

Le potentiel du jeu dans le développement de la littératie précoce

James F. Christie, Ph.D., Kathleen A. Roskos, Ph.D.

Arizona State University, États-Unis, John Carroll University, États-Unis

Juin 2013, Éd. rév.

Introduction

Pendant les années préscolaires, le jeu fournit aux jeunes enfants un contexte très stimulant et significatif qui leur permet d'acquérir des habiletés et de comprendre des concepts essentiels relatifs à la littératie précoce. C'est possible parce qu'en théorie, le jeu dramatique et la littératie partagent des processus cognitifs de niveau supérieur comme l'imagerie, la catégorisation et la résolution de problèmes.^{1,2,3} Les chercheurs ont commencé à s'intéresser au lien entre le jeu et la littératie dès 1974,⁴ et cet intérêt a considérablement augmenté dans les années 1990, fort probablement à cause des nouvelles perspectives sur les fondements de la littératie avant la scolarisation.^{5,6} Le jeu en tant qu'activité caractérisant ce stade du développement, cadrerait parfaitement avec la littératie émergente, une nouvelle approche sur le développement de cette habileté. En conséquence, le lien entre le jeu et l'éveil à la lecture et à l'écriture est devenu un des sujets de recherche les plus étudiés dans le domaine de l'apprentissage et l'enseignement de la littératie précoce à la fin du 20^e siècle.⁷ Toutefois, cet intérêt a disparu au cours de la première décennie du nouveau siècle, puisque beaucoup moins de recherches sur le lien entre le jeu et la

littératie ont été effectuées.⁸

Sujet

Comme dans d'autres domaines du développement des jeunes enfants, les théories « classiques » de Piaget⁹ et de Vygotsky¹⁰ fournissent des cadres théoriques solides qui permettent d'étudier les relations entre le jeu et la littératie. Les observations tirées de la vision piagétienne soulignent l'utilité du jeu de simulation social qui permet d'exercer et de consolider les habiletés cognitives générales comme la représentation symbolique ainsi que les habiletés émergentes en littératie comme la sensibilisation à l'écrit. Cette perspective est aussi centrée sur les interactions entre les individus et les objets dans l'environnement physique, ce qui a amené au développement d'une stratégie d'intervention qui consiste à créer des centres de jeu favorisant l'éveil à la lecture et à l'écriture.^{7,11} La théorie de Vygotsky est axée sur le rôle des adultes et des pairs dans l'acquisition des pratiques sociales relatives à la littératie pendant le jeu. Selon cette théorie, l'acquisition de cette compétence est un processus social constructif qui débute tôt dans la vie et les enfants apprennent à connaître les concepts et acquièrent les habiletés de littératie grâce aux expériences quotidiennes qu'ils vivent avec les autres, y compris la lecture d'histoires au moment du coucher et le jeu de simulation.^{5,12} Même si à elles seules ces théories classiques n'expliquent pas les dynamiques de l'interface entre le jeu et l'éveil à la lecture et à l'écriture, c'est-à-dire comment le jeu influe sur le développement de la littératie, elles fournissent des catégories comportementales apparemment communes au jeu et à cette habileté comme les transformations simulées, la pensée narrative, les discussions sur le « métajeu » et les interactions sociales.¹³

Questions clés pour la recherche

Les recherches sur le lien entre le jeu et la littératie en matière de développement de l'éveil à la lecture et à l'écriture sont généralement axées sur deux relations de base :

1. La relation entre les processus propres au jeu (le langage, la simulation, le développement narratif) et les habiletés de littératie précoces; et
2. Les relations entre l'environnement de jeu – à la fois physique et social – et les activités et habiletés précoces en matière de littératie.

Résultats de la recherche

Le processus du jeu. Le lien cognitif essentiel entre le jeu et la littératie provient de la prémisse théorique selon laquelle les capacités représentationnelles acquises dans les transformations simulées (« ceci signifie cela ») sont transférées à d'autres formes symboliques comme le langage écrit. Certaines données de recherches appuient cette prémisse. Par exemple, Pellegrini² a découvert que le niveau d'habiletés des enfants à faire semblant permettait de prédire leur niveau d'écriture émergente. Dans une étude connexe, Pellegrini et ses collègues ont trouvé des relations significatives et positives entre le jeu symbolique chez les enfants de trois ans et leur utilisation des verbes métalinguistiques (c.-à-d. des verbes qui décrivent l'activité langagière écrite et orale comme parler, écrire, discuter, lire). Ces résultats suggèrent un transfert des usages abstraits et socialement définis du langage entre le jeu et la littératie.¹⁴

D'autres chercheurs ont approfondi la question du lien narratif entre le processus du jeu et le développement de la littératie. Par exemple Williamson et Silvern,¹⁵ ont cherché à découvrir les avantages du jeu imaginatif thématique (rejouer l'histoire) pour la compréhension de la lecture. Ils ont découvert que les enfants qui participaient davantage aux discussions sur le « métajeu » (commentaires n'appartenant pas au personnage, mais servant à gérer le jeu : « Je vais être la mère, et toi, pourrais-tu être le bébé? ») pendant qu'ils jouaient, comprenaient mieux les histoires que ceux qui participaient moins. D'autres chercheurs ont découvert des preuves de parallèles structuraux entre les narrations de jeu et la compétence narrative plus générale. Par exemple, Excker et Weininger¹⁶ ont observé une correspondance structurelle entre le schéma grammatical de l'histoire de Rummelhart¹⁷ (les histoires narratives possèdent une structure prévisible dans laquelle les principaux personnages fixent des objectifs, connaissent des problèmes, tentent de surmonter des obstacles et d'atteindre leur but) et les comportements des enfants par rapport au jeu de simulation, ce qui les amène à conclure que les narrations de jeu peuvent aider les enfants à développer les éléments de base d'une histoire.

L'environnement de jeu. De nombreuses recherches ont porté sur la stratégie du centre de jeu favorisant la littératie, où les zones de jeu comprennent du matériel de lecture et d'écriture lié à un thème. Par exemple, un centre de jeu imitant une pizzeria peut contenir des panneaux muraux (« Commander ici »), des menus, des boîtes de pizza, des étiquettes indiquant le nom des employés, des bons de réduction ainsi qu'un crayon et un bloc-notes pour prendre les commandes. Les données indiquent que ce type de manipulation de l'environnement physique est efficace et permet d'augmenter la variété et la quantité de comportements relatifs à la littératie pendant le jeu.^{22,23} Les données indiquent également que les milieux de jeu favorisant

cette habileté peuvent être bénéfiques au moins à court terme pour les jeunes enfants, notamment pour leurs connaissances des fonctions de l'écriture,²⁴ leur capacité à reconnaître des écrits liés au jeu^{25,26} et leur utilisation des stratégies de compréhension comme l'auto vérification et l'autocorrection.¹¹

La recherche a également montré que l'environnement social avait un impact sur les liens entre le jeu et la littératie. Plusieurs études ont indiqué que le soutien pédagogique de l'enseignant augmentait la quantité d'activités relatives à l'éveil à la lecture et à l'écriture pendant le jeu.²² D'autres recherches ont porté sur l'interaction entre pairs dans les milieux de jeu favorisant la littératie.^{27,28} Les résultats indiquent que les enfants utilisent diverses stratégies comme la négociation et l'accompagnement afin de s'entraider dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture pendant le jeu.

Les lacunes de la recherche

La recherche sur le sujet continue à connaître des problèmes de définition, surtout au moment de définir les caractéristiques saillantes du jeu qui influencent l'apprentissage de la littératie.³ Récemment, Burghardt a réalisé un certain progrès en la matière en fixant un ensemble de cinq critères caractérisant le comportement pendant le jeu, selon les espèces et les contextes. Ces critères stipulent que le comportement pendant le jeu (1) n'est pas entièrement fonctionnel; (2) est spontané, volontaire, plaisant, gratifiant, renforçant ou autotélique (« pour soi »); (3) est incomplet, exagéré, étrange, précocité ou qu'il implique un comportement nécessitant des modifications, du séquençage ou du ciblage; (4) est souvent adopté de façon similaire, mais non de manière très stéréotypée, et (5) est adopté quand un animal (ou une personne) est nourri ou vêtu adéquatement, qu'il est en santé et qu'il ne subit pas de stress.²⁹ Selon Burghardt, ces cinq critères doivent être respectés d'au moins une façon afin qu'un comportement soit considéré comme étant un jeu.

La recherche sur le lien entre le jeu et la littératie est aussi aux prises avec de sérieux problèmes méthodologiques. Les chercheurs ne disposent pas d'études longitudinales, de cadres théoriques composés de systèmes dynamiques ni de procédures statistiques modernes pour gérer la complexité des liens entre le jeu et la littératie.³⁰ Le dur travail qui consiste à mener des études expérimentales avec groupe témoin pour vérifier la valeur ajoutée du jeu dans le programme linguistique et dans la littératie reste à faire. De plus, les chercheurs ont fait très peu de progrès en étudiant les liens entre le jeu et la littératie dans les communautés et les foyers. Il est

nécessaire d'effectuer des recherches novatrices et créatives afin d'examiner les liens entre les processus de jeu et les concepts relatifs à l'écrit dans les textes électroniques multimodaux.

Conclusions

La recherche a fourni certaines données probantes indiquant que les processus de jeu (p. ex., le langage, la représentation symbolique et la narration utilisés dans le jeu) sont liés aux habiletés de littératie précoce. De plus, la recherche sur les centres de jeu favorisant la littératie indique que les environnements de jeu peuvent être conçus et enrichis de façon à améliorer les expériences d'éveil à la lecture et à l'écriture chez les jeunes enfants. Cependant, nous manquons de données sur la « grande » question : le jeu contribue-t-il directement au développement de la littératie? Cette lacune de la recherche empire, peut-être parce que l'étude scientifique du jeu n'a pas avancé au même rythme que les sciences développementales. La plus grande partie de la recherche sur le jeu et la littératie, par exemple, reste fidèle aux théories classiques de Piaget et de Vygotsky, même si la science cognitive a adopté une perspective dynamique et multidisciplinaire.^{31,32} De plus, les chercheurs utilisent aussi des procédures de collecte de données et d'analyse qui sont dépassées. Pelligrini et Van Rizen¹³ expliquent que les techniques de statistique moderne seraient très utiles pour découvrir les relations causales entre le jeu et le développement. Ces nouvelles démarches théoriques et méthodologiques peuvent susciter de nouveau l'intérêt pour la recherche sur le lien entre le jeu et la littératie.

Implications

Des données crédibles appuient l'affirmation selon laquelle le jeu peut contribuer à la littératie en fournissant un milieu qui favorise les activités, les habiletés et les stratégies en littératie. En conséquence, nous recommandons que l'intégration de nombreuses occasions de jouer à des jeux dramatiques et la création d'environnements de jeu favorables à la littératie fassent partie des caractéristiques standards des programmes destinés à la petite enfance. Cependant, nous manquons de données probantes indiquant que les activités de jeu, enrichies pour favoriser la littératie ou pas, contribuent de façon durable au développement de cette compétence. Dans cette optique, nous recommandons que les centres de jeu favorisant l'écrit ne soient qu'une composante du programme d'enseignement à la prématernelle. Les programmes efficaces devraient aussi comprendre un enseignement direct adapté à l'âge visant les habiletés précoces centrales en littératie ainsi que des stratégies d'enseignement comme la lecture et l'écriture partagées qui fournissent aux enfants de riches occasions d'acquérir ces habiletés dans des

cadres autres que le jeu. Nous recommandons aussi que les enseignants établissent un lien direct entre les centres de jeu favorisant la littératie et les composantes scolaires du programme d'enseignement plutôt que de faire des expériences de jeu parallèles qui constituent une activité « en soi ». Cette intégration du jeu dans le programme d'enseignement augmentera la probabilité que les expériences de jeu offrent des occasions aux enfants d'exercer et de perfectionner des habiletés et des concepts importants relatifs à la littératie.³³

Références

1. Bruner J. *Beyond the information given: Studies in the psychology of knowing*. New York, NY: Norton; 1973.
2. Pellegrini AD. Relations between preschool children's symbolic play and literate behavior. In: Galda L, Pellegrini AD, eds. *Play, language, and stories: The development of literate behavior*. Norwood, N.J.: Ablex Pub. Corp.;1985:79-97.
3. Smith PK. Pretend play and children's cognitive and literacy development: sources of evidence and some lessons from the past. In: Roskos K, Christie J, eds. *Play and literacy in early childhood: Research from multiple perspectives*. 2nd ed. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers; 2007:3-19.
4. Wolfgang C. An exploration of the relationship between the cognitive are of reading and selected developmental aspects of children's play. *Psychology in the Schools* 1974;11(3):338-343.
5. Ferreiro E, Teberosky A. *Los Sistemas de Escritura en el Desarrollo del Nino* [Literacy before Schooling]. Goodman Castro K, trans. Exeter, NH: Heinemann; 1982.
6. Jacob, E. Learning literacy through play: Puerto Rican kindergarten children. In: Goelman H, Oberg A, Smith F, eds. *Awakening to literacy: the University of Victoria Symposium on Children's Response to a Literate Environment: Literacy before Schooling*. Portsmouth, NH: Heinemann; 1984:73-86.
7. Yaden D, Rowe, D, MacGillivray, L. Emergent literacy: a matter (polyphony) of perspectives. In: Kamil M, Mosenthal P, Pearson PD, Barr R, eds. *Handbook of Reading Research*. Vol. 3. Mahwah, NJ: Erlbaum; 2000:425-454.
8. Roskos K, Christie J, Widman S, Holding A. Three decades in: priming for meta-analysis in play-literacy research. *Journal of Early Childhood Literacy* 2010;10(1):55-96.
9. Piaget, J. *Play, dreams, and imitation in childhood*. Gattegno C, Hodgson FN, trans. New York, NY: W.W. Norton & Company; 1962.
10. Vygotsky L. Play and its role in the mental development of the child. In: Bruner, J Jolly A, Sylva K, eds. *Play: Its role in development and evolution*. New York: Basic Books; 1976:537-554.
11. Neuman S, Roskos K. Literacy knowledge in practice: contexts of participation for young writers and readers. *Reading Research Quarterly* 1997;32(1):10-32.
12. Teale W, Sulzby, E. Emergent literacy as a perspective for examining how young children become writers and readers. In: Teale W, Sulzby E, eds. *Emergent literacy: Writing and reading*. Norwood, NJ: Ablex; 1986:vii-xxv.
13. Pellegrini AD, Van Ryzin M. Commentary: cognition, play and early literacy. In: Roskos K, Christie J, eds. *Play and literacy in early childhood: Research from multiple perspectives*. 2nd ed. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers; 2007:65-80.
14. Pellegrini AD, Galda L, Dresden J, Cox, S. A longitudinal study of the predictive relations among symbolic play, linguistic verbs, and early literacy. *Research in the Teaching of English* 1991;25(2):215-235.
15. Williamson P, Silvern S. Thematic-fantasy play and story comprehension. In: Christie J, ed. *Play and Early Literacy Development*. Albany, NY: State University of New York Press; 1991:69-90.

16. Eckler J, Weininger O. Structural parallels between pretend play and narrative. *Developmental Psychology* 1989;25(5):736-743.
17. Rummelhart D. Understanding and summarizing brief stories. In: LaBerge D, Samuels SJ, eds. *Basic processes in reading: Perception and comprehension*. Hillsdale, NJ: Erlbaum Associates; 1977:265-303.
18. Bodrova E, Leong D. *Tools of the mind: the Vygotskian approach to early childhood education*. Upper Saddle River, NJ: Pearson; 2007.
19. Diamond A, Barnett WS, Thomas J, Munro S. Preschool program improves cognitive control. *Science* 2008;318(5855):1387-1388.
20. Rowe D. Bringing books to life: the role of book-related dramatic play in young children's literacy learning. In: Roskos K, Christie J, eds. *Play and literacy in early childhood: Research from multiple perspectives*. 2nd ed. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers; 2007:37-63.
21. Welsch J. Playing with and beyond the story: encouraging book-related pretend play. *The Reading Teacher* 2008;62(2):138-148.
22. Morrow L, Rand M. Preparing the classroom environment to promote literacy during play. In: Christie J, ed. *Play and early literacy development*. Albany, NY: State University of New York Press; 1991:141-165.
23. Neuman S, Roskos K. Literacy objects as cultural tools: effects on children's literacy behaviors during play. *Reading Research Quarterly* 1992;27(3):203-225.
24. Vukelich C. Play: a context for exploring the functions, features, and meaning of writing with peers. *Language Arts* 1993;70(5):386-392.
25. Neuman S, Roskos K. Access to print for children of poverty: differential effects of adult mediation and literacy-enriched play settings on environmental and functional print tasks. *American Educational Research Journal* 1993;30(1):95-122.
26. Vukelich C. Effects of play interventions on young children's reading of environmental print. *Early Childhood Research Quarterly* 1994; 9:153-170.
27. Christie J, Stone S. Collaborative literacy activity in print-enriched play centers: exploring the "zone" in same-age and multi-age groupings. *Journal of Literacy Research* 1999;31(2):109-131.
28. Neuman S, Roskos K. Peers as literacy informants: a description of young children's literacy conversations in play. *Early Childhood Research Quarterly* 1991;6(2):233-248.
29. Burghardt, G. Defining and recognizing play. In: Pellegrini AD, ed. *The Oxford Handbook of the Development of Play*. New York: Oxford University Press, 2011:9-18.
30. Roskos K, Christie J. Mindbrain and play-literacy connections. *Journal of Early Childhood Literacy* 2011;1(1): 73-94.
31. Bransford JD, Brown AL, Cocking RR. *How people learn: Brain, mind, experience and school*. Washington, DC: National Academy Press; 1999.
32. Fischer K, Bidell T. Dynamic development of psychological structures in action and thought. In: Lerner RM, ed. *Handbook of Child Psychology*. 5th ed. New York: Wiley; 1998:467-561. *Theoretical Models of Human Development*. Vol 1.
33. Roskos K, Christie J. Play in the context of the new preschool basics. In: Roskos K, Christie J, eds. *Play and literacy in early childhood: Research from multiple perspectives*, 2nd ed. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers; 2007:83-100.