Jeux libres et jeux racontés en classe maternelle : retour sur une démarche collaborative entre chercheuses et praticiennes en Fédération Wallonie-Bruxelles

Florence Nys, *Haute Ecole en Hainaut (HEH), Belgique.*
Sabine Zorn, *Institut national supérieur de formation et de recherche pour l'éducation inclusive (INSEI), France.*

Quelle est la place du jeu libre et du débriefing dans le contexte scolaire de la Fédération Wallonie-Bruxelles ? Qu'en pensent les enseignants de maternelle ? Cet article présentera comment des chercheuses et des institutrices ont collaboré pour mettre en place et évaluer ce dispositif.

1. Introduction

Les jeux libres occupent un rôle essentiel dans les apprentissages langagiers (Bodrova & Léong, 2011 ; Kwon et al., 2013). Pourtant cette activité à l'initiative de l'enfant est peu présente dans les classes maternelles en Fédération Wallonie-Bruxelles (Leroy et al., 2017). Dès lors, nous nous sommes demandé comment inscrire le jeu libre parmi les activités pédagogiques de l'école maternelle et comment réfléchir avec les institutrices aux effets de cette pratique.

Pour étudier cette question, nous menons, depuis septembre 2023, au sein d'une école maternelle, une expérimentation visant à rassembler direction, praticiennes et chercheuses autour de la thématique du jeu libre en classe. Dans le cadre de cet article, nous nous interrogerons plus spécifiquement sur les modalités de cette collaboration ainsi que sur les leviers et les obstacles rencontrés.

2. Cadre théorique

Dans le cadre d'un article précédent (Nys et Zorn, en révision), nous avons défini les jeux libres (JL) comme un jeu à l'initiative de l'enfant et les jeux racontés (JR) comme un débriefing à l'issue des JL au cours duquel les enfants sont amenés à raconter ce qu'ils ont fait et imaginé lors des JL. Les enfants passent ainsi d'un langage de situation à un langage d'évocation. Ci-après, nous situerons ces notions au regard du référentiel de la Fédération Wallonie-Bruxelles et des programmes.

2.1. Jeux libres dans le Référentiel des compétences initiales et les programmes de la Fédération Wallonie-Bruxelles

A l'école maternelle, même si les institutrices et instituteurs reconnaissent que le jeu est un besoin et un droit de l'enfant, ils ignorent souvent comment exploiter les JL d'un point de vue pédagogique (Pyle & Danniels, 2017). En effet, comment peuvent-ils définir et évaluer des objectifs d'apprentissage d'activités initiées et dirigées par les enfants ? Mettre en place des temps de JL en classe nécessite de leur part un certain lâcher-prise et de l'adaptabilité vis-à-vis des multiples entreprises des enfants. Dès lors, de nombreux pédagogues préfèrent réserver les JL au temps de récréation ou d'accueil des enfants. Le rôle de l'adulte se limite alors à prévenir les dangers, maintenir l'ordre ou résoudre les conflits.

Dans l'introduction du Référentiel des compétences initiales (RCI) de la Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB), on peut lire qu'"au quotidien, l'élève vit et s'instruit en expérimentant, en explorant le monde, en jouant… Les activités ludiques favorisent le plaisir, suscitent de l'intérêt et permettent le développement de l'imaginaire, de la créativité, de la coopération, de la communication et des relations humaines. Le professionnel encourage ainsi l'exploration, stimule le développement global et offre un contexte signifiant pour apprendre" (FWB, 2020, p. 17). On pourrait alors penser que le RCI prône la pédagogie du jeu. Cependant, ces activités de jeux doivent être "pensées, préparées et encadrées par l'enseignant" (FWB, 2020, p. 17). Dans ce contexte, quelle est véritablement la place accordée à l'initiative de l'enfant dans le jeu ? Le RCI n'y fait pas explicitement référence et on pourrait comprendre qu'il n'est ici question que de jeux initiés et dirigés par l'enseignant.

La plus grande partie du RCI est consacrée aux Domaines d'apprentissage (voir Figure 1), divisés en disciplines, elles-mêmes divisées en savoirs, savoir-faire et compétences. De même, dans le cadre de la formation des enseignants, les étudiants suivent des cours disciplinaires et, lors de leurs préparations de stage, ils sont parfois amenés à privilégier une discipline par préparation. L'école maternelle s'avère donc essentiellement organisée autour des apprentissages disciplinaires plutôt que sur le développement global de l'enfant. Ce phénomène de "primarisation" qui s'observe aussi au Canada, en France et en Suisse (Thouroude, 2010 ; Bigras et al., 2020 ; Clerc-Georgy & Kappeler, 2020), pourrait s'accentuer avec l'extension du nombre d'années auxquelles prépare le Master en Enseignement section 1 .

Objectifs généraux	• Autonomie affective • Autonomie motrice • Autonomie sociale • Autonomie cognitive et langagière
Domaines d'apprentissage	• Français, Arts et Culture • Eveil aux langues • Mathématiques, Sciences et Techniques • Sciences humaines et Éducation à la philosophie et à la citoyenneté • Psychomotricité
Visées transversales	• Se connaitre soi-même et s'ouvrir aux autres pour poser des choix • Apprendre à apprendre • Développer une pensée critique et complexe • Découvrir le monde extérieur et le monde du travail • Développer la créativité et l'esprit d'entreprendre

Tableau 1 : objectifs généraux, domaines d'apprentissage et visées transversales du Référentiel des compétences initiales

Les programmes de l'enseignement maternel du Conseil des Communes de l'enseignement des communes et des provinces (CECP-WBE), celui de l'enseignement catholique fondamental (FédeEFoc-SeGEC) et celui de la Fédération des Etablissements Libres Subventionnés Indépendants (FELSI) proposent des orientations méthodologiques, des dispositifs et des situations pédagogiques intégrant les priorités et les contenus définis dans le RCI (voir Figure 1).

Le "jeu libre" n'est pas explicitement nommé dans le RCI, mais il apparait bien dans les trois programmes, en particulier dans celui de la FELSI qui accorde une place fondamentale au jeu et distingue les JL des jeux dirigés "qui ont un objectif éducatif précis, (…) des apprentissages ciblés" (2021, p. 124). Parmi les JL évoqués dans les situations pédagogiques des programmes, le "jeu symbolique" occupe une place privilégiée.

Dans ces trois programmes, les JL sont proposés dans le cadre des Objectifs généraux. Ils apparaissent sporadiquement comme préliminaires aux activités disciplinaires des Domaines d'apprentissage. Enfin, ils semblent oubliés des Visées transversales, alors qu'ils pourraient y occuper une place prépondérante (voir Tableau 1).

Même si les JL permettent de développer de nombreuses compétences, nous nous sommes intéressées tout particulièrement au développement du langage du jeune enfant, dans le cadre des interactions individuelles ou en petits groupes lors des JL+JR.

2.2. Interactions sociales dans le RCI et les programmes

Dans le RCI (voir Figure 1), les compétences sociales sont mentionnées dans le cadre de l'acquisition de l'Autonomie sociale, de l'Autonomie cognitive et langagière et spécialement en Français : "Privilégier une progression du langage familier encore tâtonnant bien spécifique à chaque élève vers un langage socialisé, contribue à la construction d'un bagage lexical, syntaxique et discursif collectif indispensable à la communication (…). L'enseignant est un modèle langagier pour chaque élève, il suscite l'expression spontanée et intervient avec pertinence pour améliorer, pas à pas, la communication. C'est dans la prise de parole, et notamment par le biais des jeux, que l'élève utilise des expressions linguistiquement plus élaborées." (FWB, p. 28).

2.3. Emergence d'une démarche collaborative autour du jeu libre et de l'analyse des interactions en classe

Les JL étant généralement organisés au moment de l'accueil et lors des récréations, les institutrices et instituteurs interrogés par la 1re chercheuse lors de ses visites de stage et formations continues sur le thème du jeu en primaire et maternelle , n'y accordent généralement que peu d'attention, profitant de ces temps pour effectuer d'autres tâches comme accueillir les parents, préparer des activités, répondre à des demandes administratives, faire une pause, etc. Dès lors, comment travailler ces temps de jeu pour qu'ils (re)trouvent une place au sein des programmations pédagogiques des enseignantes ?

Le dictionnaire de l'Académie Française (9e édition, en ligne) définit la collaboration comme "Le fait de travailler avec une ou plusieurs personnes à une œuvre commune" Il existe diverses démarches et méthodes permettant de collaborer sur une même thématique, en réunissant des professionnels de terrain et des chercheurs, afin de faire évoluer les représentations et les pratiques professionnelles, tout en tenant compte des particularités des contextes d'intervention. Cela constitue aujourd'hui un champ de recherche à part entière, foisonnant en références épistémologiques et en appellations (voir par exemple les formes de recherche participative définies par Lescouarch & Dupont, 2022 ou l'approche écocollaborative en éducation définie par Lessard et al., 2017). Dans ces différents cadres proposés, il s'agit non plus de faire de la recherche "sur" des phénomènes, des pratiques professionnelles ou des individus, mais de faire de la recherche "avec" les acteurs concernés (professionnels, enfants, parents, etc.) afin que leurs voix soient entendues et qu'elles prennent une place à part entière dans le processus réflexif proposé par la recherche (Pelhate & Pin, 2024), "c'est-à-dire que des échanges s'inscrivent dans un métissage culturel où la complexité des systèmes est prise en compte" (Lessard et al., 2017, p. 184) qui peut également être appelée écocollaboration.

L'éthique relationnelle réfère "à la réciprocité dans la relation chercheurs-participants dans la mesure où la recherche "avec" devient pour tous une occasion d'apprentissage, de conscientisation et de transformation. Par ailleurs, la relation fondée sur la confiance et la reconnaissance engage le chercheur dans une responsabilité éthique des effets des conclusions de la recherche sur la vie des participants, et plus largement sur la construction de soi et de l'autre (Monceau et Soulière, 2017, p. 6).

Dans le cadre de cet article, nous faisons état d'une démarche exploratoire qui avait plusieurs objectifs. L'un d'entre eux était d'observer les interactions entre des enfants d'école maternelle et les enseignantes lors de temps de JL+JR afin d'évaluer la pertinence du dispositif pédagogique mis en œuvre (voir Nys & Zorn, soumis). Pour cela, nous avons utilisé l'outil Classroom assessement scoring system (CLASS ; Pianta et al. 2018). Un autre de nos objectifs était de recueillir les points de vue des enseignantes et de la puéricultrice impliquées dans la mise en place du dispositif. Pour cela, nous avons procédé par entretiens semi-dirigés enregistrés. A la suite de ces entretiens, la volonté de multiplier les espaces d'échanges entre les enseignantes et les chercheuses a vu le jour dans le but de recueillir plus en profondeur leur expérience et de réfléchir avec elles à la manière d'accompagner au mieux les enfants dans leur développement global, notamment au niveau langagier. A partir de là, nous avons fait évoluer notre démarche vers une plus grande participation des enseignantes dans les différentes étapes de la recherche. Ainsi, dans cet article, nous proposons une réflexion sur la méthodologie employée afin de répondre à la question suivante : Comment collaborer avec les enseignants afin que leur parole soit entendue et respectée au sujet d'un dispositif pédagogique centré sur le jeu libre ?

3. Méthodologie

Même si cet article porte essentiellement sur la dimension collaborative de la recherche effectuée sur l'année scolaire 2024-2025, nous présentons brièvement les prémices de la recherche afin de situer la démarche collaborative dans son contexte.

A partir de la rentrée 2023, dans le cadre d'une bourse de recherche obtenue au sein de la Haute Ecole en Hainaut, la 1re chercheuse a mis en place une recherche exploratoire et qualitative, au sens où l'entendent Anadón et Guillemette (2007), au sein d'une école du réseau libre confessionnel de la FWB. Pour ce faire, elle a travaillé en collaboration avec la 2e chercheuse ainsi qu'avec les enseignantes de l'école impliquée.

3.1. Projet de recherche et émergence de la démarche collaborative

En septembre 2023, la 1re chercheuse a proposé à une institutrice de l'école de mettre en place des JL quotidiens suivis, deux fois par semaine, de JR au sein de sa classe d'accueil-première maternelle. Elle a elle-même testé l'activité auprès des enfants de la classe en la présence de l'institutrice et de la puéricultrice pendant six séances, puis celles-ci ont pris le relai. Au cours de cette expérience, elles ont partagé leurs observations et réajusté le dispositif, la salle de classe et la manière d'accompagner les enfants.

Afin d'observer les interactions enfants-adultes lors des JL+JR, la 1re chercheuse s'est formée à l'outil Classroom assessement scoring system (CLASS ; Pianta et al. 2018) et s'est associée à la chercheuse Sabine Zorn, elle aussi formée à cet outil. Les observations filmées ont mis en évidence la bonne qualité des interactions entre l'enseignante et les enfants, lors de ces temps de JL+JR, notamment dans les dimensions "Considération du point de vue de l'enfant", "Développement de concepts", «Qualité de la rétroaction" et "Modelage langagier». Les propos de l'enseignante et de la puéricultrice, recueillis lors d'entretiens semi-dirigés, ont également permis d'alimenter qualitativement ces résultats.

A l'issue de cette première année d'expérimentation, la place de l'enseignante et de la puéricultrice dans la démarche réflexive autour du jeu nous a questionnées. En effet, même si l'outil CLASS a permis d'obtenir des données objectives sur la qualité des interactions lors des JL et JR, il nous a semblé que l'implication des professionnelles de terrain observées et ainsi la prise en compte de leur point de vue auraient pu être davantage déployées afin d'enrichir le processus de réflexion.

Fin avril 2024, nous avons présenté les résultats des observations obtenus à la directrice, à l'enseignante impliquée durant l'année écoulée et à deux autres de ces collègues. Conjointement, elles ont décidé d'adopter le double dispositif dans tous les niveaux de maternelle dès l'année 2024-2025, en mettant en place 50 minutes de JL tous les matins et 10 à 20 minutes de JR deux fois par semaine.

En aout 2024, nous leur avons proposé, en plus des observations CLASS, de participer au processus de réflexion global autour des JL et JR, à travers des rencontres formelles et informelles ainsi que des échanges écrits entre la 1re chercheuse et les enseignantes au sujet de leur expérience des JL+JR.

3.2. Démarche collaborative entreprise en 2024-2025 et étapes du projet

La démarche collaborative entreprise visait à développer une réflexion entre praticiennes et chercheuses au sujet de l'adaptation du dispositif JL+JR en fonction du niveau des enfants.

Les trois enseignantes ont adopté les JL+JR de 8h10 à 9h20 environ, chaque jour de la semaine et tout au long de l'année. Cette période couvre à la fois le temps d'accueil (jusque 8h25) et le début des leçons. En fonction de l'heure de leur arrivée, certains enfants jouent donc plus longtemps que d'autres. Les JR ont été adoptés de la classe d'accueil à la 3e maternelle, à des rythmes et pour des durées variables.

Tout au long du processus, la 1re chercheuse et les institutrices ont échangé au sujet de ce qu'elles ont vécu et/ou observé dans le but premier de répondre aux besoins des enfants. "Il s'agit ici de comprendre ensemble une réalité et de la transformer ensemble à travers un processus de recherche avec" (Monceau & Soulière, 2017, p. 2).

Ci-après, nous présenterons le calendrier des actions telles qu'elles ont été planifiées et menées au cours de l'année ainsi que les personnes impliquées.

3.2.1. Rôles et statuts de chacun

Au cours de l'année 2024-2025, la première chercheuse et les trois enseignantes de maternelle ont donc collaboré sur le terrain, à des degrés divers. Initiatrice et porteuse du projet, la 1re chercheuse a participé à presque toutes les étapes du projet. En tant qu'enseignante en haute école, elle s'est interrogée sur la place du jeu à l'initiative des enfants dans les classes de maternelle. Cependant, comme elle est novice dans le domaine de la recherche, elle a fait appel à une chercheuse chevronnée afin d'assurer la scientificité de la démarche. Cette deuxième chercheuse a conseillé et soutenu la première chercheuse dans ses choix méthodologiques ainsi que dans la rédaction de l'article et de la communication.

Les trois institutrices ont expérimenté toute l'année les JL+JR. Lors des observations filmées en 2024-2025, l'institutrice X travaillait en classe d'accueil, l'institutrice Z en 1re maternelle et l'institutrice Y en 2e et 3e maternelles. Les institutrices X et Y ont partagé leur expérience dans le cadre d'entretiens semi-dirigés, d'échanges oraux et de courriels. L'enseignante X qui a participé à la naissance du projet s'est engagée à représenter les enseignantes lors du symposium de l'AREF 2025. Enfin, la directrice de l'école maternelle a soutenu le projet : elle a octroyé aux institutrices des heures de concertation pour les entretiens et les échanges ; elle a assisté à la présentation de l'outil CLASS et elle a cosigné la lettre de demande d'autorisation parentale. Lors d'un conflit entre la 1re chercheuse et une institutrice, elle a joué le rôle de médiatrice. Cette implication dans le projet de la part de l'institution constitue une aide précieuse à son implantation et à sa pérennisation.

3.2.2. Actions de l'équipe

En aout 2024, les 2 chercheuses ont réfléchi à la méthodologie à suivre pour développer la collaboration avec les institutrices. Après avoir soumis le projet à la

direction, la 1re chercheuse a proposé un calendrier d'entretiens et d'observations aux institutrices. Ce calendrier a été réajusté au cours de l'année académique, en fonction des imprévus et des demandes individuelles.

Les institutrices Y et Z ont acquis de nouveaux jouets et aménagé une nouvelle salle de jeux pour les enfants de la 1re à la 3e maternelle. L'enseignante Y a également créé un espace de jeux dans sa salle de classe. Notons que, l'année précédente, l'enseignante X avait déjà revisité l'espace des jeux et jouets réservé aux plus petits.

En septembre, lors de la réunion de parents, la 1re chercheuse a brièvement présenté le projet JL+JR qui concerne tous les enfants de maternelle. Une lettre cosignée par la 1re chercheuse et la direction a été transmise par les enseignantes aux parents afin de présenter de façon formelle le projet JL+JR et introduire auprès d'eux une demande de consentement pour le recueil et le traitement de données impliquant leur enfant.

La 1re chercheuse a effectué une 1re observation non filmée dans les classes des enseignantes Y et Z qui expérimentaient le dispositif JL+JR depuis peu ; puis elle leur a transmis ses observations, interrogations et pistes. Elle a aussi associé à cet échange de courriels l'enseignante X et la puéricultrice pour qu'elles puissent partager leur expertise, puisqu'elles pratiquaient les JL+JR depuis un an.

En octobre, la 1re chercheuse a effectué une 2e observation filmée dans les classes des institutrices Y et Z afin que celles-ci puissent se voir en situation et choisir un passage à discuter lors du 1er entretien semi-dirigé individuel (enregistré).

A partir de novembre, afin de poursuivre le travail entrepris l'année précédente et en vue d'une éventuelle recherche à plus grande échelle les deux années suivantes, les deux chercheuses ont effectué des observations avec l'outil CLASS. La 1re chercheuse a donc présenté l'outil CLASS aux institutrices X et Y ainsi qu'à la directrice. Les observations filmées ont fait l'objet d'un codage de la part de la 1re chercheuse. 20% de ces observations ont été doublecodées par la 2e chercheuse, en vue d'une évaluation interjuges. En tout, 18 cycles de 20 minutes (soit 6 séances d'environ 50 minutes) ont été filmés dans chacune des 3 classes : en classe d'accueil chez l'enseignante X, en 3e maternelle chez l'enseignante Y au 1er quadrimestre et enfin en 2e maternelle (en présence des 3es lors des JL) chez l'enseignante Y au 2e quadrimestre (suite à un rééquilibrage du nombre d'enfants par classe, décidé par la direction et les enseignantes).

Lors des échanges écrits qui suivaient chaque séance filmée, la 1re chercheuse a partagé ses observations, questionnements et pistes avec l'institutrice concernée. Une quinzaine de jours après les observations, les enseignantes X et Y se sont exprimées sur leur expérience des JL+JR lors d'un 2e entretien semi-dirigé enregistré.

En mars, la première chercheuse a rédigé un article sur l'expérience collaborative, qui a été relu et commenté par la deuxième chercheuse, les enseignantes X et Y, ainsi que la directrice.

En juillet, les chercheuses et l'institutrice X participeront au symposium "Réflexions collectives sur les pratiques de recherche collaborative : une approche contextualisée et engagée", lors du congrès international de l'AREF (Actualité de la Recherche en Education et en Formation) qui se tiendra à Liège.

4. Résultats

Pour chacune des étapes d'élaboration du projet, la 1re chercheuse a pu recueillir des traces matérielles, écrites, enregistrées ou filmées.

Lors de l'analyse des données, les chercheuses ont identifié deux grandes thématiques en lien avec la démarche collaborative entre enseignantes et chercheuses : les leviers et les obstacles. Au sein de ces thématiques, plusieurs sous-thématiques ont émergé, lesquelles seront illustrées d'extraits de verbatim, courriels et prises de note.

4.1. Leviers à la démarche collaborative

4.1.1. Modalités d'échanges

Les interactions autour du dispositif JL+JR ont été l'occasion pour les chercheuses et les institutrices de mettre des mots sur l'expérience vécue et de l'analyser. Lors d'un courriel, l'enseignante Y témoigne de l'intérêt pour elle de ces échanges qui stimulent la réflexion et invitent à la transformation : "Ça permet de réfléchir, d'aller plus loin, de pousser dans la réflexion, de trouver des solutions, de s'améliorer… Je prends note de tout et je rectifie, modifie, améliore ce qui me semble important tant dans mon langage que dans le comportement des enfants, l'organisation, le choix des jeux…Tout est bon à prendre et avoir conscience de certains éléments est déjà le point de départ ! Parfois, certaines réflexions ne me permettent pas encore de trouver la solution adaptée (comme le fait de les mettre en cercle), mais j'essaie plusieurs techniques et je finirai par trouver ce qui convient à tout le monde".

Encore faut-il trouver le mode de communication le plus adéquat pour les praticiennes et les chercheuses. Les échanges écrits permettent d'organiser la pensée et de garder une trace à long terme : "Le fait que ça soit par mail, ça me permet de lire quand je veux et de pouvoir justement bien relire, puisque c'est par écrit", déclare l'institutrice Y, lors d'un entretien. Leur forme dialogique permet également d'enrichir la réflexion : "Ça permettait d'avancer dans le projet, d'avoir encore d'autres idées parce que y en a plus dans deux têtes que dans une, et de pouvoir modifier certaines choses", poursuit-elle.

Les échanges oraux informels et l'observation directe ont aussi joué un rôle de transmission. Par exemple, avant d'adopter les JL+JR, l'institutrice Y les avait observés

auprès de sa collègue X. De même, celle-ci avait observé la 1re chercheuse en train de tester le dispositif : “J’ai eu la chance de te voir faire, animer le débriefing, jouer avec les enfants. Je me souviens, tu mettais en scène, tu installais les jeux. J'en avais besoin, parce que c'était complètement nouveau pour moi. Une fois que j'ai eu ce cadre et que tu m'as permis de visualiser un peu le projet, c'était parti. Parce que moi je suis quelqu'un qui a besoin de voir pour comprendre.”

4.1.2. Volonté conjointe de transformation

Lors des échanges, la 1re chercheuse formulait des pistes de réflexion et l’institutrice réagissait en tenant compte de son expérience et de sa pratique professionnelle. Certaines interrogations ont été partagées tout au long de l’année. A titre d’exemple et concernant l’acquisition du vocabulaire, la 1re chercheuse a proposé par courriel à l’enseignante Y : “Après le débriefing, reprendre certains scénarios et les développer (ex : album du quotidien qui parle du restaurant/ jeu de mime reprenant les actions typiques d’un resto : regarder la carte/ commander…)”, ce à quoi l’institutrice a répondu: “Pour le vocabulaire à développer, c'est fait, mais à un autre moment. J'ai des moments "précis" avec des référentiels, des photos pour développer le vocabulaire sur les vêtements, les fruits, les légumes, les métiers…”. Il est intéressant de voir comment les professionnelles de terrain se saisissaient de certaines propositions et les alimentaient dans une perspective réflexive sur leur pratique et les comportements des enfants.

Pratiquer les JL+JR dans toutes les classes de maternelle sur le long terme permet d’une part de les ritualiser et d’autre part d’assurer une progression au long des années. Ainsi, à propos des JL, l’enseignante Y témoigne lors d’un entretien : “ça permet vraiment à tous les enfants de se connaitre et à nous aussi de tous les connaitre et d'avoir les mêmes règles partout, le même fonctionnement, le même rituel : quand on arrive à l'école, c’est le jeu libre. (…) Là, j'ai pas encore eu d'enfants qui l'ont déjà vécu, mais je pense que, dès l'année prochaine, je sentirai tout de suite une différence, j'aurai plus ce temps d'adaptation comme en début d'année avec le respect du matériel, les jeux auxquels on ne pense pas, le règlement. Je pense que ça ira beaucoup plus vite puisque ça sera déjà [dans leurs habitudes]”

Les transformations opérées ont touché les enfants, l’organisation de la classe et des activités, mais aussi les praticiennes. Ainsi l’enseignante X témoigne : “sans notre collaboration, j'aurais continué comme j'ai toujours fait, c'est-à-dire : “tu joues librement, sans moi, tu fais ce que tu veux, du moment que tu ranges après là où c'est prévu de ranger”. Au jour d'aujourd'hui, y a des règles, mais c'est pas du tout les mêmes : “je suis avec toi pour jouer. Et je suis là pour t'écouter et pour apprendre”, parce qu'ils m'apprennent à développer ma créativité puisque je dois être aussi créative. Moi qui ai 50 ans, c'est un truc en plus de positif (…) c'est un changement pour moi. Un gros changement, mais c'est bien”.

4.1.3. Création d’un écosystème

En tant qu’enseignante en haute école, la première chercheuse s’était déjà investie dans l’école dans laquelle elle a introduit le projet. En effet, les années précédentes, elle avait collaboré avec cette institution sous différentes formes (visites de stage, invitation des classes à des activités pédagogiques réalisées par les étudiants au sein de la HEH, activités de Français-Langue d’Apprentissage à la ludothèque de l’école maternelle). Par ailleurs, elle avait déjà assisté à des activités et à des fêtes menées à l’initiative de l’école. Une connaissance mutuelle et une relation de confiance s’étaient donc instaurées progressivement entre la chercheuse, les institutrices, la direction et les enfants et c’est sur cette base qu’a pu se construire le projet JR + JL.

La présence régulière de la chercheuse dans les classes lors des observations a entériné cette collaboration. L’institutrice Y l’exprime ainsi lors d’un entretien : “Les enfants se sont habitués à ta présence et te réclament, ils savent très bien qui tu es. Donc pour eux et pour moi tu fais partie de la classe, comme si t'étais une enseignante ou quelqu'un d'externe qui vient régulièrement”. L’institutrice X qui participe au projet depuis deux ans va dans le même sens : “(…) quand tu es venue filmer, j'ai complètement fait abstraction, parce que j'étais dans mon truc (…). Tu me donnes ta confiance et moi j'ai confiance en toi.”. Les échanges réguliers entre l’enseignante-chercheuse de la Haute Ecole et les institutrices de l’école maternelle contribuent ainsi à créer un écosystème de recherche.

4.2. Obstacles à la démarche collaborative

4.2.1. Potentielle hiérarchisation des statuts

Même si le projet revêt une dimension collaborative et vise à impliquer autant que possible les praticiennes dans une démarche réflexive, il a été pensé et initié par les chercheuses. Les enseignants pourraient donc avoir le sentiment de ne pas maitriser le sujet et de devoir appliquer un modèle. Ainsi, la réponse de l’enseignante Y aux premiers retours écrits de la 1re chercheuse pourraient laisser penser qu’elle se sent évaluée et qu’il y aurait une bonne façon de faire attendue par les chercheuses : “Un grand merci pour ce retour rapide et positif (…) Cela me rassure de voir que je suis dans le bon.” Ce possible ascendant de la 1re chercheuse sur les institutrices pourrait d’ailleurs orienter leurs propos.

De même, les observations filmées peuvent parfois créer une gêne liée au fait de se sentir évalué. L’enseignante Y témoigne de l’évolution de ses représentations : “Au départ c'est ton projet, c'était plus ton domaine et je suis et je fais à ma façon (…). Les premières fois qu’on est filmée, c'est quand même stressant, on n'est pas tout à fait naturelle, mais on oublie très vite en fait. Avec les enfants, on reprend tout à fait normalement. Et donc, enfin pour moi c'est une relation comme des collègues donc,

et les enfants te connaissent très bien aussi. Donc je veux dire tout le monde sait qui tu es. Et on communique beaucoup, donc y a aucun souci avec ça".

Consciente qu'elle pourrait apparaitre comme une figure d'autorité face à l'institutrice, la 1re chercheuse a cherché à clarifier son rôle comme en témoigne un de ses courriels envoyés à l'enseignante Y : "J'ai peur d'apparaitre comme celle qui prétend savoir et dicte un comportement, alors qu'en fait j'observe et je m'interroge, sans aucunement prétendre détenir la vérité. C'est toi la professionnelle de terrain. J'apprécie et j'ai beaucoup de respect pour ce que tu fais. Tes initiatives et celles des enfants me nourrissent, me font réfléchir et parfois m'interrogent. Le fait de vous observer toi et les enfants, puis de visionner les vidéos me permet ce temps de réflexion et de formulation d'hypothèses qu'évidemment tu n'as pas quand tu dois réagir dans l'instant. Cependant je ne vois qu'une petite partie de ce qui se fait en classe : tu as donc une bien meilleure connaissance des enfants et du terrain. Enfin tu as certainement d'autres avis et points de vue que les miens et je te serais reconnaissante de les partager. Cela ne peut qu'enrichir la recherche".

Le fait que la 1re chercheuse a été l'enseignante de l'institutrice Z, alors que celle-ci était en formation en haute école, a pu contribuer au maintien d'une relation asymétrique entre les deux parties et expliquer partiellement le fait que celle-ci ait préféré ne pas être observée en classe lors de JL+JR.

4.2.2. Réalités et contraintes différentes

Dans le cadre d'une recherche à plus long terme, les chercheuses ont prévu d'évaluer les interactions Enseignantes-enfants au sein de plusieurs écoles de la FWB, avec l'outil CLASS. Pour ce faire, il leur fallait filmer des cycles de 15 à 20 minutes auprès de chaque institutrice. Or, d'après les institutrices, les JR auraient parfois gagné à être plus courts que 15 minutes, afin de maintenir l'attention et la concentration des enfants. L'enseignante Y raconte les modifications qu'elle a effectuées lors des JR, quand elle n'a plus dû suivre les contraintes de timing liées aux observations filmées : "Ça dure 10 Min 1/4 d'heure, grand maximum. Sur la semaine, au lieu d'en faire 2 longs, j'en fais 4 courts. Ils sont 24 donc c'est 6 enfants par débriefing et je prends note. Et ils le savent. Voilà, ça permet à chacun de s'exprimer et à tout le monde d'écouter, parce que sinon, c'était vraiment trop long.". Nous constatons ainsi que les contraintes méthodologiques des chercheuses viennent imposer des contraintes organisationnelles aux enseignantes. Ces contraintes doivent être connues et exprimées afin que chacun puisse tenter d'en tenir compte.

Par ailleurs, s'engager dans un projet de recherche requiert investissement en temps et en énergie de la part des enseignantes. En effet, les entretiens et les échanges écrits représentent une charge supplémentaire pour les institutrices à

temps plein. Cette surcharge a été perçue comme trop lourde par l'institutrice Z, tandis que les deux autres l'ont jugée acceptable. Ainsi, l'institutrice Y témoigne : "Au niveau des entretiens, etcétéra, je trouve qu'il fallait en faire, il y en a pas eu trop peu, mais y en a pas eu trop non plus. Je trouve que la charge de travail était gérable parce qu'elle était bien planifiée à l'avance.". Ce dernier point nécessite de la part des chercheuses une attention particulière ainsi qu'une réflexion conjointe impliquant la direction.

5. Discussion

Les résultats obtenus à partir des données recueillies ont permis de mettre en évidence divers leviers et obstacles à la démarche entreprise, tels que perçus par les professionnelles de terrain. A cela s'ajoutent des éléments qui ont émergé de manière transversale au fil du temps et des rencontres entre les personnes impliquées. Certains de ces éléments pourraient être considérés comme des recommandations tirées de notre expérience, pour la mise en œuvre d'une démarche collaborative.

5.1. Participation librement consentie

Pour que les participants s'engagent pleinement dans un projet, il est important que leur participation soit libre et volontaire. Chaque participante doit avoir accès à toutes les informations qu'elle juge nécessaires. Le mode de collaboration doit également pouvoir être rediscuté, voire réajusté en fonction des réalités de chacune.

Cependant, ces éléments ne suffisent pas. Il faut aussi qu'une relation de confiance mutuelle s'instaure pour que chacune se sente respectée, écoutée et libre d'exprimer son opinion, ses ressentis, ses attentes et ses craintes.

5.2. Complémentarité institutrices-chercheuses

Dans le travail collaboratif, il est crucial que les savoirs expérientiels des enseignantes soient considérés sur un pied d'égalité avec les savoirs théoriques des experts. Chacune apporte à l'autre, sans jugement ni évaluation. Tandis que l'institutrice connait les élèves et leur contexte familial, la chercheuse en observation porte un regard neuf sur les enfants. En partageant ses interrogations avec l'institutrice, elle apprend à mieux connaitre les enfants, mais elle peut aussi lancer des pistes d'action que l'enseignante n'aurait pas envisagées. Alors que les chercheuses sont au fait de la littérature portant sur les JL+JR et proposent un dispositif qui leur semble pertinent, les institutrices le mettent à l'épreuve sur le terrain, partagent leur vécu avec les enfants, les autres institutrices et la 1re chercheuse.

5.3. Implication des enseignantes dans la recherche

La direction constitue un maillon indispensable entre les institutrices et les chercheuses. Le projet ne peut pas être engagé sans son accord, il ne peut être poursuivi sans sa collaboration. Cependant ce soutien ne suffit pas. Les enseignantes qui s'engagent dans un processus de recherche collaborative devraient également bénéficier d'une aide à la recherche de la part de la Fédération-Wallonie-Bruxelles. Cela devrait se traduire en heures de recherche, mais aussi par un budget permettant de financer leur participation à des colloques ou l'achat de livres. Ce manque de soutien à la recherche des enseignants nous a semblé dommageable pour leur implication et la reconnaissance du travail fourni.

A priori, en tant que participant à la recherche, chaque membre de l'équipe de recherche devrait pouvoir être identifié de la même manière. Cependant étant donné que les institutrices sont également objets de l'étude, il est préférable de garantir leur anonymat afin de préserver leur vie privée, conformément au règlement général sur la protection des données (RGPD).

Cette anonymisation d'une partie de l'équipe soulève la question du statut et de la responsabilité de chacun des membres de l'équipe. Ne pas nommer une personne, c'est sans doute respecter sa vie privée, mais c'est peut-être aussi ne pas lui accorder pleinement sa place et sa reconnaissance dans la démarche de recherche.

Dans le cadre de cette recherche, les chercheuses ont veillé à ce que les praticiennes puissent participer à l'ensemble du processus de réflexion, jusqu'à la publication des résultats, afin de garantir que leurs propos ne soient pas déformés.

5.4. Données chiffrées et risques de concurrence entre enseignantes

Au cours de la première partie de notre recherche (Nys & Zorn, en révision), les deux chercheuses ont recouru à l'outil CLASS pour observer la qualité des interactions enseignante- enfants lors des JL+JR. Cette classification a été adoptée par de nombreux chercheurs, ce qui permet d'établir des comparaisons intéressantes au niveau international. Des observations à partir de l'outil CLASS ont été effectuées, mais elles ne sont pas publiées, car les chercheuses ne disposent pas actuellement d'un échantillon suffisamment large pour préserver l'anonymat des enseignantes. En effet, la potentielle comparaison des scores entre enseignantes nous parait inopportune dans un contexte de recherche collaborative. Or, notre démarche vise à promouvoir les échanges, la réflexion conjointe dans le respect des différences de pratiques.

5.5. Développer une collaboration interréseaux

La 1re chercheuse enseigne dans une haute Ecole du réseau officiel. A l'intérieur de ce réseau, elle effectue des visites de stage dans les écoles de Wallonie-Bruxelles-Enseignement (WBE) et celles des communes et provinces (CECP). Or l'école dans laquelle le projet a été élaboré (pour des raisons de proximité géographique), appartient au réseau libre confessionnel. Même si rien n'empêche la 1re chercheuse d'intervenir dans un autre réseau que celui de son institution, chaque réseau défend sa spécificité, sa culture et sa philosophie. Par ailleurs chacun privilégie les réalisations de son personnel (ex: journée d'échange de pratiques organisé par Le CAF du réseau WBE dont les frais de déplacement et l'attestation de participation ne sont octroyés qu'aux membres du même réseau). Dès lors, il est plus difficile de valoriser un travail effectué entre deux réseaux différents.

De même les formations continues sont organisées essentiellement par réseaux (WBE, CECP, IFEC…). Si la 1re chercheuse souhaite proposer une formation en lien avec les JL auprès de ces opérateurs de formation, elle devra répondre à trois appels d'offres, mais aussi se référer à des valeurs et à des programmes différents. D'où la difficulté de transmettre un dispositif auprès d'un grand nombre d'enseignants, en Fédération Wallonie-Bruxelles.

6. Conclusion

Dans cet article, nous avons analysé la démarche collaborative déployée entre les chercheuses et les institutrices autour d'un projet de recherche commun. Nous espérons qu'en rendant compte de notre mode collaboration, ses moteurs et ses freins, nous pourrons améliorer la qualité de nos projets futurs.

Par ailleurs, nous avons observé que cette réflexion collective avait contribué à l'implémentation durable du dispositif JL+JR.

Nous prévoyons de poursuivre notre recherche en étendant la même démarche aux classes de 1re et 2e primaire, mais aussi en développant une réflexion collective sur les pratiques JL+JR dans le cadre de formations continues destinées aux enseignants. Par ailleurs, nous souhaitons tester le dispositif JL+JR dans d'autres écoles et envisager son adaptation à des contextes différents, tels que l'école du dehors.

Remerciements

Nous remercions vivement tous ceux qui ont participé à cette étude: la directrice de l'école, les trois institutrices et la puéricultrice qui ont contribué chacune à leur manière à la réflexion sur le dispositif ; les enfants ainsi que les parents qui ont donné leur consentement au partage des données.

7. Références

Anadón M. & Guillemette F. (2007) La recherche qualitative est-elle nécessairement inductive? dans Recherche qualitative – Hors Série – numéro 5 – pp. 26-37. Actes du colloque Recherche qualitative: les questions de l'heure ISSN 1715-8702 - - http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html © 2007 Association pour la recherche qualitative

Bigras, N., Dessus, P., Lemay, L., Bouchard, C. & Lequette, C. (2020). Qualité de l'accueil d'enfants de 3 ans en centre de la petite enfance au Québec et en maternelle en France. Enfances Familles Générations. Revue interdisciplinaire sur la famille contemporaine, 35(35).

Bodrova, H. & Leong, D. (2012). Les outils de la pensée : l'approche vygotskienne dans l'éducation de la petite enfance. Presses de l'Université du Québec.

CECP (Conseil de l'Enseignement des Communes et des Province) & WBE (Wallonie-Bruxelles Enseignement) (2020). Programme d'études pour l'enseignement maternel. Bruxelles

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

FedEFoC-SeGEC (Fédération de l'Enseignement Fondamental Catholique-Secrétariat Général de l'Enseignement Catholique) (2021), Enseignement catholique fondamental. Programme de l'école maternelle (Vols 1-3).

FELSI (Fédération de l'enseignement libre subventionné indépendant) (2021), Programme des compétences initiales. https://www.felsi.eu/tronc-commun

FWB (Fédération Wallonie-Bruxelles) (2020). Référentiel des compétences initiales. Tronc commun. Bruxelles.

Kwon, K.-A., Bingham, G., Lewsader, J., Jeon, H.-J., & Elicker, J. (2013). Structured task versus free play :The influence of social context on parenting quality, toddlers' engagement with parents and play behaviors, and parent–toddler language use. Child & Youth Care Forum, 42(3), 207-224.

Leroy, S., Bergeron-Morin, L., Desmottes, L., Bouchard, C., & Maillart, C. (2017). Observer et évaluer la qualité des interactions enseignant.e/enfants à l'école maternelle en Belgique pour soutenir le développement langagier des enfants de 4 ans : une étude exploratoire. Tranel, 66, 67-85.

Lessard, G., Bergeron, J., Demers, S. & Anwandter Cuellar, N. (2017). L'approche écocollaborative en éducation : un métissage culturel en quête d'homéostasie, d'émancipation et de self-empowerment. Phronesis, Vol. 6(1), 177-188. https://doi.org/10.3917/phron.061.0177.

Lescouarch, L. & Dupont, N. (2022) . La nébuleuse des recherches participatives. Recherche & formation, n° 99(1), 141-154. https://shs.cairn.info/revue-recherche-et-formation-2022-1-page-141?lang=fr.

Monceau, G. & Soulière, M. (2017) "Mener la recherche avec les sujets concernés : comment et pour quels résultats ?", Éducation et socialisation [En ligne], 45 | 2017, mis en ligne le 01 septembre 2017, consulté le 25 septembre 2024. URL : http://journals.openedition.org/edso/2525 ; DOI : https://doi.org/10.4000/edso.2525

Nys F. & Zorn S. (2024) (soumis) Observer les interactions enseignant.e-élèves en classe maternelle avant et après les jeux libres. Revue internationale de communication et socialisation (RICS).

Pelhate, J. & Pin, C. (2024) . Faire de la recherche avec les professionnels… et les familles ? Obstacles et empêchements d'une démarche inclusive. La nouvelle revue - Éducation et société inclusives, n° 101(4), 15-34. https://doi.org/10.3917/nresi.101.0015.

Pianta, R. C., La Paro K., & Hamre, B. (2008). Classroom Assessment Scoring System PreK manual. Baltimore, MD: Brookes.

Pyle, A. & 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.

Thouroude, L. (2010). L'école maternelle : une école de l'entre-deux. Carrefours de l'éducation, 30, 43-55. https://doi.org/10.3917/cdle.030.0043