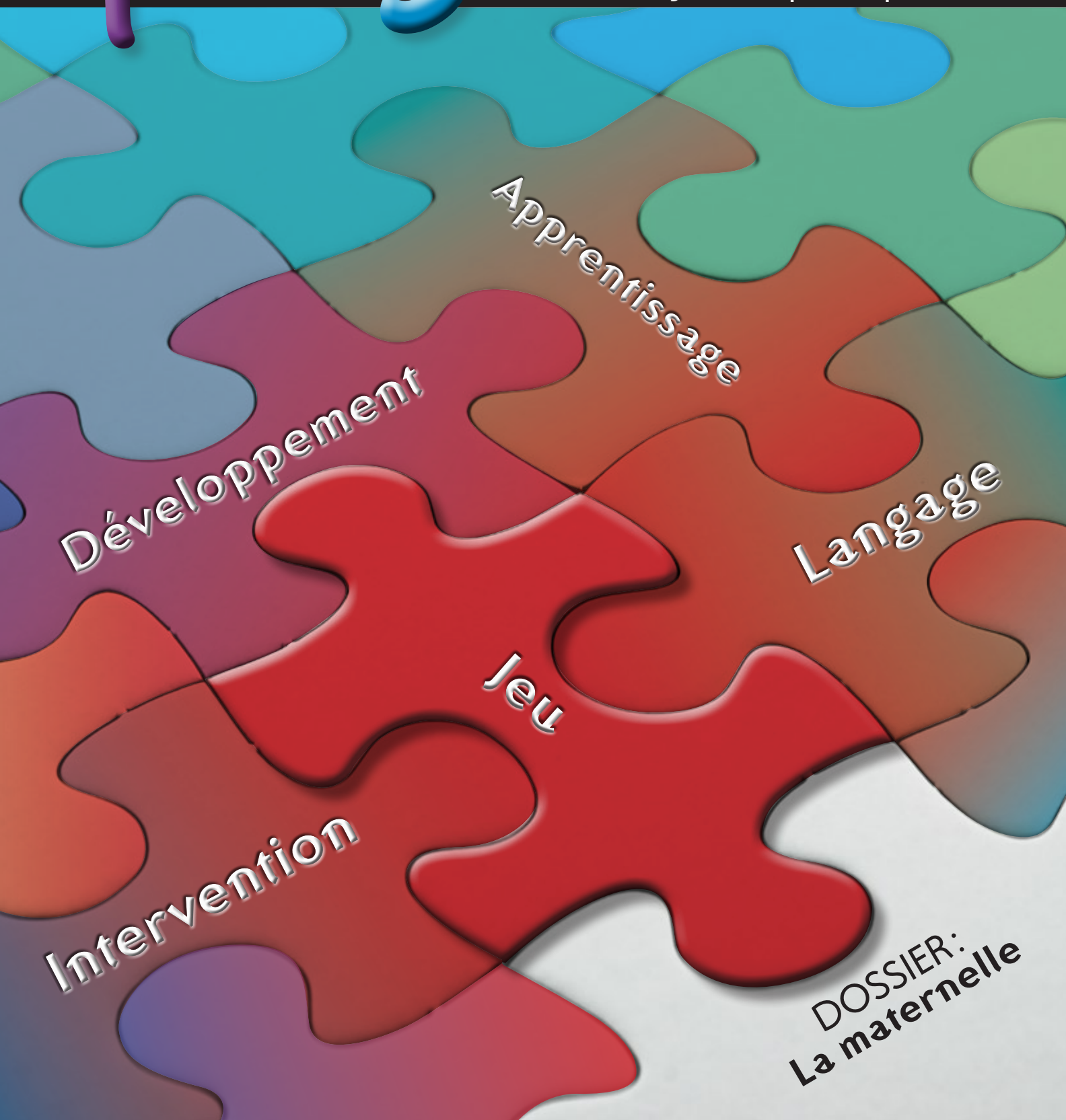


REVUE TRIMESTRIELLE DE L'ASSOCIATION D'ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE DU QUÉBEC

Revue

présco/aire

Vol. 50, n° 2 / printemps 2012



Apprentissage

Développement

Langage

Jeu

Intervention

DOSSIER:
La maternelle



L'AE PQ est un organisme à but non lucratif qui vise à offrir des formations de qualité à ses membres, à fournir des outils aux enseignants et à soutenir les différentes communautés de pratique par l'entremise de groupes de coprovisionnement. De plus, elle agit comme un porte-parole actif et entendu auprès des organismes suivants :

- MELS
- Syndicats (CSQ, FSE)
- Universités
- OMEP (Organisation mondiale pour l'éducation préscolaire)
- CPIQ (Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec)
- ACELF (Association canadienne des enseignants de langue française)
- AQETA (Association québécoise des troubles d'apprentissage)
- Et différents autres organismes œuvrant auprès de la petite enfance

CONSEIL D'ADMINISTRATION

Francine Boily, PRÉSIDENTE

Danielle Jasmin, VICE-PRÉSIDENTE

Suzie Nadeau, SECRÉTAIRE

Véronique Chaloux, TRÉSORIÈRE

Mélanie Boulanger, ADMINISTRATRICE

Nathalie Bourgeois, ADMINISTRATRICE

Sylvie Drouin, ADMINISTRATRICE

Stéphanie Duval, ADMINISTRATRICE

Raymonde Hébert, ADMINISTRATRICE

Pourquoi être membre ?

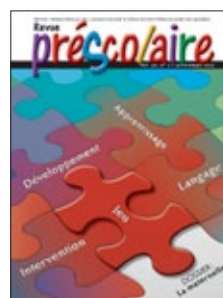
Devenir membre de l'AE PQ vous permet de faire partie d'une communauté de pratique qui s'intéresse à l'éducation préscolaire. En plus de pouvoir participer aux différentes activités organisées par l'association, vous pourrez échanger avec d'autres collègues, vous tenir informé et avoir la possibilité d'assister à des formations.

Devenir membre, c'est s'engager à :

- participer aux décisions visant à assurer aux enfants des conditions de vie favorables à leur développement intégral ;
- vous interroger avec vos collègues sur ce qui pourrait améliorer le mieux-être des enfants ;
- vous ressourcer auprès d'intervenants de qualité à l'affût des nouvelles découvertes concernant le monde de l'enfance.

Sommaire

Vol. 50, n° 2 / printemps 2012



Dossier La maternelle

3	Mot de la présidente Francine Boily
4	Jeu, développement et apprentissage : une perspective vygotskienne Krasimira Marinova
9	Le développement global de l'enfant, au cœur de l'éducation au préscolaire ! Caroline Bouchard
15	Le rôle de l'enseignant pour l'évolution du jeu symbolique de l'enfant Sarah Landry, Caroline Bouchard, Pierre Pagé
25	Le jeu et la réussite éducative Anne Gillain-Mauffette
30	Réflexion d'un groupe d'enseignantes au regard de l'observation, de l'évaluation et de l'intervention au préscolaire Annie Charron, Brigitte Gagnon, Christine Pérusset, Gabrielle Fortin-Clément
34	Savoir penser-parler pour apprendre : le développement du langage oral à la maternelle Carole Fisher, Denise Doyon
42	L'émergence de la littératie en maternelle : ça se passe dans les livres et dans les textes écrits Hélène Makdissi
53	Table ronde d'intervenants au préscolaire : des jeux, de la planification et de la collaboration Propos recueillis par Daphnée Poirier
59	Chronique RÉCIT Les applications de création pour la tablette tactile à l'éducation préscolaire Pascale-Dominique Chaillez, Lynda O'Connell
67	Chronique IMAGILIVRE Ainsi font fonfon José Rochefort

Revue préscolaire

Revue trimestrielle publiée par
l'Association d'éducation préscolaire
du Québec
C.P. 99039, CSP du Tremblay
Longueuil (Québec) J4N 0A5
Tél. (514) 343-6111, poste 49157

Les textes apparaissant dans la
Revue préscolaire n'engagent que la
responsabilité des auteurs et, à moins
de mention contraire, ne constituent
pas une prise de position de
l'Association d'éducation préscolaire
du Québec (AE PQ).

Toutes les demandes de reproduction
doivent être acheminées à Copibec
(reproduction papier) au (514)
288-1664 ou 1-800-717-2022 ou par
courriel à : licences@copibec.qc.ca.

En outre, un article publié depuis plus
d'un an dans la *Revue préscolaire* peut
être reproduit sur un site Web, à la
condition d'avoir obtenu au préalable
l'accord écrit de l'auteur et de l'AE PQ.
L'utilisation du féminin n'a d'autre but
que d'alléger les textes.

DIRECTION Francine Boily

COLLABORATRICES Raymonde Gagnon,
Danielle Jasmin

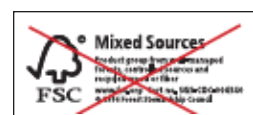
PRODUCTION Association d'éducation
préscolaire du Québec

CONCEPTION GRAPHIQUE Exit Communications

Pouliot Guay graphistes

RÉVISION Michèle Jean

IMPRESSION Solisco



Présentation du dossier

Il s'agit d'un numéro spécial de la *Revue préscolaire* puisque l'AE PQ tenait à présenter la position de didacticiens, chercheurs et praticiens, selon différents angles, en ce qui concerne le développement de l'enfant à la maternelle. Nous tenons à remercier les auteur-e-s qui se sont généreusement prêtés à cet exercice qui, nous l'espérons, vous permettra de renouer avec vos valeurs.

Le dossier présenté a le souci de faire le lien entre la théorie et la pratique. Chaque article a été développé sous l'angle du comportement global de l'enfant afin d'avoir une ligne directrice et un angle réflexif qui permettront au lecteur d'aller chercher une source de formation continue ou une prise de conscience pouvant amener à des changements dans sa pratique.



Mot de la présidente

« Les années d'enfance... se distinguent toujours par une activité vivante. Ce qui les caractérise, c'est : faire, créer, se mouvoir, essayer, expérimenter, vivre, afin d'apprendre constamment par la réalité¹. »

Chacun sait qu'on ne peut utiliser l'activité de l'enfant qu'en lui faisant prendre la forme de jeu. Cette fonction, essentielle à la vie des enfants, est souvent exercée spontanément et sans aide. Elle peut aussi être orientée par l'enseignante et devenir, sans rien lui faire perdre de sa valeur affective et de son pouvoir créateur, une sorte de préparation à la vie personnelle et sociale. Wallon disait : « Le jeu de l'enfant normal ressemble à une exploration jubilante et passionnée qui tend à faire l'épreuve de la fonction de toutes les possibilités². »

Encore faut-il savoir susciter le désir d'explorer par le jeu certains sujets auxquels les enfants ne s'attarderaient pas, faute d'occasions favorables. Pour adapter les enfants au monde qui devient le leur, il faut les amener à se poser des questions, à commencer à voir, puis à comprendre ce qu'ils n'auraient pas découvert tout seuls.

Ce qu'il faut sauvegarder chez les enfants dans les activités qu'on leur propose, c'est l'élan qu'elles feront naître, la joie de la découverte qu'elles suscitent. Il s'agira alors, selon la définition du célèbre philosophe hollandais Huizinga, d'« une action ou une activité volontaire, accomplie dans certaines limites de temps et de lieu, suivant une règle librement consentie, mais complètement impérieuse, pourvue d'une fin en soi, accompagnée d'un sentiment de tension et de joie³ ». La forme des activités à proposer devrait partir de l'étonnement ou d'un projet, déterminer des actions et aboutir à la conquête d'un savoir-faire, d'un savoir-être, ou d'une hypothèse ou d'une explication. Notre but en maternelle est non de transmettre des vérités toutes faites, mais de favoriser l'exercice des aptitudes qui permettent de faire soi-même des découvertes et de se bâtir une façon personnelle de penser.

Les textes du présent numéro visent entre autres à :

- ☑ resituer le jeu dans l'intervention de l'enseignante et le rôle pédagogique du jeu dans l'apprentissage (qui est le travail de l'enfant de quatre, cinq et six ans) entre le laisser-faire de l'enfant et le désir de l'amener plus loin ;
- ☑ parler du développement global et du développement du cerveau pour avoir une vision intégrée des interventions et des besoins de l'enfant de quatre, cinq et six ans ;
- ☑ situer l'intervention de l'enseignante ou de l'adulte dans le respect du développement de l'enfant. Qu'est-ce que l'enfant fait et qu'est-ce que je dois faire pour l'amener plus loin ?
- ☑ faire place au jeu symbolique ;
- ☑ insérer des témoignages vécus par des enseignantes ;
- ☑ faciliter la compréhension de l'introduction à l'écrit et aussi de la construction de la structure du récit par une approche développementale, avec des témoignages vécus par des enseignantes ;
- ☑ aborder l'importance du développement du langage oral et de la causerie ;
- ☑ faire le compte rendu d'une table ronde sur les enjeux de l'éducation préscolaire.

Bonne lecture !

Francine Boily

Notre prochain numéro La rentrée scolaire



Vous y trouverez des activités pratiques pour débiter votre année (rencontre de parents, chansons, arts plastiques, etc.).

1 H. Huguenin, *Éducation et culture d'après Kerschensteiner*, Flammarion, 1933.

2 H. Wallon, *L'évolution psychologique de l'enfant*, Paris, A. Colin, 2002.

3 J. Huizinga, *Homo ludens : essai sur la fonction sociale du jeu*, traduit du néerlandais par Cécile Seresia, Paris, Gallimard, 1988.

Jeu, développement et apprentissage : une perspective vygotskienne

Krasimira Marinova, Ph. D.
Professeure en intervention éducative
au préscolaire, Université du Québec en
Abitibi-Témiscamingue

Conçu dans une perspective développementale, le *Programme de l'éducation préscolaire* indique que le jeu est un moyen privilégié par l'enfant pour s'approprier la réalité et stipule qu'il doit occuper une place de choix à la maternelle. Le mandat de l'éducation préscolaire étant d'assurer le développement global de l'enfant, le jeu s'y voit désigné comme le contexte le plus propice au développement des compétences des enfants. Toutefois, malgré les prescriptions officielles, l'entrée de l'enfant à l'école est souvent marquée par une forte diminution de l'espace et du temps réservés au jeu. La quête de performance qui caractérise la société moderne n'épargne vraisemblablement pas le petit monde du préscolaire. En effet, dans de nombreuses classes préscolaires s'installe précocement une approche fort scolaire visant les apprentissages disciplinaires et leur évaluation immédiate. Le jeu se trouve alors « tantôt détourné au profit des apprentissages de tout ordre, tantôt dénié » (Baie, 2009, p. 5). Son utilisation est souvent réduite au jeu dirigé, c'est-à-dire au jeu conçu par l'adulte avec une intention pédagogique prédéterminée. Et si le jeu de règles est encore toléré comme une forme spécifique d'organisation du processus pédagogique, le jeu symbolique, pour sa part, est de plus en plus marginalisé.

Sous la pression de croyances largement répandues et malheureusement partagées par certains milieux éducatifs, lesquelles stipulent que le jeu est une activité futile, sans vertus pédagogiques et servant uniquement à divertir les jeunes enfants, les enseignantes se voient parfois contraintes de favoriser des apprentissages systématiques comportant des contenus concrets et parfois empruntés au programme du primaire. Qui plus est, ces apprentissages se trouvent généralement trop éloignés du niveau de maturation de l'enfant et ne correspondent pas à ses champs d'intérêt. Par conséquent, lesdits apprentissages s'accumulent comme des informations plus au moins utiles qui ne peuvent être réinvestis dans les activités de l'enfant. En effet, « les recherches récentes indiquent que cette approche, si prometteuse à court terme, ne maintient pas des bénéfices à long terme, en fait,

elle a un effet négatif sur certains jeunes enfants » (Hewes, 2006, p. 1). Ajoutons qu'une telle approche non seulement ne respecte pas le rythme naturel de l'enfant et ses besoins, mais de plus, elle ne tient pas compte de l'aspect développemental des apprentissages.

Il importe de rappeler que, dans la perspective vygotskienne, le jeu crée la zone proximale de développement et que les apprentissages réalisés dans cette zone entraînent un changement qualitatif dans le développement global de l'enfant. L'objectif de cet article est donc de retracer les liens entre le jeu, l'apprentissage et le développement ainsi que de positionner l'intervention de l'enseignante face à cette réalité spécifique du préscolaire.

Le jeu et la zone proximale de développement

Vygotsky redéfinit la relation entre les apprentissages et le développement en affirmant que l'apprentissage « n'est pas quelque chose d'externe au développement [...] ni identique à celui-ci mais une condition préalable au processus de développement » (Rivière, 1990, p. 92). Quant au développement, notons qu'il comporte deux niveaux : *le niveau actuel*, représenté par les tâches que l'enfant est capable d'accomplir seul ; et *le niveau proximal*, soit l'ensemble des tâches que l'enfant est apte à effectuer sous la guidance d'un adulte ou en collaboration avec un compagnon plus compétent. La distance entre ces deux niveaux est désignée comme la zone proximale de développement.

À l'âge préscolaire, nous apprend Vygotsky (1933), c'est le jeu qui crée la zone proximale de développement, et ce, en incorporant les instruments, les signes et les normes culturels. Reprenant la thèse de Vygotsky, Bruner (1983) souligne que c'est notamment le jeu qui conduit l'enfant en zone proximale de développement et lui permet d'effectuer les apprentissages sociaux et culturels nécessaires au développement de son intelligence. Le jeu, en tant qu'activité à la fois réelle et imaginaire, pose des exigences élevées envers l'enfant. En effet, pour jouer, l'enfant doit être capable de désigner et d'interpréter des signes et des symboles, d'utiliser le langage pour négocier, de planifier et communiquer, d'analyser la réalité et de la reproduire de façon créative. De plus, afin de répondre aux exigences du jeu, il est tenu de réaliser des apprentissages qui

dépassent son niveau actuel et qui se situent plutôt dans la zone proximale de développement. Par ailleurs, Vygotsky (1976) précise que « dans le jeu, l'enfant est toujours au-dessus de son âge moyen, au-dessus de son comportement quotidien; dans le jeu, il est d'une tête au-dessus de lui-même » (p. 547).

Le jeu, les signes et l'apprentissage

Selon Vygotsky, le développement humain est un processus culturel fondé sur l'acquisition des signes et des symboles. Pendant des siècles, l'humanité a élaboré des conventions collectives quant aux sens des différents signes et les a organisés en différents systèmes: chiffres, lettres, mots, notes musicales, couleurs du spectre, etc. Au-delà de la fonction de la signalisation propre à tous les stimuli, les signes ont une fonction de signification que l'enfant intègre au cours de ses interactions avec les autres. Dans la perspective vygotkienne, « l'apprentissage se produit seulement lorsque les outils, les signes, les symboles et les normes du compagnon d'interaction peuvent être incorporés par l'enfant en fonction de son développement préalable » (Rivière, 1990, p. 93). L'enjeu de tout apprentissage humain consiste donc à adhérer aux conventions sociales existantes, c'est-à-dire à comprendre le sens des signes et à produire un sens compréhensible par les autres à partir de ces mêmes signes. En d'autres termes, apprendre à parler c'est surtout apprendre à utiliser le mot exact qui existe déjà dans la langue pour désigner un objet, un état ou une émotion; apprendre à lire et à écrire c'est apprendre à décoder les signes (les lettres) produits par les autres et à coder, à travers les mêmes signes, ses propres pensées présentées à l'aide de mots organisés dans des phrases.

Le jeu symbolique possède, entre autres, la particularité de faire entrer l'enfant dans ce monde de signes. Cependant, celui-ci n'est pas un simple système de symboles, puisqu'il a des motifs spécifiques, notamment affectifs. Si on ne tient pas compte de cette dimension affective, on risque de se représenter le jeu « comme une activité semblable à l'algèbre en action... et l'enfant comme un algébriste raté » (Vygotsky, 1976, p. 542). En effet, les motifs affectifs et la nature symbolique du jeu se croisent dans la situation imaginaire dans laquelle les enfants donnent de nouvelles significations aux objets, à l'espace et aux personnes. Cela leur demande de rompre avec les significations de la vie quotidienne (Brougère, 2002) et de s'entendre entre eux sur les nouvelles significations. En utilisant l'objet substitut et en redéfinissant l'espace et les actes, ils discutent, négocient, essaient de se convaincre les uns les autres et s'obstinent même,

parfois. Ainsi, en impliquant la prise de multiples décisions, le jeu amène les enfants à produire une sorte de convention sociale ludique. La négociation, ainsi qu'une foule d'autres ajustements, est permise dans le jeu, mais une fois les nouvelles significations acceptées, celles-ci deviennent obligatoires pour tous. Ces dernières obtiennent alors le statut de conventions collectives et toute dérogation à leur égard risque de compromettre le jeu. « Ceci sera un tournevis, dit Sébastien en trouvant une brindille, et ici c'est le garage », précise-t-il, en désignant le dessus d'une table. À partir de ce moment, tous les joueurs sont tenus de considérer la brindille comme un tournevis. C'est alors que se produit le transfert de signification d'un objet à l'autre et que cette nouvelle signification se voit conventionnée, c'est-à-dire qu'elle devient la même pour tous les joueurs.

L'élaboration d'une convention ne s'arrête pas là. Le développement d'un scénario amène les enfants encore plus loin, soit au transfert multiple. Selon les situations qui surviennent dans le jeu, les choses changent de signification: la brindille, qui remplaçait le tournevis, peut, par exemple, se substituer à une seringue ou à un crayon dans un autre jeu ou dans une nouvelle séquence du même jeu. Cependant, chaque fois que l'objet substitut change de signification, une nouvelle négociation est nécessaire. Le processus du faire semblant permet donc à l'enfant de s'approprier le principe universel de transfert de significations, principe qu'il retrouvera dans l'apprentissage de l'écriture et de la lecture. Un enfant qui s'est approprié le transfert multiple de signification dans le jeu symbolique comprendra donc plus facilement que les lettres mises dans des séquences précises sont des signes, des mots. Le transfert multiple favorisera ainsi chez l'enfant l'aptitude à décoder les mêmes signes graphiques (les lettres) dans des mots différents et de lire une fois « maman » et une autre fois « matin » lorsqu'il rencontrera les signes « ma ». Bien sûr, l'enfant n'apprend pas les 26 lettres de l'alphabet en jouant, mais il acquiert toutefois le mécanisme sous-jacent à l'écrit, soit l'utilisation de systèmes de signes. C'est ce que Vygotsky appelait « l'apprentissage de structures transférables et non de réponses spécifiques » (Rivière, 1990, p. 90).

Le jeu, le savoir et le groupe

Le jeu représente une forme de culture et, comme telle, se transmet d'une génération d'enfants à une autre en tant qu'apprentissage social. En reprenant l'expression de Brougère (1995), nous soulignons que c'est en jouant que l'enfant apprend à jouer, c'est-à-dire que c'est en jouant que l'enfant apprend des contenus ludiques (« À quoi joue-t-on ? ») et des procédures ludiques (« Comment joue-t-on ? »). Selon

les différentes cultures, époques ou expériences des enfants, les contenus du jeu varient. Les procédures ludiques, pour leur part, sont constantes et constituent le code ludique. Ce même code est en fait composé des mécanismes universels de construction du jeu, eux-mêmes d'une extrême complexité. En d'autres termes, tous les enfants du monde et de toutes les époques utilisent les mêmes procédés pour construire un jeu, soit l'objet substitut, le rôle et le scénario.

Par ailleurs, le premier défi qui se présente à l'enfant est d'être accepté par les autres et pour ce faire, il est tenu non seulement de démontrer une maîtrise des procédés universels et une connaissance des contenus du jeu, mais de démontrer aussi qu'il a acquis certaines compétences liées aux procédures ludiques. Dès lors, on peut constater l'établissement d'une règle sociale en vigueur dans tout groupe qui joue : plus on a de connaissances, plus on est sollicité par les pairs et plus on a de compétences sociales, plus on a la chance d'occuper une place importante dans la structure hiérarchique du jeu. À l'inverse, l'incompétence, quelle que soit sa nature, constitue un facteur d'exclusion. « L'enjeu est donc de taille, et la motivation pour apprendre est grande » (Delalande 2003, p. 5).

En plus de représenter un facteur de motivation pour l'apprentissage, le jeu symbolique crée un besoin d'apprendre. Rappelons qu'en reproduisant des expériences de vie dans le jeu, les enfants recréent la réalité. Cette création est originale, quoique toujours inspirée par la réalité. En développant le scénario du jeu, les enfants élargissent toujours davantage la réalité ainsi recréée. L'imagination les conduit alors dans une zone qu'ils ne connaissent pas. Lorsque le jeu côtoie une réalité peu ou non connue, un besoin de nouveaux savoirs se fait alors sentir. Ce besoin « aiguise leur curiosité, leur donne une motivation pour chercher de nouvelles informations stimulant ainsi le développement de la pensée, de l'imagination et de la parole et provoquant une activité cognitive » (Ivanova, 2009, p. 264). C'est à ce moment que les enfants s'engagent dans toutes sortes d'apprentissages qui leur permettent de poursuivre le jeu. Dans le jeu d'astronautes, par exemple, ils iront chercher des informations sur les planètes pour organiser un vol spatial, dans le jeu de l'épicerie, celui qui convoite le rôle de caissier apprendra par tous les moyens à compter l'argent et les médecins feuilleteront avec sérieux des albums du corps humain. Tous seront motivés à lire un message écrit si celui-ci rend le jeu plus intéressant. Une dynamique particulière s'installe : plus le jeu avance, plus on a besoin de savoirs ; plus on a de savoirs, plus on est capable d'amener le jeu plus loin, ce qui crée à son tour un

besoin de nouveaux savoirs et ainsi de suite. Or, dans cette recherche de savoirs, l'enfant fait des efforts, persiste, travaille avec méthode et le plaisir ne vient que subséquent, une fois le savoir acquis et réinvesti dans le jeu. Cette démarche a donc toutes les caractéristiques de l'activité intellectuelle se produisant dans l'apprentissage, mais la motivation demeure ludique. Il convient donc de renverser la perspective avec laquelle on considère le lien entre le jeu et l'apprentissage : l'enfant ne joue pas pour apprendre, mais il apprend plutôt pour jouer.

Dans une tentative visant à saisir globalement la nature des apprentissages dans le jeu, il faudrait reconnaître le rôle du pair et du groupe dans la construction des savoirs. Soulignons avec Jones et Reynolds (1992) que « les jeunes enfants apprennent [...] en construisant des connaissances eux-mêmes en interaction avec le monde physique et avec d'autres enfants – et la façon dont ils le font est de jouer » (p. 1). En effet, le besoin de nouveaux savoirs est ressenti comme un besoin de groupe et sa recherche est une mission commune. Le jeu devient alors un espace social à l'intérieur duquel se développe une *communauté d'apprenants*. Chaque joueur est appelé à y intégrer ses connaissances. De plus, la présence d'un compagnon plus compétent ou d'un adulte devient indispensable et est très appréciée. À ce moment, les connaissances de l'enseignante pourraient s'ajouter à celles des enfants pour contribuer à la construction du *savoir partagé*, c'est-à-dire un savoir accessible à tous, dépassant largement le savoir personnel de chacun des joueurs. Une fois construit, ce même *savoir partagé* constitue une source où l'enfant, en jouant, peut puiser à sa guise, ce qui l'amène notamment dans la zone proximale de développement. Se réalise alors un « apprentissage par intermédiaire de l'influence des autres », ce qui représentait, pour Vygotsky, le facteur fondamental du développement (Rivière, p. 95).

L'objet, le sens et le mot dans le jeu

Une des idées clés dans la théorie génétique est celle du rôle du langage comme médiateur de sens. Le point de départ de Vygotsky est le constat selon lequel dans la perception humaine, le champ visuel et le champ sémantique se retrouvent dissociés l'un de l'autre. L'humain serait donc capable de se représenter les objets qu'il ne voit pas directement, c'est-à-dire, non seulement de reproduire mentalement l'image de l'objet, mais aussi son sens. « Je ne vois pas le monde seulement comme couleur et forme, dit Vygotsky (1976), mais aussi comme un monde qui a un sens et une signification [...]. Je ne vois pas seulement quelque chose de rond et

noir avec deux aiguilles, je vois une horloge [...]» (p. 547). À l'âge préscolaire, c'est notamment le jeu symbolique qui amène l'enfant à dissocier le sens et l'objet. Si les actes du tout jeune enfant (2-3 ans) sont déterminés par l'objet qui est porteur du sens, le jeu symbolique permet à l'enfant d'âge préscolaire de construire du sens en dehors de ce qui est visible, tangible, présent.

Agir dans une situation imaginaire, ce qui est l'essence même du jeu symbolique, a comme «première conséquence l'émancipation de l'enfant des contraintes de la situation» (*Ibid.*, p. 548). En d'autres termes, l'enfant peut penser à un objet sans le voir et «l'action [...] commence à être déterminée par la pensée, et non pas par l'objet lui-même» (*Ibid.*, p. 547). Au cours de ce processus, l'enfant découvre le mot comme médiateur de sens et l'utilise comme tel. À ce moment critique du développement de l'enfant, le champ visuel et le champ sémantique se dissocient l'un de l'autre et la pensée se sépare de l'objet. Cependant, poursuit Vygotsky (1976), «dissocier la pensée (le sens du mot) de l'objet est une tâche terriblement difficile pour l'enfant» (p. 547) et il ne réussit pas à le faire d'un coup. Le jeu symbolique s'avère donc une activité intermédiaire qui offre à l'enfant un mécanisme pour y parvenir. Il s'agit de nouveau de l'utilisation de l'objet substitut. Dans cette perspective, Vygotsky considère l'objet substitut comme un point d'appui qui permet à l'enfant de penser à un objet invisible ou absent. Lorsque «[...] le bâton devient un cheval, réfléchit-il, l'objet "bâton" devient un point d'appui permettant de dissocier le sens du cheval de l'objet réel "cheval"» (Vygotsky, 1976, p. 549).

Dans la triade «objet – sens – mot», l'objet devient de moins en moins important, occupant une place subordonnée et laissant le mot véhiculer le sens. Dans l'évolution du jeu symbolique, cette tendance se traduit ainsi: au début, les jeunes enfants ont besoin de jouets qui imitent les objets réels. Avec le progrès intellectuel de l'enfant, les objets substitués deviennent de plus en plus abstraits, tout en gardant les caractéristiques essentielles de l'objet réel, pour ensuite s'estomper et laisser plus de place à la substitution «par rien», donc par le mot. Lorsque l'enfant-client dans le jeu de l'épicerie veut payer à la caisse avec une «carte débit» imaginaire, le seul moyen qu'il a pour rendre son intention compréhensible pour celui qui joue le rôle du caissier est le mot.

De même, les opérations dans le jeu s'éloignent de leur prototype réel laissant ainsi plus d'espace à la transmission du sens par les mots et modifiant l'acte de jouer en activité narrative. On entrevoit le lien cognitif existant entre le jeu symbolique et

la littéracie. Tous les deux impliquent des pensées relatives au «comme si» et un processus de narration (Roscos et Christie, 2000). La part de la narration dans l'acte de jouer augmente constamment, ce qui transforme le jeu d'imitation en jeu de fiction. Rappelons que dans le jeu d'imitation, la réalité est reproduite à l'aide d'actes et d'opérations, tandis que dans le jeu de fiction cette même réalité est seulement imaginée, donc elle existe dans le plan mental, et est extériorisée à l'aide du langage. En somme, la découverte du langage comme médiateur de sens dans le jeu représente une acquisition révolutionnaire qui restructure les fonctions mentales de l'enfant. Le langage devient alors un outil intellectuel avancé qui entre dans la construction de la pensée et des relations sociales (Bruner, p. 83). Le langage, au-delà de sa fonction de communication, permet à l'enfant de se représenter le savoir sous la forme de concepts et il ouvre ainsi de nouvelles pistes aux apprentissages.

Le jeu, l'apprentissage et l'enseignante du préscolaire

Conformément à la perspective développementale, telle que prescrite par le *Programme de l'éducation préscolaire*, l'enseignante est tenue de fonder les apprentissages sur le jeu, guidant ainsi l'enfant vers sa zone proximale de développement. À notre avis, cette démarche pédagogique implique trois orientations principales.

Premièrement, l'enseignante veille au développement du jeu lui-même. Soulignons après Brougère (2002) que «l'enfant, loin de savoir jouer, doit apprendre à jouer» (p. 26). Il s'agit d'un apprentissage culturel qui nécessite espace, temps et soutien. La mise en place d'un contexte matériel et spatial qui invite à jouer et stimule le jeu est donc la première condition rendant l'activité ludique possible. De plus, «créer un environnement riche pour le jeu signifie créer un bon environnement pour les apprentissages des enfants» (Killiala, 2006, p. 139). Hormis l'organisation ludique de la salle de classe, il importe de prévoir dans la planification quotidienne un temps assez long et ininterrompu qui permet aux enfants de discuter et de négocier leur jeu, de prendre des décisions, d'entrer dans des relations de rôles et de développer un scénario.

Pour que le jeu devienne une source d'apprentissage, il doit d'abord lui-même être riche et épanouissant. Cependant, confinés dans un milieu uni-âge, les enfants du préscolaire ont souvent le même niveau de compétence ludique et sont donc privés d'exemples de pairs plus âgés ou plus avancés en matière de jeu, ce qui rend parfois leur activité ludique redondante et pauvre. Il incombe alors à l'enseignante de fournir des modèles plus élaborés et des

procédés ludiques plus complexes. D'ailleurs, comme l'affirment Jones et Reynolds (1992), «l'enseignante compétente qui travaille avec de jeunes enfants est celle qui rend le jeu possible et qui aide les enfants à devenir meilleurs dans le jeu» (p. 1).

Deuxièmement, l'enseignante tient compte du fait que les apprentissages dans le jeu suivent un chemin différent de celui prévu dans ses planifications quotidiennes, mensuelles ou annuelles. Ces apprentissages reflètent la logique de la vraie vie, c'est-à-dire de l'expérience des enfants, des événements qui surviennent, des rencontres et des échanges avec les autres, lesquels n'étant pas toujours prévisibles mais tout autant utiles et instructifs. Essayer de changer le déroulement naturel du jeu en imposant directement des apprentissages prédéterminés menace l'intégrité même du jeu. La forme ludique, nous apprend Brougère (1997), est très fragile et toute «injection de contenus» provenant de l'extérieur risque de la détruire et de transformer le jeu en d'autre chose, notamment en exercice de type scolaire. Or, «des objectifs plus scolaires, plus liés aux contenus et aux apprentissages, sont en porte-à-faux avec le jeu qui s'accommode mal d'une intervention adulte directe» (*Ibid.*, p. 54). En prenant conscience de cette particularité du jeu, l'enseignante est aussi amenée à revoir sa position face aux apprentissages : plutôt que d'enseigner directement des contenus disciplinaires en prétendant que c'est un jeu, elle s'engage dans un accompagnement des enfants dans la découverte du monde qu'ils font en jouant. D'ailleurs, «l'apprentissage fait dans le jeu est intégré, puissant mais invisible pour l'œil non averti [...] et se passe sans enseignement direct» (Hewes, 2006, p. 3).

Troisièmement, l'enseignante observe le jeu et s'inspire de celui-ci pour planifier les apprentissages. D'ailleurs, «l'observation [...] conduit à une meilleure compréhension des enfants et lui donne des idées sur la façon de planifier ou de stimuler les enfants à jouer» (Ashiabi, 2007, p. 204). Comme observatrice, l'enseignante peut demeurer à l'écart, être discrète et presque invisible, tout en portant un regard attentif sur ce qui se passe dans le jeu. Mais elle peut aussi se montrer disponible pour jouer, lorsque sa participation dans le jeu est sollicitée ou nécessaire, sans pour autant s'approprier l'initiative. Jouer avec les enfants lui offre une opportunité d'observation participante, source de précieuses informations sur les apprentissages réalisés dans le jeu. En jouant, l'enseignante aura la possibilité de connaître les centres d'intérêt actuels des enfants. Ainsi, aux apprentissages issus du jeu, elle peut en joindre d'autres pour les ateliers ou les projets planifiés. Ce faisant, elle tire profit de la motivation ludique des enfants. En observant, elle

repère le volume des savoirs des enfants (ce que les enfants savent déjà) et leurs besoins urgents (ce que les enfants ne savent pas, mais veulent savoir), ce qui lui permet de proposer des contenus cognitifs utiles et d'organiser des situations d'apprentissage ayant un sens pour les enfants. En observant le jeu de l'intérieur, comme cojoueur, elle a l'occasion de saisir les situations d'apprentissage issues du jeu, lesquelles surgissent spontanément, de les approfondir et de les enrichir et, finalement, d'en profiter pour atteindre ses objectifs pédagogiques.

Conclusion

Dans la perspective vygotskienne, le développement et l'apprentissage évoluent dans une dynamique commune et interdépendante. «L'apprentissage scolaire peut non seulement suivre le développement, non seulement marcher au même pas que lui mais il peut le devancer le faisant progresser et suscitant en lui de nouvelles formations» (Vygotsky, 1985, p. 254). Les apprentissages devançant le développement sont ceux qui sont situés dans la zone proximale de développement et, à l'âge préscolaire, c'est le jeu qui crée cette zone. De ce fait, les apprentissages réalisés dans le jeu sont source de développement. Ils sont donc orientés vers le futur de l'enfant. Il est alors justifié d'accorder notre confiance au jeu et d'y fonder nos espoirs pédagogiques.

RÉFÉRENCES

- ASHIABI, S. (2007). Play in the preschool classroom: Its socioemotional significance and the teacher's role in play. *Early Childhood Education Journal*, 35, 2, p. 199-207.
- BAIE, F. (2009). *Le jeu à l'école : une chimère culturelle où réalité*. Analyse UFAPEC, 5, p. 3-8.
- BRUNER, J. (1983). *Le développement de l'enfant : Savoir faire, savoir dire*. Paris : PUF.
- BROUGÈRE, G. (2002). L'enfant et la culture ludique. *Spirale*, 4, p. 25-38.
- BROUGÈRE, G. (1997). Jeu et objectifs pédagogiques : une approche comparative de l'éducation préscolaire. *Revue Française de Pédagogie*, 119, p. 47-56.
- BROUGÈRE, G. (1995). *Jeu et éducation*. Paris : L'Harmattan.
- DELALANDE, J. (2003). Culture enfantine et règles de vie. Jeux et enjeux de la cour de récréation. *Terrain, Revue d'ethnologie de l'Europe*, 40. En ligne : <http://terrain.revues.org/index1555.html>
- HEWES, J. (2006). *Let the children play: Nature's answer to early learning*. Montreal : Early Childhood Learning Knowledge Centre.
- IVANOVA, G. (2009). Construction des connaissances des enfants dans le jeu. Dans *Construction intra-intersubjective des connaissances et du sujet connaissant*. Actes du colloque *Constructivisme et éducation*, Genève : SRED.
- JONES, E. et G. REYNOLDS (1992). *The play's the thing : Teacher's roles in children's play*. New York : Teachers College Press.
- KALLIALA, M. (2006). *Play culture in a changing world*. New York : Open University Press.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire, enseignement primaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- ROSKOS, K. A. et J. F. CHRISTIE (2000). *Play and literacy in early childhood : Research from multiple perspectives*. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- RIVIÈRE, A. (1990). *La psychologie de Vygotsky*. Paris : Pierre Mardaga éditeur.
- VYGOTSKY, L. (1976). Play and its role in the mental development of the child. Dans J. S. Bruner, A. Jolly et K. Sylva (Eds.). *Play : Its role in development and evolution*. New York : Basic Books.
- VYGOTSKY, L. S. (1985). *Pensée et langage*. Paris : Éditions sociales.

Le développement global de l'enfant, au cœur de l'éducation au préscolaire !

Caroline Bouchard, Ph. D.

Professeure-chercheuse en éducation préscolaire
à l'Université Laval et psychologue du
développement de l'enfant

Dans la classe d'Isabelle, trois enfants jouent ensemble avec des boutons à coudre aux couleurs, aux formes et aux dimensions variées, disposés dans le centre d'apprentissage réservé à la mathématique. Ainsi décident-ils spontanément de jouer au magasin de boutons et de les répartir selon leurs caractéristiques dans différents boîtiers mis à leur disposition : Amira propose de rassembler les boutons de grandes dimensions dans le plus gros des boîtiers et ainsi de suite ; Samuel suggère plutôt de les regrouper selon leur couleur (noir, bleu, rouge, etc.) ; Fabrice souhaite les rassembler suivant leur forme (cercle, carré, losange, etc.).

Il s'ensuit une riche discussion entre eux, constatant que certains boutons peuvent aller dans plus d'un boîtier, voire d'une catégorie. En tant qu'enseignante, Isabelle observe attentivement le niveau de développement de la pensée des élèves, notamment leur capacité à classer. En toute intentionnalité, elle décide d'intervenir en ajoutant des contenants permettant de favoriser un plus grand nombre de regroupements. Elle leur pose aussi des questions ouvertes afin de les amener à réfléchir par eux-mêmes : « Y aurait-il d'autres façons de classer vos boutons ? Comment pourrait-on faire pour les regrouper différemment ? » Fabrice fait alors remarquer que certains boutons ont de petites bosses sur le dessus, tandis que d'autres sont doux. Saisissant cette occasion d'apprentissage qui lui est donnée, Isabelle répond : « C'est vrai ! Certains boutons sont bosselés, alors que d'autres sont lisses. Ils ont une texture différente. » Elle fait une pause pour les laisser réfléchir et leur suggère : « Vous pourriez dessiner toutes les façons que vous avez trouvées pour classer vos boutons. » Puis, elle poursuit son observation d'un œil attentif tout en circulant dans la classe, prête à intervenir au moment opportun.

Dans cette situation d'apprentissage issue du jeu qui nous servira d'illustration tout au long de ce texte, les trois mandats de l'éducation préscolaire sont respectés. Isabelle donne le goût de l'école aux élèves de sa classe en suscitant leur curiosité et en leur permettant de faire toutes sortes de découvertes. En les aidant à classer, elle touche au domaine d'apprentissage de la mathématique et jette les bases des apprentissages formels qu'ils acquerront au primaire (addition, soustraction, multiplication, division, etc.). Enfin, elle les amène à apprendre et à se développer globalement, toujours dans le cadre du jeu (Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 2001). En effet, dans le cadre de l'éducation préscolaire, le jeu occupe une place prépondérante puisqu'il permet à l'enfant d'apprendre et de se développer globalement, dans toute sa personne.

Le développement global et les compétences à l'éducation préscolaire

Comme cela est illustré dans le tableau 1, le programme d'éducation préscolaire est structuré autour de six compétences, dont cinq d'entre elles ciblent des dimensions du développement global de l'enfant. À l'image d'un casse-tête composé de pièces qui s'encastrent les unes aux autres pour former un ensemble, le développement global comprend diverses dimensions qui s'intègrent les unes aux autres pour constituer ce tout qu'est l'enfant (Bouchard, 2008 ; Bouchard et Fréchette, 2011). De manière plus précise, il renvoie au développement simultané, intégré, graduel et continu de toutes les dimensions de l'enfant (neurologique, motrice et psychomotrice, affective, sociale, langagière et cognitive), dans ses différents milieux de vie (la classe de maternelle, le service de garde, la maison, etc.) et sur une période de temps donnée (Bouchard, 2010). Dans la partie qui suit, des repères développementaux sont présentés en lien avec les compétences à l'éducation au préscolaire (MEQ, 2001). Des liens seront par ailleurs établis entre les différents aspects présentés, afin de rendre compte de cette idée de globalité dans le développement de l'enfant, guidant la pratique enseignante à l'éducation préscolaire. D'ailleurs, l'intervention pédagogique fera l'objet de la deuxième partie de ce texte. Avant toute chose, il nous faut présenter

Tableau 1

Lien entre les dimensions du développement de l'enfant et les compétences à l'éducation préscolaire	
Dimensions du développement de l'enfant	Compétences à l'éducation préscolaire
Motrice et psychomotrice	1. Agir avec efficacité et dans différents contextes sur les plans sensoriel et moteur
Affective	2. Affirmer sa personnalité
Sociale	3. Interagir de façon harmonieuse avec les autres
Langagière	4. Communiquer en utilisant les ressources de la langue
Cognitive	5. Communiquer en utilisant les ressources de la langue
Méthodes de travail*	6. Mener à terme une activité ou un projet

* Il ne s'agit pas ici d'une dimension du développement de l'enfant à proprement parler, la compétence se rapportant plutôt aux méthodes de travail et étant transversale à toutes les autres compétences. Pour cette raison, elle ne sera pas détaillée dans la suite du texte.

le développement neurologique, à la base de tous les apprentissages chez l'enfant, voire de son développement global.

Le développement neurologique

Dans l'exemple présenté ci-dessus, Amira, Samuel et Fabrice sont en mesure de manier les boutons à coudre (C1), d'affirmer leurs propres idées (C2), d'interagir (C3), de discuter (C4), de réfléchir (C5) et de se donner des méthodes de travail (C6) pour classer (C5) grâce à leur développement neurologique. C'est la communication efficace entre les diverses parties de leur cerveau, responsables de différentes fonctions (p. ex., les émotions, le langage et l'attention), qui leur permet d'effectuer ces tâches complexes, soit d'apprendre et de se développer (Bouchard, 2010; Cadoret et Bouchard, 2008¹). En ce sens, le cerveau peut être comparé à un orchestre dans lequel plusieurs musiciens jouent de divers instruments, de façon à créer une harmonie musicale (Cadoret et Bouchard, 2008¹; Cadoret, Bouchard et Fréchette, 2011²).

En tant qu'enseignante à l'éducation préscolaire, contribuer au développement neurologique de l'enfant consiste à être opportuniste dans ses interventions pédagogiques, à savoir tirer profit de chaque situation amenée par l'enfant pour qu'elle devienne source d'apprentissage et de développement. Cela ne revient pas à le stimuler à tout prix, mais à être une fine négociatrice des ressources dont dispose chaque enfant (Cadoret et collab., 2011²). C'est ainsi qu'Isabelle saisit l'occasion

d'apprentissage amenée par les élèves, en leur offrant plus de contenus pour leur permettre de trouver d'autres façons de catégoriser. Comme il n'y a pas de numériseur dans sa classe, l'observation du niveau de développement des enfants en situation de jeu constitue les balises d'Isabelle (Cadoret et collab., 2011²). Chacune de ses observations s'effectue sur la base de connaissances de pointe dont elle dispose sur le développement global de l'enfant. Ces connaissances lui permettent de bien situer le niveau de développement de chacun des élèves, pour ainsi mieux orienter son intervention. Par ailleurs, il faut savoir que certains apprentissages requièrent du temps (voir «les effets dormants» dans Cadoret et Bouchard, 2008¹) et que le stress induit, la sur-stimulation ou la sous-stimulation et le développement neurologique ne font pas bon ménage (voir Cadoret et collab., 2011²). Rappelons enfin que le développement neurologique sous-tend toutes les autres dimensions du développement de l'enfant, dont le développement moteur et le développement psychomoteur (la compétence 1).

Le développement moteur et le développement psychomoteur (la compétence 1)

À l'éducation préscolaire, l'enfant maîtrise bien la plupart des grands patrons moteurs relatifs à sa motricité globale. À titre



d'exemple, il peut courir et s'arrêter facilement, monter et descendre les marches en alternant les pieds, etc. Sa motricité manuelle est bien établie dans les activités de la vie quotidienne, ludiques ou liées à l'alimentation, bien que pour l'écriture, il doive encore s'exercer dans des situations significatives, correspondant à son niveau de développement (p. ex., écriture spontanée, dessin, découpage, etc.) (Rigal, Bouchard et Fréchette, 2011²). Par ailleurs, l'aisance qu'il acquiert dans ses gestes et ses mouvements le prépare graduellement aux apprentissages qui exigent plus de coordination et de dextérité (MEQ, 2001, p. 55). Dans la classe d'Isabelle, le fait de manipuler une myriade de petits boutons permet aux trois enfants d'exercer leur motricité fine, en vue de l'apprentissage de l'écriture en première année. Le fait pour eux de recourir à la stabilité de leur tronc et de leurs membres inférieurs (tête, épaule, coude, etc.) (motricité globale), en déposant notamment les boutons dans des contenants, les y prépare également (April, 2011).

Quant au développement psychomoteur, il renvoie aux liens qui s'établissent entre les mouvements du corps (fonctions motrices) et les fonctions mentales (fonctions psychiques) chez l'enfant (April, 2011). De 4 à 6-7 ans environ, l'élève construit ses connaissances à partir des actions qu'il effectue sur les objets et son environnement. Il a ainsi besoin de manipuler concrètement des objets dans des situations d'apprentissage significatives issues du jeu, afin de raisonner, voire de soustraire, d'ajouter, de regrouper pour former des ensembles, d'apprendre des lettres, etc. (Rigal et collab., 2011²). C'est le cas d'Amira, de Samuel et de Fabrice qui ont besoin de boîtiers pour y déposer des boutons selon leurs caractéristiques, et ce, afin de se représenter mentalement les différentes possibilités de classification. Ainsi, l'action motrice de manipuler les multiples boutons accompagne le raisonnement de l'enfant (Rigal et collab., 2011²). On peut voir là le lien étroit entre le développement moteur et le développement cognitif, d'où l'appellation « développement psychomoteur ».

Le développement affectif (la compétence 2)

Le développement affectif touche à la compétence 2 qui est d'affirmer sa personnalité. À la maternelle, l'enfant connaît mieux ses forces et ses limites. Il se reconnaît comme personne à part entière, distincte des autres (MEQ, 2001). Il fait graduellement valoir ses idées comme c'est le cas des trois jeunes qui proposent tour à tour des façons de classer les boutons. Cette affirmation de soi contribue en retour à nourrir leur estime de soi. D'ailleurs, dès l'âge de

7-8 ans, l'enfant possède déjà une opinion à connotation affective à propos de lui-même (Bouchard, Fréchette et Roy, 2011²). Il a ainsi une idée de son sentiment de valeur propre. Pour emprunter un terme à Duclos (2010), l'estime de soi constitue « un passeport pour la vie » qu'il nous faut conséquemment nourrir à l'éducation au préscolaire. Le développement affectif touche également à la sécurité affective que l'enfant ressent en relation avec son enseignante. Cette sécurité affective, générée par une relation enseignante-élève sensible, chaleureuse et prévisible, suscite l'exploration et la découverte chez l'enfant, favorisant par le fait même ses apprentissages et son développement global (Bouchard et collab., 2011²; Bouchard et Fréchette, 2008¹).

Sur le plan des émotions, l'enfant en maternelle doit graduellement développer sa compétence émotionnelle, soit sa capacité de ressentir les émotions en adéquation avec la situation vécue, à en prendre connaissance et à les exprimer de façon appropriée au contexte (Bouchard et collab., 2011²; Royer et Coutu, 2010). L'ensemble de ces éléments d'ordre affectif est susceptible de teinter la qualité de ses interactions sociales.

Le développement social (la compétence 3)

Malgré le fait que de nombreux enfants aient fréquenté un service de garde éducatif avant leur entrée en maternelle, la classe au préscolaire représente un contexte de groupe différent. Un plus grand nombre d'enfants s'y retrouvent, ce qui fait que les occasions d'entrer en relation avec les autres sont plus fréquentes, diversifiées et complexes (Bouchard, Coutu et Landry, sous presse; Bouchard et collab., 2011²). À partir des connaissances qu'il possède à propos du monde qui l'entoure, l'enfant se construit graduellement un répertoire de comportements sociaux qu'il expérimente en interaction avec ses pairs et les adultes présents dans son environnement. La manière dont il régit ses interactions sociales peut influencer significativement sur la qualité des rapports qu'il établit, entretient et maintient avec autrui (Bouchard et collab., sous presse). À l'éducation préscolaire, l'enfant est de plus en plus en mesure de résoudre des conflits interpersonnels qui le concernent, comme en reconnaissant une situation conflictuelle, en racontant les faits, en cherchant des solutions, en mettant en pratique la solution choisie et en en vérifiant la qualité (MEQ, 2001). Ainsi poursuit-il le développement de sa compétence sociale qui lui donnera la capacité de vivre en harmonie avec les autres élèves de la classe, à l'image d'une société. Cette harmonie permet notamment aux trois enfants de réfléchir collectivement, soit d'apprendre ensemble et se



développer. Interagir efficacement avec les autres revient donc au fait de s'intéresser aux autres, collaborer avec eux, participer à la vie de groupe et appliquer une démarche de résolution de conflits interpersonnels, avec le soutien de l'enseignante (MEQ, 2001). En interagissant avec autrui, l'enfant sollicite ses capacités langagières.

Le développement du langage oral et écrit (la compétence 4)

Le développement du langage oral est à la base de la réussite ultérieure en lecture et en écriture, elle-même reliée à la réussite éducative de l'élève (Justice, 2005; Justice, Turnbull, Bowles et Scibbe, 2009). Ainsi, plus l'enfant possède un répertoire de vocabulaire précis et varié, plus il est susceptible de s'affirmer avec aisance, de s'exprimer efficacement et d'interagir positivement avec les autres. De même, le langage oral est relié à la construction des idées (la pensée), voire au développement cognitif (Vygotski, 1997). Dans sa classe, Isabelle nourrit le vocabulaire de Fabrice en reformulant son énoncé par les mots « bosselés », « lisses » et « texture ». De cette façon, et à partir d'une activité spontanée et signifiante, elle fait subtilement ressortir une autre façon de classer les boutons (selon leur texture), sans toutefois dicter la façon de faire aux enfants. À l'éducation préscolaire, il y a tout lieu de nourrir le langage oral de l'enfant (Doyon et Fisher, 2010), en employant des termes précis, nouveaux et variés, en l'invitant à raconter des événements, en lui posant des questions ouvertes (« Et ensuite? », etc.) et en lui donnant l'occasion de parler de ce qu'il a fait ou comment il a procédé (sa démarche), pour ne nommer que ces moyens d'intervention.

Ajoutons que le fait pour l'enfant de posséder un vaste répertoire de vocabulaire contribuera à une reconnaissance plus rapide des mots lors de son apprentissage de la lecture en première année (Charron, Bouchard et Bégin, 2011²). Conjointement, il faut noter que la lecture favorise une progression fulgurante du vocabulaire de l'élève (Charron et collab., 2011²), les mots utilisés à l'écrit étant souvent plus riches (p. ex., l'étang était tari) que ceux employés couramment à l'oral (p. ex., il n'y avait plus d'eau dans l'étang). Par ailleurs, la littérature de jeunesse constitue un moyen par excellence pour favoriser le développement de l'écriture (Makdissi, Boisclair et Sirois, 2010). Dans ce contexte, l'enfant est mis en contact avec des lettres et des mots qu'il peut graduellement apprendre à reconnaître selon la composition du récit (l'histoire). La littérature de jeunesse contribue également au développement cognitif de l'élève lorsqu'il s'agit d'inférer le contenu d'une histoire par exemple. Lui faire découvrir les différentes formes et fonctions du

langage oral et écrit, les liens qui existent entre l'oral et l'écrit (Giasson, 1995) et lui donner le goût de lire et d'écrire constituent des voies d'intervention prometteuses. Il peut enfin s'agir de soutenir l'écriture spontanée de l'enfant afin qu'il découvre le processus d'écriture par lui-même, avec le soutien de son enseignante (Charron et collab., 2011²).

Le développement cognitif (la compétence 5)

Comme nous venons de le lire, l'enfant en maternelle a besoin d'agir et de manipuler pour penser. Le fait qu'Isabelle propose aux élèves de dessiner les différentes catégories de boutons à coudre qu'ils ont pu dégager les aide à se les représenter, voire à les classer. De 4 à 6-7 ans, la pensée est encore instable et changeante (Bouchard, Fréchette et Gravel, 2008¹), l'élève se laissant tromper par ses intuitions. Par exemple, devant deux boîtiers qui comprennent la même quantité de boutons à coudre, Amira peut affirmer qu'il y en a plus dans le plus petit boîtier que dans le grand, tant ils paraissent entassés. Amira se centre ainsi sur un seul aspect de la situation (l'entassement), sans considérer les autres éléments (p. ex., la grandeur du boîtier). De la même façon, il lui arrive d'éprouver des difficultés à adopter le point de vue de l'autre sur le plan cognitif. Cette caractéristique de la pensée exerce d'ailleurs un effet sur sa capacité à résoudre des problèmes interpersonnels. D'un point de vue social, Amira peut avoir de la difficulté à considérer comment Fabrice se sent lorsqu'elle s'empare de tous les boutons à coudre, sous prétexte de les classer. On voit ici l'intrication des dimensions cognitive et sociale. Graduellement, vers l'âge de 6-7 ans, l'enfant devient capable d'effectuer des opérations mentales sans nécessairement avoir besoin de soutien concret (Fréchette et Bouchard, 2011²). Ainsi, l'enseignement formel peut davantage prendre place, sans pour autant laisser le plaisir pour compte!

En somme, les dimensions du développement global ont été présentées les unes à la suite des autres pour plus de clarté, bien que par définition, il faille les considérer simultanément. En effet, en interagissant (développement social) et en discutant entre eux (développement du langage oral), de même qu'en réfléchissant aux différentes possibilités de classification (développement cognitif), Amira, Samuel et Fabrice sollicitent respectivement les compétences 3, 4 et 5. Puis, en manipulant les boutons (développement moteur et développement psychomoteur), la compétence 1 est touchée. En





exprimant leurs idées, les trois enfants affirment leur personnalité (compétence 2). Enfin, ils se donnent des méthodes de travail en utilisant différents contenants pour classer (compétence 6). La proposition d'Isabelle qui est de dessiner les différentes classifications effectuées va également en ce sens et leur permet de laisser des traces de leur démarche. Isabelle prend même soin d'afficher ces différents modèles de classification dans le centre d'apprentissage réservé à la mathématique. Ainsi, une même situation d'apprentissage issue du jeu amène l'enfant à se développer sur tous les plans et, par le fait même, à solliciter toutes les compétences en vigueur à l'éducation au préscolaire. Équipé de solides repères développementaux, il nous faut maintenant découvrir l'unicité de chaque élève pour mieux orienter notre pratique enseignante.

L'intervention à l'éducation au préscolaire

La maternelle constitue la fondation de tout le parcours scolaire de l'élève, d'où l'importance d'y accorder une attention particulière. La qualité de l'intervention pédagogique qui y prévaut repose notamment sur la capacité de l'enseignante à maintenir un climat positif dans sa classe, à avoir une attitude sensible et chaleureuse à l'égard des enfants, de même qu'à être à l'écoute de leurs besoins et leurs champs d'intérêts (Dombro, Jablon et Stetson, 2011 ; Pianta, La Paro et Hamre, 2008). Le défi est de taille puisque quotidiennement, l'enseignante doit composer avec plusieurs jeunes enfants, distincts les uns des autres (histoire familiale, personnalité, rythme d'apprentissage, etc.). Dans ce contexte où le respect de l'unicité prédomine, comment doit-elle orienter son intervention pédagogique? Voilà la question qui se pose.

Un premier élément permet de répondre à la question. Il renvoie à l'intentionnalité de l'enseignante (Epstein, 2011), voire à l'intention pédagogique qui sous-tend chacune de ses interventions: quel but poursuit-elle? Où souhaite-t-elle amener l'enfant, en partant de ses besoins et de ses centres d'intérêt, en suivant son initiative (activité spontanée) et en considérant son niveau actuel de développement? Pour mieux cibler ces divers aspects de l'intervention pédagogique, notamment le niveau de développement de chacun des élèves de sa classe, rappelons que l'observation est la clé de voûte.

Un deuxième élément de réponse peut résider dans l'étayage qui consiste à soutenir et à accompagner l'enfant pour l'amener plus loin dans ses apprentissages et son développement, notamment par le dialogue, en tenant compte de ses capacités actuelles et de celles potentielles. Pour ce faire, il convient de tenir compte de sa zone proximale de développement, soit l'écart existant entre ce que l'enfant peut accomplir seul et le niveau potentiel qu'il peut atteindre avec l'aide d'un pair plus avancé ou d'un adulte (Fréchette et Bouchard, 2011²). Dans l'exemple présenté au début de cet article, Isabelle étaye la pensée des enfants en les amenant à complexifier leur jeu par l'ajout d'autres boîtiers, ce qui leur permet de classer d'autres façons. Aussi leur pose-t-elle des questions qui suscitent la réflexion et leur propose-t-elle de représenter les divers types de classification effectués au moyen du dessin. L'étayage de l'enseignante peut donc prendre différentes formes (Bodrova et Leong, 2011), comme le fait de questionner l'enfant sans lui donner les réponses, le faire réfléchir, soulever ses erreurs de logique sans trop insister par ailleurs, lui demander comment il a procédé, laisser des traces de sa démarche afin de lui permettre de faire des liens entre ses expériences, lui prendre la main pour l'accompagner dans le dénombrement d'objets, voire effectuer une partie de la tâche qui lui est plus difficile.

Cet étayage porte ses fruits lorsqu'il s'effectue dans le cadre de situations d'apprentissage issues du jeu de l'enfant (Bodrova et Leong, 2011 ; Karpov, 2009), soit lors d'activités significatives et spontanées poursuivant un objectif pédagogique et se déroulant selon sa propre logique (Marinova, 2010). Précisons à cet effet que l'enfant doit disposer d'un temps suffisant pour jouer afin de lui permettre de complexifier ses scénarios de jeu, notamment avec le soutien de son enseignante. Le jeu ainsi étayé constitue une source intarissable d'apprentissage et de développement pour l'enfant en maternelle (Bodrova, Leong, Norford et Paynter, 2003).

À l'éducation préscolaire, il apparaît important pour l'élève d'apprendre à apprendre, plutôt que de lui apprendre [des contenus]. Dans ce cadre, l'apprentissage résulte d'un processus plutôt que d'un résultat, est le fruit d'une intentionnalité pédagogique, part de l'expérience de l'élève et le soutient vers un apprentissage de plus en plus autonome. Pour faire écho au proverbe énonçant qu'il vaut mieux apprendre à pêcher à un homme plutôt que de lui donner du poisson à manger (le nourrir), il s'agit là pour l'enseignante d'apprendre à l'enfant à penser et non lui dire quoi penser (Bouchard, Fréchette

et Gravel, 2008¹). Une telle visée de l'apprentissage permet le développement global, l'enfant y sollicitant tout son être, ses compétences, etc.

Aussi le plaisir et la motivation à apprendre des élèves sont-ils au rendez-vous, suscitant par conséquent le goût de l'école. Comme le souligne Cornu (2011, p. 39), «réussir à l'école n'est pas étranger au plaisir que l'on a d'y venir, ni à celui d'apprendre». De même, elle ajoute : «L'on sait aussi que les "décrochages", dont on se préoccupe avec raison aujourd'hui, traduisent une perte de sens de l'école.» Nous sommes ainsi en droit de se demander ce que l'on attend de l'école, particulièrement à l'éducation préscolaire.

Conclusion

Cet article a permis d'aborder succinctement les différentes dimensions qui composent le développement global de l'enfant et qui s'avèrent reliées aux compétences à développer à l'éducation préscolaire. En maternelle, l'enfant doit développer des attitudes, des comportements, des stratégies, des démarches et des connaissances reliés aux six compétences du programme (MEQ, 2001), ce qui lui assurera des bases solides et forgera l'ensemble de son parcours scolaire. Pour ce faire, il doit vivre des expériences riches, variées et stimulantes qui rejoignent ses intérêts, répondent à ses besoins et respectent son niveau de développement (p. ex., le niveau de développement de sa pensée), tout en touchant toutes les dimensions de son développement à la fois. En effet, le programme d'éducation préscolaire se veut un programme développemental et non disciplinaire comme c'est le cas au primaire. D'ailleurs, précisons que cette teneur développementale traverse l'histoire de l'éducation préscolaire et constitue par le fait même la trame de fond de l'intervention pédagogique auprès des jeunes enfants (Bishop-Josef et Zigler, 2011 ; Heckman, 2011 ; MEQ, 2001 ; Ministère de la Famille et des Aînés, 1997 ; UNESCO, 2007). On ne saurait d'ailleurs trop en rappeler l'importance. Dans cette visée, l'enseignante peut privilégier l'étayage des compétences à l'éducation préscolaire, par l'entremise de l'activité spontanée qui émerge du jeu de l'enfant, moyen naturel et par excellence pour lui d'apprendre.

RÉFÉRENCES

APRIL, J. (2011). *Le développement psychomoteur de l'enfant âgé de 4-8 ans*. Conférence présentée au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Montréal, Canada.

BISHOP-JOSEF, S. J. et E. ZIGLER (2011). The cognitive/academic emphasis versus the whole child approach. The 50-year debate. Dans E. Zigler, W. S. Gilliam et W. S. Barnett (Eds.). *The Pre-K debates. Current controversies & issues* (p. 83-88). Baltimore, MA : Paul H. Brookes Publishing Inc.

BODROVA, E. et D. J. LEONG (2011). *Les outils de la pensée*. Québec : PUQ.

BODROVA, E., D. J. LEONG, J. S. NORFORD et D. E. PAYNTER (2003). It only looks like child's play. *The Journal of the National Staff Development Council*, 24 (2), p. 47-51.

BOUCHARD, C. (2010). Le développement global de l'enfant au préscolaire. Dans C. Raby et A. Charron (Eds.). *Intervenir à l'éducation préscolaire. Pour favoriser le développement global* (p. 11-24). Montréal : CEC.

¹BOUCHARD, C., avec la collaboration de N. Fréchette (2008). *Le développement global de l'enfant de 0 à 5 ans en contextes éducatifs*. Québec : PUQ.

BOUCHARD, C., S. COUTU et S. LANDRY (sous presse). Le développement des comportements prosociaux chez le jeune enfant. Dans G. M. Tarabulsky, M. A. Provost, J.-P. Lemelin, A. Plamondon et C. Dufresne (Dir.). *Le développement social de l'enfant. Tome 1 : Le développement normatif*. Québec : PUQ.

²BOUCHARD, C. et N. FRÉCHETTE (2011). *Le développement global de l'enfant de 6 à 12 ans en contextes éducatifs*. Québec : PUQ.

CORNU, L. (2011). Le plaisir et l'ennui à l'école. *Revue internationale d'éducation de Sèvres (RIES)*, 57, p. 39-50.

DOMBRO, A. L., J. JABLON et C. STETSON (2011). *Powerful interactions. How to connect with children to extend their learning*. Washington, DC : National Association for the Education of Young Children.

DOYON, D. et C. FISHER (2010). *Langage et pensée à la maternelle*. Québec : PUQ.

DUCLOS, G. (2010). *L'estime de soi, un passeport pour la vie*. Québec : Édition du CHU Sainte-Justine.

EPSTEIN, D. (2011). *The intentional teacher: Choosing the best strategies for young children's learning*. Washington, DC : National Association for the Education of Young Children.

GIASSON, J. (1995). *La lecture. De la théorie à la pratique*. Montréal : Gaëtan Morin éditeur.

HECKMAN, J. J. (2011). Effective child development strategies. Dans E. Zigler, W. S. Gilliam et W. S. Barnett (Eds.). *The Pre-K debates. Current controversies & issues* (p. 83-88). Baltimore, MA : Paul H. Brookes Publishing Inc.

JUSTICE, L. M. (2005). *Alphabétisation et impacts sur le développement des jeunes enfants : commentaires sur Tomblin et Sénéchal*. Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants, 1(5). Document accessible à l'adresse : <<http://www.enfant-encyclopedie.com/fr-ca/developpement-langage-alphabetisation/est-ce-important.html>>, consulté le 9 novembre 2011.

JUSTICE, L. M., R. P. BOWLES, K. L. PENCE TURNBULL et L. E. SKIBBE (2009). School readiness among children with varying histories of language difficulties. *Developmental Psychology*, 45, p. 460-476.

KARPOV, Y. V. (2009). Three- to six-year-olds: Sociodramatic play as the leading activity during the period of early childhood. Dans Y. V. Karpov (Ed.). *The Neo-Vygotskian approach to child development* (p. 139-170). New York : Cambridge University Press.

MAKDISSI, H., A. BOISCLAIR et P. SIROIS (2010). La littératie au préscolaire, une fenêtre ouverte vers la scolarisation. Québec : PUQ.

MARINOVA, K. (2010). Situations d'apprentissage issues du jeu. *Revue Préscolaire*, 48 (4), p. 9-13.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2001). *Le programme de formation de l'école québécoise*. Québec : Gouvernement du Québec.

PIANTA, R. C., K. LA PARO et B. K. HAMRE (2008) *Classroom assessment scoring system (CLASS)*. Baltimore : Paul H. Brookes Publishing Inc.

ROYER, N. et S. COUTU (2010). Se découvrir et s'affirmer à la maternelle. Dans C. Raby et A. Charron (Dir.). *Intervenir à l'éducation préscolaire pour favoriser le développement global* (p. 49-56). Montréal : CEC.

UNESCO (2007). *Un bon départ. Éducation et protection de la petite enfance*. Rapport mondial de suivi sur l'EPT. Paris : UNESCO.

VYGOTSKY, L. S. (1997). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute.

Place au jeu mature ! Le rôle de l'enseignant pour l'évolution du jeu symbolique de l'enfant

Sarah Landry, Doctorante en psychopédagogie à l'Université Laval

Caroline Bouchard, Ph.D.
Professeure-chercheuse en éducation préscolaire à l'Université Laval et psychologue du développement de l'enfant

Pierre Pagé, Ph.D.
Professeur-chercheur en développement de l'enfant à l'Université Laval

Le jeu est partie prenante de l'enfance. L'Organisation des Nations Unies (ONU) le présente comme un droit que la société devrait permettre à l'enfant d'exercer (Organisation des Nations Unies, 1990). Au Québec, la place du jeu est reconnue par les programmes éducatifs actuellement en vigueur. D'une part, le programme éducatif des services de garde du Québec (2007) souligne que « plusieurs études ont démontré l'existence de liens entre la qualité du jeu des enfants, en particulier du jeu symbolique, et divers aspects de leur développement cognitif, langagier, social et moral » (Ministère de la Famille, 2007; p.20). D'autre part, le volet préscolaire du Programme de formation de l'école québécoise (2001) reconnaît l'importance du jeu dans le développement de l'enfant et le présente comme un contexte de réalisation des diverses compétences: « soutenu par l'intervention de l'enseignant, il s'engage dans des situations issues du monde du jeu et de ses expériences de vie, et commence à jouer son rôle d'élève actif et capable de réfléchir » (Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 2001; p.52). Malgré cela, la valeur du jeu comme outil pour promouvoir l'apprentissage comme le développement de l'enfant est méconnue ou sous-estimée (Nicolopoulou, Barbosa de Sa, Ilgaz, Brockmeyer, 2009). Au Québec, « les pressions sociales venant de certains parents » de même que « les pressions politiques venant de certains décideurs » conduisent également à une diminution de l'espace et du temps qui est consacré au jeu (Thériault et Doucet, 2010; p.112). Souvent, le jeu est associé au plaisir, à l'amusement ou encore à la frivolité. Rarement on insiste sur le fait que l'enfant qui s'y engage doit mobiliser une multitude d'habiletés sociales, cognitives et langagières (Hirsh-Pasek,

Golinkoff, Berk, Singer, 2009). Qu'est-ce que le jeu? Comment évolue-t-il? Comment assurer sa visée pédagogique à l'éducation préscolaire? Que peut faire l'enseignant pour guider l'apprentissage de l'enfant dans ses jeux? Autant de questions auxquelles nous tenterons d'apporter des éléments de réflexions.

Bien que les acteurs de l'éducation préscolaire semblent en accord à propos de l'importance du jeu comme contexte de développement et d'apprentissage, sa complexité nuit à sa compréhension puis à son utilisation. Ainsi, bien que nous puissions tous parler du jeu, il est plus rare de s'entendre de façon à en dégager une représentation commune (Hirsh-Pasek et Golinkoff, 2009; Gillain-Mauffette, 2009; 2010). En effet, les multiples définitions qui y sont associées et le manque d'information sur l'intervention pédagogique qui devrait l'accompagner amènent les enseignants à entretenir de fausses croyances sur ce qu'est le jeu. Bodrova et Leong (2011) rapportent plusieurs de ces croyances, notamment: le jeu est le moment libre qui se situe entre deux activités dirigées, où les enfants peuvent jouer à ce qu'ils veulent; le jeu est partie prenante des ateliers; le jeu constitue une activité à caractère ludique présentée aux enfants, bien qu'elle soit initiée et contrôlée par l'enseignante; ou encore, le jeu est vu comme une récompense ou un privilège destiné aux enfants qui ont terminé une tâche. Fait à noter, le temps de jeu est souvent perçu comme ne devant pas empiéter sur les visées du curriculum. Voilà des idées susceptibles d'orienter les pratiques éducatives et de ce fait, d'expliquer la diminution de la place accordée au jeu.

Plusieurs chercheurs ont tenté de décrire le jeu de l'enfant (Brougère, 2005; Château, 1984; Garon, 1985; Groos, 1898; Parten, 1932; Piaget, 1976; Smilansky et Shefatya, 2004; Weininger, 1979). La plupart se sont attardés à la description de son évolution en associant ses modifications à une tranche d'âge spécifique. Par exemple, Piaget (1976) décrit que les enfants passent des jeux moteurs aux jeux symboliques, en passant par les jeux de construction, puis aux jeux de règles. Parten (1932) s'est quant à elle intéressée à l'évolution des niveaux d'interactions sociales observés dans les situations de jeu, en les catégorisant de la façon suivante: jeu inoccupé, jeu d'observation, jeu solitaire, jeu en

parallèle, jeu associatif, jeu en coopération ou jeu de compétition. Pour l'enseignant au préscolaire, l'important n'est pas de décrire le type de jeu en soi, ni le niveau d'interaction sociale y prévalant, bien que ces informations soient d'une importance non négligeable. Dans le contexte de la classe au préscolaire, l'enseignant a surtout besoin d'identifier clairement ce qu'est un jeu. Cela lui permettra de situer et de soutenir les apprentissages réalisés par l'enfant dans cette situation afin de l'amener à se développer globalement. Brougère (1995; 2005; 2010) explique plusieurs critères qui résument ce qu'est un jeu en permettant de le différencier des autres activités:

- 1 Le jeu implique la notion de «faire semblant». Les joueurs doivent s'être entendus de façon implicite pour choisir le cadre du jeu et sa signification.
- 2 Le jeu implique la notion du libre choix et de l'initiative par rapport aux suites qui seront données à ce dernier.
- 3 Le jeu implique la présence de la règle. Elle peut être choisie à l'avance, étudiée ou inventée au fil du jeu.
- 4 Le jeu n'implique pas de conséquences. Il donne la chance à l'enfant d'explorer et d'analyser, d'observer et d'expérimenter librement. Dans cette optique, ses fautes ne nuisent pas à son estime de soi.
- 5 Le jeu n'est pas prévisible et il est impossible d'en deviner la fin.

Inspirées des propos de Vygotski, les auteures du programme *Les outils de la pensée* (en anglais, *Tools of the mind*), Bodrova et Leong (2012) précisent encore la définition du jeu en insistant sur sa maturité. L'expression du jeu symbolique devient progressivement accessible à l'enfant grâce à la maturation de même qu'aux opportunités relationnelles mises en place par l'adulte, en l'occurrence l'enseignant. C'est une fois cette maturité atteinte qu'il serait le plus porteur d'apprentissages et de développement pour l'enfant.

Le jeu à la lumière de la perspective vygotkienne

Pour Vygotski, le jeu est une activité différente des autres puisqu'elle implique la création d'une situation de «faire semblant». Cette situation de «faire semblant» peut être simple ou complexe. En effet, alors qu'à deux ans Thomas utilise la manette du téléviseur pour faire semblant de téléphoner, son grand frère Alex, quatre ans, planifie un scénario de jeu symbolique sur les pirates avec son ami Max; les deux garçons parlent avec enthousiasme des

rôles qu'ils joueront, inventent un récit aux multiples péripéties et transforment le salon en mer des Caraïbes. Le jeu, dans sa forme la plus complexe, aurait trois composantes majeures (Vygotski, 1978): **1) une situation imaginaire, créée par l'enfant; 2) des rôles choisis, distribués et exécutés par plusieurs enfants; et 3) des règles, déterminées par les rôles choisis.**

Lorsque l'enfant commence à jouer, la **situation imaginaire** qu'il met en acte est très près de sa réalité; il réfère à sa mémoire plutôt qu'à la création d'une situation imaginaire nouvelle. Il met en scène des gestes qu'il a vus maintes fois et qui correspondent à sa routine quotidienne, à ses savoirs ou à ses souvenirs. Son milieu familial constitue le noyau central autour duquel il élaborera ses rôles et ses conduites. Peu à peu, les expériences sociales vécues à l'extérieur du milieu familial l'amènent à expérimenter des **rôles** liés à différents métiers. C'est le cas de Jérémie, 3 ans, qui joue au docteur en tentant de soigner le vilain rhume de son toutou. Il continuera d'enrichir ses expériences et d'augmenter ses connaissances concernant l'hôpital puis, Jérémie sera capable de planifier avec ses pairs un scénario incluant des rôles inspirés de personnages de livres, de films ou de ses émissions de télévision préférées, créant ainsi des liens entre ce qu'il voit, entend et vit (Garvey, 1977).

Puis, les **règles** émergent et deviennent de plus en plus précises. Ces règles, engendrées par ses connaissances, le poussent à jouer un rôle en considérant la réalité. Ce sont ces règles de logique qui amèneront par exemple Coralie, trois ans, à imiter sa propre mère et à se questionner sur ses façons d'agir lorsqu'elle prend part au jeu «papa-maman». En situation de jeu, l'enfant semble libre de déterminer ses propres actions. Mais cette liberté est illusoire, parce que ses actions sont en fait subordonnées aux significations qu'il donne aux objets et aux événements. Pour Coralie, sa maman ne peut que demeurer à la maison et s'occuper d'elle en lui préparant ses repas, la bercer, lui raconter de belles histoires ou lui faire prendre son bain. Grâce à sa maturation cognitive et à la multiplication de ses expériences sociales elle augmentera ses savoirs et ses compétences; le jeu de Coralie complexifiera ses scénarios de «papa-maman» et ses représentations du rôle de maman. On peut voir là l'importance de l'intervention de l'enseignant pour enrichir les expériences qui construisent les représentations des enfants, notamment en l'aidant à diversifier ses scénarios de jeu de façon à ce qu'ils deviennent matures.

Le concept de jeu mature

Le jeu mature représente la forme la plus achevée du jeu de faire semblant, un peu à l'image d'une pièce de théâtre précédée d'une longue période de planification, où les enfants effectuent plusieurs tâches: choix d'une thématique, distribution des rôles, discussion concernant les relations entre les personnages, création d'un scénario logique à l'image d'un récit, préparation du matériel requis, etc. «Au départ, le jeu de l'enfant ne peut être qualifié de mature. Cependant, il se développe et le devient grâce à la guidance et au support de l'adulte» (Leong et Bodrova, 2009), ce qui interpelle le rôle des enseignants à cet égard. Pour qu'il y ait évolution du jeu, l'enfant doit jouer. Il faut réserver au jeu symbolique un certain laps de temps quotidiennement. De cette façon, l'enfant pourra réfléchir et explorer avec ses pairs différentes avenues possibles, puis exécuter les scénarios planifiés. Par conséquent, la réduction du temps réservé au jeu entraînerait des comportements de jeu immatures chez les enfants qui amorcent leur parcours scolaire et, en corollaire, une perte des bénéfices associés à un jeu pleinement développé (Elkonin, 2005a, 2005b).

Des recherches rapportées par Karpov (2005) et Johnson, Christie et Wardle (2005) comparent les habiletés d'enfants en situation de jeu en 1950 et en 2000. Il semble que le jeu des enfants observés en 2000 soit non seulement différent de celui des enfants observés en 1950, mais qu'il ait aussi décliné en termes de quantité (temps passé à jouer) et de qualité (niveau de complexité du jeu). «Avec le déclin du jeu, il y a perte des bénéfices qu'il apportait aux enfants» (Elkind, 2007). Il peut s'agir, par exemple, d'une meilleure compréhension d'autrui (empathie), d'un plus grand contrôle inhibiteur (maîtrise de soi) ou encore d'une capacité à trouver des stratégies de résolution de problèmes sociaux. Les facteurs évoqués pour expliquer ce déclin incluent notamment, mais non exclusivement, l'imposition de contraintes sur le temps et les formes de jeu, de même que la diminution de la médiation du jeu de «faire semblant» par l'adulte, ce qui affecte toutes les composantes du jeu chez l'enfant (Karpov, 2005). L'idée d'étayer, c'est-à-dire d'accompagner l'enfant dans la complexification de son jeu, n'est pas nouvelle. Cette stratégie a surtout été utilisée dans les cas où un enfant en difficulté d'adaptation recevait des services d'éducation spécialisée (p.ex., thérapie pour trouble envahissant du développement, problème émotionnel, problème de langage). Aujourd'hui, les auteures du programme *Les outils de la pensée* proposent plutôt de valoriser l'utilisation de ce type de médiation du jeu, afin que tous les enfants puissent en

bénéficier (Bodrova, 2008). Nous insisterons sur certains des comportements pouvant être observés par les enfants en situation de jeu symbolique et fournirons ensuite quelques précisions sur le rôle de l'enseignant pour l'évolution du jeu de l'enfant.

Les niveaux de jeu symbolique chez l'enfant

L'observation des comportements de l'enfant en situation de jeu symbolique permet de cerner la complexité du jeu mature, dans l'optique de mieux intervenir. De façon à illustrer l'évolution du jeu symbolique de l'enfant vers sa forme la plus achevée et à documenter ses forces et ses faiblesses, ses comportements observés ont été classifiés en quatre niveaux, allant du plus simple au plus complexe (Leong et Bodrova, 2009). Le niveau 1 correspond au jeu d'un enfant d'environ 2 ans, tandis qu'à l'autre pôle, le niveau 4 équivaut au jeu mature qui devrait être manifesté par un enfant d'environ 5 ans (Bodrova et Leong, 2011). Chacun de ces niveaux est exposé dans la partie qui suit.

Niveau 1

Tel que mentionné, l'enfant du premier niveau **a environ 2 ans**. Il a une préférence et une plus grande facilité à utiliser des objets-jouets auxquels il n'a pas besoin d'attribuer une signification symbolique en jouant. Puisque ses capacités de représentation sont encore relativement limitées étant donné son développement cognitif, il a besoin de jouets qui imitent des objets réels; des poupées, de la vaisselle, des aliments, une poussette, etc. L'enfant n'attribue pas une autre signification à ces objets. Les jouets mis à la disposition des enfants de ce niveau devront être choisis avec soin puisqu'ils seront le point de départ du jeu. Une fois engagé dans le jeu, l'enfant de ce niveau répète ce qu'il connaît. Par exemple, Mathilde joue à bercer sa poupée qu'elle place ensuite dans une poussette en faisant le tour de la pièce. Elle répète ces mêmes actions jusqu'à l'arrêt de son jeu. À ses côtés, son amie Léa exécute sensiblement les mêmes actions. Les deux fillettes s'observent, s'imitent parfois, mais elles n'échangent aucune information sur le jeu en cours. À ce niveau, les enfants jouent seuls ou en parallèle, c'est-à-dire les uns à côté des autres. Dans ce cas, les rôles ne sont pas encore nommés et le langage n'occupe pas une place importante entre les joueurs.

Niveau 2

L'enfant du second niveau **a environ 3 ans**. Ses expériences sociales l'amènent à avoir des représentations plus précises et il peut inventer de petits scénarios qu'il prend plaisir à répéter. Ces scénarios

regroupent quelques actions qui s'inspirent souvent de la vie familiale. Ainsi, Loïc et Anaïs jouent près de la cuisinette. Loïc, qui a choisi d'être le papa, fait semblant de se rendre à l'épicerie pendant qu'Anaïs, qui joue le rôle de la maman, s'affaire à préparer une soupe aux boutons près de la cuisinette. Par la suite, la fillette place les assiettes sur la table pendant que le garçon range le contenu des sacs d'épicerie. Une maîtrise plus importante du langage leur permet d'échanger durant le jeu. Toutefois, ces échanges concernent principalement les actions en cours, soit qui ont lieu dans le présent. Cela amène Anaïs à expliquer à Loïc : «Je suis la maman et je vais préparer le souper parce que le bébé a faim». Puis, Loïc énonce : «Je suis le papa et je fais l'épicerie parce que c'est jeudi». Chacun fait ce qu'il veut ou presque ; les enfants peuvent changer de rôles, émettre une suite d'actions sans considérer l'enchaînement logique, et ainsi de suite.

Niveau 3

L'enfant du troisième niveau a environ 4 ans. À ce niveau, il utilise des habiletés de planification. Tristan, âgé de 4 ans, discute avec ses pairs afin de déterminer qui sera le dragon. Ils ont choisi de jouer à la princesse et au chevalier et s'affairaient ainsi à préparer leur scénario. Zoé sera la princesse et Marianne propose de jouer la méchante sorcière. Ils se sont entendus pour que la princesse soit enfermée dans une tour à l'abri d'un dangereux dragon. La princesse enfilera de jolies tenues et brossera ses longs cheveux en attendant que le chevalier l'aide à s'échapper. Ensuite, ils vont traverser la forêt enchantée pour combattre le dragon. Un tirage au sort, proposé par Marianne, permet à Henri de devenir le dragon, alors que Tristan sera le chevalier. Les enfants échangent sur le scénario qu'ils joueront en s'inspirant de films vus récemment et de livres accessibles sur la thématique jouée. Une fois engagée dans le scénario, Marianne s'exclame : «Mais non Zoé, une princesse ça ne fait pas ça ! Tu ne peux pas te fâcher parce que les princesses sont toujours gentilles».

Tristan ajoute : «Je crois qu'il faudrait faire semblant qu'il y a des loups dans la forêt et Henri, pour faire du feu, tu dois faire comme ça», en mimant le feu qui sort de sa bouche à l'aide de ses mains. Henri : «Ok. Maintenant on recommence à jouer?».

Cet exemple démontre que les enfants au niveau 3 échangent avant et pendant le jeu. Les habiletés langagières acquises leur permettent d'échanger sur la communication en cours ; ils font preuve de métacommunication explicite. En effet, Marianne et Tristan sortent du contexte du jeu pour donner des indications ou commenter le jeu des autres enfants. Aussi, lorsqu'ils rencontrent des conflits, une

maîtrise d'habiletés sociales les amène à proposer rapidement des solutions pour pouvoir poursuivre le jeu ou sa planification. Les connaissances accumulées sur la thématique choisie leur permettront d'envisager un scénario varié, logique, mais aussi important en durée.

Niveau 4

L'enfant du niveau 4 a environ 5 ans. Ce dernier niveau s'avère la forme la plus achevée du jeu ; le jeu mature. Exprimé par des groupes de plus de quatre enfants, il se compare à une pièce de théâtre minutieusement planifiée (Leong et Bodrova, 2009). Même s'ils sont nombreux, les joueurs parviennent facilement à interagir pour déterminer les rôles, en plus de poser diverses actions et d'interagir entre eux. Contrairement aux niveaux précédents, la variété des actions reflète bel et bien la réalité dans toute sa complexité. Par exemple, six enfants sont regroupés dans un coin de la classe. Ils planifient un scénario de jeu inspiré de la thématique «papa et maman». Benjamin et Rosalie seront respectivement le papa et la maman. Les deux parents seront également des policiers qui traquent les voleurs. Durant la journée, puisque le papa et la maman travaillent, les deux enfants se rendront à l'école où Alice, qui joue l'enseignante de maternelle, prendra soin d'eux.

Pendant la planification du jeu, Benjamin énonce : «Quand c'est le matin, tout le monde se lève et on prépare des *toasts* et du jus d'orange pour le déjeuner.» Rosalie insiste en mentionnant : «Oui et après il faudra dire aux enfants de se dépêcher. Il faudra les amener à la garderie et chez nous on est toujours pressé.» Noah : «Moi, j'ai envie de jouer le voleur. Je pourrais voler de l'argent et des bijoux ! Pleins de bijoux !» Benjamin réplique : «D'accord mais tu devras nous laisser t'attraper et te mettre en prison. Où est-ce qu'elle pourrait être la prison ?» Noah : «Je crois qu'on pourrait faire semblant qu'elle est là», en pointant le dessous d'une table. «On peut faire semblant qu'elle est sale et qu'il y a plein d'araignées à l'intérieur. Est-ce qu'un voleur ça peut avoir peur?». Un peu plus tard, Zoé enchaîne : «Et quand on reviendra de l'école, qu'est-ce qu'on va faire ? Il y aura le souper, le bain, l'histoire et le dodo ? Et les enfants ils seront tristes de devoir se coucher parce qu'ils vont vouloir jouer plus longtemps. Les parents eux, qu'est-ce qu'ils vont faire ?» Rosalie propose : «Ils ont juste à regarder la télévision !» Alice : «Oh oui, et moi je vais être l'animatrice!». Les deux filles suggèrent de construire un téléviseur à l'aide des blocs de construction.

Dans cet exemple, le scénario préparé et joué par les enfants inclut plusieurs rôles : les parents, les enfants, le voleur et l'enseignante, qui devra

aussi se transformer en animatrice de télévision. La complexité de la réalité s'exprime par la juxtaposition de plusieurs scénarios : « papa-maman », « policier-voleur », « l'école », etc. Les enfants adoptent des thématiques, fantaisistes ou non, et attribuent à leurs rôles des problèmes qu'ils vivent ou observent dans leur quotidien. Une fois le jeu amorcé, les habiletés langagières acquises permettent aux enfants d'échanger plus aisément sur la situation en cours ; ils font preuve de métacommunication implicite. Cette métacommunication, en situation de jeu, donne à l'enfant la possibilité de donner des précisions sur ses actions, en conservant le ton de voix, les gestes et les mimiques de son personnage. Aussi, leur facilité à faire preuve de représentations leur permet d'imaginer, au besoin, des objets nécessaires au jeu, mais non disponibles concrètement (p.ex., utiliser le pouce et l'index pour le fusil du policier). Puisque les enfants connaissent beaucoup de comportements associés à leurs rôles, les rebondissements dans le jeu sont considérables. Les joueurs peuvent donc facilement poursuivre leur scénario pendant plus d'une heure, voire durant plusieurs jours.

Bref, le jeu mature est toujours précédé d'une période de préparation pendant laquelle les enfants discutent et distribuent les rôles, utilisent leur langage pour élaborer un scénario complexe et choisissent ou inventent les objets nécessaires à la réalisation de ce scénario.

Le jeu mature et le développement de l'enfant

L'utilisation du jeu permet à l'enfant de mettre en œuvre les compétences attendues au préscolaire (MEQ, 2001). De même, les enseignants peuvent l'utiliser pour observer son niveau de développement. « L'enfant s'exprime véritablement par le jeu et nous pouvons, en l'observant, avoir des indices sur ce qui se passe dans son esprit ; le jeu est son langage secret qui nous dévoile une part de ses émotions, de ses difficultés et de ses préoccupations » (Michelet, 1999 ; p. 11). L'observation du jeu de l'enfant nous permet d'obtenir des indications non seulement sur la dimension affective, mais aussi sur les dimensions langagières, cognitives, sociales, motrices et psychomotrices de son développement. Ces compétences que l'enfant peut apprendre à mobiliser en jouant pourront être réutilisées ultérieurement dans ses jeux, mais aussi dans le monde réel. Plus l'enfant s'approche du jeu mature, plus il recourt à ses compétences et en optimise le développement. Sans prétendre dresser un portrait exhaustif, nous soulignons dans

la partie qui suit quelques liens entre le jeu mature et le développement global de l'enfant, au cœur de l'éducation préscolaire.

Développement moteur et psychomoteur (compétence 1)

Que le jeu soit à dominance motrice ou non, l'enfant qui s'y engage développe ses sens et ses habiletés de motricité globale ou de motricité fine. Dans le scénario illustrant le jeu mature (niveau 4), les enfants impliqués dans ce scénario de « papa-maman » bougeront dans l'espace et manipuleront différents objets, tant pendant la préparation du jeu que durant sa réalisation. Par exemple, ils peuvent construire l'environnement dans lequel se déroulera le jeu ; Rosalie et Alice suggèrent de construire un téléviseur en utilisant des blocs de construction. Aussi, les enfants devront manipuler des objets, réels ou imaginaires ; il faudra fabriquer des costumes à l'aide de draps, créer les bijoux et la monnaie qui seront volés, etc. Tout au long de l'exécution, ils effectueront une foule d'actions (par exemple, courir après un voleur, dessiner des lettres à l'école, découper des billets de banque, etc.). Ces activités motrices viendront enrichir leur répertoire et peaufiner leurs actions. En ce sens, le jeu devient une opportunité d'exploration d'actions de toutes sortes dans des situations signifiantes respectant son niveau de développement (Rigal, Bouchard et Fréchette, 2011).

Développement affectif (compétence 2)

En participant à la mise en scène d'un jeu symbolique, l'enfant s'affirme et développe son identité ; il énonce ses préférences, ses goûts et ses aspirations. Il apprend à découvrir les autres, à se comprendre lui-même et à réguler ses comportements. Dans l'exemple du scénario « papa-maman », illustrant le jeu mature, Benjamin joue le rôle d'un « papa », qui travaille comme « policier ». Il s'engage dans le jeu en soutenant son rôle ; il doit se conformer aux actions, aux paroles et aux interactions qui sont en cohérence avec son personnage. Cela implique pour lui de se questionner sur les comportements et les actions qui sont susceptibles d'être effectués par son personnage de policier et s'y conformer. Blair et Razza (2007) mentionnent que cette capacité d'inhiber ses comportements, qui consiste à résister à une forte envie de faire quelque chose pour plutôt faire ce qui est approprié ou attendu, est un prédicteur de réussite scolaire.

Développement social (compétence 3)

Selon Bodrova et Leong (2011), le jeu mature se réalise en groupe de pairs et l'enfant qui souhaite y prendre part doit s'entendre avec les autres. Il

négocie ses idées, partage les rôles avec eux, a l'occasion de diriger ou bien il est dirigé par les autres, apprend à collaborer et à respecter des règles sociales. Ainsi, apprend-il à vivre de manière harmonieuse avec autrui. Dans l'exemple proposé pour illustrer le jeu mature, les enfants impliqués échangent leurs idées de scénarios, tout en écoutant les autres. Ils négocient également ces idées : Benjamin accepte que Noah soit un voleur, à condition que celui-ci accepte d'être arrêté par les policiers. Aussi, des recherches suggèrent que la qualité du jeu de l'enfant contribue à l'amélioration de ses habiletés de résolution de problèmes (Diamond, 2009a; Pepler et Ross 1981). De même, l'étayage du jeu symbolique est associé à l'augmentation du répertoire de comportements sociaux de l'enfant (Wyver et Spence, 1999; Landry, Pagé et Bouchard, 2011). Ce répertoire de comportements sociaux importe puisqu'il teintera les conduites sociales futures de l'enfance (Bouchard, Coutu et Landry, accepté). Dans le cadre du jeu mature, l'enfant développe également sa compréhension d'autrui (empathie) (Miller et Almon, 2009). D'ailleurs, l'incapacité de l'enfant à entrer en situation de jeu avec d'autres enfants durant l'âge préscolaire peut prédire le rejet par les pairs, l'anxiété sociale, la solitude, la dépression et une faible estime de soi dès la fin de l'enfance (Dunn et Hughes, 2001), d'où l'importance de s'y attarder.

Développement langagier (compétence 4)

Miller et Almon (2009) rapportent que les enfants engagés dans des scénarios de jeu mature sont plus avancés au plan langagier. Par le biais de ses expériences de jeu, l'enfant communique facilement avec les autres; il apprend à se faire comprendre et à comprendre les autres. Ses capacités de communication seront également développées grâce aux négociations présentes durant la planification des scénarios et l'exécution du jeu. Le langage devient l'outil indispensable pour entrer en situation de jeu mature. Andresen (2004) souligne d'ailleurs que les capacités de métacommunication s'accroissent par l'engagement dans des situations de jeu et correspondent à une caractéristique permettant de distinguer le jeu mature des autres niveaux de jeu symbolique.

Développement cognitif (compétence 5)

Des chercheurs avancent l'idée selon laquelle il y aurait des liens entre le jeu de faire-semblant et le développement de compétences cognitives (Bergen, 2002). En effet, ce type de jeu est un facilitateur de la capacité à comprendre et à abstraire la pensée. Diamond (2009a, 2009b) rapporte que le jeu mature permet à l'enfant de mettre en œuvre ses

fonctions exécutives, à la base de sa capacité de planification, son inhibition, sa mémoire de travail et sa flexibilité mentale. Pour parvenir à jouer, l'enfant doit organiser le scénario avec ses pairs et s'y conformer. Il sollicite ainsi sa mémoire de travail. La mémoire de travail lui permet de retenir de l'information, de voir les choses selon différents points de vue et de faire des liens entre le début, le milieu et la fin d'une histoire, par exemple. En situation de jeu mature, l'enfant doit s'ajuster avec souplesse aux rebondissements et à l'évolution de l'histoire. Par exemple, si Alice «l'enseignante» a envie de complexifier davantage le scénario elle peut très bien communiquer ses idées aux autres en utilisant la métacommunication implicite : «Votre fille s'est plainte toute la journée. Elle a mal aux oreilles. Je crois que vous devriez l'amener voir un docteur». Les autres enfants devront alors s'ajuster à la demande d'Alice qui a pour but de modifier l'histoire prévue initialement. Ce changement imprévu permettra aux enfants d'allonger le temps de jeu. La souplesse requise pour accepter ce changement, que l'on appelle aussi flexibilité mentale, consiste à être capable de modifier notre point de vue ou de porter notre attention sur autre chose facilement et rapidement, s'ajustant de façon souple aux demandes ou aux priorités changeantes. Les enfants qui maîtrisent dans une certaine mesure ces fonctions exécutives à l'entrée à l'école «auront davantage de facilité à apprendre à lire, à écrire et à compter» (Anderson, 2001, cité dans Diamond, 2009b).

Enfin, il existe une relation entre le niveau d'abstraction exprimé en situation de jeu symbolique et les habiletés en lecture et en mathématique au primaire (Hanlines, Milton et Phelps, 2008). La substitution symbolique en contexte de jeu qui renvoie à la capacité de modifier un objet en lui associant un autre symbole, constitue un prédicteur des habiletés scolaires en mathématique et en lecture. La manipulation d'accessoires à multiples fonctions en situation de jeu symbolique pourrait même permettre aux enfants de bâtir de solides fondations pour leurs apprentissages scolaires ultérieurs.

Bref, le jeu mature représente une activité primordiale chez les enfants d'âge préscolaire puisqu'elle est source d'accomplissement majeur pour lui. En situation de jeu l'enfant sollicitera l'ensemble des dimensions de son développement. Voyons quelques stratégies dont peut user l'enseignant pour soutenir l'enfant vers l'atteinte du jeu mature.

Le rôle de l'enseignant: quelques stratégies pour étayer le jeu de l'enfant

Le jeu de l'enfant deviendra mature grâce à la maturation, à la guidance et au support de l'adulte (Leong et Bodrova, 2009), en l'occurrence l'enseignant. Suivant cette idée, l'adulte se doit de mettre en place des stratégies pour guider l'enfant vers une forme la plus achevée possible du jeu symbolique. L'étayage avant et pendant le jeu devrait permettre à l'enfant de jouer en étant capable d'utiliser des jouets ou des objets de façon symbolique, d'inventer des scénarios de jeu, d'envisager différents rôles dans les situations symboliques, de même que d'établir les liens entre ces rôles, et de les maintenir tout au long du jeu.

Le programme *Les outils de la pensée* insiste sur le rôle de l'enseignant et propose plusieurs stratégies pouvant être utilisées pour étayer les principales composantes du jeu (Bodrova, 2008; Bodrova et Leong, 2011; Leong et Bodrova, 2009). Le soutien ponctuel qu'il fournit à l'enfant, dans une tâche qu'il ne saurait faire seul, diminuera progressivement avec les occasions de jeu qui lui sont offertes et sa maturation. Une fois le soutien offert diminué, l'enfant pourra exprimer son autonomie par l'engagement dans un jeu de plus en plus mature. Nous présentons quelques-unes des suggestions pour étayer le jeu des enfants, et ce, afin qu'il tende vers un état de plus en plus achevé et qu'il s'exprime de façon de plus en plus autonome.

Offrir du temps

Le programme *Les outils de la pensée* suggère que la première chose à faire pour permettre aux enfants d'accéder à un jeu mature est de leur laisser du temps pour élaborer des scénarios, définir les caractéristiques des rôles, etc. En tant qu'enseignant, nous devrions offrir aux enfants des périodes de jeu d'une durée d'au moins 60 minutes et offrir plusieurs périodes de jeu qui ne soient pas trop éloignées dans le temps (Bodrova et Leong, 2012; Leong et Bodrova, 2009). Par exemple, l'enfant devrait avoir la possibilité de poursuivre son jeu entrepris pendant la matinée en après-midi ou le lendemain. Toutefois, en début d'année scolaire, un enseignant qui observe un jeu immature de la part des enfants devrait le limiter à une vingtaine de minutes et l'augmenter progressivement jusqu'à ce qu'il atteigne le temps recommandé.

Enrichir les scénarios de jeu et les rôles abordés

Trop souvent les enfants n'ont pas suffisamment de connaissances pour bâtir leur scénario de jeu. Même lorsqu'il s'agit de jouer à «papa et maman»

ou à «l'hôpital», ils ont besoin de connaissances sur le cadre de la situation, les rôles, les actions associées à ces rôles, etc. Ainsi, dans sa médiation, l'enseignant peut préciser, par exemple, que la thématique porte sur le bain du bébé ou circonscrire l'action de la visite à l'hôpital d'un enfant qui a mal aux oreilles. Pour donner la chance aux enfants d'intérioriser des scripts séquentiels et interactifs en fonction des personnages, des lieux et des circonstances, les enseignants peuvent utiliser des sorties éducatives, des invités, des livres d'images, des photos, des films, etc. Un des éléments primordiaux de la préparation des enfants au jeu concernerait l'accessibilité de scénarios. Les enfants peuvent s'appuyer sur ces scénarios, de façon à être capables d'imaginer une suite logique d'événements en lien avec la thématique choisie pour, par la suite, les jouer de façon plus autonome.

Peu importe l'outil pédagogique utilisé, les rôles doivent toujours constituer le cœur du scénario de jeu chez l'enfant. Lorsque les activités éducatives ou les livres se centrent sur la description d'objets, les enfants n'utilisent pas leur contenu en situation de jeu symbolique (Karpov, 2005). Un livre présentant les noms et les fonctions des outils du docteur est certainement intéressant pour enrichir le vocabulaire de l'enfant. Toutefois, il doit être accompagné d'une discussion sur le rôle de tous les personnages susceptibles d'être impliqués dans le scénario de «l'hôpital» et les interactions qu'ils sont susceptibles de vivre. Il est possible de questionner les enfants sur les actions que posent le docteur, le patient, le secrétaire, l'infirmier, l'ambulancier, etc. Les enfants qui nomment les actions facilement et qui présentent des actions incluant des liens entre les personnages s'engagent généralement plus longtemps dans leurs scénarios (par exemple, le secrétaire prend la carte d'assurance-maladie du patient, remplit son dossier puis l'invite à s'asseoir dans la salle d'attente plutôt que le secrétaire surveille la salle d'attente). En d'autres mots, la discussion sur des livres reliés aux thématiques qui intéressent les enfants constitue une occasion de bonifier le jeu symbolique seulement si on précise explicitement la description des personnages, leurs activités, leurs interactions, etc.

Choisir les bons objets

En situation de jeu mature, les enfants manient des objets au plan physique mais également au plan mental: «il établit une distinction mentale entre le sens habituel d'un objet et son utilisation symbolique.» Avant d'y arriver, les enfants utilisent surtout des jouets réalistes, des objets-jouets (p.ex., des aliments en plastique, des poupées, un ensemble de vaisselle, etc.). Pour leur permettre

de développer leur capacité de représentation, des accessoires à multiples fonctions, sur lesquels il est facile d'accrocher une autre représentation, peuvent être mis à leur disposition (p.ex., un balai pour représenter un cheval, un bloc pour symboliser un téléphone, des draps pour créer des costumes, etc.). L'enfant qui est au premier niveau de jeu symbolique a besoin d'objets-jouets auxquels il n'est pas nécessaire d'attribuer une autre signification. Ces objets-jouets seront le point de départ de son jeu, d'où l'importance qu'ils soient accessibles dans son environnement. Progressivement, la proportion d'objets-jouets devrait diminuer et le nombre d'accessoires à multiples fonctions augmenter. Par exemple, de grands morceaux de tissus colorés constituent des accessoires à multiples fonctions, alors que les robes de princesse font office de jouets-objets. Aussi, le jeu mature permettra aux enfants de faire semblant d'avoir les objets dont ils ont besoin, sans nécessairement recourir à des substitutions. Dans ce cas, une partie importante de l'étayage de l'adulte concerne la médiation du langage utilisé par l'enfant, de façon à être certain que les changements dans la représentation symbolique sont accompagnés de changements dans la représentation langagière. À titre indicatif, l'enseignant peut rappeler la représentation donnée aux accessoires à multiples fonctions : « Ah ! Moi, j'ai peur des aiguilles » en pointant le crayon tenu par le « docteur ». Les enfants le font parfois eux-mêmes ; par exemple, ils imaginent l'ambulance simplement en mentionnant : « J'entends l'ambulance. Regardez là-bas ! Elle arrive ! ».

Proposer une planification du jeu

La planification est l'un des traits distinctifs du jeu mature. Cette planification, qui peut s'observer dans le jeu d'un enfant plus vieux, consiste majoritairement en de longues discussions sur qui fera quoi, suivies de périodes de jeu. Les enseignants peuvent commencer par demander aux enfants ce à quoi ils veulent jouer, ou ce qu'ils souhaitent être, en les encourageant à discuter du choix de leurs rôles avec leurs pairs. Ensuite, l'enseignant peut demander aux enfants des détails plus spécifiques à propos de leurs scénarios de jeu, notamment de quels supports ils auront besoin et s'ils auront besoin d'assumer plus d'un rôle.

En considérant la planification comme une étape nécessaire au jeu, les enseignants dirigent l'attention des enfants vers les spécificités de leurs rôles et l'existence des règles qui y sont associées. Le processus de planification peut se faire à l'oral, mais si les enfants sont encouragés à représenter leurs plans sur papier à l'aide de dessins, le processus s'en trouvera encore plus bénéfique (Bodrova et Leong,

2005, 2012). D'abord, l'enfant engagé dans un dessin est en mesure de se centrer sur la planification de son futur jeu pour une plus longue période de temps et de ce fait, penser à plus de détails sur le personnage qui sera joué et sur le scénario de faire-semblant. Ensuite, bénéficier d'un élément tangible, lui permettant de se remémorer son scénario, aidera l'enfant à maîtriser son comportement et celui de ses pairs. Si un enfant, sur le plan, a son nom sous le dessin d'une princesse, il sera difficile pour un autre d'usurper ce rôle.

Suggérer des stratégies de résolution de problèmes

Puisque le jeu est libre, tout en étant accompagné certes, et prend sa source dans les idées et savoirs de l'enfant, il est associé au plaisir. Toutefois, le manque d'habiletés concernant le partage des rôles et des objets, l'échange des idées ou encore la prise de perspective d'autrui peuvent nuire au jeu en créant des conflits, altérant ainsi le plaisir. Les conflits ne sont pas problématiques si l'enfant est disposé à les résoudre et s'il possède un répertoire de solutions suffisamment grand, incluant notamment des stratégies prosociales variées. De fait, il s'avère pertinent de discuter avec les enfants des stratégies possibles pour régler des conflits en situation de jeu. Le fait de dessiner des stratégies ou de photographier des situations de résolutions de conflits peut constituer des repères intéressants pour l'ensemble des élèves de la classe. En plus de favoriser l'élargissement du répertoire de stratégies, cela augmente l'autonomie de l'enfant et laisse des traces de sa démarche de résolution de problèmes interpersonnels.

Enfin, des observations régulières rendront possible une identification du niveau de jeu de l'enfant et l'ajustement du soutien proposé par l'enseignant. De ce fait, l'étayage du jeu sera adapté aux besoins des enfants et à leur niveau de développement. Aussi, l'enseignant peut profiter des opportunités que lui offre ce contexte pour proposer des « activités d'apprentissage issues du jeu » (SAIJ). Ces activités consistent à « intervenir dans le jeu des enfants pour donner au scénario une orientation adéquate aux intentions pédagogiques » (Marinova, 2010 ; p.8). Les SAIJ prennent naissance en situation de jeu puis enrichissent celui-ci. Elles nous semblent une optique intéressante qui permet la valorisation du jeu et le respect du triple mandat du préscolaire, soit : de donner le goût de l'école, de motiver l'enfant à exploiter l'ensemble de ses potentialités et de jeter les bases de la scolarisation (MEQ, 2001).

Le mot de la fin

Le jeu est au centre de l'apprentissage et du développement au préscolaire (Gillain-Mauffette, 2009, 2010; MEQ, 2001). En effet, sa mise en scène implique le recours à plusieurs compétences et devient de ce fait un contexte pour « pratiquer », « mettre en place » ou « expérimenter » celles-ci. Le jeu symbolique émerge chez les enfants de deux ans et les spécificités du jeu mature devraient être acquises lorsqu'ils entrent à la maternelle cinq ans. Toutefois, avec la pression sociale visant à augmenter les activités d'apprentissage formel dans les classes de niveau préscolaire, nous assistons à une diminution des formes plus élaborées de jeu (Bodrova et Leong, 2011). En effet, la plupart des enfants s'engagent toujours dans des jeux centrés sur l'exploration d'objets et il est de plus en plus rare de trouver des enfants d'âge préscolaire ou scolaire qui planifient et mettent en scène des scénarios complexes, sans une participation importante de l'adulte. Cette diminution prive-t-elle les enfants des bénéfices associées à un jeu mature? Plusieurs auteurs semblent le penser.

Cependant, des recherches sont nécessaires au Québec. En effet, nous savons peu de choses sur les conséquences à long terme de l'exposition, ou de l'absence d'exposition, à des situations misant sur l'étayage du jeu symbolique en contexte scolaire. Bien que les recherches actuelles soulèvent des liens entre le fait de jouer et certaines dimensions du développement, peu d'entre elles se centrent sur l'intervention de l'adulte, la description précise du jeu observé ou encore sur l'identification du niveau de jeu des enfants qui fréquentent les classes maternelle du Québec.

Lorsque nous permettons aux petits de découvrir le monde par leurs jeux, nous respectons leur rythme de développement. Il importe de se rappeler la place qui leur revient pour permettre aux enfants de jouer leur propre rôle plutôt que celui d'un écolier. Ferland (2005), souligne que « pour jouer, l'enfant a besoin de temps, d'espace, de matériel, de partenaires, mais surtout il a besoin que son environnement reconnaisse à cette activité l'importance qui lui revient. » (p. 21). À vous de jouer!

RÉFÉRENCES

- Andresen, H. (2005). Role play and language development in the preschool years. *Culture & Psychology*, 11(4); 387-414.
- Bergen, D. (2002). The role of pretend play in children's cognitive development. *Early Childhood Research and Practice*, 4(1): <http://ecrp.uiuc.edu/v4n1/bergen.html>.
- Blair C. et Razza R.P. (2007). Relating effortful control, executive function, and false belief understanding to emerging math and literacy ability in kindergarten. *Child Development*, 78(2), 647-663.
- Bodrova, E. (2008). Make-believe play versus academic skills: a Vygotskian approach to dilemma of early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 16(3), 357-369.
- Bodrova, E. Leong, D. (2011). Revisiting vygotskian perspectives of play and pedagogy. Dans S. Rogers (Ed.) *Rethinking play and pedagogy in early childhood education. Concepts, contexts and cultures*. (pp.60-72). New York, NY: Routledge.
- Bodrova, E. et Leong, D. J. (à paraître, 2012). Les outils de la pensée. Québec: PUQ.
- Bouchard, C. (2008). Conclusion. Dans C. Bouchard (Ed.). *Le développement global de l'enfant de 0 à 5 ans en contextes éducatifs* (pp. 407-411). Québec: PUQ.
- Bouchard, C., Coutu, S. et Landry, S. Le développement des comportements prosociaux chez le jeune enfant. Dans G.M. Tarabulsky, M.A. Provost, J.-P. Lemelin, A. Plamondon et C. Dufresne (dir.). *Le développement social de l'enfant. Tome 1: le développement normatif*. Québec: PUQ.
- Brougère, G. (1995). *Jeu et éducation*. Paris: L'Harmattan.
- Brougère, G. (2005). *Jouer / Apprendre*. Paris: Economica.
- Brougère, G. (2010). Formes ludiques et formes éducatives. Dans J. Bédard et G. Brougère (dir.). *Jeu et apprentissage: quelles relations?* (pp. 43-62) Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Château, J. (1984). *Le jeu chez l'enfant*. Paris: Encyclopedia Universalis.
- Diamond, A. (2009a, novembre). *Contrôle cognitif et autorégulation chez les jeunes enfants: Comment les améliorer et pourquoi?* Papier présenté à la conférence pancanadienne du Réseau stratégique de connaissances sur le développement des jeunes enfants, Québec: Canada.
- Diamond, A. (2009b). Apprendre à apprendre. Les dossiers de la recherche, 34, 88-93.
- Dunn, J., Hughes, C. (2001). I got some swords and you're dead!: Violent fantasy, antisocial behavior, friendship and moral sensibility in young children. *Child Development*, 72(2), 491-505.
- Elkind, D. (2007). The power of play. Learning what comes naturally. Philadelphia, PA: Da Capo Press.
- Elkonin, D. B. (2005a). The psychology of play: Preface. *Journal of Russian and East European Psychology*, 43(1), 11-21.
- Elkonin, D. B. (2005b). The psychology of play: Chapter 1. *Journal of Russian and East European Psychology*, 43(1), 22-48.
- Ferland, F. (2005). *Et si on jouait? Le jeu durant l'enfance et pour toute la vie*. Montréal: Éditions du CHU Sainte-Justine (2^e éd.).
- Garon, D. (1985). *La classification des jeux et des jouets. Le système ESAR*. La Pocatière: Documentor' Inc.
- Garvey, C. (1977). *Play: The developing child*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Groos, K. (1898). *The play of animals*. Londres: Chapman and Hale.
- Hanlines, M.F., Milton, S. et Phelps, C. P. (2008). A longitudinal study exploring the relationship of representational levels of three aspects of preschool sociodramatic play and early academic skills. *Journal of Research in Childhood Education*, 23(1), 19-28.
- Haut Commissariat des Nations Unies aux droits de l'homme (1990). *Convention relative aux droits de l'enfant*, article 31.
- Hirsh-Pasek K. et Golinkoff R.M. (2009). Pourquoi jouer = apprendre. In: Tremblay R.E., Barr R.G., Peters R.V. et Boivin M., (éds.) *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants* [sur Internet]. Montréal, Québec: Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants; 2009:1-7. Disponible sur le site: <http://www.enfant-encyclopedie.com/documents/Hirsh-Pasek-GolinkoffFRxp.pdf>. Page consultée le 5 novembre 2011.
- Hirsh-Pasek K, Golinkoff R.M., Berk L. et Singer D. (2009). *A mandate for playful learning in preschool*. New York, NY: Oxford University Press.
- Johnson, J., Christie, J., & Wardle, F. (2005). *Play, development, and early education*. Boston, MA: Allyn and Bacon.

Karpov, Y. V. (2005). Three to six-year-olds: Sociodramatic play as the leading activity during the period of early childhood. Dans Y. V. Karpov. (Ed.). *The Neo-Vygotskian approach to child development* (pp. 139-170). New York: Cambridge University Press.

Landry, S., Pagé, P. et Bouchard, C. (2011). *Interpersonal Problem Solving and Make-Believe Play in Preschool Boys and Girls*. Papier présenté au congrès annuel de la Jean Piaget Society, Berkeley, CA: États-Unis.

Leong, D. et Bodrova, E. (2009, novembre). *Tools of the Mind Developing Self-Regulation by Developing Intentional make Believe Play*. Papier présenté à la conférence pancanadienne du Réseau stratégique de connaissances sur le développement des jeunes enfants, Québec: Canada.

Mauffette, G.A. (2009). Le jeu, une espèce en voie d'extinction? *Revue préscolaire*, 47(1), 22-51.

Mauffette, G.A. (2010). Comprendre le jeu de l'enfant pour mieux intervenir. Dans C. Raby et A. Charron (Eds.) *Intervenir à l'éducation préscolaire. Pour favoriser le développement global de l'enfant* (pp. 25-34). Montréal: CEC.

Michelet, A. (1999). *Le jeu de l'enfant, progrès et problèmes*. Québec: Organisation mondiale pour l'éducation préscolaire.

Miller, E. et Almon, J. (2009). Crisis in the kindergarten: Why children need to play. College Park, Maryland, MD: Alliance for Childhood.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2011). *Le programme de formation de l'école québécoise*. Québec: Gouvernement du Québec.

Ministère de la Famille (2007). *Accueillir la petite enfance. Programme éducatif des services de garde du Québec* (mise à jour). Québec: Gouvernement du Québec.

Nicolopoulou, A., Barbosa de Sa, A., Ilgaz, H. et Brockmeyer C. (2009). Using the transformative power of play to educate hearts and minds: From Vygotsky to Vivian Paley and beyond. *Mind, Culture, and Activity*, 17(1), 42-58.

Parten, M. (1932). Social participation among preschool children. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 28, 136-147.

Pepler, D.J. et Ross H.S. (1981). The effects of play on convergent and divergent problem solving. *Child Development* 52(4), 1202-1210.

Piaget, J. (1976). *La formation du symbole chez l'enfant*. Neuchâtel: Éditions Delachaux et Niestlé (6^e éd.).

Rigal, R., Bouchard, C. et Fréchette, N. (2011). Je grandis en santé: Le développement moteur et développement psychomoteur de 6 à 9 ans. Dans C. Bouchard et N. Fréchette (éds.). *Le développement global de l'enfant de 6 à 12 ans en contextes éducatifs* (pp.287-329). Québec: PUQ.

Smilansky, S. et Shefatya, L. (2004). Facilitating play. A medium for promoting cognitive, socio-emotional and academic development in young children. Maryland, MD: Psychosocial & Educational Publications.

Thériault, J., Doucet, M. (2010). *En jouant avec les blocs de construction... l'enfant construit son monde*. Montréal: Éditions Nouvelles AMS.

Vygotski, L. (1978). The role of play in development. In Lev Vygotski, *Mind in society. The development of higher psychological processes* (pp.92-104). Cambridge, MA: Harvard University Press (14^e éd.).

Weininger, O. (1979). *Play and education. The basic tool for early childhood learning*. Chicago, IL: Charles, C. Thomas Publisher.

Wyver S, Spence S. (1999). Play and divergent problem solving: Evidence supporting a reciprocal relationship. *Early Education and Development*, 10(4), 419-444.





MA BOUTIQUE SCOLAIRE

5\$

Obtenez 5 \$ de rabais avec tout achat de 25 \$* et plus

2747, avenue Watt, Québec

418-657-5500

FIÈRE PARTENAIRE DE



L'UNIVERS DE WILBY

SÉCURITAIRE, ÉDUCATIF & AMUSANT !

* 25 \$ avant taxes. Sur présentation de ce coupon seulement. Valide jusqu'au 31 août 2012. N'est pas valide sur le site Web. Sont exclus de ce rabais les dictionnaires, grammaires, recueils de verbes, cahiers d'activités et cahiers d'exercices scolaires. Cette offre ne peut être jumelée à aucune autre offre et est non monnayable, non remboursable. Un coupon par personne, par achat. Les conditions peuvent changer sans préavis.

Le jeu et la réussite éducative¹

¹ Ce texte est une version modifiée du document *Le jeu, facteur et prédicteur de réussite scolaire* produit en février 2010. Il résulte d'une fusion de ce dernier avec des extraits d'un deuxième document sur *Comment les enfants apprennent le mieux* (non publié).

Anne Gillain-Maufette

Conseillère pédagogique indépendante,
région de l'Outaouais

Comment favoriser la réussite scolaire dès le préscolaire?

Par le jeu de qualité

On s'interroge beaucoup en ce moment sur les façons de « préparer les enfants à l'école », d'assurer la réussite scolaire du plus grand nombre. On se questionne sur les méthodes, stratégies à adopter, particulièrement pour les enfants dits à risques.

L'enseignement didactique formel systématique en grand groupe est une des solutions que certains privilégient depuis quelques années, même au préscolaire : l'enseignement systématique et séquentiel de la conscience phonologique, de la lettre du jour, de l'alphabet, des chiffres... fait de plus en plus partie du curriculum au préscolaire (en CPE et en maternelle). Le matériel didactique remplace de plus en plus le matériel traditionnel qu'on trouvait au préscolaire (coin maison, blocs...) et le temps consacré au jeu rétrécit constamment au profit d'activités plus dirigées que les enseignantes tentent de garder un peu ludiques.

Mais qu'en est-il vraiment de l'efficacité à long terme de ce type de pédagogie? Quelles sont les capacités, attitudes et compétences nécessaires à la réussite scolaire? Le lecteur sera peut-être surpris de constater que non seulement l'enseignement en grand groupe ne porte pas les fruits escomptés, mais qu'il peut aussi être nuisible.

La notion de *readiness* (être prêt pour l'école) est sur toutes les lèvres (parents, éducateurs, administrateurs). Mais ce que l'adaptation à l'école nécessite est différent de ce qu'on en pense bien souvent. Il en va de même pour les habiletés fondamentales, gages de réussite et de persévérance scolaire.

Définition de la maturité scolaire²

La plupart des recherches (surtout effectuées aux États-Unis) établissent certaines qualités de développement nécessaires pour une bonne adaptation au primaire.

La maturité scolaire consiste en un ensemble d'acquis qui font que l'enfant est **prêt à développer** certaines compétences et habiletés particulières faisant partie des exigences des programmes de l'école primaire (suivre des consignes, faire preuve de raisonnement, faire montre d'habileté de lecture, effectuer des tâches de façon indépendante).

Le U.S. National Education Goals Panel soutient que la maturité scolaire comporte cinq dimensions :

- le bien-être physique et développement moteur (C1) ;
- le développement social et affectif (C2, C3) ;
- l'usage du langage (C4) ;
- la cognition (C5, C6) ;
- les connaissances générales (C5)³.

On remarquera que ces dimensions correspondent aux compétences visées dans le programme du préscolaire (identifiées par les mentions C1 à C6 mises entre parenthèses dans le paragraphe précédent). On notera aussi que le jeu est un des moyens les plus puissants pour développer ces aspects du développement.

Définition de la réussite scolaire⁴

La définition de la réussite scolaire va au-delà des résultats de l'enfant dans les disciplines inscrites au programme et des tests qui mesurent les progrès scolaires. En effet, elle inclut une idée plus large de l'adaptation de l'enfant au milieu scolaire.

² Centre pour le développement des jeunes enfants, *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants*. 2009.

³ Love et Raikes dans Gary W. Ladd, *Habiletés nécessaires à l'entrée à l'école : préparer les enfants à la transition entre le préscolaire et le primaire*, 2005.

⁴ Centre pour le développement des jeunes enfants, *op. cit.*



Un enfant est considéré comme réussissant à l'école quand il développe une attitude positive envers l'école et les apprentissages, tisse des liens sociaux positifs avec les enseignants et ses pairs, vit des émotions positives plutôt que de l'anxiété ou de la solitude, participe aux activités de la classe, fait preuve d'un engagement, progresse et obtient de bons résultats scolaires. Cette vision reconnaît l'enfant dans sa globalité de même que l'importance des attitudes et des facteurs relationnels, émotifs, cognitifs, en plus des progrès scolaires⁵.

Les facteurs de réussite scolaire

L'ensemble des recherches sur la réussite scolaire indique que celle-ci est assurée principalement par : la capacité d'autorégulation de l'apprenant, ses habiletés sociales, ses capacités d'expression et de raisonnement.

Le document *Crisis in the Kindergarten* fait un portrait de ce qui se passe dans les maternelles aux États-Unis où des méthodes d'enseignement didactiques – dont l'efficacité à long terme n'est pas prouvée et les inconvénients identifiés – ont remplacé la pédagogie par le jeu qui pourtant s'est révélée, selon toutes les recherches inventoriées par ce groupe, la plus performante pour assurer la maturité, la persévérance et la réussite scolaire.

1. L'ÉTUDE DE HIGH SCOPE⁶

Le jeu est un très bon indicateur de réussite scolaire, à la fois en prélecture et écriture, ainsi qu'en langage, l'expression dramatique ayant l'impact le plus significatif⁷.

Le succès scolaire

Selon les recherches de High Scope, le succès scolaire mesuré à l'âge de sept ans (dans quinze pays différents) est lié à **quatre facteurs** des programmes préscolaires :

- beaucoup d'activités choisies librement par les enfants ;
- très peu d'activités d'enseignement dirigées en grand groupe ;
- des matériaux de qualité ;
- des enseignantes ayant un haut niveau de formation avec spécialisation au préscolaire.

Ce sont les enfants ayant fréquenté des milieux où ils peuvent jouer, faire davantage de choix et prendre des décisions qui ont les meilleurs résultats.

⁵ Adapté de M. J. Cox, *Transition vers l'école*, 2004.

⁶ E. Miller et J. Almon, *Crisis in the kindergarten ; Why children need to play in school*, College Park, MD : Alliance for Childhood, 2009.

⁷ Pelligrini dans E. F. Zigler, D. G. Singer, S. T. Bishop-Joseph, *Children's play : The roots of reading*, Washington, D.C : Zero to Three Press, 2004.

Le langage

Le langage oral est le meilleur prédicteur de la réussite scolaire future, et dans le jeu, les enfants ont des occasions multiples d'échanger et de communiquer à leur plus haut niveau.

Le langage des enfants était meilleur dans les programmes où les activités de libre choix étaient prédominantes. En effet, on apprend à s'exprimer en échangeant et les programmes où jeux et projets sont dominants permettent davantage d'interactions.

L'autorégulation

Une bonne autorégulation est un meilleur indicateur de succès à l'école que le quotient intellectuel. Le jeu de faire semblant en petits groupes joue un rôle critique dans le développement de l'autorégulation.

Plus l'activité prévue par l'enseignante devient structurée, moins l'enfant apprend à se discipliner lui-même.

Les performances cognitives

Moins les enfants passent de temps en grand groupe, plus leurs performances cognitives s'améliorent. La qualité et la variété du matériel ont une influence sur lesdites performances. Le progrès des enfants peut être ralenti si on propose des expériences scolaires et formelles en grand groupe trop tôt.

Les activités qui contribuent le plus au succès scolaire sont:

- le jeu dramatique (coopératif en petits groupes avec matériaux de types variés);
- les activités d'expression;
- les activités de motricité globale et fine;
- les activités d'arts plastiques;
- les activités musicales.

Les activités qui contribuent le moins au succès scolaire sont:

- les activités pré « scolaires »;
- les routines de soin;
- les activités sociales organisées en grand groupe.

2. D'AUTRES RECHERCHES

Si les chercheurs s'entendent sur l'importance de l'autorégulation (mentale et comportementale) dans l'apprentissage et sur celle du jeu dans l'acquisition de cette fonction, certains d'entre eux précisent et insistent sur certaines habiletés particulières à développer qui favorisent l'apprentissage.

Les fonctions exécutives⁸

On parle beaucoup aussi du rôle majeur des « fonctions exécutives » (dont l'autorégulation émotionnelle et comportementale) dans la maturité et la réussite scolaire. Il s'agit d'un ensemble d'habiletés cognitives qui contrôlent et régulent d'autres habiletés et comportements: initier et arrêter des actions, surveiller et changer un comportement, planifier un comportement dans une nouvelle situation, anticiper les résultats et conséquences d'une action, s'adapter aux situations changeantes, avoir une habileté à former des concepts et à penser de façon abstraite.

Des indices de bon fonctionnement des fonctions exécutives sont: la capacité à planifier, à gérer son temps, à s'organiser dans l'espace, à être capable de considérer deux choses en même temps, à inclure ses connaissances antérieures dans les discussions, à s'engager dans la dynamique d'un groupe, à évaluer des idées, à réfléchir sur son travail, à changer d'idée en cours de route et faire les corrections nécessaires, à demander de l'aide, à attendre pour parler si nécessaire, à rechercher plus d'information que strictement nécessaire, à se rappeler, à s'organiser, à élaborer des stratégies, à se concentrer.

Habits of the mind

D'autres auteurs soulignent l'importance de certaines dispositions mentales clés qui font qu'on adopte plus facilement certains outils et stratégies favorisant l'apprentissage. Costa et Kallick en définissent seize, contre huit pour l'équipe de Project Zero à Harvard⁹.

S'engager et persister, imaginer, observer, réfléchir, se dépasser et explorer, communiquer clairement et de façon précise, écouter avec empathie et comprendre les autres, gérer son impulsivité, utiliser tous ses sens pour accumuler l'information, créer et innover, essayer d'une autre manière, regarder les choses autrement (flexibilité), réagir avec émerveillement, avoir du plaisir à chercher une solution, réfléchir sur sa pensée (métacognition), prendre des risques, s'aventurer, rechercher l'exactitude et la précision, trouver la meilleure solution possible, avoir de l'humour (rire un peu), poser des questions, avoir une indépendance de pensée mais savoir apprendre des autres, appliquer les

8 National Center for Learning Disabilities, *Executive functions fact sheet*, 2005: http://www.nldline.com/xf_fact_sheet.htm

9 Human Resources and Skills Development Canada, *Zero to Six: The basis of school readiness*, 1997: <http://www.hrsdc.gc.ca/eng/cs/sp/sdc/pkrf/publications/1997-002557/page04.shtml>; A. Costa, B. Kallick (Eds.), *Discovering & exploring habits of mind*, Alexandria, VA: ASCD, 2000; Project Zero, *Studio thinking framework; Eight habits of the mind*, Harvard Graduate School of Education, 2010.



Photo : Éric Bergevin, Entre quatre yeux

connaissances antérieures aux nouvelles situations (utiliser ce qu'on sait), rester ouvert à de nouveaux apprentissages, apprendre de nos expériences sont autant d'aptitudes/attitudes fondamentales à développer.

En observant et en étudiant les apports du jeu à l'apprentissage, on pourra se rendre compte et se convaincre que le jeu de qualité est un des moyens à privilégier pour aider les enfants à développer toutes ces qualités et compétences jugées nécessaires au succès scolaire.

La Alliance for Childhood dans son document *Crisis in the Kindergarten*¹⁰ vient renforcer cette position. Dans ce recueil de textes, l'équipe inventorie un ensemble de recherches sur les méthodes d'apprentissage en maternelle et leurs effets. Les conclusions de cette analyse: effets négatifs ou nuls à long terme des méthodes formelles qui pourtant prennent de plus en plus de place, effet à long terme positif d'une pédagogie qui favorise le jeu de qualité non seulement dans le parcours scolaire, mais dans celui de vie. Ces auteurs présentent aussi des mises en garde à l'égard des résultats de certaines études où les méthodes didactiques peuvent paraître efficaces. En effet, de telles conclusions peuvent être trompeuses, en raison notamment de l'étroitesse de ce que mesurent ces

études, du moment où les enfants ont été évalués, du type d'évaluation et de la durée éphémère de ces résultats (*fadeout*).

Il ne faudrait pas penser que les programmes favorisant l'exploration, la découverte et la recherche n'encouragent pas l'émergence de la lecture et de l'écriture ou la compréhension de concepts mathématiques et que les enseignantes ne soutiennent pas de façon concrète le développement des enfants dans ces domaines. Mais, dans ces contextes, elles les aident à construire leurs compétences à partir de leurs acquis, en tenant compte de leur zone proximale de développement et leurs intérêts, garantissant ainsi le maintien de leur motivation.

Il y a de nombreux recoupements dans les priorités identifiées par les différents chercheurs/auteurs cités. Tous insistent sur la primauté du développement d'habiletés mentales et du contrôle des comportements (plutôt qu'une priorité sur les contenus) dans la formation de la personne et comme facteur de réussite. Et le jeu (et les projets) exerce aussi un rôle essentiel dans le développement des habiletés scolaires¹¹.

Les désavantages de l'enseignement systématique formel en grand groupe trop tôt¹²

L'accent mis sur l'enseignement systématique formel en grand groupe et la performance peut nuire aux enfants. Un tel enseignement ne développe pas les capacités à prendre des décisions, à planifier, à interagir avec les adultes et autres enfants. Il rend les enfants passifs et moins enclins à poursuivre par eux-mêmes leurs apprentissages.

Une expérience directe, concrète sera toujours plus riche qu'une information de seconde main. Les exercices photocopiés par exemple nuisent au développement mathématique au préscolaire et en première année¹³. Les enfants ont besoin de temps pour expérimenter, répéter des expériences, discuter avec leurs pairs, clarifier leurs idées et assimiler. Ils ont aussi besoin d'activités pratiques nombreuses et variées. Il est à noter que dans leurs jeux, les enfants passent 46 % de leur temps en explorations mathématiques: classer, ordonner, séquencer, comparer des dimensions et quantités, compter, reconnaître et nommer des formes¹⁴.

¹¹ Ibid.

¹² Ibid.

¹³ C. Kamii. *Number in preschool and kindergarten*, Washington, D.C.: National Association for the Education of Young Children, 1992.

¹⁴ K. Hirsh-Pasek, M. Michnick Golinkof, *Why Play = Learning*, 2008.

¹⁰ E. Miller, *op. cit.*



Des chercheurs ont constaté que plus l'apprentissage est dirigé, moins les enfants vont réussir (prédicteur négatif) en mathématique et en expression langagière¹⁵. Pour sa part, Hirsh-Pasek¹⁶ souligne que les programmes de type scolaire ont des conséquences sociales et affectives inattendues: les enfants s'entendent moins bien entre eux, se sentent moins à l'aise à l'école, démontrent plus d'hyperactivité et d'agressivité. L'étude de Hart et collab. avance de son côté que les enfants se laissent aussi distraire davantage, montrent moins de bonne volonté à suivre des directives et démontrent des attitudes moins prosociales¹⁷.

Par ailleurs, les exigences de l'enseignement formel font que certains enfants vont ressentir, en tout début de vie scolaire, une impression d'échec ou seront même étiquetés comme ayant des problèmes de comportements ou d'apprentissages (ce qui a des conséquences à vie sur leur estime de soi et sur leurs familles) alors que ce sont les pratiques qui sont inappropriées à leur stade de développement¹⁸. Certains seront peut-être appelés à redoubler, ce qui fragilise leurs chances de persévérance scolaire¹⁹.

L'étude de Marcon²⁰ qui a suivi des enfants jusqu'en quatrième année a montré que les classes riches en activités, et en particulier en jeux, mises de l'avant par les enfants étaient beaucoup plus efficaces pour les jeunes de milieux moins favorisés.

La perte (ou le rétrécissement) du jeu au préscolaire fait que l'enfant est privé de ce moyen unique d'établir de solides fondements pour développer des concepts sur les plans cognitif, social et émotionnel²¹.

Le recours grandissant à l'enseignement de type didactique est contre-productif²². Ironiquement, plus le préscolaire – dans un effort pour préparer les enfants pour le primaire – ressemble à l'école traditionnelle, moins il est efficace à assurer les capacités nécessaires à la réussite scolaire²³! En effet, il est clair dans toute la littérature sur l'enfant et l'apprentissage que la pédagogie par le jeu de qualité, dans un contexte socioconstructiviste, est un des piliers de la maturité et de la réussite scolaire, puisqu'elle soutient le développement socioémotionnel des enfants et leur succès scolaire, tout en attisant leur désir d'apprendre²⁴ en préservant leur enfance et en les outillant pour l'avenir.

Le lien entre le jeu et le développement global des enfants et la réussite scolaire est irréfutable²⁵. On pourra, en se basant sur ces études récentes, affirmer avec confiance, en paraphrasant le titre d'un article de journal récent:

« Si vous voulez qu'ils aillent à Harvard :
favorisez le jeu. »

20 Ibid.

21 Project Zero, *op. cit.*

22 E. F. Zigler, *op. cit.*

23 K. Hirsh-Pasek, *op. cit.*

24 Reggio Children, *The wonder of learning. The hundred languages of children*, Reggio Emilia, Italie, 2011.

25 E. F. Zigler, *op. cit.*

15 Project Construct dans R. De Vries, *What does research on constructivist education tell us about effective schooling*, The Iowa Academy of Education, 2002.

16 Project Zero, *op. cit.*

17 Hart et collab., (1993) dans E. F. Zigler, *op. cit.*

18 E. Miller, *op. cit.*

19 Ibid.

Réflexion d'un groupe d'enseignantes¹ au regard de l'observation, de l'évaluation et de l'intervention au préscolaire

1 L'emploi du féminin est utilisé sans discrimination de genre.

Annie Charron, Ph. D.
Professeure en didactique des premiers apprentissages au préscolaire, UQAM

Brigitte Gagnon, M. Éd.
Conseillère pédagogique, Commission scolaire des Hautes-Rivières

Christine Pérusset
Spécialiste en éducation, collaboratrice au dossier préscolaire, direction des programmes au MELS

Gabrielle Fortin-Clément
Étudiante au baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire, UQAM

Comment vais-je m'y prendre pour évaluer mes élèves selon une approche axée sur le développement global? De quelle façon devrais-je noter mes observations afin d'optimiser mon temps? Que veulent dire les lettres A, B, C et D en contexte préscolaire? Dois-je évaluer toutes les compétences à chaque bulletin? Comment présenter clairement le bulletin par compétences aux parents?

Voici quelques questions que l'enseignante du préscolaire se pose quand vient le temps d'observer, d'évaluer les jeunes et d'informer les parents sur le développement global de leur enfant. Le programme d'éducation préscolaire mis en place au Québec depuis plus de dix ans «incite l'enfant de 4 ou 5 ans à développer des compétences d'ordre psychomoteur, affectif, social, langagier, cognitif et méthodologique» (MELS, 2001, p. 52). Afin d'évaluer le développement des compétences de l'enfant, mais aussi ses attitudes, ses comportements, ses démarches, ses stratégies et ses réalisations, l'enseignante est invitée à observer l'enfant dans ses activités spontanées et ses jeux. Observer un enfant pour l'évaluer dans une perspective développementale et globale n'est pas une mince affaire!

Bon nombre d'enseignantes en début de carrière, mais aussi expérimentées, se demandent comment actualiser l'observation et l'évaluation en contexte préscolaire.

Naissance d'un projet de développement professionnel

À la Commission scolaire des Hautes-Rivières (CSDHR), des enseignantes du préscolaire ont manifesté le besoin d'être formées et accompagnées pour mieux remplir leur rôle d'enseignante quant à l'observation, à l'évaluation et à l'intervention. Brigitte Gagnon, conseillère pédagogique à cette commission scolaire, a sollicité la collaboration de Christine Pérusset, spécialiste en éducation et collaboratrice au dossier préscolaire au MELS, et d'Annie Charron, professeure en didactique des premiers apprentissages au préscolaire à l'Université du Québec à Montréal, pour leur expertise. Ensemble, elles ont réfléchi à la possibilité et à la forme que pourrait prendre un *groupe de développement professionnel*² qui se pencherait sur l'observation, l'évaluation et l'intervention au préscolaire.

À l'automne 2010, des enseignantes ont accepté de se joindre au groupe de développement professionnel dirigé par l'équipe de partenaires composée de Brigitte Gagnon, Christine Pérusset et Annie Charron. Cette équipe avait pour but d'établir le projet, de définir les actions à entreprendre ainsi que de planifier les journées avec les enseignantes pour soutenir leur réflexion et leurs actions. Lors de la première rencontre, l'équipe a présenté aux enseignantes la forme que pourrait prendre le groupe de développement professionnel et les objectifs du projet ont été déterminés collectivement.

2 Pour notre équipe, un groupe de développement professionnel rassemble des enseignantes qui veulent réfléchir à leur pratique, expérimenter leurs découvertes en classe, s'enrichir mutuellement, se documenter à partir d'écrits théoriques et apprendre ensemble sur des thèmes particuliers.

Certains objectifs étaient liés au développement professionnel des enseignantes, d'une part, et, d'autre part, visaient la production de nouvelles connaissances sur l'observation, l'évaluation et l'intervention dans une perspective de développement global. Plus spécifiquement, les objectifs étaient:

- 1 de s'engager dans le projet;
- 2 de définir ses attentes et préoccupations comme participantes;
- 3 de contribuer à la réflexion, aux échanges;
- 4 de réaliser les activités avec les enfants;
- 5 d'établir des pratiques d'observation/intervention dans le cadre d'un programme de développement global;
- 6 de créer un outil (pistes concrètes) pour soutenir le réseau à l'égard de l'observation/intervention.

Pour atteindre ces objectifs, le groupe de partenaires a décidé de mettre sur pied une recherche-action au sein du groupe de développement professionnel. Selon Dolbec et Clément dans Karsenti et Savoie-Zajc (2004), la recherche-action poursuit trois finalités: la recherche, la formation ainsi que l'action. Selon Gagnon (2009), «dans le pôle **recherche**, on vise particulièrement à améliorer les connaissances en suivant rigoureusement le processus méthodologique adopté. Dans le pôle **formation**, on vise le développement professionnel des participants à la recherche-action. C'est la démarche de formation continue dans laquelle s'inscrivent les participants. Finalement, dans le pôle **action**, on vise à poser des gestes, en situation concrète pour atteindre les objectifs et produire des changements» (Gagnon, 2009, p. 58).

Afin de mener à terme ce projet, chacune des partenaires de l'équipe assurait la responsabilité d'un des pôles: Annie Charron, la recherche, Brigitte Gagnon, la formation et Christine Pérusset, l'action, soit le «quoi» et le «comment» observer, en plus d'évaluer le développement global de l'enfant tout en respectant le programme de l'éducation préscolaire. Une étudiante au baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire de l'UQAM, Gabrielle Fortin-Clément, a joint le groupe afin de prendre les notes durant les rencontres et d'en rédiger des synthèses.

Évolution du projet durant l'année scolaire 2010-2011

Sept rencontres ont eu lieu durant l'année et la majorité d'entre elles était bâtie pour respecter quatre «portes d'entrée d'apprentissage», à savoir la *lecture, l'échange, l'expérimentation et la réflexion*. Chaque rencontre se découpait grosso modo en trois temps. Tout d'abord, une grande place était laissée à la réflexion, au partage des pratiques, ainsi qu'à l'échange de ressources (matériel conçu, lectures, découvertes d'albums de littérature de jeunesse, etc.). Comme les enseignantes provenaient d'écoles différentes, ce moment d'échange était précieux et nécessaire afin de leur permettre de confronter leurs idées, de recevoir de nouveaux éclairages sur les problèmes rencontrés et d'améliorer leur pratique. Finalement, le dernier temps était réservé à la planification de la rencontre suivante afin de permettre l'atteinte des objectifs fixés et aussi de répondre aux préoccupations émergentes ou à des besoins d'approfondissement. Par exemple, les enseignantes mentionnaient ce qu'elles feraient comme expérimentation d'ici la prochaine rencontre. Ce temps était très important pour garder toute l'équipe centrée sur les actions à mener entre les rencontres pour s'assurer d'atteindre les objectifs définis.

Dès la première rencontre, les enseignantes ont formulé un objectif de développement professionnel et étaient toujours appelées à y réfléchir au fur et à mesure que le projet avançait. Le groupe d'enseignantes a créé une «classe virtuelle» qui a permis de stimuler la réflexion concernant l'observation, l'évaluation et l'intervention. Pour former cette classe, chaque enseignante a retenu trois enfants de sa propre classe. À chaque rencontre, les enseignantes ont présenté leurs enfants, puis ont réfléchi sur leurs forces, leurs défis et surtout sur les interventions à privilégier pour les faire cheminer en fonction de leurs besoins. À quelques reprises, un temps de bilan a permis aux enseignantes de réfléchir à l'évaluation de leurs enfants en vue des différentes communications aux parents. Par ailleurs, elles ont été amenées à fournir leur opinion concernant des aspects culturels entourant l'évaluation au préscolaire, la communication aux parents, etc.

Au terme des six rencontres, un temps a été réservé pour faire le bilan et l'évaluation du projet. Le tableau suivant permet d'avoir une vue d'ensemble des actions réalisées et des apprentissages effectués au cours de cette année de recherche-action.

Tableau 1

**An 1 • Projet de collaboration entre CSDHR, UQAM et MELS
2010-2011**

Recherche	Action	Formation
☑ Signaler les changements de pratiques d'observation / intervention d'un groupe d'enseignantes ☑ Répertoire des portraits d'enfants sur une année scolaire ☑ Faire des entrevues ☑ Dresser les portraits d'enseignantes ☑ Diffuser	Enseignantes ☑ Se donner des pistes pour connaître les enfants en début d'année ☑ Expérimenter un outil de communication de l'observation ☑ Exploiter en classe des outils d'observation	☑ Définir ses attentes, préoccupations ☑ Contribuer à la réflexion, aux échanges ☑ Élaborer un référentiel pour s'entendre sur la légende à utiliser pour porter un jugement ☑ Élaborer un référentiel pour s'approprier le niveau atteint pour chaque compétence afin d'établir le bilan ☑ Établir un objectif professionnel ☑ Faire une autoévaluation au regard des compétences professionnelles ☑ Faire des lectures ☑ Relater les expériences faites en classe ☑ Participer aux activités pratiques ☑ Approfondir des connaissances à propos de l'évaluation ☑ Consolider son jugement en évaluation
	Formatrices ☑ Établir une démarche de développement professionnel ☑ Élaborer un aide-mémoire pour déterminer tous les aspects à observer pour connaître les enfants en début d'année	

Retombées dans le milieu scolaire

Au terme du projet, les enseignantes ont répondu à différentes questions lors d'un entretien individuel avec la chercheuse. À l'unanimité, elles ont dit avoir atteint leur objectif professionnel et avoir fait de nombreux apprentissages. En utilisant le programme d'éducation préscolaire à chacune des rencontres, elles ont mentionné mieux comprendre son contenu. Selon une enseignante, *je pense à tous les exercices qu'on a faits sur chacune des compétences. De les décortiquer, dans ce projet-là aussi, de revoir que c'est vraiment global. Ça a beaucoup changé la façon d'évaluer, parce que même si je prenais souvent beaucoup de points, je n'y allais pas totalement globalement.*

L'une d'elles a précisé que *dans l'action, dans tout notre brouhaha, on perd de vue le programme des programmes. On ne le trouve pas clair, mais quand on échange avec les autres, qu'on se met à essayer de mettre des actions ou des observations, pis que là on retourne dans notre programme... Bien là: «Ah! Regarde! Ça commence à s'imbriquer!».*

De plus, un outil d'observation et d'évaluation a été développé. Pour une enseignante, *le fait d'avoir bâti en groupe cet outil-là a permis d'avoir une vision globale de l'enfant*, tandis que pour une autre, *cet outil lui a permis de ne plus avoir de malaise avec l'évaluation, de favoriser les discussions entre le parent (qui partage ses observations à la maison) et elle lors des communications. Et enfin, les confrontations liées à la recherche de justification pour la note A, B, C et D ont fait place à la recherche d'exemples pour expliquer son jugement.*

Par ailleurs, elles ont mentionné mieux comprendre ce que veut dire «évaluer de façon globale», qu'il n'est pas nécessaire d'évaluer toutes les compétences à chaque bulletin et qu'elles connaissent maintenant davantage la valeur des notes A, B, C et D. Le tableau 2 présente la légende des différentes lettres selon l'étape dans l'année scolaire.



Tableau 2

Légende		
Cote	Étapes 1 et 2	Étape 3
A	L'élève se développe très bien	L'élève dépasse les attentes du programme
B	L'élève se développe adéquatement	L'élève répond aux attentes du programme
C	L'élève se développe avec certaines difficultés	L'élève répond partiellement aux attentes du programme
D	L'élève éprouve des difficultés importantes	L'élève ne répond pas aux attentes du programme

De plus, questionnée au sujet de l'intervention, une des enseignantes a dit qu'intervenir signifie que *c'est essayer juste de donner le petit élan pour qu'il continue et de ne pas faire à sa place. Et de ne pas pousser pour lui. [...] Des fois, intervenir, c'est de rien faire. Je ne suis pas sûre que je comprenais ça avant. J'interviens moins, ou j'interviens mieux qu'avant*, ce qui démontre la prise de conscience de cette enseignante grâce à sa participation au groupe de développement.

Enfin, les propos de cette enseignante résument bien les apprentissages du groupe: *le fait de travailler sur l'évaluation au préscolaire, ça va lui redonner ses lettres de noblesse. Ça veut dire quelque chose que d'évaluer un enfant au préscolaire vers sa première année.*

Il est à noter que les enseignantes qui ont participé à ce groupe de développement professionnel ont accepté de partager leur démarche et leurs outils d'observation et d'évaluation en donnant une formation répartie sur trois demi-journées durant l'année scolaire 2011-2012. Cette formation a interpellé une soixantaine d'enseignantes du préscolaire, préoccupées par les mêmes questionnements. Cette initiative permet d'élargir le groupe de développement professionnel dans la commission scolaire au cours des prochaines années.

Conclusion

Dans cet article, nous avons voulu démontrer comment il est possible, à partir d'une problématique préoccupant quelques enseignantes, de concevoir un projet de recherche-action qui permet à la fois de résoudre collectivement des problèmes liés à l'enseignement et d'enrichir ses connaissances dans un domaine en produisant des outils et des démarches adaptés à la situation et en diffusant les travaux réalisés, tout en développant ses compétences professionnelles. La recherche-action est

apparue dans ce contexte comme un moyen privilégié pour atteindre nos objectifs. Ce projet a une fois de plus démontré l'importance d'accompagner les enseignantes dans leur réflexion pour les aider à améliorer leur pratique. Le partenariat, établi entre l'UQAM, le MELS et la Commission scolaire des Hautes-Rivières pour soutenir les enseignantes dans leur projet de formation, est une expérience fructueuse qui se poursuit durant l'année scolaire 2011-2012.

Nous tenons à remercier mesdames Madone Benoît, Julie Goyette, Nancie Lapointe et Martine Sédillot qui sont les enseignantes du préscolaire qui ont participé à ce groupe de développement professionnel.

RÉFÉRENCES

- GAGNON, B. (2009). *Recherche-action visant le développement de compétences professionnelles de nouveaux conseillers pédagogiques engagés dans une commission scolaire québécoise*. Sherbrooke: Université de Sherbrooke, Faculté des sciences de l'éducation. Essai de maîtrise en enseignement.
- KARSENTI, T. et L. SAVOIE-ZAJC (2004). *La recherche en éducation: Étapes et approches*. Sherbrooke, Sherbrooke: CRP.
- LESSARD-HÉBERT, M. (1997). *Recherche-action en milieu éducatif*. Montréal: Éditions Nouvelles.
- MELS (2004). *La formation à l'enseignement. Les orientations, les compétences professionnelles*. Québec: Québec.
- MELS (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire. Enseignement primaire (version approuvée)*. Québec: Québec.

Savoir penser-parler pour apprendre : le développement du langage oral à la maternelle

Carole Fisher

Professeure, Université du Québec à Chicoutimi

Denise Doyon

Professeure associée, Université du Québec à Chicoutimi

La préoccupation pour le langage oral est depuis toujours attachée à l'éducation préscolaire. Depuis une trentaine d'années, par ailleurs, on s'intéresse aussi beaucoup à la langue écrite et à la manière de faciliter l'entrée dans la lecture et l'écriture. Mais se préoccuper du développement du langage est une chose, savoir comment faire pour favoriser ce développement en est une autre. Dans cet article, nous souhaitons rappeler pourquoi le langage oral est si important au préscolaire et comment il est possible d'intervenir pour développer le savoir *penser-parler* des enfants et ainsi faciliter leur épanouissement et leur réussite scolaire.

Pourquoi se préoccuper du langage oral au préscolaire ?

Il existe au moins trois grandes raisons de placer le développement langagier au cœur de l'éducation préscolaire. D'abord, l'enfant de cinq ans n'a pas fini d'apprendre à parler : il importe donc de consolider et de faire progresser les compétences langagières de chacun. Le langage est, par ailleurs, intimement lié à tous les aspects du développement et de l'activité humaine : s'intéresser au développement langagier de l'enfant, c'est donc nécessairement contribuer à son développement global, à son épanouissement comme personne et, par-dessus tout, au développement d'un savoir *penser-parler*. La troisième raison tient au fait qu'un bon développement du langage oral constitue la base de l'apprentissage de l'écrit et de ce qui permet d'entrer dans la langue de l'école. Ce sont ces différents aspects et leurs conséquences sur l'action pédagogique que nous développons dans la suite de cet article.

Le langage oral de l'enfant de cinq ans

À cinq ans, un enfant a acquis les fondements de sa langue maternelle. Il est capable d'exprimer ses besoins, de dire ce qu'il ressent, de justifier un choix ou une préférence, de défendre son idée par quelques arguments. En présence de son interlocuteur et en s'appuyant sur les indices de la situation,

il sait produire un discours compréhensible et globalement structuré. Il peut raconter un fait vécu ou se projeter dans l'imaginaire, même s'il est souvent nécessaire de le questionner pour suivre le fil de son propos. À cela, il faut ajouter un fait reconnu de tous, à savoir la très grande hétérogénéité des enfants qui arrivent à la maternelle. Alors que certains font preuve de bonnes habiletés communicatives et linguistiques, d'autres ont un langage peu développé, encore fortement lié à l'action et au contexte immédiat. De manière générale, deux objectifs paraissent particulièrement importants sur le plan du langage au préscolaire : favoriser l'emploi d'un langage syntaxiquement structuré et développer la capacité à évoquer explicitement, par le seul recours au langage, des réalités absentes ou passées.

Le langage au cœur du développement

Considérons d'abord le développement de l'enfant. Un enfant se développe globalement et chaque activité, chaque expérience contribue à ce développement. Ainsi, les aspects physique, intellectuel, social, affectif et langagier sont interreliés et se développent en s'influençant. C'est sur cette base que le programme actuel d'éducation préscolaire est construit (MEQ, 2001) tout comme l'étaient les précédents. Le schéma qui présente les six compétences à développer en est une excellente illustration. Si pour étudier ces différents aspects en vue de mieux les comprendre, on a eu besoin de les distinguer, dans la réalité, ils sont inséparables. Un retour sur les programmes précédents montre qu'ils ont été conçus selon ce principe. Ainsi, dans le fascicule *Le langage à la maternelle* publié en 1969, on pouvait déjà lire :

« Le langage et la pensée, en effet, sont interdépendants et leurs fonctions réciproques contribuent au développement intellectuel. Ce développement, cependant, est vide de sens s'il n'est à la fois le résultat et la source d'une meilleure communication. Partager sa pensée, c'est l'actualiser et, par là même, la préciser. Et c'est en précisant sa pensée qu'on la rend plus accessible à l'autre. » (p. 4)

Dans le programme actuel, le langage est spécifiquement visé dans la compétence « Communiquer en utilisant les ressources de la langue », en insistant toutefois beaucoup sur l'écrit. Par contre, dans

les compétences «Construire sa compréhension du monde» et «Affirmer sa personnalité», on trouve des composantes telles que *Raconter ses apprentissages* et *Partager ses goûts, ses intérêts, ses sentiments et ses émotions*, ce qui fait nécessairement appel au langage. Ce sont ces liens qu'il importe de faire entre le langage et les autres dimensions du développement de l'enfant. Ainsi, sur le plan affectif, c'est par le langage que l'enfant va exprimer ses émotions. De même, lorsqu'il construit sa compréhension du monde, ses explorations s'accompagnent de langage, puisque c'est par la parole qu'il formule des hypothèses, qu'il décrit ce qu'il voit ou ce qu'il est en train de faire. Et ainsi de suite.

Mais si le langage est présent partout, les interventions pédagogiques pour le favoriser restent à préciser. La première tâche qui revient à l'enseignante est d'entrer en relation avec les enfants. À ce titre, Elaine Weitzman (1992) dans son magnifique livre *Apprendre à parler avec plaisir* propose des stratégies favorables, en partant du fait que «c'est par leurs interactions avec les personnes qui s'occupent d'eux et, plus tard, avec leurs pairs que les enfants apprennent le langage».

Le langage s'apprend en situation et dans l'interaction

Le langage est une faculté proprement humaine qui permet à la fois la représentation et la communication. En fait, les deux sont indissociables, puisque c'est en communiquant avec ses proches que l'enfant s'approprie des moyens d'expression (donc la langue) et que c'est sur la base des représentations du monde qu'il a construites qu'il peut exprimer des significations, donc communiquer. En acquérant les rudiments d'une langue particulière, les enfants découvrent progressivement les usages et les fonctions du langage.

Apprendre à parler, ce n'est pas apprendre des mots (et c'est aussi vrai de l'apprentissage d'une langue seconde). Dès les premiers énoncés à un mot, l'enfant produit un message, il exprime une intention de communication, puis à mesure qu'il progresse, il s'approprie des schèmes de production de plus en plus élaborés, passant par exemple de «ala» à «veux-du-lait», «veux du lait, moi», «je veux du lait», etc. Ce développement suit un ordre précis mais on sait qu'un facteur déterminant des progrès d'un enfant réside dans la qualité des échanges avec l'entourage :

«L'acquisition du langage n'est pas seulement l'activation d'une fonction essentielle appartenant au patrimoine génétique de tout être humain, mais (surtout?) le résultat d'interac-

tions appropriées dont bénéficie l'apprenant de la part de son entourage.» (Baruth, Guillou et Lentin, 2000, p. 8)

Le langage s'apprend ainsi en situation, au cours des multiples activités de la vie quotidienne, alors que l'enfant exprime des intentions de communication et construit du sens avec des interlocuteurs coopératifs. Il doit en être ainsi au préscolaire, car ce n'est pas en manipulant des mots ou des phrases hors contexte que les enfants peuvent développer leur savoir penser-parler. Une double exigence se pose ainsi à l'enseignante pour assurer des progrès à ce niveau : placer les enfants dans des situations de communication favorables au développement du langage et de la pensée, et partir de leurs propos pour leur offrir des rétroactions verbales ajustées.

Des situations favorables pour la communication en groupe

Dans le cadre d'une recherche menée sur la causerie dans plusieurs classes de maternelle (Doyon et Fisher, 2010), nous avons comparé des séances où il se «passait quelque chose» sur le plan du penser-parler à d'autres moins intéressantes. Dans les premières, les enfants produisaient des énoncés plus longs et plus complexes syntaxiquement, étaient plus engagés dans la communication (y compris par l'écoute) et interagissaient davantage, de sorte que leurs propos se liaient à ceux des autres. Au fil des échanges, il se produisait une construction de sens à plusieurs. Les séances du second type correspondaient, quant à elles, au modèle de causerie qu'on observe couramment. L'enseignante proposait un sujet (par ex. dire ce qu'on a fait pendant un congé), puis distribuait les tours de parole de manière à ce que chacun s'exprime; dans ce cas, les contributions des enfants étaient en général simples, brèves et juxtaposées les unes aux autres.

Au terme de l'analyse d'une quarantaine de causeries, nous avons constaté que cette activité supposément dévolue au langage, qui réunit tout le groupe, amenait souvent les enfants à parler d'eux ou à raconter ce qu'ils avaient fait en dehors de l'école, ou encore, à participer à un dialogue scolaire de type questions de l'enseignante – brèves réponses des enfants. Si ces situations ne sont pas dépourvues d'intérêt pour répondre à certains besoins, d'ordre affectif par exemple, elles ne favorisent pas une réelle mobilisation des ressources langagières des enfants et sollicitent peu leur capacité de réflexion.

Quelles sont alors les situations de communication plus favorables au développement du langage et de la pensée? Nous en avons identifié deux principales : revenir sur une expérience vécue ensemble,

d'une part, résoudre un problème ou tenter d'apporter une réponse à une vraie question, d'autre part. L'enseignante doit ainsi être attentive non pas tant au thème qu'elle propose pour faire la causerie, mais au «pourquoi» on va parler de cela (car on ne parle pas «pour parler») : s'agit-il de raconter, de décrire, de se remémorer, d'imaginer, de chercher une solution, de faire des hypothèses, etc. Cette combinaison d'un contenu et d'une intention de communication, que nous avons appelée «orientation», détermine une configuration particulière d'activités mentales et de conduites langagières, d'où son potentiel éventuel pour développer le langage et la pensée comme on peut le voir dans l'encadré.

Deux orientations gagnantes observées dans les causeries et ce qu'elles sollicitent sur le plan du penser-parler

Revenir sur une expérience vécue ensemble	Résoudre un problème ou tenter d'apporter une réponse à une question
☑ activité conjointe de construction de «texte» (réfèrent partagé) ☑ dominance de narratif (récit) ☑ organisation des événements dans le temps ☑ expression du temps et de repères temporels ☑ variété des aspects considérés (événements, émotions, propos, etc.)	☑ la question suscite l'intérêt ☑ la situation stimule l'imagination ☑ la situation amène la formulation d'hypothèses ☑ la situation amène l'exploration de rapports cause-effet et la création de liens ☑ la situation provoque l'argumentation (objections, démonstrations, explications...) ☑ la situation favorise la prise en compte des propos de l'autre

Une situation de communication peu exigeante pour des enfants de cinq ans nous met en présence d'énoncés simples, plutôt corrects sur le plan de la norme et souvent répétitifs. Par exemple, quand l'enseignante demande aux enfants ce qu'ils ont fait durant le congé de Pâques, voici ce qu'on peut entendre¹ : (Ch02) : *J'ai faite du quatre roues* / (R02) :

Ben moi, j'ai eu un nouveau chien (pis j'chante, a danse). Pis j't'allé chez ma mamie. À Montréal / (PA01) : Moi j'ai joué à l'ordinateur / (La01) : Moi là, j't'allée à' fête des marguerites. J't'allée chez mon grand-papa pis i' m'a donné des cocos Kinder / (?) : Moi aussi je n'ai eu / (La02) : Pis j'ai couché là-bas deux dodos.

Une orientation plus appropriée implique qu'on se situe dans la zone de proche développement des enfants; les énoncés produits peuvent alors exiger un plus grand effort cognitif, contenir des hésitations, des reprises, des ruptures, ce qui pourrait sembler «moins beau» aux yeux de certains. Pourtant, c'est bien ce travail de mise en mots allié à un réel désir d'exprimer sa pensée qui mobilise les ressources de l'enfant et qui va le faire progresser; on en trouve d'éloquents exemples dans certaines de nos causeries (voir l'encadré Le ballon). Mais ce progrès demande aussi qu'un interlocuteur attentif soit là pour soutenir les efforts de l'enfant et lui fournir une rétroaction adaptée...

LE BALLON

Ces énoncés sont extraits d'une séance au cours de laquelle les enfants se demandent si c'est possible qu'un ballon vole tout seul dans les airs.

A03 : Si là, si là c't'un ballon qui vole là, pis on l'laisse partir i'va s'en aller, pis i' va péter dans l'ciel pis i' va retomber.

Ga05 : À cause que y'a du vent pis i' souffle dessus pis là i' s'envole.

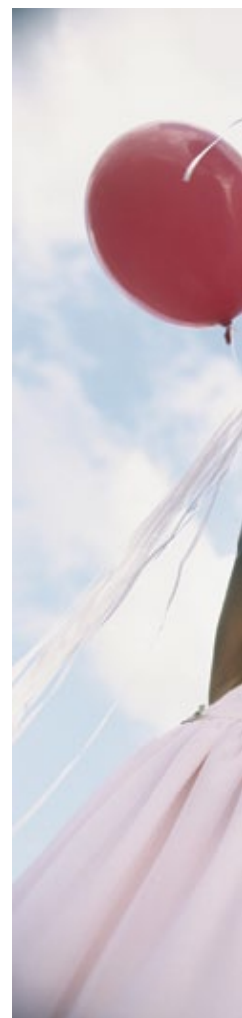
?: Ben moi chus d'accord avec Ga.

Fa06 : Ben t'sais ça s'peut un ballon là si on l'attache sur l'bout d'un arbre là /- / pis là le vent vente fort pis i's'berce, i' s'berce.

A09 : Ben non parce qu'on pourrait pas monter sur un... un... un haut haut haut n'arbre là. Ben non parce que l'échelle sera pas assez haute.

Ga07 : C't'une espèce de pompe là # pis euh... qu'on pèse dessus pis ça fait d'air dans l'ballon ça fait qu'là ça peut s'envoler.

Nous venons d'évoquer des situations de langage en groupe. Bien qu'il soit important de tirer le meilleur parti de moments où tous les enfants sont réunis, il demeure que c'est avant tout lorsque l'enseignante parle avec un seul enfant ou un petit groupe que ses interventions peuvent avoir le plus d'impact sur le langage en développement. Nous reviendrons



¹ Les propos des enfants et de l'adulte sont transcrits en orthographe pour faciliter la lecture, mais au plus près de la forme qu'ils ont prise. Il faut se rappeler que dans ses usages courants, la langue orale diffère de l'écrit et ne pas voir dans ces formes orales des «fautes».

plus loin sur les situations favorables à ce genre d'échanges. Examinons auparavant comment le langage de l'adulte alimente le développement cognitivo-langagier de l'enfant.

Les rétroactions verbales de l'enseignante

Depuis plus de quarante ans, de nombreuses études, surtout dans le monde anglo-saxon, ont permis de décrire la manière dont les parents parlent aux jeunes enfants et comment les caractéristiques de leur langage aident l'enfant à entrer dans le cercle de la communication, puis à apprendre à parler. En France, dès les années 70, Laurence Lentin étudiait également les échanges parents-enfants et en tirait des indications pour «l'entraînement au langage» au préscolaire. Les résultats de ces recherches rejoignent largement la notion de *zone de proche développement* de Vygotsky, puisque, d'une part, les rétroactions verbales de l'adulte doivent être en lien avec ce que l'enfant exprime ou essaie d'exprimer et, d'autre part, adaptées à son niveau de développement, ce qui veut dire juste un pas devant lui. En parlant avec un adulte soucieux de le comprendre, un enfant peut ainsi faire plus qu'il ne fait déjà seul.

Comment caractériser l'intervention de l'adulte à l'égard de l'enfant? Il y a déjà longtemps, Catherine E. Snow la résumait par cette formule: «Écoute ce qu'il dit, regarde ce qu'il fait, et réponds.» Mais développer l'art d'interagir verbalement avec les enfants de manière à soutenir leur développement cognitif et langagier ne va pas de soi, car les enseignants sont habitués à s'adresser à tout le groupe et ils ont souvent tendance à limiter leurs réponses aux interventions individuelles à de brefs avis de réception: «ah bon», «ben oui, c'est comme ça», «oui, je comprends», etc. De même, donner la bonne réponse n'est pas l'intervention pédagogique la plus profitable pour les enfants. Il est préférable, comme le dit une enseignante citée par Harris Helm et Katz (2000), de s'arrêter avant de répondre et de penser davantage à ce que l'enfant peut comprendre, et d'émettre plutôt un commentaire ou poser une question de manière à élargir sa pensée et à encourager la discussion.

Il s'agit donc d'abord d'apprendre à profiter de toutes les occasions de la journée pour échanger avec chaque enfant et pour le faire de manière constructive. La première règle est de se mettre en mode écoute... et d'écouter vraiment. Puis, en tenant compte à la fois du contenu de ses propos (intention de communication) et de la forme de l'expression, de répondre. Deux grands moyens structurants sont ici disponibles: la reformulation et l'extension sémantique.

En reformulant l'énoncé produit par l'enfant, l'adulte fait deux choses: il s'assure qu'il a compris ce que son interlocuteur essayait de dire, et il renvoie à ce dernier une expression «normée» (syntaxiquement et lexicalement correcte et éventuellement plus explicite) pour ce contenu de pensée. On prendra soin de noter que la reformulation n'est pas une «correction» de ce que l'enfant a dit, il s'agit plutôt d'un écho, qui amène souvent l'enfant à poursuivre, à aller plus loin. L'adulte peut aussi répondre aux propos d'un enfant en les prolongeant, autrement dit en développant au sujet de ce qui intéresse, à ce moment, l'enfant. C'est dans ce double contexte que Laurence Lentin et ses collaborateurs montrent que l'enseignante doit proposer des «schèmes syntaxiques», ajustés aux capacités de l'enfant, lequel va graduellement s'en emparer, développant ainsi son savoir penser-parler. Dans ses échanges avec chaque enfant, l'enseignante de maternelle doit donc être capable de suivre son raisonnement et de rétroagir en lien avec ce qu'il a dit, en l'amenant à construire ses concepts et à s'exprimer dans un langage de plus en plus explicite et précis.

L'attention doit ici se porter sur la syntaxe, ce qui suppose une prise de conscience professionnelle. En effet, à la suite d'autres chercheurs, nous avons pu constater que les préoccupations spontanées des enseignantes pour le langage concernaient essentiellement la prononciation et le vocabulaire (Fisher et Doyon, 2010). Selon Boisseau (2005), qui propose une démarche pour enseigner l'oral en maternelle, «progrès syntaxiques et progrès expressifs vont de pair». Il explique que «[s]ans développement syntaxique, pas de progrès lexical. Sans la possibilité d'introduire des précisions, des circonstances, des restrictions..., l'enfant ne peut rien faire en production de tout le lexique dont il est déjà imprégné en réception». C'est pourquoi la progression proposée par Boisseau intègre le vocabulaire au progrès syntaxique, et l'ajustement de la prononciation au développement du vocabulaire, ce que l'on peut figurer ainsi: Syntaxe > Vocabulaire > Prononciation.



Acquérir les outils syntaxiques et le lexique qui permettent d'évoquer par le seul langage

(Les enfants rapportent ce qu'ils ont fait pendant un congé. PA évoque un jeu vidéo auquel il a joué et, à la demande d'un camarade, il essaie de l'expliquer)².

PA03: Tu sais pas c'est quoi hein? Ben là là où qu'a un clown là, y'a, tu t'en vas dans le p'tit jeu, c't'un jeu d'cowboy, pis i' faut qu'tu manges des, des p'tits animaux, mais moi, mais moi là (...) Tu sautes (...) le shérif, tu sautes, quand t'es (= tu les) manges là (...) pis quand y'a des X là (...) tu gagnes. Des fois, des fois i' s'met d'même, i' fait Crrchh! C'ça (= c'est ça) qui fait des fois, 'fait tout l'temps ça.

On observe dans cet exemple:

- ☑ un enfant motivé à parler, qui répond à la question d'un camarade;
- ☑ la difficulté à évoquer une réalité absente qui consiste en un jeu (dimension matérielle + des règles) résultant en beaucoup d'implicite (là, ça, tu les, de même...);
- ☑ le maniement d'outils syntaxiques (ex.: quand X, Y; là où il y a, Y);
- ☑ une alternance entre l'explication générale et le retour au vécu («mais moi...»);
- ☑ l'appui encore nécessaire sur des gestes et des onomatopées.

Comment l'enfant apprend dans l'interaction

Par les reformulations et les élaborations qu'il fait des énoncés de l'enfant avec lequel il dialogue, l'adulte met à sa disposition les matériaux linguistiques nécessaires à son progrès. L'enfant s'en empare quand il est prêt, de sorte que ce n'est pas nécessairement dans l'immédiat que l'on peut observer cette appropriation. En voici néanmoins un exemple dans une classe de maternelle. Le contexte: durant la causerie, un enfant fait part de son problème: il a reçu deux invitations pour des anniversaires qu'il croit être le même jour (EN = enseignante; les interventions des enfants figurent au centre²).

C-01: Ben, mon amie Manon, c'est dimanche aussi. Fait que là, ben, j'peux pas.

EN-1: C'est difficile pour toi, tu dois choisir?

C-02: Ouais, c'est ça. Faut que j'choisisse entre les deux, sinon, j'vas pas aux fêtes des deux.

E-1: Ouais, mais par exemple, peut-être que la fête à ton amie, c'est après la fête à T. ou peut-être que c'est avant?

EN-2: Peut-être qu'elles sont pas en même temps. As-tu reçu les deux p'tites cartes d'invitation?

C-03: Manon me l'a dit qu'a allait m'inviter, ben là, j'ai pas besoin, j'sais où c'qu'a habite.

EN-3: Mais Manon, est-ce qu'elle t'a dit à quelle heure était sa fête?

C-04: (Fait signe que non.)

EN-4: Non. Ah! alors peut-être que, comme E. vient de dire, quand tu vas avoir l'heure de la fête, là tu vas pouvoir voir. Si c'est pas en même temps, peut-être que ça règle le problème, mais si c'est en même temps, t'as raison, tu vas devoir choisir.

O-01: Ouais, ben, choisis tout de suite.

EN-5: O. dit de choisir tout de suite. Est-ce que t'es capable de choisir tout de suite?

C-05: C'parce que là...

MP-01: Ben, si c'est pas à... (longue hésitation)... à la même heure, c'est sûr qu'il va être obligé de choisir, si c'est pas à la même heure (...)

[...]

O-02: C? (...) parce que si c'est à la même heure, choisis tout de suite, parce que si c'est à la même heure, tu pourras pas aller à les deux fêtes, parce que tu vas manquer les deux fêtes.

Dans cet exemple, on observe que:

- ☑ l'EN met en mots le sentiment sous-jacent à l'énoncé de C-01 (EN-1);
- ☑ C reprend les mots de l'EN et explicite la nécessité de choisir (C-02);
- ☑ l'énoncé de E-01, «peut-être A après B ou peut-être avant», est reformulé de manière synthétique par l'EN: «peut-être qu'elles **ne sont pas en même temps**» (EN-2);
- ☑ l'EN résume la situation qui pourra être résolue quand C aura toute l'information; elle reprend alors deux fois la formulation «**en même temps**» (EN-4);

2-3 Voir note 1



- ☑ MP-01 intervient et s'empare de cette formulation de manière créative (elle dit « à la même heure »); le fait qu'elle demeure à la négative provient sans doute d'un travail ardu de mise en mots (cf. l'hésitation) qui lui fait négliger la transposition au positif;
- ☑ après d'autres échanges 0-02 utilise lui aussi la formulation; on note le « à les deux ».

Et on remarque la place que les enfants prennent dans ce dialogue à plusieurs et comment l'enseignante ajuste ses interventions à leurs propos et les fait cheminer sans donner « la bonne réponse ».

Des interventions individuelles en petits groupes

Intervenir pour développer le langage des enfants de cinq ans implique de faire de la classe un milieu de vie qui fournit aux enfants de multiples expériences par lesquelles ils vont observer, explorer, manipuler, créer, tout en se servant du langage pour décrire leurs actions, commenter, se questionner, faire des prédictions, réguler leurs interactions, etc., bref, explorer les diverses fonctions et usages du langage. Le rôle de l'enseignante est de lier l'expérience au langage. Elle doit éviter de se centrer exclusivement sur la forme pour, au contraire, toujours bien garder en tête que pensée et langage fonctionnent de pair. Pour assurer son développement, il convient de fournir à l'enfant la stimulation nécessaire et adaptée à son âge, à ses besoins, à ses intérêts, et cette stimulation se retrouve dans différents domaines d'activités.

Ainsi, le domaine des sciences offre des contextes tout à fait appropriés, et à ce titre, le modèle pédagogique proposé par Coquidé-Cantor et Giordan (2002) est à recommander. Quelques principes de base s'imposent, dont celui de choisir des situations qui font sens pour les enfants. Un deuxième principe est de travailler à partir des conceptions des enfants et c'est ici que se situe l'activité cognitivo-langagière. On demande aux enfants d'exprimer leur conception de la chose ou de la situation à l'aide de différents supports comme l'expression verbale, mais aussi par le dessin, le schéma, etc. Des expériences appropriées à l'âge des enfants, la consultation de livres, de documents, de fiches, servent à confronter ces conceptions pour leur permettre d'évoluer. On discute encore et on schématise de nouveau. Ainsi se construisent les conceptions des enfants et leur langage. Le volume de Coquidé-Cantor et Giordan regorge d'exemples de situations déclenchantes, de questions inductives pour l'enseignant et d'acti-

vités possibles. On retrouve d'autres idées dans le texte de Carine Rousseau et Barbara Bader dans le numéro de l'automne 2011 de la *Revue préscolaire*.

Un autre domaine d'activités favorable est celui des arts, selon le modèle développé dans les écoles de Reggio Emilia. Les enfants imaginent des projets et réalisent des œuvres qui ne sont pas simplement destinées à être exposées au mur ou apportées aux parents sans plus. Les réalisations sont discutées et les commentaires des enfants sont conservés car ils permettent aux enseignants de connaître le développement de l'enfant. Le langage sert donc à décrire le projet réalisé, à communiquer l'information et les idées explorées dans le projet (Katz, 1993).

De l'oral à l'écrit: des liens nécessaires

Le rapport de l'Observatoire national de la lecture (2005) est clair:

« L'apprentissage de la lecture se greffe sur des habiletés cognitives, sociales et linguistiques qui se sont développées depuis le plus jeune âge. **La plus importante de ces habiletés est le langage, qui fournit la base de la lecture.** » (p. 13)

Le langage oral est la porte d'entrée de l'écrit comme le résumait aussi Burns, Espinosa et Snow (2003) en s'appuyant sur les résultats d'une vaste étude:

« Le niveau de développement du langage oral qui se traduit notamment par un vocabulaire plus riche, par la capacité d'utiliser certaines formes de langage décontextualisé et un niveau de langue plus élaboré dans certaines situations constituent d'autres préalables importants pour amorcer l'apprentissage de la lecture en première année (Snow et collab., 1998). »

En regard de l'écrit, l'atteinte d'un langage oral structuré et décontextualisé est d'abord nécessaire pour entrer de plain-pied dans le monde de la langue écrite, avec ses spécificités linguistiques et discursives. On peut également penser qu'un développement approprié du langage est nécessaire au développement des capacités métalinguistiques (la dimension phonologique, qui a été beaucoup étudiée, mais aussi les dimensions morphologique et syntaxique), lesquelles jouent un rôle essentiel dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

Le préscolaire est donc le lieu qui doit permettre à TOUS les enfants de se familiariser avec l'écrit, plus précisément de commencer à en comprendre les fonctions et le fonctionnement. Il est de plus essentiel que cette découverte de l'écrit (plus importante pour les uns que les autres) se fasse



dans un contexte de plaisir, car cela a des conséquences sur la suite, comme l'écrivent Burns et collab. (2003) :

« Dans la mesure où le contexte socioaffectif dans lequel les enfants vivent leurs premières expériences avec l'écrit a un impact direct sur leur motivation à apprendre à lire et à écrire, il installe des conditions plus favorables au développement de la littératie. » (p. 77)

Entrer dans la langue écrite

Bien que l'oral et l'écrit représentent deux modalités d'une même langue, la langue écrite diffère par plusieurs aspects de l'oral, en particulier pour un enfant au seuil de l'école. L'écrit possède des particularités sur le plan de la syntaxe et du vocabulaire et se présente souvent comme un mode d'expression plus explicite et plus élaboré que l'oral, par certains côtés et, par d'autres, plus concis et plus abstrait.

Le niveau familial de littératie varie considérablement selon les milieux sociaux ; aussi, il n'est pas donné à tous les enfants d'être mis très tôt en présence de livres ni de se faire lire des quantités d'histoires. On sait pourtant aujourd'hui que cette familiarisation avec l'écrit est déterminante dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. La lecture de livres et d'albums met entre autres l'enfant en contact avec des formes propres à l'écrit, qu'il s'agisse de structures ou de formules (ex. « C'est pour mieux te voir, mon enfant ! »), de connecteurs (ex. *cependant, toutefois, car, néanmoins*), et d'une foule de mots peu ou pas utilisés à l'oral. Lorsque ces formes sont employées dans un contexte compréhensible par l'enfant (parce que le texte est adapté à son niveau), elles s'intègrent à sa connaissance passive de la langue. Ce savoir devient très précieux pour comprendre les textes, tout particulièrement lorsque l'enfant commencera lui-même à lire de manière autonome, en première année.

Les particularités de la langue écrite

Voici un très court extrait d'une lecture qu'une enseignante de maternelle fait aux enfants. Le fil de l'histoire est aisé à suivre (le personnage a perdu son jouet préféré, un lapin en tissu), mais observez ce qui distingue la langue écrite de l'oral dans ces quelques lignes :

« Dès l'aube, toute la famille se met en route. Ils fouillent et refouillent chaque coin et recoin, mais en vain. Racine a bel et bien disparu. Pauvre petit Fenouil, se dit maman ! Tandis que les autres continuent de ratisser la forêt, elle se dépêche de rentrer au terrier, et sort sa boîte à couture... »

Dans cet exemple, on peut observer :

- ☑ des structures : *Ils fouillent et refouillent..., mais en vain. Tandis que... elle... ;*
- ☑ le vocabulaire : *l'aube, refouille, recoin, ratisser, rentrer au (= revenir) ;*
- ☑ des expressions : *se mettre en route, bel et bien, mais en vain ;*
- ☑ ...qu'on rencontre bien plus rarement à l'oral.

Le livre offre à l'enfant une occasion de connaître la langue et ses richesses. Et c'est aussi, bien entendu, une porte ouverte sur le monde, une inépuisable source pour apprendre, imaginer, réfléchir, en particulier à travers des histoires de toutes sortes.

Apprendre à comprendre des récits

En plus de sensibiliser à la langue écrite, la lecture d'histoires est indispensable pour permettre aux enfants de développer leur compréhension des récits en réalisant des inférences causales et temporelles. Par exemple, pour comprendre, dans l'extrait précédent, que la phrase « Racine a bel et bien disparu » ne rapporte pas un événement qui surviendrait (par exemple : Racine se met à pleurer), il faut mettre cette phrase en lien avec la précédente (« mais en vain ») et y voir la conclusion à laquelle en arrivent ceux qui cherchent. C'est la familiarisation avec les structures de récits et la prise en compte de tout ce qui précède, puisque Racine est le jouet qu'on cherche, qui permet d'arriver à cette compréhension.

Plus les enfants de la maternelle sont conviés à écouter des histoires et à se questionner sur leur déroulement, plus ils enrichissent leur compréhension des récits et leur capacité à en produire eux-mêmes. Il s'agit là de compétences indispensables à l'apprentissage de la lecture, car lire ne se résume pas à décoder des mots, c'est un processus beaucoup plus complexe. La lecture d'histoires par l'enseignante doit ainsi constituer une activité quotidienne de la classe maternelle, activité à laquelle on accorde de la valeur. Elle doit s'accompagner d'échanges afin de permettre aux enfants d'exprimer leur compréhension, de les aider à la préciser et d'attirer leur attention sur les indices du texte qui servent à construire le sens. Cet apprentissage est certainement au moins aussi important pour eux que de se familiariser avec les sons de langue et de commencer à les associer à des signes écrits.

Jouer avec les mots et les sons

Les livres et les albums sont aussi des mines inépuisables de ressources pour observer la langue et ainsi prendre conscience de l'existence des mots, des sons et de comment on peut en jouer. À ce chapitre,

les chansons et les comptines doivent faire partie des activités régulières de la classe de préscolaire. En voici un exemple :

Canes, canes qui cancanent
Canes, canes qui cancanent
Papotent dans les roseaux.
Canes, canes qui cancanent
Font s'enfuir les puces d'eau.
Canes, canes qui s'épucent
Puces, puces qui patouillent.
Font le bonheur des grenouilles.

Comptines pour nasiller comme un canard
de P. Coran et G. Lefebvre, Casterman, 1994.

Dire cette comptine, en présentant en même temps une version écrite que tous peuvent voir, donne l'occasion de connaître des mots nouveaux (ex. « cancaner »), de discerner le sens de la comptine (le « nasillement »), d'observer les rimes (d'en chercher de nouvelles), de trouver les mots qui se ressemblent, de s'exercer à articuler clairement et d'établir certains liens entre ce qu'on entend et le texte écrit.

Pour conclure

Que retenir de ce rapide parcours ? Quatre principes nous semblent des plus importants pour fonder une pédagogie de l'oral au préscolaire :

1) **Toujours penser que le langage et la pensée sont liés.** En planifiant une activité, en répondant à un enfant, penser à l'activité cognitivo-langagière dans laquelle on engage l'enfant. Pour ce faire, l'enfant doit être placé dans une véritable situation de communication, une situation où il peut mettre en mots son expérience, ses découvertes, son point de vue, sa compréhension des choses, tout comme exprimer ses émotions, poser des questions. C'est dans ces conditions que l'enfant de la maternelle peut passer « de la communication à la verbalisation » comme le dit Agnès Florin, la verbalisation consistant à mettre le monde en mots, et qu'il peut parvenir à un niveau de langage structuré et explicite.

2) **Se préoccuper d'offrir aux enfants des activités dans différents domaines, ce qui correspondra à fournir des contextes favorables au développement des différentes fonctions de la langue :** raconter, expliquer, argumenter, justifier, décrire, imaginer, inventer, exprimer ses sentiments, etc. Du fait que chacune de ces situations implique des exigences cognitives et langagières parti-

culières, elles représentent donc des contextes d'apprentissage essentiels pour le développement d'un savoir penser-parler.

3) Être attentive à la zone de proche développement de chaque enfant afin de le faire progresser.

Des situations de communication variées qui donnent l'occasion aux enfants de parler à propos de vrais enjeux permettent à l'enseignant de mieux les connaître et de développer ses propres habiletés pour rétroagir de manière adaptée. Il convient dans cette perspective d'accorder toute l'importance qui lui revient à la structure des énoncés, puisqu'une pensée élaborée et explicite s'appuie sur des outils syntaxiques précis.

4) Privilégier des formules pédagogiques qui favorisent le travail en petits groupes ou en individuel, davantage qu'en grand groupe.

Le développement du langage est individuel ; l'enseignant doit trouver des moments pour parler avec chaque enfant, pour lui permettre de s'exprimer, de parler de son travail, d'expliquer ce qu'il fait, comment il s'y prend, de « raconter ses apprentissages » pour reprendre une expression du programme (MEQ, 2001). En petits groupes, il y a moins de temps pour chacun, mais l'interaction entre les enfants est stimulante et la confrontation des idées est riche en potentiel. Lorsque le travail en grand groupe est nécessaire, il faut essayer de penser l'activité comme une conversation à plusieurs et de faire en sorte qu'elle soit constructive sur le plan du langage et de la pensée (cf. Doyon et Fisher, 2010). Dans ce cas, les enfants qui écoutent peuvent aussi être engagés en pensée dans la discussion en cours et, par conséquent, avoir une activité cognitive intéressante.

RÉFÉRENCES

- BOISSEAU, Ph. (2005). *Enseigner la langue orale en maternelle*. Paris : Retz ; Buc : CRDP de l'académie de Versailles.
- BARUTH, C., M. GUILLOU et L. LENTIN (2000). L'acquisition du langage oral et écrit de la naissance à l'âge adulte. D'abord, savoir parler pour, ensuite, apprendre à lire et à écrire. *AsFoRel*, 2^e trimestre 2000, *ALÔÉ*, n° 44-45.
- BURNS, S., L. ESPINOSA et C. SNOW (2003). Débuts de la littératie, langue et culture : perspective socioculturelle. *Revue des sciences de l'éducation*, XXIX (1), p. 75-100.
- COQUIDÉ-CANTOR, M. et A. GIORDAN (2002). *L'enseignement scientifique et technique à l'école maternelle*. Paris : Delagrave.
- DOYON, D. et C. FISHER (2010). La causerie à la maternelle comme lieu de construction du langage et de la pensée : état d'une recherche. Dans D. Doyon et C. Fisher. *Langage et pensée à la maternelle* (p. 43-89). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- FISHER, C. et D. DOYON (2010). La causerie à la maternelle : pratiques et conceptions d'enseignantes. Dans *Langage et pensée à la maternelle* (p. 91-118). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- HARRIS HELM, J. et L. G. KATZ (2000). *Young investigators. The project approach in the early years*. New York : Teachers College Press and Washington : NAEYC.
- KATZ, L. (1993). What can we learn from Reggio Emilia. Dans C. Edwards, L. Gandini et G. Forman. *The hundred languages of children : The Reggio Emilia approach to early childhood education* (p. 19-37). Norwood, N. J. : Ablex Publishing Corporation.
- WEITZMAN, E. (1992). *Apprendre à parler avec plaisir : comment favoriser le développement social et langagier des enfants dans le contexte des garderies et des prématernelles*. Toronto : Centre Hanen.

L'émergence de la littératie en maternelle : ça se passe dans les livres et dans les textes écrits

Hélène Makdissi, Ph. D.

Professeure agrégée, Département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage, Université Laval

Au Québec, on s'attend à ce qu'un enfant âgé de six ans puisse commencer l'apprentissage formel de la langue écrite. Cet apprentissage est un acte complexe qui fait intervenir plusieurs fondements. Si l'âge peut être un indicateur, il peut s'avérer parfois insuffisant. Il convient alors de vérifier la construction de certains fondements d'ordres cognitif et langagier afin d'analyser si l'enfant est prêt à amorcer cet apprentissage formel.

Lire et écrire, ce n'est pas simplement identifier ou produire des mots et des phrases, mais c'est bien plus se faire ou établir une représentation globale du texte qui permet une interprétation valable et souple de la pensée de l'auteur ou du scripteur. Pour se représenter globalement un texte, ou pour se reconstruire mentalement la macrostructure du texte, le lecteur, ou le scripteur, doit parvenir à mettre plusieurs événements en relation, notamment causale, à les coordonner et à les combiner, comme dans une démarche de résolution de problème, et ce, au profit de la construction du sens profond du texte. Construire les relations causales entre les événements et élaborer le sens des mots en relation syntaxique avec les autres reposent essentiellement sur un processus d'inférence. *Voilà en quoi l'apprentissage de la langue écrite soulève de nombreuses difficultés chez les élèves.* Dès lors, le lieu d'intervention précoce à identifier pour la réussite de tous les élèves doit tenir compte de la complexification des inférences chez les enfants. Toutefois, loin d'être mécanique et transmissible explicitement, la complexification des inférences repose en grande partie sur le raisonnement, la réflexion de l'enfant dans l'action même de la lecture et de l'écriture. Par ailleurs, pour appréhender ou concevoir un texte écrit, il faut également pouvoir identifier ou produire de petites unités comme les mots écrits. *Mais alors, comment s'y prendre avec l'enfant de maternelle qui n'a pas encore une autonomie en lecture et en écriture ?*

C'est à cette question centrale que ce texte souhaite étayer quelques avenues de réponses pédagogiques. Dans ce document, la lecture et l'écriture sont conçues de manière interreliée. Un continuum développemental d'indicateurs clés concernant

l'apprentissage des actes de lire et d'écrire au début des apprentissages scolaires sera étayé. En fonction de ces indicateurs, des contextes pédagogiques fonctionnels possibles sont proposés. Enfin, le texte ouvrira sur des témoignages d'enseignantes ayant suivi un microprogramme de formation à l'Université Laval¹ les ayant sensibilisées à une telle perspective d'analyse du niveau développemental des enfants et aux interventions visant l'émergence de la littératie au préscolaire.

1- Continuum développemental d'indicateurs clés en lecture/écriture

La figure 1 qui suit tente de mettre en relief les principaux fondements nécessaires de la maternelle à la première année primaire contribuant à soutenir l'apprenti lecteur/scripteur vers l'autonomie au regard de la langue écrite. Les années d'études sont soulignées à titre indicatif, mais c'est davantage l'appropriation de ces indicateurs par l'enfant qui devrait guider les enseignants, et ce, peu importe son année d'étude. Dans une perspective développementale, le pédagogue visera à soutenir l'enfant dans la complexification de ses structures linguistiques et conceptuelles dans l'action même de ce dernier et dans sa réflexion sur sa propre action, plutôt que de privilégier un enseignement explicite de structurations et de stratégies matures répondant à la logique adulte. C'est dans cette perspective que la figure 1 qui suit doit être interprétée et comprise.

À la maternelle, outre un soutien nécessaire et constant à l'élaboration des connaissances factuelles sur le monde, cinq indicateurs clés devraient retenir l'attention des enseignantes et diriger leurs interventions au regard de l'émergence de la littératie : 1- le caractère décontextualisé du discours des livres (l'enfant doit apprendre à « parler comme un livre ») ; 2- l'évolution vers une représentation alphabétique du code écrit menant à une opération de correspondance graphophonémique et au décodage ; 3- l'évolution vers une correspondance terme à terme sur le petit nombre ; 4- les extensions syntaxiques incluant des subordonnées complément de phrase de toutes sortes, des relatives, des complétives, mais aussi des participiales, des corrélatives et des comparatives ; 5- enfin les inférences

¹ Microprogramme de 2^e cycle en *Intervention pédagogique : difficultés langagières*, Faculté d'éducation, Université Laval.

	Maternelle: Les fondements	1 ^{re} année: Le début de l'apprentissage formel
Indicateurs clés	● Représentation alphabétique menant à une opération de correspondance graphophonémique et au décodage. ● Opération de correspondance terme à terme. ● Extensions syntaxiques (subordonnées complément de phrase (CP) de toutes sortes, relatives, complétives, mais aussi participiales, corrélatives, comparatives). ● Inférences causales, lexicales et expression des relations causales, menant à la structuration du récit avec représentation causale but-action, structuration causale inhérente à la compréhension du récit. ● Discours «des livres»: parler comme un livre (contextualisé-décontextualisé-recontextualisé). ● Construction étendue des connaissances factuelles sur le monde éloigné du quotidien.	● Sans une représentation alphabétique suffisamment stable, qui assure la construction d'une conscience phonémique, l'enfant devrait poursuivre les écritures provisoires plutôt que d'entrer dans l'apprentissage formel de la lecture. ● Enjeu de l'identification des mots écrits: avec une représentation alphabétique stable observée dans les écritures de l'enfant, il convient de commencer la lecture dans de vrais livres, et ce, quotidiennement. Ce type de représentation exploitée à même la lecture de livres permettra le développement du vocabulaire orthographique qui soutiendra ultérieurement la fluidité en lecture. ● Inférences causales et lexicales de l'enfant doivent contribuer à donner un sens aux mots identifiés et à la structuration du récit. ● Écriture de récits libres sans plan préétabli, mais avec soutien guidé à partir de la structuration de l'enfant, sur une base quotidienne. ● Début de construction de régularités orthographiques à partir des écritures des enfants et de l'exploitation de la littérature jeunesse.
Contextes pédagogiques	▶ Écriture provisoire (ou écriture inventée ou orthographe approchée) dans des situations fonctionnelles: écrire une carte, des histoires, utiliser l'écriture dans un scénario de jeu symbolique, par exemple la facture, le menu du restaurant, une ordonnance du médecin, etc. ▶ Lecture interactive avec des récits complexes avec haut niveau langagier littéraire. ▶ Jeux de règles (de société) amenant à la correspondance terme à terme sur le nombre, déplacement du pion, comparaison, sériation, opération sur le petit nombre. ▶ Dictée à l'adulte. ▶ Jeu symbolique et soutien au scénario élaboré par les enfants en cours de jeu. ▶ Exposition au langage des livres. ▶ Toute situation d'explication. ▶ Exploitation des documentaires dans le bricolage et dans le jeu symbolique en relation avec les récits sélectionnés.	▶ Lecture de l'enfant quotidienne, petits livres. ▶ Lecture partagée, livres un peu plus complexes. ▶ Lecture interactive avec des récits complexes avec haut niveau langagier littéraire. ▶ Écriture de récits dont la lecture peut par la suite être partagée en classe. ▶ Exploitation de la littérature jeunesse: récits et documentaires. ▶ Construction d'un dictionnaire de classe à partir des écritures des enfants. ▶ Situations de lectures négociées: cercle de lecture, débat, présentation des coups de cœur de lecture, etc. ▶ Théâtre, saynète, jeux de marionnettes. ▶ Jeux symboliques.

Figure 1: Continuum au regard de la langue écrite de la maternelle à la 1^{re} année primaire.

causales et lexicales menant à l'expression des relations causales, c'est-à-dire à une structuration du récit avec représentation causale entre le but, l'événement perturbateur et les tentatives d'action, structuration causale inhérente à la compréhension du récit.

2- Indicateurs clés de l'émergence de la littératie en maternelle

Le langage des livres: un discours décontextualisé

Il convient de commencer en démontrant la nécessité de se pencher sur le caractère décontextualisé de la langue écrite et des difficultés qu'il impose à l'enfant. Dans le but de provoquer le présent lecteur et de favoriser chez lui une prise de conscience

concernant les difficultés imposées par le caractère décontextualisé de l'écrit, dégagez le sens du dialogue suivant partagé entre deux personnes.

Jean	Tiens Emmanuelle!
Emmanuelle	Merci Jean.

Mais si le présent lecteur assistait réellement à la situation où se déroule ce dialogue, voici ce qu'il pourrait y voir. Et alors, quel sens pouvons-nous construire de cette situation «réelle» de dialogue? Est-ce le même que celui créé initialement juste en lisant les deux énoncés dialogués? Qu'est-ce que le lecteur comprend des deux mêmes énoncés dialogués lorsque la situation de communication est contextualisée devant lui? C'est avec la contextualisation de la situation de communication que le

Tiens Emmanuelle!
Merci Jean.



présent lecteur parvient à inférer que, possiblement, Jean et Emmanuelle entretiennent une relation plus amoureuse qu'amicale. On pourra également penser qu'Emmanuelle est sans doute satisfaite du geste posé par Jean, geste de donner la fleur qui est occulté dans les énoncés dialogués. Ainsi, pour rendre à l'écrit un si bref scénario ou pour en inférer le sens par l'intermédiaire de la lecture, il faut nécessairement impliquer un ensemble d'énonciations supplémentaires pour recontextualiser la scène dans une forme écrite linéaire qui sera décontextualisée de la situation concrète de communication.

Jean tendit une rose à Emmanuelle en lui disant tendrement: Tiens Emmanuelle! Cette dernière accepta timidement le présent en tendant la joue à son prétendant de longue date tout en lui murmurant: Merci Jean.

C'est en ce sens que le caractère décontextualisé de l'écrit exigera de l'apprenti lecteur/scripateur de considérer un ensemble d'énonciations supplémentaires impliquant souvent des structures linguistiques complexes afin de permettre la recontextualisation cohérente de la situation de communication. Bien souvent, lorsque les jeunes enfants tentent de raconter à l'oral une situation vécue précédemment à une personne non présente au moment effectif de cette situation ou lorsqu'ils dictent des histoires entendues ou inventées, bien qu'ils puissent avoir en tête l'ensemble de la situation cohérente, ils achoppent à recontextualiser les indices nécessaires et suffisants sous forme linguistique pour leur auditeur (ou lecteur). À titre d'exemple, voici un extrait d'un jeune enfant, déjà âgé de sept ans, qui souhaite raconter à son éducatrice le film qu'il est allé voir avec sa mère pendant la fin de semaine:

Enfant	<i>En fin de semaine, je suis allé avec ma mère voir un film.</i>
Éducatrice	<i>Oh oui! Alors, raconte-moi cette histoire.</i>
Enfant	<i>Ben, c'était qu'il y avait un lion qui avait attrapé l'oiseau dans sa bouche. Pis là, l'autre lion, i' lui a dit de ne pas faire ça. Alors il l'a recraché et beurk, il était plein de bave!</i>
Éducatrice	<i>Ah, et attends, je ne comprends pas pourquoi le lion il avait attrapé l'oiseau? Pour le manger sans doute et comment cela se fait-il que l'autre lion ne se soit pas tout simplement chicané avec lui pour manger l'oiseau lui aussi?</i>

Enfant	<i>C'est parce qu'il y avait Scar qui était méchant. Il voulait devenir le roi lion. Mais c'était son frère le roi lion. Et l'oiseau, il était très ami avec le roi lion. Lui, il ne voulait pas que Scar mange son ami.</i>
Éducatrice	<i>Ah, tu as vu le Roi Lion avec ta mère! Et alors, qu'est-ce qui est arrivé?...</i>

À partir de cet extrait, il est possible de mettre en relief que l'enfant n'a pas pensé nécessaire de recontextualiser linguistiquement à son éducatrice plusieurs éléments centraux de la trame de fond de l'histoire (but de l'antagoniste notamment) et énonce d'emblée un détail de la trame qui, sans plus d'information, crée un bris de cohérence. Le questionnement de l'éducatrice ici n'est pas banal. Il soutient grandement cet enfant dans les avenues les plus complexes de l'apprentissage de la langue écrite: l'explicitation de composantes essentielles à la structuration du récit. Notez les questions suivantes qui amènent l'enfant à élaborer les liens causaux: *Pourquoi le lion avait attrapé l'oiseau? Comment cela se fait-il que l'autre lion ne se soit pas tout simplement chicané avec lui pour manger l'oiseau lui aussi?* C'est à l'aide de ce questionnement causal en cours du rappel de l'enfant que ce dernier vient à préciser, entre autres choses, les motivations des personnages qui donnent le sens causal de l'événement cible raconté au premier chef.

Plusieurs **contextes pédagogiques** permettent de stimuler l'enfant quant au caractère décontextualisé de la langue écrite: les situations de rappel à l'oral d'événements vécus lors de la causerie par exemple, les situations de rappel de récits fictifs, les situations de planification de jeux symboliques entre les enfants qui les amènent à verbaliser et à négocier le contexte symbolique qu'ils veulent jouer ensemble, mais aussi les situations de récits fictifs inventés et dictés à l'adulte pour que ce dernier le note à l'écrit. Cette dernière situation pédagogique permet à l'adulte de relire l'histoire à l'enfant au fur et à mesure qu'il la fait progresser et de questionner le jeune auteur en cours de dictée pour que ce dernier précise les liens causaux nécessaires à la compréhension de l'histoire par l'adulte. Nicolopoulou et ses collaboratrices (Ilgaz et Aksu-Koç, 2005; Nicolopoulou, 2007; Nicolopoulou, McDowell, et Brockmeyer, 2006) ont mis sur pied un contexte pédagogique où chaque enfant de maternelle peut, à tout moment, demander à un adulte de consigner à l'écrit une histoire inventée qu'il lui dicte. Ces histoires sont par la suite jouées devant la classe lors d'une autre période de la journée. Le fait de devoir contextualiser l'histoire devant leurs amis et d'être questionnés par eux a permis aux enfants

d'améliorer progressivement leur structuration de récit inventé en cours d'année de façon assez spectaculaire.

Il convient d'insister sur ce type d'intervention pédagogique de haut niveau eu égard à l'émergence de la littératie qui prépare les voies de la compréhension en lecture et de la cohérence textuelle lors des productions écrites de l'enfant. Ce fondement à la littératie est un enjeu majeur pour favoriser la réussite en lecture et en écriture. Il pose d'ailleurs de grandes difficultés aux enfants, bien plus que l'appréhension du code écrit.

Le code écrit de notre système d'écriture alphabétique et orthographique demeure toutefois lui aussi un indicateur clé qu'il conviendra de soutenir. Comment s'y prendre pour que la construction de la représentation alphabétique de ce système émerge dans et par l'activité du jeune enfant de maternelle?

La construction progressive d'une représentation alphabétique

Selon Ferreiro (1988, 2000), la construction d'une représentation alphabétique se manifeste chez l'enfant lorsque ce dernier marque à l'écrit chaque

phonème contenu dans le mot, et ce, peu importe si la marque écrite est conventionnelle ou non. La représentation alphabétique exige donc une opération de correspondance terme à terme entre graphèmes et phonèmes (même si les graphèmes ne sont pas encore ceux prescrits par la convention). Cette construction de la représentation alphabétique commence bien avant l'entrée en maternelle et devient l'aboutissement d'une longue route développementale à franchir. Quatre étapes centrales de développement sont définies par Ferreiro: stade présyllabique, stade syllabique, stade syllabico-alphabétique et, enfin, stade alphabétique.

À l'entrée en maternelle, il n'est pas rare de voir les enfants d'une classe se répartir dans les quatre niveaux avec une majorité des élèves se situant au niveau présyllabique. L'enseignement doit permettre de soutenir le raisonnement de tous les élèves. Il convient de présenter des exemples types d'écriture d'enfants de cinq ans qui commencent leur maternelle, et donc avant tout apprentissage scolaire.

Voici, en figure 2, des **écritures présyllabiques** qui caractérisent la majorité des écritures des enfants lors de l'entrée à la maternelle. Si dans la production de gauche de la figure 2 on peut noter que l'écriture



Figure 2: Écritures de type présyllabique.

se limite à des gribouillis où aucune lettre conventionnelle n'est présente, on peut noter, à l'intérieur de ce stade présyllabique, des avancées importantes en consultant la production de droite. Tout au long de la période présyllabique, l'enfant construit des conceptions qui le feront progresser vers le stade suivant. D'abord, il différenciera le dessin de l'écrit. Il construira ensuite une idée de quantité minimale et maximale de marques graphiques pour circonscrire les limites d'un mot à écrire (quantité de lettres variant entre 3 et 6/7 en général; on note dans la production de droite que les mots varient entre 7 et 9 lettres). De façon concomitante, il verra la nécessité de procéder à une variation qualitative interne dans la chaîne de marques écrites (par exemple deux mots de trois lettres représentent deux mots différents si la position des mêmes lettres varie à l'intérieur du mot). Il convient de souligner que l'enfant peut prendre souvent les lettres de son propre nom pour constituer les mots. Il empruntera parfois aussi des chiffres pour faire sa chaîne de marques écrites constituant les mots à écrire. À cette étape du développement, il n'y a pas de lien entre les marques écrites et orales. L'enfant marque les contours figuratifs de l'objet plutôt que ce qui est entendu en prononçant le mot. Ainsi, il mettra beaucoup de lettres pour un mot comme «éléphant» qui représente un gros animal et peu de petites lettres pour écrire «coccinelle» qui représente un tout petit animal. Au terme de ce stade, l'enfant commencera à marquer l'oral dans ses écritures souvent par la valeur sonore du début du mot. Il est possible d'observer ce type de représentation systématique dans la production de droite de la figure 2.

La figure 3 présente un type d'écriture syllabique, c'est-à-dire que l'enfant a conceptualisé que l'écriture marque la sonorité des mots dits oralement et il fait l'hypothèse que chaque syllabe doit être marquée à l'écrit, parfois avec valeur sonore conventionnelle, parfois sans cette valeur conventionnelle. En effet, [ʒi ra fə], prononcé en trois syllabes, est écrit avec trois lettres; [kɔ kə], prononcé en deux syllabes, comprend deux lettres; [e le fā], en trois syllabes est représenté par trois lettres; [i po po tam], prononcé en quatre syllabes est écrit avec quatre lettres; et, enfin, [kɔk si nɛl], prononcé en trois syllabes est présenté avec trois lettres. On remarque parfois une valeur sonore conventionnelle, comme dans «girafe» et «éléphant», mais parfois pas, comme dans «coq» et «coccinelle».

Au début de la maternelle, sans constituer une majorité, certains enfants débutent déjà avec une représentation syllabico-alphabétique du système d'écriture, c'est-à-dire que l'enfant voyage entre les

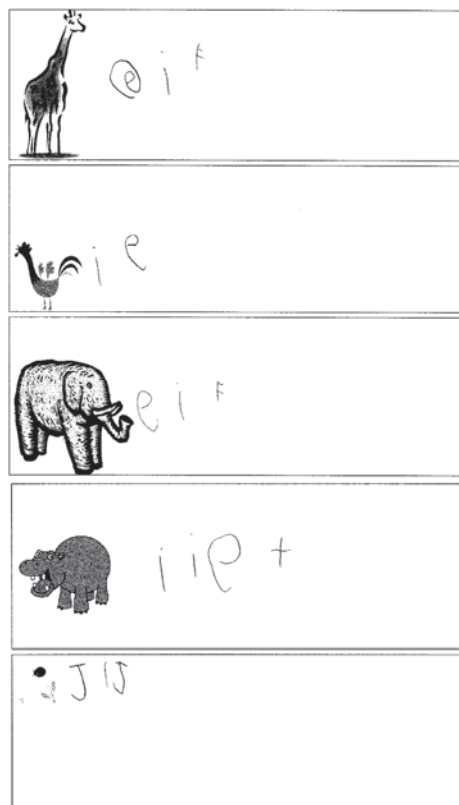


Figure 3 : Écritures de type syllabique.

hypothèses syllabiques du stade précédent et les hypothèses alphabétiques du stade suivant. Il marque donc parfois la syllabe, mais parfois les phonèmes à l'intérieur de la syllabe. La figure 4 présente des exemples d'écritures syllabico-alphabétiques. On y remarque que, dans un même mot, parfois l'enfant marque la syllabe d'une lettre comme «k» pour [kɔk], «s» pour [si], parfois il marque les phonèmes présents dans la syllabe comme «nél» pour [nɛl] dans l'écriture du mot «coccinelle». On peut souligner ce type de représentation également dans les mots «girafe» et «éléphant». Le mot «coq» monosyllabique n'est représenté que par une lettre faisant place à une conception syllabique. Ce type particulier de mots formés d'une seule syllabe confrontera l'enfant à la nécessité d'analyser l'intérieur de la syllabe, puisqu'il se butera à la conception construite antérieurement au stade présyllabique qu'un mot doit contenir minimalement trois lettres.

Plus rarement, quelques enfants de maternelle peuvent commencer l'école avec une représentation fermement alphabétique. Ils ont conceptualisé et généralisé l'opération de correspondance terme à terme entre graphème et phonème. Souvent, ils ont également construit des régularités orthographiques «a» avec «n» fait le son [ā]. La figure 5

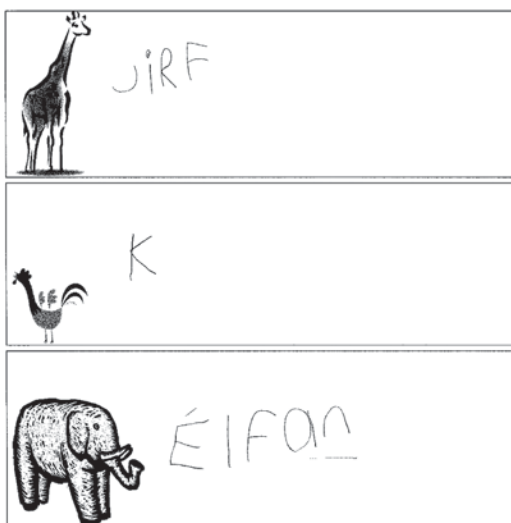


Figure 4: Écritures de type syllabico-alphabétique.

montre de telles **écritures alphabétiques**. Ce n'est qu'avec une certaine aisance dans ce niveau alphabétique de conceptualisation que l'enfant devrait entreprendre la lecture autonome dans de vrais livres, car il aura alors construit, par l'intermédiaire de ses pratiques d'écriture, un des fondements nécessaires à l'identification des mots écrits.

Il convient de préciser explicitement que les consciences phonologique et phonémique ne sont pas exclues du continuum présenté dans la figure 1. En fait, elles s'incluent dans la pratique d'écriture qui mène progressivement les enfants à une représentation alphabétique et donc à une réelle prise de conscience phonémique. Il faut effectivement reconnaître toute l'importance de la conscience phonémique dans l'identification ou la production des mots inhérente à l'apprentissage formel de la lecture/écriture. Il faut toutefois préciser que, dans une posture développementale, il est impensable d'«entraîner une conscience», ou rendre explicite une conscience pour autrui (en l'occurrence ici l'enseignement explicite de la conscience phonologique de l'adulte pour l'enfant). Cette conscience doit se développer et se complexifier à l'intérieur de l'action de l'enfant en l'accompagnant dans ses écritures provisoires. Ce renversement de vapeur de l'enseignement, partant ici de l'enfant vers la pensée mature d'une conscience phonémique, n'est pas banal puisqu'il permet de préserver les fonctions et le sens de la lecture/écriture chez l'enfant.

Il convient également de souligner que la conscience phonémique devient nécessaire seulement à partir du moment où l'on entre dans notre système d'écriture. En écrivant, l'enfant doit réfléchir sur les sons qui constituent oralement les mots. Progressivement, il reconnaît certains sons (par exemple des syllabes comme le montre la figure 3, et donc, il affine sa conscience phonologique à même sa réflexion sur

l'écriture, en écrivant). Puis, il précise et structure cette conscience en allant jusqu'à reconnaître des phonèmes dans les mots (comme le montre la figure 5). Dans son action d'écrire, l'enfant construit ainsi sa prise de conscience phonémique à même l'acte d'écrire. C'est pourquoi l'enfant devrait avoir une représentation alphabétique du système d'écriture (au sens de Ferreiro) avant même d'amorcer l'apprentissage formel de la lecture, puisque cette représentation alphabétique est justement garante d'une conscience phonémique, de la structuration d'une opération de correspondance terme à terme entre graphèmes et phonèmes – la correspondance graphophonémique – nécessaires à l'identification ou à la production des mots conventionnellement écrits dans un système d'écriture comme le français.

L'écriture provisoire demeure le plus puissant moyen de développer non seulement la conscience phonologique, mais également la conscience phonémique chez les enfants, et ce, par une activité qui préserve



Figure 5: Écritures de type alphabétique.

le sens, la fonction et la nature même de l'écrit. Dans une optique développementale, il n'apparaît pas pertinent de concevoir des activités de conscience phonologique à l'extérieur de l'acte même du lire-écrire de l'enfant ou un enseignement explicite de la « conscience phonologique ou phonémique ». Comment définirait-on alors la conscience ? Des **contextes pédagogiques** variés et fonctionnels peuvent soutenir les activités d'écriture provisoire : écrire une carte, une brève histoire sous un dessin, utiliser l'écriture dans un scénario de jeu symbolique, par exemple la liste d'épicerie et la facture, le menu du restaurant, la commande des clients au restaurant, une ordonnance du médecin, etc. C'est à l'intérieur de ces contextes fonctionnels que l'enseignant peut soutenir l'activité constructive de chaque enfant, et ce, en fonction du niveau de chacun. Il convient de préciser que les listes de mots écrits par les enfants dans les figures 2 à 5 proviennent d'un protocole d'entrevue semi-dirigée aux fins d'une recherche. Dans les interventions quotidiennes, les enfants peuvent très bien décider d'eux-mêmes ce qu'ils veulent écrire, et cela se limite rarement au mot. Voici l'écriture d'un enfant de quatre ans et neuf mois qui avait entrepris de reconstituer, avec quatre photos prises pendant la fête de l'Halloween, un petit livre souvenir² :

Dans le cadre d'une formation offerte à l'Université Laval, des enseignantes de maternelle et des orthopédagogues intervenant en première année primaire ont été sensibilisées et suivies dans leurs actions pédagogiques pendant une année au regard de l'émergence de la littératie. Dans le cadre de cette formation qui a été intégrée dans une recherche menée par Makdissi, Boisclair et Sirois (2009) en collaboration avec la France (Makdissi et Veneziano, 2009), des mesures initiales et finales en écriture et en lecture ont été prises avec les enfants encadrés par ces enseignantes. Pendant l'année, les enfants de maternelle ont écrit quotidiennement un propos sous les dessins qu'ils faisaient à la suite de lectures interactives de récits tirés de la littérature d'enfance. Dans un mémoire actuellement en prélecture, Darveau (2012) traite ces résultats et montre que si les enfants commencent l'année scolaire en moyenne avec un niveau de représentation présyllabique avec émergence de la conception syllabique dans certains mots écrits (voir les figures 2 à 5), ils terminent l'année en moyenne avec une représentation syllabico-alphabétique. Cette différence notée entre le début et la fin d'année est significative ($T = 217,5; p < .0001$). De plus, cette progression des enfants lors d'activités d'écriture provisoire s'est faite de manière concomitante avec leur progression

	EMANUELLE	Emanuelle
	SE PEPARE	se prépare
	POURALE ALA	pour aller à la
	GADERI	garderie. (photo 1)
	PANDANKE	Pendant que
	MAMOUJOU	Mamou joue
	DE LA GTARE	de la guitare, (photo 2)
	EMANUELLE SE DÉGISE	Emanuelle se déguise. (photo 3)
	TOULEZAMISON	Tous les amis sont
	DEGIZE	déguisés. (photo 4)

Figure 6 : Écritures produites par un enfant en classe prématernelle.

quant à leurs habiletés de lecture, et ce, même si aucun enseignement systématique et explicite n'a eu lieu pendant l'année. En effet, les enfants sont passés en moyenne d'un niveau de représentation syllabique en lecture en début d'année à un niveau moyen confirmant un début de représentation syllabico-alphabétique en fin d'année et cette différence est significative ($T = 241,5; p < .0001$). Ainsi, s'il n'y a pas de relation significative entre la lecture

² Les photos ont été coupées des écritures de l'enfant dans cet article afin de préserver la confidentialité du sujet.

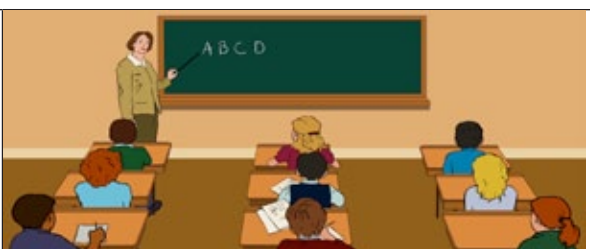
 Maman prépare des patates.	 Les enfants écoutent la maîtresse qui a écrit des lettres au tableau.
Mots isolés associés: maman-cuisine-repas-patatra	Mots isolés associés: élève-pupitre-écrire-table-tableau

Figure 7: Items de lecture tirés d'un protocole de lecture émergente (Makdissi, 2009).

et l'écriture en début d'année ($Tau_c = 0,16$; $p > .05$), cela s'expliquant possiblement parce que la grande majorité des enfants se trouve tous d'emblée dans les premiers niveaux au début de la maternelle, il y a toutefois une forte relation entre la lecture et l'écriture en fin d'année ($Tau_c = 0,67$; $p < .0001$), alors que les enseignantes ont pratiqué pendant l'année deux activités pédagogiques quotidiennes: lecture interactive faite par l'adulte à l'intention des enfants et écritures provisoires. Cela a amené plusieurs enfants de maternelle à lire en fin d'année des items de lecture incluant de petites phrases et des mots isolés comme le montre la figure 7:

Sans établir de relation causale, cette étude permet toutefois de mettre en relief que dans un tel contexte pédagogique fonctionnel misant sur l'écriture provisoire et la lecture interactive, les enfants ont progressé, de manière significative, vers une représentation syllabico-alphabétique qui s'est manifestée à la fois en situation d'écriture et de lecture lors des mesures finales de fin d'année.

La construction d'une opération de correspondance terme à terme

Sans expliquer de manière exhaustive sur la construction de l'opération de correspondance terme à terme dans les spécificités de la construction du petit nombre au préscolaire, il convient toutefois de mentionner que cette opération est souvent sollicitée dans des activités de sériation, de classification, de comparaison et de dénombrement. Nombre de jeux de règles, communément appelés jeux de société, font ainsi appel à cette correspondance terme à terme.

Dans un jeu de règles, identifier le nombre de points sur un dé (ou le chiffre) et faire avancer son pion sur la planche de jeu appelle à la contribution de cette opération de correspondance terme à terme. Si le

jeu permet de cumuler des objets, le dénombrement de ces objets et la comparaison avec la totalité des objets des autres joueurs incitent également à l'utilisation de la correspondance terme à terme.

Dans une optique de pédagogie fonctionnelle et créative, il est fortement encouragé non seulement d'utiliser les jeux de société sur le marché, mais également d'en construire en relation avec les univers présents dans la littérature jeunesse exploitée en classe et en fonction des habiletés des enfants construites au regard du nombre.

L'opération de correspondance terme à terme n'est pas simplement impliquée entre les graphèmes et les phonèmes dans le code écrit. C'est une opération logique qui est mise à contribution au quotidien dans la vie du jeune enfant. Ainsi, soutenir cette opération logique, même dans des contextes autres que la lecture/écriture, favorise la complexification de ce raisonnement de correspondance terme à terme qui pourra se manifester également dans des contextes d'émergence de la littératie.

Les extensions syntaxiques

Si, comme l'affirme le titre de cet article, lire et écrire, c'est dans les vrais livres et les textes que cela se passe, ceux-ci impliquent nécessairement des structures linguistiques complexes comprenant plusieurs verbes conjugués, souvent au passé, avec des subordonnées qui s'enchaînent de diverses manières. Avant d'exiger aux enfants de comprendre en lecture autonome de telles structures linguistiques et d'en produire en écriture, il convient de s'assurer au préscolaire que l'enfant comprend et produit de telles structures linguistiques à l'oral. À la maternelle, la majorité des enfants peuvent s'exprimer avec des structures linguistiques complexes. Certains enfants qui ont été hautement exposés au langage littéraire en famille ou

en centre de la petite enfance (CPE) manipulent un langage plus littéraire, incluant même le passé simple. Il n'est effectivement pas rare d'entendre un jeune enfant de cinq ans qui fait semblant de lire s'exprimer comme suit: *il sorta de l'eau tout heureux de retrouver sa famille et alla rencontrer ses frères sur la berge*. On peut souligner dans cet exemple la belle méprise du morphème du passé simple utilisé pour le verbe «sortir». Cette méprise marque, en fait, un avancement dans la structuration linguistique du jeune enfant de cinq ans puisqu'elle fait foi de la construction de régularités au regard du système verbal français.

Si plusieurs enfants de maternelle s'expriment de la sorte en assurant des connaissances sur les structures linguistiques présentes dans les livres, il y en a toujours quelques-uns qui ne s'expriment pas en phrases complexes. Les enfants en maternelle qui s'expriment seulement en phrases simples (avec l'emploi d'un seul verbe conjugué) dans diverses situations de communication sont à haut risque d'échec en lecture et en écriture. Ils ne sont pas toujours repérés, car souvent, la structuration de phrases simples suffit à bien se faire comprendre de l'adulte en situation de classe. Il convient toutefois de vérifier la capacité des enfants à s'exprimer en phrases complexes, non pas par des tests standardisés, mais par l'observation dans diverses tâches qui se déroulent naturellement à l'intérieur même de la classe ou dans la cour de récréation en situation de jeux libres. Pour ces enfants qui ne structurent pas des phrases complexes spontanément, l'urgence d'intervention réside dans le soutien à la structuration des phrases complexes. La section prochaine montrera effectivement que la syntaxe est un outil majeur pour faire des inférences lexicales et pour appréhender la structure causale des événements dans les récits.

Les contextes favorisant les extensions syntaxiques chez l'enfant sont ceux nécessitant des explications. La dictée à l'adulte offrant un questionnement causal à l'enfant est particulièrement propice à l'extension syntaxique à même l'élaboration du discours narratif.

Les inférences causales et lexicales

Si l'on définit la lecture comme un acte d'interprétation valable d'un discours écrit, elle fait nécessairement intervenir les inférences; l'écriture exigera alors de produire suffisamment d'information explicite et liée de manière cohérente pour que le lecteur puisse inférer adéquatement le sens voulu par l'auteur. Une inférence en lecture exige de s'appuyer sur les informations explicites du texte et d'y établir des liens entre elles, notamment causaux, et avec les connaissances sur le monde pour construire une

information qui demeure implicite. On comprend dès lors que l'identification des mots écrits, bien qu'essentielle pour l'autonomie en lecture, est loin d'être suffisante à l'acte de lire. Encore faut-il construire le sens qui n'est pas donné dans le mot, même s'il est identifié adéquatement. À titre d'exemple, que le présent lecteur prenne conscience des significations induites par les mots écrits suivants qu'il identifiera sans aucune difficulté:

Cape – Piquer – Lune – Velours – Étoiles – Noir

Bien que ces mots aient été identifiés et fort probablement associés à une signification déjà connue du présent lecteur, il n'en demeure pas moins que lire un texte exige de construire le sens et que ce sens n'est pas donné par une signification dominante de chacun des mots identifiés. Le problème du sens demeure toujours entier même lorsque les mots sont adéquatement identifiés. En compréhension en lecture, la somme des parties n'égale pas le tout! La somme des significations de chacun des mots précédents ne donne pas le sens du bref extrait de texte suivant tiré de la littérature d'enfance *La petite fille qui détestait l'heure du dodo* aux éditions de La courte échelle: ... *la fillette pouvait voir le doux visage de la lune dans sa cape de velours noir piquée d'étoiles*. Le mot «cape» identifié de manière isolée a sans aucun doute généré une signification fort éloignée du sens qu'il prend dans le présent extrait! Si le pédagogue comprend que le sens s'opère par des inférences et que la syntaxe est un puissant outil pour construire le sens autour des mots mis en relation dans un texte, voilà comment un très jeune enfant de quatre ans et sept mois parvient à faire une inférence lexicale de haut niveau préparant ainsi non pas l'identification du mot écrit qui est prise en charge par la lecture faite par l'adulte, mais la construction de sens autour des mots véhiculés dans le langage littéraire³.

3 Dans les extraits qui suivent, les caractères en italique représentent la lecture intégrale du texte faite par l'adulte, les caractères standards rapportent la discussion, les propos entre parenthèses décrivent les gestes de l'enfant ou identifient une composante du récit et, enfin, le caractère gras met en relief la partie de l'extrait qui contribue à la démonstration. Les exemples d'enfants sont tirés de Makdissi et coll., 2010.

Adulte	<i>Dans le ciel, la fillette pouvait voir le doux visage de la lune dans sa cape de velours noir piquée d'étoiles. Hein Jamal, c'est quoi ça la cape de velours noir piquée d'étoiles ?</i>
Enfant	<i>Je l'sais pas.</i>
Adulte	<i>Attends, on va s'aider. La petite fille regarde le visage de la lune. Est-ce que tu vois la lune ?</i>
Enfant	<i>Oui.</i>
Adulte	<i>Montre-moi avec ton doigt la lune.</i>
Enfant	<i>(Il pointe la lune).</i>
Adulte	<i>Ah. Et elle regarde le visage de la lune qui est DANS sa cape de velours noir piquée d'étoiles. C'est quoi la cape de velours noir piquée d'étoiles de la lune ?</i>
Enfant	<i>Le ciel.</i>
Adulte	<i>Le ciel, bravo Jamal.</i>

Il est possible ici de souligner que l'adulte n'explique pas le sens de la métaphore à l'enfant. Cependant, consciente des processus d'inférence impliqués en lecture, l'enseignante discute et négocie le sens avec l'enfant en le questionnant et en l'invitant à utiliser ses connaissances syntaxiques, particulièrement en insistant sur la préposition « dans ». Cette réflexion faite avec l'enfant est en fait bien plus importante que de s'assurer de donner le sens ponctuel de cette métaphore lors de la lecture de ce récit. En effet, si le type de réflexion que l'enfant d'âge préscolaire partage ici avec l'adulte est régulièrement offert, il est fort probable que l'enfant intériorise ce questionnement autour des livres et qu'il parvienne à initier ce questionnement seul lorsque, au premier cycle primaire, on lui demandera de lire de façon autonome. Encore plus que l'identification des mots écrits et l'appréhension du code, cette habileté d'inférence pose bien plus de difficulté en lecture et pourtant elle peut être nourrie et stimulée dès le préscolaire pour peu que le pédagogue en soit avisé et sensibilisé.

Ce type d'inférence demeure encore très local. Il y a aussi la difficulté d'inférer la structure causale des événements d'un récit, la trame de fond d'une histoire qui relie entre elles les différentes composantes du récit: situation initiale, événement perturbateur, but, tentatives d'action, solution et émotions. Ces composantes bien qu'elles puissent être explicites demandent à être reconstruites par l'enfant et, la plupart du temps, certaines de ces composantes restent implicites. C'est donc par un processus d'inférence qu'il faut les construire. Ce type d'inférence causale met à contribution la

structuration du récit, les connaissances linguistiques, le raisonnement logique et les connaissances sur le monde jusque-là construits par l'enfant. À lui seul, le concept d'inférence causale pourrait faire l'objet d'un article entier pour parvenir à expliquer sa complexité et les difficultés qu'il pose aux enfants (pour une revue sur la question, voir Makdissi et coll., 2010 ; Sipe et Pearson, 2008).

Plusieurs contextes pédagogiques favorisent l'élaboration des inférences et l'expression de relations causales entre des événements dans une structure narrative. La lecture interactive avec un questionnement causal axé sur la trame de fond de l'histoire demeure un contexte particulièrement riche qui peut également devenir un tremplin pour l'ensemble des activités routinières de la classe si l'on exploite l'univers de connaissances véhiculées dans les récits: jeux symboliques, bricolages et dessins avec écritures provisoires, jeux de règles, documentaires, dictées à l'adulte, etc.

3- Conclusion : synthèse et témoignages d'enseignantes

Cet article visait à étayer quelques indicateurs clés précis qui jouent un rôle central lors de l'apprentissage formel de la lecture/écriture. Ces indicateurs en soi ne sont pas suffisants. Encore faut-il analyser la logique constitutive de ces objets de savoir construit, s'approprier la progression développementale des jeunes enfants au regard de ces objets de savoir afin de pouvoir créer des contextes pédagogiques riches et de pouvoir analyser *in situ* les productions des enfants dans le but d'intervenir au juste niveau de développement. Cette posture développementale complexifie l'acte d'enseigner, car elle empêche toute méthodologie déterminée *a priori* dans un modèle mécanique. Elle oblige de la part de l'enseignant d'identifier clairement ses intentions pédagogiques et de procéder, avant, pendant et après l'action pédagogique, à une réflexion et à une analyse constante des objets de savoir, du développement des enfants et des contextes pédagogiques favorisant l'émergence de la littératie. Elle exige un ajustement individualisé et personnalisé à chaque enfant.

Les enseignantes ayant participé à une formation de neuf crédits universitaires autour de cette perspective développementale sont unanimes à dire que cela a exigé d'elles un investissement considérable en temps, un engagement déstabilisant hautement leurs pratiques pédagogiques, une somme imposante de lectures pour tenter de s'approprier ce cadre d'analyse développementale.

À titre d'exemple, voici le témoignage d'une enseignante qui reprend bien le sens des propos soulevés par l'ensemble du groupe :

Les cours ont exigé beaucoup de travaux qui se sont avérés très longs. La matière était nouvelle pour moi et je devais continuellement me remettre en question en plus de faire mes lectures, mes travaux en même temps que mon enseignement en classe maternelle.

Toutefois, malgré les fortes exigences imposées par cette formation, les enseignantes ont été unanimes à dire qu'elles en ressortent mieux outillées pour intervenir en classe auprès de leurs élèves.

Cette formation m'a aidée pour l'évaluation de mes élèves. Cela m'a permis de mieux cerner et décrire leurs habiletés et leurs difficultés et d'entreprendre des actions pour les aider. Je suis plus « attentive » aux productions des enfants et à leurs difficultés.

Dans les moments d'incertitude occasionnés par la formation et la déstabilisation engendrée dans leurs pratiques pédagogiques, les discussions partagées en groupe sur leurs essais, leurs erreurs et leurs succès furent un atout dans la construction de leur savoir pédagogique et dans leur motivation à poursuivre. L'écoute respectueuse semble être prioritaire dans ces discussions.

Les discussions entre nous m'ont apporté beaucoup. J'ai aimé avoir la chance de discuter avec d'autres enseignantes. J'ai aimé avoir d'autres points de vue. C'est aussi rassurant de partager ce que l'on vit. Je me suis sentie écoutée et respectée, cela a fait toute la différence pour moi.

À ces irréductibles enseignantes assoiffées de pédagogie et de recherche en intervention pédagogique ajustée au niveau de développement des enfants, il faut lever notre chapeau. Accepter de se laisser déstabiliser dans ses pratiques pédagogiques n'est pas chose facile, mais c'est tellement source d'avancement⁴.

RÉFÉRENCES

- DARVEAU, M. (en évaluation, 2012). *Description de la progression de la représentation du système alphabétique d'élèves de maternelle à travers la relation entre l'acte de lire et l'acte d'écrire*. Mémoire à déposer à la Faculté des études supérieures de l'Université Laval.
- FERREIRO, E. et G. E. PALACIO (1988). *Lire-écrire à l'école comment s'y apprennent-ils ? Analyse des perturbations dans les processus d'apprentissage de la lecture et de l'écriture*. Lyon: CRPD.
- FERREIRO, E. (2000). *L'écriture avant la lettre*. Paris: Hachette.
- ILGAZ, H. et A. AKSU-KOÇ (2005). Episodic development in preschool children's play-prompted and direct-elicited narratives. *Cognitive Development*, 20, p. 526-544.
- MAKDISSI, H., A. BOISCLAIR, M.-H. BLAIS-BERGERON, C. SANCHEZ et M. DARVEAU (2010). Le dialogue, moteur du développement d'une zone d'intersubjectivité littéraire servant la compréhension des textes écrits. Dans H. Makdissi, A. Boisclair et P. Sirois (Eds.). *La littératie au préscolaire, une fenêtre ouverte vers la scolarisation* (p. 145-181). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- NICOLOPOULOU, A. (2007). The interplay of play and narrative in children's development: Theoretical reflections and concrete examples. Dans A. Göncü et S. Gaskins (Eds.). *Play and Development: Evolutionary, Sociocultural, and Functional Perspectives* (p. 247-273). A. Göncü et S. Gaskins. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- NICOLOPOULOU, A., J. MCDOWELL et C. BROCKMEYER (2006). Narrative play and emergent literacy: Storytelling and story-acting meet journal writing. Dans D. G. Singer, R. M. Golinkoff et K. Hirsh-Pasek (Eds.). *Play equals Learning* (p. 124-144). New York: (Ilgaz and Aksu-Koç 2005) Oxford University Press.
- SIPE, L. et P. PEARSON (2008). *Storytime: Young children's literary understanding in the classroom*. New York: Teachers College Press.

4 Il convient de remercier ces enseignantes de leur engagement. Merci notamment à Josée, Annabelle, Claire, Julie, Maude et Nathalie et aux enfants de leur groupe respectif qui nous ont accueillies au sein de leur classe. Merci également à la Commission scolaire de la Capitale et à l'École oraliste de Québec pour enfants sourds qui ont donné leur aval à ce projet, aux directions d'école et aux parents des enfants qui nous ont accordé leur confiance.



Table ronde sur le préscolaire : des jeux, de la planification et de la collaboration

Propos recueillis par **Daphnée Poirier**

L'article qui suit rapporte une discussion qui a eu lieu en septembre 2011 entre plusieurs partenaires issus de différentes commissions scolaires réparties sur le territoire québécois. La directrice de la revue *Vie pédagogique*, M^{me} Estelle Menassier, a mené la discussion en soumettant à une table ronde des questions très larges. Les intervenants du scolaire et du préscolaire étaient invités à s'exprimer librement au sujet d'initiatives qui sont menées au sein de leur milieu. Bien que plusieurs thématiques aient été soulevées, preuve d'un intérêt, d'une richesse et d'un dynamisme très grands qui teintent ces milieux, les échanges visaient à faire ressortir les principales préoccupations qui touchent les intervenants au sujet du préscolaire et de la transition du préscolaire vers le scolaire depuis les cinq ou six dernières années.

Quatorze intervenants ont participé à cette table ronde de discussion

Catherine Gaumond	Enseignante, Commission scolaire des Bois-Francis
Anick Charron	Enseignante, Commission scolaire des Draveurs
Sylvie Racine	Conseillère pédagogique, Commission scolaire des Draveurs
Marc-André Clément	Enseignant, Commission scolaire des Portages-de-L'Outaouais
Loulou Gagnon	Enseignante, Commission scolaire des Chênes
Nicole Ouellet	Enseignante, Commission scolaire des Chênes
Chantal Hamel	Conseillère à l'éducation préscolaire, programme <i>Passe-Partout</i> , Commission scolaire du Val-des-Cerfs
Louise Nolin	Enseignante, Commission scolaire de la région de Sherbrooke
Hélène Bureau	Enseignante, Commission scolaire des Hauts-Cantons
Danièle Beaudoin	Conseillère pédagogique, Commission scolaire de la Capitale
Éloïse Lavoie	Conseillère pédagogique, Commission scolaire de la Capitale
Daniel Allard	Conseiller à l'éducation préscolaire, programme <i>Passe-Partout</i> , Commission scolaire de la Rivieraine
Céline Hardy	Directrice générale de l'Association des services de garde en milieu scolaire
Francine Boily	Présidente de l'Association d'éducation préscolaire du Québec



M^{me} Estelle Menassier lance une première question à la grande table...

1. Quels sont les changements que vous avez observés dans le préscolaire depuis les six dernières années?

De manière générale, les différents intervenants s'entendent pour dire que les besoins des enfants sont demeurés essentiellement les mêmes. M^{me} Charron abonde dans ce sens en précisant toutefois que ce sont les structures sociales touchant les enfants qui se sont transformées. À cet égard, les enfants arrivant à la maternelle et au primaire sont susceptibles d'avoir vécu davantage de périodes de transition et de situations de rupture avant même leur entrée à l'école. Les différentes transformations qui ont touché les familles (divorce des parents, familles recomposées, familles monoparentales, etc.) constituent un facteur déterminant. Selon l'avis de M^{me} Charron, il est primordial de tenir compte de ce contexte particulier en tant que professionnels. Sur le même thème, M^{me} Gaumond renchérit en mentionnant qu'il existe de grands écarts parmi les enfants à leur arrivée à l'école et que le rôle de l'enseignant est de parvenir à les combler. Un outil adéquat afin de réduire de tels écarts est, selon elle, le jeu.

M. Allard attire l'attention de ses collègues sur l'émergence d'un nouveau phénomène, soit l'implication accrue des pères dans la sphère de l'éducation de l'enfant.

Si les transitions au sein de la vie privée de l'enfant ont été définies comme un élément préoccupant, une problématique qui se dégage de la discussion est celle de favoriser les transitions harmonieuses dans le parcours scolaire de l'enfant et cela est possible par exemple, comme le suggère M^{me} Racine, par l'implantation d'une structure d'accueil destinée à la clientèle préscolaire (enfants et parents) planifiée adéquatement par l'équipe école. Nous reviendrons ultérieurement sur les différents moyens qui ont été présentés et mis en place concernant l'importance de l'accueil et des transitions, car ces sujets ont fait l'objet d'une autre question lancée à la table.

Autre transformation qui a été identifiée est celle liée à un resserrement des attentes des parents. Il y aurait, selon l'avis de plusieurs intervenants autour de la table, une tendance à privilégier une approche scolarisante au détriment du jeu auprès des enfants d'âge préscolaire. Cette attente, traduite en termes d'une certaine pression dirigée sur les parents, aurait été générée par certains milieux scolaires. Différents exemples fusent de la part des répondants assis autour de la table pour illustrer la

situation : s'attendre à ce qu'un enfant d'âge préscolaire sache écrire son nom, qu'il ait une « belle » écriture, que ses lettres s'inscrivent dans le petit trottoir dans son cahier d'écriture, et tout cela, à son entrée en maternelle et en première année. Cette situation pourrait être évitée grâce, entre autres, à une concertation plus grande entre tous les intervenants qui gravitent autour de l'enfant, incluant le parent.

Comme le souligne M. Allard, l'objectif est de soutenir le parent dans ses compétences parentales et d'établir un rapport de partenariat continu avec ce dernier. Ce climat de partenariat permet aux parents et, par la même occasion, à tous les intervenants de connaître les rôles de chaque professionnel qui intervient auprès de l'enfant et de s'approprier le programme du Ministère en prenant connaissance, par exemple, de l'importance du développement des compétences. À cet égard, une meilleure connaissance du programme et conséquemment de l'approche par compétences constitue, selon plusieurs répondants, un moyen privilégié permettant de recentrer les attentes en fonction des stades de développement de l'enfant.

La formation initiale devrait accorder davantage d'importance à cet aspect selon l'avis de M^{me} Bureau. Cette dernière poursuit sur le même sujet en insistant sur le fait qu'à titre d'intervenant en milieu préscolaire, il est nécessaire d'être attentif au stade de développement de chaque enfant, c'est-à-dire, concrètement, de ne pas trouver anormal qu'un enfant de cinq ans soit incapable de dessiner exactement ce qu'est un chat car il n'est pas rendu au stade de la représentation.

À titre d'exemple, comme nous le rappellent M^{me} Hamel et M. Allard, le programme *Passe-Partout* permet la transition du préscolaire vers le scolaire et favorise le soutien des compétences parentales. Ce programme existe depuis près de trente ans.

Autre exemple, M^{me} Racine souligne l'existence d'un outil nommé la *Carte routière vers le préscolaire* « qui est un guide pour soutenir une transition de qualité pour l'élève en difficulté¹ ».

M^{me} Lavoie souligne que l'approche centrée sur le jeu est une porte d'entrée adéquate pour favoriser la reconnaissance des compétences parentales et ainsi établir un lien avec les parents pour ultimement faciliter la transition des enfants et contribuer à leur réussite éducative. Comme le mentionne M^{me} Bureau, informer adéquatement les parents permet, d'une part, d'effacer certaines craintes qu'ils pourraient ressentir à l'approche de l'entrée

1 Pour plus d'information, consultez en ligne : http://w3.uqo.ca/transition/carte/2_bienv.htm

en milieu scolaire de leur enfant et, d'autre part, de réajuster des attentes qui trop souvent sont basées sur des préconceptions. M^{me} Nolin abonde dans ce sens en rappelant qu'il est nécessaire que le parent (et certains intervenants) soit informé que l'apprentissage par le jeu exige une planification de la part de l'intervenant. En effet, l'idée de rendre un milieu d'apprentissage par le jeu stimulant, interactif et enrichissant demande la mise en place d'un cadre facilitant, un aménagement adéquat des locaux, en planifiant des coins réservés au jeu et en recourant à des outils appropriés et attrayants.

2. À partir d'exemples issus de vos milieux respectifs, dites quels sont les moyens qui sont mis en place pour faciliter l'entrée des élèves en milieu scolaire ?

Les intervenants autour de la table s'entendent sur le fait que la problématique des transitions entre le préscolaire et la maternelle est un sujet central pour favoriser la réussite éducative des enfants, mais qu'il y a un manque flagrant de concertation entre les différents intervenants. En effet, comme le souligne M^{me} Boily, plusieurs enfants viennent de différents CPE; conséquemment, la concertation peut constituer un défi majeur. Malgré cette situation, certaines initiatives sont tout de même évoquées.

Pour ce qui est de favoriser des transitions qui se fassent en douceur chez l'enfant entre le préscolaire et la maternelle, M^{me} Charron mentionne que dans sa commission scolaire, les enfants du CPE sont invités à venir en pyjama écouter des contes à l'école. Une autre activité, décrite par M^{me} Hamel, est celle où les parents sont conviés à une rencontre d'information. Celle-ci est conçue sous la forme d'ateliers interactifs où des mises en situation sont proposées aux parents de façon à ce qu'ils expérimentent ce que leurs enfants vivent en maternelle. Ce contexte d'atelier/action favorise une meilleure connaissance du milieu scolaire et de ses objectifs pédagogiques.

Outre la structure d'accueil des nouveaux élèves, qui doit être pensée et planifiée par l'équipe école, le projet de rétablir l'entrée progressive a été soulevé comme étant un enjeu important de la réussite des tout-petits. Elle a pour fonction, comme le soulève M^{me} Charon, de fournir des repères à l'enfant, de sécuriser à la fois l'enfant et le parent. M^{me} Hamel ajoute que la rentrée progressive permet également à l'enseignant de prendre connaissance des élèves qui vont arriver dans sa classe l'année subséquente et d'installer ainsi une relation enseignant/élève très tôt. Elle souligne aussi l'importance de

mettre à contribution l'équipe du service de garde qui constitue un acteur clé dans le processus de transition pour les enfants.

3. Quelles sont les initiatives qui peuvent faciliter les transitions entre la maternelle et le premier cycle ?

M^{me} Bureau souligne qu'au sein de sa commission scolaire, les enseignantes de maternelle proposent aux enfants de faire des exercices d'«orthographe approchée». Un autre exemple qu'elle mentionne est celui où les enfants de maternelle sont invités à écouter des contes dans les classes de première année. En fait, elle attire l'attention sur l'importance de poser de petits gestes de collaboration au quotidien. M^{me} Nolin rebondit au sujet des exercices d'«orthographe approchée» en soulignant qu'il est important que ce type d'exercices ne devienne pas ancré dans l'horaire quotidien jusqu'à devenir une routine et une exigence rigide, car, elle tient à le rappeler, l'objectif est d'instaurer une progression vers les situations d'écriture et non d'implanter des exercices trop scolarisants.

M^{me} Racine, quant à elle, souligne l'importance d'exploiter des outils pédagogiques qui peuvent être communs à chacun des milieux. Par exemple, elle désigne le portfolio qui peut être un outil facilitant adéquatement les transitions. À son avis, les enfants aiment beaucoup présenter leur portfolio et les enseignants tireraient des bénéfices sur le plan pédagogique à recourir davantage à un portfolio conçu convenablement.

Sur cet aspect plus général de la mise en commun d'outils pédagogiques, M^{me} Charron propose un outil tout simple qui consiste à monter une grille de communication qui faciliterait les échanges concernant chaque enfant entre les intervenants des différents niveaux et milieux. Elle attire l'attention sur l'importance d'établir des points de repère sécurisants pour les petits qui entrent à la maternelle. Elle évoque un projet qui consiste à planter des légumes au printemps par les enfants en dernière année de CPE dans le but de faire un suivi et procéder à la récolte l'automne venu lorsque ces mêmes enfants entrent à la maternelle. Par ce moyen, ces derniers sont invités à s'approprier leur nouvel environnement de manière progressive.

D'autres initiatives liées à l'aménagement physique de la classe sont décrites. En effet, comme l'évoque M^{me} Gaumond, le passage d'un environnement de maternelle, où les tables sont regroupées, à une classe de première année, dans laquelle les pupitres sont en rangées d'oignons, peut représenter une transition difficile pour l'enfant. Afin de contrer ce choc, M^{me} Beaudoin suggère de conserver en

première année les pupitres en demi-cercle pour favoriser la transition et de prévoir une aire de jeu au sein de la classe où les élèves sont invités à la fréquenter quotidiennement, par exemple les 30 dernières minutes de classe. M^{me} Lavoie résume cette perspective en mentionnant qu'il est judicieux de conserver certaines stratégies qui étaient gagnantes à la maternelle en les transférant au premier cycle.

M^{me} Bureau soulève un facteur important, soit celui de tirer davantage profit des enseignantes d'expérience afin qu'elles puissent partager leur savoir avec, par exemple, les stagiaires qui sortent de la formation initiale.

4. De quelle manière s'effectue l'arrimage des apprentissages avec le jeu et comment dans ce contexte assurer la progression des apprentissages?

D'entrée de jeu, tous les intervenants présents s'accordent pour dire qu'il est nécessaire de connaître le programme et de s'approprier adéquatement le concept d'apprentissage par compétences. Cette perspective permet de sortir d'un cadre contraignant axé sur l'apprentissage et la performance scolaire, pression, selon l'avis de M. Allard, qui est présente à la fois chez les parents et les enseignants. M^{me} Charron souligne qu'il est très important de favoriser le jeu tout en ayant une intention pédagogique. M^{me} Boily précise qu'il est nécessaire de ne pas séparer le jeu et les apprentissages et que pour y parvenir, il faut que cela se fasse lors de la préparation des activités. Elle tient à rappeler que le rôle de l'enseignant est d'amener l'enfant à complexifier ses jeux et à aller plus loin dans ce contexte particulier d'apprentissage.

Pour ce qui est de la progression des apprentissages, M^{me} Gagnon, M^{me} Charron et M^{me} Racine affirment que la clé de la réussite doit s'appuyer sur l'observation des élèves afin d'évaluer adéquatement leur niveau de développement. Elles insistent également sur l'importance de communiquer et de jouer avec eux. En effet, comme le précise M^{me} Bureau, ce rapport teinté d'une certaine proximité permet à l'enseignant d'être davantage à l'écoute des besoins de l'enfant et de son ressenti. Et, selon l'avis de M^{me} Nolin, cette relation entre l'enseignant et l'enfant doit être complétée et enrichie par une belle et constante communication avec les parents, car ce sont eux les premiers qui connaissent les stratégies gagnantes avec leurs enfants.

5. Comment assurez-vous une différenciation dans votre enseignement?

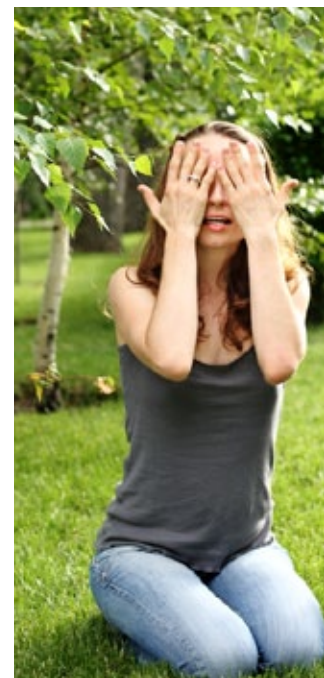
À cette question, M^{mes} Nolin et M^{me} Boily répondent qu'une des premières qualités requises en tant qu'enseignant au préscolaire est celle de détenir une certaine facilité à faire face à l'imprévu et, pour ce faire, l'adaptation et l'ajustement aux différentes situations d'apprentissage sont nécessaires. Selon M^{me} Beaumont, cela est possible dans un cadre où l'enseignant détient la capacité de transmettre des stratégies et des moyens pour éveiller la curiosité chez l'enfant afin de lui donner le goût d'aller plus loin.

M^{me} Boily insiste sur l'importance de créer des situations d'apprentissage axées sur le jeu et cela permet à M. Clément d'enchaîner en soulignant que la différenciation dans l'enseignement est effective grâce à une approche qui s'appuie avant tout sur les intérêts des enfants. Par exemple, il explique qu'il a travaillé sur un projet de créatures fantastiques dans sa classe et que ce projet s'est échelonné sur deux mois et, à la grande surprise des parents, les enfants ne cessaient pas d'avoir de nouvelles idées.

6. Peut-on parler de trouble d'apprentissage au préscolaire et comment réagissez-vous devant les troubles de comportement?

La première partie de la question suscite des avis partagés autour de la table. Par exemple, M^{me} Gaumont insiste sur l'importance de discriminer ce qui relève d'une sous-stimulation et d'un trouble d'apprentissage et, si le diagnostic penche vers le trouble, il est nécessaire selon elle d'être très prudent, car l'impact d'un diagnostic est important pour la trajectoire de vie d'un enfant. Sur ce sujet, M^{me} Nolin affirme ne pas être à l'aise avec le terme «trouble», car elle souligne que l'objectif ne vise surtout pas à mettre un enfant en situation d'échec inutilement.

Toutefois, il y a un certain consensus autour de la table selon lequel il est important d'être soutenu et accompagné adéquatement en tant qu'intervenant et, à ce chapitre, les directions d'école jouent un rôle central. En outre, plusieurs intervenants soulignent qu'il est plus pertinent de parler en termes de problématiques sur le plan du développement et de constater les microapprentissages qui sont effectués. Cette perspective permet notamment de ne pas stigmatiser et étiqueter les enfants une fois le diagnostic posé.





À la seconde partie de la question, plusieurs intervenants répondent que le climat instauré au sein de la classe agit énormément sur le comportement des enfants. Le climat est fortement influencé, par exemple, par le lien affectif qui se construit entre l'enseignant et ses élèves. De plus, comme le mentionne M^{me} Charron, si l'enseignant établit un lien de collaboration adéquat avec les parents, cela peut contribuer fortement à prévenir des situations de troubles de comportement et d'apprentissage. Toutefois, M^{me} Boily, qui reconnaît l'importance de tisser des liens à la fois avec les enfants et les parents, interroge directement ses collègues autour de la table: «Est-ce que nous bénéficions suffisamment de temps pour installer ce climat dans un contexte où il y a des classes avec un ratio élevé? Que faisons-nous devant cette problématique?» Elle déplore au passage qu'il existe peu de recherches qui démontrent qu'en abaissant le ratio au sein des groupes classe, cela peut aider les enseignants.

7. Est-ce qu'il y aurait un besoin en formation continue au préscolaire?

M^{me} Nolin affirme qu'un aspect fondamental est de bénéficier de conseillères pédagogiques pour le préscolaire. Elle précise que sur cet aspect, le préscolaire est souvent l'enfant oublié du système scolaire.

M^{me} Hamel affirme qu'il serait intéressant d'avoir davantage de formations sur le concept de partenariat, particulièrement celui qui touche les relations et les liens de collaboration entre les enseignants et les parents.

M^{me} Charron suggère qu'en tant que professionnelle intervenant auprès des enfants, il est nécessaire de ramener constamment la réflexion sur les besoins de l'enfant. En ce sens, une formation consacrée aux théories et aux courants sur le développement de l'enfant serait très intéressante.

M^{me} Racine rappelle toutefois qu'il existe une certaine résistance à l'égard des libérations des enseignants pour la formation. M^{me} Beaudoin rétorque en affirmant que la formation continue est également la responsabilité de chaque enseignant.

Pour conclure ces échanges riches et stimulants, les intervenants sont appelés à se prononcer sur ce qui constitue une année idéale pour eux...

M^{me} Racine accorde une importance toute particulière au respect de tout un chacun dans le travail de collaboration et sur la reconnaissance du professionnalisme de chacun. M^{me} Hardy précise en ajoutant qu'une année réussie est celle teintée par un travail de réelle concertation.

Pour M^{me} Lavoie, une année réussie est celle où les élèves se souviennent longtemps de leur enseignant. M^{me} Hamel dit: «Oui, un sentiment de plaisir partagé par les élèves et l'enseignant et également pour les parents!» Une année idéale pour M^{me} Charron est celle où chaque élève est parvenu à développer une passion. Pour M^{me} Gaumont, une année réussie se voit concrètement lorsque les élèves n'ont pas le goût de partir en vacances à l'arrivée du mois de juin.

Visitez notre site internet

- Plus de 1000 produits disponibles
- Nouvelle promotion à tous les mois

fdmt.ca

fdmt

matériel éducatif
et outils sensoriels

Concours AÉPQ



- ☑ pour le renouvellement de votre adhésion 2012-2013
- ☑ pour vous abonner à l'*Infolettre* du site web www.aepq.ca

Grâce à un généreux don de Jonathan Bolduc⁽¹⁾, l'AÉPQ fera tirer 5 certificats-cadeaux de 100\$ pour des achats au magasin en ligne Empire musique⁽²⁾ spécialisé dans la vente d'instruments de musique.

Nous joignons l'utile à l'agréable en organisant ce concours pour vous encourager soit à renouveler votre adhésion, soit à devenir membre pour l'année 2011-2012, soit à vous abonner à l'*Infolettre* du site web de l'AÉPQ, tout en courant la chance de faire l'acquisition d'instruments de rythmique pour votre classe.

☞ **3 certificats-cadeaux de 100\$** seront tirés parmi tous les membres qui ont renouvelé leur adhésion depuis octobre 2011 ou qui la renouvelleront d'ici le 30 juin 2012. Aussitôt que votre renouvellement sera réalisé, vous recevrez les revues publiées durant l'année et vous bénéficierez d'une réduction au prochain congrès.

☞ **2 certificats-cadeaux de 100\$** seront aussi tirés parmi toutes les personnes qui se sont abonnées en 2011 ou qui s'abonneront à l'*Infolettre* sur le site de l'AÉPQ d'ici le 30 juin 2012 (www.aepq.ca).

Le nom
des 5 gagnantes
sera publié sur le site
de l'AÉPQ au courant
de l'été 2012. Les
gagnantes recevront
leur certificat-cadeau
par la poste.

(1) Jonathan Bolduc est professeur en culture et littérature à la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa. Son enseignement et sa recherche portent sur les liens entre l'éducation musicale et l'apprentissage scolaire, particulièrement sur le plan de la lecture-écriture. Jonathan Bolduc mène plusieurs projets de recherche par l'entremise du Laboratoire Mus-Alpha, premier laboratoire de recherche canadien examinant la contribution de la musique sur l'apprentissage d'un point de vue pédagogique. Récemment, sa recherche a fait l'objet d'un reportage à l'émission de vulgarisation scientifique *Découverte* de la Télévision de Radio-Canada: <http://www.education.uottawa.ca/fr/faculte/prix/nouveau-chercheur/jonathan-bolduc>

(2) <http://www.empire-music.com/ViewCategory.php?Category=433>

Les applications de création pour la tablette tactile à l'éducation préscolaire

Lynda O'Connell
et **Pascale-D. Chaillez**,
Conseillères pédagogiques au Service national
du RÉCIT à l'éducation préscolaire
<http://recitpresco.qc.ca>

En continuité avec notre série d'articles sur la tablette tactile que nous expérimentons cette année en classe de maternelle, nous vous proposons des applications de qualité pour vous guider dans vos choix.



Le programme de formation de l'école québécoise, éducation préscolaire

Le programme de formation est le « phare » des interventions de l'enseignante. À l'éducation préscolaire, nous avons un programme qui ne favorise pas les activités de type « scolaire ». Le jeu a une place de choix à la maternelle. Il faut toujours prioriser les applications en respect avec ce programme qui favorise le développement global de l'enfant.

Le jugement critique

Il est important de bien évaluer les forces et les faiblesses de l'application. Le jugement critique de l'enseignante est déterminant dans le choix des applications qui seront mises à la disposition des enfants.

L'enfant

L'enfant est la priorité n° 1. L'enfant a-t-il les compétences nécessaires lorsqu'il utilise une application? Répond-elle à son niveau de développement?

L'interface

L'interface permet-elle à l'enfant de développer son autonomie? Contient-elle des pictogrammes pour l'aider dans la réalisation de la tâche? Est-elle adaptée à l'éducation préscolaire? Notre but est de rendre l'élève autonome.

La langue

Plusieurs applications sont en anglais. Existe-t-il une version française que vous pourriez utiliser avec les enfants? Si aucune n'est disponible en français, est-ce que l'application permet à l'enfant de créer du contenu en français ou d'utiliser l'application sans tenir compte de la langue? A-t-elle des pictogrammes qui permettront à l'élève d'utiliser la tablette tactile pour exécuter sa tâche?

Critères pour sélectionner les applications

Comme plus de 500 000 applications sont disponibles, en sélectionner s'avère une tâche qui demande du temps et un sens critique pour bien les évaluer. Voici quelques critères pour bien choisir les applications et maximiser l'exploitation de la tablette tactile à l'éducation préscolaire.

L'intention pédagogique

Avant de commencer la recherche, il est important de bien cibler l'intention pédagogique. Celle-ci est l'élément le plus important qui déterminera la compétence à cibler du *Programme de formation de l'éducation préscolaire* et la sélection de l'application qui répondra le mieux aux besoins des enfants et de la tâche à réaliser. Il faut toujours se poser la question suivante: « Est-ce la meilleure application pour le développement de l'intention pédagogique? »



La publicité

La publicité est très présente dans les applications gratuites. Il faut développer son regard critique par rapport à celle-ci. Prend-elle toute la place ? Il faut se questionner, car il est parfois préférable de faire l'achat afin de supprimer les publicités affichées.

Version réduite et achats intégrés

Certaines applications sont gratuites, mais pour poursuivre, il faut faire l'achat. Cela peut-être utile pour apprendre à connaître une application et pour découvrir sa valeur pédagogique, mais attention aux applications qui intègrent les achats. Il serait important de désactiver « achats intégrés » dans les préférences afin d'éviter les achats non désirés.

Et pour terminer, les applications de création

La taxonomie révisée de Bloom nous suggère une gradation des processus cognitifs. Pour réaliser des apprentissages, il existe plusieurs étapes, mais « créer » représente le plus haut niveau dans ce domaine. Les conseillères pédagogiques du Service national du RÉCIT à l'éducation préscolaire favorisent l'utilisation d'applications qui permettront à l'enfant de « créer » plutôt que de simplement « consommer ». Il est certain qu'il faudra sûrement consulter de l'information pour l'enrichissement des connaissances, mais l'apprentissage sera renforcé par la production d'une création.

La différence entre la maison ou le service de garde et la classe de maternelle dans l'utilisation des applications est que l'enfant en classe est accompagné d'une enseignante qui lui permettra d'atteindre ce niveau cognitif. Il serait dommage que les applications exploitées en classe restent simplement sur le plan de la consommation. Étant donné que le *Programme à l'éducation préscolaire* ne favorise pas les applications de type « scolaire » ou « exercice », nous ne vous recommandons aucune application de ce genre.

Sur le Web, il existe une panoplie de listes, mais aucune ne met en valeur les applications de création. C'est pourquoi nous avons conçu la présente synthèse qui vous fera gagner du temps de recherche et vous permettra d'utiliser efficacement la tablette tactile en classe. Nous croyons qu'il est primordial d'accompagner les enseignantes dans cette recherche d'applications.

Les applications suggérées dans ce texte ont été validées en classe auprès d'élèves de la maternelle cinq ans (septembre 2011 à mars 2012). La très grande majorité entre dans la catégorie des applications de création qui permettent entre autres de réaliser des enregistrements sonores, des montages vidéo, des cartes, des livres, des dessins...

Les applications recommandées sont pour la tablette tactile de type iPad 2 et le nouvel iPad. Sur le système Android, peu d'applications sont disponibles pour le monde de l'éducation. Il est à prévoir que dans les prochains mois, les fournisseurs développeront des applications pédagogiques, du moins nous l'espérons, pour ce type de tablette tactile.

Les outils de base intégrés dans la tablette tactile



1– Appareil photo

L'outil Appareil photo est un incontournable à l'éducation préscolaire. Il permet à l'élève et à l'enseignante de conserver des traces des apprentissages en les photographiant et en les filmant. Ces preuves sont facilement transférables dans le portfolio numérique de l'enfant. D'ailleurs, l'intégration de cet outil dans la version 2 du iPad a justifié l'utilisation de la tablette tactile à l'éducation préscolaire comme outil d'apprentissage TIC à privilégier auprès des petits.



2– Face Time

L'outil Face Time ouvre une fenêtre sur le monde en permettant de communiquer avec d'autres personnes à l'extérieur de la classe.

Exemples : communiquer avec un auteur, un expert, une autre classe...

Description des applications de création

Applications pour dessiner

Il existe une quantité impressionnante d'applications de dessin, mais nous en avons retenu quelques-unes que nous jugeons d'une qualité supérieure. Il est important d'offrir plusieurs types d'applications de dessin afin que l'enfant découvre différentes interfaces et possibilités de création.

Intentions pédagogiques :

- ☒ Illustrer une thématique ;
- ☒ Travailler en équipe pour réaliser ou compléter un dessin ;
- ☒ Illustrer des éléments se rapportant à un livre, une histoire (personnages, suite ou fin de l'histoire, événement) ;
- ☒ Développer sa motricité fine en utilisant ses doigts pour dessiner ;
- ☒ ...



Drawing Box, coup de cœur

Cette application est le coup de cœur du groupe d'expérimentation. Le visuel est très intéressant pour les petits. Plusieurs crayons et couleurs sont disponibles. Il est possible d'intégrer une photographie et d'écrire avec sept choix de polices. Cette application permet de revoir en séquence vidéo les différentes étapes de réalisation, un excellent moyen pour les retours sur les techniques utilisées. Plusieurs outils et fonctions sont très

appropriés à ce groupe d'âge. Il existe une version gratuite, mais la version payante offre plus de possibilités très intéressantes.

Langue : Disponible en français

Coût : Version réduite gratuite ou version complète 0,99 \$

<http://itunes.apple.com/ca/app/drawing-box/id417852564?l=fr&mt=8>



Dessine-moi

Super application pour commencer l'année scolaire dans la création de dessin. Le visuel est simplifié pour les petits et les pictogrammes sont faciles à reconnaître pour l'enfant. On peut également intégrer une photo pour compléter la création. L'enfant est autonome dès le début de l'exploitation de l'application.

Langue : Disponible en français

Coût : Version gratuite

<http://itunes.apple.com/ca/app/dessine-moi/id465907977?l=fr&mt=8>



Pad a Dessin ou Drawing Pad

Cette application est vraiment complète. Les pictogrammes sont faciles à reconnaître. Le visuel est très intéressant pour les petits. Plusieurs outils sont disponibles. Cette application permet également l'intégration de photos.

Langue : Disponible en français

Coût : 1,99 \$

<http://itunes.apple.com/ca/app/pad-a-dessin/id358207332?l=fr&mt=8>



Le Petit Artist!

Cette application est facile d'utilisation et les pictogrammes sont adaptés pour les enfants de cinq ans. Plusieurs outils sont disponibles. Cette application permet également l'intégration de photos.

Langue : Disponible en français

Coût : Gratuit

<http://itunes.apple.com/ca/app/le-petit-artist!/id426707270?l=fr&mt=8>

Dessin sur un tableau

Intentions pédagogiques :

- ☒ Illustrer une thématique en s'imaginant dessiner sur un tableau vert ou noir ;
- ☒ Réaliser des dessins en utilisant peu d'outils tels que la craie et la brosse ;
- ☒ ...



Chalk Board

Cette application permet de dessiner sur un tableau vert et cinq couleurs de craie sont disponibles.

Langue : Disponible en anglais

Coût : Version gratuite avec publicité

<http://itunes.apple.com/ca/app/chalk-board/id374235211?l=fr&mt=8>



Bord

Cette application permet de dessiner sur un tableau vert ou noir. Sept couleurs et trois grosseurs de craie sont disponibles.

Langue : Disponible en anglais

Coût : 0,99 \$

<http://itunes.apple.com/ca/app/bord/id398467374?l=fr&mt=8>

Dessin lumineux sur un fond noir

Intentions pédagogiques :

- ☒ Illustrer la nuit dans la noirceur ;
- ☒ Illustrer pour représenter l'espace ;
- ☒ Illustrer pour la fête de l'Halloween ;
- ☒ ...



*Glitter Draw

Cette application permet de créer un dessin sur un fond noir lumineux avec de la surbrillance.

Langue : Disponible en anglais

Coût : Version gratuite ou 1,99 \$

<http://itunes.apple.com/ca/app/glitter-draw-free!/id367601643?l=fr&mt=8>



KidsDoodle

Cette application permet de créer un dessin sur un fond noir lumineux avec de l'effet de néon la nuit. Il est possible de revoir son dessin en séquence vidéo. Très intéressant pour faire un retour avec l'enfant.

Langue : Disponible en anglais

Coût : Version gratuite avec publicité, version payante 1,99 \$

<http://itunes.apple.com/ca/app/kids-doodle-movie-your-drawing/id460712294?l=fr&mt=8>

Applications pour enregistrer la voix

Il existe une très grande quantité d'applications pour créer des enregistrements sonores, mais nous en avons retenu trois dont l'interface est plus adaptée pour les enfants de la maternelle.

Intentions pédagogiques :

- ☒ Enregistrer la chanson de la semaine ;
- ☒ Réciter une comptine ;
- ☒ Créer un message pour une occasion spéciale ;
- ☒ Enregistrer une recette ou une histoire ;
- ☒ ...



iTalk Recorder

Cette application est pour le iPhone, mais disponible pour le iPad 2X. L'interface est facile pour les petits.

La version gratuite contient de la publicité qui n'est pas visible sur la page d'enregistrement. Il est possible de modifier et d'ajouter plusieurs enregistrements, ce qui est pratique avec les petits.

Langue : Disponible en anglais, version française disponible avec la version payante

Coût : Version gratuite avec publicité, version payante 1,99 \$

<http://itunes.apple.com/ca/app/italk-recorder/id293673304?l=fr&mt=8>



Voice Recorder for iPad

Cette application permet d'enregistrer facilement pour les petits. Le gros micro sur la page d'enregistrement est très visuel pour les enfants et il est possible de faire des pauses.

Langue : Disponible en anglais

Coût : Version gratuite avec publicité ou 0,99 \$ sans publicité

<http://itunes.apple.com/ca/app/voice-recorder-for-ipad/id366446653?l=fr&mt=8>



iRecorder Pro

Cette application a une interface très épurée, seulement deux boutons, et est très facile d'utilisation.

Langue : Disponible en français

Coût : 2,99 \$

<http://itunes.apple.com/ca/app/irecorder-pro-pocket-voice/id285750155?l=fr&mt=8>

Applications pour créer des cartes ou des montages de type

Scrapbooking

Intentions pédagogiques :

- ☒ Illustrer les sentiments acceptables et non acceptables, apprendre à les découvrir ;
- ☒ Envoyer des cartes aux parents pour différents événements afin d'initier les jeunes au courriel ;
- ☒ Réaliser un montage de photos pour illustrer les réussites des enfants ;
- ☒ ...



*Lifecards

Cette application permet de créer des cartes et des cartes postales très facilement grâce aux différents modèles et thématiques disponibles.

Langue : Disponible en anglais

Coût : 1,99 \$

<http://itunes.apple.com/ca/app/lifecards-postcards/id304401787?l=fr&mt=8>



Scrappad

Plusieurs applications disponibles pour toutes les thématiques exploitées en classe : Pâques, Saint-Valentin, Halloween, fête des Mères... Ces applications permettent de créer des montages de façon simple avec photos et images, de type *Scrapbooking*. L'interface est facile pour les petits.

Langue : Disponible en anglais

Coût : Versions gratuites, une version payante est disponible qui regroupe toutes les applications

<http://itunes.apple.com/ca/app/scrappad-valentines-day-scrapbooking/id416344088?l=fr&mt=8>



Pic Collage

Cette application permet de créer des montages de façon simple avec photos et images, de type *Scrapbooking*. L'interface est très facile pour les petits, car elle est représentée par des pictogrammes.

Langue : Disponible en anglais

Coût : Gratuit

Applications pour créer des livres ou des histoires

Intentions pédagogiques :

- ☒ Créer une histoire collective ;
- ☒ Créer un répertoire de chansons et de comptines ;
- ☒ Jouer avec les mots ou les lettres en créant un livre de rimes ou un abécédaire ;
- ☒ Créer un livre de recettes ou une encyclopédie des dinosaures ;
- ☒ ...



*My Story, Book Maker for kids

Cette application permet de créer des livres en format epub. Il est possible de créer un dessin, d'ajouter une photographie, d'enregistrer une narration et d'écrire du texte. L'interface simplifiée est adaptée aux enfants. Il est possible de publier le livre dans le iBook ou par courriel. Les enfants sont autonomes dans le montage grâce aux pictogrammes.

Langue : Disponible en anglais

Coût : 1,99 \$

<http://itunes.apple.com/ca/app/my-story-book-maker-for-kids/id449232368?l=fr&mt=8>



StoryKit

Cette application est conçue pour le iPhone, mais elle est disponible pour le iPad 2X. Elle permet de créer des livres et de les visionner sur la tablette ou sur une page HTML. Il est possible d'ajouter une photographie ou un dessin, d'enregistrer une narration et d'écrire du texte. Les enfants sont autonomes dans le montage grâce aux pictogrammes.

Langue : Disponible en anglais

Coût : Gratuit

<http://itunes.apple.com/ca/app/storykit/id329374595?l=fr&mt=8>



Book Creator for iPad

Cette application permet de créer des livres en format epub. Il est possible d'ajouter une photographie, d'enregistrer sa voix et d'écrire du texte. L'interface est plus détaillée et les options de mise en pages sont nombreuses. Plusieurs options de lieu de publication sont disponibles.

Langue : Disponible en anglais

Coût : 4,99 \$

<http://itunes.apple.com/ca/app/book-creator-for-ipad/id442378070?l=fr&mt=8>



eBook Magic

Cette application permet de créer des livres en format epub. Il est possible d'ajouter une photographie et d'écrire du texte. L'interface est très détaillée et les options de mise en pages sont très nombreuses. Des modèles de publication sont disponibles pour faciliter la mise en pages. Deux options de publication sont disponibles: iBook et PDF.

Langue: Disponible en anglais

Coût: 3,99 \$

<http://itunes.apple.com/ca/app/ebook-magic/id424877762?l=fr&mt=8>

Applications d'idéateurs afin de favoriser la métacognition

Intentions pédagogiques:

- ☒ Créer une carte d'exploration sur un projet ou la thématique du mois;
- ☒ Permettre de se situer dans le temps pour améliorer et bonifier la carte d'exploration;
- ☒ Permettre de modéliser l'organisation d'un projet;
- ☒ Favoriser l'émergence de l'écrit (l'enseignante écrit devant l'enfant);
- ☒ Illustrer les séquences d'un projet;
- ☒ ...



*Popplet lite

Cette application permet de créer des cartes d'exploration avec texte, images et séquences vidéo. Très intéressant pour les petits avec la possibilité d'intégrer des images. Plusieurs couleurs disponibles pour illustrer la carte.

Langue: Disponible en anglais

Coût: Version réduite gratuite ou 4,99 \$

<http://itunes.apple.com/ca/app/popplet-lite/id364738549?l=fr&mt=8>



SimpleMind

Cette application permet de créer des cartes d'exploration avec texte seulement. Plusieurs modèles d'affichage sont disponibles ainsi que plusieurs couleurs pour bien repérer les idées. L'enseignante écrit devant les enfants, ce qui est excellent pour développer de futurs lecteurs.

Langue: Disponible en anglais

Coût: Version réduite gratuite ou 6,99 \$

<http://itunes.apple.com/ca/app/simplemind+-mind-mapping/id305727658?l=fr&mt=8>

Applis livres qui exploitent la littérature enfantine

Intentions pédagogiques:

- ☒ Découvrir la littérature enfantine;
- ☒ Favoriser l'émergence de l'écrit;
- ☒ Développer la structure du récit en trois temps;
- ☒ Se situer dans le temps, développer les concepts et les notions liés à la langue;
- ☒ Jouer avec les animations et les jeux (mémoire, casse-tête) contenus dans les livres pour permettre à l'enfant de vérifier et consolider sa compréhension de l'histoire;
- ☒ Interagir avec le livre en enregistrant sa voix;
- ☒ Comparer les différentes versions d'un conte;
- ☒ ...

Quelques bons exemples d'applis livres pour exploiter les contes traditionnels et les contes déroutés

Trois suggestions:

- **Le Petit Chaperon rouge**
- **Cendrillon**
- **Le Chat botté**

Le Petit Chaperon rouge

Contes traditionnels



Le Petit Chaperon rouge de Grimm

Coût: 3,99 \$

<http://itunes.apple.com/ca/app/grimms-red-riding-hood-3d/id445388456?l=fr&mt=8>



Le Petit Chaperon rouge de Chocollapps SAS

Coût: 3,99 \$

<http://itunes.apple.com/ca/app/little-red-riding-hood-hd-so/id424172608?l=fr&mt=8>

Conte dérouté



Monsieur le Loup et les gâteaux au gingembre, BLUE QUOLL

Conte dérouté du *Petit Chaperon rouge*

Coût: Gratuit

<http://itunes.apple.com/ca/app/mr.-wolf-ginger-cupcakes-red/id431028220?l=fr&mt=8>

Cendrillon

Contes traditionnels



Cendrillon de Chillingo

Coût: 2,99 \$

<http://itunes.apple.com/ca/app/cendrillon-princesse/id453691119?l=fr&mt=8>



Cendrillon de Gallimard

Coût: 5,99 \$

<http://itunes.apple.com/ca/app/cendrillon-par-gallimard-jeunesse/id475305818?l=fr&mt=8>



Cendrillon de Chocolapps SAS

Coût: 3,99 \$

<http://itunes.apple.com/ca/app/cinderella-hd-so/id461763454?l=fr&mt=8>

Le Chat botté

Contes traditionnels



Le Chat botté de Chocolapps SAS

Coût: 3,99 \$

<http://itunes.apple.com/ca/app/puss-in-boots-hd-so/id436987452?l=fr&mt=8>



Le Chat botté de BeeGang.com

Coût: 3,99 \$

<http://itunes.apple.com/ca/app/puss-in-boots-3d/id431067566?l=fr&mt=8>

Conte dérouté



Le Chat botté, BLUE QUOLL

Coût: 1,99 \$

<http://itunes.apple.com/ca/app/puss-in-boots-great-adventure/id498156784?l=fr&mt=8>

Applications pour favoriser l'éveil à la musique

Intentions pédagogiques:

- ☒ Créer une mélodie;
- ☒ Écouter les sons;
- ☒ Créer une baladodiffusion sur un thème d'actualité ou sur la vie de la classe;
- ☒ ...



***Melodica**

Cette application permet à l'enfant d'appuyer sur des cases qui génèrent une mélodie.

Langue: Disponible en français

Coût: Gratuit

<http://itunes.apple.com/ca/app/melodica-free/id338223055?l=fr&mt=8>



GarageBand

Cette application permet d'enregistrer la voix et des compositions originales grâce aux différents instruments mis à la disposition. De plus, cet outil est complet car il permet de corriger, couper, déplacer, ajouter d'autres pistes, des effets, et tout cela, très facilement. Plusieurs instruments de musique disponibles. Excellent outil pour créer des baladodiffusions.

Langue: Disponible en français

Coût: 4,99 \$

<http://itunes.apple.com/ca/app/garageband/id408709785?l=fr&mt=8>

Autres formes d'applications

Cette section présente des applications qui ne permettent pas de créer, mais nous trouvons néanmoins important d'en ajouter quelques-unes, comme les jeux de table disponibles en classe, qui donnent la possibilité à l'enfant de réfléchir, d'analyser, de comparer, de prendre des décisions et de trouver des stratégies différentes pour réussir certaines activités.

Applications pour favoriser le développement cognitif par des jeux de logique

Intentions pédagogiques:

- ☒ Favoriser l'observation, la comparaison et l'analyse;
- ☒ Trouver des solutions aux problèmes présentés;
- ☒ ...



***Unblock Me**

Cette application permet de déplacer de façon logique des pièces.

Langue: Disponible en anglais

Coût: 0,99 \$

<http://itunes.apple.com/ca/app/unblock-me/id315021242?l=fr&mt=8>



Mes premiers puzzles, Alexandre Minard

Ces applications permettent de réaliser des casse-tête par la manipulation de pièces.

Langue: Disponible en français

Coût: Gratuit

<http://itunes.apple.com/ca/app/my-first-wood-puzzles-dinosaurs/id426120120?l=fr&mt=8>



MyImagePuzzle

Cette application permet de réaliser un casse-tête à partir d'une image de la bibliothèque. L'enfant peut utiliser ses propres réalisations pour créer un casse-tête.

Langue: Disponible en français

Coût: 2,99 \$ (souvent gratuit sur le site *Appmoinschère*)

<http://itunes.apple.com/ca/app/myimagepuzzle/id365658185?l=fr&mt=8>



My first Tangrams HD

Cette application permet de réaliser des tangrams en déplaçant des pièces.

Langue: Disponible en français

Coût: 1,99 \$

<http://itunes.apple.com/ca/app/my-first-tangrams-hd-wood/id363843653?l=fr&mt=8>



Memorize matching cards

Cette application permet d'effectuer des associations, trouver les paires.

Langue: Disponible en français

Coût: Gratuit

<http://itunes.apple.com/ca/app/memorize-matching-cards/id477684404?l=fr&mt=8>

Applications pertinentes pour l'enseignante

Applications à des fins de consultation



*MétéoÉclair HD

Cette application est très intéressante pour faire le calendrier de la journée et regarder la température.

L'enfant est capable d'utiliser cette application, accompagné de son enseignante.

Langue: Disponible en français

Coût: Gratuit

<http://itunes.apple.com/fr/app/metoeclair-hd/id407173878?mt=8>



Wikipanion

Cette application est très intéressante pour trouver des images et des informations sur la thématique de la classe. L'enseignante lit les informations pour les enfants.

Langue: Disponible en français

Coût: Gratuit

<http://itunes.apple.com/ca/app/wikipanion-for-ipad/id364195592?l=fr&mt=8>



Google

Cette application est utile pour trouver des images et des informations sur la thématique de la classe.

L'enseignante lit les informations pour les enfants.

Langue: Disponible en français

Coût: Gratuit

<http://itunes.apple.com/ca/app/recherche-google/id284815942?l=fr&mt=8>

Application pour créer un film rapidement



iMovie

Cette application permet de créer un film en quelques clics.

Langue: Disponible en français

Coût: 4,99 \$

<http://itunes.apple.com/ca/app/imovie/id377298193?l=fr&mt=8>

Application pour communiquer avec l'extérieur



*Skype

Cette application permet d'ouvrir une fenêtre sur le monde en favorisant la communication avec des personnes à l'extérieur de la classe.

Langue: Disponible en français

Coût: Gratuit

<http://itunes.apple.com/ca/app/skype-for-ipad/id442012681?l=fr&mt=8>

Application pour gérer les fichiers



*DropBox

Cette application est indispensable à la gestion des fichiers.

Langue: Disponible en français

Coût: Gratuit

<http://itunes.apple.com/ca/app/dropbox/id327630330?l=fr&mt=8>

Nous vous invitons à nous suivre sur Twitter
Les TIC chez les petits, des outils pour grandir!

<http://twitter.com/recitpresco>



P.-S. Les prix mentionnés étaient en vigueur au moment de la rédaction de cet article (avril 2012).

Ainsi font fonfon

José Rochefort

Connaissez-vous Fonfon ? Sous la bannière d'une maison d'édition québécoise, c'est : deux collections, six livres, un site Internet, une vie active sur Facebook, trois sœurs et une histoire de famille. C'est aussi une maison d'édition encore toute jeune comme ses propriétaires.

Deux collections

« Histoire de vivre » et « Histoire de rire » sont deux collections de trois livres chacune.

Le premier livre paru, donnant naissance à la collection « Histoire de vivre », intitulé *Toujours près de toi, ton album de partage sur le deuil*, date de 2010. La collection s'est depuis enrichie de deux autres titres : *Mon petit frère Superhéros, ton album de partage sur l'autisme* et *La grande école, ton album de la rentrée*.

La particularité de cette collection est de soutenir les enfants dans des situations de vie. Les albums favorisent la discussion et permettent à l'enfant et aux parents de réfléchir ensemble. Les livres débutent par un message de l'auteur destiné aux parents. À la fin, on y trouve des pages à compléter qui font en sorte que l'album devienne un livre souvenir. Les parents ou les enseignants peuvent aussi organiser des activités à la suite des lectures en utilisant les fiches reproductibles disponibles sur le site Internet pour chacun des livres.

« Histoire de rire » compte aussi trois titres : *Opération flocons*, *Thomas prince professionnel* et *Les chasseurs de trésors*. Le titre de la collection l'indique bien, ces livres font rigoler pour le plaisir des petits comme des grands. On retrouve à la dernière page de ces livres des suggestions d'activités à faire en famille et des fiches reproductibles sur le site Internet.

J'ajouterais ici que les éditrices ont choisi une approche écologique en produisant les livres sur du papier certifié FSC (gestion responsable des forêts) et en les faisant imprimer au Québec.

Famille Fonfon

On entend souvent le cliché : « Nous sommes comme une famille. » Alors je vous le dis, dans le cas des éditions Fonfon, c'est aussi vrai !

Voilà trois sœurs qui savent s'entourer. Comme elles ont un cœur immense, c'est un plaisir de travailler avec elles. La considération qu'elles démontrent à leurs créateurs témoigne de leur engagement. J'ai la chance de faire partie de cette « famille ».

La grande école

Josée Rochefort, Jean Morin

Lorsque Valérie Fontaine m'a approchée pour me proposer d'écrire une histoire sur le thème de la rentrée, il me semblait que tout était déjà écrit. Je me suis mise à faire l'inventaire de ce que je lisais à mes élèves la première semaine d'école pour me rendre compte que, finalement, mes livres étaient très intéressants mais plutôt européens.

Alors, j'ai vu la place que pourrait occuper une histoire sur la rentrée pour nos enfants.

Avant de commencer mon récit, j'ai fait une liste d'anecdotes et de faits divers que j'ai vécus lors de mes années comme enseignante à l'éducation préscolaire. Tous ces petits moments et certains événements qui se répètent d'une année à l'autre m'ont inspiré le personnage d'Émile.

Les mots, porteurs de sens

Émile est un petit garçon qui ira bientôt à la maternelle. Comme la plupart des enfants qui vivent le moment présent, Émile ne se soucie pas plus qu'il le faut de ce grand jour. Par contre, tous les gens qui l'entourent lui en parlent. Ce que je trouvais intéressant dans ce contexte, c'est de jouer avec le sens des mots. En fait, mon texte joue avec les images qu'un enfant peut faire dans sa tête compte tenu de son bagage personnel.

Un enfant de cinq ans n'a pas les mêmes référents dans ses expériences que l'adulte qui lui parle. Très rarement, l'adulte a le souci de vérifier chez l'enfant la portée des mots utilisés pour décrire un sujet ou en parler. J'ai donc tenté de me projeter dans la tête d'un enfant de cinq ans en jouant sur les images suscitées par le discours des adultes. Ainsi, quand Émile se fait dire par sa tante Béatrice qu'il aura des amis de tous les âges, celle-ci est loin de s'imaginer qu'Émile voit dans sa tête un grand-papa en marchette dans la cour d'école. Il se fait dire aussi par sa mamie que ses nouveaux amis seront tous différents. Il est donc possible qu'il se retrouve à faire des casse-têtes avec un superhéros,

un extraterrestre et une licorne. Le lien entre le texte et les illustrations est primordial. Il permet au lecteur d'être dans la tête d'Émile.

Discuter avec humour !

Le livre débute par un message aux parents. Loin d'être moralisateur, ce message se veut un témoignage mettant en lumière l'importance de cette étape de la vie. La visée du livre est avant tout de faire rire le lecteur, tout en permettant de susciter des réactions et une ouverture à la discussion. Il est question, entre autres, de l'autobus jaune aux marches tellement hautes, conduit par un étranger. J'aborde aussi le sac d'école qui contient les trésors tout neufs ou encore la petite voisine de vestiaire qui effraie par ses propos. Par chance, tous les éléments soulevés dans l'histoire n'arrivent pas à un seul enfant dans la vraie vie... La matinée d'Émile permet d'illustrer, sans caricaturer, des soucis d'enfants.

L'illustration, complément essentiel

Les illustrations de Jean Morin apportent la touche nécessaire à la compréhension de l'histoire. Les images viennent démontrer ce que s'imaginent Émile. Ensuite, lorsqu'Émile est à l'école pour sa première journée, elles appuient le texte dans une réalité réconfortante. Les illustrations sont réalisées à la peinture, ce qui donne cette touche vibrante. Les couleurs sont texturées, riches et emplissent les pages. Le lecteur se sent interpellé par celles-ci. Il devient facile pour l'enfant de se reconnaître en Émile.

Ma page préférée est celle des enseignantes. Simone, la gardienne d'Émile, lui dit que les enseignantes de maternelle sont souvent très colorées. Je me suis dit que très souvent les premières journées d'école, il y a des thèmes de rentrée et les enseignants se déguisent, portent des chapeaux, se maquillent, etc. Il n'est donc pas rare que les enfants soient en présence d'enseignants... colorés. Alors, Émile se demande de quelle couleur sera la sienne. Je vous laisse le plaisir de découvrir les illustrations des enseignantes de *La grande école*.

Avant la rentrée

Ce livre pourrait être présenté aux parents dès l'inscription ou encore à la visite en mai. La lecture du livre aidera les parents et les enfants à se préparer. Les enfants pourraient avoir à dessiner à la maison ce à quoi il pense jouer à la maternelle et apporter ce dessin à la rentrée.

Pour ceux qui auraient en main le livre, vous aurez à répondre à des questions à la fin, dans la section : «Souvenirs de ma rentrée».

Le livre connu des enfants leur procurerait un sentiment de sécurité à la rentrée scolaire. Le fait de connaître l'histoire peut être un déclencheur intéressant à une causerie sur la rentrée. Recueillir leurs impressions, leur faire dire les ressemblances ou les différences avec les événements du livre, les lieux mentionnés et leur nouvelle classe. Un petit garçon m'a dit un jour : «Les marches de l'autobus sont pas si grandes que cela.»

Vous savez vous aussi que l'important de ces premières journées est d'accueillir l'enfant. Donc de le recevoir dans son unicité et lui permettre de se sentir en sécurité.

Pour aller plus loin

Utilisez les propositions d'activités ainsi que les fiches reproductibles sur le site Internet de la maison d'édition dans les sections : «Le coin des enfants» et «Le coin des enseignants».

Imprimez, par exemple, les médaillons du visage d'Émile représentant diverses émotions vécues par ce personnage. Émile peut ainsi aider les enfants à mettre des mots sur des émotions qu'ils ressentent eux aussi.

Donnez un nom au chien d'Émile. Pourquoi ne veut-il pas que le petit garçon parte pour l'école ? Faites parler les enfants, forcément, ils se révéleront, ils parleront d'eux. Vous aurez l'heure juste sur leurs sentiments.

Visitez l'école en faisant un lien avec le labyrinthe du livre. Familiarisez l'enfant avec les lieux, donnez-lui des points de repère pour le sécuriser.

Demandez aux enfants de décrire l'illustration de l'enseignante. Aidez-les à faire le lien entre le texte qui compare l'enseignante à une perruche et un pinson et son allure... d'oiseau.

Animez une causerie sur la façon dont ils se sont préparés à venir à l'école.

Demandez aux enfants de dessiner ce qu'ils ont apporté dans leur sac d'école.

Achetez une tranche pommes qui coupe celles-ci en bateau et préparez une collation comme dans l'histoire.

Invitez les enfants à représenter l'autobus jaune au coin peinture.

Pour aller plus loin, plus tard

J'ai eu un témoignage très intéressant d'une enseignante de sixième année. Elle a utilisé *La grande école* avec ses élèves et ouvert la discussion sur les images qu'ils se font de leur rentrée au secondaire. Avec tout ce qu'ils entendent au sujet des écoles secondaires, il y a de quoi se faire des idées... C'est bien d'en parler.

Bibliographie complète des Éditions Fonfon

Collection « Histoire de vivre »

FONTAINE, Valérie, Ninon PELLETIER. *Toujours près de toi, ton album de partage sur le deuil.*

ROCHFORD, Josée, Jean MORIN. *La grande école, ton album de la rentrée.*

ROY, Dorothée, Oussama MEZHER. *Mon petit frère Superhéros, ton album de partage sur l'autisme.*

Collection « Histoire de rire »

BERGERON, Alain M., Julie COSSETTE. *Les chasseurs de trésors.*

FONTAINE, Valérie, Tommy DOYLE. *Opération flocon.*

FONTAINE, Valérie, Fil. *Thomas prince professionnel.*

Site Internet

<http://www.editionsaf.com/fonfon/>

Visitez « Le coin des enfants » et « Le coin des enseignants » pour planifier des activités avec les livres; « Le coin des créateurs » pour mieux connaître ceux-ci ainsi que leurs petits secrets. Tout le monde aime les potins.

Livres indispensables à la rentrée scolaire

Jour de classe

BLAKE, Stéphanie. *Je ne veux pas aller à l'école, L'école des loisirs.*

BROUTIN, Alain, Frédéric STEHR. *Calinours va à l'école, L'école des loisirs.*

LAGER, Claude, Claude K. DUBOIS. *Tout rouge, Pastel.*

NAUMANN-VILLEMANN, Christine, Marianne BARCILON. *Élinor n'aime pas l'école, L'école des loisirs.*

ROY, Dorothée, Dominique JOLIN. *Un prof extra, Raton Laveur.*

SCOTTON, Rob. *Splat le chat, Nathan.*

YAMASHITA, Haruo, Kasuo IWAMURA. *Le train des souris, L'école des loisirs.*

Site pour encore des titres

<http://materialbum.free.fr/livres-rentree/livres-rentree.htm>

Des ressources

Sites proposant plusieurs outils précieux pour soutenir la transition vers l'éducation préscolaire:

<http://w3.uqo.ca/transition/carte/#>

<http://rire.ctreq.qc.ca/2010/08/dossier-thematique-de-la-rentree-les-transitions-scolaires/>

http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/EPEPS/Formation_juvenes/Adaptation_scolaire/GuideSioutenirPremiereTransScolQualite_f.pdf

<http://recitpresco.qc.ca/ressources/ressources-a-partager/active-de-transition-pour-lentree-a-la-maternelle>

http://www.aveclenfant.com/index.php?option=com_content&view=article&id=47:de-la-petite-enfance-au-prescolaire-une-transition-possible-tout-en-douceur-&catid=9:celine-perreault&Itemid=28



Pour devenir membre de l'ÂÉPQ

Rendez-vous sur le site Internet de l'ÂÉPQ (aepq.ca), imprimez le formulaire disponible sous l'onglet « Devenir membre », complétez-le et faites-le nous parvenir, accompagné de votre paiement à l'adresse indiquée.

www.aepq.ca

Association d'éducation préscolaire du Québec

Vous désirez renouveler votre adhésion à l'ÂÉPQ ou recruter un nouveau membre, c'est possible.

Pour ce faire, imprimez le formulaire ci-dessous, complétez-le et faites-le nous parvenir, accompagné de votre paiement à l'adresse indiquée.

Nous apprécions votre soutien et vous invitons à faire connaître l'ÂÉPQ dans votre milieu.

Formulaire d'adhésion ou de renouvellement

PAIEMENT	TARIFS
☐ Chèque ☐ Mandat ☐ Carte	Nouveau membre 60 \$
Membres adhérents (cochez)	Renouvellement 50 \$
☐ 01 Nouvel Adhérent	Personnel retraité* 30 \$
☐ 02 Logement Les Rêves Jeunes	Enseignant à statut précaire* 30 \$
☐ 03 Adh. Étudiant	Étudiant(e) à temps plein* 30 \$
☐ 04 Adh. Étudiant	
☐ 05 Adh. Étudiant	
☐ 06 Adh. Étudiant	
☐ 07 Adh. Étudiant	
☐ 08 Adh. Étudiant	
☐ 09 Adh. Étudiant	
☐ 10 Adh. Étudiant	
☐ 11 Adh. Étudiant	
☐ 12 Adh. Étudiant	
☐ 13 Adh. Étudiant	
☐ 14 Adh. Étudiant	
☐ 15 Adh. Étudiant	
☐ 16 Adh. Étudiant	
☐ 17 Adh. Étudiant	
☐ 18 Adh. Étudiant	
☐ 19 Adh. Étudiant	
☐ 20 Adh. Étudiant	
☐ 21 Adh. Étudiant	
☐ 22 Adh. Étudiant	
☐ 23 Adh. Étudiant	
☐ 24 Adh. Étudiant	
☐ 25 Adh. Étudiant	
☐ 26 Adh. Étudiant	
☐ 27 Adh. Étudiant	
☐ 28 Adh. Étudiant	
☐ 29 Adh. Étudiant	
☐ 30 Adh. Étudiant	

Renseignements personnels et professionnels

Nom à la naissance: _____ Prénom: _____ Age: _____

Adresse: _____ Code postal (ville/province): _____

Téléphone domicile: _____ Téléphone travail: _____

Célébration: _____

Occupation: _____

Comment: _____

S.V.P., faire votre chèque à l'ordre de l'ÂÉPQ et poster le tout à l'adresse ci-dessous. **Merci!**

C.P. 98036, CDP Du Tremblay, Longueuil (Québec) J4N 0A5
aepq@aepq.ca (514) 343-6111, poste 40757

Prix Monique-Vaillancourt-Antippa



PRIX ANNUEL

Afin de garder en mémoire l'œuvre laissée par madame Monique Vaillancourt-Antippa à l'éducation préscolaire, l'Association de l'éducation préscolaire du Québec décerne, annuellement, un prix à un ou une pédagogue, qui d'une façon exceptionnelle, contribue au perfectionnement de l'éducation pour le mieux-être des enfants des classes de la maternelle.

Institué depuis janvier 1995, le prix Monique-Vaillancourt-Antippa est remis lors du congrès de l'automne.

Une plaque souvenir, un cadre et une carte de membre de l'AÉPQ pour une période de cinq ans sont remis à la personne lauréate.

CRITÈRES D'ÉLIGIBILITÉ

Pour être éligible, la personne doit avoir œuvré dans le domaine de l'éducation au niveau préscolaire au Québec.

MODALITÉS DE MISE EN CANDIDATURE

Pour soumettre la candidature d'une personne, il importe de :

- ☒ Compléter le formulaire de mise en candidature disponible au bureau de l'AÉPQ;
- ☒ Soumettre un texte qui met en lumière la contribution de cette personne à l'éducation préscolaire;
- ☒ Joindre deux lettres de recommandation de personnes provenant de divers milieux de l'éducation;
- ☒ Ajouter tout autre document que vous jugez pertinent.

MODE DE SÉLECTION DE LA LAURÉATE OU DU LAURÉAT

Les mises en candidature reçues sont étudiées par les membres du conseil d'administration de l'AÉPQ qui procèdent au choix du lauréat ou de la lauréate.

DATE LIMITE : le vendredi, 15 juin 2012

Prix Monique-Vaillancourt-Antippa
Madame Francine Boily, présidente
AÉPQ
C.P. 99039, CSP du Tremblay
Longueuil (Québec) J4N 0A5



Tapis rouge

Brault & Bouthillier

Les ateliers Tapis rouge

Une façon simple d'apprendre et de se renouveler!

Venez passer une journée dans nos locaux!

- Rencontrez nos spécialistes et profitez de leurs judicieux conseils.
- Testez vous-mêmes nos produits.
- Participez à deux ateliers.
- Dîner offert par Brault & Bouthillier.

Ces ateliers sont adaptés à tous les niveaux, de la petite enfance au secondaire. De plus, l'équipe de Tapis rouge se déplace en région, chez vous, pour vous!

Les thématiques de Tapis rouges :

- **Arts plastiques**
- **Jeux éducatifs**
- **Robotique**
- **Mathématique**
- **Adaptation scolaire**



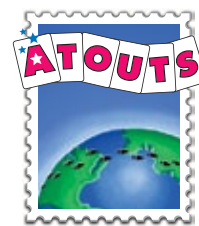
Brault & Bouthillier

www.braultbouthillier.com

700 avenue Beaumont, Montréal (Québec) H3N 1V5
Tél. : 514 273-9186 / 1 800 361-0378 / Fax : 514 273-8627
Courriel : ventes@bb.ca

ATOUTS

Rien de tel qu'une trousse de la collection **Atouts** pour motiver les jeunes et donner un sens à leurs apprentissages



Le voyage autour
du monde
de Pénélope



La référence
au préscolaire!

Société canadienne des postes
Envois de publications canadiennes
Contrat de vente no. 42191519

ADRESSE DE RETOUR:
AÉPQ
C.P. 99039 CSP du Tremblay
Longueuil (Québec) J4N 0A5
ISSN 1925-1181

Pour tout savoir sur nos troussees **Atouts**,
www.atouts.septembre.com
ou 1 800 361-7755

Septembre
éditeur