

L'acquisition du langage dans le jeu de rôles au préscolaire

Krasimira Marinova

Numéro 155, automne 2009

Les stratégies d'enseignement et d'apprentissage

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1782ac>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (imprimé)

1923-5119 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Marinova, K. (2009). L'acquisition du langage dans le jeu de rôles au préscolaire. *Québec français*, (155), 62–63.



L'acquisition du langage dans le jeu de rôles au préscolaire

PAR KRASIMIRA MARINOVA*

Le jeu, disait Piaget, est un levier puissant d'apprentissage. Ce postulat est encore plus vrai lorsqu'on pense à l'apprentissage du langage. En effet, le jeu et le langage partagent la même nature psychique. D'une part, ils sont tous les deux étroitement liés à la fonction symbolique de l'esprit. D'autre part, ils créent un espace intersubjectif dans lequel la socialisation de l'enfant se concrétise. Le jeu symbolique et le langage apparaissent parallèlement et se développent dans une interdépendance constante. Chez l'enfant, le jeu crée une zone proximale de développement. Selon Vygotsky, dans cette zone, « sous la guidance d'un adulte ou en collaboration avec un compagnon plus capable¹ », l'enfant est apte à résoudre un problème qu'il ne serait pas capable de soulever tout seul. Quant au langage, il offre des moyens de construction du jeu plus développés que les actes et les opérations instrumentales. Il permet à l'enfant de s'élever au-delà du plan pratique du jeu et de développer des stratégies d'abstraction et de conceptualisation. Outre l'utili-

sation pragmatique du langage, dans le jeu, l'enfant découvre le langage comme moyen de transfert de signification, de planification et de communication. Cet article présente les stratégies d'acquisition du langage que l'enfant développe dans le jeu de rôles.

LE TRANSFERT DE SIGNIFICATIONS

Selon Vygotsky, le développement de toute fonction psychique supérieure est basé sur l'utilisation de différents systèmes de signes comme médiateurs. À travers le jeu et le langage, l'enfant entre dans le monde des signes. Le faire semblant, mécanisme universel du jeu symbolique, consiste à créer avec les gestes, les objets et les paroles. Cela suppose être capable de rompre avec les significations que les choses ont dans la vie quotidienne pour être en mesure de leur donner un autre sens dans le jeu². Accordant une nouvelle signification aux objets (*une branche sèche devient un cheval et le pied d'une table brisée devient une épée*) ou à l'espace (*le dessous de la table devient un*

château), l'enfant fait ses premières expériences de codage et décodage des signes. Cependant, si la signification donnée à l'objet substitut par un enfant n'est pas connue des autres joueurs, le décodage que ces derniers font peut être différent. Prenons l'exemple suivant : *Une fillette qui joue prend un bloc de Légo et l'utilise comme « savon » pour laver son bébé. Une autre fillette prend la même pièce et fait semblant de manger un biscuit.* Évidemment, le jeu n'est pas possible dans un tel contexte. Désirant préserver le jeu, l'enfant trouve alors un moyen de compréhension : il nomme la signification accordée à l'objet substitut. Cette démarche lui permet de voir le mot comme signe des choses. L'enseignante devrait encourager l'enfant à appliquer cette découverte. Par exemple, dans le jeu du garage, prenant le rôle d'une cliente curieuse, elle pourrait demander au garagiste : « Quel est cet instrument, monsieur ? Un tournevis ? »

L'utilisation de l'objet substitut amène l'enfant encore plus loin dans l'acquisition du

langage : il construit un lien entre les choses et les mots. En effet, le jeu requiert un transfert de significations multiples. Ainsi, une brindille pourrait être un thermomètre dans un jeu et une cuillère dans un autre. Pourtant, il arrive souvent que l'enfant remplace un même objet réel par le même objet substitut dans tous les jeux. Un lien stable s'établit alors entre l'objet substitut et l'objet réel et entrave le transfert. L'enseignante pourrait aider l'enfant à rompre ce lien figé. Elle pourrait faire la proposition suivante aux médecins : « Vous n'avez pas de scalpel pour opérer ? Alors ce bâton à café ne sera plus le thermomètre, il sera maintenant un scalpel ». Précisons que l'enfant rencontrera le phénomène de transfert multiple lors de la lecture. Ayant acquis une expérience dans le jeu, lorsqu'il verra, par exemple, les signes graphiques MA, il sera capable de lire une fois « maman » et une autre fois « matin ».

LE LANGAGE DE PLANIFICATION

Le jeu de rôles n'est pas une simple reproduction de la réalité. L'enfant n'imité pas, mais recrée plutôt les actes, les gestes et les relations qu'il a observés ou vécus. L'imaginaire y intervient pour créer une réalité réinventée, d'abord construite dans l'esprit avant d'être explicitée. Le langage y accomplit les fonctions de planification et d'explicitation. Dans la forme déployée du jeu de rôles, telle qu'elle est vécue au préscolaire, la planification prend parfois plus d'ampleur que le jeu lui-même. « En effet, lorsqu'on a tout préparé, tout imaginé et dit tout ce qui va se passer, il n'est plus nécessaire de jouer le jeu³ ». Que ce soit la création de la situation imaginaire, l'organisation de l'espace, la distribution des rôles ou l'élaboration du scénario, chaque élément de la structure du jeu demande d'être projeté à l'aide du langage. Si l'enfant, à trois ans, parle en jouant et accompagne de paroles ses actes, ce que Piaget appelle le « langage égocentrique », l'enfant de six ans explicite verbalement ses intentions afin de les coordonner avec celles des autres. Discutant sur les questions « À quoi joue-t-on ? », « Comment joue-t-on ? », « Où veut-on aller dans le jeu ? », les enfants situent leurs actes dans le temps,

tracent des étapes et déterminent l'objectif de leur activité. Ainsi, la phase de planification aboutit à une création narrative, presque littéraire, dont les enfants sont à la fois les auteurs et les personnages. En voici un bel exemple : « Nous allons jouer aux astronautes et je serai le commandant. Il faut préparer le vol. Et ça, c'est mon scaphandre. D'abord, nous allons construire la navette et ensuite nous allons démarrer. Dans l'espace, nous allons rencontrer des monstres. Il y a une guerre des étoiles et nous allons vaincre les monstres. À la fin, nous allons atterrir sur la lune ».

LE LANGAGE D'EXPLICITATION

Le langage d'explicitation, quant à lui, accompagne le déroulement du jeu et donne à « ce qui est représenté une ampleur beaucoup plus considérable⁴ ». Il permet au joueur de préciser le sens de ses gestes (*Lili, en jouant à la maman et au bébé, remue quelque chose dans un gobelet et dit : « Je fais à manger »*), de rendre explicites ses intentions (« Je suis l'enseignante et je vais vous faire une dictée »), de varier la signification de l'objet substitut (« Ce n'est plus un savon, c'est maintenant ma carte de crédit »), de désigner un objet manquant (« Je vais prendre du Tylenol », dit Laurence, ouvrant une petite bouteille vide et en faisant semblant d'en prendre un comprimé) ainsi que de raccourcir les actes en les racontant (*Xavier, sans quitter sa place, dit : « Je prends l'avion et... oups maintenant je suis au pôle Nord »*). Ce type de langage prend de plus en plus d'envergure et donne naissance au jeu du metteur en scène dans lequel, manipulant de petites figurines, l'enfant invente des dialogues, construit une histoire et y tient tous les rôles. Les scènes ne sont plus jouées, mais plutôt racontées, transformant ainsi le jeu en une activité principalement langagière.

LE LANGAGE COMMUNICATIF

Le jeu crée un contexte interactif qui est « d'une importance capitale dans l'acquisition du langage⁵ ». En effet, le comportement du rôle comprend des actes et des interactions. Les actes s'alimentent de l'expérience personnelle de l'enfant et reproduisent, avec des modifications et des variations,

les comportements sociaux observés. Ces comportements se croisent et construisent ainsi des interactions (*médecin / malade, élèves / enseignante ou astronaute / astronaute*). À travers les interactions sociales, l'enfant exprime ses intentions et comprend celles des autres, il accorde ses actes avec ceux des autres et s'engage, toujours avec eux, dans la construction d'un scénario commun. Il érige alors une mini-société qui joue, mais qui nécessite également régulation et coordination. Dans une situation significative, l'enfant apprend à utiliser les mots « comme des conventions humaines construites par la culture pour la communication et l'inter-régulation du comportement⁶ ». La communication verbale, dans le jeu, ouvre une voie à l'acquisition d'autres aspects conventionnels du langage, comme les formules de politesse, l'intonation, le débit de la voix, le style, etc. À ce niveau, l'enfant du préscolaire a sans contredit besoin de soutien. Il incombe donc à l'enseignante de fournir des modèles langagiers corrects et développés, tout en demeurant dans le contexte du jeu. Par exemple, visant à travailler l'utilisation de formules de politesse, l'enseignante pourrait prendre le rôle d'une cliente, se joindre au groupe qui joue au restaurant et faire sa commande : « Je voudrais prendre un café. Pourriez-vous m'apporter un café au lait, s'il vous plaît ? »

EN GUISE DE CONCLUSION

Rappelons que le jeu de rôles crée chez l'enfant un besoin d'utilisation du langage. Pour répondre à ce besoin, l'enfant découvre avec l'aide de ses pairs des stratégies d'acquisition du langage. S'inspirant de la logique du jeu, l'enseignante devrait accompagner l'enfant dans sa découverte du langage sans pour autant le priver d'initiative ou réduire le jeu à un exercice linguistique. □

* Professeure en Intervention éducative au préscolaire à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

Notes

1. A. Rivière, *La psychologie de Vygotsky*, Liège, Mardaga, 1990, p. 94.
2. G. Brougère, « L'enfant et la culture ludique », *Spirale*, vol. 4 2002, p. 25-38.
3. R. Caffari-Viallon, *Pour que les enfants jouent*, Lausanne EESP, 1990, p. 70.
4. *Ibid.*, p. 6-9.
5. J. Bruner, *Le développement de l'enfant : Savoir faire, savoir dire*, Paris, PUF, 1983, p. 282.
6. A. Rivière, *op. cit.*, p. 122.

S'inspirant de la logique du jeu, l'enseignante devrait accompagner l'enfant dans sa découverte du langage sans pour autant le priver d'initiative ou réduire le jeu à un exercice linguistique.