

Elisabeth Jacob, doctorante en éducation,
Université du Québec à Montréal

Annie Charron, Ph. D.,
Université du Québec à Montréal

Yvonne da Silveira, Ph. D.,
Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue



FAVORISER L'ÉMERGENCE DE L'ÉCRIT EN CONTEXTE DE JEU SYMBOLIQUE : RÉSULTATS PRÉLIMINAIRES D'UNE RECHERCHE COLLABORATIVE EN MILIEU ATTIKAMEK

L'éducation des enfants autochtones a connu plusieurs changements au cours des dernières années. La période des pensionnats a eu de nombreuses conséquences pour les familles et les enfants, notamment la perte de leur identité et de leur langue maternelle. Aujourd'hui, l'éducation est prise en charge par les communautés et plusieurs ont fait le choix d'instruire les enfants dans une langue autochtone à la maternelle, entre autres dans la communauté attikamek concernée dans cette étude. La découverte de l'écrit, c'est-à-dire de la lecture et de l'écriture, commence dans les milieux familiaux et se poursuit à l'éducation préscolaire. Les enseignants attikameks doivent continuer d'éveiller les enfants à l'écrit en langue autochtone malgré le peu de livres et de matériel pédagogique en attikamek mis à leur disposition. Des interventions éducatives basées sur le langage oral, dont le jeu symbolique, permettent de favoriser le développement des enfants dans l'émergence de l'écrit. Cette recherche s'intéresse donc à la documentation des rôles des enseignants attikameks en éducation préscolaire pour favoriser l'entrée dans l'écrit des enfants au moyen du jeu symbolique.

MISE EN CONTEXTE

Le programme d'éducation préscolaire du ministère de l'Éducation du Québec est utilisé dans la communauté attikamek concernée. Il est adapté par les enseignants selon leurs besoins et leur culture. Ce programme mise sur le développement de six compétences, dont la compétence de communiquer en utilisant les ressources de la langue. Pour que les enfants développent cette compétence, les enseignants mettent en œuvre

des interventions éducatives pour les soutenir dans des situations d'apprentissage (MEQ, 2001). Le programme leur suggère de faire des liens entre l'oral et l'écrit, de reconnaître l'utilité de l'écrit, d'explorer des concepts, des conventions et des symboles propres au langage écrit, d'explorer différentes formes d'écriture spontanée puis d'amener les enfants à imiter les comportements du lecteur et du scripteur. Ces stratégies s'inscrivent dans le courant de l'émergence de l'écrit. Ce terme désigne la période de la petite enfance (0 à 6 ans) où l'enfant développe des connaissances en lecture et en écriture avant un apprentissage dit plus formel, soit avant l'entrée à l'école, en interagissant avec des adultes à propos de l'écrit dans son environnement familial et communautaire et dans les milieux de la petite enfance, dont celui de l'éducation préscolaire (Giasson, 2011).

Le programme d'éducation préscolaire souligne l'importance du jeu, dont le jeu symbolique, pour amener les enfants à développer des compétences. Dans le jeu symbolique, les enfants créent une situation imaginaire, jouent un personnage et s'inventent des règles selon leurs besoins : à titre d'illustration, un enfant joue le rôle d'un médecin et propose d'opérer un patient qui attend depuis quelques minutes dans la salle d'attente. Le jeu symbolique entretient des liens étroits avec l'émergence de l'écrit (Jacob, Charron et da Silveira, 2015a). Dans cette forme de jeu, l'enfant utilise le langage oral, une des composantes de l'émergence de l'écrit, pour signifier à ses partenaires ses intentions de jeu ou ses représentations mentales : par exemple, il mentionnera à un autre enfant qu'un bloc devient un lit d'hôpital pour leur contexte de jeu. En pratiquant cette forme de langage, l'enfant forge ses représentations mentales, ce

qui l'aiderait à se représenter les symboles de l'écriture (Roskos et Neuman, 1998). En effet, le processus d'utiliser des formes de représentations mentales dans le jeu symbolique, en changeant la fonction des objets, en jouant un rôle ou en faisant-semblant, par exemple, est le même qui est utilisé pour comprendre la signification du code écrit. L'émergence de l'écrit et le jeu symbolique requièrent donc tous les deux l'habileté à utiliser des mots, des gestes ou des images pour se représenter des objets.

Aussi, les scénarios de jeu symbolique permettent à l'enfant de développer ses compétences narratives : ce dernier apprend le commencement, le milieu et la fin d'une histoire, un peu à la manière de l'écriture d'un livre. Les enfants inventent une histoire selon le thème du jeu et enrichissent ainsi leur vocabulaire, ce qui est un atout pour le développement de l'émergence de l'écrit. Lorsque les enseignants soutiennent les enfants dans leurs scénarios de jeu symbolique, ils les amènent au plus haut niveau du jeu symbolique, dit mature; ce niveau complexe de jeu, riche notamment en vocabulaire, contribue au développement de l'émergence de l'écrit (Bodovra et Leong, 2009, 2012).

La nécessité de documenter le rôle des enseignants en éducation préscolaire, pour favoriser l'émergence de l'écrit en contexte de jeu symbolique dans des cultures différentes, est un besoin ressenti dans les écrits scientifiques anglo-saxons (Roskos et Neuman, 1993; Saracho, 2002). Par ailleurs, une conception erronée du jeu symbolique et de l'émergence de l'écrit, un manque de formation à cet égard dans la formation initiale ou continue ainsi qu'un manque de temps pour enrichir les coins de jeu justifient aussi un besoin de formation chez des enseignants (Boudreau et Charron, 2014).

Les enseignants autochtones font face à ces mêmes préoccupations. Certaines enseignantes participant à cette étude n'ont pas pu avoir accès à une formation universitaire, ce qui renforce la nécessité de les soutenir dans leur pratique (Jacob, Charron et da Silveira, 2015b). De plus, dans la communauté concernée, les enseignantes souhaitent bénéficier d'une formation à l'égard du Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) et réaliser des interventions pour stimuler les langages oral et écrit des enfants attikameks. Les thèmes du jeu symbolique et de l'émergence de l'écrit rejoignent donc les préoccupations de ces enseignantes attikameks. L'objectif de cette étude, basée sur le besoin de formation de ces dernières, est de mieux comprendre le rôle de ces enseignantes pour favoriser l'émergence de l'écrit en contexte de jeu symbolique.

DESCRIPTION DE L'ÉTUDE

Une recherche collaborative a été menée avec trois enseignantes attikameks¹. Les trois enseignantes ont des parcours diversifiés : la première a obtenu son diplôme du baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire et possède six années d'expérience en éducation préscolaire; la deuxième détient une attestation d'études collégiales en éducation à l'enfance et possède six ans d'expérience en éducation préscolaire; et la troisième ne détient pas de diplôme postsecondaire et n'a aucune expérience comme enseignante en éducation préscolaire. La recherche collaborative allie les expertises d'une chercheuse et de praticiennes pour favoriser le développement professionnel de ces dernières (Desgagné, 2001). Le projet s'est effectué en trois étapes. Dans la première étape, celle de la cosituation, j'ai négocié avec les participantes le thème du projet et mené des entrevues semi-dirigées auprès d'elles pour mieux comprendre la situation initiale de leur classe. La seconde étape, celle de la coopération, a été la mise en place du projet. Celui-ci s'est déroulé en quatre boucles itératives de planification, de mise en pratique dans la classe et d'analyse réflexive. La rencontre permettait aux enseignantes de planifier le coin de jeu et de réfléchir à leur rôle pour favoriser l'émergence de l'écrit. Durant la mise en pratique, les enseignantes jouaient avec les enfants dans leur classe dans le nouveau coin de jeu. Après, un retour réflexif était réalisé avec elles pour qu'elles expliquent leur pratique. Au total, quatre coins de jeu enrichis de matériel écrit ont été organisés : le restaurant, l'hôpital, la construction et la chasse. Par exemple, pour le coin de la chasse, des revues, des livres et des mots écrits, tels que « tente », « nom des animaux », « outils » et « chasse », ont été ajoutés. Du papier et des crayons étaient également mis à la disposition des enfants. Pour chacun des coins, la langue privilégiée à l'oral et à l'écrit était l'attikamek. Enfin, la troisième étape, celle de la coproduction, correspondait à l'aménagement de coins de jeu symbolique, mais aussi aux résultats de la recherche collaborative et au développement professionnel des enseignantes, notamment à propos de l'émergence de l'écrit et du jeu symbolique.

LES RÉSULTATS

Les résultats ont montré que les enseignantes attikameks en éducation préscolaire, avec un coin de jeu enrichi de matériel écrit, adoptent plusieurs rôles pour favoriser le développement des langages oral et écrit. Rappelons que le langage oral est l'une des composantes de l'émergence de l'écrit. Nous décrivons trois rôles et en donnons des exemples ci-après.

1) Guide : Dans le rôle de guide, les enseignantes planifient des activités intéressantes, aménagent l'environnement de jeu et organisent le matériel dont les enfants auront besoin pour jouer. Plusieurs stratégies, dont les cinq suivantes, sont utilisées par les enseignantes.

a) Planifier le jeu : Les enseignantes soutiennent les enfants pour planifier leur jeu et pour incarner des personnages afin de les amener vers le jeu symbolique mature. À titre d'illustration, l'enseignante A aide les enfants, dès le commencement du jeu dans le coin de construction, à adopter des rôles, soit ceux d'électricien, de plombier ou d'architecte : « Au début, je construisais. Puis, je proposais aussi aux enfants d'être un tel. C'est ça que j'ai fait, pour [...] qu'ils sachent c'est quoi [sic] les rôles qu'il y a là-dedans » (enseignante A, 24/03/15).

b) Associer des mots aux images : Dans le coin du restaurant, les enseignantes aident les enfants à associer des mots avec les images du menu; dans le coin de l'hôpital, elles montrent les parties du corps sur une affiche; dans le coin de la chasse, elles pointent des noms d'animaux avec leur image correspondante. L'enseignante B souligne la satisfaction des enfants à lire : « Ils étaient contents de lire. À cause des [sic] images des animaux » (enseignante B, 22/04/15).

c) Être un modèle de scripteur : Dans cette stratégie, les enseignantes écrivent et sont des modèles de scripteur. Cette stratégie s'utilise principalement pour l'écriture des chiffres et des lettres. La chercheuse soutient les enseignantes dans leur pratique pour l'écriture de mots ou de phrases. Par exemple, dans le coin de la construction, l'enseignante C souligne : « Moi, ce que je faisais, je faisais, mettons, des chèques [...], puis les enfants choisissaient les chiffres et moi je marquais [sic] » (enseignante C, 15/04/15).

Lorsque les enseignantes écrivent des mots après la suggestion de la chercheuse, ceux-ci sont en français. L'exception demeure le coin de la chasse où les enseignantes écrivent le nom des animaux en attikamek sur un calepin.

d) Lire des mots : Cette stratégie est moins utilisée par les enseignantes lorsque les mots affichés dans le coin de jeu apparaissent sans la présence d'images. La lecture de mots se fait parfois au détriment du jeu symbolique. L'enseignante B explique sa difficulté à utiliser cette stratégie : « Est-ce que je joue le rôle de l'enseignante? J'avais de la misère à me dire, "OK, là tu fais le rôle de l'enseignante", comme par moi-même. Est-ce que je débarque du jeu? » (enseignante B, 29/01/15)

e) Encourager les enfants à écrire : Cette stratégie s'utilise souvent et se déploie principalement à travers l'écriture des chiffres ou des prénoms. L'enseignante A explique comment elle encourage un enfant à écrire, dans son rôle de médecin : « Il y a un enfant qui a pris la température d'un enfant. Je lui ai dit "écris le chiffre qui apparaît" et j'ai dit à l'enfant "tu prendras en note le prochain rendez-vous". Fait que [sic] là, il a fait semblant d'écrire » (enseignante A, 17/02/15).

2) Conteur : Dans ce rôle, l'enseignant lit ou raconte une histoire aux enfants avec un livre pour support, leur pose des questions et les aide à prédire les événements (Saracho, 2002). Les enseignantes lisent des livres aux enfants, surtout dans le coin de la chasse. Trois raisons expliquent cette situation. Premièrement, la tente est un lieu de rassemblement, ce que l'enseignante B confirme : « C'était plus facile l'attention dans la tente » (enseignante B, 22/04/15). Ensuite, les livres sont écrits en attikamek. Lorsqu'ils sont écrits en français, l'enseignante A « trouve ça difficile. Faut que je la lise avant, l'histoire. Puis je la traduis après » (enseignante A, 10/12/14). Enfin, les enseignantes ont probablement accumulé de l'expérience. À titre d'illustration, l'enseignante A, dans le troisième coin de jeu, ne lit pas l'histoire aux enfants durant le jeu et se demande comment introduire le livre « J'ai feuilleté juste pour moi. C'était pour regarder ce que je pouvais faire avec ça » (réflexif, enseignante A, 24/03/15). Dans le quatrième thème de jeu, cette même enseignante lit quelques passages de livres aux enfants. L'enseignante B constate également cette dernière conclusion : « j'avais plus d'expérience aussi » (enseignante B, 13/05/15).

3) Médiateur : Dans le rôle de médiateur, les enseignantes s'assurent de faire la médiation entre les enfants et les activités, le matériel et les consignes, afin d'optimiser l'apprentissage des enfants. Pour maintenir l'intérêt de ces derniers dans le jeu symbolique, les enseignantes utilisent une stratégie : elle modélise la manière dont les thèmes de jeu peuvent être reliés. Par exemple, l'enseignante B établit le lien entre le thème du restaurant et de l'hôpital. Durant la mise en pratique, elle est assise au restaurant et elle tient dans ses bras deux poupées. Celles-ci tombent au sol. Elle suggère aux enfants de se rendre à l'hôpital : « "Mais mes bébés, ils sont tombés." J'ai eu l'idée de proposer d'appeler l'ambulance [...]. J'ai proposé, ils ont embarqué » (enseignante B, 29/01/15). Cette stratégie spontanée de l'enseignante encourage les enfants à élaborer leur scénario dans le jeu symbolique.

