

LE JEU SYMBOLIQUE POUR FAVORISER L'ÉMERGENCE DE L'ÉCRIT DES ENFANTS AUTOCHTONES EN CONTEXTE DE MATERNELLE : POSSIBILITÉS ET DÉFIS POUR LES ENSEIGNANTS AUTOCHTONES

Durant la période de la petite enfance, l'enfant est amené à découvrir la lecture et l'écriture. Pour les enfants autochtones, cette découverte peut se faire dans la langue première autochtone et dans une langue seconde (français ou anglais) et le jeu devient un moyen pour y parvenir. Au niveau préscolaire, le rôle de l'enseignant est notamment de soutenir l'enfant dans son entrée dans le monde de la lecture et de l'écriture et dans son développement du jeu symbolique mature. L'utilisation du jeu symbolique pour favoriser l'émergence de l'écrit des enfants est une façon de renforcer tant le langage oral que le langage écrit. Cet article présente des propositions de stratégies d'enseignement pour les enseignants en milieu autochtone pour soutenir le jeu symbolique mature et favoriser l'émergence de l'écrit dans ce contexte.

L'émergence de l'écrit

À ce propos, les premiers apprentissages de la lecture et de l'écriture ont une influence sur les interventions éducatives des enseignants et, par le fait même, sur la manière dont l'enfant apprend à lire et à écrire. Quatre perspectives théoriques se dégagent des écrits scientifiques : les courants de maturation, d'intervention, d'émergence de l'écrit et de l'approche socioculturelle (Thériault, 1995). Tandis que le *courant de maturation* renvoie au fait que les enfants doivent atteindre un certain âge développemental pour apprendre à lire, le *courant d'intervention*

précise que certains enfants doivent bénéficier d'interventions spécifiques en lecture ou en écriture. Le *courant d'émergence de l'écrit* se distingue des deux précédents, puisque selon cette perspective, les enfants apprennent à lire et à écrire en participant à des activités de littératie dans différents milieux (familial, communautaire et scolaire) de même que par leur interaction sociale avec des modèles de lecteur et de scripteur. Tout récemment, l'*approche socioculturelle*, souvent intégrée au courant d'émergence de l'écrit, précisait que les pratiques sociales et les activités de littératie sont différentes selon les milieux familiaux.

Nous entendons par émergence de l'écrit 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 (Giasson, 2011). Grâce à son environnement familial et communautaire et aux contacts qu'il a avec l'écrit dans son milieu, l'enfant développe des compétences en lecture et en écriture. Spécifiquement, l'émergence de l'écrit est constituée de cinq composantes (Giasson, 2011) :

- 1) La clarté cognitive qui comporte les fonctions de l'écrit, le langage technique de la lecture et l'écriture, les conventions de la langue écrite et les relations entre l'oral et l'écrit;
- 2) La conscience phonologique;
- 3) Le langage oral;

4) La connaissance des lettres;

5) Le principe alphabétique qui est la compréhension que l'enfant se fait des unités que constitue le mot à l'oral et des unités graphiques correspondantes.

Ces composantes représentent le commencement des habiletés que les enfants doivent développer avant d'être capables de lire et d'écrire.

Le choix de la langue pour faire découvrir l'écrit aux enfants autochtones

Les auteurs semblent unanimes sur le fait que les enfants autochtones qui vivent dans des communautés où la langue autochtone est parlée et écrite devraient pouvoir bénéficier d'activités sous forme orale et écrite dans leur langue maternelle pour développer des compétences en lecture et en écriture (Francis et Reyher, 2002). En effet, la valorisation de la langue dans ses fonctions strictement communicative ne serait pas suffisante pour amener un bilinguisme additif, c'est-à-dire un milieu où la langue première, autochtone, et la langue seconde (français ou anglais) sont d'égale importance. D'autres fonctions, comme celle de la littératie, doivent aussi être valorisées et utilisées par les membres de la communauté afin de promouvoir un plein potentiel cognitif chez les enfants. Pourtant, les activités sous forme écrite en langue autochtone sont parfois peu exploitées dans certaines communautés parce que l'accès aux





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



Annie Charron, Ph. D.,
professeure à l'Université
du Québec à Montréal



Yvonne da Silveira,
Ph. D., professeure
à l'Université du
Québec en Abitibi-
Témiscamingue

livres et au matériel pédagogique écrit en langue autochtone est limité, ce qui a également comme conséquence que peu de parents possèdent des livres jeunesse à la maison (Jacob, 2012).

Il existe une multitude d'occasions de faire découvrir l'écrit aux enfants, par exemple, lire un livre avec un adulte et en parler, raconter des histoires, écouter de la musique et chanter, jouer avec les unités sonores de la langue et jouer à faire-semblant. Ces activités peuvent se dérouler à la maison (avec les parents et la fratrie), dans le milieu communautaire, mais aussi dans les contextes éducatifs pour la petite enfance, dont les services de garde et les classes d'éducation préscolaire. C'est précisément dans le contexte de l'éducation préscolaire que nous proposons de poursuivre cette réflexion.

Le programme d'éducation préscolaire du MELS et l'émergence de l'écrit

Au Québec, l'éducation préscolaire reconnaît avant tout l'importance du jeu pour le développement de l'enfant. En effet, l'éducation préscolaire n'est pas orientée vers un but formel d'apprentissage, mais permet plutôt aux enfants de découvrir le plaisir d'apprendre tout en explorant différentes façons de le faire (MEQ, 2001). L'enfant se situe au cœur de ses apprentissages et le jeu est un moyen privilégié pour apprendre (MEQ, 2001). Les enseignants des communautés autochtones utilisent ce programme

et peuvent l'adapter en fonction de leurs besoins et de leur culture. Par exemple, dans certaines communautés, des cours de danse et d'art traditionnel sont offerts aux enfants en classe d'éducation préscolaire.

Le programme d'éducation préscolaire est composé de six compétences, dont la compétence 4, *communiquer en utilisant les ressources de la langue*, qui est liée au développement langagier. Cette compétence se subdivise en trois composantes, à savoir : démontrer de l'intérêt pour la communication, produire et comprendre un message. Pour développer cette compétence, le programme suggère aux enseignants 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 et d'amener les enfants à imiter les comportements du lecteur et du scripteur. Rappelons que ces stratégies ne sont pas ancrées dans des activités d'apprentissage formel, mais plutôt dans différents contextes ludiques et spontanés, dont celui du jeu. Le programme d'éducation préscolaire du MELS distingue quatre types de jeu : le jeu d'exercice, le jeu symbolique, le jeu d'assemblage et le jeu de règles. Tous ces types de jeu sont importants pour favoriser le développement global de l'enfant, mais l'activité maîtresse à l'âge préscolaire demeure le jeu symbolique (Bodovra et Leong, 2012). C'est aussi cette forme de

jeu qui suscite l'attention de plusieurs chercheurs pour favoriser l'émergence de l'écrit, sujet dont nous traiterons dans la prochaine partie.

L'utilisation du jeu symbolique en classe de maternelle pour favoriser l'émergence de l'écrit chez les enfants autochtones

Le jeu symbolique apparaît vers l'âge de deux ans, atteint son apogée entre 4 et 7 ans et décline par la suite selon le développement cognitif de l'enfant. Le « faire semblant » est une caractéristique de cette forme de jeu. L'enfant qui joue à faire semblant utilise sa conscience et se fait intentionnellement une représentation mentale différente du contexte de la réalité, qu'il intègre au contexte du jeu (Lillard, 1993). Le jeu symbolique implique que l'enfant utilise des objets imaginaires, transforme la fonction première des objets, joue un rôle ou invente une situation imaginaire (ibid.). À titre d'illustration, l'enfant d'âge préscolaire joue à faire semblant d'être un pompier; il joue avec des poupées et fait semblant d'être le papa, la maman; il joue avec des figurines, les fait parler et crée une histoire; il joue avec des marionnettes, leur donne un rôle, prend différentes voix et crée un scénario de jeu. Dans cette forme de jeu, l'enfant utilise son langage oral, une des composantes de l'émergence de l'écrit, pour signifier à ses partenaires ses intentions de jeu ou encore ses représentations mentales. Par exemple, il mentionnera

à un autre enfant qu'un bloc devient une voiture pour leur contexte de jeu. En pratiquant cette forme de langage et ses représentations mentales, l'enfant aura davantage de facilité à se représenter les symboles de l'écriture (Roskos et Neuman, 1998). Tout en jouant à faire semblant, il développe aussi des compétences narratives qui seront utiles pour apprendre à lire et à écrire. En effet, un peu à la manière d'un livre, le jeu symbolique comporte des éléments d'une histoire, comme le début, le milieu et la fin.

Pour les enseignants, plusieurs stratégies peuvent être utilisées en classe pour faire découvrir l'écrit aux enfants en utilisant le contexte du jeu symbolique (Bodovra et Leong, 2012). Ces stratégies amènent les enfants à prendre conscience de l'écrit et à développer un jeu mature.

- L'enseignant peut aménager des coins de jeu symbolique dans sa classe enrichis de matériel écrit en langue autochtone;
- Il offre quotidiennement aux enfants une période de jeu de minimum de 30 à 45 minutes dans ces coins;
- Des thèmes riches et variés sont à privilégier et ces derniers peuvent être liés à la culture autochtone (ex. : pêche, chasse, pow-wow);
- Les enseignants peuvent aussi proposer des thèmes et des rôles aux enfants qu'ils ont l'occasion de voir dans leur communauté (pompier, infirmier, garagiste);
- Le soutien de leur jeu symbolique et favoriser l'émergence de l'écrit, l'enseignant doit aussi devenir un partenaire de jeu pour amener l'enfant à faire évoluer leur scénario et adopter lui-même des comportements de lecteur et de scripteur.

Par exemple, un coin aménagé ayant comme thème l'hôpital encouragera les enfants à prendre différents rôles : le médecin, l'infirmière, la secrétaire, le patient, etc. Pour favoriser les

interactions sociales et pour permettre aux enfants de développer ces rôles, plusieurs enfants pourront jouer en même temps dans ce coin. Des calepins, des crayons, des affiches du corps humain écrites en langue autochtone et des revues seront ajoutés au coin pour que les enfants imitent des comportements de lecteur et de scripteur. L'enseignant, qui joue le rôle du patient, montrera sur l'affiche l'écriture du mot « bras » pour signifier à l'enfant (le médecin) l'endroit de sa douleur. Il encourage l'enfant à lui écrire une ordonnance pour soigner sa blessure. De cette façon, l'enseignant met l'accent sur la lecture et l'écriture tout en jouant à faire-semblant avec les enfants.

En guise de conclusion : le défi des enseignants autochtones

Les enseignants autochtones vivent des défis similaires aux enseignants allochtones. D'abord, la pression sociale exercée sur eux pour favoriser les apprentissages scolaires formels peut faire en sorte qu'ils mettent de côté la présence du jeu dans le quotidien de leur classe (Larivée, Bédard, Larose et Terrisse, 2014). Les enseignants autochtones doivent aussi reconnaître l'importance du jeu symbolique pour le développement global de l'enfant, mais également pour favoriser l'émergence de l'écrit. En effet, la combinaison de ces deux approches est encore peu exploitée dans les classes d'éducation préscolaire au Québec (Boudreau et Charron, 2014). En plus de ces éléments, le peu de livres écrits en langue autochtone, situation évoquée précédemment, est une autre réalité à laquelle les enseignants autochtones sont confrontés. Les ressources financières parfois limitées dans certaines communautés autochtones ne permettent pas toujours aux enseignants de faire l'achat de matériel de jeu et d'aménager leur classe en conséquence. Notre expérience de terrain montre aussi que le manque d'espace pour ranger le matériel de jeu

peut également être un défi pour les enseignants.

Différents défis se présentent pour soutenir l'émergence de l'écrit : créer du matériel écrit en langue autochtone pour les enfants d'âge préscolaire, valoriser le jeu dans les classes pour la lecture et l'écriture en mettant l'accent sur des thèmes représentant la culture autochtone, acheter du matériel de jeu et aménager des coins enrichis de matériel écrit sont des pistes de développement à exploiter pour la pratique.

Les enseignants autochtones jouent un rôle important pour favoriser l'émergence de l'écrit des enfants. Leurs actions, leurs gestes et la façon dont ils communiquent avec les enfants en langue autochtone dans le jeu sont porteurs de sens et contribuent à l'apprentissage des enfants en lecture et en écriture. Or, les recherches qui portent sur le rôle des enseignants pour soutenir le jeu symbolique et l'émergence de l'écrit sont plutôt rares à s'être déroulées dans des contextes culturels différents de la culture dominante (Saracho, 2002). Pourtant, les enseignants détiennent un « savoir autochtone » à l'égard du jeu symbolique, de l'émergence de l'écrit et de leurs rôles qu'il serait essentiel de documenter. Travailler de concert avec les enseignants autochtones et utiliser leur « voix » dans des recherches participatives demeurent une avenue fort prometteuse pour faire avancer les connaissances scientifiques à ce sujet.



Références

Bodrova, E. et Leong, D.J. (2012). *Les outils de la pensée : L'approche vygotskienne dans l'éducation à la petite enfance*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Boudreau, M. et autres (2014). Aménagement d'une aire de jeu symbolique et émergence de l'écrit. *Revue pour la recherche en éducation*, actes du colloque « Le jeu en contextes éducatifs pendant la petite enfance », Acfas 2013, 1-10.

Francis, N. et Reyhner, J.A. (2002). *Language and Literacy Teaching for Indigenous Education: A Bilingual Approach*. Clevedon, England : Multilingual Matters.

Giasson, J. (2011). *La lecture : apprentissage et difficultés*. Montréal : Gaëtan Morin.

Jacob, E. (2012). *L'environnement de jeu de l'enfant atikamekw âgé de deux à quatre ans : la perspective des mères et leur implication dans le jeu symbolique de leur enfant* (Mémoire de maîtrise non publiée). Université du Québec à Chicoutimi, Chicoutimi, Canada.

Larivée, S.J. et autres (2014). Jeu et apprentissage à la maternelle : des finalités à l'intervention. *Revue pour la recherche en éducation*, actes du colloque « Le jeu en contextes éducatifs pendant la petite enfance », Acfas 2013, 1-12.

Lillard, A. S. (1993). Pretend Play Skills and the Child's Theory of Mind. *Child Development*, 64(2), 348-371.

Ministère de l'Éducation (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire. Enseignement primaire*. Québec : Gouvernement du Québec.

Roskos, K. et Neuman, S.B. (1998). Play as an Opportunity for Literacy. Dans O.N. Saracho et B. Spodek (dir.), *Multiple Perspectives on Play in Early Childhood Education* (p.100-115). Albany : State University of New York Press.

Saracho, O. N. (2002). Teachers' Roles in Promoting Literacy in the Context of Play. *Early Child Development and Care*, 172(1), 23-34.

Thériault, J. (1995). *J'apprends à lire...Aidez-moi!* Montréal : Éditions Logiques.



Thématique «la maison» dans un coin de jeu symbolique avant la mise en place d'un projet visant à l'enrichir de matériel écrit