Soutenir le développement du langage oral et écrit des enfants durant le jeu libre accompagné

Annie Charron, *Université du Québec à Montréal, Canada*
Myriam Villeneuve-Lapointe, *Université de Sherbrooke, Canada*

1. Introduction

À l'éducation préscolaire, il importe que le jeu soit présent quotidiennement, car il est un contexte d'apprentissage à privilégier pour soutenir les enfants dans leur développement et leurs apprentissages (Landry et al., 2021 ; Pyle et al., 2017). Contrairement à ce que certaines personnes pourraient croire, le jeu n'est pas une activité à l'allure de "laisser-aller" et de perte de temps. Pour les enfants d'âge préscolaire, le jeu est un contexte d'apprentissage naturel et signifiant où ils se retrouvent dans leur zone proximale de développement (Bodrova & Leong, 2024 ; Landry et al., 2021). En effet, le jeu donne un sens aux apprentissages des enfants, contribuant à leur épanouissement (Bouchard et al., 2015) et à leur développement global (physique et moteur, affectif, social, langagier et cognitif) (Point et Leclair, 2020), dont le développement du langage oral (Clerc-Georgy et al., 2021). Les différentes possibilités de jeu permettent notamment aux enfants de bouger, de mettre à contribution leur motricité globale et fine, d'affirmer leur personnalité, de socialiser, d'interagir, de faire des compromis, de résoudre des problèmes, d'échanger, de discuter, s'exprimer, de réfléchir, de découvrir, d'analyser.

Si le jeu est amorcé par les enfants, il importe que l'enseignante soit présente pour les accompagner (Pyle et al., 2017). Des écrits scientifiques distinguent différentes catégories de jeu selon le degré d'accompagnement offert par l'enseignante et le contrôle de celle-ci sur le jeu : le jeu libre ouvert, le jeu libre accompagné et le "jeu" dirigé (Allard et al., 2024). Dans le cadre du présent article, nous avons retenu le concept du jeu libre accompagné. Lors du jeu libre accompagné, l'enseignante joue un rôle d'accompagnement où elle interagit pour soutenir l'enfant dans son développement global, dont le développement langagier.

Au Québec, le ministère de l'Éducation (MEQ) a revu récemment son programme éducatif. Ce dernier, le Programme-cycle de l'éducation préscolaire (MEQ, 2023), prescrit dorénavant deux périodes de 45 à 60 minutes de jeu libre par jour. Il est également précisé que l'adulte doit soutenir l'enfant durant ces périodes, ce qui renvoie au jeu libre accompagné. Cette prescription prend appui sur l'une des trois orientations du programme qui souligne le rôle du jeu dans l'apprentissage de l'enfant.

Le Programme-cycle met également en valeur l'importance de mettre en place un environnement riche en jeu et le fait que le jeu soutient le développement global des enfants (MEQ, 2023). De plus, les deux objectifs du mandat de ce programme, soit de favoriser le développement global de tous les enfants et de mettre en œuvre des interventions préventives, peuvent être atteints par la mise en place du jeu libre accompagné quotidiennement en classe et hors classe. Parmi les domaines de développement, le développement langagier des enfants peut être soutenu par l'adulte en contexte de jeu libre accompagné.

Le présent article vise à présenter différentes manières de soutenir le développement du langage oral et écrit des enfants lors du jeu libre accompagné à l'éducation préscolaire. Plus précisément, il sera d'abord question d'introduire nos deux concepts, à savoir le développement langagier et le jeu libre accompagné, ainsi que les possibilités de rôles de l'enseignante dans le jeu. Ensuite, seront abordées les pratiques et les interactions pour soutenir le développement du langage oral et écrit dans le contexte de jeu libre accompagné (interventions directes de la part de l'enseignante), en plus de l'aménagement physique de la classe comprenant les aires d'apprentissage, le matériel et l'environnement écrit (interventions indirectes de la part de l'enseignante). Enfin sont présentés des exemples concrets en classe afin d'illustrer clairement les propos.

2. Le développement langagier

Le développement langagier fait référence au développement du langage oral (l'écoute et la parole) et écrit (la lecture et l'écriture). Le terme "émergence de l'écrit" est souvent utilisé lorsque l'on parle du langage oral et du langage écrit en contexte d'éducation préscolaire. Selon Giasson (2011), l'émergence de l'écrit renvoie aux "habiletés que l'enfant acquiert avant de faire l'acquisition de la lecture standard (…) et aux premiers essais en communication écrite" (p. 34). Il existe différents modèles théoriques de l'émergence de l'écrit, dont celui de Rhode (2015). Selon ce modèle de l'émergence de l'écrit, trois composantes fondamentales se chevauchent : le langage oral, la conscience phonologique et la conscience de l'écrit. Leur interaction favorise le développement d'habiletés plus complexes, indispensables aux futurs apprentissages en langage oral et écrit. Neuman et Rosko (2007) soulignent les liens importants existant entre le langage oral et écrit. Le développement de l'un contribue au développement de l'autre et est nécessaire pour assurer la réussite future en lecture et en écriture. Au centre de ces trois composantes se trouve l'écriture "émergente", qui mobilise l'ensemble des compétences acquises par l'enfant. Ce modèle est illustré à la Figure 1.

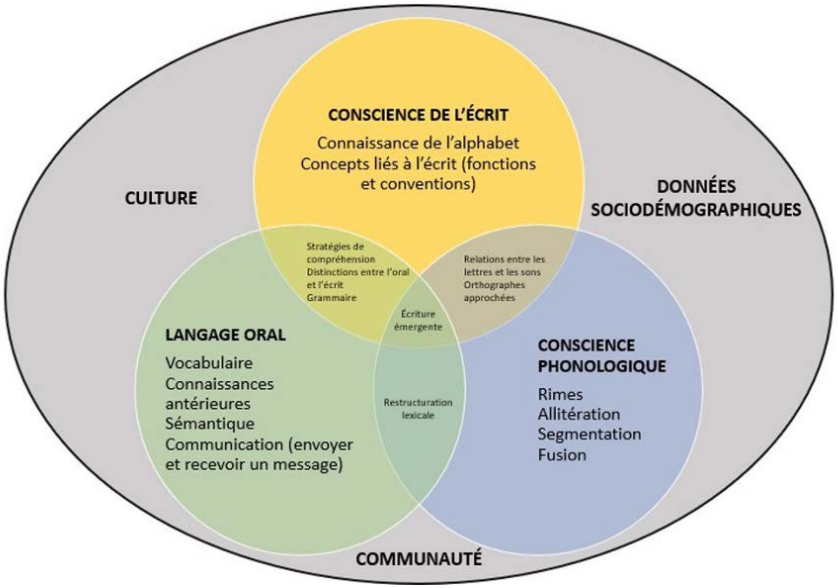


Figure 1. Traduction libre du modèle de l'émergence de l'écrit de Rohde (2015), adapté de Drainville et al. (2020)

Pour soutenir les trois composantes de l'émergence de l'écrit, l'enseignante peut mettre en place des interventions directes (pratiques et interactions) et des interventions indirectes (aires d'apprentissage, matériel et environnement écrit). Lachapelle (2024) propose des exemples d'éléments de l'environnement physique (aires d'apprentissage, le matériel et les écrits environnementaux) qui soutiennent le développement des principales composantes de l'émergence de l'écrit (voir Tableau 1) telles que présentées dans le modèle de Rohde (2015).

Tableau 1.
Composantes de l'émergence de l'écrit et éléments observables en classe relevant de l'environnement physique (Lachapelle, 2024, p. 36)

Composantes de l'émergence de l'écrit (Rohde, 2015)	**Exemples d'éléments de l'environnement physique** (Drainville & Charron, 2021 ; Dynia et al., 2018 ; Morrow et al., 2019; Smith et al., 2008 ; Villeneuve-Lapointe et al., 2023, cité dans Lachapelle, 2024)
Langage oral	• Aires de la classe délimitées pour faciliter les interactions en sous-groupes • Aire de rassemblement près d'un tableau pour les discussions en grand groupe • Présence de jeux de vocabulaire • Matériel de jeu ouvert qui stimule les échanges entre les enfants
Conscience de l'écrit	• Alphabet à la hauteur des enfants • Mur de mots placés en ordre alphabétique • Prénoms des enfants pour l'identification • Carte conceptuelle sur le thème en cours • Quantité suffisante de livres (5 à 8 par enfants) répartie dans les différentes aires de la classe • Casse-têtes de lettres • Variété de papiers et de crayons • Lettres manipulables (lettres magnétiques, lettres en mousse, etc.)
Conscience phonologique•	• Aire d'écoute autonome pour les enfants (livres d'histoires, chansons, comptines, tablette numérique, etc.) • Livres de poésie, abécédaires, imagiers • Affiches diverses auxquelles les enfants peuvent se référer (horaire du jour, calendrier, mots thématiques, etc.) • Présence de jeux de conscience phonologique (images à associer, syllabes à compter, etc.)

Lachapelle (2024) a également ressorti des exemples d'éléments de l'environnement interactif (pratiques et les interactions) qui soutiennent le développement des principales composantes de l'émergence de l'écrit (voir Tableau 2) telles que présentées dans le modèle de Rohde (2015).

Tableau 2.
Composantes de l'émergence de l'écrit et éléments observables en classe relevant de l'environnement interactif (Lachapelle, 2024, p. 38)

Composantes de l'émergence de l'écrit (Rohde, 2015)	**Exemples d'éléments de l'environnement interactif** (Cunningham, 2010 ; Giasson, 2011 ; Morrow et al., 2019; Smith et al., 2008, cité dans Lachapelle, 2024)
Langage oral	• Conversations soutenues entre l'enseignante et les enfants • Conversations soutenues entre les enfants • Lecture interactive qui soutient le développement de stratégies de compréhension • Efforts pour la construction du vocabulaire
Conscience de l'écrit	• Routines autour de l'écrit (p. ex. faire référence à l'horaire de la journée, observer le calendrier) • Message du jour • Lecture interactive (p. ex. attirer l'attention des enfants sur le titre, l'auteur et l'illustrateur) • Dictée à l'adulte (p. ex. faire observer aux enfants le sens de l'écriture)
Conscience phonologique	• Jeux portant sur les syllabes, les rimes et les phonèmes (p. ex. faire deviner le prénom d'un enfant selon le premier son) • Soutien offert aux enfants pour leurs tentatives d'écriture (p. ex. orthographes approchées) • Lecture interactive (p. ex. attirer l'attention des enfants sur les syllabes, les rimes et les phonèmes contenus dans le livre) • Chansons et comptines

3. Jeu libre accompagné

Afin de bien comprendre le jeu libre accompagné, nous définissons d'abord les caractéristiques du jeu et nous introduisons ce qu'est le jeu libre accompagné. Ensuite, nous examinons les différents rôles que l'enseignante peut adopter lors de ses interventions dans un contexte d'apprentissage par le jeu libre accompagné.

3.1 Caractéristiques du jeu

Dans le domaine de l'éducation, la définition du concept de jeu ne semble pas faire consensus (Bouchard et al., 2015). Toutefois, plusieurs chercheurs, dont Brougère (2005), expliquent que le jeu doit comporter certaines caractéristiques. Le Tableau 3 présente les caractéristiques du jeu les plus fréquemment nommées dans les écrits.

Tableau 3.
Les caractéristiques du jeu selon Landry et Lemay, 2022 et Lemay et al. 2019

Caractéristiques	Explications
1. Le jeu est agréable.	Les enfants doivent montrer des affects positifs. Par exemple, on devrait voir des enfants rire, sourire et présenter des comportements d'engagement dans leur jeu.
2. Le jeu est volontaire ou librement choisi.	Le jeu n'est pas imposé, il est plutôt une manifestation de motivation intrinsèque. Par exemple, on devrait observer des enfants qui déterminent le jeu auquel ils veulent jouer, des enfants qui sont libres d'arrêter un jeu pour en choisir un autre, pour choisir d'autres partenaires ou pour élaborer un nouveau scénario de jeu.
3. Le jeu est non littéral.	Les enfants peuvent choisir des jeux de faire semblant, qui développent leur imaginaire, qui sont bien différents de leur réalité et sans conséquence. Par exemple, on pourrait voir des enfants qui jouent à l'autobus scolaire où l'un d'entre eux est le conducteur. Sur le chemin pour se rendre à l'école pour devenir des magiciens et apprendre des tours de magie, le conducteur fait un accident, mais il n'y a aucune conséquence ni pour le conducteur ni pour les passagers.
4. Le jeu est libre de règles externes.	Les enfants sont amenés à décider de leur jeu, de leur partenaire, de leur scénario et de leur durée. L'enseignante peut offrir un aménagement physique et du matériel, en plus d'offrir des propositions d'idées, mais elle ne dirige pas le jeu, car les enfants sont libres de leurs choix. Les enfants vont pouvoir choisir le matériel mis à leur disposition et faire ce qu'ils veulent avec. Par exemple, les enfants pourraient avoir accès à un lot de clés et décider de les classer par couleur, par forme, par grandeur ou bien les utiliser pour faire un trousseau de clés comme le concierge de l'école.
5. Le jeu se concentre sur le processus plutôt que sur le résultat.	Au terme de leur jeu, les enfants n'ont pas à fournir un résultat tangible. Au contraire, on va s'intéresser plutôt à leur processus d'apprentissage tout au long du jeu. Par exemple, l'enseignante pourra observer les démarches, les réalisations, les stratégies et les habiletés des enfants. Les enfants pourront expliquer ce qu'ils ont fait pendant leur jeu (ce qu'ils ont réalisé, ce qu'ils ont appris, ce qu'ils ont aimé ou pas, ce qu'ils ont trouvé facile ou pas).

En résumé, afin de respecter ce que devrait être le jeu, il importe que les moments de jeu libre offerts aux enfants à l'éducation préscolaire s'appuient sur ces caractéristiques. Une enseignante qui déciderait de restreindre ou d'imposer des jeux ou du matériel aux enfants durant ces moments, de former elle-même les équipes de jeu, de ne pas respecter le temps accordé au jeu quotidiennement, d'offrir du temps de jeu seulement aux enfants qui ont terminé une activité obligatoire ou qui ont eu un bon comportement en classe, irait à l'encontre de ce qu'est réellement le jeu.

3.2 Le jeu libre accompagné

Selon Allard et al. (2024), le jeu libre accompagné est "un jeu dans lequel un soutien est effectué par l'adulte auprès des enfants" et cet accompagnement de l'adulte peut varier "d'un accompagnement minimal jusqu'à un accompagnement maximal ou constant dans le jeu" (p. 306). Ces mêmes auteurs ont réalisé une recension des écrits portant sur le jeu en contexte d'éducation préscolaire et sur l'intervention de l'adulte dans le jeu. Il se dégage de cette recension trois composantes : 1) le type d'interventions effectuées en classe par l'enseignante, soit les interventions directes (pratiques et interactions de l'enseignante avec les enfants) et indirectes (aménagement de la classe, matériel mis à la disposition des enfants, les écrits environnementaux) ; 2) les rôles que peuvent adopter les enseignantes dans le jeu amorcé par les enfants ; 3) la nature des apprentissages qui ont lieu dans le cadre du jeu, dont les deux premières composantes réfèrent au comment l'enseignante interagit avec les enfants en contexte d'apprentissage du jeu et la troisième réfère au pourquoi elle le fait. Comme mentionné dans l'introduction, nous nous concentrerons sur la manière, "comment" l'enseignante interagit pour soutenir le jeu des enfants. La prochaine section exposera la deuxième composante, soit les rôles de l'enseignante lors du jeu libre accompagné.

3.2.1 Les rôles de l'enseignante lors du jeu libre accompagné

Johnson et al. (2005) ont élaboré une typologie du rôle de l'enseignante en contexte d'apprentissage du jeu libre accompagné. Cette typologie présente six rôles : désengagé, observateur, metteur en scène, cojoueur, leader de jeu et directeur de jeu. Ces rôles sont présentés selon un continuum allant d'un niveau d'engagement absent à élevé. Le Tableau 4 explique cette typologie des rôles de l'enseignante en contexte de jeu libre accompagné.

Tableau 4.
Typologie des rôles de l'enseignante en contexte de jeu libre accompagné (Johnson et al., 2005)

Niveaux d'engagement	Rôles	Explications
Niveau d'engagement faible ↕ Niveau d'engagement élevé	Désengagé	• Rôle absent • Absence d'interaction avec l'enfant qui joue • Réalisation des tâches non reliées au jeu • Possibilité de fournir des consignes en lien avec la gestion de classe
	Observateur	• Rôle d'observatrice • Position près des enfants • Absence d'implication dans le jeu • Possibilité de souligner de façon verbale et non verbale les actions des enfants
	Metteur en scène	• Rôle actif dans la préparation du jeu • Proposition des idées et de partenaires • Interactions verbales avec les enfants • Propositions d'un aménagement physique et du matériel • Interventions pas directement en lien avec le jeu des enfants
	Cojoueur	• Rôle actif et d'importance mineure ou à égale à celui des enfants dans le jeu • Partenaire de jeu • Adaptation aux enfants de manière à en suivre les directions • Place moins importante que celle des enfants
	Leader de jeu	• Rôle actif important et explicite • Influence le jeu en donnant des idées précises et en définissant les rôles de chacun • Place plus importante que celle des enfants
	Directeur de jeu	• Rôle actif à l'extérieur du jeu • Prend les décisions sur le jeu sans être un partenaire de jeu • Contrôle le jeu en posant des questions et en fournissant des consignes • Utilise le jeu comme prétexte pour enseigner des notions

4. Soutenir le développement du langage oral et écrit durant le jeu libre accompagné

À l'éducation préscolaire, le jeu des enfants peut être alimenté par l'aménagement physique de la classe, le matériel et l'environnement écrit ainsi que par les pratiques enseignantes et les interactions entre l'enseignante et les enfants. La prochaine section est consacrée au soutien que l'enseignante peut offrir aux enfants en matière de pratiques, d'aménagement physique, de matériel et d'environnement écrit afin de favoriser leur développement du langage oral et écrit durant le jeu libre accompagné.

4.1 Pratiques pour soutenir le développement du langage oral

À l'éducation préscolaire, les enfants poursuivent le développement de leur langage oral. Pour les soutenir, Girolametto et Weitzman (2002 et repris par Bouchard et al., 2022) ont proposé trois catégories de pratiques enseignantes : se centrer sur l'enfant, promouvoir les interactions verbales et enrichir le langage. Cette section sera consacrée à présenter ces catégories et à les illustrer à partir d'exemples concrets en contexte d'apprentissage de jeu libre accompagné.

4.1.1. Pratiques pour se centrer sur l'enfant

L'enseignante qui soutient le langage oral de l'enfant s'assure d'être attentive à ses propos, à ses besoins et à ses intérêts. Concrètement, lors du jeu libre accompagné, elle prend soin d'observer l'enfant, de l'écouter et de répondre positivement à ses tentatives verbales (p. ex. demandes, interrogations) et non verbales (p. ex. un regard ou un geste) afin d'entrer en relation avec lui et d'intégrer ses idées et de suivre ses propos. L'enseignante est encouragée à se placer à la hauteur de l'enfant et à lui faire face afin qu'il puisse voir son visage, ses expressions faciales, ses lèvres, ce qui facilite la communication entre l'enfant et l'enseignante. Comme mentionné plus haut, lors du jeu libre accompagné, l'enseignante se joint à l'activité de l'enfant en s'invitant dans le jeu et en prenant, par exemple, le rôle d'une cojoueuse qui s'ajuste aux scénarios ou aux idées de l'enfant. Ainsi, elle intervient activement dans son jeu en évitant de le dénaturer. Lors de ses interventions, elle emploie un niveau de langage adapté à l'enfant et ralentit son rythme de parole afin que l'enfant puisse la comprendre. Elle utilise des phrases simples et les répète ou les reformule, au besoin (Bouchard et al., 2022).

Pour illustrer concrètement la pratique se centrer sur l'enfant, voici une mise en situation. Lors du jeu libre accompagné dans la classe de Fanny, deux enfants, Enzo et Clara, organisent un long chemin de rails pour jouer avec leur train. Elle s'invite auprès d'eux en se plaçant à leur hauteur :

- Fanny : Votre jeu semble très intéressant. J'aimerais jouer avec vous. Est-ce que je peux ?
- Enzo : Oui ! Tu peux prendre le train bleu et te placer là-bas.
- Fanny : Merci Enzo ! Le bleu est ma couleur préférée. Où allons-nous avec nos trains ?
- Clara : On va à Québec voir ma grand-mère.
- Fanny : Ha oui, bonne idée ! Es-tu déjà allée la voir en train avec ta famille ?
- Clara : Non, on est allés en auto. Peux-tu m'aider à attacher les deux rails ? Je ne suis pas capable.
- Fanny : Bien sûr ! Ça me fait plaisir de t'aider. C'est vrai, ce n'est pas facile de faire entrer les deux bouts ensemble.

4.1.2. Pratique pour promouvoir les interactions verbales

Pour que les enfants aient la chance de parler, de s'exprimer, de socialiser, l'enseignante doit offrir plusieurs moments dans la journée où ils peuvent avoir la chance de converser entre eux et avec elle. Le jeu libre accompagné est un contexte d'apprentissage propice aux conversations, car les enfants peuvent parler pour élaborer leur scénario, partager une idée, résoudre un problème, par exemple. Pour promouvoir les interactions verbales, l'enseignante gagne à poser des questions ouvertes (p. ex. proposer des questions qui commencent par pourquoi, comment, qu'est-ce que, peux-tu m'expliquer), ce qui alimente la discussion entre les pairs et avec elle, contrairement aux questions fermées qui se répondent par une réponse très courte ou par oui ou non. Pour prolonger les échanges, l'enseignante gagne à ajouter des informations et à reposer des questions ouvertes afin d'établir une réelle conversation. Par ailleurs, l'enseignante peut commenter à voix haute ses actions ou celles de l'enfant pour l'inviter à converser à partir de ce qu'elle dit. Lors d'une discussion à deux ou à plusieurs, l'enseignante aide l'enfant à écouter les autres, à reconnaitre quand il peut prendre son tour de parole et à partager ce temps de parole pour qu'il ne prenne pas toute la place dans la conversation. Une partie de ping-pong entre deux (ou quelques) interlocuteurs doit se mettre en place (Bouchard et al., 2022).

La prochaine mise en situation permet d'illustrer la pratique promouvoir les interactions verbales. Lors de la période du jeu libre accompagné, Simon observe deux enfants (Sarah et Yassim) de son groupe qui jouent en parallèle (ils jouent côte à côte sans se parler) à l'aire des blocs. Simon se glisse dans l'aire des blocs en commentant les actions de Yassim.

- Simon : Je vois que tu as fait une base très solide à ta maison en plaçant beaucoup de gros blocs. Ensuite, tu as pris des blocs de grosseur moyenne pour dresser les murs.
- Yassim : L'autre fois, j'ai pris des petits blocs pour commencer et ma maison est tombée vite. C'est Sarah qui m'a dit de prendre les gros blocs.
- Simon : Wow Sarah, tu as donné un bon truc à Yassim pour sa maison ! Peux-tu m'expliquer comment tu as appris ce truc ?
- Sarah : C'est mon grand frère qui m'a montré ça à la maison. Il est super bon dans les constructions. Papa dit qu'il va construire de grosses maisons quand il sera grand !
- Simon : Vous, qu'est-ce que vous voulez faire quand vous serez grand ?
- Yassim : Un pompier. Je veux conduire un camion de pompier et arrêter les feux.
- Simon : Ah oui, tu veux éteindre les feux. Il faut être courageux et en forme pour devenir pompier. Et toi Sarah ?
- Sarah : Moi, je veux être enseignante comme toi.
- Simon : Tu seras une excellente enseignante Sarah, car tu aides déjà beaucoup les amis en classe. Qu'en penses-tu Yassim ? Elle t'a bien aidé avec la construction de ta maison.

4.1.3. Pratique pour enrichir le langage

Les enfants arrivent à l'éducation préscolaire avec un bagage langagier différent. L'enseignante s'assure d'être un modèle langagier et d'enrichir leur langage tant en ce qui concerne leur lexique que la formulation d'énoncés. Plus précisément, elle utilise des mots variés et précis, elle prend soin de définir les mots en les expliquant et en les employant dans des phrases. Lorsque les enfants font des erreurs à l'oral, elle les reformule. Elle peut faire des reformulations concernant la prononciation (p. ex. aéroport au lieu d'aréoport), la syntaxe (p. ex. un avion au lieu d'une avion, si j'étais un astronaute au lieu de si je serais un astronaute) ou la sémantique (p. ex. j'ai la bave au nez au lieu de dire j'ai la morve au nez), mais elle peut également faire des reformulations pour ajouter des informations, des idées, des précisions. En plus du langage contextualisé, c'est-à-dire ce qui réfère à une situation immédiate (p. ex. lors de la collation, l'enseignante dit à un enfant : Donne-moi ça ! Et l'enfant comprend qu'il doit donner à son enseignante les pelures de sa clémentine), il est aussi important que l'enseignante amène les enfants à utiliser un langage décontextualisé, c'est-à-dire un langage qui dépasse le ici (le lieu) et le maintenant (le moment présent) comme lorsque l'enseignante questionne les enfants sur une activité passée (p. ex. lors d'une causerie, l'enseignante demande aux enfants à quoi ressemblait la vie des dinosaures selon eux). L'utilisation du langage décontextualisé permet de faire des hypothèses, des prédictions, des inférences (Bouchard et al., 2022).

La pratique enrichir le langage est illustrée par cette mise en situation. Simone, Paolo et Nathan jouent ensemble à la pâte à modeler, sous le regard attentif de leur enseignante Marine, durant le jeu libre accompagné. Paolo a commencé à former des fruits avec différentes couleurs de pâte à modeler et les autres enfants ainsi que l'enseignante l'ont imité.

- Marine : Paolo, quel fruit es-tu en train de reproduire ?
- Paolo: Je fais une pastèque.
- Simone : Ce n'est pas une pastèque, c'est un melon d'eau !
- Marine : Pastèque et melon d'eau sont des synonymes. Synonyme veut dire que c'est la même chose, qu'ils ont la même signification. La maman de Paolo est française. En France, on utilise davantage le mot pastèque tandis qu'au Québec, on utilise plutôt le mot melon d'eau.
- Marine : Nathan, peux-tu me passer ce pot-là ? (en faisant allusion au pot jaune sur la table).
- Nathan : Moi, j'aimais les salades de fruits de ma garderie quand j'étais petit. Elles sontaient tellement bonnes.
- Marine : Ah oui, elles étaient très bonnes les salades de fruits de ta garderie. Est-ce que tu te rappelles des fruits qui étaient dedans ? Qui préparait la belle salade de fruits ?
- Nathan : On cuisinait la salade de fruits ensemble. Il y avait des bananes, des fraises, des bleuets, des pommes et le fruit qui ressemble à une orange, mais en plus petit.
- Marine : Tu veux dire une clémentine ?
- Nathan : Oui, c'est ça, une clémentine.
- Simone : Je veux faire une salade de fruits en pâte à modeler.
- Marine : Bonne idée ! Quels fruits colorés et savoureux souhaites-tu mettre dans ta salade de fruits ? À votre avis, combien de fruits faut-il mettre dans notre salade de fruits pour qu'on puisse avoir chacun un beau bol de fruits frais… en pâte à modeler ?

4.2. Pratiques pour soutenir le langage écrit

À l'éducation préscolaire, certains enfants poursuivent le développement de leur langage écrit tandis que pour d'autres, il s'agit d'un premier contact. Pour favoriser ces premiers apprentissages informels dans le monde de l'écrit, l'enseignante doit amener les enfants à avoir une compréhension des fonctions, des usages et des conventions propres à l'écrit (Villeneuve-Lapointe et Charron, 2022). Tout comme le langage oral, l'enseignante met en œuvre des pratiques pour se centrer sur l'enfant, en plus de soutenir ses tentatives de lecture et d'écriture. Cette section sera consacrée à présenter des pratiques et à les illustrer à partir d'exemples concrets en contexte d'apprentissage de jeu libre accompagné.

4.2.1. Pratique pour se centrer sur l'enfant

Tout comme pour le langage oral, l'enseignante qui soutient le développement du langage écrit doit se centrer sur les propos, les besoins et les intérêts de l'enfant. Le jeu libre accompagné est un contexte d'apprentissage propice à cette pratique, car l'enseignante peut voir quels sont les enfants qui démontrent de l'intérêt pour la lecture et l'écriture, par exemple, en utilisant le matériel écrit et d'écriture mis à sa disposition ou en la sollicitant pour savoir comment écrire un mot ou comment trouver une information dans un livre. L'enseignante est encouragée à soutenir cet intérêt, notamment en répondant à ses questions (p. ex., comment on écrit maman ?, qu'est-ce qui est écrit sur le livre ?), en l'aidant à effectuer une action (p. ex., écrire son prénom ou fabriquer un petit livre pour écrire une histoire) et en lui fournissant des informations supplémentaires (p. ex. dans le mot cochon, on entend le son [on] et ce son s'écrit avec un o et un n, comme dans Marion.). L'enfant qui s'intéresse à la lecture et à l'écriture doit être nourri en classe, par des activités ludiques ou du matériel écrit et d'écriture. En connaissant les intérêts des enfants de la classe, l'enseignante met en place du matériel pertinent dans les différentes aires de la classe et peut les soutenir dans leur utilisation. Par exemple, une enseignante met à la disposition des enfants des livres sur les dinosaures et du matériel pour fabriquer des cartes des différentes sortes après avoir observé l'intérêt des enfants pour ce sujet. En connaissant les expériences antérieures des enfants avec l'écrit et leurs besoins, l'enseignante met à leur disposition du matériel adapté pour soutenir le développement de leur motricité fine qui est nécessaire à la tenue du crayon et de l'écriture. L'enseignante propose du matériel varié pour renforcer les muscles des doigts et des mains des enfants. Cela peut être de la pâte à modeler, du papier à déchirer, des pinces, des petits objets, etc. Encore une fois, il est préférable que l'enseignante se joigne au jeu dans le rôle de cojoueuse. Elle pourra ainsi s'intégrer au jeu de l'enfant tout en lui offrant un soutien tant dans ses tentatives d'écriture que de lecture.

La prochaine mise en situation sert à illustrer une pratique centrée sur l'enfant. Philippa, enseignante, observe Zélie et Mio qui semblent particulièrement heureux de découvrir le nouveau matériel mis dans l'aire d'écriture durant le jeu libre accompagné. Philippa décide d'aller les rejoindre.

- Mio : Wow ! Il y a des pinces de toutes les couleurs dans le panier et des assiettes.
- Zélie : Il y a aussi de la pâte à modeler orange et des perles avec les lettres de l'alphabet.
- Philippa : Que pensez-vous faire avec ce matériel ?
- Mio : Je vais mettre des pinces tout autour de cette assiette et je vais écrire le nom de mon frère dedans.

- Zélie : Moi, je vais essayer de faire la première lettre de mon nom avec de la pâte à modeler.
- Philippa : Ce sont d'excellentes idées ! Vous allez bien muscler vos doigts et vos mains. Qu'est-ce que je pourrais faire avec les perles ?
- Zélie : Tu pourrais faire un collier avec les lettres de ton nom.

4.2.2. Pratiques pour soutenir les tentatives d'écriture

Des aspects fonctionnels et structuraux peuvent être découverts en situation de jeu libre accompagné (Downing & Fijalkow, 1984 et repris par Villeneuve-Lapointe & Charron, 2022). Plusieurs fonctions peuvent être associées à l'écrit, et ce, tant en réception (en situation de lecture) qu'en production (en situation d'écriture) : s'informer et informer, agir et faire agir, exprimer ses besoins, ses sentiments et ses gouts, découvrir, explorer, apprendre et connaitre, garder en mémoire et organiser des informations, communiquer avec les autres, créer et imaginer (Bouchard et al., 2022). En ce qui a trait aux aspects structuraux, les enfants doivent découvrir les liens existant entre l'oral et l'écrit, les concepts de lettres, de mots et de phrases ainsi que les conventions propres au français écrit. L'enseignante propose du matériel et soutient les enfants pour qu'ils découvrent, notamment, la distinction entre les concepts de lettres et de chiffres et le sens de la lecture et de l'écriture.

Pour soutenir les tentatives d'écriture, l'enseignante encourage l'enfant à utiliser ses connaissances sur l'écrit. Elle le soutient de différentes manières selon l'aspect visé. Par exemple, pour le soutenir dans le développement de ses connaissances sur les aspects structuraux de l'écrit, elle propose à l'enfant d'écrire des lettres ou des mots qu'il connait ; lors de l'écriture du message du jour devant les enfants, elle les interroge sur la lettre vedette (forme, nom, son) ; lors d'une tentative d'écriture de la part de l'enfant, l'enseignante l'encourage à utiliser l'alphabet qui est placé à la hauteur de ses yeux.

Un exemple pour soutenir les tentatives d'écriture est illustré dans le paragraphe suivant. Lors du jeu libre accompagné, Mina, l'enseignante, observe trois enfants (Maël, Angelo et Sophia) qui jouent dans l'aire restaurant. Maël est le serveur, Angelo est le chef cuisinier et Sophia est une cliente. Angelo demande à Maël de lui dire ce qu'il doit cuisiner. Mina s'intègre dans le jeu en tant que cliente. Après avoir demandé aux clients ce qu'ils voulaient manger, Maël tente d'écrire les plats choisis sur le bloc-notes, mais semble bloqué rapidement.

- Mina : Je vois que tu tentes d'écrire notre choix de repas pour qu'Angelo sache quoi préparer comme repas. Ton mot sera un bon aide-mémoire.
- Maël : Oui, mais je ne sais pas comment écrire le mot "salade".
- Mina : Quels sons entends-tu dans le mot "salade" ?

- Maël : J'entends le son [s] et le son [a]. Je connais la lettre "a". Quelle lettre fait le son [s] ?
- Sophia : Moi, je le sais. C'est comme dans mon nom.
- Mina : Tu as raison, "Sophia" commence par le son [s] comme le mot "salade".
- Sophia : Viens, je vais te montrer la première lettre de mon nom sur l'affiche.

4.2.3 Pratiques pour soutenir les tentatives de lecture

Tout comme pour soutenir les tentatives d'écriture des enfants, l'enseignante soutient la découverte des aspects fonctionnels et structuraux de l'écrit. En plus de nommer la fonction de différents livres ou écrits présents dans la classe, elle soutient les enfants dans la découverte de la manipulation des livres. Elle amène les enfants à reconnaitre la page couverture ainsi que le titre, le nom de l'auteur et de l'illustrateur. Elle les encourage également à lire et à observer les pages de gauche à droite et de haut en bas. Elle favorise enfin la distinction entre les illustrations et le texte dans ses interventions auprès des enfants, par exemple.

Le prochain exemple illustre une pratique pour soutenir les tentatives de lecture. Lors du jeu libre accompagné, Justine, enseignante, observe Léa et Lukas jouer avec leurs poupées dans l'aire lecture. Chacun joue le rôle d'un parent responsable de son bébé et regarde parfois des livres qui ont déjà été lus en classe. Justine s'intègre dans le jeu en amenant, elle aussi, une poupée et prend à son tour un livre pour le regarder.

- Justine : Je vais te lire un livre pour t'amuser mon bébé. Regarde l'illustration de la page couverture, c'est l'histoire d'une petite loutre qui a l'air bien taquine.
- Lukas : Moi aussi, je veux raconter une histoire à mon bébé.
- Justine : Quelle bonne idée ! Que remarques-tu concernant la page couverture de ton livre ?

Lukas regarde la page couverture.
- Lukas : C'est l'histoire de Michel l'ours que tu nous as déjà lue.
- Justine : Tu as bien raison.

Justine tourne la première page du livre. Elle nomme à sa poupée ce qui est présent sur l'illustration et elle lui lit le texte tout en suivant avec son doigt les mots lus. Lukas imite Justine en racontant l'histoire, tout en observant les illustrations.

4.3 Aménagement physique de la classe, le matériel et l'environnement écrit pour soutenir le langage oral et écrit

Pour soutenir le développement du langage oral et écrit des enfants durant le jeu libre accompagné, l'enseignante doit mettre en place un aménagement physique de qualité, et ce, dans toutes les aires d'apprentissage de la classe (Boudreau et al., 2022; Guo et al., 2012). Pour ce faire, les quatre dimensions proposées par Dynia et al. (2018) peuvent être prises en compte: les livres et le matériel d'écriture, l'affichage, les outils technologiques et les autres matériels de littératie comme un casse-tête de l'alphabet.

Premièrement, une variété de livres peuvent être rendus accessibles dans la classe par l'enseignante, en plus de ceux présents dans l'aire de lecture. Des livres de recettes peuvent, par exemple, être placés dans l'aire de jeu symbolique de la cuisine et d'autres livres présentant des tours et des châteaux dans celle de construction. Dans le même ordre d'idées, l'enseignante met à la disposition des enfants une variété de matériel comme divers crayons, de multiples feuilles, des étampes, des enveloppes et de la pâte à modeler dans l'aire d'écriture, mais aussi dans les autres aires de la classe. Des blocs-notes et des crayons pourraient notamment être présents dans l'aire de jeu symbolique du restaurant pour que les enfants puissent écrire les commandes des clients et des feuilles dans l'aire construction pour faire des plans. Deuxièmement, l'enseignante devrait afficher divers écrits partout dans la classe à la hauteur des yeux des enfants. Ces écrits peuvent inclure des tentatives d'écriture des enfants, des écrits collectifs, des écrits de l'enseignante et des affiches. Troisièmement, l'enseignante peut offrir la possibilité aux enfants d'utiliser les outils technologiques, dont des centres d'écoute, lors des périodes de jeux pour soutenir le développement du langage des enfants. Quatrièmement, l'enseignante peut placer dans les différentes aires d'apprentissage de la classe les autres matériels de littératie comme les casse-têtes contenant des lettres ou des mots et des lettres magnétiques.

Le prochain exemple illustre ces explications. Dans sa classe, l'enseignante, Camille, propose une aire en écriture axée sur la correspondance. Elle met une variété de papiers, de crayons et d'enveloppes à la disposition des enfants. Une boite aux lettres est d'ailleurs proposée pour transmettre leur lettre à un autre enfant de la classe. Au même moment, l'aire de jeu symbolique représente une clinique médicale. Différents livres sont présents dans la salle d'attente et d'autres sur le corps humain sont accessibles dans le bureau du médecin, en plus d'y retrouver des affiches et des rayons x présentant les parties du corps. Un bloc-notes et des crayons permettent aux enfants de faire des prescriptions. Des documentaires et des albums ont été ajoutés par Camille dans l'aire de lecture sur cette thématique.

Toutefois, la seule présence d'un environnement littéracique de qualité n'entraine pas l'utilisation du matériel par les enfants et leur engagement (Baroody & Diamond, 2014). La présence d'interactions entre l'enseignante et les enfants permet de soutenir le développement langagier des enfants. Il est essentiel que les adultes interagissent avec les enfants autour du matériel écrit et d'écriture dans le jeu afin de les aider à enrichir leur compréhension et leurs connaissances du langage oral et écrit (Aras, 2016).

5. Conclusion

Cet article visait à présenter différentes pratiques pour soutenir le développement du langage oral et écrit des enfants à l'éducation préscolaire lors du jeu libre accompagné, en plus de fournir des conseils pour offrir un aménagement physique, du matériel et un environnement écrit de qualité. Des exemples ont été fournis tout au long pour illustrer les propos. Avoir une connaissance approfondie du développement du langage oral et écrit chez les enfants d'âge préscolaire et des différents rôles qu'il est possible d'adopter lors des moments de jeu libre accompagné aidera l'enseignante à mettre en place des pratiques de qualité auprès des enfants de sa classe.

6. Références bibliographiques

Allard, E., Bouchard, C. & Richard, V. (2024). Vers une intégration de modèles de l'intervention enseignante dans le jeu des enfants à l'éducation préscolaire. *Revue canadienne de l'éducation, 47*(2), 302-331.

Aras, S. (2016). Free play in early childhood education: a phenomenological study. *Early Child Development and Care, 186*(7), 1173-1184.

Baroody, A. E. & Diamond, K.E. (2014). Associations among preschool children's classroom literacy environment, interest and engagement in literacy activities, and early reading skills. *Journal of Early Childhood Research, 14*(2), 146-162.

Bodrova, E. & Leong, D. (2024) Tools of the Mind. *The Vygotskian Approach to Early Child.* Third edition. Routledge

Boudreau, M., Beaudoin, I. & Charron, A. (2022). Un environnement pour soutenir les premiers apprentissages en lecture et en écriture. Dans I. Montésinos-Gelet, M. Dupin de Saint-André et A. Charron (dir.), L*a lecture et l'écriture : fondements et pratiques à l'éducation préscolaire et au 1er cycle du primaire* (p. 119-136). Chenelière Éducation.

Bouchard, C. (2016). Le développement global de l'enfant à l'éducation préscolaire. Dans A. Charron et C. Raby (dir.), *Intervenir à l'éducation préscolaire* (p. 10-21). Éditions CEC.

Bouchard, C., Bigras, N., Charron, A., Duval, S. & Landry, S. (2015). *Actes de colloque : Le jeu en contextes éducatifs pendant la petite enfance.* Communication présentée au 81e congrès de l'ACFAS, Québec : Livres en ligne du CRIRES. http://lel.crires.ulaval.ca/public/bouchard_charron_bigras_2015.pdf

Bouchard, C., Gagné, A., Charron, A. & Parent, A.-S. (2022). Le langage oral. Dans I. Montésinos-Gelet, M. Dupin de Saint-André et A. Charron (dir.), *La lecture et l'écriture : fondements et pratiques à l'éducation préscolaire et au 1er cycle du primaire* (p. 175-190). Chenelière Éducation.

Brougère, G. (2005). *Jouer/Apprendre.* Economica Anthropos.

Clerc-Georgy, A., Martin, D. & Maire Sardi, B. (2021). Des usages du jeu dans une perspective didactique. Dans A. Clerc-Georgy et S. Duval (dir.), *Les apprentissages fondateurs de la scolarité. Enjeux et pratiques à la maternelle* (p. 33-51). Presses de l'Université Laval.

Downing, J. & Fijalkow, J. (1984). *Lire et raisonner.* Privat.

Drainville, R., Dumais, C. & Marinova, K. (2020). Apprentissage du langage écrit à l'éducation préscolaire : survol des approches éducatives et des perspectives théoriques de 1920 à 2020. *Revue internationale de communication et socialisation, 7*(1-2), 53-74.

Dynia, J. M., Schachter, R. E., Piasta, S. B., Justice, L. M., O'Connell, A. A. & Yeager Pelatti, C. (2018). An empirical investigation of the dimensionality of the physical literacy environment in early childhood classrooms. *Journal of Early Childhood Literacy, 18*(2), 239-263.

Giasson, J. (2011). *La lecture : apprentissage et difficultés.* Gaétan Morin Éditeur.

Girolametto, L. & Weitzman, E. (2002). Responsiveness of child care providers in interactions with toddlers and preschoolers. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 33*(4), 268-281.

Guo, Y., Justice, L. M., Kaderavek, J. N. & McGinty, A. (2012). The Literacy Environment of Preschool Classrooms: Contributions to Children's Emergent Literacy Growth. *Journal of Research in Reading, 35*(3), 308–327.

Isenberg, J. P. & Quisenberry, N. (2002). A position paper of the Association for childhood education international – Play: Essential for All Children. *Childhood Education, 79*(1), 33–39. https://doi.org/10.1080/00094056.2002.10522763

Johnson, J. E., Christie, J. F. & Wardle, F. (2005). P*lay, development, and early education.* Pearson Education/Allyn and Bacon.

Lachapelle, J. (2024). *Analyse des relations entre la qualité de l'environnement éducatif à l'éducation préscolaire et l'engagement des enfants dans les situations de développement et d'apprentissage en émergence de l'écrit*. Thèse de doctorat. Université du Québec à Montréal.

Landry, S. & Lemay, L. (2022). Étayer le jeu de l'enfant à l'éducation préscolaire. Intervenir à l'éducation préscolaire pour favoriser le développement global de l'enfant. Dans A. Charron et C. Raby (dir.), *Intervenir à l'éducation préscolaire* (p. 32-46). Éditions CEC.

Landry, S., Point, M. & Jacob, E. (2021). Le jeu des enfants d'âge préscolaire. Dans A. Charron, J. Lehrer, M. Boudreau et E. Jacob (dir.). *Fondements de l'éducation préscolaire.* Presses de l'Université du Québec.

Lemay, L., Bouchard, C. & Landry, S. (2019). Jouer, apprendre et se développer. *Dans C. Bouchard (dir.), Le développement global de l'enfant de 0 à 6 ans en contextes éducatifs* (2e éd., p. 37–74), Presses de l'Université du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec (2023). *Programme-cycle de l'éducation préscolaire.* Gouvernement du Québec.

Point, M. & Leclaire, E. (2020). Le jeu au service du développement global de l'enfant d'âge préscolaire. Dans I. Deshaies et J.-M. Miron (dir.), *Tisserands d'enfance, le développement de l'enfant 4 et 5 ans* (p. 45-70). Éditions JFD.

Pyle, A., DeLuca, C. & Danniels, E. (2017). A scoping review of research on play-based pedagogies in kindergarten education. *Review of Education, 5*(3), 311–351. https://doi.org/10.1002/rev3.3097

Rohde, L. (2015). The comprehensive emergent literacy model: Early literacy in context. *Sage OPEN, 5*(1), 1-11.