- Devi, A., Fler, M. et Li, L. (2018). ‘We set up a small world’ : Preschool teachers’ involvement in children’s imaginative play. *International Journal of Early Years Education*, 26(3), 295–311. <https://doi.org/10.1080/09669760.2018.1452720>
- Devi, A., Fler, M. et Li, L. (2021). Preschool teachers’ pedagogical positioning in relation to children’s imaginative play. *Early Child Development and Care*, 191(16), 2471–2483. <https://doi.org/10.1080/03004430.2020.1717479>
- Drainville, R. (2023). Élaboration et mise à l’essai d’un dispositif pédagogique reposant sur la perspective vygotkienne : soutenir l’émergence de l’écrit des enfants à l’éducation préscolaire en contexte de jeu symbolique. [Thèse de doctorat, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue]. Depositum. <https://depositum.uqat.ca/id/eprint/1403>
- Drainville, R., Marinova, K. et Dumais, C. (2023). Intervenir dans le jeu symbolique des enfants d’âge préscolaire pour soutenir leur développement langagier. *Revue internationale du CRIRES*, 7(1), 39–61. <https://doi.org/10.51657/ric.v7i1.51835>
- Einarsdóttir, J. (1998). The role of adults in children’s dramatic play in Icelandic preschools. *European Early Childhood Education Research Journal*, 6(2), 87–106. <https://doi.org/10.1080/13502939885208261>
- Enz, B. J. et Christie, J. F. (1997). Teacher play interaction styles: Effects on play behavior and relationships with teacher training and experience. *International Journal of Early Childhood Education*, 2, 55–69.
- Fler, M. (2015). Pedagogical positioning in play – teachers being inside and outside of children’s imaginary play. *Early Child Development and Care*, 185(11-12), 1801–1814. <https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1028393>
- Fler, M. (2010). *Early learning and development. Cultural-historical concepts in play*. Cambridge.
- Garte, R. (2020). Collaborative competence during preschooler’s peer interactions: Considering multiple levels of context within classrooms. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 54(1), 30–51. <https://doi.org/10.1007/s12124-019-09496-1>
- Garvey, C. (1976). Some properties of social play. Dans D. G. Singer, J. S. Bruner, A. Jolly et K. Sylva (dir.), *Play – Its role in development and evolution* (p. 570–583). Penguin Books Ltd.
- Gmitrová, V. et Gmitrov, J. (2004). The primacy of child- directed pretend play on cognitive competence in a mixed- age environment: Possible interpretations. *Early Child Development and Care*, 174(3), 267–279. <https://doi.org/10.1080/0300443032000153589>
- Göncü, A. (1993). Development of intersubjectivity in the dyadic play of preschoolers. *Early Childhood Research Quarterly*, 8(1), 99–116. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(05\)80100-0](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(05)80100-0)
- Goodhall, N. et Atkinson, C. (2019). How do children distinguish between ‘play’ and ‘work’? Conclusions from the literature. *Early Child Development and Care*, 189(10), 1695–1708. <https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1406484>

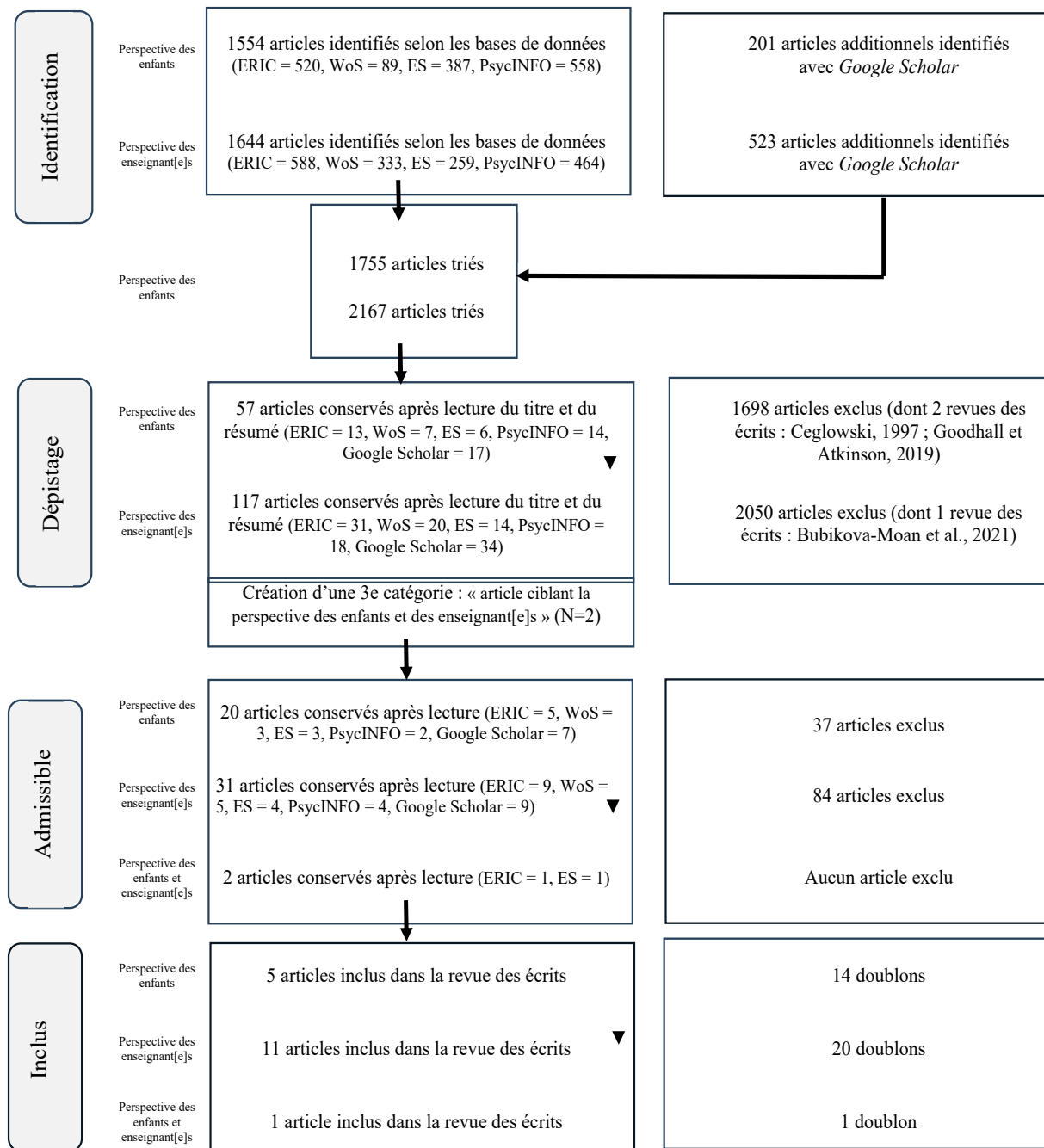
- Goodwin, C. (1981). *Conversational organization: Interaction between speaker and hearer*. Academic Press.
- Goodwin, C. (2000). Action and embodiment within situated human interaction. *Journal of Pragmatics*, 32(10), 1489–1522. [https://doi.org/10.1016/S0378-2166\(99\)00096-X](https://doi.org/10.1016/S0378-2166(99)00096-X)
- Goodwin, C. (2007a). Interactive footing. Dans E. Holt et R. Clift (dir.), *Reporting talk: Reported speech in interaction* (p.16–46). Cambridge University Press.
- Goodwin, C. (2007b). Participation, stance and affect in the organization of activities. *Discourse & Society*, 18(1), 53–73. <https://doi.org/10.1177/0957926507069457>
- Guba, E. G. (1981). Criteria for assessing the trustworthiness of naturalistic inquiries. *Educational Communication and Technology*, 29(2), 75–91. <https://doi.org/10.1007/BF02766777>
- Guillemette, F. (2006). *L'engagement des enseignants du primaire et du secondaire dans leur développement professionnel* [Thèse de doctorat, Université du Québec à Trois-Rivières]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/1939/1/D1481.pdf>
- Heritage, J. (2011). Territories of knowledge, territories of experience: Empathic moments in interaction. Dans T. Stivers, L. Mondada et J. Steensig (dir.), *The morality of knowledge in conversation* (p. 159–183). Cambridge University Press.
- Ivrendi, A. (2020). Early childhood teachers' roles in free play. *Early years*, 40(3), 273–286. <https://doi.org/10.1080/09575146.2017.1403416>
- Johnson, J. E., Christie, J. F. et Wardle, F. (2005). *Play, development and early education*. Allyn and Bacon.
- King, N. R. (1979). Play: The kindergarteners' perspective. *The Elementary School Journal*, 80(2), 80–87.
- Kontos, S. (1999). Preschool teachers' talk, roles, and activity settings during free play. *Early Childhood Research Quarterly*, 14(3), 363–382. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(99\)00016-2](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(99)00016-2)
- Laevers, F. (2005). The curriculum as means to raise the quality of early childhood education. Implications for policy. *European Early Childhood Education Research Journal*, 13(1), 17–29. <https://doi.org/10.1080/13502930585209531>
- Leik, R. K., Owens, T. J. et Tallman, I. (1999). Interpersonal commitments. Dans J. M. Adams et W. H. Jones (dir.), *Handbook of interpersonal commitment and relationship stability* (p. 2239–2256). Kluwer.
- Lewin, K. (1959). *Psychologie dynamique*. Presses universitaires de France.
- Lobman, C. L. (2006). Improvisation: An analytic tool for examining teacher-child interactions in the early childhood classroom. *Early Childhood Research Quarterly*, 21(4), 455–470. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2006.09.004>
- Marchand, M.-C., Bouchard, C. et Robert-Mazaye, C. (2023). Le concept de perezhivanie pour étudier la complexité des interactions entre l'enfant et l'environnement socioculturel. *Revue internationale du CRIRES*, 7(1), 11–23. <https://doi.org/10.51657/ric.v7i1.52002>
- Marchand, M.-C., Bouchard, C. et Robert-Mazaye, C. (2025). Qu'est-ce que jouer ? Regards d'enfants posés sur le jeu en services éducatifs à l'enfance. *Pour la petite enfance*, 4(1), 11–19. <https://www.pourlapetiteenfance.ca/vol4-num1>
- Marchand, M.-C., Bouchard, C. et Robert-Mazaye, C. (soumis). Perspectives d'enfants et d'enseignant·e·s quant à l'engagement de l'enseignant·e dans les situations de jeu des enfants : une synthèse thématique. *Revue Internationale de Socialisation et Communication*.

- Marinova, K. (2014). *L'intervention éducative au préscolaire : un modèle de pédagogie du jeu*. Presses de l'Université du Québec.
- Marinova, K., Dumais, C. et Leclaire, É. (2020). Le rôle des enseignantes lors du jeu symbolique : réflexions au sein d'une communauté de pratique d'enseignantes de l'éducation préscolaire. *Revue internationale de communication et de socialisation*, 7(1-2), 128–154. https://www.revuerics.com/wp-content/uploads/2021/07/RICS_2020-Vol-7-1_Marinova-et-al-Le-ro%CC%82le-des-enseignantes-lors-du-jeu-symbolique-14-11-2020.pdf
- McInnes, K., Howard, J., Miles, G. et Crowley, K. (2011). Differences in practitioners' understanding of play and how this influences pedagogy and children's perceptions of play. *Early Years*, 31(2), 121–133. <https://doi.org/10.1080/09575146.2011.572870>
- McLean, K., Lake, G., Wild, M., Licandro, U. et Evangelou, M. (2023). Perspectives of play and play-based learning: What do adults think play is? *Australian Journal of Early Childhood*, 48(1), 5–17. <https://doi.org/10.1177/18369391221130790>
- McWilliam, R. A., Scarborough, A. A. et Kim, H. (2003). Adult interactions and child engagement. *Early Education and Development*, 14(1), 7–28. https://doi.org/10.1207/s15566935eed1401_2
- Michel-Chevalley, M.-L. et Clerc-Georgy, A. (2021). Les interactions d'étayage pendant le jeu à l'école maternelle. Dans A. Clerc-Georgy et S. Duval (dir.), *Les apprentissages fondateurs de la scolarité : Enjeux et pratiques à la maternelle* (p. 71–86). Presses de l'Université Laval. <https://doi.org/10.2307/jj.25737954.7>
- Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ]. (2023). *Programme-cycle d'éducation au préscolaire*. Gouvernement du Québec. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/education/pfefq/prescolaire/Programme-cycle-prescolaire.pdf>
- Montie, J. E., Xiang, Z. et Schweinhart, L. J. (2006). Preschool experience in 10 countries : Cognitive and language performance at age 7. *Early Childhood Research Quarterly*, 21(3), 313–331. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2006.07.007>
- Norðdahl, K. et Jóhannesson, I. A. (2016). 'Let's go outside' : Icelandic teachers' views of using the outdoors. *Education 3-13*, 44(4), 391–406. <http://dx.doi.org/10.1080/03004279.2014.961946>
- Ólafsdóttir, S. M. et Einarsdóttir, J. (2019). 'Drawing and playing are not the same' : children's views on their activities in Icelandic preschools. *Early Years*, 39(1), 51–63. <http://dx.doi.org/10.1080/09575146.2017.1342224>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., ... Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *Journal of Clinical Epidemiology*, 134(6), 178–189. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Pinchover, S. (2017). The relation between teachers' and children's playfulness: A pilot study. *Frontiers in Psychology*, 8, Article 2214. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.02214>
- Pálmadóttir, H. et Einarsdóttir, J. (2015). Young children's views of the role of preschool educators. *Early Child Development and Care*, 185(9), 1480–1494. <https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1004056>
- Pramling, N., Wallerstedt, C., Lagerlöf, P., Björklund, C., Kultti, A., Palmér, H., Magnusson, M., Thulin, S., Jonsson, A. et Pramling Samuelsson, I. (2019). *Play-responsiveness teaching in early childhood education: Vol. 26. International perspectives on early childhood education and development*. Springer.

- Pramling Samuelsson, I. et Carlsson, M. A. (2008). The playing learning child : Towards a pedagogy of early childhood. *Scandinavia Journal of Education Research*, 52(6), 623–641. <https://doi.org/10.1080/00313830802497265>
- Pursi, A. (2019). Play in adult-child interaction: Institutional multi-party interaction and pedagogical practice in a toddler classroom. *Learning, Culture and Social Interaction*, 21, 136–150. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2019.02.014>
- Pursi, A. et Lipponen, L. (2018). Constituting play connection with very young children: Adults' active participation in play. *Learning, Culture and Social Interaction*, 17, 21–37. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2017.12.001>
- Pursi, A., Lipponen, L. et Sajaniemi, N. K. (2018). Emotional and playful stance taking in joint play between adults and very young children. *Learning, Culture and Social Interaction*, 18, 28–25. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2018.03.002>
- Pyle, A. et Alaca, B. (2018). Kindergarten children's perspectives on play and learning. *Early Child Development and Care*, 188(8), 1063–1075. <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1245190>
- Pyle, A. et Danniels, E. (2017). A continuum of play-based learning: The role of the teacher in play-based pedagogy and the fear of hijacking play. *Early Education and Development*, 28(3), 274–289. <https://doi.org/10.1080/10409289.2016.1220771>
- Rengel, K. (2014). Preschool teachers' attitudes towards play. *Croatian Journal of Education*, 16(1), 113–125. <https://hrcak.srce.hr/117852>
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780195059731.001.0001>
- Sandberg, A. (2002). Children's concepts of teachers' ways of relating to play. *Australasian Journal of Early Childhood*, 27(4), 18–22. <https://doi.org/10.1177/183693910202700405>
- Sandelowski, M. et Barroso, J. (2007). *Handbook for synthesizing qualitative research*. Springer.
- Sidnell, J. (2014). The architecture of intersubjectivity revisited. Dans N. J. Enfield, P. Kockelman et J. Sidnell (dir.), *The Cambridge handbook of linguistics and anthropology* (p. 364–399). Cambridge University Press.
- Singer, E., Nederend, M., Penninx, L., Tajik, M. et Boom, J. (2014). The teacher's role in supporting young children's level of play engagement. *Early Child Development and Care*, 184(8), 1233–1249. <https://doi.org/10.1080/03004430.2013.862530>
- Stivers, T. (2008). Stance, alignment, and affiliation during storytelling: When nodding is a token of affiliation. *Research on Language and Social Interaction*, 41(1), 31–57. <https://doi.org/10.1080/08351810701691123>
- Stivers, T. et Sidnell, J. (2016). Proposals for activity collaboration. *Research on Language and Social Interaction*, 49(2), 148–166. <https://doi.org/10.1080/08351813.2016.1164409>
- Sylva, K., Roy, C. et Painter, M. (1980). *Childwatching at playgroup and nursery school*. High/Scope Press.
- Thomas, J. et Harden, A. (2008). Methods for the thematic synthesis of qualitative research in systematic reviews. *BMC Medical Research Methodology*, 8, Article 45. <https://doi.org/10.1186/1471-2288-8-45>
- Trawick-Smith, J. et Dziurgot, T. (2011). 'Good-fit' teacher-child play interactions and the subsequent autonomous play of preschool children. *Early Childhood Research Quarterly*, 26(1), 110–123. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2010.04.005>

- Trevarthen, C. (1988). The communication of emotion. *Neuropsychologia*, 26(4), 639–640.
- Veresov, N. (2017). The concept of perezhivanie in cultural-historical theory: Content and contexts. Dans M. Fleer, F. Gonzáles Rey et N. Veresov, (dir.), *Perezhivanie, emotions and subjectivity: Advancing Vygotsky's legacy* (p. 47–70). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-10-4534-9_3
- Vygotsky, L. S. (1994). The problem of the environment. Dans R. van der Veer et J. Valsiner (dir.), *The Vygotsky reader* (p. 338–354). Blackwell.
- Vygotskij, L. S. (2022). Le jeu et son rôle dans le développement psychologique de l'enfant. Dans B. Schneuwly, I. Leopoldoff Martin et D. N. Henrique Silva (dir.), *L.S. Vygotskij : Imagination. Textes choisis* (I. Leopoldoff Martin, trad., p. 41–55). Peter Lang. (Texte original publié en 1933)
- Wanlin, P. (2007). L'analyse de contenu comme méthode d'analyse qualitative d'entretiens : une comparaison entre les traitements manuels et l'utilisation de logiciels. *Recherches qualitatives, Hors Série*(3), 243–272. https://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v3/Wanlin2.pdf
- Wickstrom, H., Pyle, A. et DeLuca, C. (2019). Does theory translate into practice? An observational study of current mathematics pedagogies in play-based kindergarten. *Early Childhood Education Journal*, 47(3), 287–295. <https://doi.org/10.1007/s10643-018-00925-1>
- Wood, L. et Bennett, N. (1997). The rhetoric and reality of play: Teachers' thinking and classroom practice. *Early Years*, 17(2), 22–27. <https://doi.org/10.1080/0957514970170205>
- Zosh, J. M, Hirsh-Pasek, K., Hopkins, E. J., Jensen, H., Liu, C., Neale, D., Solis, S.L. et Whitebread, D. (2018). Accessing the inaccessible: Redefining play as a spectrum. *Frontiers in Psychology*, 9, Article 1124. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01124>

ANNEXE 1. ORGANIGRAMME DU PROCESSUS DE LA RECHERCHE



ANNEXE 2. CARACTÉRISTIQUES DES ÉTUDES INCLUSES (EN ORDRE CHRONOLOGIQUE)

Auteur(s), date	Pays de la réalisation de l'étude	Échantillon (N)	Âge des enfants / Contexte du milieu éducatif	Méthode de collecte des données
Articles ciblant la perspective des enfants				
King, 1979	États-Unis	50 % des enfants N non spécifié	Âge non spécifié 4 classes d'ÉP	<ul style="list-style-type: none"> • Entretien individuel semi-dirigé • Observation directe
Sandberg, 2002	Suède	117	5 à 9 ans Classes d'ÉP, Centre de loisirs	<ul style="list-style-type: none"> • Entretien individuel basé sur l'observation • Observation directe
Einarsdóttir, 2014	Islande	32	5-6 ans 2 milieux éducatifs (7 classes d'éducation en petite enfance)	<ul style="list-style-type: none"> • Entretien individuel basé sur l'observation des photos prises par les enfants
Pyle et Alaca, 2018	Canada	134	3 à 6 ans 10 classes d'ÉP	<ul style="list-style-type: none"> • Entretien individuel basé sur l'observation de photos de situations diverses de la classe • Observation directe • Observation par captation vidéo
Ólafsdóttir et Einarsdóttir, 2019	Islande	46	3 à 5 ans 2 classes de 2 centres en petite enfance	<ul style="list-style-type: none"> • Entretien individuel basé sur le visionnement de vidéo présentant l'enfant dans diverses situations • Observation participante • Observation par captation vidéo

Auteur(s), date	Pays de la réalisation de l'étude	Échantillon (N)	Âge des enfants / Contexte du milieu éducatif	Méthode de collecte des données
Articles ciblant la perspective des enseignant[e]s				
Wood et Bennett, 1997	Angleterre	9	Âge non spécifié Classes d'ÉP	<ul style="list-style-type: none"> • Entretien de groupe en profondeur • Entretien de groupe semi-dirigé • Entretien de groupe basé sur le visionnement de vidéos
Einarsdóttir, 1998	Islande	30 (observation) 539 (questionnaire)	3-6 ans Centre en petite enfance	<ul style="list-style-type: none"> • Observation par captation vidéo • Questionnaire à questions fermées et ouvertes
McInnes, Howard, Miles et Crowley, 2011	Angleterre	6	4-6 ans 2 classes d'ÉP	<ul style="list-style-type: none"> • Entretien individuel semi-dirigé • Observation directe • Enregistrement audio
Trawick-Smith et Dziurgot, 2011	États-Unis	8	Âge non spécifié 2 classes de petite enfance	<ul style="list-style-type: none"> • Entretien individuel semi-dirigé • Observation par captation vidéo
Rengel, 2014	Croatie	30	Âge non spécifié Classes d'ÉP	<ul style="list-style-type: none"> • Questionnaire à questions fermées et ouvertes
Aras, 2016	Turquie	4	5-6 ans 4 classes d'ÉP	<ul style="list-style-type: none"> • Entretien individuel en profondeur • Entretien individuel semi-dirigé • Observation directe • Observation par captation vidéo

Auteur(s), date	Pays de la réalisation de l'étude	Échantillon (N)	Âge des enfants / Contexte du milieu éducatif	Méthode de collecte des données
Pyle et Danniels, 2017	Canada	15	Âge non spécifié 15 classes d'ÉP	<ul style="list-style-type: none"> • Entretien individuel en profondeur • Observation directe • Observation par captation vidéo
Devi, Flear et Li, 2018	Australie	7	4-5 ans 2 écoles (classes d'ÉP)	<ul style="list-style-type: none"> • Entretien individuel semi-dirigé • Observation directe • Observation par captation vidéo
Marinova, Dumais, Leclaire, 2020	Canada	13	5-6 ans 13 classes d'ÉP	<ul style="list-style-type: none"> • Entretien de groupe semi-dirigé
Devi, Flear et Li, 2021	Australie	8	4-5 ans 2 écoles (classes d'ÉP)	<ul style="list-style-type: none"> • Entretien individuel semi-dirigé • Observation directe • Observation par captation vidéo • Observation de photographies • Enregistrement audio
Canaslan-Akyar et Sevimli-Celik, 2022	Turquie	485 (questionnaire) 20 (entretien)	Âge non spécifié Classes d'ÉP	<ul style="list-style-type: none"> • Entretien individuel semi-dirigé (N = 20) • Questionnaire en ligne à questions fermées
Article ciblant la perspective des enfants et des enseignant[e]s				
Cooney, Gupton et O'Laughlin, 2000	États-Unis	33 enfants (24 ont fait l'entretien) 4 enseignant[e]s	3-7 ans Classe d'éducation à la petite enfance	<ul style="list-style-type: none"> • Entretien individuel semi-dirigé avec les enfants et les enseignant[e]s • Observation directe • Photographies des périodes de jeu • Dessins des enfants